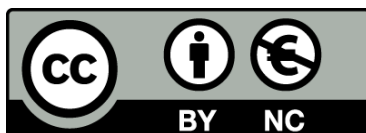




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Ideología del estándar y realidad plurinormativa de la lengua española: el caso de E/LE en Japón

Kenta Masuda



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència [Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons](#).

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons](#).

This doctoral thesis is licensed under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License](#).

Ideología del estándar y realidad plurinormativa
de la lengua española: el caso de E/LE en Japón

Tesis para optar al título de
Doctor en Filología Hispánica

presentada por:

Kenta MASUDA

dirigida por:

DR. Antonio TORRES TORRES

Universitat de Barcelona

Programa oficial de doctorado
Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales

Variedades del español en los ámbitos profesionales
y en el español como lengua extranjera

2019

A mi abuelo, Kazuhiro:

*quien me enseñó a caminar
con pasos firmes y sin prisa
pese a que el resto volase.*

18.11.2013

AGRADECIMIENTOS

Esta Tesis Doctoral no hubiera sido posible sin el apoyo y la colaboración de numerosas personas y entidades tanto españolas como extranjeras. Aprovecho esta ocasión para reiterarles mi más sincero agradecimiento y reconocimiento.

En primer lugar, quisiera hacer constar mi profunda gratitud y admiración al director del presente trabajo, Dr. Antonio Torres Torres, por su constante asesoramiento y orientación para que este proyecto de investigación se hiciese realidad. Permítame expresar mi agradecimiento más sincero por su tiempo, disponibilidad, paciencia, y, por encima de todo, por la confianza depositada en mí a lo largo de estos seis años. Gracias, Antonio.

Y, aunque no puedo revelar sus identidades por la confidencialidad comprometida, deseo expresar mi consideración más distinguida a todos aquellos docentes que me brindaron su desinteresada colaboración en la realización del estudio. Asimismo, les debo mi respeto y reconocimiento a los profesores y alumnos universitarios de E/LE en Japón que se mostraron generosos a la hora de realizar las encuestas.

También me complace agradecer a mis compañeros y amigos, por la ayuda prestada a lo largo del proceso de elaboración del trabajo, en especial, a Juan, Pere, Cristina, Miguel Ángel y Pablo, por la corrección y revisión del texto.

Por último, quisiera transmitir mi infinito amor a mis padres, Kazuko y Yoshinori, por su apoyo incondicional en todas etapas de mi vida, unas más difíciles que otras.

RESUMEN

Con más de 480 millones de hablantes nativos, el español tiene reconocimiento como lengua internacional de comunicación, lo que impulsa a los jóvenes japoneses a estudiar el idioma español como lengua extranjera. Así, y en atención a la política panhispánica que hoy sustentan las Academias, se hace evidente la necesidad de trabajar en el aula de E/LE el tema de la variación lingüística en la lengua objeto de estudio, cuyas normas cultas muestran algunas tendencias divergentes, pues el español vive una realidad *plurinormativa*. No obstante, en lo que concierne a la materia de «qué español enseñar», nos encontramos ante un importante vacío teórico, y, en algunos contextos educativos como Japón, no se cuestiona el valor referencial del modelo castellano, el cual se perfila como sinónimo del *estándar lingüístico*. A partir de este planteamiento, la presente tesis doctoral tiene como punto de partida el supuesto de que la naturaleza *plurinormativa* del español resulta incompatible con la *ideología de la lengua estándar*. Asimismo, después de hacer referencia a la ideología de la *Lengua nacional* que rige la articulación centripeta del nacionalismo japonés de matriz *romántica*, se focalizará la atención en el ámbito de E/LE en Japón. Mediante el análisis de los resultados obtenidos del trabajo de campo desarrollado en diferentes centros educativos, se valorará de qué manera puede interferir la concepción monocéntrica de la “lengua” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua polinormativa como es el español. Se demostrará que la gran mayoría de los alumnos encuestados presentaron sensibilidad hacia la adquisición de la variedad entendida como estándar, aunque, al mismo tiempo, se mostraron indiferentes con respecto a las demás normas cultas del español, lo cual parece deberse a la falta de conocimiento sobre la variación en los aspectos normativos en la lengua meta. Finalmente, tomando como premisa que el dialecto es una representación simbólica de la identidad, se contemplará la posibilidad de ofrecer una alternativa frente a la proyección monolítica y reduccionista de la comunidad hispanohablante, con el objetivo de propiciar una educación actualizada y de calidad.

Palabras clave: ideología del estándar, ideología lingüística, actitudes lingüísticas, E/LE, panhispanismo, pluricentrismo normativo, lengua española, lengua japonesa.

Si el español es una lengua tan viva, tan dinámica, es gracias a su diversidad y no precisamente a la RAE. Quizá la unidad sólo sea posible si cada una de las partes que la constituyen sabe y, sobre todo, es consciente de la independencia de las otras partes. [...] Es muy fácil clamar, amparados en cierta retórica de la hispanidad, por la fraternidad que debería acercar ambas orillas de nuestra lengua y seguir viendo a nuestros iguales americanos sólo como potenciales clientes y no como ciudadanos de derecho, con su idiosincrasia. Esa actitud interesada nos vincula más a un depredador neocolonialista cultural que a un hermano.

(Manuel Borrás, 2019: s/p)

ÍNDICE

Lista de abreviaturas.....	15
1. Presentación.....	17
1.1. Identificación del problema	17
1.2. Formulación de preguntas.....	21
1.2.1. Preguntas generales	21
1.2.2. Preguntas específicas.....	24
1.3. Objetivos e hipótesis de la investigación	26
1.4. Estructura del trabajo	28

PRIMERA PARTE: EL DISCURSO COMO PRÁCTICA SOCIAL

2. Introducción.....	35
2.1. Marco de orientación conceptual.....	36
2.2. Caracterización disciplinar del estudio del lenguaje.....	37
2.3. Revisión bibliográfica y marco teórico del trabajo.....	39
3. Lengua e identidad	43
3.1. El lenguaje como indicador de identidad.....	43
3.2. La categorización social y el lenguaje	47
3.2.1. Teoría de la Identidad Social.....	48
3.2.2. Las actitudes lingüísticas.....	52
3.3. Las ideologías en el discurso	56
3.3.1. ¿Qué se entiende por ideología y conocimiento?.....	57
3.3.2. El fundamento común y su alcance ideológico.....	59
3.3.3. Las ideologías lingüísticas	61
3.4. Estereotipos, prejuicios y discriminación	65
3.4.1. Internalización de los estereotipos	66
3.4.2. El prejuicio y sus consecuencias	69
3.5. Prejuicios y discriminación lingüística	74
3.5.1. Los prejuicios lingüísticos y la dinámica intergrupala.....	76
3.5.2. Los prejuicios lingüísticos y el alcance de lo políticamente correcto	79
3.5.3. Las ideologías convergentes y los prejuicios lingüísticos.....	81
4. La ideología del estándar.....	87
4.1. Lenguas y dialectos.....	87

4.2. La política y planificación lingüística.....	91
4.2.1. El alcance de la lengua estándar.....	92
4.2.2. La consolidación hegemónica del estándar.....	94
4.2.3. La difusión educativa del estándar.....	97
4.2.4. El purismo lingüístico y la estandarización.....	98
4.3. La lengua como producto social.....	100
4.3.1. La lengua, una representación hegemónica de la nación.....	102
4.3.2. El romanticismo lingüístico.....	103
4.3.3. La lengua como cultura: la lengua, ¿un objeto de protección?.....	105

SEGUNDA PARTE: DESCRIPCIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DEL IDIOMA JAPONÉS

5. Consideraciones previas: el japonés, una lengua japónica.....	113
5.1. Aproximación al problema: ¿lenguas o dialectos?.....	116
5.2. Objetivos teóricos.....	120
6. Descripción cronológica del país nipón y sus idiomas.....	121
6.1. La Prehistoria del archipiélago japonés.....	122
6.1.1. El comienzo y la formación de los pueblos de Japón.....	122
6.1.2. La familia lingüística japónica.....	124
6.2. El contacto con la civilización asiática.....	126
6.2.1. El Japón primitivo y su relación con el Continente.....	127
6.2.2. El sinocentrismo y la gestación del país nipón.....	128
6.2.3. La evolución de la escritura japonesa.....	130
6.3. Los regímenes gubernamentales en transición.....	131
6.3.1. El camino hacia la unificación política.....	131
6.3.2. El encuentro con Europa.....	133
6.3.3. La llegada de los “Barcos Negros”.....	134
6.4. El prestigio lingüístico en el Japón premoderno.....	135
7. Consagración ideológica de la Lengua nacional.....	139
7.1. La reforma y la estandarización del idioma japonés.....	140
7.1.1. Realidades y desafíos frente a la modernización de la escritura.....	140
7.1.2. La planificación lingüística de la Lengua nacional.....	142
7.1.2.1. El alba del nacionalismo romántico en el contexto japonés.....	143
7.1.2.2. La localización del japonés estándar.....	144

7.1.2.3. La instrumentalización de la Lengua nacional	146
7.1.3. La política de japonsización	147
7.1.3.1. La invisibilización de la etnia ainu	147
7.1.3.2. La represión lingüística en Ryukyu	148
7.2. Convergencia lingüística y decadencia dialectal	151
7.2.1. De la lengua estándar a la lengua común: avance teórico	152
7.2.2. La homogeneización social y su repercusión en la lengua.....	155
7.2.2.1. La limitación del estándar y la diglosia en Japón.....	156
7.2.2.2. El nacimiento del neodialecto de Tokio y su ámbito de uso	160
7.2.3. La decadencia de los dialectos	162
7.2.3.1. Los dialectos como un recurso ficticio: el “lenguaje del rol”.....	163
7.2.3.2. Estigmatización social de los dialectos y su “accesorización”	166
7.2.3.3. Las actitudes lingüísticas en Japón.....	171

TERCERA PARTE: APLICACIÓN EMPÍRICA

8. Planteamiento del problema	179
8.1. Planificación de la lengua española	181
8.1.1. Los comienzos de la codificación	182
8.1.2. Las academias de la lengua española	183
8.1.3. Política panhispánica y pluralidad de normas	184
8.2. El policentrismo normativo del español y su enseñanza	187
8.2.1. La selección del modelo lingüístico para la enseñanza de e/le	192
8.2.2. El modelo “español general”	193
8.2.3. El modelo Andión	195
8.2.4. Qué español enseñar en entornos heteroglossicos	197
8.3. Contextualización del ámbito de estudio	199
8.3.1. La actitud correctivista ante el aprendizaje de lenguas extranjeras	203
8.3.2. La metodología aplicada en la enseñanza de E/LE en Japón.....	205
9. Métodos y procedimientos de investigación	209
9.1. Universo y muestra para la encuesta 1	210
9.1.1. Caracterización del universo	210
9.1.2. Unidades de población	211
9.1.3. Criterios de selección y distribución de la muestra.....	214

9.2. Estructuración del instrumento para la encuesta 1	217
9.2.1. Construcción y optimización del cuestionario	217
9.2.2. Descripción y justificación del diseño adoptado.....	218
9.3. Aplicación de la encuesta 1.....	223
9.3.1. Preparativos y control de calidad de los datos	223
9.3.2. Procedimientos para la recogida de datos	224
9.3.3. Resultados obtenidos e incidencias	225
9.3.4. Tabulación de datos.....	226
9.4. Universo y muestra para la encuesta 2.....	226
9.5. Elaboración y aplicación de la encuesta 2	227
9.5.1. Estructura y contenido del instrumento.....	227
9.5.2. Recopilación y tabulación de datos de la encuesta 2	229
9.6. Limitaciones del estudio	230
10. Análisis de los resultados de la encuesta 1	233
10.1. Perfil y motivaciones de los alumnos japoneses.....	236
10.2. El comportamiento y las actitudes en japonés	248
10.3. Disposición y experiencia en el aprendizaje de los dialectos del español	258
10.4. Actitudes hacia las variedades del español	263
10.5. Resumen de la encuesta 1	276
11. Análisis de los resultados de la encuesta 2	279
11.1. Análisis cuantitativo de los resultados.....	280
11.2. Análisis cualitativo de los resultados.....	286
11.3. Resumen de la encuesta 2	289
12. Discusión y consideraciones finales.....	291
12.1. Discusión de los resultados	291
12.2. ¿Qué español enseñar en Japón?	293
12.3. Consideraciones para futuras investigaciones	296

CUARTA PARTE: CONCLUSIÓN

13. Conclusiones generales de la investigación	299
Fuentes bibliográficas.....	301
Anexo	333

LISTA DE ABREVIATURAS

ACD	análisis crítico del discurso
ASALE	Asociación de Academias de la Lengua Española
ASELE	Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas
CVC	Centro Virtual Cervantes
DPD	Diccionario Panhispánico de Dudas
DLE	Diccionario de la lengua española
E/LE	Español como Lengua Extranjera
LE	lengua extranjera
LM	lengua materna
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
NHK	<i>Nippon Housou Kyoukai</i> (Corporación Radiodifusora de Japón)
NINJAL	<i>The National Institute for Japanese Language and Linguistics</i>
PPL	Política y Planificación Lingüística
RAE	Real Academia Española
RTVE	Radiotelevisión Española

1. PRESENTACIÓN

[P]erezosa que se considera única, exclusiva, y que no se ejercita lo suficiente como para poder mirar la riqueza inagotable del mundo. Pienso que el mundo tiene una diversidad epistemológica inagotable y nuestras categorías son muy reduccionistas (B. Sousa Santos, 2006: 20).

1.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

En una lluviosa tarde de junio en la ciudad nipona de Osaka, un viejo amigo me presentó a un joven originario de una isla okinawense. Recién trasladado a la isla principal del país, Honshu¹, el hombre hablaba con acento propio de su tierra, aunque parecía no tener conocimiento del idioma autóctono de allí, el ryukyu. Se trata de una de las lenguas de Japón en peligro de extinción, pero el error fue mío al llevar mi interés académico a la mesa y preguntarle, por mera curiosidad, si conocía algún movimiento a favor de su recuperación. Entonces, acostumbrado al debate en torno a la identidad lingüística, la reacción del joven me resultó inesperada cuando se le apagó la sonrisa de su rostro alegando que tal idioma no existía. Sin necesidad de entrar en más detalles, me fue imposible entablar un diálogo constructivo con él, quien aseguró que su identificación con Japón era más estrecha que la de un individuo que había abandonado aquel país asiático. Le contesté entonces:

— *¿Sabes qué? Siempre he dicho que me considero un ciudadano del mundo, pero nunca me he olvidado de mis raíces, esté donde esté.*

Incomodado por la situación, se levantó algo nervioso y me soltó a bocajarro lo siguiente:

— *Venga ya, no me vengas con cuentos. Si el hecho de vivir fuera ni siquiera te ha servido para que dejes de hablar en tu dialecto.*

¹ Japón está compuesto por 6852 islas de perímetro superior a 100 metros, y Honshu hace referencia a la isla principal del archipiélago japonés, y la séptima isla más grande del mundo, que alberga ciudades como Tokio, Yokohama, Osaka, Nagoya, Kobe, Kioto, Hiroshima, Sendai, etc. Fuente: Center for Research and Promotion of Japanese Islands <<http://www.nijinet.or.jp/info/faq/tabid/65/Default.aspx>>.

Japón, pese a su amplia extensión geográfica, constituye una entidad equilibrada y comprometida con la igualdad, cuyos integrantes han de marchar en perfecta armonía, tanto en sentido literal como figurado. Perfilada así la estructura sociocultural de la nación nipona, existen hasta neologismos para designar “acciones” específicas que realizar en las diferentes etapas de la vida, que comprenden una serie de actuaciones necesarias para situarse en el marco de la normalidad y evitar así la desviación del carril preestablecido: *shu-katsu*, ‘acciones para buscar empleo’ (tercer año de la carrera); *kon-katsu*, ‘acciones para casarse’ (antes de cumplir los 30 años); *ho-katsu*, ‘acciones para encontrar guardería’ (después de tener hijos); *shu-katsu*, ‘acciones para morir bien’ (después de jubilarse). Como se ve, se trata de una de las sociedades más reacias a evitar la incertidumbre (cf. Hofstede, 1991), en la que se confiere una mayor relevancia a la estabilidad, incluso, de aquellos aspectos cambiantes de la naturaleza humana. De tal forma que, en lo que concierne a la sociedad japonesa, sus convenciones de orden cultural y códigos de conducta suelen exteriorizarse como normas axiomáticas, que se conocen bajo el nombre de “doctrinas”. Precisamente, es en este empeño donde se enmarcan las iniciativas de *reeducción lingüística*, que tienen como objetivo concienciar a la población de la “belleza” que reside en el idioma japonés. Como ilustración, Suzuki (2003: 183) cita una pregunta incorporada en el examen de dominio del “japonés como lengua materna” (la traducción es mía): «Dos alumnos de primaria van con prisa por la acera, pero hay una señora que está bloqueando el camino. ¿Cómo deberían pedirle que les dejara pasar? 1. Perdón. 2. Lo siento. 3. Déjeme pasar, por favor. 4. Abra camino, por favor». En términos lingüísticos, todos los enunciados son de cortesía, por tanto, correctos, además de que los niños podrían haber conseguido el mismo resultado; no obstante, únicamente la segunda opción resulta acertada, y ello en consideración a la cuestión protocolar.

Ahora bien, en tanto que el manejo del registro más elevado del idioma japonés (*i.e. utsukushii-nihongo*, el ‘japonés bello’) es una disposición que se le presupone a un *buen japonés* (Lee, 1996: 315; Mashiko, 2002: 95), son muchos los ciudadanos que sienten la necesidad de esmerarse en él, así como de cuidarlo. Según se extrae del último censo realizado por la radiodifusora pública de Japón (Shioda y Takishima, 2013; véase el anexo 1 para el gráfico), el 90 % de los participantes contestaron afirmativamente a la pregunta: ¿cree que últimamente se habla un japonés adulterado? En todo caso, en su mayoría desconocería que el prescriptivismo constituye un concepto no aplicado a la realidad nipona hasta principios del siglo XX. Inspirado por las políticas lingüísticas

europeas, el proyecto de configuración de la *Lengua nacional* equivalía, en palabras de Takenaka (2003: 205), a «una búsqueda o casi invento de una lengua que sirviese de vehículo de comunicación». Se trata de un hecho filológicamente demostrable, y, como bien subraya el geólogo humano acabado de citar, el proceso de estandarización del japonés conllevó una exclusión y empobrecimiento de los sistemas lingüísticos de alcance local, los cuales se vieron sometidos a un deterioro progresivo de su funcionalidad comunicativa. En este sentido, podemos conjeturar que el ascenso del estándar japonés que se dio a lo largo del siglo XX supuso el paso de los dialectos y lenguas minoritarias de “códigos omnipresentes” a “códigos informales”.

A pesar de todo esto, son pocos los especialistas que se han involucrado en esta materia, dado que el argumento antes esgrimido podría generar incertidumbre entre los japoneses, quienes se sienten integrantes de una comunidad lingüística *única y milenaria*; y la consecuencia es que una perspectiva como la nuestra se clasifica como “destructiva” (Mashiko, 2003: 67). Dicho de una forma más concisa: los japoneses conforman una comunidad de hablantes altamente homogeneizada, cuya unidad lingüística simboliza la integridad y la unión nacional. Sumado a ello, tenemos la particular costumbre de evitar discusiones que podrían acarrear mayores problemas, tal y como nos recuerda un dicho popular: «*kusai mono ni futa wo suru*, ‘hay que tapar lo que huele a podrido’». Por ende, mientras que en países como España la gente se muestra proclive a defender las señas de identidad distintiva, sucede lo contrario en Japón, donde la diversidad lingüística es un hecho indiscutible, pero que “huele” a problema —y he aquí la razón por la que el joven okinawense sintió un gran disgusto por el comentario vertido por un individuo “desviado”.

Poco después de lo sucedido, y una vez regresado a España, tomé la decisión de marcharme de la Ciudad Condal y establecer mi lugar de residencia e investigación en la isla canaria de Tenerife, donde realicé una reflexión lo suficientemente detenida como para comprender la magnitud que pueden poseer las *ideologías lingüísticas* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Canarias, al igual que las islas niponas de Okinawa, se sitúan en una lejanía considerable con respecto al núcleo del Estado, lo cual favorece el mantenimiento de una cultura propia, reflejada en sus costumbres, valores y creencias. Y es que, pese a ser un desplazamiento dentro del mismo Estado, no me resultó nada fácil la integración, aunque tardé poco en descubrir que el español que ya tenía asimilado como propio causaba “algo” en los demás. Mi intuición

se confirmó después, al conocer a los miembros de la comunidad nipona en Tenerife, quienes afirmaron que *se me notaba que me había formado en la Península*. Así, la anécdota se repitió cuando una mujer natural de Tokio y casada con un local añadió que: «Nosotros hablamos el japonés sin acento, pero hablamos mal el español porque lo aprendimos aquí. En cambio, usted que estudió en Barcelona, habla el español correcto, el estándar». La percepción que tienen mis compatriotas no está nada alejada de la realidad, ya que los isleños sienten una especie de complejo frente a los españoles peninsulares (cf. Morgenthaler García, 2008). Sin embargo, en lo que se refiere al habla de las personas instruidas de Las Palmas de Gran Canaria o de Santa Cruz de Tenerife, se da una clara preeminencia del uso de la modalidad propia, que constituye el canon de la *norma culta canaria* (cf. Hernández, 2009). Esta modalidad se reconoce institucionalmente a favor de su normalización, pues, en virtud del esfuerzo desplegado por parte de la Academia Canaria de la Lengua, se espera que los niños que hoy se escolarizan en el Archipiélago se apropien de la misma. Es decir, la lengua española vive una realidad *plurinormativa*.

La presente Tesis Doctoral nació inspirada por las vivencias aquí descritas, de tal manera que contiene capítulos dedicados a desplegar una “autocrítica” de la comunidad materna del autor, cuyo único objetivo consiste en llenar el vacío teórico que existe en nuestro campo de indagación. Asimismo, por lo que respecta al tema de las variedades del español en su enseñanza como lengua extranjera, se defenderá la postura de que el dialecto es una seña de identidad, al igual que lo es la lengua, y esto en atención a que hablar en una variedad diatópicamente marcada comprende una práctica que articula la identidad colectiva. Me convencí de ello cuando, después de unas cuantas idas y venidas tanto físicas como mentales, un taxista que me llevó al aeropuerto del Norte me dijo lo siguiente:

— *Tú serás japonés de origen, pero creciste aquí, ¿verdad, mi niño? Entonces eres uno más de nosotros, eres canario.*

1.2. FORMULACIÓN DE PREGUNTAS

1.2.1. PREGUNTAS GENERALES

Fue en el verano de 2013 cuando empecé a trabajar bajo la tutela y dirección del Dr. Antonio Torres Torres con el tema de la variación lingüística y su tratamiento en el aula de Español como Lengua Extranjera (E/LE, en adelante). Se trataba de un terreno con pocos antecedentes y, si bien autores como Andión (2009, 2013) ya habían realizado análisis sobre las actitudes lingüísticas presentadas por los profesores hacia las normas cultas del español, eran prácticamente desconocidas las opiniones de los estudiantes extranjeros al respecto. Ante este panorama, delimitamos el campo de estudio al ámbito con el que estábamos más familiarizados, concretamente, al ámbito de E/LE en Japón, en donde planteamos la posibilidad de examinar cómo afecta la enseñanza prescriptiva de la lengua estándar a las actitudes del aprendiz. No obstante, carecía de datos objetivos sobre qué modelo lingüístico se empleaba en este contexto educativo en particular, de modo que nos vimos obligados a investigar en este aspecto. Finalmente, la recolección de datos se realizó con la colaboración de numerosos alumnos y docentes de diversas procedencias dialectales, aunque ambos colectivos mostraron una predilección generalizada por la variedad castellana, la cual, además de ser reconocida por el profesorado como el paradigma del “buen hablar”, servía de referente didáctico en la mayoría de las aulas analizadas. Así, nuestro proyecto de investigación se materializó con la elaboración del Trabajo Final del Máster titulado *Actitudes lingüísticas en torno al E/LE en Japón: Influencia de la actitud monocentrista hacia la LM ante la adquisición de la LE* (Masuda, 2014), en el que hicimos un especial hincapié en la necesidad de ofrecer al colectivo docente orientaciones claras y accesibles sobre el alcance de la variación normativa del español. Ello se debió precisamente a que observamos una confusión entre los alumnos encuestados en relación con lo estándar y la corrección, sobre todo cuando se producían discrepancias normativas entre la variedad trabajada en clase y el español que ellos escuchaban en su entorno. Conviene recuperar un comentario hecho por una estudiante entonces de último año de la universidad (*ibid.*, 91):

Antes, escribía como “he comprado el coche” tal como aparece en los manuales [...], pero ahora tengo muchos amigos latinoamericanos y [...] ya no utilizo el pasado compuesto, así como escribo mal con errores. Ahora que he tenido la oportunidad de reflexionar [...], no sé cuál es el español correcto o estándar. Sin embargo, siento que en

Japón hay más oportunidades de encontrarse con latinoamericanos y su español es estándar aquí. Sé que hay muchas diferencias entre los países latinoamericanos, pero no estoy bien informada sobre este tema [...].

Además, dos profesores de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Millanes Díez y Romero Díaz (2014: 1), apuntan que «[l]a variedad utilizada en la enseñanza del español en Japón es fundamentalmente la castellana», de ahí que los libros de texto allí utilizados reflejen las características propias del español hablado en la región centro-septentrional de la península ibérica. Así pues, tanto la realización del fonema /θ/ como el pronombre personal de la segunda persona del plural y sus respectivas conjugaciones verbales son introducidos como el “español de España”. A esto se contraponen “el español de América”, caracterizado, en este caso, por el seseo y la ausencia del pronombre *vosotros*. Sin duda, estamos ante una aproximación reduccionista a la compleja realidad lingüística del español, cuya aplicación pedagógica suele ser habitual en nuestro contexto de análisis o, por lo menos, lo fue en el momento de la realización del estudio anterior. Teniendo esto en cuenta, se podía leer lo siguiente en la presentación del Departamento de Lengua Española de una universidad japonesa en el comienzo del curso 2014-2015 (la traducción y la cursiva son mías):

Dicen que la lengua española no conoce la discriminación, pues fue la lengua franca en el siglo XVI, durante la era de los descubrimientos. Aún hoy día se habla español en muchos países, aunque *no se encuentran grandes diferencias lingüísticas entre las diferentes regiones de habla hispana, ya que el español de la metrópoli sigue siendo el estándar. Todo ello es el fruto de la correcta unificación de la norma*. Desde hace tiempo, el español ha sido reconocido como una lengua para todos, que se habla sin importar la clase social, desde la familia real hasta los campesinos, o el color de la piel².

Este argumento es parcialmente cierto, ya que, en lo relativo a la planificación lingüística del español, las academias de la ASALE se ponen de acuerdo en el proceso de elaboración, revisión y actualización de las obras normativas (la *política panhispánica*). Aunque, por otro lado, existe una creencia popular sobre las manifestaciones lingüísticas propias de

² スペイン語は、差別のない言葉と言われています。16世紀の大航海時代には、スペイン語は世界の公用語でした。現在でも多くの国で使用されていますが、スペイン語圏のどの地域でもほとんど違いがなく、本国の言語がスタンダードとして通用します。これは、国で規範をきちんと統一しているためです。古くから王族や農民、肌の色に関係なく使用され、階級意識を持たないために、誰もが使える言語として認知されているのです。Fuente: Universidad de Kanda <<http://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/subject/department/ibero/spanish/>>. [Consulta: 15/04/2014].

algunas localidades castellano-leonesas, las cuales se asocian con el paradigma del “mejor español”, tal como consta en la portada de la página web de la Asociación de Centros de Enseñanza de Español de Valladolid³: «Valladolid ofrece a sus estudiantes una ciudad histórica, cuna del español [...], un lugar idoneo [*sic*] para el aprendizaje del idioma, en la ciudad catalogada con la etiqueta de “el mejor español del mundo”». Con todo, sería aventurado presuponer que el tradicional modelo castellano sigue operando como el referente hegemónico de alcance transatlántico, lo cual resulta inadmisibile y hasta censurable⁴ bajo el actual marco conceptual que promueve la RAE en colaboración con las demás Academias de la Lengua Española.

Pero, al margen de todo esto, se requiere una reflexión detenida sobre lo observado en Masuda (2014), cuando las universidades japonesas que ofertan la especialidad en E/LE ponen de manifiesto el carácter globalizante del español en sus campañas publicitarias. Un ejemplo podría ser la siguiente, en la que resaltan los beneficios de índole económica que se supone que proporciona la adquisición del idioma en cuestión (la traducción es mía):

Reconocido como lengua oficial en 20 países y con unos 470 millones de hablantes nativos, el español es una lengua internacional. Hoy en día está en aumento la población hispana en Estados Unidos, sobre todo, en el Sur y en la costa oeste. Además, en México, cuya economía está en plena expansión, se establecen cada vez más plantas automotrices japonesas, donde se necesitan trabajadores con dominio del español. En definitiva, se trata de una lengua con una demanda creciente⁵.

Asimismo, podemos citar la presentación del Departamento de Lengua Española de otra universidad japonesa, cuyo currículo se construye de acuerdo con tal *precepto de educación* (la traducción es mía):

El español es idioma oficial en 21 países y regiones del mundo, y es la segunda lengua internacional después del inglés. En nuestro Departamento tenemos como objetivo que

³ Aceeva (2016). *Español en Valladolid* <<http://aceeva.es/quienes-somos.php>>. [Consulta: 03/10/2019].

⁴ Por ejemplo, lo hace la RAE a través de su cuenta de *Twitter* (@RAEinforma).

⁵ *スペイン語の母語話者は約 4 億 7 千万人。スペインとラテンアメリカ地域の 20 カ国で公用語とされている国際的な言語です。アメリカでもラテンアメリカにルーツを持つ人々が増えており、南部や西海岸ではスペイン語話者が増加しています。また、経済発展が著しいメキシコでは、近年日本の自動車関連企業が多く進出し、現地でスペイン語が運用できる日本人が必要とされています。今後、世界中でますます需要が高まる言語です。Fuente: Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto <https://www.kufs.ac.jp/faculties/unv_spanish.html>. [Consulta: 09/05/2019].*

los alumnos adquieran tanto competencias lingüísticas en español como una apreciación de la cultura, la historia y las coyunturas particulares de España y de los países latinoamericanos. Paralelamente, dado que el inglés es el idioma internacional de facto, buscamos la formación de estudiantes que puedan desempeñar un papel activo en la sociedad con el conocimiento alcanzado de español y de inglés⁶.

En definitiva, ya que se promociona el español como “lengua franca internacional”, es de suponer que los aprendices de nuevo ingreso lleguen al aula con expectativas relacionadas con la utilidad práctica o funcional del español. Todo esto sin olvidar que, volviendo a nuestra pregunta de partida, los japoneses tienen muy bien asimilada la idea de que la lengua constituye un sistema estático e invariable, en cuya cúspide se encuentra una norma unitaria. Se trata de una *ideología lingüística convergente*, bajo la cual el código lingüístico estándar adquiere una particular relevancia: y, como hemos mencionado en el punto anterior, el uso de cualquier otra variedad que no sea el japonés de Tokio se asocia con la ignorancia. A partir de estas consideraciones, se deriva la tesis de que, en lo que atañe a la enseñanza de E/LE en Japón, el recurso a una norma concreta como un referente de alcance global resulta poco conveniente. Es, pues, necesario contemplar la posibilidad de ofrecer una enseñanza inclusiva que permita atender a la naturaleza plurinormativa del español, aunque ello sea incompatible con la visión monocéntrica que se tiene sobre la “lengua”.

1.2.2. PREGUNTAS ESPECÍFICAS

En un artículo publicado en las *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, el doctor Enrique Balmaseda Maestu (2009: 240) asumió como una obligación de los profesionales de E/LE erradicar del aula los prejuicios lingüísticos, al subrayar que «todas las variedades de la lengua son igualmente legítimas [...] aunque no siempre tengan una equiparable consideración normativa». Ello es cierto, ya que, para plasmar la política panhispánica en la práctica docente del día a día, se ha de ofrecer una enseñanza alternativa que permita favorecer la construcción de una actitud empática y flexible en el aprendiz. De ahí se deriva la necesidad de una *formación panhispánica del profesorado*,

⁶教育目標 世界の 21 にもおよぶ国々や地域で公用語として使用されているスペイン語は英語に次ぐ国際語です。当学科ではスペイン語の習得を目指すとともに、その背景にあるスペインやラテンアメリカの文化や歴史、地域事情なども幅広く学んでいきます。また英語が国際語となっている今日、スペイン語と英語を駆使して社会で活躍することを目指します。Fuente: Universidad de Kanagawa <<http://www.ffl.kanagawa-u.ac.jp/4departments/sp/feature.html>>. [Consulta: 16/09/2019].

para evitar de este modo que el aula se convierta «en un escenario de reproducción de estereotipos» (Masuda, 2019: 93). Pero también es verdad que, cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE se produce en un contexto educativo formal con el objetivo de dotar a los estudiantes de una lengua cultivada y coherente, el profesor debe encaminar al público aprendiz hacia una comprensión del saber lingüístico, así como ofrecerle unas orientaciones extralingüísticas. Lo anterior supone la “exportación” de formas específicas de concebir el mundo (Macedo *et al.*, 2005: 54), que incluyen criterios de índole puramente ideológica, como pueden ser las implicaciones asociadas al uso de unas determinadas formas o modalidades del lenguaje o, dicho más técnicamente, los tópicos cristalizados en estereotipos lingüísticos.

Efectivamente, según lo dispuesto en el apartado 5.2.2.5 del MCER (*la competencia sociolingüística, dialecto y acento*; Consejo de Europa, 2002: 119)⁷, se exige que el alumno, en el nivel C2, esté plenamente capacitado y posea el conocimiento necesario para comprender y saber reaccionar adecuadamente ante estímulos de carácter sociolingüístico y sociocultural. Para ello, el Marco en cuestión recomienda al colectivo docente que contemple los siguientes aspectos (*ibid.*; véase también el anexo 2):

- Qué serie de saludos, fórmulas de tratamiento y expletivos tendrá que reconocer, evaluar sociológicamente y utilizar el alumno [...].
- Qué normas de cortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno [...].
- Qué normas de descortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, y en qué situaciones [...].
- Qué refranes, estereotipos y modismos populares tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno [...].
- Qué registros tendrá que reconocer y utilizar el alumno [...].
- Qué grupos sociales de la comunidad meta o de la comunidad internacional tendrá el alumno que reconocer por el uso que hacen de la lengua [...].

A la vista de lo expuesto, resulta inevitable y hasta necesario que el profesorado de una LE transmita en el aula las percepciones colectivas (y no particulares) que se tienen de sus variedades internas. Más bien parece razonable pensar que el docente, en última instancia, asume su protagonismo para dotar al aprendiz de creencias compartidas (*common ground*), las cuales no se expresan «a menos que las enseñemos o expliquemos a quienes

⁷ Disponible también en línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm>.

todavía no las conocen» (van Dijk, 2003: 22). Así entendida, se puede definir el aula de lenguas extranjeras como *un escenario privilegiado para el input multidimensional, donde se espera que el alumno asimile una serie de conocimientos que se presupone que tiene cualquier hablante competente de la lengua meta*. Esto es, a diferencia de los procesos cognitivos generales que propician el desarrollo de las actitudes, los estudiantes de una LE en un contexto formal de educación se apropian de valores y creencias socialmente aceptados, cuyo aprendizaje supone el desarrollo de competencias sociolingüísticas.

Pero, volviendo al ámbito que nos ocupa, es aquí donde surge el dilema en torno a la propiedad polinormativa del español y su enseñanza inclusiva, que por definición requiere una mayor cobertura curricular y profundización en su variación normativa. Ello tiene que ir más allá de las categorizaciones ampliamente utilizadas, como la clásica contraposición entre el español “europeo” y el “americano”, o también de la idealización romántica de *un Estado, una norma*, pues ya hemos mencionado que “el español de España” tiene divergencias en lo normativo. Así, sería una interpretación sesgada de la política panhispánica cuando el profesorado no dispone del fundamento teórico necesario y recurre sin más al método de *hay que respetar todos los dialectos*. Antonio Narbona Jiménez (2001: 12) afirma lo siguiente: «No basta con tolerar, admitir o aceptar los usos lingüísticos que no son propios [...]. De sobra se sabe que el respeto hacia algo que no se comparte tiene más de prevención y desconfianza que de neutro acatamiento». Además, aun cuando es “comprensible” que los profesores de E/LE induzcan a los alumnos a «[...] imitar el habla de Valladolid o el habla de Bogotá y rehuir el porteño o el andaluz [...]» (López García, 2010: 38) —lo cual se debe tanto a la coincidencia relativa entre los canales oral y escrito que mantienen las variedades con características fonéticas conservadoras, como a las creencias negativas que se tienen de algunas variedades alejadas del “prototipo” del español—, esta estrategia trae consigo consecuencias negativas, puesto que, como se irá demostrando a lo largo del trabajo, no todas las manifestaciones normativas gozan de la misma validez en otras realidades geográficas.

1.3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El principal objetivo de la presente investigación consiste en explorar cómo interfiere la *ideología del estándar* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua

extranjera (LE, en adelante) que presenta una realidad *plurinormativa* como es el español. La hipótesis general es que, ante la tarea de adquisición de una LE, aquellos que perciben la “lengua” en términos de sistema predefinido no se mostrarán dispuestos a aceptar la variación en los aspectos normativos de la lengua objeto de estudio. Para comprobar la validez de lo expuesto, se contempla analizar ideas, opiniones, actitudes o prejuicios que tienen presencia en el aula de E/LE con respecto a las diferentes variedades cultas del español.

Se delimita el universo del estudio al ámbito de la enseñanza formal en Japón, lo cual se debe a dos razones fundamentales: la primera, como ya hemos visto en Masuda (2014), los alumnos allí matriculados muestran una especial sensibilidad para la adquisición del “estándar español”, sobre el cual se desarrollan actitudes positivas, tanto cognitivas como afectivas; y la segunda, y más poderosa, es que se trata del primer país asiático en cuanto al número de estudiantes de E/LE (Instituto Cervantes, 2019: 13-14), donde, a diferencia de otros contextos educativos como Filipinas, la lengua enseñada y aprendida apenas tiene presencia en la sociedad (*contexto heteroglósico*; Moreno Fernández, 2010: 140). Es decir, los alumnos de E/LE en Japón no suelen entablar conversaciones en español en su vida cotidiana, por lo que las opiniones que estos comparten a nivel colectivo pueden ser reflejo de las actitudes aprendidas en el aula.

De ahí surge la segunda hipótesis que se va a explorar, pues, como ha quedado establecido en el punto anterior, pensamos que el aula de una LE es un espacio socializador, destinado a la formación de un ser competente en la comunidad meta. Por ello, el protagonismo del proceso recae en los educadores, quienes se muestran particularmente preocupados de que los alumnos alcancen una serie de conocimientos que se presuponen en cualquier hablante *normal*. En este sentido, el profesor de una LE que se encuentra en un *contexto heteroglósico* ejerce como una especie de “portavoz” de la comunidad lingüística en su conjunto, cuyas creencias compartidas se transmiten con total naturalidad.

Consideramos, por otra parte, que estas orientaciones extralingüísticas repercuten de una manera pronunciada en las actitudes de los alumnos japoneses, quienes, por su trasfondo lingüístico y cultural, tendrán facilidades para asimilar las ideologías que rigen en la sociedad.

1.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

La presente tesis doctoral consta de cuatro partes claramente diferenciadas, cada una de las cuales persigue distintos objetivos y finalidades. En la primera parte, titulada **El discurso como práctica social**, se dirige una mirada integradora y crítica hacia el funcionamiento de la lengua en la sociedad, tema que abarca distintas disciplinas, como la psicología social, la antropología, la sociología y la lingüística. Por ello, en el capítulo que sigue a esta presentación, se determina el marco conceptual que orienta la dirección del trabajo. Seguidamente, en el capítulo tercero se ofrece un ensayo panorámico en torno a la *lengua e identidad*, en donde, mediante el análisis de casos concretos, se define el lenguaje como un poderoso indicador de identidad colectiva. Para profundizar en esta vertiente temática, se hace mención de la *categorización social* (Fiske y Taylor, 1991), que comprende un proceso cognitivo que nos permite asociar los indicios, como es el uso de una determinada variedad lingüística, con el perfil sociocultural del individuo. Asimismo, para que quede reflejado con claridad el concepto de *actitud lingüística*, se exponen de forma concisa y razonada su composición y sus mecanismos de formación.

Posteriormente, la tesis se adentra en una cuestión cargada de complejidad y matices que exige mayores reflexiones: las *ideologías*. Se trata de un aspecto fundamental para el desarrollo tanto teórico como empírico del trabajo, y para distinguir el *conocimiento* de las *creencias compartidas*, se recoge la noción del *fundamento común* (Van Dijk, 2003), que se explica en términos de los principios que rigen el *conocimiento público de la verdad*. Esto último mantiene una estrecha relación con los *prejuicios*, cuya consecuencia negativa podría ser el *antagonismo verbal*, la *evitación* o la *discriminación* (Allport, 1954). En este punto, se analiza el alcance de aquellos conocimientos que se fundamentan en la *memoria colectiva*, para luego referirnos a la magnitud de los *prejuicios lingüísticos* que inciden sobre la opinión pública que se tiene de los hablantes de unas determinadas variedades. De lo anterior se concluye que los *prejuicios lingüísticos* son ideas que simbolizan las relaciones intergrupales, y sus tensiones pueden ser exteriorizadas como *discriminación lingüística* (Tuson, 2010). Pero, antes de cerrar el capítulo, se introduce un contraste entre la teoría *lingüística* y la *popular* (Preston, 2002), donde se demuestra con evidencias que el ser humano puede elaborar y compartir *prejuicios lingüísticos* a base de convenciones socialmente motivadas, como son los criterios de *corrección*.

En el cuarto capítulo, se enfoca la atención en la *ideología del estándar*. Para comenzar, se defiende nuestra postura con respecto a las concepciones teóricas sobre la lengua y el dialecto, y ello nos acerca a la definición enmarcada en la *teoría del continuum dialectal* (Chambers y Trudgill, 1980). A continuación, después de aclarar en qué consiste la *política y planificación lingüística* y detallar los factores implicados en su programación y desarrollo funcional, se hace énfasis en el proceso de la *estandarización*, que tiene como fin predeterminedar y orientar el uso formal de la lengua dentro de una comunidad (Moreno Fernández, 2005). En este punto, se resalta que tanto la fijación del estándar idiomático como su difusión educativa no comprende un proceso ideológicamente neutral, y ello teniendo en cuenta que el cultivo de una lengua y su plasmación normativa a menudo son motivados por personas pertenecientes a los estratos más altos de la élite intelectual.

De esta manera, se presta una especial consideración a que la *estandarización* trae consigo consecuencias, una de las cuales es la desestimación de las variedades no estándares, lo cual se analiza a partir de los postulados del Análisis Crítico del Discurso. Siguiendo este hilo de argumentación, se da a entender que el código lingüístico elaborado en calidad de lengua oficial del Estado (*i.e. Lengua nacional*) se consolida como uno de los pilares que sustentan la integridad nacional; esto es, dentro del marco del *nacionalismo romántico*, la “lengua” se erige como si fuera una representación orgánica de la nación. De ahí se extrae un enfoque simplista, propio del *nacionalismo banal*, como es *la lengua es cultura, la cultura es lengua* (Risager, 2006), aunque la paradoja estriba en que, por definición, toda lengua tiene variedades internas y cada una de ellas opera como una seña distintiva. A partir de ahí, se incorporan unas discusiones en torno a la concepción de *la lengua como cultura*.

La segunda parte del trabajo, **Descripción sociolingüística del idioma japonés**, se destina a ofrecer una visión descriptiva y crítica sobre la particular realidad lingüística que se vive en Japón. Para disponer de una primera aproximación al tema, el capítulo quinto plantea el estado de la cuestión referente a las lenguas que están en peligro de extinción en el Japón. El capítulo sexto explica de una manera más detallada el origen del idioma japonés, que constituye una variación del protojaponés, la protolengua de las *lenguas japónicas*. Cabe aclarar que el enfoque aquí adoptado se centra más bien en la reconstrucción cronológica de los acontecimientos políticos y diplomáticos, ya que no se

conocen muy bien los aspectos relacionados con la oralidad de la lengua japonesa con anterioridad a que los misioneros portugueses realizaran su transcripción y traducción en el siglo XVI. No obstante, se pone en evidencia que el japonés hablado en las cercanías de la actual ciudad de Kioto fue considerado la variedad de máximo prestigio, aunque, tal como se constata en las publicaciones jesuitas de la época, esta no tenía carácter de lengua común.

En el capítulo séptimo se procede a detallar las dificultades que atravesaron los dirigentes del Japón moderno para llevar adelante la reforma y la estandarización del idioma japonés. Ante todo, se deja claro que, ligado a las dos grandes guerras mundiales, el proceso de planificación lingüística comenzó por la búsqueda de una *lingua franca* de comunicación, lo que supuso todo un reto a la hora de consolidar la cohesión nacional. Una vez obtenida la norma unitaria a principios del siglo XX, el proceso de su normalización resultó un éxito, aunque las etnias minoritarias del país sufrieron represión lingüística. Asimismo, se generó una *situación diglósica* en todo el Archipiélago, donde la *Lengua nacional* llegó a comportarse como lengua dominante. De lo anterior se sigue que el cambio lingüístico experimentado en la sociedad nipona del siglo pasado equivale a una convergencia hacia el *lenguaje de Tokio*, al que hoy se confunde con el estándar, y que todo ello dio lugar a una jerarquización de las lenguas y variedades dialectales de Japón. Así pues, se discute la preeminencia de la variedad propiamente capitalina sobre los demás sistemas lingüísticos, los cuales se someten a un progresivo deterioro de su funcionalidad comunicativa.

La tercera parte del trabajo, titulada **Aplicación empírica**, consta de cuatro capítulos, que tienen como finalidad explorar la problemática que se planteó en el punto anterior. Por ello, el capítulo octavo retoma los planteamientos iniciales, para luego ahondar en el tema de las divergencias de las normas cultas del español y su tratamiento en el aula de E/LE. Aquí se abordan algunos aspectos concernientes a la planificación de la lengua española, que constituyen lo que consideramos el marco teórico necesario, como son: los orígenes del español; los comienzos de la codificación; la intervención institucional en la lengua; el debate en torno a la unidad o la diversidad lingüística; y el ideal que persigue la actual *política panhispánica* de las Academias. También se dan a conocer algunos conceptos clave para la selección del modelo lingüístico que orienta el proceso de la enseñanza-aprendizaje, y, finalmente, nos posicionamos con respecto a la

materia de *qué español enseñar fuera del contexto hispanófono*, como es el caso de las aulas de E/LE en Asia-Pacífico. A continuación, se presenta la contextualización del ámbito de estudio, donde se especifica la tipología de los alumnos y la didáctica empleada en la enseñanza de E/LE en Japón. El capítulo noveno se dedica exclusivamente a la descripción de la metodología de investigación, las fases de desarrollo y los procedimientos seguidos para la recogida de datos, que incluye algunas observaciones sobre las limitaciones del estudio, todo lo cual permite aumentar la credibilidad de los resultados. Los capítulos décimo y undécimo se ocupan del análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, respectivamente, en la encuesta 1, realizada a los alumnos de E/LE en Japón, y en la encuesta 2, realizada al colectivo docente de E/LE en Japón. Asimismo, el capítulo duodécimo incorpora consideraciones sobre lo observado en nuestro trabajo de campo y aporta reflexiones y sugerencias de mejora sobre el modelo lingüístico empleado en la enseñanza de E/LE en Japón. Y, para concluir la presente tesis doctoral, la cuarta parte, **Conclusión**, resume los principales logros alcanzados.

PRIMERA PARTE:
EL DISCURSO COMO PRÁCTICA SOCIAL

2. INTRODUCCIÓN

«*Linguistic Terrorism*»

Deslenguadas. Somos los del español deficiente. We are your linguistic nightmare, your linguistic aberration, your linguistic mestisaje, the subject of your burla. Because we speak with tongue of fire we are culturally crucified. Racially, culturally and linguistically somos huérfanos — we speak an orphan tongue (Anzaldúa, 1987: 58-59).

En tanto los conceptos arbitrariamente contruidos como el de *raza* permiten clasificar a los seres humanos en virtud de sus características físicas, otras construcciones ajenas a la naturaleza biológica como son la *religión* o la *lengua* simbolizan, en cierta medida, el *yo* interior. En este sentido, los *hábitos* culturalmente arraigados son un reflejo de la identidad étnica o nacional, así como de otras más específicas. Así, se puede definir la *categorización grupal* como aquella que se realiza en función de las prácticas culturales, y siempre como miembros de un colectivo frente a otros. De ello se desprende el supuesto de que la selección misma del código lingüístico exterioriza la pertenencia grupal, un indicador que conduce directamente a la evaluación cognitiva de un individuo. Entonces, debería quedar en claro que la cuestión aquí planteada atañe íntimamente a la dignidad humana, de manera que Gloria Anzaldúa (1987: 59) puso de relieve lo siguiente: «*Ethnic identity is twin skin to linguistic identity – I am my language. Until I can take pride in my language, I cannot take pride in myself*».

A propósito de la *identidad lingüística*, una vez definida la comunicación humana como un proceso bidireccional que se establece mediante una serie de intercambios de códigos lingüísticos o extralingüísticos entre los sujetos implicados (Schramm, 1954), resulta indiscutible que toda la actividad discursiva oral o escrita se efectúa a través de una variedad lingüística particular. En efecto, dado que nadie se comunica en la *lengua* sino a través de una de sus variedades (Spolsky, 2004: 9), tanto la producción del mensaje (*output*) como su reconocimiento (*input*) dependen intrínsecamente de estas últimas. Y es ahí de donde se extrae la hipótesis de que el manejo del habla colectiva (sea geolecto o etnolecto) se comporta como un parámetro para la categorización social del individuo, pues, en realidad, Anzaldúa defendía una identidad distinta a la hispana, en cuyo núcleo

se sitúa el español chicano⁸. Ahora bien, en cuanto la teoría organicista de la *lengua* permite su prescripción normativa, esta suele concebirse en términos de un sistema estructural que se antepone a la manifestación individual, que constituye una realización imperfecta de una institución social.

2.1. MARCO DE ORIENTACIÓN CONCEPTUAL

El objeto que persigue este primer bloque del trabajo consiste en revisar la concepción prescriptivista de la *lengua*, para lo que se seguirá una aproximación crítica en torno a unos conceptos interiorizados en las sociedades modernas, como son la *norma* o el *estándar*. Asimismo, cabe precisar que nuestro análisis se realizará de acuerdo con los principios que sustentan la *hipótesis de la norma impuesta*: formulada por Howard Giles y sus colaboradores (véase, p. ej., Giles, Bourhis y Davies, 1979), estudios de rigor científico desarrollados en las últimas décadas han ido ratificando su valor tanto teórico como práctico (Milroy y Milroy, 1985/1991; Bourdieu, 1991; Phillipson, 1992; Moreno Cabrera, 2000). A este respecto, y en lo que concierne a los pilares de la dominación de la lengua estándar, la sociolingüística alude a factores externos al lenguaje, y esto en atención a que la *política y la planificación lingüística* (PPL) incluyen acciones glotopolíticas que operan a favor de la variedad seleccionada (Del Valle, 2007; Johnson, 2013). Por todo lo hasta aquí expuesto, lo más lógico y razonable es establecer de antemano que el signo lingüístico *per se* está exento de valores, y que la hegemonía de una variedad sobre otras está condicionada por motivos ajenos a su naturaleza, lo que refleja una distribución desigual de *poder*.

De acuerdo con este marco de orientación conceptual, tomamos como premisa general que el juicio que se hace de la normatividad en la lengua depende del contexto circunstancial de que se trate, ya que cada sociedad aporta pautas para la adquisición de creencias más abstractas y generales sobre las variedades tanto ajenas como propias. Es decir, en el hogar, en la escuela o en cualquier ámbito de la vida⁹, se nos ofrece una cantidad considerable de normas de conducta —entre ellas, lingüísticas—, y su

⁸ El español chicano no gozaba de prestigio en la sociedad estadounidense ni en la mexicana. En *Borderlands, La Frontera: the new mestiza* (1987), Anzaldúa señaló que los chicanos se sentían avergonzados y sufrían de baja autoestima por los repetidos ataques contra sus señas de identidad, entre ellas el lenguaje, el cual se interpretaba como incorrecto, pobre e ilegítimo.

⁹ Ha de mencionarse que, en nuestros tiempos, el discurso educativo y los medios de comunicación juegan papeles fundamentales en este proceso (Van Dijk 2003: 21, 46).

asimilación resulta indispensable si uno quiere que lo reconozcan como un individuo competente (Escandell, 2014). Así, nuestro interés en la primera parte del trabajo reside en comprobar de qué manera y en qué grado tales creencias compartidas aparecen reflejadas en las actitudes que se tienen sobre el uso de la lengua.

2.2. CARACTERIZACIÓN DISCIPLINAR DEL ESTUDIO DEL LENGUAJE

En el *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure (1916/1945), el hoy considerado padre de la lingüística moderna definió el lenguaje como una entidad multiforme y heteróclita que puede analizarse desde dos perspectivas diferentes, la de la *lengua* (*langue*) o la del *habla* (*parole*). En lo que a la operatividad de los dos conceptos se refiere, constató que la *lengua* es una abstracción normativa del sistema lingüístico, el cual se sitúa por encima de los individuos; el *habla*, a su vez, se caracteriza por ser una actividad personal, por lo que su desarrollo puede estudiarse empíricamente. Además, el maestro suizo indica que no se deben confundir estas dos nociones, puesto que, entre los hechos del lenguaje, la *lengua* conforma «una totalidad en sí y un principio de clasificación [...] que no se presta a ninguna otra», de manera que es necesario «colocarse desde el primer momento en el terreno de la *lengua* y tomarla como norma» (*ibid.*, 51).

Quedando delimitado así el objeto de estudio científico del lenguaje, el paradigma saussureano permitió el desarrollo de una impresionante variedad de técnicas para la investigación lingüística, cuyo método ha servido de modelo en otras disciplinas de las ciencias humanas. Así lo reconoce uno de los fundadores del Análisis Crítico del Discurso (ACD), Norman Fairclough (1989: 6-8), aunque le resulta paradójico que la lingüística moderna haya prestado poca atención al habla o al texto cotidiano; es decir, que, en lugar de describir la práctica real del lenguaje, esta doctrina opta por una forma asocial de estudiar el fenómeno en cuestión. De hecho, el propio Saussure acentuaba la dimensión dicotómica que configura el panorama global del lenguaje, cuando lo describió en términos de un potencial que pertenece tanto al dominio individual como al social, el cual «no puede concebir el uno sin otro» (1916/1945: 50). En efecto, dado que se aprende a hablar en virtud de la competencia lingüística innata, el *habla* es anterior a la *lengua*, cuya adquisición requiere de una formación específica. Sin embargo, para que el habla individual sea comprendida por un público amplio, se recurre a una plataforma común,

que es la *lengua*; pero, ya que esta última se alimenta y evoluciona a través de su práctica, nos encontramos ante un hecho social cambiante por factores externos.

Ante tal desafío teórico que supone el abordaje científico del lenguaje, Saussure propuso definir la *lengua* como «un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos» (*ibid.*, 51). Se entiende con ello que, si bien permanecen incognoscibles las dualidades que presenta una competencia tan abstracta como es el lenguaje, su práctica por parte del individuo viene a ser condicionada por las convenciones que dicta el entorno. Debido a esto, para el profesor de la Escuela de Ginebra, nos hallamos ante una construcción social asentada en una comunidad lingüística, la cual opera fuera del alcance de la voluntad del sujeto que la compone. Tanto es así que, la teoría saussureana concede una importancia singular a la estructura (*forma*), pues, en sintonía con el paradigma de la *langue* que se ofreció, la lingüística teórica suele abstraerse de las variedades, asumiéndolas *a priori* como datos inmanejables (Chambers y Trudgill, 1980: 145).

En contraposición con la definición formalista del lenguaje¹⁰, William Labov (1966) centró su estudio en la naturaleza socialmente constituida de la práctica lingüística y trató de cuantificar la correlación entre las variables sociales y las manifestaciones individuales: «The linguistic input [...] is primarily that a given person or group uses language X in a social context or domain Y» (Labov, 1970: 30). Conocida como la *teoría variacionista*, Labov contribuyó al auge de la sociolingüística cuantitativa urbana en los EE. UU., y su mayor aporte al conjunto de la lingüística ha sido demostrar la variación interna de una lengua (Moreno Fernández, 1994: 110-111). Pero, dado que su objeto de indagación se orienta hacia la existencia de la variación misma, esta doctrina desatiende los mecanismos de elección del estilo o modalidad de habla y el impacto social que supone su realización¹¹. Así pues, mientras que por una parte la sociolingüística laboviana

¹⁰ Es preciso señalar que mientras Saussure puso de relieve la relación subordinada que mantiene la *parole* respecto a la *lengua*, la concepción del lenguaje sostenida por John Rogers Searle (1969) destacó la dimensión pragmática que se le atribuye, siendo este un paradigma que estudia la enunciación en términos de *actos de habla*.

¹¹ Para poner un ejemplo, según apuntan Clément y Noels (1996: 200-201), un quebequense francófono puede dirigirse a un compañero francés en su propia variedad para crear una atmósfera de mayor informalidad e intimidad. Esta estrategia de comunicación, no obstante, podría ser interpretada como tal por parte del francés, o bien, como una acentuación de una identidad distinta a la europea. Atendiendo a tal magnitud pragmática, los psicólogos canadienses ponen de relieve que las normas sobre el uso de la lengua «están engarzadas no sólo en la relación de las posiciones sociales de los grupos, sino también en las prácticas discursivas respecto a la finalidad del intercambio y evolucionan temporalmente de forma interactiva».

muestra la jerarquía en el lenguaje para un contexto dado, por otra, no responde a preguntas sobre sus *porqués*.

En relación con esto último, Fairclough (1989: 6-8) puso énfasis en que tal tentativa de investigación cuantitativa puede no solo encubrir las condiciones sociales que se hallan *detrás de los hechos*, sino también legitimar las relaciones subyacentes de poder que los sustentan. A raíz de este planteamiento, el lingüista británico sugiere que se ponga en tela de juicio la manera en que se genera, se sostiene o se modifica el orden sociolingüístico presente. De esta manera, el ACD propone verlo como *líneas de tensión*, una configuración temporal que se deriva del actual equilibrio de las clases sociales. Es, en definitiva, propio de la sociolingüística crítica el concebir el discurso como «una forma de práctica social» (*ibid.*, 20), y su estudio se efectúa con la finalidad de identificar las ideologías —tanto hegemónicas como subalternas— que circulan en el imaginario colectivo.

2.3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y MARCO TEÓRICO DEL TRABAJO

Dentro de la amplia bibliografía de la que hoy disponemos en torno a los estudios críticos del lenguaje, se encuentra *Langage et pouvoir symbolique* del sociólogo Pierre Bourdieu (1982), quien estableció que el repertorio lingüístico de cada individuo está condicionado por el acceso a los bienes culturales. Además, no puede dejar de citarse la obra maestra de James Milroy y Lesley Milroy, *Authority in Language* (1985/1991), donde se precisó que la distribución inequitativa de *poder* repercute en el discurso tanto individual como colectivo. En esta misma línea, pero en el contexto hispánico, Juan Ramón Lodares (2002; 2005) desplegó críticas relativas a la hegemonía del idioma español en la península ibérica, al igual que lo abordó José del Valle (2007) en *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español*, aunque su enfoque se dirige a la dimensión glotopolítica que subyace a la idea de la *hispanofonía*. Juan Carlos Moreno Cabrera, a su vez, publicó un ensayo sobre *La dignidad e igualdad de las lenguas* (2000). Esta observación le llevó a acuñar el término *imperialismo lingüístico panhispánico* (2014), en alusión a que el ideal que rige tanto la política panhispánica como el ya conocido español neutro o internacional (*cf.* Raúl Ávila, 2009) constituye una extensión de la tradición monocéntrica.

Los trabajos de corte crítico como los arriba mencionados nos servirán de fundamento teórico para indagar en la naturaleza sociopolítica de las estandarizaciones lingüísticas, así como en el enfoque estructuralista de la enseñanza de las lenguas. Si bien, nuestro objetivo operativo al aplicar la aproximación crítica radica en plantear la concepción monolítica del español y su posible repercusión en su enseñanza como LE. Así, en lo que concierne a la cuestión en torno a *qué español enseñar*, Francisco Moreno Fernández (2000, 2010) o María Antonieta Andión Herrero (2007, 2008a) se ocuparon de ofrecer propuestas sobre la selección del modelo lingüístico en el ámbito de E/LE, tema sobre el cual se debatió en el XXVII congreso internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)¹². No obstante, nos encontramos ante un vacío metodológico para valorar la “salud” de la enseñanza del español en contextos heteroglossos (véase el apartado 8.2.1) como Japón, por tanto que se soslaya su tratamiento académico, o bien, se desarrolla su abordaje desde una posición conformista.

Una vez mencionado esto, el supuesto que fundamenta las ciencias críticas nos sirve como punto de partida para diagnosticar la dimensión psicosocial de la enseñanza de E/LE, aunque, según apunta Teun van Dijk (2003: 144), el Análisis Crítico del Discurso (ACD, en adelante) no constituye una orientación investigadora ni una subdisciplina del análisis discursivo: se trata entonces de un “enfoque” interdisciplinar, cuyo estudio puede abordarse desde diferentes esferas de las ciencias sociales. Conforme a lo hasta aquí expuesto, Jan Blommaert (2005: 14-15) proporciona algunas preguntas que guían el ACD, las cuales, apoyadas en la tradición de la antropología lingüística y de la sociolingüística, se distinguen por mostrar un profundo interés hacia el problema actual de la desigualdad lingüística que generan las sociedades modernas:

—El ACD se preocupa por la dinámica social del lenguaje, qué se hace con él y las consecuencias que supone tal práctica.

— El lenguaje opera de manera diferente en función del entorno y de las condiciones en las que se produce el discurso, por lo que, para establecer relaciones entre el uso lingüístico y el propósito del individuo, ha de entenderse el contexto etnográfico.

¹² Con el título de *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, el Congreso se celebró en 2016 en la Universidad de La Rioja.

—Nuestra unidad de análisis va más allá de la abstracción que se realiza con el término *lengua*, pues son sus variedades las que dan significado social al lenguaje.

—La capacidad discursiva del individuo se ve condicionada por sus repertorios lingüísticos, que se distribuyen de manera desigual en la sociedad. Es decir, la gente no es “libre” de comunicarse, razón por la que el ACD se sustenta en teorías sociolingüísticas.

—El ACD atiende la dinámica transfronteriza de la globalización y su repercusión en el repertorio del habla. Se ha de tener presente al respecto que el sistema mundial se caracteriza por la desigualdad estructural, como lo es la distribución del recurso lingüístico.

Habida cuenta de lo anterior, se procede a definir la lengua como una entidad identitaria. A través del análisis de muestras provenientes de fuentes variadas, nuestra intención con ello consiste en visualizar de modo tangible tanto el significado social del lenguaje como la matriz ideológica que subyace al discurso cotidiano. Seguidamente, una vez que se haya identificado al individuo como un integrante indivisible del colectivo, se ofrecerán explicaciones razonadas sobre los porqués de los prejuicios lingüísticos, todo esto, teniendo presente que la sociedad genera y reproduce ideologías sobre el uso del lenguaje.

3. LENGUA E IDENTIDAD

*Soy puta. Soy negro. Soy marica. Soy moro.
Soy sudaca. Soy mujer. El diferente eres tú, imbécil*
(Álvaro Sobrino, 2005)¹³.

El origen grupal de una persona nos despierta una curiosidad fundamental, ya que la procedencia geográfica, étnica o comunitaria ofrece información de utilidad a la hora de categorizar nuestro entorno. A menudo, intentamos aclarar esta curiosidad con una pregunta directa, *¿de dónde eres?*, que —por cierto— constituye una de las primeras formulaciones interrogativas que enseñamos a los alumnos de E/LE. Pero, en otras ocasiones, lo adivinamos a través de la fisonomía, o bien, de las manifestaciones idiosincráticas de cada individuo, tales como la vestimenta o el habla. En relación con esta última variable, se crea una expectativa de que una persona de determinado perfil social utilice una lengua o modalidad lingüística en concreto, como, por ejemplo, que una médica nos hable como *una profesional cualificada*, o que una bailaora de la vieja escuela sea usuaria del *auténtico español sevillano*. A su vez, nos provoca inquietud y hasta cierta “extrañeza” que un *sansei* (la tercera generación nipona) peruano con rasgos orientales tenga que enfrentarse a dificultades idiomáticas en el uso del japonés, como así será cuando un corresponsal madrileño en Miami pronuncie la *z* como fricativa predorsal sorda detrás de la cámara. Precisamente, tales disposiciones actitudinales ante estímulos concretos hacen plausible la hipótesis de que la propagación social de valores vinculados a cada variedad sirve tanto para la identificación como para el rechazo a la hora de evaluar a una persona, razón por la que Michael Halliday (1978) describió el lenguaje en términos de una *semiótica social*.

3.1. EL LENGUAJE COMO INDICADOR DE IDENTIDAD

Si la sociolingüística define el *habla* como una proyección de nuestro mundo interior (Alvar, 1986: 35; Moreno Fernández, 2005: 178), Halliday (1978: 186) esbozó la

¹³ Fragmento extraído de una manifestación artística de un diseñador gráfico, cuya obra se presentó a un concurso de arte organizado por la Escuela de Arte de Oviedo, *Actividades de Motiva 2005*. Fuente: Un polémico cartel sobre la discriminación habla de “maricas”, “moros” y “sudacas” (9 de octubre de 2009). *El Imparcial*. Disponible en: <<http://www.elimparcial.es/noticia/49421/sociedad/>>.

tesis de que el dialecto es un medio a través del cual un individuo gana, o se le niega, el acceso a ciertos registros sociales. Esto es, más allá de un *vehículo* de contenidos, el recurso al dialecto hace patente la pertenencia a un grupo social identificable, y su práctica sirve, a la vez, para la autocomprobación de la identidad misma. En este sentido, cuando un sujeto tiene un dominio fluido de diferentes variedades de la misma lengua, cabe plantear la posibilidad de que este trate de cuidar la imagen personal que transmite a través del uso discriminado de las señas de identidad. Pues bien, como podría ser el caso del hipotético corresponsal afincado en Miami, los individuos sensibilizados con la carga ideológica que se le otorga al lenguaje tienen facilidad para ajustar su habla a las expectativas del entorno. De allí se obtiene la premisa de que la apelación al componente lingüístico impropio (sea lengua, dialecto o acento) constituye una vía significativa para superar el abismo que traza el límite entre *nosotros* y *ellos*, ya que, en líneas generales¹⁴, el proceso de integración social del migrante se ve facilitado por la adquisición del código positivamente valorado en la sociedad de acogida. Pero, una vez desvinculado de su patria por el motivo que sea, el foráneo se encuentra sumergido en un laberinto de confusión, y ello debido a que la transformación de los hábitos lingüísticos supone un verdadero desafío para el ego.

En realidad, cuando se produce una convergencia hacia la variedad ajena, suele calificarse en términos de *pérdida* del dialecto materno¹⁵, lo cual actúa como una señal de adaptación identitaria, sea esta verdadera o falsa. A su vez, en sintonía con lo que ya habían establecido Giles y Coupland (1991) en la Teoría de la Acomodación en la Comunicación (TAC), la divergencia respecto de la variedad vehicular de la sociedad de acogida implica el mantenimiento de la identidad originaria y/o el distanciamiento de la cultura de destino¹⁶. Este panorama latente sale a la luz en los escenarios más cotidianos de nuestra vida social, como, por ejemplo, en un relato recogido en Cordero Ortiz (2004:

¹⁴ Cabe matizar que, de dicha suposición, se excluyen casos en los que el uso de un código es reservado para un determinado colectivo. En *White Talk, Black Talk*, Roger Hewitt (1986) demostró que la variedad propia de los adolescentes negros residentes en el sur de Londres formaba parte de su identidad distintiva, por lo que su imitación por parte de los blancos no causaba buen efecto. Similarmente, en *Barrera o passaport per a la integració?*, Fukuda Makiko (2014) abordó el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y el uso del catalán por parte de los japoneses residentes en Barcelona, lo cual supone facilitar la integración sociocultural de los “forasteros”. No obstante, se llegó a la conclusión de que el catalán aún no funcionaba como la lengua de acogida, ya que este constituía un dominio exclusivo de los catalanes (véase el apartado 8.3.1).

¹⁵ Aunque en realidad, todo depende de las actitudes que se posean sobre una variedad dada y de su significación social, pues uno puede “coger” o “ganar” el acento.

¹⁶ Para Sancho Pascual (2013: 54), esto constituye un reflejo del «deseo de mantener una identidad propia y diferenciada de la del exogrupo» (véase también la nota 36).

123), en donde una mujer natural de la República Dominicana y residente en Puerto Rico desde hacía 15 años resumió así su experiencia en el país vecino (la cursiva es mía):

En verdad, todavía no entiendo lo que pasa en Puerto Rico. Por qué todo ese rechazo contra los dominicanos. Me acuerdo de una experiencia que viví en una tienda de ropa donde trabajé un tiempo. Como llevo tanto tiempo en Puerto Rico, *he perdido mi acento dominicano*. Un día, cambiaron el administrador de la tienda y el nuevo empezó a quejarse de unos trabajadores del almacén que eran dominicanos. Eran “brutos” — decía. El [sic] no había conocido a ninguno inteligente. Ahí yo intervengo y le digo que soy dominicana. El [sic] me respondió: “*tu [sic] eres más boricua que yo, muchacha deja eso*”. Ahí fue cuando comprendí que para mucha gente, *ser boricua es sonar como boricua al hablar o sea tener un acento*.

El texto aquí citado nos sugiere de manera explícita que el comportamiento lingüístico convergente por parte de un individuo foráneo facilita su acogida como *uno más de nosotros*. Asimismo, la integración en la comunidad de destino a menudo presupone un abandono del dialecto materno, lo cual aparece bien reflejado en una secuencia descrita por un poeta cubano, Surí Quesada (2013: 236; la cursiva es mía):

—[...] *Se ve que no eres del todo español. Hablas diferente*. Usas mucho el usted.

—Nací en Cuba y allí usamos el usted. *Viví años en España, pero nunca he perdido mi acento*.

Es preciso señalar que, cuando la aculturación viene condicionada por la asimilación del código dominante en la sociedad de acogida, esta podría ocasionar, como consecuencia, una divergencia en cuanto a la variedad o lengua materna. Sin embargo, este ajuste lingüístico no necesariamente va acompañado de la sustitución de la identidad, pues no tiene por qué conducir al descuido de los valores que sustentan la cultura de origen¹⁷. Pero, ya que la selección misma del código lingüístico proporciona indicios

¹⁷ De acuerdo con Ferrer *et al.* (2014: 561-562), el modelo de Berry (1989) es el más utilizado para analizar el proceso de aculturación de un inmigrante. Esta teoría propia de la psicología intercultural ofrece cuatro paradigmas de adaptación en función de la identificación social del inmigrante respecto a la comunidad de acogida, así como a la de origen. La primera opción es la *asimilación*, en la cual el inmigrante opta por adquirir la identidad de la comunidad de origen a cambio de abandonar la suya propia. Se habla de *biculturalismo* cuando el sujeto muestra una fuerte identificación con ambas comunidades; este conserva la cultura de origen, aunque participa activamente en la de destino. La *segregación* se produce cuando el inmigrante se opone a establecer relaciones con la sociedad de acogida, y busca reforzar su identidad autóctona. La última posibilidad es la *marginalización*, la cual se presenta cuando el inmigrante pierde su identidad de origen, pero tampoco participa en la sociedad de acogida.

sobre nuestro *yo* interior, la adaptación lingüística suele equipararse con la renuncia a la identidad nativa. Así, y a modo de ejemplo, existe un estudio realizado con inmigrantes ecuatorianos en Madrid (Sancho Pascual, 2010), en el que se comprobó que la convergencia dialectal hacia la variedad castellana fue interpretada —por parte de sus compatriotas— como un abandono de la identidad ecuatoriana (*ibid.*, 92).

De lo ilustrado en párrafos anteriores, se consolida la premisa de que el habla influye notoriamente en la categorización social del individuo. A modo de síntesis, y antes de seguir avanzando, sería pertinente citar un ejemplo contundente que nos invita a reflexionar sobre lo planteado hasta aquí. Se trata de una entrevista digital organizada por un diario español, en la que un músico badalonés de género *electrolatino*, Juan Magán, se mostró disgustado al contestar una pregunta enviada por un lector (la cursiva es mía):

—Usted canta con acento sudamericano pero he leído en webs especializadas que es catalán lo cual *me llena de dudas y no me deja dormir*. ¿Qué opina al respecto?

Sudamericano ¿de dónde? ¿De Uruguay, de Chile, Bolivia, Perú, Paraguay...? ¿Qué tipo de acento encuentra usted que yo tengo? Le voy a revelar el *misterio*: nací en Badalona y afortunadamente he tenido la oportunidad de viajar por todo el mundo, de vivir y convivir en Latinoamérica, de casarme con una dominicana y de tener hijos que, *muy orgullosamente, crecen siendo catalanes y dominicanos*. Mis relaciones laborales a diario son con personas de diferentes acentos y partes del mundo y al final uno se crea su propio acento, como es el mío, tan particular, que te aseguro que no es acento catalán ni nadie me pregunta por qué no hablo con acento catalán; en cambio *tú preguntas por qué sí seseo a veces*. En definitiva, *creo que no te gusto demasiado* y te deberían quitar el sueño otras cosas diferentes a mi acento¹⁸.

Ciertamente, al recurrir a características más generales de la lengua española (entre ellas el *seseo*), su expresión oral no refleja el patrón lingüístico prototípicamente utilizado en Cataluña, un hecho que, según afirma el cantante, se debe a su trayectoria tanto personal como profesional desarrollada fuera del seno de la comunidad materna. No obstante, ya que el uso de una variedad se asocia con los atributos sociales que se le confieren, su estrategia comunicativa y/o publicitaria provoca una sensación inusitada para el público, lo que básicamente se debe a la incoherencia entre su origen geográfico y su voz. El

¹⁸ Fuente: Encuentros digitales y entrevistas: Juan Magán (25/03/2013). *20 minutos*. [en línea]: <<http://www.20minutos.es/entrevistas/juan-magan/455/#xtor=AD-15&xts=467263>>.

músico, por su parte, parece haber tomado la pregunta como una amenaza para su identidad, tanto que hasta se vio obligado a defender sus raíces.

En definitiva, más allá de constituir un *vehículo* de interacción o un mero indicador social, cualquier componente lingüístico (sea la lengua, el dialecto o el acento) funciona como una manifestación “audible” de nuestro mundo interior, lo que, tal como ocurre con la raza, la religión o las costumbres, adquiere una dimensión representativa de la identidad. Por ende, a pesar de componer una variable relativamente manipulable como es la vestimenta, el lenguaje a menudo equivale al símbolo emblemático de nuestra pertenencia a un colectivo, en cuyo aprendizaje y práctica se fortalecen lazos con unos y/o se distancian de otros. Es por eso por lo que, en sintonía con la teoría saussureana, la *lengua* es concebida como una entidad homogénea y coherente, situada de este modo en el núcleo de la identidad étnica o nacional de cada pueblo. Retomaremos este asunto más adelante.

3.2. LA CATEGORIZACIÓN SOCIAL Y EL LENGUAJE

Cuando conocemos a alguien por primera vez, nos hacemos una idea sobre la persona con la que estamos tratando, para lo que accedemos de inmediato al cuerpo sociocultural en el que nuestro interlocutor está inserto (Trudgill, 1983: 139-140). En este sentido, el lenguaje proporciona pistas sobre los atributos del hablante (edad, género, nacionalidad, etc.), pues se ha venido afirmando que este no constituye un mero canal de comunicación, sino que también es «contenido, un referente de lealtad y animosidades» (Fishman, 1979/1995: 35). Asimismo, las variedades se pueden categorizar y etiquetar (Spolsky, 2004: 9), ya que, en atención a la dimensión social del discurso, hablar o escribir en ciertos registros supone la inserción en un repertorio reconocible de voces, y sus categorías están ordenadas en función de la indicialidad: una persona, por ende, habla como un hombre, un abogado, un europeo de edad mediana, un solicitante de asilo, entre otras (Blommaert, 2010: 37-39).

Sentada la premisa anterior, resulta primordial recordar que cualquier parámetro establecido en la sociedad se fundamenta en criterios subjetivos, motivo por el cual las evaluaciones sobre el mismo objetivo o asunto varían entre una comunidad y otra. Para poner un ejemplo, un hablante de origen madrileño puede pronunciar la /d/ final de

palabra como interdental /θ/, lo cual es común entre los hablantes cultos de la capital española¹⁹. No obstante, esta práctica puede provocar actitudes negativas por parte de los mexiqueños (o defeños), para quienes dicho ensordecimiento corresponde a una pronunciación “inadecuada”. En definitiva, estamos haciendo referencia a un fenómeno eminentemente cultural, ya que *el lenguaje constituye un constructo social propio de una colectividad*, y su significado se ve alterado tanto en función de la idea que se asocie a cada signo lingüístico como del contexto en el que tiene lugar la interacción.

Partiendo de la perspectiva aquí desarrollada, se procede a plantear interrogantes en torno a la organización cognitiva del mundo social. Como se verá, el mecanismo de categorización social del individuo se fundamenta en la facultad humana de simplificar el universo, lo cual permite una diferenciación *a priori* entre “lo nuestro” y “lo extraño”. Así, siempre que se establece una identidad comparativa, uno asume las *creencias* compartidas sobre los miembros del exogrupo, es decir, como si se tratara de una verdad objetiva.

3.2.1. TEORÍA DE LA IDENTIDAD SOCIAL

El ser humano simplifica su entorno circundante, cuya contextualización permite dar sentido al mundo social e interactuar con él de manera efectiva (Fiske y Taylor, 1991). En este sentido, la *categorización social* constituye un proceso activo de naturaleza cognitiva, mediante el cual se define la posición de los individuos en un determinado cuerpo social, así como la conducta que se espera de ellos (*ibid.*,165). Lo dicho implica una agrupación de personas en categorías preconstruidas (*categorización*), de manera que los sujetos que conforman un mismo sector o grupo social son percibidos como iguales (*generalización*) (Hewstone y Giles, 1986: 11). A propósito de esta máxima que orienta la categorización social del individuo, es obligatorio hacer referencia a la Teoría de la Identidad Social (TIS), según la cual los seres humanos dividen el mundo en términos de “nosotros” frente a “ellos”. Se trata de una concepción del universo centrada en el “yo”, y su valoración se realiza en función de comparaciones entre los grupos de pertenencia (*endogrupos*) y los de no pertenencia (*exogrupos*). Así formulada inicialmente por Henri Tajfel (1979, 1981), esta propuesta tiene como hipótesis de partida que, en cuanto el “yo”

¹⁹ Con todo, el DPD recomienda evitarse esta pronunciación en el habla esmerada. Fuente: <<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=Q9a6qA1BJD6jLg1Gcr>>.

se percibe como idéntico e intercambiable con otros sujetos de la misma categoría, el hombre procura mejorar el estatus del endogrupo en su totalidad, lo que supone satisfacer el orgullo o la autoestima (*sesgo endogrupal* o *favoritismo endogrupal*).

Por otra parte, dicha organización cognitiva de la sociedad infiere un sistema jerárquico de control, en cuya administración los miembros de grupos de estatus elevado producen una mayor diferenciación intergrupala; de ahí que estos últimos sean propensos a generar una exclusión o segregación de los sujetos desfavorablemente comparados (Turner y Oakes, 1986: 249-250; Lorenzi-Cioldi y Doise, 1996: 76; Viladot i Presas, 2008: 32; Sancho Pascual 2013: 49). A este respecto, conviene anticipar que una sociedad está construida sobre la desigualdad estructural de *poder* (véase el apartado 4.3); tanto es así que la adscripción a grupos de referencia proporciona oportunidades de elegir ser “discriminador”, o bien, “equitativo” en cuanto a la distribución de recursos, tanto materiales como simbólicos (Bourhis, Gagnon y Moise, 1996: 151, 157). A la luz de lo anterior, la TIS alude a la posibilidad de que el sesgo endogrupal por parte de los miembros de un estrato social inferior se traduzca en la asimilación de los patrones de conducta que son dictados por los grupos más favorecidos socialmente. Siendo ello así, la matriz que rige la dinámica intergrupala comparativa es suponer que, cuando la identidad social no es satisfactoria, el individuo procurará mejorar la imagen de su(s) grupo(s) de pertenencia, y/o cambiará de grupo²⁰, lo cual Tajfel considera factible para acceder a una identidad social más positiva (Lorenzi-Cioldi y Doise, 1996: 76).

Una vez asentado esto, es conveniente recordar que la categorización social del individuo suele realizarse sobre la base de variables fácilmente identificables, sean estas visibles (edad, sexo, raza, vestimenta o aspecto corporal) o audibles (velocidad de habla, intensidad de la voz o variantes fonológicas²¹); y que, en el posterior proceso de generalización, se asumiría que los miembros agrupados bajo una misma categoría social comparten un conjunto de principios y disposiciones (Hewstone y Giles, 1986: 11). Puede afirmarse entonces que la variedad lingüística de uso se asocia con una serie de atributos

²⁰ Aunque, para que un individuo pueda optar por este cambio, la sociedad en la que esté incorporado debe reunir las condiciones necesarias, como es la movilidad intergrupala. De cualquier forma, el cambio con respecto al grupo de pertenencia étnica o de género constituye una tarea de difícil abordaje. Por ejemplo, según Bourhis, Gagnon y Moise (1996: 141), «una mujer árabe en Francia difícilmente puede separarse de su doble pertenencia sexual y “racial” para escapar a los prejuicios y la discriminación que puede sufrir en su vida cotidiana».

²¹ Álvarez (2009: 89).

sociales del hablante, como podría ser el nivel cultural (clasificación diastrática) o el lugar de procedencia (clasificación diatópica), y todo ello sin recurrir a la realidad objetiva de la persona con la que se está tratando. Esto supone, en palabras de Dennis Preston (2002: 40), que el habla funciona metonímicamente con respecto a la categoría en su totalidad, y de ahí se deriva la hipótesis variacionista de que el estatus de una determinada modalidad lingüística (sea diatópica o diastrática) se relaciona con la categorización social que se hace de sus usuarios. En atención a lo anterior, Julio Borrego Nieto (1992: 126) define tres “leyes de autoevaluación” que realizan los hablantes sobre su lengua:

- 1) Si A percibe a B como grupo social diferente y superior juzgará los signos de B (entre ellos los lingüísticos) como «mejores» y, por tanto, como dignos de imitación.
- 2) Si A percibe a B como un grupo social diferente e inferior, juzgará los signos de B (entre ellos los lingüísticos) como «peores» y, por tanto, como desdeñables. Es más, tenderá a asignarle rasgos que en realidad no le pertenecen solo porque están negativamente marcados.
- 3) Si A percibe a B como un grupo social diferente, pero ni superior ni inferior a él, tenderá a asignar prestigio a los rasgos propios (entre ellos los lingüísticos) en detrimento de los de B [...].

De acuerdo con los supuestos que maneja el académico correspondiente de la RAE, el ser humano ajustaría su comportamiento comunicativo en función de la posición social que ocupa la variedad tanto propia como ajena, ya que, en concordancia con lo planteado hasta aquí, una manera de ganar en autoestima es verse a sí mismo (para luego pasar a ser percibido) como miembro del grupo en que este anhela permanecer. Ello comprende una estrategia convergente de comunicación, que consiste en la adaptación de la conducta discursiva a la de los “otros” (*convergent communicative acts*, véase Giles *et al.*, 1991: 8). De ahí que la convergencia del habla no solo disminuya la distancia personal, sino que aumente al mismo tiempo la posibilidad de recibir una evaluación personal positiva (Clément y Noels, 1996: 204; Álvarez, 2009: 89).

Ahora bien, uno de los aspectos más debatidos de la TIS es su tendencia a implicar la prevalencia de *lo propio* por encima de *lo ajeno*. Además, en lo que concierne a la dicotomía entre “nosotros” y “ellos” que sustenta la teoría, la diferenciación categorial puede, en realidad, realizarse tanto a través del favoritismo endogrupal como del exogrupal (Bourhis, Gagnon y Moise, 1996: 150; Morales y Páez, 1996: 4). De hecho, en la práctica empírica, el sujeto puede manifestar una identidad comparativa “negativa”

respecto de su grupo de pertenencia. Así lo demostró, por ejemplo, un estudio de Manuel Alvar realizado en la isla de Puerto Rico, donde la modalidad arcaizante del español fue calificada como bonita y pura por su cercanía a la lengua cervantina, mientras que, por otra parte, su propia variedad fue tachada de *mezcla contaminada* (1982: 10-11). En otro proyecto de investigación de Alvar desplegado en Santo Domingo, un informante opinó que su lengua era el *dominicano*, lo cual «quiere decir que no se habla correcto español» (*Idem*, 2000: 32)²². Es decir, en contraposición a lo anteriormente mencionado, la comparación intergrupala puede ocasionar un rechazo de las señas de identidad del endogrupo, fenómeno que Maritza Montero (1984: 76) denominó *altercentrismo*, cuya naturaleza se contrapone al etnocentrismo. Según argumenta la psicóloga venezolana, los individuos con una identidad social insatisfactoria pueden no solo asumir su ineptitud para ejercer el control de la sociedad, sino, además, retroalimentar la imagen endogrupal negativa, esto es, mediante la hipervaloración de otros grupos.

En síntesis, si bien se establecen comparaciones intergrupales²³ (entre los castellanos y los puertorriqueños, dominicanos, etc.) y se da una imitación del comportamiento de quienes ocupan posiciones privilegiadas en una sociedad (*convergencia vertical*; p. ej. el uso de la variedad castellana por parte de los andaluces o extremeños²⁴), la TIS no aporta un razonamiento bien fundado que justifique el favoritismo “exogrupal”. Y ello es debido a que, como se demostrará a continuación, la dinámica de poder y control no necesariamente implica el sesgo hacia lo socialmente favorecido y/o su asimilación activa (abandono del grupo). Así, en realidad, resulta arriesgado diagnosticar la “salud” de una variedad lingüística según el perfil social de sus hablantes: así pues, para estimar la tendencia del individuo a reaccionar en un determinado sentido, han de estudiarse las *actitudes*.

²² Debe quedar claro que individuos como este evalúan negativamente el dialecto vernáculo sin haber renunciado a su uso. Por lo cual, al igual que la tendencia observada en el estudio de Hernández Cabrera y Samper Hernández (2018), hay sujetos que asumen la supremacía de una variedad lingüística ajena sin tener dominio de ella (en este caso, de la variedad castellana).

²³ Es fundamental recordar que un grupo social puede no tener una ideología comparativa, aunque, de acuerdo con Steve Hinkle y Ruppert Brown (1990: 65-66), los miembros de una cultura colectivista son más propensos que los de otra individualista a establecer una comparación intergrupala. Así, para los psicólogos sociales, el favoritismo endogrupal es propio de un colectivo de personas que comparten valores colectivistas, si bien los grupos con orientación colectivista no necesariamente se diferencian de otros a base de comparaciones.

²⁴ Según Moreno Fernández (2001: 14), estos recurren a la variedad castellana para hablar más “fino” en situaciones comunicativas de mayor formalidad. Aunque no corresponde extendernos aquí sobre esta materia, las variedades meridionales de la península ibérica han sido sometidas a estereotipos, los cuales causan baja autoestima en sus hablantes (véase el apartado 3.5.3).

3.2.2. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

En psicología social, la *actitud* se define como una estructura de orientación personal o preferencias con respecto a un objeto social definido, que se caracteriza por ser duradera y «dotada de una carga afectiva» (Rodríguez, 1976: 329). Esta organización mental opera independientemente de la valoración o desestimación socialmente compartida (*ideología*, véase el apartado 3.3), aunque existe una falta de acuerdo en cuanto a su caracterización espectral. Por consiguiente, mientras que las teorías *conductistas* localizan las actitudes en el comportamiento observable²⁵, las *mentalistas* implican varias dimensiones que entran en juego en la evaluación de un estímulo. Con todo, el abordaje sociolingüístico de la *actitud*²⁶ suele realizarse desde un paradigma propiamente *mentalista*, el cual distingue tres subcomponentes que la integran (véase p. ej. Agheyisi y Fishman, 1970: 139; López Morales, 2004: 288; Morgenthaler García, 2008: 220):

- a) el cognitivo: sabiduría y conocimientos sobre convenciones sociales
- b) el afectivo: emociones y sentimientos asociados al objeto evaluado
- c) el conativo-conductual: disponibilidad para reaccionar ante cierto estímulo

En consonancia con este modelo tridimensional, autores como Ralph Fasold (1984: 148) acentúan que las *actitudes* deben comportar reacciones afectivas. Así, cuando la *opinión* se fundamenta en creencias abiertas y expresables, esta comprende «una manifestación específica de la *actitud*» (Colin Baker, 1992: 14). Resulta entonces evidente que tanto las creencias como las opiniones verbalizadas por el sujeto (*actitudes manifiestas*) no siempre se ven reflejadas en el comportamiento observado²⁷.

Para poner lo anterior en contexto, nos sirve como ejemplo un estudio realizado en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria que tenía como objetivo analizar las actitudes

²⁵ Por lo cual, la concepción *conductista* de la *actitud* parte de la hipótesis de que se trata de una entidad empíricamente observable, cuya medición puede efectuarse sin necesidad de acudir a informes introspectivos individuales (López Morales, 2004: 287-288).

²⁶ Se refiere a las *actitudes lingüísticas*, que son «los comportamientos evaluativos de los hablantes hacia la lengua en sí misma» (Álvarez, 2009: 88).

²⁷ Por ejemplo, según Bourhis, Gagnon y Moise (1996: 141), una persona con prejuicios contra una minoría étnica puede no actuar en función de sus sentimientos negativos, dado que «tales comportamientos discriminatorios son socialmente indeseables o están totalmente prohibidos por la ley». Por otra parte, un hombre puede verse obligado a discriminar a las mujeres «a causa de leyes o reglamentos sexistas existentes en el seno de la organización donde trabaja o en el país que habita».

lingüísticas de los jóvenes universitarios canarios (Hernández Cabrera y Samper Hernández, 2018). Primero, ha de aclararse que un 43,6 % de los encuestados ($n=117$) consideró que “el mejor español” se hablaba en la región centro-septentrional de la península ibérica (la variedad castellana), mientras que, en esta misma pregunta, solo un 17,7 % hizo referencia al canario, es decir, al dialecto propio²⁸ (*ibid.*, 186; véase el anexo 4 para el gráfico). Esto coincide con los resultados obtenidos con la posterior medición indirecta de las actitudes (técnica de *matched-guise*; véase el apartado 9.6), ya que, entre las ocho variedades contempladas²⁹, la castellana obtuvo las mejores calificaciones en los indicadores sociales de las personas que hablaban esta modalidad lingüística (puesto de trabajo, renta y nivel de estudios; véase el anexo 4 para el gráfico). Ahora bien, lo que se acaba de indicar contrasta plenamente con la puntuación otorgada a la variedad castellana en su valoración directa (por “cómo” suena), pues esta ocupa el último lugar en lo afectivo (agradable, cercana, bonita, etc.) y el penúltimo en lo cognitivo (suave, clara, urbana, etc.). Por otro lado, se detectó una actitud positiva hacia la voz culta canaria³⁰, siendo esta la mejor valorada tanto en aspectos afectivos como cognitivos, seguida por la variedad chilena y la caribeña (*ibid.*, 200-207; véase el anexo 4 para los gráficos).

De lo anterior, se llega a la conclusión de que se está produciendo un cambio significativo en torno al “complejo de inferioridad” que supone caracterizar las actitudes lingüísticas de los isleños (*cf.* Morgenthaler García, 2008)³¹. Es decir, sí se mantiene el

²⁸ Cabe señalar, como un dato de interés, que este estudio se aplicó a estudiantes del Grado en Lengua Española y Literaturas Hispánicas, entre los cuales el 41 % afirmó haber recibido unas enseñanzas específicas sobre las variedades del español (*ibid.*, 185). Según las investigadoras, el nivel de conocimiento dialectológico o sociolingüístico es un factor que condiciona las actitudes, ya que, mientras que la variedad castellana fue evaluada como la más prestigiosa por un 49,3 % de los sujetos sin formación previa en este ámbito, el porcentaje desciende hasta el 34,8 % en el caso de los alumnos con conocimientos de variación (*ibid.*, 187). De cualquier forma, constituyen una minoría los que encuentran el prestigio lingüístico en su propia variedad, esto es, sin importar la variable formación en variedades (17,4 % en ambos grupos).

²⁹ Son idénticas a las seleccionadas para diferentes estudios de actitudes, así como para el nuestro (véase el anexo 12). En relación con ello, el 95,7 % de las audiciones grabadas en la variedad castellana fue reconocida correctamente, seguida por la rioplatense (91,9 %), la canaria (88 %), la andaluza (67,1 %), la mexicana (47,4 %), la caribeña (47 %), la andina (35,5 %) y la chilena (22,6 %), aunque, según las investigadoras, tanto la voz chilena como la caribeña a menudo se confundían con la canaria (*ibid.*, 201).

³⁰ Incluido el *seseo* y la aspiración de *-s/* al final de palabras (*ibid.*, 207).

³¹ Manuel Alvar ha hecho referencia al complejo de inferioridad que padecen los hablantes andaluces, canarios o puertorriqueños, el cual *desaparecería con la educación*, ya que, para el sociolingüista valenciano, «tal inferioridad no existe» (1988: 20). Muy diferente es la postura de un miembro de la Academia Canaria de la Lengua, José Carlos Cataño, quien, convencido de que la variedad canaria *ha estado sometida* a un complejo de inferioridad, argumentó lo siguiente en una entrevista del diario *El Día*: «La Península siempre ha tenido hacia nosotros un sentimiento de condescendencia y de olvido. Por no hablar de la ignorancia, y hasta del desprecio, que siempre se ha sentido hacia nuestras formas culturales. La literatura canaria sigue siendo la gran ignorada dentro de la literatura española». (fuente: *El Día*)

tradicional sesgo hacia la variedad castellana y se asocia su uso a la autoridad social, es —por llamarlo de alguna forma— un ideal sin trascendencia práctica: se trata de una representación lingüística del exogrupo (de los *godos*³², ‘españoles peninsulares’), cuya realización genera, más bien, actitudes negativas³³. Resumiendo de modo genérico, podemos afirmar lo siguiente: 1) la soberanía del Estado nación sobre las entidades comunitarias no necesariamente condiciona unas actitudes que favorecen la convergencia hacia la variedad dominante. No obstante, por lo que respecta a la supremacía de la norma lingüística de referencia, 2) los miembros de una comunidad de habla sí comparten una serie de convenciones sobre el “buen uso” de la lengua, cuyo criterio se “impone” desde la esfera institucional (véase el apartado 4.3).

Una vez sentado esto, cabe aclarar que lo *oportuno* en la práctica del lenguaje no tiene por qué ajustarse al uso normativizado de la lengua, ya que, en lo que se refiere al *prestigio lingüístico*³⁴, este adquiere una naturaleza bidimensional. Es decir, mientras que el *prestigio manifiesto* (*overt prestige*) marca la jerarquía vertical en la comunidad de habla en su conjunto (por tanto, se asocia a la corrección lingüística), el otro se mantiene *encubierto* (*covert prestige*), el cual opera entre individuos que pertenecen a una misma categoría o grupo social (López Morales, 2004: 193; Moreno Fernández, 2005: 188). En este sentido, pocos hablan “bien” un idioma cuando se vincula lo normativo con lo correcto; a su vez, todos lo hablamos “bien” siempre que el discurso se produzca conforme a las convenciones que rigen cada contexto comunicativo. A tal efecto, debe tenerse muy presente que la práctica del lenguaje va más allá de la reproducción de sonidos en armonía con las normas acordadas (*convergencia* en el sentido del estándar),

(09/08/2019). Juan Carlos Cataño: “La lengua canaria ha estado sometida a un complejo de inferioridad” <<https://www.eldia.es/cultura/2019/08/09/juan-carlos-catano-lengua-canaria/999399.html>>).

³² La definición que figura en el Diccionario de la Academia Canaria de la Lengua es la siguiente: «1. adj. Despectivamente, español peninsular. U. t. c. s. *Hace años estuvo aquí un médico godo*». Fuente: Academia Canaria de la Lengua <<http://www.academiacanarialengua.org/palabra/godo/>>.

³³ Por ejemplo, en las entrevistas realizadas por Morgenthaler García (2008: 344) en Canarias, una joven informante de La Palma [M03/4] afirmó lo siguiente: «VAmoh a MÍ porque me hable un godo... lo voy a tratar igual que si eh una persona d:aquí pero hay hente que no, que ve que si hablah godo lo ve como superior y hay mucha hente que hablan godo para hacerse notar para sentirse así superioreh y sí=mucha hente hay que ya cuando le habla un godo se ponen a temblar...». Asimismo, otra informante de Tenerife (*ibid.*, 256-257; [M03/24]) se mostró disgustada ante la “prepotencia” por parte de los españoles peninsulares afincados en la isla, quienes «[...] hamáh se adaptarán a hablar como hablamoh nosotroh y nosotroh somoh tan hilopollah que vamoh allá y porque noh creemoh menoh ehtamoh hablando con la se de loh cohoneh... pero yo creo que se puede hablar bien, hablar con cultura sin neseseidá de perder el asento, ademáh total total...».

³⁴ En sociolingüística, el *prestigio lingüístico* es una cualidad que *se concede*, la cual genera estima y respeto hacia una determinada forma de la lengua (Moreno Fernández 2010: 234). Es decir, no se trata de una cualidad inherente a la variedad lingüística en sí, sea esta estandarizada o no.

cuando la variedad materna se relaciona con el componente afectivo de las actitudes (Álvarez, 2009: 89)³⁵. Así, en realidad, «[l]o propio siempre resulta cómodo y práctico», cuando la variedad materna «sirve para expresar la intimidad o afianzamiento de personalidad, mediante la cual se realiza, se comunica o en ella se identifica» (Alvar, 1982: 8). Bajo este supuesto, un hablante cuyo dialecto no goza de *prestigio reconocido* puede tomar la decisión de no renunciar a su uso (*divergencia*³⁶ frente al estándar), lo cual implica que uno puede *opinar* y *actuar* de una manera u otra: es por eso por lo que el español centro-septentrional suena prestigioso a oídos de un canario, pero su realización le resulta poco oportuna (Hernández Cabrera y Samper Hernández, 2018). Así pues, es fundamental no confundir las *actitudes públicas* con la disposición real, dado que, como se ha podido comprobar, las actitudes constituyen un constructo bastante complejo.

Con todo, y sin desestimar lo hasta aquí planteado, las actitudes reportadas en estudios empíricos tienden a reflejar el aspecto *cognitivo* de las mismas (Allport, 1954: 13; Baker, 1992: 12-14), el cual engloba —aparte de conocimientos basados en las experiencias vividas— “ideas” que se individualizan sin que se haya tenido contacto real con el objeto evaluado. Precisamente, ello corresponde a lo que observó Manuel Alvar en las Antillas, donde algunos informantes creían que lo propio del español peninsular era el *ceceo*, y ello sin haber oído hablar de la realidad que es la distinción de /s/ y /θ/ (1982: 32). Es decir, a diferencia de los hablantes canarios —quienes distinguen la variedad propia de otra castellana o andaluza³⁷ por su vivencia personal—, el *español de España*³⁸ “se conoce” como el paradigma del *buen hablar* en el contexto caribeño (cf. Mojica de

³⁵ Así pues, de acuerdo con un estudio realizado en la República Dominicana por Serverino Cerda (2014), los informantes relacionaban su propia variedad con cariño, sentido del humor o confianza (*ibid.*, 1343).

³⁶ De acuerdo con la definición que ofrecen Giles *et al.* (1991: 8), un *comportamiento divergente* (*divergent acts*) es aquello que incrementa la distancia intergrupal mediante la acentuación de la división entre “nosotros” (endogrupo) y los “otros” (exogrupo).

³⁷ Cf. Hernández Cabrera y Samper Hernández (2018).

³⁸ Dialectológicamente hablando, se trata de una generalización simplista, ya que el “español de España” tiene variaciones diatópicas reseñables, como, por ejemplo, en su nivel fonético. En atención a lo anterior, Montes Giraldo (1984) propuso una división entre *superdialecto A* (dialectos centro-septentrionales de la España peninsular y dialectos continentales o interiores de Hispanoamérica) y *superdialecto B* (dialectos meridionales de España y dialectos insulares o costeros de Hispanoamérica), la cual se caracteriza por distinguir la variedad castellana de otras variedades fonéticamente innovadoras de España, concretamente, la andaluza y la canaria. De hecho, la entonación propia del español canario muestra una similitud significativa con la del español caribeño (Dorta, 2007), lo cual podría dificultar la distinción de estas variedades *transatlánticas* por parte de los hablantes que no tienen dominio en ellas (para atlas comparativos, consúltese la página web del Grupo de investigación ProFonDis de la Universidad de La Laguna: <<http://ampercan.webs.ull.es/>>). De cualquier manera, si bien la oposición dicotómica entre el “español de España” (o “peninsular”) y el “español de América” es habitual en ámbitos tanto populares como académicos, se trata de una abstracción idealista, que, por su carácter arbitrario, carece de rigor científico.

León, 2014: 1295; Serverino Cerda, 2014: 1333). Debido a ello, se hace sustancial comprender que la gente no solamente tiene creencias fundamentadas en sus experiencias personales, sino que, además, comparte creencias más generales con sus compatriotas. Asimismo, existen actitudes que se desarrollan sin que tengan que fundamentarse en la vivencia, ya que la comunidad en la que un individuo está incorporado aporta pautas para la adquisición de conocimientos más generales del universo. De lo anterior se deriva el supuesto de que las actitudes están condicionadas hasta cierto límite por la sociedad a la que pertenece el sujeto, de manera que hay quienes sostienen “opiniones” a favor de lo socialmente aceptado o deseable³⁹. Efectivamente, estamos haciendo referencia al *conocimiento ideológico*, término en cuyo alcance se profundizará en el epígrafe siguiente.

3.3. LAS IDEOLOGÍAS EN EL DISCURSO

La *ideología* constituye un concepto de difícil definición, aunque su empleo en los diferentes ámbitos de la vida se hace *ad hoc*, lo cual permite clasificar a las personas según sus *orientaciones ideológicas*. Por ejemplo, mientras que a unos se les atribuye la etiqueta de “nacionalista” pues albergan un «[s]entimiento fervoroso de pertenencia a una nación y de identificación con su realidad y con su historia» (DLE), otros serán calificados de *machistas* cuando mantienen una «[a]ctitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres» (*idem*)⁴⁰. De este modo, los “ismos” resultan efectivos para la categorización del individuo en función de su afiliación a movimientos sociales, pues se habla de *ecologismo*, *cosmopolitismo* o *feminismo*, algunos más extendidos que otros⁴¹. Así entendida, la *ideología* proporciona un «[c]onjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento

³⁹ Esto se debe a que la convergencia respecto de los objetos de mayor prestigio social asegura la aceptación del individuo por parte de la comunidad (Álvarez, 2009: 89).

⁴⁰ Definición correspondiente al término *machismo*.

⁴¹ Se trata de ideologías de oposición frente al *consumismo*, *localismo* y *sexismo*. Cabe señalar, al respecto, que los individuos que se oponen explícitamente a la “libertad” se situarían más allá de los límites de lo *socialmente aceptable* (Van Dijk, 2003: 24). Es decir, aunque una persona puede autodefinirse —por ejemplo— como racista y comportarse como tal, la ética moral que rige la sociedad moderna difícilmente lo toleraría (de hecho, los discursos racistas o sexistas están sujetos a sanciones jurídicas o administrativas en diferentes Estados de derecho). A raíz de lo anterior, pocos sujetos con inclinación xenófoba, machista, homófoba, etc., declararían sus opiniones verdaderas en los estudios actitudinales (como, por ejemplo, ante una pregunta directa como *¿usted se considera racista?*; véase Pérez, 1996: 80), puesto que estos “saben” que sus actitudes no son deseables en su sociedad de pertenencia y optan por proteger su “imagen social positiva” (*corrección política*); no obstante, los mismos sujetos podrían actuar de una manera u otra en su vida real, razón por la que las opiniones verbalizadas en las entrevistas o encuestas no siempre son fiables.

cultural, religioso o político, etc.» (*idem*), si bien este dictamen de las Academias merece ser matizado desde el punto de vista crítico.

3.3.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR IDEOLOGÍA Y CONOCIMIENTO?

Como es bien sabido, uno de los estudiosos más destacados en este ámbito de indagación es Teun van Dijk⁴², quien se mostró tajante al afirmar que la interpretación de la *ideología* en ciencias sociales se ha efectuado de manera sesgada, como si se tratase de un sinónimo de «creencias falsas, equivocadas o engañosas» (2003: 15). Entretanto, según el lingüista holandés, el *conocimiento* se definía como algo exento de creencias ideológicas, de tal modo que se estableciera una polarización entre los dos conceptos en cuestión (*ibid.*, 15, 29). En efecto, fue así como se forjó la idea de que «[e]l conocimiento es aquello que *Nosotros* consideramos verdadero» y lo que no encaja en nuestra visión del mundo se desacredita como «creencias, opiniones, prejuicios, fantasías o, incluso, ideologías» (*ibid.*, 22). Partiendo de lo anterior, el autor de *Ideología y discurso* plantea revisar la noción que se tiene sobre el *conocimiento*, ya que «quienes mantienen ciertas creencias piensan que son verdaderas según sus estándares». Describe, a continuación, que mientras algunos psicólogos procuran defender la *evidencia* de que *los negros son menos inteligentes que los blancos*, otros lo perciben como un intento racista que se basa «en unos argumentos equívocos y en una aplicación engañosa del método científico»⁴³. Así, y aunque parezca contradictorio, la ideología puede influir en el conocimiento sobre la *verdad objetiva*, dado que, en realidad, existe una gran cantidad de *conocimiento ideológico* (*ibid.*, 29).

De lo antedicho se desprende que las ideologías conforman creencias fundamentales de un grupo, cuyos integrantes comparten un *marco de referencia*: se trata de una *interfaz sociocognitiva*, la cual controla las prácticas sociales —en general— y el discurso —en particular— de los miembros de una colectividad⁴⁴ (Van Dijk, 2003: 24,

⁴² Se lo considera como uno de los fundadores del ACD, cuyo tema de estudio gira en torno a la ideología en el discurso. Es el director del *Centre of Discourse Studies* de Barcelona, y gestiona una página web especializada en el tema de *Discurso y Sociedad* <<http://www.discourses.org/>>.

⁴³ Véase, por ejemplo, un artículo de *El País* (04/01/2019). “El premio Nobel que afirma que los negros son menos inteligentes vuelve a la carga: James Watson, codescubridor de la estructura del ADN, defiende en un documental sus tesis racistas sin base científica”. Disponible en: <https://elpais.com/elpais/2019/01/03/ciencia/1546527532_263106.html>.

⁴⁴ Por definición, las ideologías siempre son compartidas por una colectividad de personas (Van Dijk, 1999: 52, 155; 2003: 20), ya que, del mismo modo que un individuo no establece un idioma privado, no existe una ideología privada (*idem.*, 2005a: 10).

47; véase la figura 2 del apartado 3.3.3). Así, por ejemplo, una ideología racista organiza múltiples acciones y/o discursos contra las personas inmigrantes, como respecto a su derecho a la asistencia sanitaria gratuita o a la participación electoral. Esto se debe a que, en palabras del lingüista neerlandés, las ideologías son aquellas que proporcionan coherencia a las creencias de un grupo, que, de tal modo, racionaliza el comportamiento individual⁴⁵ (*idem*, 2003; 14-24; 2005a: 10-15). En este sentido, el concepto en cuestión puede interpretarse como una *actitud global* (Baker, 1992: 15), la cual «se caracteriza por su ubicuidad, por su aparente deslocalización, por un anonimato [...] que elide su conexión con un orden de cosas a través del cual se ejerce el poder y se establece la autoridad» (Del Valle, 2007: 21). Precisamente, es por eso por lo que ha sido habitual una interpretación negativa de la *ideología*, cuando se la consideraba como un sistema de ideas inculcadas por los grupos dominantes u organizaciones de élite para legitimar su dominio social (Van Dijk, 2003: 47).

Pero, dejando para más adelante el análisis de su carácter glotopolítico, es preciso aclarar que *no todo el conocimiento es ideología*, pues Van Dijk excluye de ello las creencias tomadas por hechos indiscutibles, como: *el agua se congela a 0 grados centígrados* o *Ámsterdam es la capital de Holanda* (1999: 47). Lo mismo afirma con respecto a las creencias que no se cuestionan dentro de una cultura, como cuando *una mesa es una mesa* para todos los grupos sociales de una misma cultura y sus propiedades o funciones «no generan polémicas trascendentales» (*idem*, 2003: 30). De hecho, no todo el mundo acepta las ideologías, ya que estas se diferencian por implicar una dimensión evaluadora, y pueden generar así conflictos o antagonismos; mientras tanto, sí existen creencias compartidas, cuyo contenido nunca se cuestiona ni se expresa «a menos que las enseñemos o expliquemos a quienes todavía no las conocen, como los niños o los inmigrantes de otras culturas». El profesor lo llama *fundamento común* (*common ground*), el cual configura un sistema de normas y valores socioculturales (*ibid.*, 20-24).

⁴⁵ Conviene aclarar, de paso, que «las ideologías permiten inferir fácilmente opiniones sociales nuevas, que se adquieren y distribuyen dentro de un grupo cuando éste y sus miembros se enfrentan a acontecimientos y situaciones nuevas [...]» (Van Dijk, 2003: 24).

3.3.2. EL FUNDAMENTO COMÚN Y SU ALCANCE IDEOLÓGICO

La interacción y el discurso cotidiano presuponen una cantidad considerable de creencias culturalmente arraigadas, sin las cuales «no podríamos entendernos, ni hablarnos ni interactuar» (Van Dijk, 2003: 21). Así, al igual que se necesita un *input* previo para interpretar que *el humo es un síntoma de que hay fuego*, un hablante competente dispone de un amplio abanico de recursos cognitivos que ayudan a establecer una relación natural de causa-efecto entre un *indicio* y un *estado*. Se trata de un conocimiento sistemático que sustenta los principios de interacción, cuyo desarrollo permite reconstruir los vínculos entre una realidad perceptible —lo que “dice”— y otra imperceptible —lo que “no dice”— (Escandell Vidal, 2014: 49-52). Ahora bien, pese a que se escapa del objetivo central de este trabajo, conviene constatar que la *comunicación* no comprende un mero proceso de intercambio de códigos lingüísticos, sino que es una forma de conducta intencional, mediante la cual se pretende plasmar representaciones en la mente de otro(s) (*idem*; véase la figura 1).

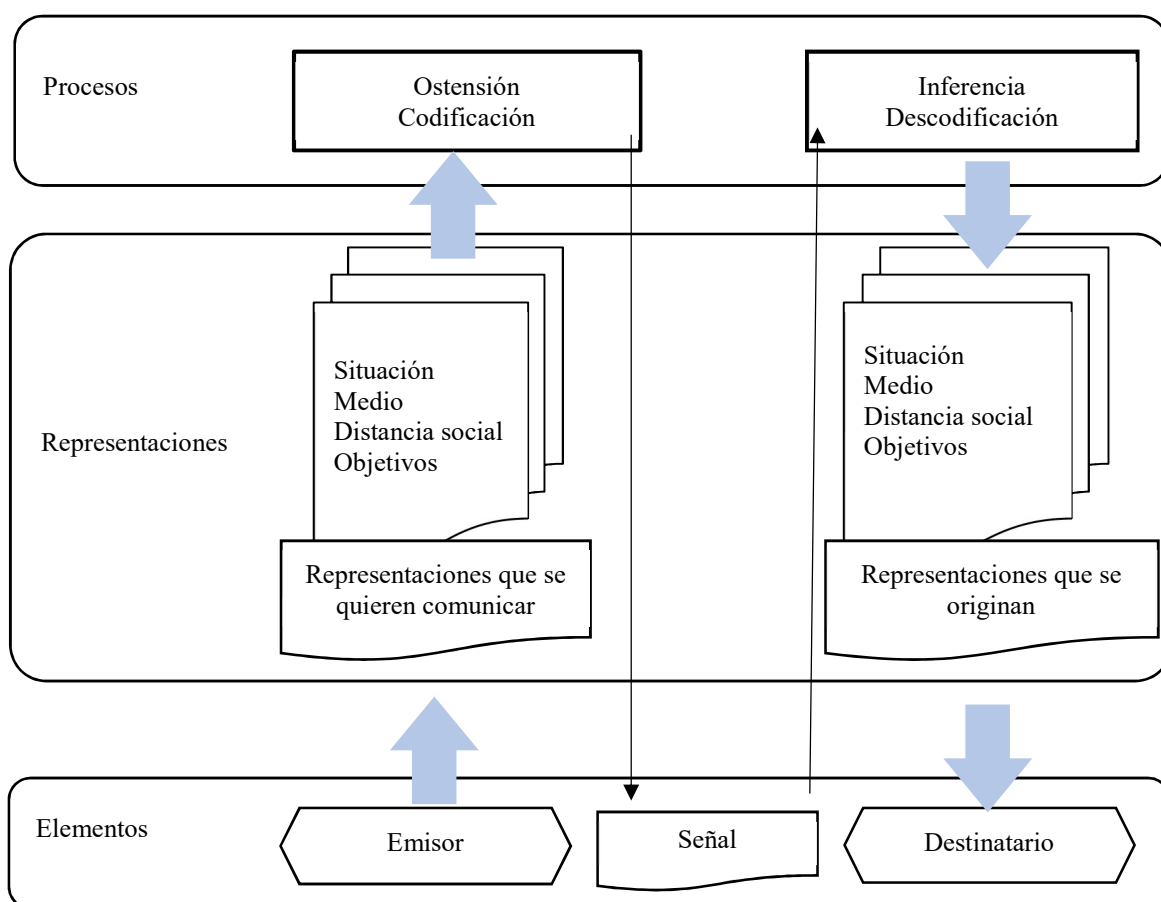


Figura 1: el enfoque sobre operación sistemática de mecanismos cognitivos representacionalista y simbólico por Escandell (2014: 51).

En síntesis, una comunidad se compone de personas que albergan un conjunto de “saberes culturales”, aunque, a fin de retomar nuestro argumento inicial, estos equivalen a una «abstracción y una idealización de la realidad circundante» (Van Dijk, 2005: 17-18). Pero, con independencia de lo descrito hasta aquí, uno asume los valores vinculados con el *fundamento común* como si fuesen verdades objetivas, ya que, como bien señala López Morales (2004: 290), no solemos distinguir entre creencia y hecho. Para poner un ejemplo, podemos señalar que San Millán de la Cogolla *se conoce* como la cuna del castellano⁴⁶, razón por la que la muestra más antigua del idioma español supone hallarse en sus cercanías. Este *conocimiento* a menudo se traduce en la idea de que *el español más puro* se habla en la región centro-septentrional de la península ibérica (o, simplemente, en España), lo cual constituye un discurso muy extendido en ambas orillas del Atlántico (véase, p. ej., Serverino Cerda, 2014: 1333)⁴⁷, aunque lo más probable es que la mayoría de los hispanohablantes no conozcan aquella región española.

Queremos indicar con ello que el *fundamento común* interfiere en los valores más esenciales, a saber: todos o prácticamente todos los hispanohablantes comparten un conocimiento de que el español nació en España, pues, ya sin necesidad de haber oído de Burgos o de La Rioja, la denominación misma del idioma proporciona pautas para imaginar su posible lugar de procedencia (castellano = Castilla; español = España). Asimismo, se establece un vínculo natural entre un espacio geográfico y sus habitantes en cuanto portadores de la lengua más *limpia* o *pura*, que —en este caso particular— se refiere a la variedad castellana o, más comúnmente, al *español de España*. A este respecto, merece citarse la *teoría de prototipo* de Ángel López García (2010: 34-37), de acuerdo con la cual no todas las variedades de una lengua son “ejemplares” para el público en general. Es decir, al igual que hay “buenas aves” —como el gorrión—, “aves regulares” —como la gallina— y “aves sospechosas” —como el avestruz—, una variedad lingüística se valora según su cercanía con el “prototipo” de la lengua de la que se trate. Hay, por tanto, quienes piensan que el español de Colombia es más correcto que el de Puerto Rico

⁴⁶ Se pone en cuestión la credibilidad de esta “verdad”, cuando una publicación de la RAE (Ruiz Asencio *et al.*, 2010) reconoce Valpuesta (Burgos) como la cuna del castellano escrito.

⁴⁷ En su estudio realizado en la ciudad de Santo Domingo, algunos sujetos comentaron lo siguiente como motivos por los cuales pensaron que el “español de España” era el más correcto: «“allá está la Real Academia de la Lengua”; “allí nace el español”; “es la madre de la lengua”; “allí se cumplen las reglas del idioma”; “hablan con la *ese* donde va y son más cultos”; “cada palabra se pronuncia correctamente”; “pronuncian bien la *ese* y la *zeta*”; “hablan casi perfectamente”; “lo hablan correctamente, no utilizan jergas”; “hablan claro y bien”».

(Mojica de León, 2014: 1294), básicamente, por su semejanza al español de la Castilla la Vieja.

Con todo, y sin perjuicio de lo que se acaba de apuntar, no todos los hispanohablantes evalúan positivamente las variedades fonéticamente conservadoras (*superdialectos A*, véase la nota 38), puesto que también entran en juego intereses grupales comunes (ideologías) o sentimientos particulares hacia sus hablantes (actitudes). Es decir, si bien es cierto que los saberes culturales (*i.e.*, los valores ampliamente compartidos) intervienen en las actitudes individuales (como, por ejemplo, en lo referente al *prestigio vertical*), cada *grupo ideológico* y/o comunidad de hablantes de una misma lengua configura criterios de evaluación sobre los aspectos más específicos de la práctica real del lenguaje.

3.3.3. LAS IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS

Ya hemos definido los conceptos sustanciales para el desarrollo teórico de este trabajo, como son las *actitudes*, la *ideología* o el *fundamento común*, aunque en este último caso, nuestra atención se ha limitado a un contexto muy reducido, concretamente, al ámbito hispanohablante⁴⁸. En lo que a ello respecta, el hecho de compartir una misma lengua facilita una comunicación más ágil y directa entre los individuos que pertenecen a una veintena de países. Pero, mientras que el concepto de *hispanofonía* se nutre de la dimensión supranacional del español, es bien sabido que no todos sus hablantes comparten un mismo ideal, ya que cada comunidad de hablantes busca establecer y/o mantener su identidad lingüística. Podemos señalar, a modo de ilustración, que los defensores del habla canaria a menudo muestran su preocupación por el cada vez más extendido uso del pronombre *vosotros* por parte de los isleños⁴⁹, tal como puede leerse en una consulta realizada a la Academia Canaria de la Lengua:

⁴⁸ Lo cual no significa que sea un fenómeno más extendido en el mundo hispanohablante que en otras comunidades idiomáticas.

⁴⁹ Según afirma Humberto Hernández —el actual presidente de la Academia Canaria de la Lengua—, esto se debe, por una parte, a la influencia masiva de los medios de comunicación de cobertura nacional, y, por otra, a la «desorientación normativa» entre los locutores que desempeñan su labor en las emisoras locales, algunos de los cuales practican una imitación artificiosa de la norma castellana, o, a viceversa, una exageración de los rasgos dialectales característicos del español canario (2009: 42-43; véase también 2002: 63-66).

Últimamente escucho, cada vez con mayor frecuencia, el uso del pronombre *vosotros* con la desinencia verbal de segunda persona (*vosotros cantáis*), como se usa en la modalidad del español septentrional o castellano, y me preocupa que este uso tenga que ver con algún tipo de complejo y que, por eso, se imite esa modalidad del español [...]. *¿Podrían ustedes, como expertos y como institución cualificada, hacer algo para que se eviten estos usos anómalos contrarios a los de nuestra modalidad dialectal?*⁵⁰

Aun cuando lo anterior es una realidad indiscutible, este planteamiento parte del supuesto de que el empleo de la segunda persona del plural y de sus formas verbales asociadas constituye un rasgo lingüístico ajeno al español tradicionalmente hablado en el archipiélago canario. No obstante, dicho argumento a menudo descuida otra realidad sobre el fenómeno en cuestión, que se observa en el habla vernácula de algunas zonas de las islas de La Gomera, La Palma y Tenerife, debido a la probable influencia de los hábitos lingüísticos de sus antepasados⁵¹.

Por poner otro ejemplo relacionado con el español canario, puede citarse un artículo de *Europa Press* (03/12/2014), “En Canarias nunca se ha hablado castellano”⁵², cuyo contenido podría resumirse así: en una conferencia celebrada en La Laguna (Tenerife), el catedrático Marcial Morera defendió su tesis de que «el español que se trae a las islas es el andaluz, lo que significa que en el archipiélago se habla un andaluz evolucionado, antes que castellano». Así, luego de subrayar que el idioma que se habla en Canarias es el español, el profesor hizo referencia a las tres grandes hipótesis planteadas hasta la fecha sobre el origen del dialecto canario (concretamente, a la hipótesis castellana, a la guanche y a la del mestizaje), las cuales, según él, *carecen de fundamento científico*. La réplica a estas declaraciones apareció en otro artículo de la misma fuente (15/12/2014), con el título: “El autor del Diccionario Canario de la Lengua niega que no exista mestizaje en el ‘español hablado en Canarias’”⁵³, en el que el historiador José Luis Concepción señalaba —respecto a lo planteado por Marcial Morera— que son *afirmaciones desafortunadas e impropias* de un catedrático, pues

⁵⁰ La última cursiva es mía. Disponible en: <<http://www.academiacanarialengua.org/consultas/346/?c=7>>.

⁵¹ En relación con ello, el catedrático Morera Pérez (2008: 447) señaló lo siguiente: «La documentación histórica nos dice que la oposición pronominal *vosotros/ ustedes* debió de ser general en todo el archipiélago probablemente hasta finales del siglo XVII o principios del XVIII [...] (hasta que el habla sevillana impusiera) en el archipiélago la neutralización de la mencionada oposición gramatical [...]».

⁵² Disponible en: <<https://www.europapress.es/islas-canarias/noticia-canarias-nunca-hablado-castellano-experto-20141203112415.html>>.

⁵³ Disponible en: <<https://www.europapress.es/islas-canarias/noticia-autor-diccionario-canario-lengua-niega-no-exista-mestizaje-espanol-hablado-canarias-20141215170743.html>>.

«intenta poner en entredicho el rigor científico de otros cuando es él mismo el que no lo emplea». Sin embargo, conviene precisar que ambos coinciden en sostener que el “canario” constituye una variedad diatópica del español (o de la lengua castellana), aunque existe un desacuerdo en cuanto al desarrollo histórico y la concepción epistemológica sobre el “español de Canarias”⁵⁴.

Sin ánimo de detenernos excesivamente en este aspecto, nuestra única intención con ello fue la de subrayar que la *verdad* sobre las lenguas es difícil de saber. Así, y a modo de aclaración, quisiéramos poner en evidencia que el tema genera opiniones controvertidas, tanto popular como académicamente. De lo anterior se desprende que existen conocimientos metalingüísticos que se comparten a nivel grupal, los cuales —a diferencia de las creencias del *fundamento común* (p. ej., *el español, la lengua de Cervantes*)— se caracterizan por implicar una carga emocional (véase la figura 2). En efecto, estamos haciendo referencia a las *ideologías lingüísticas*, que comprenden creencias tanto implícitas como explícitas sobre la lengua, las cuales sirven de modelo para construir evaluaciones lingüísticas e involucrarse en las prácticas comunicativas (Kroskrity, 2004: 497). Para Kathryn Woolard, se trata de representaciones «que interpretan la relación entre la lengua y los seres humanos en el mundo social», y que «ponen en juego los vínculos de la lengua con la identidad, la estética, la moralidad y la epistemología» (2012: 19). Esto supone, en palabras de José del Valle, que las *ideologías lingüísticas* son «sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas» (2007a: 20).

De lo anteriormente expuesto, podemos conjeturar que una ideología nacionalista, por ejemplo, puede organizar opiniones en torno a la divergencia lingüística que se

⁵⁴ De cualquier manera, tanto los profesionales aquí señalados como los miembros de la Academia Canaria de la Lengua defienden la idea de que el habla canaria es tan válida y correcta como cualquier otro dialecto del español, esto es, con el objetivo de quitar “complejos lingüísticos” a los isleños (véase también la nota 31). En este sentido, se trata de una *ideología lingüística de oposición*, la cual se promueve para hacer frente a la *corriente castellanista* que rige las actitudes negativas de los canarios hacia la variedad vernácula. Tanto es así que, según lo establecido en el Estatuto de la Academia Canaria de la Lengua, Capítulo I, Artículo 2, la Fundación tiene como objetivo: a) «Reconocer y respetar la libertad idiomática e intelectual de las personas, evitando cualquier actitud excluyente»; b) «Rechazar y condenar todo dogmatismo lingüístico o intelectual, pues no existe ninguna modalidad idiomática superior o inferior a las demás»; c) «Reconocer que la CANARIEDAD es un hecho lingüístico y cultural que se define y se explica como hispánico, por lo que proclama como propias tanto la rica variedad de la lengua que nos une, como la de sus literaturas, y se compromete a estimular y difundir el conocimiento de unas y otras». Disponible en: <http://www.academiacanarialengua.org/estatutos/1/#cap_1>.

encuentra en un mismo Estado, así como discursos a favor de implementar una política lingüística centralista. Por consiguiente, es probable que los sujetos partidarios del nacionalismo manifiesten unas actitudes positivas hacia la variedad de referencia nacional⁵⁵, además de otras negativas hacia las variedades sentidas como periféricas, tema que se abordará más adelante.

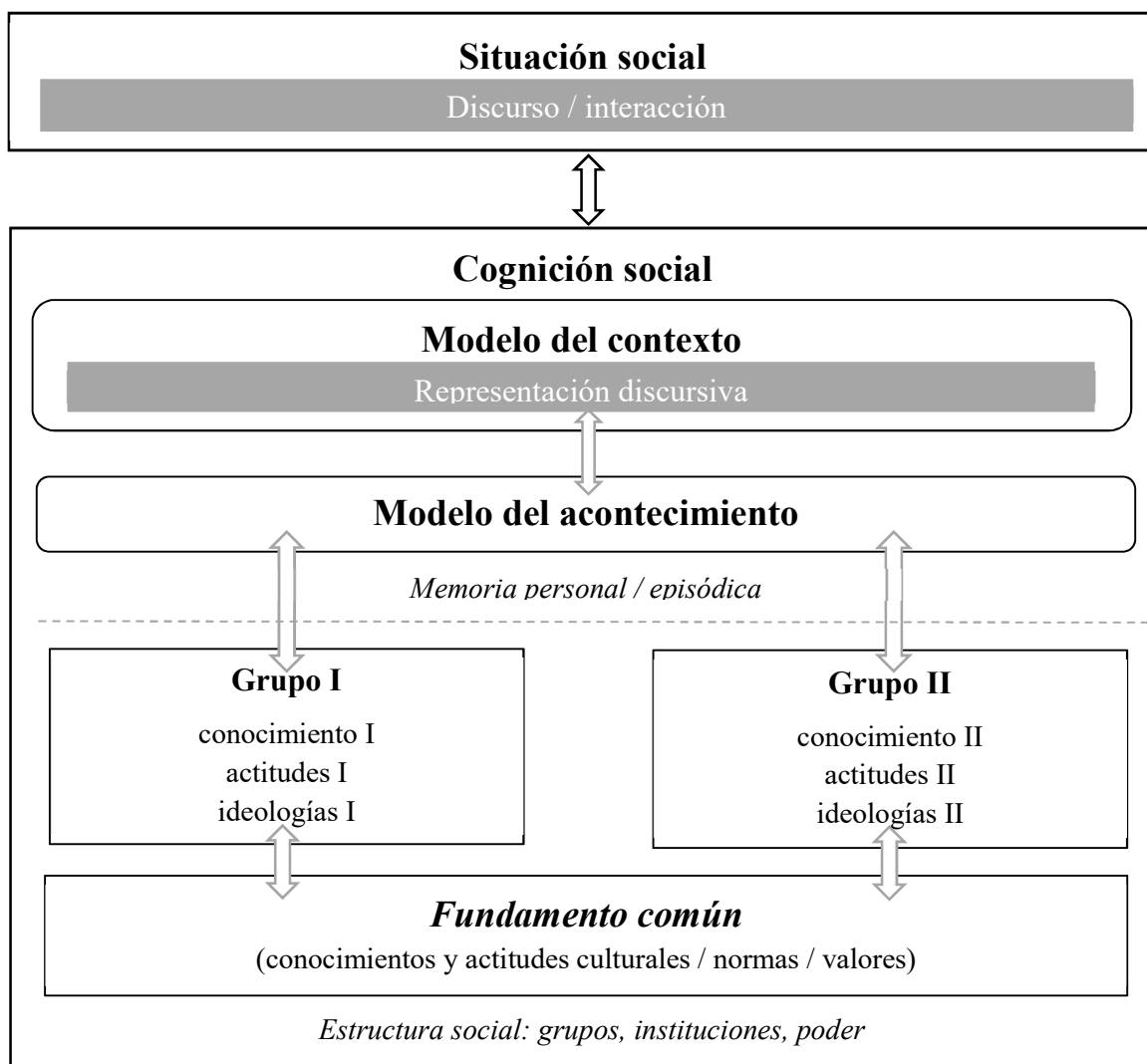


Figura 2: Ideología y discurso (elaboración basada en Van Dijk, 2003: 40)

A modo de conclusión, se ha de señalar que, a pesar de que todavía no existe una bibliografía básica sobre las *ideologías lingüísticas* (Woolard, 2012: 20), los autores que abordan esta temática suelen coincidir en sostener que son “prácticas construidas” que tienen consecuencias para los procesos sociales y lingüísticos (*ibid.*, 30). Es decir, las ideologías lingüísticas pueden asociarse a las propiedades características de un grupo

⁵⁵ Con todo, estos no necesariamente son hablantes del “estándar nacional”, ya que, tal como se ha justificado en otra parte, prima lo ideológico sobre lo práctico.

(Van Dijk, 2003: 20), en tanto en cuanto «la percepción individual de la variación del lenguaje está mediatizada por la ideología lingüística» (Villena Ponsoda, 2016: 25). Así, tal como se desarrollará a continuación, los miembros de un *grupo ideológico*⁵⁶ comparten una serie de “clichés” sobre el habla que manejan los miembros de los diferentes grupos cognitivos, cuyos valores subyacentes se asocian con atributos sociales tanto positivos como negativos.

3.4. ESTEREOTIPOS, PREJUICIOS Y DISCRIMINACIÓN

Los humanos somos seres prejuiciosos, lo cual no constituye ninguna novedad, pues ya hace más de medio siglo, el psicólogo Gordon Allport (1954) afirmaba nuestra propensión natural al *prejuicio*, en alusión a que formamos generalizaciones, conceptos y categorías cuyo contenido representa una simplificación excesiva de nuestro mundo de experiencias⁵⁷. Por ende, estamos capacitados para comprender el mundo circundante mediante su ordenación categórica, ya que, como se ha venido subrayando, existe una cantidad considerable de creencias que se comparten en las diferentes esferas de la sociedad, tanto en su totalidad como entre una pluralidad de personas que defienden un interés común, aunque, en cualquier caso, los *conocimientos ideológicos* se caracterizan por ser arbitrarios. En esta línea, hemos hecho hincapié en que los capitales culturales no necesariamente tienen el mismo rigor “científico” para los sujetos de distintas tendencias ideológicas, y que pueden provocar controversias entre los depositarios de diferentes saberes, ya sean institucionalizados o no. Es debido a lo anterior que, en última instancia, la *verdad* sobre un hecho en particular puede fácilmente entrar en conflicto, como cuando un *grupo ideológico* pretende corregir algunos valores “erróneamente” arraigados en una sociedad por medio de acciones conjuntas (*movimientos sociales*; cf. Zald, 1999) que tienen como propósito poner en tela de juicio los principios que rigen el *conocimiento público de la verdad*.

Una vez sentado todo esto, se procede a demostrar que existen un sinnúmero de ideas o imágenes cuya objetividad no se cuestiona dentro de un marco contextual: se trata de *estereotipos*, que se nos inculcan —pese a su carácter convencional— como si fuesen una

⁵⁶ Un *grupo ideológico* se compone de personas que comparten una representación social más o menos estable que define su identidad o “sí mismo social” como grupo (Van Dijk, 1999: 155-156).

⁵⁷ «[...] natural tendency to form generalizations, concepts, and categories, whose content represents an oversimplification of his world of experience» (*ibid.*, 27).

valoración motivada y verosímil de la realidad referente a los individuos que componen un determinado colectivo social⁵⁸. En efecto, los *prejuicios* se alimentan de esta dinámica intergrupal, lo cual, como se comprobará enseguida, podría conducir a sesgos hostiles en la percepción de las personas estigmatizadas *a priori* por su condición de pertenencia a una determinada categoría social.

3.4.1. INTERNALIZACIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS

De acuerdo con Anthony Greenwald y Mahzarin Banaji (1995: 14), un *estereotipo* consiste en un conjunto de creencias socialmente compartidas sobre rasgos característicos de los miembros que conforman una misma categoría social. Esto es, mientras que las *actitudes* implican respuestas evaluativas hacia un determinado objeto o fenómeno social, los *estereotipos* guían el juicio y la acción en la medida en que una persona actúa frente a otra como si esta última dispusiese de rasgos incluidos en las creencias compartidas. Definido como un instrumento de cognición, este proporciona una serie de “premisas” sobre las que basamos nuestro comportamiento. En este sentido, y en palabras de Vincent Yzerbyt y Georges Schadrón (1996: 127), los estereotipos «constituyen una herencia, una información de base, que permite a los observadores abordar las situaciones nuevas sin estar excesivamente desprovistos de recursos», aunque, para los psicólogos sociales, «son los viejos esquemas los que determinan a menudo la lectura de los datos nuevos» (*ibid.*, 136). Ahora bien, en lo referido a la representación simbólica de una cultura ajena, los estereotipos recogen las características más llamativas que diferencian un grupo de otro, las cuales nos sirven de pautas para tratar con personas de diferentes orígenes sociales. No obstante, debe tenerse muy presente que son imágenes etnocéntricas por excelencia, una figura —tanto positiva como negativa— que se construye en virtud de la dinámica comparativa. De esta manera, los estereotipos comprenden un conjunto de *clichés* o *tópicos*⁵⁹ que describen la relación intergrupal, aunque su veracidad merece ser puesta en

⁵⁸ La definición de *estereotipo* que ofreció Allport (1954: 191) es la siguiente: «Whether favorable or unfavorable, a stereotype is an exaggerated belief associated with a category. Its function is to justify (rationalize) our conduct in relation to that category».

⁵⁹ Según el DLE, un *cliché* es un «[l]ugar común, idea o expresión demasiado repetida o formularia»; un *tópico*, a su vez, denota un *asunto* o un *tema del discurso*, el cual «[p]arte de un enunciado que presenta cierta información como conocida, por oposición al rema» (*ibid.*). De cualquier manera, ambos conceptos suponen evocar *ideas estereotipadas* entre los receptores del mensaje, pues son cristalizaciones cognitivas de una realidad social compartida (véase también la figura 2). Asimismo, estos recursos discursivos refuerzan, en cierta medida, los estereotipos existentes, retroalimentándose entre el uno y el otro. Precisamente, los medios audiovisuales contribuyen al desarrollo de los estereotipos, tema que se abordará en el capítulo 7 del presente trabajo.

entredicho, primero, por ser una comparación subjetiva centrada en el *yo*, y segundo, por asumir que los miembros de un exogrupo son homogéneos.

En todo caso, retomando nuestro argumento inicial, los seres humanos tenemos una propensión innata a buscar regularidades en el funcionamiento del universo. Tanto es así que las sociedades están repletas de clichés y referencias culturales, cuyo contenido a menudo se materializa en los refranes, proverbios o dichos populares, pues de ahí surge el *movimiento* para eliminar términos ofensivos de los diccionarios⁶⁰. Pero, en realidad, los estereotipos constituyen un componente sociocultural bastante estable. Por poner un caso concreto, podemos señalar que los españoles (o los conocedores de la realidad interna que vive España) comparten una amplia gama de tópicos vinculados a la procedencia geográfica de los individuos naturales de diferentes lugares del país (véase la figura 3). Asimismo, los *tópicos regionales* pueden ser empíricamente investigados, como, por ejemplo, lo hicieron Rodríguez y Moya (1998), quienes demostraron que los andaluces se consideraban a sí mismos juerguistas, graciosos y abiertos. Mientras tanto, en lo referente a personas procedentes de otras Comunidades Autónomas, los mismos sujetos atribuyeron etiquetas como estas: los castellanos, educados y serios; los catalanes, tacaños y trabajadores; los gallegos, humildes y supersticiosos; los vascos, cerrados y brutos. De cualquier forma, cabe resaltar que los *tópicos regionales* en su vertiente negativa incluyen observaciones despectivas que perjudican la imagen de la población en su conjunto, lo cual se convierte en un poderoso factor que impide su abordaje académico⁶¹.

⁶⁰ Cf. p. ej.: Las expresiones racistas que más usamos en nuestro país (04/02/2019) *antena3noticias.com*. Disponible en: <https://www.antena3.com/noticias/sociedad/rae-elimine-vocabulario-racista-video_201902035c5773140cf2be7ee48a6e1a.html>. Sin embargo, no todos los dichos populares hacen referencia a los aspectos “negativos” de una etnia. Por ejemplo, Frantz Fanon (1952: 16) señalaba lo siguiente: «*En France, on dit : parler comme un livre. En Martinique : parler comme un Blanc*». Se trata de una materialización discursiva de la realidad social que vive la isla caribeña, que es un producto de *autodiscriminación* por parte de los martiniqueses.

⁶¹ De similar manera, podemos mencionar la última estadística del CIS sobre los *estereotipos regionales* (1994), en cuyos resultados figuran algunos calificativos que pueden resultar ofensivos: *clasistas, chapuceros, egoístas, extremistas, hipócritas, incultos, irresponsables, machistas, reprimidos, sucios, sufridos, vagos, violentos* (disponible en: <http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2120_2139/2123/e212300.html>). Ahora bien, la institución pública española no ha vuelto a realizar estudios de características semejantes desde su última ejecución en 1994, de manera que los datos de opinión que constan en la fuente arriba mencionada suelen utilizarse como referencia de autoridad para analizar los tópicos atribuidos a los residentes en las diferentes Comunidades Autónomas, como, por ejemplo, en un reciente artículo publicado en RTVE (Borrego Escot, D. (04/01/2019). Tópicos y realidades sobre los españoles. *RTVE*. Disponible en: <<http://www.rtve.es/las-claves/topicos-y-realidades-sobre-los-espanoles-2019-01-04/>>). No obstante, transcurridos 25 años desde que se produjo la recogida de datos, algunos *tópicos regionales* resultan algo anticuados, pues, como bien reconoce el



Figura 4: mapa de los estereotipos de México⁶³

3.4.2. EL PREJUICIO Y SUS CONSECUENCIAS

El *prejuicio* es un concepto que ha generado múltiples definiciones, aunque, por lo general, los autores coinciden en destacar sus secuelas nocivas. Esto es, si bien los psicólogos sociales hacen hincapié en el vínculo funcional que se establece entre el *estereotipo* y el *prejuicio*, este último no solo se diferencia por fundamentarse en *creencias y actitudes negativas*, sino también por su potencial para generar *conductas discriminatorias* (Piñuel y Gaitán, 1995: 324; Bobbio, 1997/2010: 187; Brown, 1998: 27). De hecho, sin necesidad de ahondar demasiado, Allport (1954: 7-9) ya proponía una distinción conceptual entre *prejudgment* y *prejudice*. Según argumenta, mientras que el hombre toma un *juicio previo* en función de las virtudes arbitrariamente asociadas al objeto de la actitud, el *prejuicio* es «una actitud evasiva u hostil hacia un individuo por su pertenencia a un grupo, solo porque pertenece a ese grupo, y se supone, por tanto, que

⁶³ Álvarez, R y Gómez, V.J. (25/07/2017). El mapa de los prejuicios de México: así se ven unos a otros los mexicanos según el estado. *Magnet*. Disponible en: <<https://magnet.xataka.com/why-so-serious/el-mapa-de-los-prejuicios-de-mexico-asi-se-ven-unos-a-otros-los-mexicanos-segun-el-estado>>. En lo que se refiere al título original de la imagen, no son “prejuicios”, sino que, en el sentido estrictamente académico, son “estereotipos”.

posee las cualidades objetables atribuidas al grupo»⁶⁴. Cabe puntualizar al respecto que, pese a tratarse de una disposición actitudinal que abarca varios subcomponentes⁶⁵, los prejuicios se caracterizan por su irreversibilidad, de ahí que su vigencia persista ante cualquier prueba que afirme lo contrario⁶⁶.

Habida cuenta de lo anterior, el psicólogo estadounidense señalaba las cinco posibles consecuencias del prejuicio, clasificadas según su intensidad (*ibid.*, 14-15):

1. Antilocusión (antagonismo verbal): se expresan libremente sus prejuicios entre las personas de ideas afines (entre las amistades o, en ocasiones, entre desconocidos), aunque el antagonismo no suele ir más allá del discurso.
2. Evitación: cuando el prejuicio es más intenso, se produce una exclusión de los individuos negativamente valorados. Se trata de un distanciamiento psicológico que no inflige daño directo.
3. Discriminación: los prejuicios se convierten en acciones institucionalizadas contra los individuos que pertenecen a un mismo grupo, cuyo acceso a determinados privilegios sociales (empleo, vivienda, así como a oportunidades formativas y recreativas) se les niega.
4. Ataque físico: se produce una amenaza o exclusión forzada de los individuos que están sujetos a prejuicios.
5. Exterminación: el prejuicio ocasiona —en su máximo grado de expresión— linchamientos, pogromos, masacres y programas de genocidio.

Tal y como refleja la *Escala de Allport*, el prejuicio no necesariamente implica intimidación o violencia directa. Así, en realidad, al tener en cuenta las circunstancias sociales de nuestro tiempo, difícilmente se llegaría al extremo de la agresión (*ataque físico o exterminación*)⁶⁷. No obstante, sí se generan situaciones de rechazo, burla o

⁶⁴ «[A]n avertive or hostile attitude toward a person who belongs to a group, simply because he belongs to that group, and is therefore presumed to have the objectionable qualities ascribed to the group» (*ibid.*, 7). Para Bourhis, Gagnon y Moise (1996: 140), el *prejuicio* implica unos sentimientos negativos sobre un grupo particular, los cuales generan unas actitudes desfavorables, así como un rechazo hacia cada uno de los individuos que lo conforman, «sin tener en cuenta las diferencias individuales existentes en el interior de cada grupo».

⁶⁵ De acuerdo con los psicólogos sociales arriba citados, el *prejuicio* es un fenómeno multidimensional que comprende los tres componentes de la actitud: *cognitivo* (se crean expectativas negativas); *afectivo* (provoca sentimientos de desprecio o desagrado, así como emociones de miedo o aversión) y *conductual* (produce reacciones hostiles o discriminatorias).

⁶⁶ El psicólogo estadounidense afirmaba lo siguiente: «*Prejudgments become prejudices only if they are not reversible when exposed to new knowledge*» (*ibid.*, 9).

⁶⁷ *La violencia de odio* se genera de manera no institucionalizada, aunque sí existen grupos con ideologías excluyentes que recurren a la violencia contra personas que pertenecen a una determinada categoría social.

marginación social, así como de discriminación, que se produce «a base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja innecesaria» (Rodríguez, 2005: 28). Se ha de aclarar, por otra parte, que, la discriminación constituye una manifestación específica de los prejuicios, cuyo ejemplo más flagrante es la política de segregación racial (*apartheid*), que se sostenía mediante la implantación de legislaciones excluyentes y perjudiciales (*discriminación estructural*).

Con todo, el sesgo discriminatorio no se produce de una manera tan evidente y abierta como en los regímenes colonialistas o racistas, sino que, en el actual contexto de la postmodernidad, la dinámica se manifiesta de modo más sutil y encubierto. Pongamos, a modo de ejemplo, un caso imaginario basado en hechos reales:

Guillermo es un chico español que tiene más de 10 años de experiencia en el mundo de la restauración. Está acostumbrado a tratar con clientes extranjeros, y trabaja como camarero en un restaurante situado en pleno corazón de Barcelona. Pero, últimamente, está cansado de servir a los clientes japoneses porque piensa que *son tacaños*, ya que *nunca dejan propina* sin importar lo bien que haga su trabajo. Además, *los japoneses no tienen modales*, así que el local tiene la costumbre de *ofrecerles las mesas del fondo*. Esta mañana, su jefe le ha llamado a la oficina para enseñarle un comentario que dejó una chica japonesa en un foro de viajeros, donde se leía lo siguiente: *el camarero que nos atendió era un racista*.

En esta historia ficticia, no hay antagonismo verbal ni escrito (p. ej. un cartel que dice *no se aceptan extranjeros*), pero sí una exclusión semiinstitucionalizada, cuya necesidad se justifica por medio de razones contingentes (p. ej. *porque los japoneses descuidan los modales en la mesa*). Se trata de una incidencia discriminatoria, primero, por juzgar a los clientes por su nacionalidad, y segundo, por ofrecer un tratamiento negativamente diferenciado a las personas de ciertos rasgos étnicos. Ahora bien, lo cierto es que, a diferencia de las variables endógenas, como sexo y edad, la nacionalidad constituye una cualidad exógena a la naturaleza humana, pues, por si resultase necesario concretar, hay japoneses de raza blanca o negra. Además, aunque Guillermo opine lo contrario, no todos los ciudadanos de origen nipón son tacaños⁶⁸: acaso, el motivo real puede que sea por la calidad del servicio ofrecido a los “clientes japoneses”. *¿Para qué dejar propina a un camarero con una actitud racista?* —diría la chica del foro.

⁶⁸ Ello se debe a que no existe la costumbre de dejar propina en Japón, donde el *cargo por el servicio* (*service charge*) está integrado en los precios.

Sin victimizar a mis compatriotas, sería justo señalar que los japoneses son propensos a mantener una cierta distancia con los “extranjeros” en los espacios públicos, lo cual causa un profundo malestar entre los conoedores foráneos de aquel país: *¿por qué nadie se sienta a mi lado en el tren?* Tras largos años de reflexión, un escritor estadounidense, Baye McNeil, llegó a la conclusión de que *no se trata de racismo*, sino que *los japoneses son tímidos y tienen miedo a lo diferente*, aunque, a nuestro parecer, no es otra cosa que una exteriorización de prejuicios hacia los “extranjeros”⁶⁹. En definitiva, todos desarrollamos creencias irracionales con respecto a un *colectivo social*⁷⁰, las cuales, conscientes o no, podrían traducirse en prácticas segregadoras contra los individuos que integran una determinada categoría social. Así, de hecho, es muy probable que Guillermo no tenga una inclinación “racista”, pero a los ojos de un tercero, su comportamiento es propio de una persona sesgada.

Con todo esto pretendemos dar a entender que el límite que separa lo racional de lo irracional es confuso, de tal modo que la discriminación o exclusión social se produce de manera encubierta y silenciada (el *nuevo racismo*; véase la nota 81). En dicho supuesto, se hace necesario revisar los contenidos de los epígrafes anteriores, para así ordenar los términos hasta aquí descritos.

- a) Japón es un Estado insular asiático (evidencia racional / verdad objetiva)

⁶⁹ McNeil, B. (11/11/2018). 日本人は、なぜ外国人の「隣」に座らないのか [¿Por qué los japoneses no se sientan al lado de los extranjeros?]. *Toyo Keizai Online*. Disponible en: <<https://toyokeizai.net/articles/-/248134>>. En respuesta a este artículo, algunos lectores dejaron comentarios como los siguientes: «porque los extranjeros son grandes y ocupan mucho espacio»; «nos molesta el olor del perfume». Ciertamente, los asientos del transporte público en Japón son algo estrechos y, sí, los “extranjeros” suelen tener cuerpos más robustos que los “japoneses”; no obstante, tal razonamiento carece de lógica, cuando los lectores no saben si Baye McNeil cumple este estereotipo. Por otra parte, hay “una cantidad considerable” de personas que padecen de Sensibilidad Química Múltiple en Japón, quienes pretenderían minimizar el posible “riesgo”: pero, como es evidente, los “extranjeros” no siempre suben perfumados al tren. En definitiva, se trata de un *prejuicio*, aunque, a diferencia del tradicional “racismo” o “antagonismo racial”, el sesgo se manifiesta de un modo sutil e implícito. Dicho lo anterior, y en lo que se refiere a la discriminación en la actualidad, la dinámica de corrección política impide expresar libremente los prejuicios (antagonismo verbal); de ahí surge la típica frase: “no todos los ... son así”. Sin embargo, parece ser verdad que la *evitación* se produce en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, sea en Japón o en cualquier rincón del mundo (véase, p. ej., M. J. I. (04.10.2017). Malika Guenziz: “En el autobús nadie se sienta a mi lado porque llevo velo”. *La Nueva España*. Disponible en: <<https://www.lne.es/oviedo/2017/10/04/malika-guenziz-autobus-nadie-sienta/2172839.html>>).

⁷⁰ Cabe precisar que un *colectivo social* se compone de un conjunto de personas que comparten ciertos atributos sociales y/u objetivos comunes, aunque la agrupación en categorías se realiza de forma arbitraria y subjetiva, esto es, en detrimento de la variación interna de cada “colectivo”. Por ejemplo, la *comunidad de los extranjeros* constituye una generalización muy habitual en Japón para designar a los “*no japoneses*”: lo mismo podemos afirmar con la *comunidad de europeos*, *comunidad hispanohablante*, *comunidad de víctimas de accidentes aéreos*, etc., pues son representaciones simplificadas de la compleja realidad que rige cada categoría.

- b) La mayoría de los japoneses viven en Japón (creencia racional)
- c) Los japoneses hablan japonés (creencia ideológica)

- d) Japón es un país sobrepoblado (opinión / creencia ideológica)
- e) Dicen que los japoneses son puntuales (tópico / creencia irracional)
- f) Creo que los japoneses son muy serios (actitud / creencia irracional)

- g) Los japoneses son insoportables (prejuicio / antagonismo verbal)
- h) Me siento incómodo estando cerca de los japoneses (prejuicio / evitación)
- i) No voy a contratar a japoneses (prejuicio / discriminación)

Entre los nueve argumentos aquí formulados en referencia a los individuos naturales de Japón, solamente los tres primeros tienen un fundamento *más o menos racional*, aunque el tercero constituye una *creencia ideológica* (hay ciudadanos japoneses que no tienen dominio en japonés, si bien son minoría). Por otra parte, los enunciados del segundo bloque reflejan los estereotipos asignados al país asiático y a sus habitantes, los cuales podrían servir de referencia a la hora de enfrentarse a una situación desconocida (p. ej., en una reunión de negocios con los japoneses). Se trata de *conocimientos ideológicos*, cuyo contenido varía en función de factores ajenos a la naturaleza del objeto de la actitud (p. ej., Japón no representa el “cliché” de la sobrepoblación en otras naciones de Asia). Por último, las ideas *g*, *h* y *j* se diferencian del resto por su carácter negativo y hostil: son *prejuicios* que se fundamentan, bien en vivencias mantenidas con alguien de origen japonés (p. ej. vecinos del barrio, compañeros del trabajo, etc.), o bien en una perspectiva ideológica que conduce a actitudes prejuiciosas hacia las personas que conforman el país nipón (p. ej., un activista contra la caza de ballenas por parte del Gobierno de Japón).

Pero, por lo que respecta a lo anterior, cabe plantearse la existencia misma de la “categoría de los japoneses” (cf. Álvarez Moralejo y Hirai, 2014), cuando cabe la posibilidad de que tal concepción categorial resulte “vana” para un individuo que no sienta la necesidad de distinguir a un japonés de una persona procedente de cualquier otro país asiático. En este caso, la categorización podría ser efectuada sobre la base de la *raza*, así como, a la hora de juzgar a un sujeto de origen japonés, se aplicarían los tópicos arraigados sobre “los asiáticos”. En relación con ello, si bien hemos venido haciendo referencia a las variables atributivas relacionadas con la procedencia (regional, nacional, étnica o racial), tanto los estereotipos como los prejuicios pueden desarrollarse sobre una amplia variedad de atributos personales, ya sean biológicos (edad, sexo, color de la piel,

estado fisiológico, etc.) o sociales (clase, religión, ideología o afiliación política, etc.). Es decir, una misma persona puede ser definida como mujer, occidental y profesora, o bien, como madeirense, liberal, de clase alta, etc., todo ello en función de la disponibilidad cognitiva del evaluador⁷¹.

A este propósito, ya se ha subrayado con anterioridad que la clasificación social del individuo depende a menudo de unos indicadores fácilmente identificables, de forma que las variables demográficas como raza, género o edad son las primeras en intervenir en dicho proceso cognitivo. No obstante, nosotros *analizamos* a las personas con las que tratamos: esto es, al igual que la vestimenta “dice” mucho de la personalidad o de la idiosincrasia, el habla es un indicador de pertenencia a una categoría social, por lo que uno “suena” como una mujer, una abogada o una sevillana. Asimismo, es vital comprender que un hablante competente está en capacidad de estimar el origen tanto geográfico como social del interlocutor según sus variables “audibles” (variantes léxicas, fónicas o morfosintácticas), que además pueden constituir la base primaria para la categorización cognitiva del individuo. De hecho, hay quienes logran identificar a “un japonés” por el idioma que emplea, aun cuando su fisonomía puede confundirse con la de etnias próximas. Todo esto implica, en palabras de Preston (2002: 40), que el habla opera en sintonía con la «categoría en su totalidad», pues de ahí se desprende nuestro planteamiento principal de que el hecho de ser hablante de una determinada modalidad de la lengua implica una serie de consecuencias, lo que, como se verá a continuación, podría conducir a sesgos cognitivos.

3.5. PREJUICIOS Y DISCRIMINACIÓN LINGÜÍSTICA

Los seres humanos tenemos la capacidad de construir abstracciones del mundo circundante, así como de elaborar premisas que rigen nuestro comportamiento, lo cual significa un ahorro cognitivo para procesar los estímulos externos. Asimismo, cada uno comprende una situación nueva a partir de la información almacenada, cuya recuperación permite predecir las circunstancias que podrían ocasionar un *indicio* en particular. A

⁷¹ La categorización del individuo se realiza por medio de su pertenencia grupal, «sin tener en cuenta las diferencias individuales existentes en el interior de cada grupo» (Bourhis, Gagnon y Moise, 1996: 140). Ahora bien, un mismo sujeto puede ser categorizado por medio de «una cuasi infinidad de criterios» en función del dominio ideológico de los observadores, quienes deben elegir «entre diversas categorizaciones —y diferentes estereotipos— posibles en una situación y para unas dianas dadas» (Yzerbyt y Schadron, 1996: 137).

modo de ilustración, el hecho de llevar consigo un símbolo que representa una ideología (camiseta, tatuaje, bandera, etc.) podría provocar actitudes negativas entre los individuos que presentan una aversión hacia las personas que pertenecen a aquel *grupo ideológico*. No obstante, una inferencia deductiva como la que acabamos de ver se efectúa de manera irracional, cuando la vinculación entre la posesión de un objeto ideologizado (*indicio*) y su compromiso ideológico (*estado*) no está bien fundamentada. Hay, por tanto, quienes “opinan” que *generalizar no es bueno*, aunque en la práctica, *la vida es demasiado corta para tener conceptos diferenciados* —decía Allport (1954: 173)—, de ahí que las personas que reúnan ciertas condiciones sean agrupadas en una misma categoría social. Ahora bien, se incurre en una *generalización excesiva* siempre que la concepción de un sujeto social se realice de acuerdo con un solo aspecto de la totalidad de su naturaleza, como podría ser el color de la piel⁷².

En paralelo con lo anterior, hemos venido insistiendo en que la categorización no solo se realiza en función de los rasgos fisonómicos permanentes o la vestimenta, sino que, además, entran en juego las representaciones simbólicas de la identidad, como son la práctica de actos religiosos o del habla. Es decir, pese a que los atributos relacionados con el aspecto físico constituyen fuentes de *potencia primaria* para la atribución de etiquetas, no ocurre lo mismo, por ejemplo, cuando se establece una conversación telefónica con un agente de atención al cliente, cuyo origen se deduce según su variedad dialectal. Es por ello por lo que los sujetos sometidos a las pruebas de *matched-guise* saben —por regla general— dar una respuesta sobre el supuesto lugar de procedencia de quienes pronunciaron las voces grabadas. Así, y en lo que se refiere a las actitudes lingüísticas, un dialecto puede resultar más “suave” o “variado” que otro por motivos prosódicos, ya que, en realidad, cada variedad dispone de su propio sistema fonético-fonológico, así como de la *melodía* que sustenta la entonación en el habla. Un ejemplo que se puede dar en este caso es el español argentino, cuya *musicalidad* constituye uno de los factores más característicos.

Con todo, y aun sin descartar la posibilidad de que algunas de las cualidades prosódicas del lenguaje condicionen las actitudes lingüísticas de índole afectiva⁷³, nuestro

⁷² Allport puntualizó que existen algunos atributos que “distraen” nuestra atención, como son la raza o la discapacidad. Se trata de *etiquetas de potencia primaria (labels of primary potency)*, las cuales enmascaran otros atributos importantes del individuo (1954: 179-180).

⁷³ Por lo cual, una frase pronunciada en una variedad dialectal nos puede sonar más “suave” o “aguda” que su pronunciación en otros dialectos, incluso, cuando se trata de una lengua que no conocemos. No

interés se enmarca en analizar la naturaleza social del lenguaje, la cual constituye el bagaje simbólico de la colectividad. Por consiguiente, y a fin de retomar nuestro planteamiento inicial, consideramos que el recurso a una variedad lingüística identificable sirve para hacer patente la pertenencia a una categoría social, y ello debido a que se establece un vínculo cognitivo entre el dominio de una variedad en particular y las aptitudes personales.

3.5.1. LOS PREJUICIOS LINGÜÍSTICOS Y LA DINÁMICA INTERGRUPAL

El ser hablante de una determinada variedad lingüística implica consecuencias de orden emocional. Para comprobar la hipótesis acabada de plantear, nos va a ser de utilidad retomar el testimonio vertido por una mujer dominicana, quien, después de 15 años de residencia en Puerto Rico, declaró haber asimilado el dialecto propio del país vecino (Cordero Ortiz, 2004: 123; véase el apartado 3.1). La historia fue la siguiente: un día, el nuevo encargado de la tienda en la que ella trabajaba empezó a quejarse de que los trabajadores dominicanos del almacén eran brutos, añadiendo que no había conocido a ningún individuo de aquel país que fuese inteligente. Disgustada con el comentario, ella le confesó que también provenía de la República Dominicana, aunque la respuesta de su jefe fue así: «*tu [sic] eres más boricua que yo, muchacha deja eso*». Lo anterior implica que, como bien resumía la propia mujer, *ser boricua es sonar como boricua*, por tanto, para los dominicanos afincados en Puerto Rico, hablar como un local resulta efectivo para evadirse de los prejuicios atribuidos a sus compatriotas.

De hecho, sin ánimo de caer en una subjetividad impresionista, la baja evaluación del español dominicano por parte de los ciudadanos puertorriqueños constituye una realidad empíricamente constatable. Por mencionar un ejemplo, Mojica de León (2014: 1297-1298) dio a conocer que un 35,5 % de los sujetos puertorriqueños de su estudio contestó que el español “incorrecto” se hablaba en la República Dominicana, siendo este el país más mencionado, seguido por Puerto Rico (7 %), México (5,8 %) o Argentina (4,3 %). Así, y por tratarse de encuestas semiestructuradas, los informantes ofrecieron unas razones “convincientes” para justificar sus respuestas, relacionándolas con sus conocimientos previos sobre “cómo hablan los dominicanos”: «[uso inadecuado de] las

obstante, el atractivo de un lenguaje se relaciona con las preferencias personales, y las evaluaciones de este tipo carecen de rigor científico.

eses y de las íes»; «tienen palabras inventadas que no se encuentran en el diccionario»; «hablan enredados y se comen muchas letras»; «pronuncian muy mal las palabras y hablan rápido» (*ibid.*)⁷⁴.

Se ha de aclarar al respecto que las opiniones arriba citadas surgen a raíz de una *generalización excesiva*, ya que, como es evidente, no todos los dominicanos hablan enredados ni pronuncian “mal” las palabras. Además, de conformidad con la matriz que sustenta la *política panhispánica* de las Academias (véase el apartado 8.1.3), el *habla culta* dominicana es tan digna y legítima como cualquier otro registro culto del español. Pero, con independencia de lo que promuevan las autoridades implicadas en la política y planificación lingüística (PPL), los estereotipos y prejuicios asociados a determinadas formas del lenguaje se nutren y retroalimentan de las experiencias tanto personales como colectivas. De esta manera, existen variedades injustamente estigmatizadas en diferentes ámbitos de nuestra sociedad, como, por ejemplo, en los medios de comunicación de masas, tema que se abordará en el apartado 7.2.3 de este trabajo.

Llegados a este punto, debe quedar claro que, por lo que respecta al supuesto que aquí nos ocupa, estamos haciendo referencia a *prejuicios lingüísticos* muy arraigados en el contexto puertorriqueño, los cuales, a nuestro entender, actúan en sintonía con las actitudes negativas respecto de los individuos que tienen la nacionalidad dominicana y/o que provienen de aquel país. Es decir, además de construir “ideas” preconcebidas sobre cómo suena el “dominicano”⁷⁵, los boricuas lo asocian con los prejuicios de índole extralingüística, pues, según los comentarios vertidos por algunos informantes del estudio ya mencionado, en la República Dominicana se habla “incorrectamente” el español porque los “dominicanos” «no tienen educación», «hablan muy alto», «son muy

⁷⁴ Debe quedar claro que tanto el español hablado en Puerto Rico como en la República Dominicana comparten rasgos lingüísticos comunes. Asimismo, y de acuerdo con la zonificación dialectal aplicada en nuestro estudio (véase el anexo 12), se trata de variaciones internas de la “variedad caribeña”.

⁷⁵ Cuando la categorización se efectúa a base de la pertenencia a una determinada categoría social, los hábitos y rituales que caracterizan a una colectividad a menudo se someten a imágenes estereotipadas. Es decir, tanto la categoría social en sí como las variables socioculturales que la caracterizan pueden ser objeto de estereotipos y/o prejuicios. Supongamos, por ejemplo, que existe una categoría de “los japoneses”, sobre los cuales se construyen creencias y actitudes tanto positivas como negativas. Entretanto, los elementos idiosincráticos de la colectividad nipona —como son el kimono, el yudo o el idioma japonés— podrían estar sujetos a estereotipos y prejuicios. De ser esto así, cabe la probabilidad de que un sujeto aficionado a las artes marciales japonesas manifieste actitudes positivas hacia “los japoneses”; o, por el contrario, una persona que hubiera desarrollado prejuicios contra estos mismos demuestre actitudes negativas hacia sus prácticas distintivas, por el simple hecho de tratarse de un componente cultural asociado al país nipón.

dramáticos» o «son de bajos recursos» (Mojica de León, 2014: 1297). De lo expuesto se desprende que, en lo que se refiere al bajo concepto que tienen algunos puertorriqueños sobre el español de la República Dominicana, este no solo comprende la evaluación relativa a sus rasgos prosódicos, sino que, a la vez, constituye una representación simbólica de la relación intergrupala existente entre ambas naciones caribeñas. Puede afirmarse entonces que, lejos de ser meras ideas u opiniones sobre el “dominicano”, son creencias que se interiorizan en el seno de la comunidad puertorriqueña, cuyo contenido se transmite de una generación a otra como memoria colectiva: y es por ello por lo que quienes hablan en español dominicano propiamente dicho serán estigmatizados como *incultos* o *ignorantes*.

Resumiendo, los *prejuicios lingüísticos* son aquellos que perjudican la imagen tanto de una modalidad lingüística como de sus hablantes. Constituidos por un conjunto de creencias generalizadoras acerca de los hábitos lingüísticos propios de un colectivo social, son, en definitiva, una manifestación específica de los prejuicios en general. Asimismo, los prejuicios lingüísticos pueden provocar consecuencias negativas, como el antagonismo verbal o la segregación, y todo esto, por el simple hecho de tener dominio de una variedad lingüística en particular⁷⁶. A tal respecto, conviene tener presente que, pese a su irreversibilidad⁷⁷, los prejuicios sobre una misma variedad lingüística dependen del grupo social del que se trate. Así, en lo que concierne al caso que hemos venido utilizando como ejemplo, el español hablado en la República Dominicana no tiene por qué ser negativamente valorado en otros ámbitos hispanohablantes. En efecto, según los resultados obtenidos en un estudio de actitudes lingüísticas realizado con 400 informantes venezolanos (Coello Millán, 2014), el español dominicano resultaba ser “incorrecto” solamente para 3 sujetos (0,75 %), mientras que el de Puerto Rico fue calificado así hasta en 24 ocasiones (3 %). De esta forma, sin contradecir la premisa de partida, estamos ante un constructo social cuyo contenido varía en función de la variable “contexto”.

⁷⁶ La condición de ser hablante de una variedad diatópica (o de una lengua) en particular no necesariamente significa que la persona proceda de la región donde su población tiene como materna tal variedad lingüística. Asimismo, una persona puede tener dominio de más de una lengua (o de diferentes dialectos de una misma lengua) y hacer un uso distintivo.

⁷⁷ De acuerdo con la definición de *prejuicio* que hemos dado anteriormente, los *prejuicios lingüísticos* implican consecuencias negativas y se caracterizan por poseer una fuerte resistencia. Por otra parte, los *estereotipos lingüísticos* pueden ser tanto positivos como negativos.

De las consideraciones hasta aquí expresadas, se infiere que los prejuicios lingüísticos de índole colectiva no son manipulables por parte del individuo, ya que un hablante competente procuraría actuar conforme a las expectativas de la colectividad con la que se identifica o aspira a identificarse. Tanto es así que hay personas que asumen la magnitud que implica ser hablante de una variedad negativamente valorada, algunas de las cuales toman la decisión de abandonar el dialecto materno, lo cual coincide con lo que planteábamos en el comienzo de este capítulo. Resulta entonces difícil de cuestionar que los prejuicios lingüísticos constituyen un componente sociocultural estable⁷⁸, cuya eliminación o modificación requiere tiempo y dedicación (Devine, 1989: 15; Yzerbyt y Schadron, 1996: 126), y —más que nada— unos estímulos contundentes que permitan mejorar la imagen del pueblo en su conjunto. Con todo, y como se argumentará en líneas posteriores, cuando uno se compromete a defender los *derechos humanos*, los prejuicios tanto generales como lingüísticos no se expresan con total libertad.

3.5.2. *LOS PREJUICIOS LINGÜÍSTICOS Y EL ALCANCE DE LO POLÍTICAMENTE CORRECTO*

En el contexto de la postmodernidad, se toma conciencia sobre el respeto y tolerancia a la diversidad⁷⁹. Así, conforme a los principios que inspiran la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, vivimos en una sociedad “sensibilizada” con los colectivos minoritarios (o minorizados). De este modo, describir las prácticas distintivas de la minoría vulnerable en términos peyorativos o despectivos va en contra del compromiso ético profesional, del mismo modo que cualquier discurso sesgado que atenta contra la dignidad personal es —por lo general— censurable (véase la nota 41). En esta dirección, Milroy y Milroy (1985/1991: 3) subrayaron el carácter identitario del lenguaje, equiparándolo con la raza, la religión, la clase social, la gastronomía o la arquitectura. Tuson (2010: 24), a su vez, enfatizó que el prejuicio lingüístico constituye una forma de manifestación del racismo que se orienta hacia las

⁷⁸ Es por eso por lo que, cuando uno se encuentra con personas “atípicas” de una categoría social, son comprendidas como “*special case from the category*” (Hewstone y Giles, 1986: 19). Allport (1954: 23) señalaba lo siguiente: «A Scotsman who is penurious delights us because he vindicates our prejudice. It is pleasant to say, “I told you so.” But if we find evidence that is contradictory to our preconception, we are likely to grow resistant». Asimismo, en el caso de Puerto Rico que hemos tomado de ejemplo, el “jefe” no quiso asimilar que hubiera dominicanos que eran “inteligentes” como la mujer, calificándola de “más puertorriqueña que él”.

⁷⁹ Para Pérez (1996: 91), la *tolerancia* sirve para mantener una relación *no conflictiva* entre los dominantes y los subordinados, normalizando de este modo la desigualdad social.

lenguas y sus hablantes⁸⁰. Ciertamente es que, de acuerdo con lo ya defendido en el epígrafe anterior, los prejuicios lingüísticos reflejan las creencias negativas que se fundamentan en la memoria colectiva, lo cual incide sobre la opinión que se tiene de los individuos que hablan unas determinadas variedades (Álvarez, 2009: 88). Pero, sin perjuicio de lo anterior, también es verdad que cada vez menos personas expresan el odio o el desagrado hacia una variedad lingüística en concreto, ya que, hoy en día, cualquier comentario negativo que pueda dañar las señas de identidad se interpreta como una prolongación de la discriminación fundamentada en la raza o la etnicidad (*cf.* Anzaldúa, 1987).

Ahora bien, pese a que son mayoría quienes no manifiestan públicamente actitudes negativas hacia los hábitos propios de un colectivo social (entre ellos, los lingüísticos), esto no necesariamente significa que nuestras sociedades estén exentas de prejuicios, sino que, a nuestro parecer, ello se debe a la corrección política (*i.e.* el *nuevo racismo*)⁸¹. Además, al margen de lo anteriormente indicado, un hablante competente debe saber que existen dialectos mejor valorados que otros en su comunidad de pertenencia, lo cual garantizaría el progreso social (Villena Ponsoda, 2012: 164). Tanto es así que, en la práctica, el ser humano se muestra sensible ante el *prestigio* que se le atribuye a los diferentes usos del lenguaje, razón por la que resulta habitual hacer juicios de valor sobre una variedad lingüística. De lo expuesto se deduce que los hechos del lenguaje constituyen un escenario impregnado de «connotaciones que los matizan o los atemperan» (Alvar, 1982: 12), aunque recordemos, una vez más, que son valoraciones

⁸⁰ De acuerdo con Macedo, Dendrinis y Gounari (2005: 82), el *racismo* implica una evaluación jerárquica «en términos de mejor o peor, más alto o más bajo, aceptable u objetable, etc.». Asimismo, el *racismo lingüístico* comprende unas prácticas discursivas que afirman la supremacía y dominación de «unas lenguas y unos comportamientos comunicativos por encima de todas las demás», para cuyo supuesto se acredita la *pureza lingüística*. En este sentido, conviene distinguir el término *racismo lingüístico* del de *prejuicio lingüístico*, ya que los miembros de una colectividad pueden que compartan prejuicios sobre el habla propia de las personas de alto estatus, como, por ejemplo, lo que sucede con la variedad castellana en las Islas Canarias (véase el apartado 3.2.2).

⁸¹ A este respecto, Pérez y sus colaboradores (1993: s/p) advierten que no se ha producido un cambio cualitativo en el racismo desde mediados del siglo XIX, ya que el racismo permanece encubierto en nuestras sociedades. Es decir, según la teoría que maneja el psicólogo social (1996: 81, 85), la gente mantiene estereotipos y prejuicios contra las minorías étnicas, pese a que su actitud «se caracteriza por una valoración negativa del racismo manifiesto [...]». De esta manera, «el racismo es hoy un tabú que sólo una minoría se atreve a alimentar directamente», pero esto ha dado lugar a la elaboración de *nuevas formas de racismo* (el *nuevo racismo*). Asimismo, si bien las campañas desde arriba —incluida la Declaración Universal de los Derechos Humanos— pueden ser un modo de acabar con el racismo manifiesto, es necesario modificar las relaciones grupales entre los discriminados y los discriminadores para acabar con el nuevo racismo y llegar a un cambio profundo (*ibid.*, 92). A tal efecto, los psicólogos sociales coinciden en señalar la necesidad de activar el prejuicio, para hacer así una concientización del propio racismo (Pérez *et al.*, 1993; Pérez, 1996; Morales y Páez, 1996; Pascale, 2010).

afectivas que se toman —a menudo— por motivos ajenos a sus propiedades prosódicas, léxicas o morfosintácticas. Saussure (1916/1945: 48) apuntaba lo siguiente al respecto:

En la vida de los individuos y la de las sociedades no hay factor tan importante como el lenguaje [...] pero —consecuencia paradójica del interés que se le presta— no hay terreno donde hayan germinado más ideas absurdas, prejuicios, espejismos, ficciones.

Es relevante recalcar que estamos ante un dilema teórico, cuya magnitud se alimenta del paradigma saussureano propiamente dicho. Esto es, si el estructuralismo describe la *lengua* en términos de la única entidad susceptible de definición autónoma (véase el apartado 2.2), la gente no especializada en la materia comprende la *lengua* como una institución estructural, un sistema al que tiene que someterse por completo (Barthes, 1985/1993: 22). De este modo, la *lengua* para el público en general constituye «una realidad extracognitiva, externa al individuo, platónica y auténtica», a la vez que se piensa que la lengua “normal” es aquella que habla la inmensa mayoría, y que las demás variedades son “dialectos”, “errores” o “vulgarismos” (Moreno Fernández, 2010: 42). Por lo cual, aunque tratemos de demostrar con fundamentos científicos que todas las variedades lingüísticas son igual de buenas o dignas de consideración (*a linguistic theory of language; teoría lingüística de la lengua*), la gente ya tiene asimilada una concepción monolítica de la *lengua*, una visión según la cual las formas divergentes de la *norma* son incorrecciones o irregularidades (*a folk theory of language; teoría popular de la lengua*), cuyo uso se asocia con la ignorancia (Preston, 2002: 64; véase anexo 3 para el esquema).

En síntesis, para el cumplimiento de los *derechos lingüísticos*, pocos harían explícitos los prejuicios de índole social que recaen sobre los hablantes de unas variedades en concreto (p. ej. *los hablantes del dialecto X son ignorantes*), y aunque haya quienes lo hiciesen en público, su conducta va en contra del compromiso social. Por otra parte, sí se manifiestan creencias relacionadas con la *norma* o la *corrección* (Sancho Pascual, 2013: 51), conceptos a los que se recurre para justificar la supremacía de unas formas lingüísticas sobre otras.

3.5.3. LAS IDEOLOGÍAS CONVERGENTES Y LOS PREJUICIOS LINGÜÍSTICOS

Ya se ha establecido un contraste entre la teoría *lingüística* y la *popular*, aunque, como se verá, esta última se diferencia por fundamentarse en criterios erróneamente

extendidos en la sociedad. Es decir, al igual que los prejuicios en general se alimentan de «rumores, proyecciones emocionales y fantasías» (Allport, 1954: 27), la mayoría de los conocimientos populares en torno al funcionamiento del lenguaje son ideológicos.

- a) El español nació en España (creencia racional)
- b) El *seseo* es un vulgarismo (creencia irracional)
- c) No hablamos ningún dialecto en Madrid (creencia irracional)

- d) El andaluz suena poco serio (creencia ideológica / tópico)
- e) El mejor español se habla en España (creencia ideológica / opinión)
- f) El español de Bogotá me suena mejor que el de Caracas (creencia ideológica / actitud)

Por ejemplo, de los seis supuestos aquí formulados, únicamente el primero constituye un “saber objetivo”, cuya veracidad no suele cuestionarse (*i.e.* por lo general, no resulta polémico sostener que el español llegó a América a finales del siglo XV; véase el apartado 8.1). Sin embargo, los otros cinco se fundamentan en creencias irracionales, puesto que parten de la premisa ideológica de que la mejor muestra de la lengua española se encuentra en las regiones donde se habla una variedad cercana al prototipo castellano (*teoría de prototipo*, véase el apartado 3.3.2). Similarmente, aunque la mayoría de los hispanoamericanos⁸² opinan que *el “mejor español” se habla en España* (supuesto *e*), se trata de un argumento doblemente ideológico. Primero, porque la soberanía del Estado español reside en su pueblo (verdad constatable), y su “voz” no es lo suficientemente unívoca ni homogénea para permitir su abordaje académico, pues “el español de España” no constituye un objeto de estudio dialectológico (véase también el apartado 3.2.2). Segundo, en lo que se refiere a la supremacía de la “norma castellana” sobre las demás normas cultas del español (ya sean de España o de otras naciones), esta idea adquiere un matiz eminentemente ideológico, una vez que las Academias reconocen la realidad plurinormativa⁸³.

⁸² Cf. Chiquito y Quesada (2014). Por otra parte, los españoles “saben” que el “mejor” español se habla en Castilla. Según el estudio realizado por Yraola (2014: 596), el 75,2 % de los encuestados españoles contestó así, frente al 7,6 % que atribuyó tal etiqueta al español madrileño.

⁸³ La *política lingüística panhispánica* también es una ideología, aunque, a diferencia de las políticas lingüísticas centralizadas —como es la japonesa— u otras descentralizadas —como la del inglés—, el *panhispanismo* defiende la “unidad en la diversidad” (véase el apartado 8.1.3). Asimismo, cuando se trata de lenguas plurinormativas como es el español, resulta doblemente problemático establecer hipótesis como *la variedad X es propia de la gente culta de la capital y es prestigiosa en el barrio Y*, dado que el criterio para medir el prestigio vertical (lo *correcto*) depende de la modalidad que sirva de modelo en cada ámbito geográfico.

En efecto, estamos haciendo referencia a una *ideología lingüística castellanista*, la cual organiza las actitudes de no pocos hablantes del español. A este respecto, cualquier ideología lingüística de carácter convergente puede fácilmente conducir a opiniones etnocéntricas, como, por ejemplo, cuando alguien sostiene la idea de que *en Madrid (o en Castilla) no se habla ningún dialecto*⁸⁴. Este argumento —pese a su aparente neutralidad— puede indirectamente perjudicar la imagen de otras variedades, dado que los hablantes cuya variedad disfruta de un prestigio socialmente reconocido establecen comparaciones con los miembros de exogrupos, de quienes se distinguen favorablemente los del propio grupo (véase el apartado 3.2.1). De hecho, es ahí de donde surgen los prejuicios hacia las hablas meridionales de España, las cuales se desvalorizan como “incorrectas”, “desviadas” o, incluso, “erróneas”. Por consiguiente, las ideologías de índole “castellanista” se convierten en discursos públicos, tal como se lee en los siguientes titulares: «Piden por carta a las hermandades de la Semana Santa salmantina no usar expresiones andaluzas porque “suenan mal”»⁸⁵; «[n]o hablarás con acento andaluz en el telediario de las 9»⁸⁶; «[l]os canarios no sabéis hablar»⁸⁷. Aunado a lo anterior, Rodríguez Iglesias (2016) recoge testimonios de andaluces residentes fuera de su comunidad natal. Por ejemplo, una profesora de inglés mencionó haber sufrido un comentario discriminatorio vertido por un compañero vasco, quien le preguntó cómo podía ejercer su oficio siendo andaluza y teniendo ese acento (*ibid.*, 128), y ello dando por sentado que los andaluces cometerían faltas de ortografía. Asimismo, el prejuicio lingüístico se asocia con otro social, por lo que un informante residente en Ávila tuvo que hacer frente a comentarios sesgados como: «Claro, es normal que seáis la Comunidad con más paro, ¿quién va a querer a gente que *habla tan mal?*» (*ibid.*, 130; la cursiva es mía).

⁸⁴ El español madrileño es considerado prestigioso por su presencia en los medios de comunicación, de modo que opera como el representante nuclear del prototipo castellano (Sancho Pascual, 2013: 52). De acuerdo con Moreno Fernández y Moreno Fernández (2004: 11), los madrileños «son conscientes de ello y tienen un alto concepto» de su habla. El estudio de Chiquito y Quesada (2014) realizado en Madrid recoge este favoritismo endogrupal, el cual aparece reflejado en la actitud altamente convergente hacia la modalidad propiamente dicha.

⁸⁵ Fuente: *Atresmedia* (15/02/2017). Piden por carta a las hermandades de la Semana Santa salmantina no usar expresiones andaluzas porque “suenan mal”. <http://www.lasexta.com/noticias/cultura/piden-por-carta-a-las-hermandades-de-la-semana-santa-no-usar-expresiones-andaluzas-porque-suenan-mal_2017021558a4cbf40cf2f719cbf6425a.html>.

⁸⁶ Fuente: Álvarez Mellado, E. (27/02/2017). No hablarás con acento andaluz en el telediario de las 9. *eldiario.es*. <http://www.eldiario.es/zonacritica/hablaras-acento-andaluz-telediario_6_617048315.html>

⁸⁷ Fuente: García Luján, J. (04/10/2011). Los canarios no sabéis hablar. *eldiario.es*. <http://www.eldiario.es/canariasahora/canariasopina/canarios-sabeis-hablar_6_186591394.html>.

Resumiendo, en lo que se refiere a los prejuicios lingüísticos que existen en el contexto español, estos se generan sobre las variedades fonéticamente innovadoras⁸⁸, en especial, sobre la andaluza (cf. Yraola, 2014; Cestero y Paredes, 2018). Pero, a diferencia de los prejuicios que conforman la memoria colectiva, la minusvaloración de las hablas meridionales de España no necesariamente se sustenta en vivencias⁸⁹, sino que, más bien, son valoraciones fundamentadas en criterios de corrección idiomática. Dicho lo anterior de modo genérico, mientras que no existen parámetros bien establecidos para demostrar la aptitud personal según la variable “habla”, sí se puede indicar con cierta precisión la proximidad o lejanía de una variedad lingüística con respecto a convenciones que rigen el “buen uso de la lengua”. Tanto es así que, cuando el habla culta castellana muestra un alto grado de similitud con las normas ortográficas de la lengua española, la “irregularidad” de las demás modalidades dialectales de la misma constituye una verdad constatable (p. ej., el *seseo*, la suspensión o el debilitamiento de /s/ y /θ/ finales de sílaba, etc.). No obstante, tal razonamiento no es viable para afirmar la supremacía de la variedad castellana, si se considera que esta última no funciona como el verdadero punto de referencia, tanto en algunas zonas de la misma España como en las diferentes regiones hispanoamericanas, lo cual ya hemos tenido ocasión de señalar con ejemplos concretos⁹⁰. De esta manera, si bien existe el paradigma de escritura estándar del español (*i.e.* normas ortográficas de las Academias), no tiene alcance universal la percepción del habla culta castellana como “correcta” o “mejor” por ser la cuna de la lengua (cf. Torres, 2013)⁹¹.

En conclusión, los hablantes que se encuentran en un determinado espacio sociocultural comparten una serie de creencias y actitudes sobre el *buen uso de la lengua*, cuyo contenido no tiene por qué coincidir entre las diferentes comunidades dialectales.

⁸⁸ Esto merece una precisión, ya que, a pesar de constituir una modalidad fonéticamente conservadora, el español hablado en Cataluña suele recibir una valoración negativa en España. Según los comentarios vertidos por algunos informantes de Yraola (2014: 595), esto se debe a que los catalanes «tienen acentos muy marcados» o «hablan mezclando el castellano con el catalán». Por otra parte, otros ofrecieron comentarios como los siguientes: (porque) «es desagradable y prepotente» o «[...] son nacionalistas». Como es evidente, son motivos relacionados con los prejuicios sociales dirigidos a “los catalanes”, por lo que tienen poco o nada que ver con las características prosódicas del español hablado en Cataluña.

⁸⁹ Por ejemplo, algunos piensan que los andaluces no saben pronunciar “bien” lenguas extranjeras porque hablan “mal” español. Para llegar a tener esta idea generalizada, no es necesario conocer a personas procedentes de la región en cuestión ni escucharlas hablar en idiomas extranjeros.

⁹⁰ De acuerdo con Chiquito y Quesada (2014: 16), «los hispanohablantes cada vez piensan más en que todas las hablas hispánicas tienen su propio valor» y que «se está desarrollando una especie de democracia lingüística nunca vista antes en la historia del habla española y un creciente conocimiento de que cada país hispanohablante tiene también su propia identidad lingüística».

⁹¹ En este capítulo, solo hemos hecho referencia al prejuicio lingüístico en España y en Puerto Rico; sin embargo, casos similares han sido reportados en otras regiones hispanohablantes, donde se han observado unas actitudes positivas dirigidas, por ejemplo, a la mexicana (cf. Chiquito y Quesada, 2014).

En este sentido, la *lengua* es un producto cultural, ya que, a fin de cuentas, son los seres humanos los que la dotan de significado (Fairclough, 1989: 22-23). Por otro lado, entendida la *lengua* como un *código de comunicación regulado*, el hombre puede desarrollar prejuicios lingüísticos relacionados con la *corrección*, que se racionalizan por medio de convenciones normativas como la ortografía. Es por eso por lo que existen dialectos injustamente estigmatizados por la discrepancia con respecto al paradigma del buen escribir, pues, como bien subraya Blommaert (2010: 38), los procesos de estas valoraciones tienen que mostrar señal de poder, de autoridad o de lucha, y, por tanto, de inclusión y exclusión de los “otros”. Efectivamente, la *lengua* es un activo inmaterial, cuya configuración normativa se realiza de una forma *a priori* desigual: se trata de una acción políticamente motivada, mediante la cual se produce y se mantiene la distribución inequitativa de *poder*. Profundizaremos más sobre este aspecto a continuación.

4. LA IDEOLOGÍA DEL ESTÁNDAR

En France, on dit : parler comme un livre.

En Martinique : parler comme un Blanc

(Fanon Frantz, 1952: 16).

El lenguaje humano se caracteriza por su transitoriedad: tomando las palabras de Juan Carlos Moreno Cabrera (2000/2016: 249), «[n]ada hay eterno en este mundo y las lenguas son de este mundo», pues, sujetas a continuas evoluciones, las lenguas se encuentran, se unen, se distancian o se separan, marcando de este modo un comienzo y un fin (Masuda, 2019: 86). De hecho, cualquier lengua natural podría diversificarse, lo cual sucedió con el latín después del colapso del Imperio Romano. «Lo que es mítico no es Babel, sino precisamente lo contrario: que haya una sola lengua, fija e inamovible» — decía Joaquín Garrido Medina (1997: 98). Pero, lo cierto es que, cuando un espacio territorial careciera de un código de comunicación compartido, sus soberanos procurarían cultivar un estándar lingüístico por razones funcionales, bien para satisfacer la demanda popular de mantener la comunicación más eficaz con los compatriotas, o bien para agilizar la administración del Estado, conservando, de tal manera, su hegemonía.

Siendo esto así, resulta constatable que una *lengua estándar* o *común* se consigue mediante una activa intervención social e institucional en la vida lingüística de los hablantes. El corolario de lo anterior es que la *ideología del estándar* es motivada y proporcionada para defender unos intereses particulares, como, por ejemplo, el francés se cultiva en *l'Île de France* por el predominio político, económico y cultural de París en el conjunto de Francia (López García, 2010: 36). Sentadas las consideraciones precedentes, el objetivo de este capítulo consiste en plantear el alcance ideológico de la *lengua*, comprendida esta como un sistema invisible de control social. Para ello, se hace necesario tratar algunos conceptos relacionados con el tema que aquí nos ocupa y revisar sus definiciones, como son la lengua y dialectos o la política y planificación lingüística.

4.1. LENGUAS Y DIALECTOS

Si el lenguaje humano existe única y exclusivamente para transmitir pensamiento e intenciones del hablante o del escritor, lo ideal sería contar con una lengua uniforme sin

variedades, como lo es el lenguaje de programación. No obstante, se conoce que todas las lenguas naturales abrazan diferentes estilos, registros, así como niveles de formalidad (Wardhaugh, 1986/2006: 5; Sanada, 2006: 12); de ahí se deriva el supuesto de que la *lengua* no comprende una estructura permanente o invariable. En relación con ello, ya hemos tenido ocasión de señalar que el *dialecto* constituye un sistema completo y coherente para la comunicación (González Riaño, 1994: 114): *todo dialecto es lengua* — sostenía Joan Veny (cf. 1986). Con tal premisa, «cualquier dialecto es una concreción de la lengua junto a otras concreciones del mismo nivel [...] y no de un nivel superior o inferior» (Tuson, 2003: 110-111)⁹². Así, en realidad, «[t]odas las variedades de todas las lenguas son igualmente extensibles y cambiantes [...] [e, incluso, las variedades que] nunca habían sido usadas fuera de las más humildes retículas lingüísticas pueden ser elevadas de rango [...]» (Fishman, 1995: 49-50). Es decir, aunque convencional y popularmente se considera que la concesión de la etiqueta de *lengua* se debe a su virtud como tal, la heteronomía o autonomía de una variedad lingüística es sumamente susceptible a factores exógenos a la ciencia del lenguaje.

En esta dirección, Jack Chambers y Peter Trudgill (1980) trataron de demostrar que una lengua se compone de un conjunto de dialectos, entre los cuales se extiende una cadena de inteligibilidad mutua, siendo esta la máxima que orienta la *teoría del continuum dialectal* (continuo dialectal). Por lo cual, los dialectólogos no descartaron la posibilidad de que la comunicación en dos dialectos lejanos de una misma lengua se vea dificultada, como, por ejemplo, en el continuo dialectal germánico occidental (*ibid.*, 6; véase la figura 5)⁹³. Por el contrario, en lo que se refiere al *continuum* que se establece entre el noruego, el sueco y el danés, esta condición no tiene por qué impedir que estos sean tratados como lenguas independientes, cuando sus usuarios “piensan” que hablan lenguas diferentes y que sus normas son codificadas en sus respectivos países (*ibid.*, 4-5; véase la figura 6). Se desprende de lo anterior que el argumento del continuo dialectal solo ofrece un juicio aproximado y no una respuesta tajante (*ibid.*, 10), pues es bien sabido que la lingüística no aporta razones bien fundamentadas para afirmar que una lengua comienza y se acaba

⁹² Eugenio Coseriu (1982: 24), a su vez, apunta que los dialectos «[...] suelen ser sistemas “completos” desde el punto de vista fónico, gramatical y léxico, mientras que los niveles y estilos de lengua [...] son, por lo común, sistemas “incompletos”».

⁹³ Similarmente, el grado de intercomprensibilidad mutua entre los dialectos geográficamente distantes del idioma japonés es relativamente bajo (por ejemplo, entre las variedades vernáculas de las regiones extremas de la isla nipona principal), lo que, a nuestro parecer, no impide que estos sean tratados como dialectos del japonés, siempre que no se rompa la cadena del *continuum dialectal*. Retomaremos este asunto en el capítulo 5 de este trabajo.

en tal punto (Harris, 1990: 45). En resumidas cuentas, «no existen rasgos estrictamente lingüísticos que permitan diferenciar una lengua de un dialecto» (Moreno Fernández, 2010: 18), aunque, en todo caso, el término neutro para designar a una entidad lingüística es *variedad*.

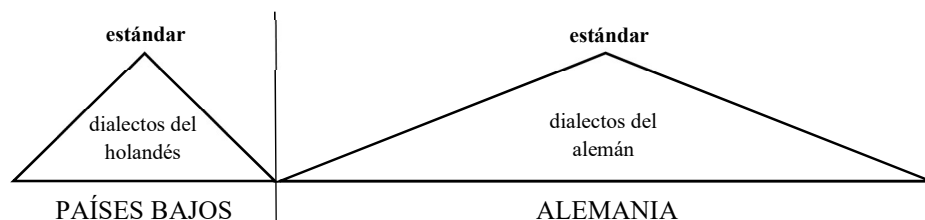


Figura 5: Continuum dialectal germánico occidental (Chambers y Trudgill, 1980: 11)

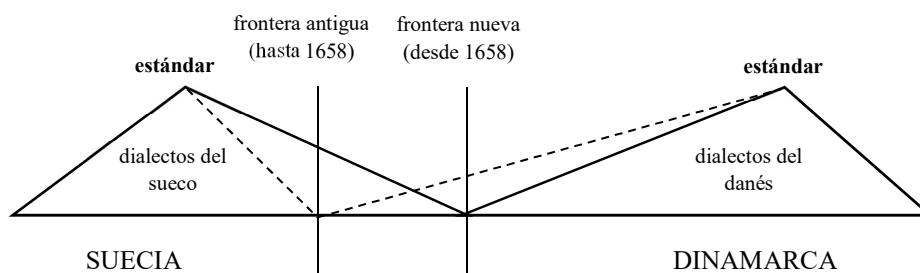


Figura 6: Continuum dialectal escandinavo (Chambers y Trudgill, 1980: 11)

Junto a lo anteriormente descrito, resulta pertinente precisar que los *dialectos* difieren unos de otros en dimensiones léxicas, gramaticales y fonéticas (Edwards, 2009: 63), aunque, de acuerdo con la premisa arriba mencionada, los dialectos de una misma lengua deben erigir una cadena de intercomprensión mutua (p. ej., el español castellano y el caribeño)⁹⁴. De forma simultánea, al construir sistemas lingüísticos completos y desarrollados, todas las variedades diatópicas de una lengua tienen “potenciales” de convertirse en lenguas independientes (*cf.* Moreno Cabrera, 2014: 107-110), similarmente a lo sucedido con el latín. No obstante, una *lengua* reconocida como tal no puede ser

⁹⁴ A este respecto, Tuson (2003: 114) ofrece una definición “provisional” de la *lengua* como sigue: «sistema de recursos verbales (fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos) sustancialmente homogéneos que, interiorizados por todos los miembros de una comunidad, permiten un grado razonable de intercomunicación lingüística. Una definición como la que acabamos de dar permite hablar de “lengua inglesa” (en Texas, Melbourne y Londres), de “lengua francesa” (en París y Québec), de “lengua catalana” (en Figueres y Alcoi), admitiendo que se puedan dar ciertas diferencias, especialmente en los ámbitos fonético y léxico».

“bajada” de categoría, esto es, como si fuese un dialecto de otra lengua dominante. Por lo cual, carece de rigor académico afirmar —por ejemplo— que el gallego es un dialecto del español, con el pretexto de que la soberanía de Galicia reside en el Estado español. Al margen de lo hasta aquí expuesto, la distinción teórica entre el *dialecto* y el *acento* es más evidente cuando este último se fundamenta en la variación fonética o fonológica bien diferenciada en comparación con otras modalidades (Chambers y Trudgill, 1980: 5). Es decir, mientras que un *dialecto* permite una descripción sistemática e integral (p. ej., el español canario), un *acento* alude más bien a las variaciones prosódicas dentro de una misma variedad (p. ej., el acento grancanario).

Hasta aquí hemos defendido la *teoría lingüística* de que un dialecto comprende un sistema completo de comunicación, cuyo abordaje y descripción corresponde a la dialectología. De hecho, antes de que se impulsara y dinamizara la “nacionalización” de los pueblos, la comunicación verbal fue un fenómeno de carácter predominantemente local. Por ejemplo, como se concretará más adelante, los japoneses del siglo XIX no compartían un código común de comunicación, cuando no había necesidad ni oportunidad de intercambiar palabras con los vasallos de otros señores feudales. Pero, con el surgimiento y la posterior evolución del concepto de Estado nación en Europa, países como Japón se vieron obligados a configurar una *Lengua nacional*, lo que supone fortalecer la unidad étnica, así como la cohesión del pueblo en su totalidad (Fairclough, 1989: 22).

En conclusión, una vez definida la *lengua* como una entidad objetiva e identificable, se fue normalizando tanto el monolingüismo como la homofonía social (Wardhaugh, 1986/2006: 27; Fairclough, 1989: 21; Macedo, Dendrinis y Gounari, 2005: 85; Canagarajah, 2007: 98; Pennycook, 2010: 81)⁹⁵. Así, en lo que respecta a la autonomía del lenguaje, la unidad mínima de percepción para un individuo medio corresponde a la *lengua* y no al *dialecto*, pues rara vez se aprende el *tarragoní* sino el *atalà*, o sería extraño abrir un curso de *cubano* en Tokio. Con todo, la autonomía de una variedad en particular viene a ser condicionada por elogios institucionales, motivo por el cual algunas autoridades tanto nacionales (RAE, NINJAL, etc.) como regionales (Academia Canaria

⁹⁵ Por ejemplo, Wardhaugh (1986/2006: 27) apunta lo siguiente: «For many people there can be no confusion at all about what language they speak. For example, they are Chinese, Japanese, or Korean and they speak Chinese, Japanese, and Korean respectively. [...] Most speakers can give a name to whatever it is they speak».

de la Lengua, etc.) se ven implicadas en normalizar el uso de un modelo lingüístico de referencia: *una lengua es un dialecto con el ejército y la armada*, metaforizaban Chambers y Trudgill (1980: 12). Sin necesidad de profundizar más, estamos ante una práctica que va en contra de la evolución natural del lenguaje, aunque, sin intervenciones desde “arriba” en la vida lingüística de los hablantes, una variedad puede seguir el camino de la degradación. Profundizaremos en este aspecto en los epígrafes siguientes.

4.2. LA POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

La *política y planificación lingüística* (PPL) comporta una evolución *a priori* programada de la lengua, que consiste en la configuración del referente normativo (*normativización*) y la implantación social de su uso (*normalización*). Asimismo, comprendida como una actividad integrada en la PPL, la *estandarización* tiene como objetivo predeterminar y orientar el uso formal de la lengua dentro de una comunidad, sobre todo, a nivel escrito (Moreno Fernández, 2005: 336).

	Forma (política lingüística)	Función (cultivo de la lengua)
Sociedad (<i>normalización</i>)	1. Selección (decisión) a) Identificación del problema b) Localización de la norma	3. Implantación (difusión educativa) a) Procedimientos correctores b) Evaluación
Lengua (<i>normativización</i>)	2. Codificación (estandarización) a) Ortografía b) Gramática c) Léxico	4. Elaboración (desarrollo funcional) a) Modernización de terminología b) Desarrollo estilístico

Figura 7: Modelo de planificación revisado por Haugen (1983), *apud* Moreno Fernández (2005: 337)

De acuerdo con el modelo de planificación revisado por Einar Haugen (1983; véase la figura 7), la PPL consta de cuatro procesos bien diferenciados, dos de los cuales son de índole sociopolítica, concretamente, el de la *selección* y el de la *implantación*. Ahora bien, dado que la localización de la norma y su difusión social implican acciones para conseguir la aceptación de los hablantes, los planificadores no necesariamente son especialistas en

ciencias del lenguaje. Por otra parte, la *codificación* y la *elaboración* son labores propias de filólogos, pues la estandarización de la lengua y su desarrollo funcional corresponden a los expertos en la lengua (Moreno Fernández, 2005: 337-339).

Ha de mencionarse también que, en lo que atañe a la variedad seleccionada para estandarizar, su codificación se realiza mediante la elaboración de la ortografía, la gramática y el diccionario (Milroy y Milroy, 1985/1991: 52). Se trata de una fijación del estándar idiomático, el cual cobraría un valor referencial, siempre que la gente influyente acepte su vigencia como tal y que difunda su uso a través de documentos oficiales, sistemas educativos o medios de comunicación. Es decir, cuando un proyecto de planificación lingüística tiene como objetivo culminar con el amplio conocimiento y el uso de un conjunto formal del código elaborado, su éxito depende fundamentalmente de la aceptación por parte de los usuarios (Del Valle, 2007a: 25). A este propósito, los codificadores se encargan de configurar una norma firme y estable, esto es, de crear un “sistema” al que se aspira y se debe seguir para hablar “bien” (Gimeno Menéndez, 2002: 1280; Moreno Fernández, 2005: 94). Una vez explicado lo anterior, pasamos a realizar un análisis integral sobre cómo se normaliza el uso del estándar, cuyo valor referencial se convierte en “sentido común”.

4.2.1. EL ALCANCE DE LA LENGUA ESTÁNDAR

Proveniente de la palabra inglesa *standard*⁹⁶, el término *estándar* en su acepción lingüística comprende una variedad que disfruta de un prestigio ampliamente reconocido, lo que favorece su uso en contextos muy variados. De acuerdo con lo que acabamos de decir, el recurso al estándar resulta ser la opción «*más segura* para aquellos actos de comunicación en los que el hablante no puede conocer a sus numerosos y variados oyentes» (Fishman, 1979/1995: 56). Así, entendida como una forma de lengua que tiene una alta movilidad y una mayor eficiencia comunicativa (*high-mobility resources*; Blommaert, 2010: 12), el estándar permanece como una variedad omnipresente, operando de este modo como un modelo universal de referencia. En efecto, cuando la corrección

⁹⁶ El *Oxford English Dictionary* ofrece la siguiente definición de *standard*: una forma de lengua que es ampliamente aceptada como habitual «[a] form of language that is widely accepted as the usual form». El *Cambridge Dictionary*, a su vez, recoge una definición más amplia: un lenguaje descrito como estándar es la forma de esa lengua que es considerada aceptable y correcta por los usuarios más educados «[I]anguage described as standard is the form of that language that is considered acceptable and correct by most educated users of it».

se efectúa mediante una serie de criterios que defiende una comunidad de hablantes en su conjunto (Milroy y Milroy, 1985/1991: 1, 17; López García, 2010: 57), el uso del estándar permite que los hablantes permanezcan *sociolingüísticamente invisibles* (Blommaert, 2010: 57). En este sentido, estamos ante una variedad libre de cualquier marcador social, cuyo empleo se da en situaciones que requieren cierto formalismo y precisión en el mensaje (véase también el capítulo 7). Así, de la misma manera que los textos redactados conforme a las normas ortográficas y gramaticales vigentes garantizan la neutralidad del estilo, los discursos pronunciados en el “estándar oral” no deberían —si procede— provocar actitudes de rechazo en el público objeto.

De lo anteriormente razonado, defendemos la postura de que todavía no existe “un” estándar oral del español, cuando, como ya hemos tenido ocasión de señalar, las hablas cultas de diferentes regiones hispanohablantes están sujetas a actitudes tanto positivas como negativas. En realidad, pese a que existe un acuerdo generalizado con respecto a la singular ejemplaridad del habla culta castellana, su alcance práctico (y no ideológico) se ve limitado al ámbito nacional, es decir, dentro de España. Asimismo, un enunciado articulado en la variedad castellana puede no generar actitudes especialmente destacables entre los sujetos originarios de Sevilla o de Vigo, pero sí entre los de Caracas o de Lima, para quienes “el español de España” resulta una variedad diatópicamente marcada (*i.e.* el habla propia de “los españoles”; véase el apartado 3.2.2)⁹⁷. Ahora bien, muy diferente es la situación que se vive en Japón, donde sus habitantes coinciden en opinar que el estándar lingüístico de la lengua japonesa corresponde al habla propiamente capitalina, cuya hegemonía se traduce en la actitud de menosprecio hacia las demás variedades. A este respecto, sería oportuno dejar constancia de que, como se concretará más adelante, esto no implica que una variedad diatópica como la de Tokio pueda

⁹⁷ De cualquier manera, sí existen *normas cultas* del español, las cuales sirven como modelo de “buen hablar” en las respectivas regiones. De acuerdo con Hernández (2009: 38), la *norma* se conforma de los usos considerados como más aceptables de una variedad, que son «un conjunto de reglas con cierto grado de obligatoriedad impuesta por la comunidad lingüística a los propios hablantes [...] [y su] existencia se justifica por la conveniencia social de disponer de un modelo». Asimismo, en lo que se refiere al criterio de corrección, este tiene que reflejar los rasgos lingüísticos generalizados en una determinada comunidad de hablantes, aunque, según subraya el profesor, no existe una única norma de corrección, pues constituye una noción diacrónicamente variable. «No hay, por lo tanto, una única norma, pues este concepto puede aplicarse, sin contradicción, a diferentes niveles de generalización. Se puede hablar de una norma estándar y de una norma literaria, y se puede hablar de una norma canaria, sin que esto se oponga a una norma general del español, ni que la existencia de esta norma dialectal suponga la negación de otras normas regionales y sus correspondientes normas locales. Una lengua no es una suma de variedades dialectales, sino una integración, y, del mismo modo, se integran, sin oponerse, las distintas normas» (Hernández, 2009: 40).

transformarse directamente en el estándar. Ello debido a que, por tratarse de un sistema de comunicación completa, un dialecto tiene variaciones tanto diastráticas como diafásicas⁹⁸. Dicho de otro modo, mientras que el registro culto y formal de un dialecto en concreto puede servir de modelo para la labor de normalización lingüística —como, por ejemplo, el japonés escrito se estandarizó basándose en el habla culta de la sociedad tokiota del comienzo del siglo XX—, la estandarización no comporta la consagración de la variedad referente en su conjunto, de manera que existe el dialecto parisino, madrileño, etc., y todo esto con independencia del estándar prescrito y mantenido por los filólogos.

De acuerdo con esta premisa, todos —hasta los propios codificadores de la lengua— somos hablantes de variedades socialmente marcadas, ya sea por factores diatópicos, diastráticos o diafásicos, y el estándar constituye una variedad superpuesta a la realidad lingüística que vive cada comunidad de hablantes. Con todo, los rasgos que caracterizan el código lingüístico elaborado llegarán a ser considerados más correctos que otros. Es decir, la *historicidad* dota de estabilidad al estándar, combinando de tal forma un máximo de difusión y extensión entre los hablantes de una lengua (Maldonado Cárdenas, 2012: 96; Oesterreicher, 2002: 282). Así pues, los hablantes de las lenguas altamente estandarizadas comparten unas convenciones sobre el paradigma del *buen hablar*, el cual opera como el parámetro de corrección lingüística. Por esta razón, la presencia del “estándar” a menudo va acompañada de una presión manifiesta, obviando el hecho de que unos sociolectos en particular se asemejan más al estándar resultante, como lo es el español hablado por la gente culta de Castilla o de Madrid. En tales circunstancias, se da una consolidación de la jerarquía entre las variedades, proceso mediante el cual la ideología lingüística dominante se transforma en el parámetro para medir las variedades de una lengua (Macedo, Dendrinos y Gounari, 2005: 38). Ahondaremos en este aspecto a continuación.

4.2.2. LA CONSOLIDACIÓN HEGEMÓNICA DEL ESTÁNDAR

Ya se ha hecho alusión a que, por definición, el estándar tiene que ser una variedad libre de marcadores de cualquier índole social. Asimismo, en el cumplimiento del fin

⁹⁸ Por lo cual, al igual que no todos los japoneses de Tokio hablan como los locutores de la televisión, sería extraño que estos últimos se dirigiesen formalmente a sus amigos. Por otra parte, como se profundizará más adelante, los hablantes pueden renunciar a su dialecto materno y apropiarse de otro diferente, todo esto por cuestiones ideológicas.

último de la planificación lingüística, las variedades no seleccionadas para tal efecto deben necesariamente convertirse en *no estándares*, aunque, en términos lingüísticos, esta etiqueta no tiene ninguna connotación peyorativa (Edwards, 2009: 66). Sin embargo, lo cierto es que, en materia de legitimar la supremacía del estándar sobre las variedades no estándares, el primero tiene que llegar a ser percibido como el “prototipo” de la lengua sujeta a la planificación. De hecho, los dialectos a menudo son desestimados como lenguaje “malo”, “sucio” o “impuro” (Spolsky, 2004: 22), algunos de los cuales adquieren connotaciones particulares, como, por ejemplo, la de ignorancia o rusticidad (para ver casos concretos de degradación de los dialectos, consúltese el apartado 7.2.3 de este trabajo). Con lo anterior queremos hacer notar que las generalizaciones teóricas constituyen una vía productiva para descalificar sistemáticamente normas desviadas (Blommaert, 2010: 80-81), de ahí que, el prescriptivismo ponga un mayor énfasis en la estabilidad con respecto a la *lengua*. Entretanto, un *dialecto*, en la *teoría popular del lenguaje* (véase el apartado 3.5.2), equivale a una aberración de la forma correcta de la *lengua*. Así, mientras que la *lengua* resulta culta, letrada, constante y regular, el *dialecto* constituye un término connotado como inculto, iletrado, variable o irregular (Moreno Cabrera, 2000: 49). En efecto, «[s]on juicios que se interiorizan» (Borrego Nieto, 1992: 127), depositados en la mente de los hablantes como una verdad apodíctica.

Una vez normalizada tal concepción elitista de la *lengua*, se ha hecho evidente que hablar va más allá de emplear una determinada sintaxis y poseer una morfología necesaria; sino que se trata de *asumir una cultura y soportar el peso de una civilización*, apuntó Frantz Fanon (1952: 13)⁹⁹. Recordamos pues que tanto la práctica lingüística como su significación caracterizan la posición relativa del individuo en una comunidad de hablantes en su conjunto, donde algunos sociolectos se imponen a otros por cuestiones de prestigio (véase el apartado 4.3). Es decir, mientras que el habla “vulgar” se asocia con la representación simbólica de la incivilización o el salvajismo (Chambers y Trudgill, 1980: 3, 8; Macedo, Dendrinos y Gounari, 2005: 38), los individuos que hayan asimilado la norma lingüística se “hacen” hablantes competentes del estándar, lo cual supone garantizar la movilidad social y la promoción de la equidad. Para hacer frente a ello, las personas que pertenecen a los colectivos subalternos se ven obligadas a esmerarse en rectificar o corregir expresiones de tal forma que su discurso concuerde con las demandas

⁹⁹ «Parler, c’est être à même d’employer une certaine syntaxe, posséder la morphologie de telle ou telle langue, mais c’est surtout assumer une culture, supporter le poids d’une civilisation» (Fanon, 1952 : 13).

de los mercados formales, lo que, acompañado de tensión y ansiedad, a menudo provoca una hipercorrección (Bourdieu, 1982/1991: 21). Cuando es así, se crea una presión social para que la gente deje de hablar el “dialecto” que es inferior, anormal e incorrecto, y que, por lo tanto, no merece ser transmitido a las generaciones futuras (Milroy y Milroy, 1985/1991: 110; Moreno Cabrera, 2000: 160).

En definitiva, estamos haciendo referencia a una *postura terapéutica* basada en la ideología del progreso social (Villena Ponsoda, 2012: 164), que se deriva de la hipótesis de que la enseñanza y el aprendizaje del estándar promueve un bien común. A dicho respecto, Will Kymlicka y Alan Patten (2003: 39-40) apuntan que la convergencia en una *Lengua nacional* compromete la cohesión entre los miembros que integran los diferentes grupos sociales de un Estado democrático del bienestar. Según afirman los filósofos políticos, la democracia no solo implica un proceso formal de votación, sino que también requiere un activo debate y una discusión informal, y para ello los ciudadanos deben entenderse entre sí. De hecho, al igual que Kymlicka y Patten, los autores críticos con la materia en cuestión suelen reconocer las virtudes que proporcionan las lenguas estándares, cuya presencia sirve para fomentar la “solidaridad” entre los compatriotas (Fishman, 1979/1995: 56; Blake, 2003: 213; Beck y Levy, 2013: 7). No obstante, resulta oportuno destacar que existe una contradicción inherente en la *postura terapéutica*, pues en su fondo subyace la idea de que las variedades no estándares constituyen «un obstáculo para el progreso social» (Villena Ponsoda, 2012: 165), concepto que se contrapone a los principios que rigen la democracia.

En sintonía con lo hasta aquí descrito, una vez que las variedades no estándares se tiñen de connotaciones negativas, los hablantes cuyos hábitos lingüísticos se alejan de la forma del lenguaje que figura en la norma estándar, asumen la “irregularidad” de su variedad y/o se apropian de otra más prestigiosa, aunque, por lo general, las variedades semejantes al prototipo de una lengua reciben evaluaciones positivas (p. ej., las variedades fonéticamente conservadoras del español). El corolario de lo anterior es que la jerarquía entre lo céntrico (modélico) y lo periférico (corrupto) se mantiene estable, siempre que no se produzca una nivelación total de las formas no estándares de una lengua—inclusive los dialectos. Se puede adelantar al respecto que, cuando el establecimiento del estándar constituye una acción políticamente motivada, el habla propia de la clase social favorecida a menudo se impone como el patrón del buen hablar, para exigir de este

modo la convergencia por parte de los grupos subordinados. Pero, antes de abordar el análisis de las dimensiones glotopolíticas de la PPL, sería conveniente aclarar algunos aspectos relacionados con la difusión educativa de la lengua estándar.

4.2.3. LA DIFUSIÓN EDUCATIVA DEL ESTÁNDAR

En términos sociológicos, la escuela es una institución que ejerce un control social¹⁰⁰, y esto en atención a que, en un ámbito donde los niños buscan la aprobación de los maestros, los sujetos que no actúan en conformidad con las expectativas del evaluador obtienen notas mediocres y podrían ser obligados a repetir años académicos (Cohen, 1992: 96). Por consiguiente, el sistema educativo se encarga de adoctrinar a los más pequeños de la sociedad, quienes asimilan tanto los conocimientos científicos verificables como los ideológicos (véase el apartado 4.2.3), todo ello, como si se tratara de una realidad inmutable. Un caso que nos sirve de ejemplo es la enseñanza de la asignatura de Historia, cuyo contenido es cambiante según el contexto del que se trate¹⁰¹. De forma similar, a pesar de que la supremacía de una variedad lingüística sobre otras corresponde a una realidad de índole eminentemente ideológica, los maestros se empeñan en dotar a sus alumnos del lenguaje comprendido como modélico. Y, como no puede ser de otro modo, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas a menudo se realizan conforme a las convenciones acerca del buen uso del idioma, cuyo criterio de corrección se sustenta en las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas de la lengua escrita.

De hecho, como bien indicaba Rosina Lippi-Green en *English with an Accent* (1997: 65-66), la organización sistemática del conocimiento que ejerce el sistema educativo no solo promueve la concepción de la *lengua* como una verdad apodíctica, sino que, además, su enseñanza prescriptiva juega un papel fundamental para convertir la ejemplaridad del código elaborado en “sentido común”. Con lo cual, se espera que los niños aprendan, durante sus años escolares, qué formas de la lengua son apropiadas y cuáles son desalentadas o castigadas. Así, de acuerdo con el autor de *Language Policy*,

¹⁰⁰ Para Van Dijk (2003: 46), la escuela —junto con los medios de comunicación— es una de las instituciones ideológicas más influyentes de la sociedad moderna, «igual que lo hacía la Iglesia en el pasado».

¹⁰¹ Por ejemplo, hay un desacuerdo entre los historiadores japoneses sobre el año de inicio del período Kamakura (véase el apartado 6.3.1), aunque, tradicionalmente, se enseñaba que la puesta en marcha del gobierno militar en Kamakura data del año 1192. No obstante, los alumnos de hoy “saben” que el acontecimiento tuvo lugar en 1185, lo cual consta en los libros escolares vigentes.

Bernard Spolsky (2004: 10), la gestión del lenguaje consiste en poner en práctica estas convenciones, las cuales son explicadas por alguna autoridad externa o enseñadas por el maestro. Pero es preciso matizar que, dentro del marco de la enseñanza prescriptiva de la lengua, no solamente se implementa el estándar, sino también una visión negativa de las variedades no estándares, ya que, tomando las palabras de Macedo, Dendrinis y Gounari (2005: 42), se da «la invisibilidad, la falsificación o la marginalización de la otredad, que normalmente está subsumida bajo la rúbrica de “común”». Esta dinámica “excluyente” caracteriza la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, pues, para Juan Manuel Hernández-Campoy (2004: 39), las actitudes negativas hacia las variedades maternas del alumno derivan, con frecuencia, de «las malinterpretaciones, tergiversaciones y empleos erróneos» de las teorías sobre *código elaborado* y *código restringido*¹⁰² por parte de los educadores. Además, el sociolingüista murciano continúa afirmando que la vinculación errónea del *código restringido* con los dialectos no estándares favorece y fortalece la creencia de que el código no elaborado es intrínsecamente inferior a la lengua estándar, siendo esta la base sobre la cual se erige —a nuestro parecer— la *ideología del estándar*.

Hemos revisado la postura de que el sistema educativo desempeña una función destacable en la difusión social del estándar. En consideración a lo hasta aquí expuesto, resulta evidente que la enseñanza prescriptiva de la lengua nativa genera una actitud centripeta entre los hablantes, en tanto que los niños que tienen como maternas variedades comprendidas como aberraciones normales sufren una baja autoestima. Llegados a este punto, ha de quedar en claro que esta *doctrina* convertida en sentido común promueve el purismo lingüístico, que, como se verá a continuación, persigue el estado más “puro” en la lengua.

4.2.4. EL PURISMO LINGÜÍSTICO Y LA ESTANDARIZACIÓN

Según apunta George Thomas en *Linguistic Purism* (1991: 12), el *purismo* es aquello que hace manifiesto el deseo de preservar una lengua o eliminar cualesquiera elementos indeseados de ella, aunque la decisión tomada afecta principalmente al nivel léxico¹⁰³, sean los extranjerismos o los dialectalismos. Entre los muchos autores que han

¹⁰² Cf. Bernstein (1971)

¹⁰³ Cabe recordar que los fundamentos de una lengua están en su morfosintaxis o en su fonética. Por lo cual, el vocabulario constituye la parte más inestable de la lengua, siendo más cambiante y menos definidor (Alvar, 1982: 29, 37).

trabajado el tema del purismo, Harold F. Schiffman (1996: 61) lo describe en términos de un culto casi religioso, el cual lleva a la práctica una exclusión de elementos “aparentemente” extranjeros, corruptos o ajenos a la forma *auténtica* de una lengua. Así, como bien explica Michael Blake en un artículo titulado *Language death and liberal politics* (2003: 213), el contenido actual de una lengua representa el resultado final de un proceso histórico de interacción humana, pues no comprende un sistema estático: se trataría entonces de un enfoque “narcisista” el privilegiar el presente y el denegar la alteración del actual estado del lenguaje.

De acuerdo con lo que se acaba de expresar, la PPL supone una intervención de carácter purista, ya que el proceso implica acciones mediante las cuales se le atribuye el prestigio necesario a una determinada forma lingüística como estándar. Roy Harris (1990: 39) se muestra crítico con esta materia, al argumentar que la lengua estándar constituye una construcción mítica que intenta imponer una sistematización arbitraria en un estado lingüístico, soslayando de antemano la variación interna de una lengua. Además, tal como puntualiza Thomas en otra parte (1991: 112-114), no es habitual que el cultivo de una lengua comience a raíz de un movimiento popular, sino que a menudo es motivado por personas pertenecientes a los estratos más altos de la élite intelectual¹⁰⁴, quienes pretenden propagar su punto de vista a la comunidad en general. En esta dirección, Juan Ramón Lodares ofrece la siguiente observación (2005: 104-105; la cursiva es mía):

En esencia, la norma lingüística es una *necesidad* de grupos sociales concretos que, para sus actividades, precisan de un medio de expresión con las menos variaciones posibles, que alcance al mayor número de personas y que llegue lejos en el espacio y en el tiempo. Estos grupos suelen caracterizarse por ser los más influyentes de la sociedad y, por eso mismo, tienen éxito a la hora de popularizar sus gustos. *La gente quiere imitarlos*. Por lo tanto, la jerarquía lingüística no necesita imponer sus usos por la fuerza, ni castigar a quienes no los siguen, ya que estos, de desviarse, serán más proclives a que se les rechace socialmente. Así pues, *muchos querrán evitar la discriminación lingüística imitando los usos convencionalmente aceptados*.

¹⁰⁴ John Edwards (2009: 66) coincide en afirmar lo siguiente: «[...] a standard dialect is the one spoken by educated people, the one chosen in formal contexts, the one enshrined in print. Its power and position derive from political circumstance».

De lo que se desprende es que la fijación idiomática es un asunto que corresponde a los guardianes de la lengua (*custodes linguae*; Fishman, 1979/1995: 50), cuyos hábitos lingüísticos se erigen y se configuran como la norma privilegiada, dado que lo habitual es que su discurso tenga una mayor repercusión sobre los grupos subordinados.

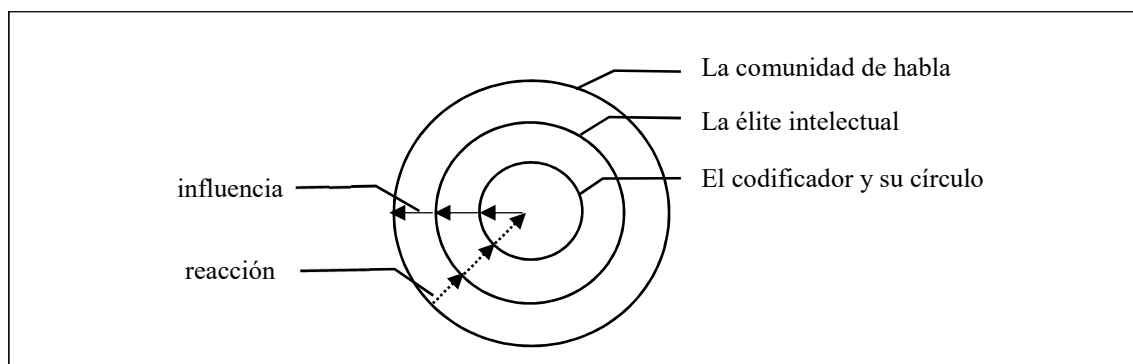


Figura 8: La expansión del purismo en la sociedad (creación basada en Thomas, 1991: 114)

Así, tal como ilustró Thomas (1991: 114; véase la figura 8), la lengua planificada se extiende en círculos cada vez más amplios, desde la élite intelectual hasta abarcar a toda la comunidad de habla. El lingüista sostiene que una exitosa “purificación lingüística” trae consigo unas actitudes favorables hacia la lengua planificada junto con el comportamiento que engendran por parte de los usuarios, para lo que diferentes instituciones proporcionan la legitimación necesaria, como la ejercen las Academias. Es por ello por lo que, como ya se ha comentado anteriormente, la PPL no comprende una acción neutra, sino una maniobra estratégica que opera a favor de intereses particulares. De ahí que los sociolingüistas críticos hagan hincapié en el aspecto glotopolítico de las planificaciones, mediante las cuales se hace firme la hegemonía tanto de la variedad codificada como de sus usuarios. A continuación, vamos a estudiar el comportamiento de la lengua como una entidad social y comunitaria.

4.3. LA LENGUA COMO PRODUCTO SOCIAL

Los principios que rigen el ACD parten de la conjetura de que un espacio cultural o político está repleto de normas y expectativas, las cuales se retroalimentan del *poder* que envuelve a cada entorno (Blommaert, 2013: 3). Es decir, la condición social del ser humano hace que un espacio físico sea una extensión de *alguien*, donde los grupos dominantes proyectan códigos o ciertos patrones de conducta social como

representaciones de valores compartidos, como son *costumbres tradicionales* o el uso *correcto de la lengua*. Se trata de cualidades que inducen a una persona en el proceso de socialización (Cohen, 1992: 96), por lo que una aculturación satisfactoria se da siempre que un individuo las haya asimilado como supuestos básicos de la vida social. Howard Saul Becker (1963/2009: 78-80) coincide en sostener que la conducta humana en un determinado contexto social está condicionada por la dinámica del *poder*, aunque el autor de *Outsiders* prestó una especial atención al *fenómeno de la desviación*, que se presenta como una reacción ante un desbordamiento de lo socialmente impuesto. Así, según la teoría del etiquetado (*labeling theory*) que plantea el sociólogo chicaguense, «la desviación *no es* una cualidad del acto que la persona comete, sino una consecuencia de la aplicación de reglas y sanciones sobre el “infractor” a manos de terceros» (*ibid.*, 28). Una conducta desviada, por ende, es aquella que contraviene las pautas de comportamiento motivadas, las cuales operan como fundamentos del control social.

Ahora bien, construidas sobre un conjunto de convenciones que dicta cada espacio cultural, las *normas* pueden estar reguladas en forma de leyes o códigos penales, cuya infracción comporta una sanción formal; pero, otras veces, y muy a menudo, la referencia social se halla de forma implícita e informal¹⁰⁵, como, por ejemplo, son los modales en la mesa o el buen uso de la lengua, siendo este último uno de los aspectos que nos ocupan en el presente trabajo. A este respecto, ya se ha hecho alusión a que el desarrollo de los principios estructuralistas del lenguaje en la modernidad hizo factible la concepción de la *lengua* como un producto resultante del contrato colectivo, de donde proviene la creencia de que existe una sola forma correcta en una lengua. Y, en efecto, dada la dimensión comunitaria que encarna la lengua como una institución social, la desviación cometida con respecto a los patrones de corrección idiomática —esto es, el descuido del ideal lingüístico que todos siguen o procuran seguir— está sujeta a sanciones negativas, ya sean formales o informales¹⁰⁶. Como “respuesta” al afán ideológico que impulsan las sociedades modernas, la prescripción normativa de un determinado código lingüístico ofrece a una comunidad de hablantes en su totalidad un *estándar* que seguir, y su dominio supone facilitar el acceso a los estratos elevados en una sociedad jerarquizada (*la*

¹⁰⁵ De acuerdo con Cohen (1992: 98), el control social se mantiene mediante un sistema de sanciones, que consta de *recompensas* (sanciones positivas) y *castigos* (sanciones negativas).

¹⁰⁶ Por mencionar un caso, la *japonización* de los hábitos lingüísticos conllevó un castigo formal mediante el uso de una tarjeta dialectal (véase el apartado 7.1.3), aunque, según Cohen (1992: 98), las sanciones informales son consideradas más efectivas que las formales.

ideología del estándar). A la vista de lo anterior, consideramos que la lengua opera como un aparato de control social: como se verá, el desarrollo del repertorio lingüístico está condicionado por la posición del individuo en su sociedad de permanencia.

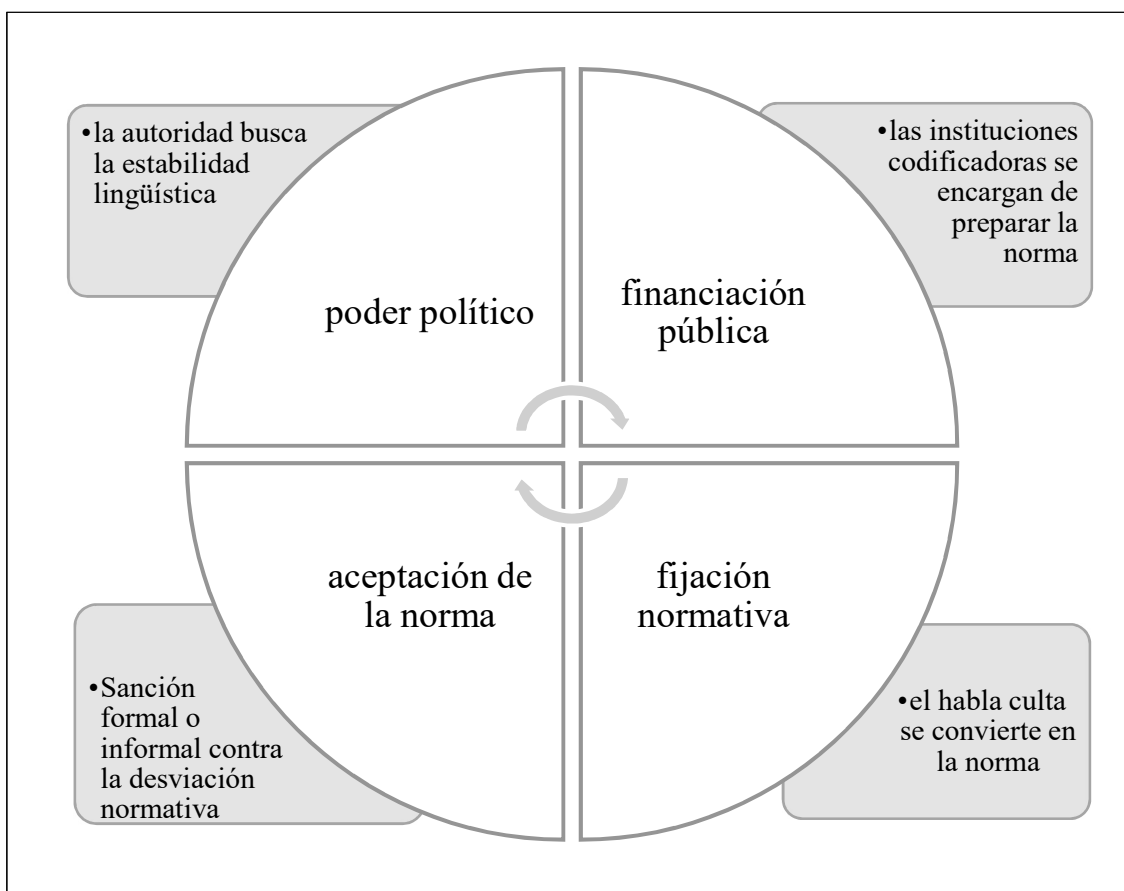


Figura 9: El mecanismo de fortalecimiento del poder institucional en materia de PPL

4.3.1. LA LENGUA, UNA REPRESENTACIÓN HEGEMÓNICA DE LA NACIÓN

Ya hemos tenido la oportunidad de subrayar que la variedad lingüística de uso se asocia con una serie de atributos sociales del hablante, y que se crea una expectativa de que un hablante de una variedad X tenga ciertas cualidades o aptitudes personales (véase el apartado 3.1). En efecto, dado que cada espacio sociocultural (comunitario, grupal, etc.) organiza los límites y contenidos del discurso, hablar o escribir en un registro idiomático supone la inserción en un repertorio reconocible de voces (Blommaert, 2010: 37). «Hablar es apropiarse de uno u otro de los *estilos expresivos* ya constituidos en y por el uso» —decía Bourdieu (1985: 28), pues, en realidad, el repertorio lingüístico es un reflejo de la vivencia en el mundo social. Si aceptamos este supuesto, el lenguaje humano constituye un instrumento que sirve tanto para la comunicación y la cognición como para

la marcación de igualdades y desigualdades sociales entre los hablantes (Hodge y Kress, 1979/1993: 6; Blake, 2003: 214; De los Heros, 2012: 15; Villana Ponsoda, 2016: 17). Dicho de otro modo, cuando el repertorio lingüístico de cada sujeto está condicionado por el acceso a los bienes culturales (*cf.* Bourdieu, 1982/1991), la valoración de la lengua es un mecanismo inherente que, a menudo, se emplea para dominar culturalmente a otros grupos.

Donaldo Macedo, Bessie Dendrinós y Panayota Gounari (2005) desarrollan un análisis crítico sobre las políticas lingüísticas hegemónicas, para demostrar que la imposición de una lengua común “mítica” favorece la reorganización de la hegemonía cultural por parte de los grupos sociales dominantes. Así, partiendo de la premisa de que la lengua está entrelazada con la cultura, los autores demuestran que la invasión lingüística está íntimamente ligada al *imperialismo cultural*. Por ello, concretan que la lengua estándar o común sirve como una “herramienta de manipulación”, en tanto su enseñanza se realiza bajo la apariencia de un modelo asimilativo, y de «vamos a vivir felices juntos» (*ibid.*, 38-40). Similarmente, Michael Blake (2003: 229) se muestra escéptico con el propósito de la PPL, al afirmar que hay “sospecha” de que el Estado se involucra en tal maniobra lingüística. Cierto es que, como ya hemos señalado en otro apartado, una nación moderna necesita de un código lingüístico común que sirva de modelo para la educación, administración y justicia, todo ello, en procura de construir un Estado democrático: tanto es así que el Estado juega un papel central en la fijación de reglas y en la imposición de su uso en todo el territorio nacional (Blommaert, 2010: 47-48). No obstante, debe advertirse también que los proyectos de planificación hegemónica establecen como objetivo maximizar la homogeneidad lingüística dentro de un Estado. De modo que, por definición, la planificación de la lengua de alcance nacional (*Lengua nacional*, de aquí en adelante) comprende una intervención purista en la vida lingüística de los ciudadanos, lo cual supone favorecer la convergencia y unidad nacional.

4.3.2. EL ROMANTICISMO LINGÜÍSTICO

Según la definición que aporta el DLE, una *nación* se constituye de un «[c]onjunto de los habitantes de un país regido por el mismo Gobierno»; además, como bien se recoge en el diccionario académico, estos suelen compartir un mismo idioma y una tradición

común¹⁰⁷. En esta misma dirección, pero con una visión enfocada en el valor simbólico del concepto en cuestión, Maritza Montero (1984: 76-77) señaló que la *identidad nacional* se sustenta en «el conjunto de significaciones y representaciones *relativamente* permanentes [...] que permiten a los miembros de un grupo social que comparten una historia y un territorio común, así como [...] un lenguaje, una religión, costumbres e instituciones sociales, reconocerse como relacionados los unos a los otros biográficamente». Por consiguiente —añadió la psicóloga—, la identidad nacional «ni es fija ni es estática, aunque siempre permite el reconocimiento del *Yo* como una parte del colectivo». En lo tocante a este último aspecto, Hugh Seton-Watson ya había destacado en 1977 que una nación existe cuando un número significativo de personas en una comunidad se sienten como parte de una nación, o se comportan como si así ocurriera¹⁰⁸. Posteriormente, Benedict Anderson (1983/1991: 6) conceptualizó la *nación* como una *comunidad política imaginada* (*an imagined political community*), atendiendo a que la gran mayoría de los individuos que conforman una comunidad nacional no se conocen ni se conocerán. De lo que aquí se desprende es que la cohesión de un Estado nación se nutre de las “imaginaciones” por parte de sus miembros; si bien, estos lo conciben como una camaradería profunda y horizontal y se identifican con él (*ibid.*, 16). *Dulce et decorum est pro patria mori*: en esta última instancia, la “fraternidad” es aquella que hace posible morir por la patria, todo ello, por la “imaginada” comunidad nacional.

Ha quedado establecido que el Estado nación no existe como una entidad estática, y que su soberanía depende fundamentalmente del reconocimiento y la aceptación por parte de los individuos asentados en un espacio territorial dado (*autodeterminación*¹⁰⁹). Ahora bien, cuando los Estados nacionales toman partido a la hora de perfilar las propiedades idiosincráticas que los particularizan (*memorias culturales*; religión, tradición, folklore, etc.), su hegemonía se consolida de manera natural e irreversible¹¹⁰, de ahí que la *identidad nacional* «justificara la conquista, ocupación y explotación de determinadas áreas geográficas» (Montero, 1984: 54). Precisamente, un buen ejemplo de ello es la planificación de las lenguas estándares, las cuales se llegan a «asociar con la

¹⁰⁷ Se trata de la tercera aceptación del término *nación*: «Conjunto de personas de un mismo origen y que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición común» (Fuente: DLE).

¹⁰⁸ «[...] a nation exists when a significant number of people in a community consider themselves to form a nation, or behave as if they formed one» (Seton-Watson, 1977: 5).

¹⁰⁹ Según el DLE, la *autodeterminación* hace referencia a la «[d]ecisión de los ciudadanos de un territorio determinado sobre su futuro estatuto político».

¹¹⁰ De acuerdo con Beck y Levy (2013: 7), el éxito para establecer el “espacio nacional” se puede ver en la forma en que este aparece como un concepto “natural”.

misión, gloria, historia y unidad de una comunidad lingüística simbólica [...] que contribuye a unir a los individuos que *de otra forma no constituirán una red de interrelación*» (Fishman, 1979/1995: 56; la cursiva es mía). Lo que nos viene a la mente al respecto es la construcción de la *hispanofonía*, tema que se abordará más adelante. Y es que, como bien apuntaba Lodaes en *El porvenir del español* (2005: 98), el establecimiento de una lengua férreamente homogénea es «la mejor receta para que la idea de comunidad lingüística quedara hecha añicos». Además, la diferencia lingüística entre los miembros que integran una *patria común*¹¹¹ obstaculiza la realización de cualquier proyecto de índole nacional, lo que, visto desde una perspectiva práctica, supone un inconveniente (p. ej., para hacer frente a una guerra contra un país enemigo; véase el apartado 7.1.2). A partir de ahí, el discurso propiamente nacionalista pone énfasis en el valor simbólico de las *Lenguas nacionales*, siendo este el pilar que sostiene el *nacionalismo romántico*. Sin más preámbulos, estamos haciendo referencia a una operación hegemónica, que busca establecer un vínculo orgánico entre los individuos que luchan —y matan— por el bien del país¹¹².

4.3.3. LA LENGUA COMO CULTURA: LA LENGUA, ¿UN OBJETO DE PROTECCIÓN?

Considerada como una de las obras más representativas de la sociolingüística crítica, Pierre Bourdieu revisó en *Language and Symbolic Power* (1982/1991) el funcionamiento de la *Lengua nacional*, que se “impone” a toda la población como la variedad oficial de un Estado (*ibid.*, 45). Pero, una vez normalizado el uso del código común de comunicación, el estándar lingüístico se concibe en términos de una *posesión comunitaria*¹¹³ a la que todos tienen libre acceso, fenómeno que el sociólogo francés llamó la *ilusión del comunismo lingüístico* (*l'illusion du communisme linguistique*; *ibid.*, 67). En efecto, un proyecto exitoso de construcción de una nación tiene que garantizar que las lenguas ya no sirvan para separar a los compatriotas en grupos distintos y antagónicos (Kymlicka y Patten, 2003: 40), sino que la variedad oficial del Estado se convierta en un emblema de agrupación (Edwards, 2009: 55), esto es, un *patrimonio común* que se transmite de una generación a otra (*patrimonialización de la lengua estándar*). Por consiguiente, muy por encima de lo que se persigue con la configuración

¹¹¹ Cf. Del Valle (2007).

¹¹² Cf. Fichte (1807-1808).

¹¹³ Cf. Wardhaugh (1986/2006: 2).

de la *cultura nacional* (la gastronomía, la música, el deporte, etc.)¹¹⁴, la *Lengua nacional* constituye un “sistema estructural” que se instruye desde el centro a la periferia, cuyo proceso de implementación a menudo se acompaña de marginación y aislamiento de las lenguas y dialectos regionales (véase el apartado 7.1.3 para ver casos concretos).

A razón de lo expuesto, Michael Blake (2003: 218-221) pone el acento en que la historia reciente está repleta de ejemplos de la destrucción deliberada de una comunidad lingüística por otra. Para el profesor de Políticas Públicas, la asimilación de la lengua dominante por parte de los hablantes de lenguas minoritarias a menudo se da como resultado de una acción política, acompañada de presión social y humillación, a través de la cual se les insta a ver su herencia lingüística como atrasada y a rechazar su pasado lingüístico como indigno de un ciudadano moderno. Con lo cual, un gobierno hostil, ansioso por unificar a los miembros de la comunidad política en una sola entidad lingüística, se involucra en acciones diseñadas para burlarse de quienes se niegan a hablar el idioma mayoritario y para silenciarlos. Asimismo, mientras que por una parte Blake reconoce el derecho a que la minoría lingüística abandone su lengua por su propia voluntad (*ibid.*, 215), por otra, señala que: «If a linguistic community undergoes assimilation as a result of ethnic prejudice and discrimination, then the world has lost something important; [...] this loss reflects not freedom but oppression» (*ibid.*, 219).

Vinculado con el tema que aquí nos ocupa, numerosos investigadores han advertido sobre el significado de la pérdida de una lengua, lo que, para José del Valle (2007b: 48), equivale a la desaparición de una forma de ver el mundo. Así entendida, la *lengua* se describe en términos del componente indispensable de la *cultura*. Ngugi wa Thiong'o (1986: 15) formuló lo siguiente:

Language as culture is the collective memory bank of a people's experience in history. Culture is almost indistinguishable from the language that makes possible its genesis, growth, banking, articulation, and indeed its transmission from one generation to the next.

En sintonía con el argumento esgrimido por el escritor keniano, Macedo, Dendrinós y Gounari (2005: 40, 82) defienden que la cultura está impregnada por la lengua, y cuando

¹¹⁴ Se refiere a la *patrimonialización de la práctica cultural*. Por lo general, uno tiende a mostrarse “permisivo” con la variación en la “gastronomía nacional” (p. ej., sushi de verduras) o en cualesquiera elementos culturales definitorios de una nación, lo cual no sucede con la *Lengua nacional*, ya que esta opera como una “herramienta” común de comunicación.

se rompe la cadena generacional de transmisión de una lengua por el motivo que sea, «acabará también con la secuencia cultural y, por lo tanto, desarraigará a las personas de sus raíces culturales». Así, mientras que algunas políticas están diseñadas para difundir una *lingua franca* común, otras tienen como objetivo “preservar” los idiomas vulnerables, en tanto en cuanto su implementación supone favorecer la *democracia cultural*. Esto corresponde, según los lingüistas anteriormente citados, a un “derecho a ser diferente”, ya que «los grupos de hablantes encasillados por la desvalorización de su lengua tienden a recurrir a la resistencia mediante la protección de sus únicas herramientas para oponerse a la dominación, concretamente, la lengua y la cultura» (*ibid.*, 34).

Sin embargo, diferente es la postura de Karen Risager (2006: 196), quien recuerda que el sistema lingüístico en sí no tiene un contexto cultural concreto o un contenido discursivo. Pese a ello —continúa la autora de *Language and Culture*—, el hombre suele pensar que cada uno de nosotros mantenemos una conexión real o verosímil con nuestra respectiva comunidad de hablantes: tanto es así que la idea de la inseparabilidad del lenguaje y la cultura es acertada, pero solamente desde el punto de vista psicológico y emocional. Cabe precisar que Risager no niega la posibilidad de que exista un nexo multidimensional entre el individuo y la comunidad (siempre y cuando se establezca una alta homogeneidad entre sus integrantes, por ejemplo, en una pequeña población con poca movilidad), y al respecto señala lo siguiente:

La lengua construye una herramienta que tiene una elasticidad considerable en cualquier tipo de contexto relacionado con todo tipo de contenido. Así que, algunas veces he llamado a la lengua un cierre de Velcro: es cambiante en función del contexto y el contenido temático, pero una vez que se haya introducido en un nuevo lugar y/o se utilice para un nuevo contenido, se integra rápidamente y se “cierra”¹¹⁵.

Por otro lado, como bien destaca la sociolingüista danesa, no debemos olvidar que la lengua es algo que se ha venido instrumentalizando para la construcción de Estados nación y nacionalismos, para lo que se proyecta una imagen homogénea de la cultura común, que se expresa a través del idioma nacional. Se deduce de lo anterior que la lengua y la cultura son inseparables (psicológicamente) y separables (sociológicamente) al

¹¹⁵ «Language has considerable elasticity as a tool in all types of context and in connection with all kinds of content. So I have sometimes called language a Velcro fastener: language can easily change context and thematic content, but once it has been introduced into a new place and / or is used for a new content, it quickly integrates and ‘latches on’» (Risager, 2006: 196).

mismo tiempo, aunque, hoy en día, el concepto de “cultura” se utiliza de una manera tácitamente reducida, pues, en un entorno regido por la identidad nacional, los ciudadanos se acostumbran al *nacionalismo banal*¹¹⁶. Y añade, para terminar, que estamos ante construcciones altamente abstractas cuando hablamos —por ejemplo— de *la lengua y la cultura inglesa* (*ibid.*, 196-198).

Llegados a este punto, podemos resumir que la lengua se comporta como una representación simbólica de la identidad comunitaria, siendo el medio a través del cual se transmiten las características definitorias de un pueblo a generaciones futuras. Con todo, tal como lo ha demostrado Risager, a menudo se adopta un enfoque simplista con respecto a la relación entre la lengua y la cultura, que se materializa en expresiones entusiásticas, como pueden ser: *la lengua es cultura; la cultura es lengua* (2006: 1). Pensemos, por ejemplo, en una campaña que reivindica el uso del español por parte de la población hispana en los EE. UU., que tiene como propósito hacer frente a la influencia “gringa” en la “cultura hispana”. Sin lugar a dudas, movimientos de estas características parten de un ideal “romántico”, cuya legitimidad se defiende asumiendo la cohesión cultural de los hablantes de una misma lengua, en este caso, del español. Lo anterior nos obliga a plantear un interrogante existencial: ¿la condición de tener competencia en una lengua en particular significa la posesión de un repertorio cultural común con los demás hablantes? Y si así fuese, ¿acaso podemos hablar de “una” cultura panhispánica con la que todos los hispanohablantes se sienten identificados?¹¹⁷

En cualquier caso, lo cierto es que el romanticismo lingüístico trae consigo una visión reduccionista: y es que, si bien se necesita una política rigurosa para proteger una lengua minorizada, todos los proyectos de planificación se realizan en detrimento de las variedades locales, una acción convergente que —en realidad— va en contra de los principios que rigen la *democracia cultural*. De ahí surge la paradoja intrínseca a la planificación de las lenguas vulnerables: por un lado, los proyectos diseñados para

¹¹⁶ Cf. Billig (1995).

¹¹⁷ A nuestro entender, los hablantes de una misma lengua no necesariamente comparten conocimientos de índole cultural (p. ej., tópicos, estereotipos, etc.; véase el apartado 3.5), sobre todo cuando se trata de una lengua supranacional, como es el español. Es por eso por lo que, una vez afincado en un país hispanohablante diferente al suyo, se exige una integración cultural —así como dialectal (véase el apartado 3.1)—, lo que supone facilitar el proceso de adaptación al lugar de acogida. Ahora bien, como es evidente, los hablantes que tienen una misma lengua materna “se entienden” bien, pudiendo explicarse las diferencias culturales. Pero, por encima de todo esto, es propio del *nacionalismo romántico* pensar que existe un vínculo real con los compatriotas, incluso cuando existen diferencias culturales significativas entre las diferentes regiones del mismo Estado, como por ejemplo, en España.

defender la diversidad lingüística suponen estar al servicio de la protección de la identidad y la memoria colectiva; pero, por otro lado, los movimientos de esta índole a menudo se convierten en impulsos y acciones puristas y prescriptivistas (Edwards, 2009: 212), razón por la cual las variedades regionales quedan estigmatizadas como formas desviadas del estándar. Además, por lo que respecta a la ejecución de los *derechos lingüísticos* (véase el apartado 3.5.2), se ha invertido poco esfuerzo en la normalización del uso de los dialectos que no se han elevado a la categoría de lengua¹¹⁸, lo que implica una afirmación apriorística de la “teoría popular” (véase el anexo 3).

Hasta aquí nos hemos ocupado de revisar los conceptos relacionados con la *ideología del estándar*, así como de poner en evidencia el uso político de las lenguas. En definitiva, y a modo de síntesis, la lengua constituye un instrumento privilegiado para la consolidación de la unidad nacional, aunque, como bien advierte Blake (2003: 214), no debemos pasar por alto el hecho de que la gente se comunica a través de ella. Por ende, puede afirmarse que antes de ser hablante del “español de España”, un niño de Almería aprenderá el dialecto andaluz; pero, ya que la división dialectal que aquí aplicamos corresponde a una abstracción académica (véase el anexo 12), sería preciso decir que se trata del andaluz oriental o, más bien, del “español almeriense”¹¹⁹. De ello se infiere que, en realidad, ningún poder público tiene derecho a privar de la libertad de expresarse en la variedad que uno prefiera, ya sea en andaluz o en almeriense. No obstante, bajo el paradigma del Estado nación que rige la modernidad, existe un consenso generalizado en que la soberanía de la lengua reside en la autoridad competente, establecida a efecto de dictaminar el uso correcto de la lengua de que se trate (p. ej., *l'Académie française*,

¹¹⁸ Existen algunas excepciones que merece tener en cuenta. Por ejemplo, la Academia Valenciana de la Lengua tiene obras normativas propias, aunque, según el *Diccionari Normatiu Valencià*, el *valencià* denota «[l]lengua romànica parlada a la Comunitat Valenciana, així com a Catalunya, les Illes Balears, el departament francès dels Pirineus Orientals, el Principat d'Andorra, la franja oriental d'Aragó i la ciutat sarda de l'Alguer, llocs on rep el nom de català». Por lo que respecta a la lengua española, disponemos de algunos manuales como *Norma lingüística y español de Canarias: manual de consulta para periodistas* (Hernández, 2009). No obstante, el autor advierte lo siguiente: «No aspira este manual, como no puede aspirar ninguno, a ocupar el lugar de las imprescindibles obras de referencia de nuestro idioma, pero sí pretende ser un instrumento complementario de consulta que pueda responder a las principales dudas y a los problemas de índole ortológica, ortográfica, morfosintáctica y léxica que se les planteen a muchos profesionales canarios, sobre todo del ámbito de la comunicación» (*ibid.*, 28).

¹¹⁹ Véase p. ej. el artículo del escritor Romero-Miura, quien se considera a sí mismo como un hablante del español almeriense, así como plantea que “el andaluz no existe”. (Fuente: Romero-Miura, F. (07/05/2017). ¡Ni en el habla! *La Voz de Almería*. [en línea]: <<https://www.lavozdealmeria.com/noticia/9/opinion/128621/ni-en-el-habla>>. [consulta: 16/06/2019]. Ahora bien, en lo que se refiere a la posibilidad de normativizar el “español almeriense” y normalizar su uso, estamos ante un objetivo demasiado ambicioso, ya que se necesitan unas inversiones importantes para llevar a la práctica un proyecto de planificación lingüística.

l'Accademia della Crusca, a Real Academia Galega, etc.). Esta tendencia hegemónica — a la que Moreno Cabrera (2008) llama el *nacionalismo lingüístico*— surge como base ideológica con el auge del romanticismo en la Europa de los siglos XVIII y XIX (Woolard, 2008: 183), aunque, como se comprobará a continuación, la política lingüística homogeneizadora experimentó una evolución reseñable en el Estado del Japón, donde hoy se naturaliza el nacionalismo orgánico de *una nación, una etnia, una lengua*.

SEGUNDA PARTE:
DESCRIPCIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DEL
IDIOMA JAPONÉS

5. CONSIDERACIONES PREVIAS: EL JAPONÉS, UNA LENGUA JAPONICA

Tanto dentro como fuera del país del sol naciente, existe la creencia infundada de que Japón siempre ha constituido una unidad sólida, con una cultura propia, singular y milenaria que se ha construido a lo largo de su larga e ininterrumpida historia. En Occidente, las figuras más extendidas del país oriental son las de las *geishas* vestidas con kimono en calles recónditas, o de los samuráis que cometen el suicidio ritual con una catana bien afilada, si bien el interés de la generación más joven, a su vez, podría dirigirse a su tecnología o a su subcultura, por ejemplo, del manga¹²⁰. En efecto, las representaciones idiosincráticas —ya sean las tradicionales o las más contemporáneas— que se tienen sobre la tierra nipona despiertan el anhelo de descubrirla, y, una vez allí, algunos recorren cada rincón de Kioto en búsqueda de las *geishas* y otros se reúnen en el cruce del barrio tokiota de Shibuya disfrazados de personajes de anime. Ahora bien, Japón es una nación que proyecta una imagen que, a pesar de estar basada en sus elementos patrimoniales¹²¹, no es fiel a la realidad imperante, como suele suceder en otros casos. Es decir, al igual que se habla de España en términos de tópicos clásicos (siesta, toros, flamenco, sangría y paella), los visitantes extranjeros en el país asiático tratan de comprobar las virtudes que se le atribuyen, más allá de la diversidad cultural que lo caracteriza.

Con todo, y sin perjuicio de lo señalado, la sociedad nipona mantiene una estructura centralizada, cuya cohesión y unidad se defiende sin fisuras. Ello es así, en tanto que “Japón” de por sí constituye una seña de identidad muy evidente, los individuos que lo componen creen compartir *una historia y una cultura común*, la cual floreció acompañada de “la” *Lengua nacional*. Esta visión “romántica” (véase el apartado 4.3.2) para contextualizar el Estado japonés interfiere a la hora de reconstruir la evolución de sus idiomas autóctonos. Así cohesionado en lo ideológico pese a su heterogeneidad, existe

¹²⁰ No se pondrán en cursiva los términos de origen japonés que recoge el DLE. Por ejemplo: «manga³ Del jap. *manga*. 1. m. Cómic de origen japonés». No obstante, *geisha* figura en cursiva en el Diccionario como “voz inglesa”, la cual aún no se ha integrado del todo al español: «*geisha* Voz ingl., y esta del jap. *geisha*, de *gei* ‘artes’ y *sha* ‘persona’. 1. f. En el Japón, muchacha instruida para la danza, la música y la ceremonia del té, que se contrata para animar ciertas reuniones masculinas».

¹²¹ Con todo, los autores más escépticos como Mashiko se oponen a la patrimonialización de la “cultura japonesa”. Según el sociólogo (2008: 70-71, 75-76), la gran mayoría de las tradiciones del país asiático tales como sus artes marciales (judo, kendo, karate o aikido), sus bellas artes, su literatura, así como su lengua constituyen “invenciones” que se popularizaron con posterioridad al período Meiji (1868-1912).

una costumbre generalizada de tratar las lenguas “periféricas” del país como si fuesen dialectos del japonés, aun cuando ningún profesional ha sido capaz de ofrecer una justificación razonada para explicar la falta de inteligibilidad mutua entre la lengua vehicular y otras “subordinadas”. Es por eso por lo que no se ha invertido demasiado esfuerzo en preservar aquellas variedades minorizadas del Archipiélago, lo cual condujo a la UNESCO a categorizar ocho lenguas de Japón en diferentes grados de riesgo de extinción (véase el anexo 6 para el mapa). Según lo recogido en su *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, el primer rango lo ocupa el idioma aborigen de Hokkaido¹²² (el ainu), que se encuentra en “situación crítica”; a continuación, dos lenguas propias de Okinawa¹²³ (el yaeyama y el yonaguni) se enfrentan a un “serio peligro de desaparición”; y, además, otras cinco (el amami, el kunigami, el okinawense, el miyako y el hachijo) están en “peligro de extinción”, de las cuales las cuatro primeras son vernáculos del antiguo reino de Ryukyu¹²⁴ y la última pertenece a la prefectura de Tokio¹²⁵ (Moseley, 2010).

Como respuesta institucional a esta problemática, la *Bunka-cho* (Agencia de Asuntos Culturales de Japón, JACA¹²⁶ en adelante) habilitó una página informativa para defender su postura como órgano responsable de la política lingüística del gobierno japonés. Uno de los objetivos que persigue dicho portal es proporcionar acceso a la información facilitada en el atlas en cuestión, aunque, en lo que respecta a su

¹²² Corresponde a la prefectura más septentrional de Japón, que se compone de la isla de Hokkaido (la segunda más grande del país después de Honshu) y de un conjunto de islas alejadas, limítrofes con Rusia.

¹²³ Se refiere a la prefectura más austral de Japón, donde, con anterioridad a la invasión japonesa, se hallaba el Reino de Ryukyu (véase también la nota siguiente).

¹²⁴ En la actual división administrativa de prefecturas, la mitad meridional del archipiélago Ryukyu pertenece a la prefectura de Okinawa, mientras que la prefectura de Kagoshima gobierna las islas Amami (véase anexo 7 para el mapa). Con respecto a ello, no hay consenso sobre el uso del término “archipiélago Ryukyu”; algunos prefieren la denominación “archipiélago Nansei” a la hora de referirse al conjunto de islas e islotes que se encuentran entre Kagoshima y Taiwán, para distinguir así diferentes archipiélagos tales como (situados sucesivamente de norte a sur) Osumi, Tokara, Amami, Ryukyu y Sakishima. Conforme con esta categorización centrada en características geográficas, se comprende que el “archipiélago Ryukyu” abarca solamente las islas centrales de la actual prefectura de Okinawa. No obstante, cuando nos referimos al archipiélago Ryukyu o a las islas Ryukyu, se incluyen tanto a las islas más occidentales, Sakishima, como a las islas Amami. Asimismo, debe quedar claro que la denominación “lenguas ryukyuenses” alude a un conjunto de lenguas autóctonas de las islas mencionadas, todas ellas descendientes del protojaponés (véase el apartado 6.1.2). Ahora bien, excluimos las islas Osumi y Tokara de dicha categorización, ya que la dialectología japonesa afirma la existencia de una isoglosa importante entre las islas Tokara y las islas Amami, cuya presencia imposibilita la intercomprensión mutua.

¹²⁵ El hachijo se habla en las islas Hachijojima y Aogashima, ambas pertenecientes a la prefectura de Tokio por conveniencia administrativa. Ubicadas en el margen oriental de la Placa Filipina, forman parte del archipiélago Izu, por debajo del cual se hunde la Placa del Pacífico. 2000 kilómetros en dirección sudeste desde la zona de contacto de las mismas placas, se encuentran las Islas Marianas.

¹²⁶ Sigla derivada de su nombre en inglés, *the Japanese Agency for Cultural Affairs*.

reproducción, esta se efectuó de una manera enmarañada, al acentuar —en japonés¹²⁷— que «la UNESCO no ha distinguido si las variedades en peligro de extinción son *lenguas* o *dialectos*»:

[situación crítica]: el idioma ainu

[seriamente en peligro]: el idioma yaeyama (el dialecto yaeyama); el idioma yonaguni (el dialecto yonaguni)

[en peligro]: el idioma hachijo (el dialecto hachijo); el idioma amami (el dialecto amami); el idioma kunigami (el dialecto kunigami); el idioma okinawense (el dialecto okinawense); el idioma miyako (el dialecto miyako)¹²⁸

Como se aprecia, mientras que, por una parte, reconoce el estatus del ainu como una *lengua*, por otra, la Agencia estatal mantiene la ambigüedad sobre la posición de las otras siete mediante una yuxtaposición de dos términos propiamente sociolingüísticos. Esta transigencia manifestada ante los ojos de la comunidad internacional figura en su versión en inglés, donde el término *dialect* se repite en idénticas condiciones¹²⁹:

[Critically endangered]: Ainu

[Severely endangered]: Yaeyama (dialect), Yonaguni (dialect)

[Definitely endangered]: Hachijo (dialect), Amami (dialect), Kunigami (dialect), Okinawan (dialect), Miyako (dialect)

Así, y por lo que concierne a la política lingüística del Gobierno, su postura mantiene una notable coherencia con las actitudes de sus “asesores académicos”, quienes, como se verá, exigen una aplicación restrictiva del término *lengua* a la hora de describir la realidad lingüística del Estado japonés.

¹²⁷ Conviene precisar que la gran mayoría de los antecedentes citados en esta sección del trabajo se encuentra disponible en japonés, y que el autor es el responsable de su traducción.

¹²⁸ Fuente: JACA. 消滅の危機にある言語 [las lenguas y los dialectos en peligro]. [en línea]: <http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kokugo_shisaku/kikigengo/>. [Consulta: 27/10/2018].

¹²⁹ Fuente: JACA. Japanese Language Policy. [en línea]: <http://www.bunka.go.jp/english/policy/japanese_language/policy/> [Consulta: 27/10/2018].

5.1. APROXIMACIÓN AL PROBLEMA: ¿LENGUAS O DIALECTOS?

Luego de que se hiciera accesible el atlas de la UNESCO en 2009, la JACA encargó al Instituto Nacional de la Lengua Nacional (NINJAL¹³⁰, en adelante) la elaboración de una comunicación institucional para hacer frente a la posible extinción de “las lenguas y los dialectos en peligro”. Asimismo, fue en 2011 cuando salió a la luz pública el informe oficial redactado por cuatro académicos del Instituto estatal, a los que se sumaron dos profesionales externos (Kibe *et al.*). La obra en conjunto ofrece descripciones precisas sobre el cada vez más reducido protagonismo de las variedades vernáculas que se plasma en la nivelación del habla, pues, mientras unos colaboradores se dedicaron a detallar la represión lingüística que se sufrió a lo largo del siglo pasado, otros se plantearon la posibilidad de resucitar las variedades minorizadas que se reducen a sus últimos hablantes. Con todo, y pese a la calidad del contenido, resulta insoslayable citar las palabras introductorias de KIBE Nobuko¹³¹, quien, designada como la responsable del proyecto, se muestra convencida de que *no es imposible definir lingüísticamente en qué consiste una lengua y un dialecto* (2011: 5).

Primero, tras reconocer el criterio de *inteligibilidad mutua* como la tesis dominante en el campo de la dialectología, Kibe afirma con rotundidad que la distinción entre una *lengua* y un *dialecto* depende de si se cumple o no el principio que propusieron Chambers y Trudgill (1980), y que, en caso de que dos variedades sean incomprensibles entre sí, puede hablarse de una *lengua* independiente. A continuación, la autora plantea la falta de correspondencia entre el estándar y la variedad de Aomori¹³², la cual resulta incomprensible para los oídos de los capitalinos (Kibe, 2011: 5-6). No obstante, se trata

¹³⁰ La sigla NINJAL corresponde al acrónimo en inglés del Instituto Nacional de la Lengua Nacional: *The National Institute for Japanese Language and Linguistics*.

¹³¹ En relación con el orden de los nombres japoneses, cabe citar la recomendación vertida sobre “el provenir del japonés en la sociedad globalizada” por el MEXT. Publicado en 2000 por el Grupo de trabajo sobre la *Lengua nacional*, el informe explica que en algunos países asiáticos como Japón, China, Corea y Vietnam o, también, en Hungría, se pone el apellido precediendo al nombre de pila. No obstante, tras recibir la influencia europea en Japón, se asumió la costumbre occidental de posponer el apellido al nombre de pila. Así, a la hora de transmitir los nombres japoneses en el alfabeto latino, se comenzó a escribir en el orden inverso a su forma original. Sin embargo, “con el propósito de promover el respeto a la diversidad lingüística y cultural de la humanidad”, el Grupo de trabajo aconseja respetar el sistema tradicional. De conformidad con este consejo, se atiene en este trabajo a la costumbre nipona de anteponer el apellido al nombre. Fuente: MEXT 国際社会に対応する日本語の在り方 [El provenir del japonés en la sociedad globalizada]. <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_bunka/kokugo_index/toushin/1325309.htm>.

¹³² Pertenece a la región de Tohoku, la prefectura se sitúa en el extremo septentrional de la Isla Principal (véase el anexo 7 para el mapa).

de una continuidad dialectal, en la que la variación lingüística se extiende gradualmente en forma de *continuum*. Es decir, las variedades habladas en regiones colindantes constituyen dialectos de una misma lengua, siempre y cuando estén conectadas por una cadena de inteligibilidad mutua (Chambers y Trudgill, 1980: 5).

	hola	bienvenido	gracias	hasta luego
japonés	<i>konnichiwa</i>	<i>irasshaimase</i>	<i>arigatougozaimasu</i>	<i>sayounara</i>
amami	<i>ugaminshouran</i>	<i>iduumosha</i>	<i>arigassamaryouta</i>	<i>mataugamyooro</i>
ryukyu	<i>chuuouganabira</i>	<i>imensheebiri</i>	<i>nifeedeebiru</i>	<i>njichaabira</i>
miyako	<i>haai</i>	<i>nmyaachi</i>	<i>tandigaatandii</i>	<i>toninashi</i>
hachijo	<i>ojariyarookaai</i>	<i>ojariyare</i>	<i>okagesamadeojaru</i>	<i>abayooi</i>
ainu	<i>irankarapte</i>	<i>eci=kopúntek</i>	<i>iyayraykere</i>	<i>suy unukar=an ro</i>

Figura 12: Saludos en diferentes idiomas de Japón¹³³

Llegando al núcleo del asunto, Kibe admite que tal *cadena dialectal* que comienza en el centro del Estado se interrumpe en su tierra originaria, Kagoshima¹³⁴ (véase la nota 124), y de este modo reconoce que las variedades propias del antiguo reino de Ryukyu marcan una divergencia categórica en comparación con los dialectos del Japón central (véase la figura 12). Asimismo, muestra con claridad que el okinawense constituye una lengua independiente, así como otras variedades autóctonas de las islas de Miyako y Yonaguni, las cuales resultan ininteligibles entre sí (Kibe, 2011: 6). No obstante, tan pronto como reconoce la realidad multilingüe del país nipón, la investigadora dirige su atención al continente europeo para referirse a la afinidad lingüística que presentan algunos idiomas indoeuropeos. Advierte, por lo cual, que, a pesar de la inteligibilidad mutua que se da entre —por ejemplo— el español, el portugués y el italiano, su reconocimiento como tales se debe a que se trata de *lenguas nacionales de estados independientes*. Se llega entonces a la conclusión preliminar de que, cuando se pretende

¹³³ Elaboración propia basada en fuentes variadas como, por ejemplo: amami <<http://www.pref.kagoshima.jp/daq01/chiiki/oshima/kyoiku/oosimatikuhougennohi.html>>; ryukyu <<https://kozaweb.jp/culture/uchina.html>>; miyako <<http://www.dc.ogb.go.jp/hirarakou/kenbunroku/hougen/index.htm>>; hachijo <http://www.town.hachijo.tokyo.jp/kakuka/kyoiku/hachijo_hogen/H251101.pdf>; ainu <<http://ainugo.ainu-museum.or.jp/>>.

¹³⁴ Según reporta el *Ethnologue* (2017), el dialecto de Kagoshima guarda un 84 % de similitud con la variedad capitalina.

perfiar la identidad a partir de la lengua, a menudo prevalecen factores sociopolíticos sobre la verdad lingüística (*ibid.*, 6-7).

Ahora bien, conviene puntualizar —como complemento de la contextualización efectuada— que la apelación a factores extralingüísticos en el contexto europeo se ha realizado para exigir así un tratamiento distintivo de una variedad de otras inteligibles entre sí, como, por ejemplo, el holandés y el neerlandés flamenco. En tales casos, se han citado valores sociopolíticos como motivos determinantes para llevar a cabo planificaciones lingüísticas, mediante las cuales se buscaba una “disolución programada” de comunidades que se expandían por encima de las fronteras administrativas. Dicho de otro modo, políticas como estas tenían como objetivo favorecer la fragmentación de un vínculo lingüístico, así como sociocultural, que se establecía mediante una cadena de inteligibilidad mutua. Con todo, las intervenciones políticas en materia lingüística no llegaron a “inventar” una comunidad idiomática que neutralizara las isoglosas ya existentes, pues la legitimación de un Estado no presupone una *dialectalización* de sus lenguas. Así, sería absurdo sostener, por ejemplo, que *el euskera es un dialecto del español* con el pretexto de que la soberanía del País Vasco reside en el Estado español, o que *el catalán es un español deformado*¹³⁵.

Retomando el argumento que esgrime la editora principal del Informe que aquí nos ocupa, ya habíamos apuntado que Kibe defiende la aplicación del criterio de *inteligibilidad mutua* a la hora de definir una *lengua* y admite, por tanto, que las variedades amenazadas de Japón señaladas en el Atlas UNESCO son lenguas¹³⁶. En efecto, como se especificará en el epígrafe 6.1.2, la falta de continuidad lingüística entre el japonés y las lenguas autóctonas de las islas Ryukyus (conquistadas y bautizadas con el nombre de *Okinawa* a finales del siglo XIX) no constituye un hecho de confirmación reciente. Pese a ello, el “deseo” de fortalecer los lazos con Japón para liberarse de la

¹³⁵ En lo que respecta a la subordinación de lenguas “a la nipona”, cabe señalar que esta tiene como condición que estas deriven de la misma protolengua, por lo que, tal como reconoció la JACA en su portal informativo, el ainu se queda fuera de este marco. Así, por si nos atrevemos a aplicar dicho principio monolítico al contexto español, tanto el gallego como el catalán pueden ser considerados dialectos de la lengua dominante del país, el español, aunque el euskera mantendría el estatus de *lengua* por no derivarse del latín.

¹³⁶ Es por ello por lo que, en realidad, cualquier estudio sobre las lenguas ryukyenses debe realizarse fuera de la *Filología de la Lengua nacional* (Miyara, 2011: 35). Se trata de un término genérico para designar a la Filología japonesa, cuyo empleo no supone ningún problema siempre y cuando el objeto de estudio sea la corriente principal del idioma japonés (Kobayashi, 2006: 23).

ocupación estadounidense de Okinawa (1945-1972) se plasmó en la voluntad integradora en cuanto al aprendizaje y la asimilación de la *Lengua nacional* por parte de los isleños¹³⁷. Ante este dinamismo centrípeto, fueron pocos los especialistas que se atreviesen a afirmar la existencia de la(s) lengua(s) ryukyense(s), ya que, según Tanaka (1981: 9), se habría tomado como una maldición para impedir la reincorporación de las islas Ryukyus a Japón. Es decir, con tal de no perjudicar el hipotético sentimiento convergente de los okinawenses, los filólogos implicados en la planificación se empeñaron en soslayar la lejanía lingüística, lo cual sirvió para apoyar la pertenencia de Okinawa al Estado japonés (Kibe, 2011: 7)¹³⁸.

La investigadora responsable del proyecto alude a lo anterior como el motivo por el cual calificará las lenguas ryukyenses de “dialectos del japonés” a lo largo del informe. Así, mientras por una parte “opina” que los japoneses deberían acostumbrarse a la pluralidad lingüística¹³⁹, se muestra permisiva, por otra parte, con la inclusión de factores ajenos a la lengua en sí para unir dos comunidades idiomáticamente heterogéneas (2011: 8). Pero, si bien es éticamente cuestionable si la pretensión con ello era la de justificar la actitud irresponsable por parte de las autoridades competentes, la tesis desarrollada por Kibe dejó patente que Japón no constituye, en realidad, una comunidad lingüística homogénea y que se necesita apelar a un aspecto emocional o afectivo para defender la unidad idiomática del país nipón. Después de todo, prima lo ideológico sobre lo lingüístico para la configuración de las lenguas japónicas: la nación *a priori*, la ciudadanía *a posteriori*. La política institucional del Gobierno, por tanto, radica en sacarle provecho a la *Lengua nacional* como una entidad que garantiza la cohesión del pueblo japonés.

¹³⁷ Después de que las islas fueran anexionadas a Japón en 1879 como la prefectura de Okinawa, se dio una aculturación unilateral que incluía la imposición de la lengua japonesa. No obstante, después de la derrota del ejército imperial en la Segunda Guerra Mundial y la consecuente ocupación estadounidense de Okinawa, sus residentes anhelaban la reincorporación de las islas a Japón. Esta actitud propició el uso espontáneo del japonés en situaciones formales (Miyara, 2011: 34), por lo que, cuando Japón recuperó la soberanía de Okinawa en 1972, la generación joven no tenía un dominio fluido del ryukyu (véase el apartado 7.1.3.2 para ampliar esta información).

¹³⁸ Para Miyara (2011: 33), esta ideología es un reflejo del pensamiento imperial mediante el cual pretende mantenerse la homogeneidad lingüística del país.

¹³⁹ Cabe mencionar, al respecto, que, siendo autora de varios artículos sobre las variedades minorizadas del país, Kibe es una académica comprometida con la diversidad lingüística.

5.2. OBJETIVOS TEÓRICOS

El presente capítulo tiene por objeto proporcionar una aproximación interdisciplinar del análisis crítico del discurso (ACD) a la configuración monocéntrica del idioma japonés. Por medio de una descripción cronológica de Japón y de sus lenguas autóctonas, nuestro propósito al respecto consiste en formular preguntas sobre el posicionamiento del japonés normativo como la *Lengua nacional* de Japón. Después de que se haya efectuado una revisión crítica del tema que nos ocupa, se prestará una especial atención a la equiparación de *un Estado, una lengua*, y se dedicará un apartado independiente al análisis de cómo y en qué contexto cristalizó tal ideología romántica. Asimismo, en lo que se refiere a la decadencia de las variedades diatópicas, se llegará a la conclusión de que existe una *diaglosia* frente al estándar nacional. Una vez aclarado lo anterior, podemos resumir así los principales puntos que se tratarán en los capítulos siguientes:

1. El japonés pertenece a la familia lingüística japónica
2. Las lenguas Ryukyus no constituyen derivaciones del japonés
3. El japonés estándar fue normativizado a principios del siglo XX
4. Los dialectos del japonés no derivan del estándar
5. Se vive una situación diglósica en Japón

6. DESCRIPCIÓN CRONOLÓGICA DEL PAÍS NIPÓN Y SUS IDIOMAS

El japonés es un idioma que cuenta con más de 128 millones de hablantes (*Ethnologue*, 2017), que se encuentran mayoritariamente en una zona geográfica comprendida entre la isla de Hokkaido y el archipiélago de Ryukyu. Se trata de la lengua dominante del Estado del Japón, y la variedad empleada para su enseñanza recibe el nombre de *Lengua nacional* (*kokugo*) en aquel país. Pese a ello, su validez como idioma oficial del Estado nipón es *de facto*, debido a que ningún documento jurídico lo ha constatado con claridad hasta hoy (Arakawa, 2009: 25)¹⁴⁰. Más aún, por tratarse de una lengua codificada tardíamente, el japonés muestra un alto grado de divergencia en lo diatópico, lo cual complica la intercomprensión oral entre los hablantes de regiones alejadas, pues Japón no constituye una nación lingüísticamente homogénea.

Análogamente a la notable variación diatópica de sus idiomas, la pluralidad cultural que alberga el archipiélago japonés es el legado de la convivencia de múltiples entidades comunitarias que perduraron, por lo menos, hasta que el país asiático tomó el camino hacia la construcción de un *Estado nación* en la segunda mitad del siglo XIX. De forma similar, para remontarse al origen del japonés normativo, hay que esperar a la restauración Meiji (1869-1912), que permitió a Tokio disfrutar del actual estatus de único núcleo administrativo del Estado. Por ello, cuando nos referimos al “idioma japonés” antes de su estandarización, nuestra intención no es la de generalizar sobre las lenguas o variedades que existieron en el Japón anterior a su unificación sociopolítica, sino que aludimos al idioma hablado y escrito en los antiguos centros culturales¹⁴¹. Una vez sentado esto, este capítulo tiene como finalidad defender una postura multilingüe enfocada en el proceso del nacimiento y desarrollo de la lengua japonesa.

¹⁴⁰ En relación con ello, puede citarse una referencia legislativa con respecto al uso lingüístico en el juzgado que regula lo siguiente: «Article 74 In the court, the Japanese language shall be used».

(Fuente: Japanese Law Translation, *Ministerio de Justicia del Japón* <<http://www.japaneselawtranslation.go.jp/law/detail/?vm=04&re=01&id=1894>>.)

¹⁴¹ De acuerdo con Kobayashi (2006: 10), la bibliografía histórica en japonés nos sirve de gran ayuda para investigar la lengua del centro, aunque poco para realizar lo mismo con las lenguas regionales. Asimismo, según los principios que propone el lingüista, 1) con respecto a la variación diatópica, la filología japonesa estudia la historia de la lengua del centro administrativo de cada época, empezando por Nara y Kioto y terminando en Edo y Tokio; 2) en cuanto a la variación diastrática, la filología japonesa estudia principalmente la lengua escrita de la gente de estrato alto. 1) Con respecto a la variación diatópica, se desconoce la historia de las lenguas no vehiculares de cada época; 2) la bibliografía histórica no proporciona demasiada información sobre el habla popular (*ibid.*, 22-23).

6.1. LA PREHISTORIA DEL ARCHIPIÉLAGO JAPONÉS

De entre los numerosos interrogantes planteados por la historiografía nipona, uno de los enigmas que han suscitado múltiples interpretaciones ha sido el origen de su idioma, el japonés. Esta cuestión ha suscitado múltiples debates por parte de los investigadores de las diferentes áreas de conocimiento, quienes han señalado similitudes con diversos idiomas, como el turco, el hebreo o el eusquera. Pero, en cuanto a su clasificación genealógica, el desarrollo de la tipología lingüística lleva a demostrar que el japonés, en realidad, mantiene una viejísima hermandad con otras *lenguas japónicas*, por tratarse de una derivación del protojapónico. En este apartado, se formularán observaciones sobre el origen del pueblo extremo-oriental, y se expondrán algunos planteamientos relativos al concepto de la *familia lingüística japónica*.

6.1.1. EL COMIENZO Y LA FORMACIÓN DE LOS PUEBLOS DE JAPÓN

Con la llegada de los mongoloides del norte y del sur, el asentamiento del *Homo sapiens* en el actual territorio japonés se produjo hace unos 30.000 años¹⁴², aunque las islas que hoy conforman el archipiélago japonés se comunicaron con el continente hasta el final del último periodo glacial. Posteriormente, el alejamiento definitivo del Archipiélago facilitó que se conformara una armonía singular, así como sus idiomas autóctonos sufrieron una notable evolución. Asimismo, en lo que respecta al origen del protojapónico, se han formulado hipótesis o especulaciones muy variadas. De tal modo, la lingüística comparativa ha venido constatando su filiación a las lenguas altaicas (Miller, 1967) o a las lenguas austronesias (Murayama, 1979), si bien este último autor no descarta la posibilidad de que se trate de una “amalgama” de esas dos agrupaciones lingüísticas (1988: 279-280). Por otra parte, la teoría actualizada de Ohno (1999) discrepa de las versiones anteriores, cuando subraya que el japonés moderno no comparte las afinidades necesarias para que este proviniese de la misma fuente que sus lenguas vecinas, como el ainu, el coreano o los idiomas formosanos (*ibid.*, 62). Debido a ello, Ohno presta atención

¹⁴² Aunque todavía se desconoce bastante sobre la llegada de la humanidad a la región hoy japonesa, se sabe que los microlíticos encontrados en el Archipiélago tienen unos 15.000 años de antigüedad (Junqueras i Vies *et al.*, 2012: 41).

a la congruencia léxica entre el japonés y el tamil, pues argumenta que se ha localizado el origen de unas 500 palabras japonesas en aquella lengua hindú¹⁴³ (*ibid.*, 110).

Otra postura bien diferente es la de YASUMOTO Biten (1978, 1996), quien, tras calibrar la distancia lingüística entre 60 lenguas del mundo mediante su *vocabulario básico*¹⁴⁴, llega a demostrar que *las antiguas lenguas de Asia Oriental* desempeñaron un papel esencial para la formación del núcleo del japonés prehistórico. Así, Yasumoto confirma una correlación no causal entre el japonés, el coreano y el ainu a nivel léxico y morfosintáctico, aunque, en sintonía con la observación de Ohno, el especialista en lingüística computacional admite que existe una baja coincidencia entre las tres lenguas en cuanto al vocabulario relacionado con el cuerpo humano, la vegetación, los numerales o los pronombres personales. Frente a este desajuste teórico, el autor hace referencia al parentesco léxico que se establece entre el japonés y las lenguas birmanas, de lo que se deduce que un grupo étnico originario de la región de Jiangnan¹⁴⁵ que emigró al archipiélago japonés trajo consigo palabras birmanas relacionadas con el manejo agronómico del cultivo de arroz (1996: 134-135).

Partiendo de esta conjetura, Yasumoto sostiene que la fragmentación de *las antiguas lenguas de Asia Oriental* a partir del grupo altaico se dio en el noreste de Eurasia, cuando, hace entre 5 y 10 mil años, algunos hablantes se aislaron de la corriente principal. Más tarde, tras cambiar su rumbo al sur y expandirse hacia Corea y el archipiélago japonés, algunos hablantes del grupo altaico desarrollaron su propia lengua allí donde comenzaron a asentarse, aunque, de acuerdo con el investigador, el ainu parece haber mantenido las características de *las antiguas lenguas de Asia Oriental*. A su vez, el idioma protojaponico se vio influenciado por el coreano y por lenguas austronesias (indonesias y camboyanas)¹⁴⁶ en la Edad de Piedra, así como por lenguas birmanas entre los siglos II

¹⁴³ Según la teoría actualizada de Ohno (1999), la llegada del cultivo de arroz, la fabricación de platos de metal, así como la técnica de tejido se remonta a 400 a. C., con la llegada de los tamiles al Archipiélago. Cabe subrayar que existen críticas sobre la metodología empleada por el filólogo, el cual anteriormente sostenía la pertenencia del japonés al grupo altaico.

¹⁴⁴ Propuesta por Swadesh, esta noción incluye elementos léxicos muy resistentes al cambio, como son numerales, voces relacionadas con el cuerpo humano, fenómenos naturales, etc. (Yasumoto, 1996: 133).

¹⁴⁵ Situada en la actual China, hoy en día, su grupo étnico dominante es la etnia *han*.

¹⁴⁶ Por ejemplo, la reduplicación silábica que se observa en onomatopeyas japonesas (p. ej., *pika pika*, ‘ser/estar brillante’; *waku waku*, ‘estar emocionado’) constituye una de las características comunes a las lenguas polinesias.

y III a. C. Además, con posterioridad a la Prehistoria, el japonés se enriqueció con el chino, cuya aportación léxica perduró durante siglos (1978: 69, 183; 1996: 137).

A partir de lo anterior, Yasumoto no considera efectiva la aproximación filogenética para reconstruir el origen del japonés prehistórico, pues, mientras que la lingüística histórica estudia la disgregación de una protolengua en diferentes ramales, como en la Torre de Babel, esta retrospección analítica no puede aplicarse para demostrar el origen de lenguas que nacen de una confluencia. A modo de síntesis, se infiere que el flujo de individuos de diferentes procedencias étnicas hacia el archipiélago japonés permitió que estos aportasen su léxico para el desarrollo y la consolidación del protojaponés (Yasumoto, 1978: 17, 20; 1996: 136).

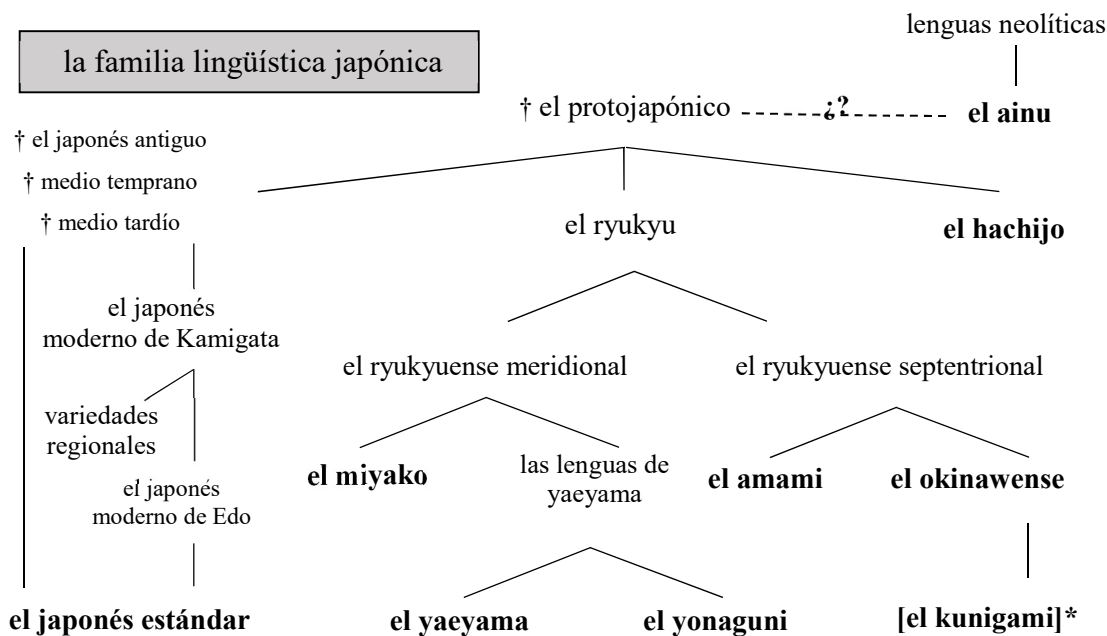
6.1.2. LA FAMILIA LINGÜÍSTICA JAPONICA

Ya sea una “amalgama” o una “confluencia lingüística”, parece ser indiscutible que el idioma prehistórico del pueblo japonés se define por sus aspectos mestizos¹⁴⁷, motivo por el cual no se ha establecido ni se establecerá una única teoría satisfactoria en cuanto a su filiación a las grandes agrupaciones lingüísticas. A pesar de todo, es importante recordar que el idioma que hoy se conoce como *japonés* es una variante ramificada. Es decir, la falta de acuerdo entre los especialistas en tipología lingüística se da respecto a la raíz de su lengua madre, el protojaponés, por lo que, aunque el ainu fuese una lengua aislada¹⁴⁸, no es el caso del japonés. Conforme a este paradigma multilingüe que se esquematiza en la figura 13, el japonés pertenece a *the Japonic* ‘la familia lingüística japónica’ (Janhunen, 2003; Serafim, 2003)¹⁴⁹, de modo que muestra unas homologías lingüísticas evidentes con sus lenguas hermanas, como son las lenguas ryukyúenses o el hachijo (Miyara, 2011; Pellard, 2013).

¹⁴⁷ Kawaguchi y Tsunoda (2005: 117-118) argumentan que, en realidad, cualquier idioma, incluso hasta los reconocidos como protolenguas, son mezclados de alguna manera.

¹⁴⁸ Aunque hubo intentos comparatistas “amateurs” de asociar el ainu con el japonés (Janhunen, 2003: 479), no se ha establecido con exactitud ningún parentesco entre estas dos lenguas: ‘construir una casa’, *cisekar* [ainu], *ie o tateru* [japonés]; ‘hace buen tiempo’, *sir-pirka* [ainu], *tenki ga ii* [japonés] (Sato Tomomi, 2012: 39).

¹⁴⁹ Pese a ello, las lenguas japónicas no son inteligibles entre sí (véase la nota 206). Por ende, es fundamental comprender que las similitudes idiomáticas que se observan entre aquellas lenguas hermanas no implican que sean dialectos de una misma lengua, ya que la distancia lingüística entre el japonés y las lenguas ryukyúenses, por ejemplo, es superior a la que existe entre el español y el portugués (Kawaguchi y Tsunoda, 2005: 77-78; Pellard, 2013: 83).



* A diferencia del informe de la UNESCO (véase el capítulo 5), el kunigami, para Miyara (2011: 33), no constituye una lengua aparte, sino una variedad del okinawense.

Figura 13: Evolución de las lenguas y dialectos de Japón: elaboración propia basada en Chamberlain, [1890] 1891: 256; Lee y Hasegawa, 2011: 3665; Miyara, 2011: 14; Pellard, 2013: 83.

En lo referente a la ramificación del protojapónico en dos corrientes principales, HATTORI Shiro¹⁵⁰ demostró que el distanciamiento entre el japonés y el ryukyense se produjo en los 1453 años anteriores al momento de la publicación del artículo (1955, 100-101). Otro cálculo filogenético efectuado por Lee y Hasegawa (2011: 3665-3666) puntualiza que el tiempo medio de divergencia entre los dos linajes fue de 2182 años a. p., cuyo intervalo de máxima densidad de probabilidad (HPD al 95 %) es de entre 1239 y 4190 años a. p. (véase la figura 14). En cualquier caso, el alejamiento de estas dos facciones lingüísticas se produjo, como muy tarde, en el siglo VIII, y evolucionarían de forma independiente hasta la estandarización de la *Lengua nacional* en el siglo XX¹⁵¹. Una vez aclarado esto, conviene adelantar que la mayor alteración lingüística se dio con respecto al idioma japonés, cuyo *vocabulario básico* sufrió unas importantes transformaciones fonéticas y morfológicas (cf. Serafim, 2003). Es decir, a medida que se

¹⁵⁰ Hattori fue un catedrático honorario de la Universidad de Tokio.

¹⁵¹ Aunque es probable que el intercambio comercial que se mantuvo entre el Reino de Ryukyu y el clan Satsuma de Japón influyese de alguna manera en la evolución de las lenguas ryukyenses (véase el apartado 7.1.3.2), se trata de dos variedades ininteligibles entre sí.

incrementó la influencia foránea en el núcleo administrativo del Estado, el japonés y sus variedades diatópicas se irían distanciando de otras lenguas japónicas. Tomando como punto de partida esta premisa, se procede a exponer un pequeño resumen sobre la historia del Japón central desde una perspectiva sociolingüística.

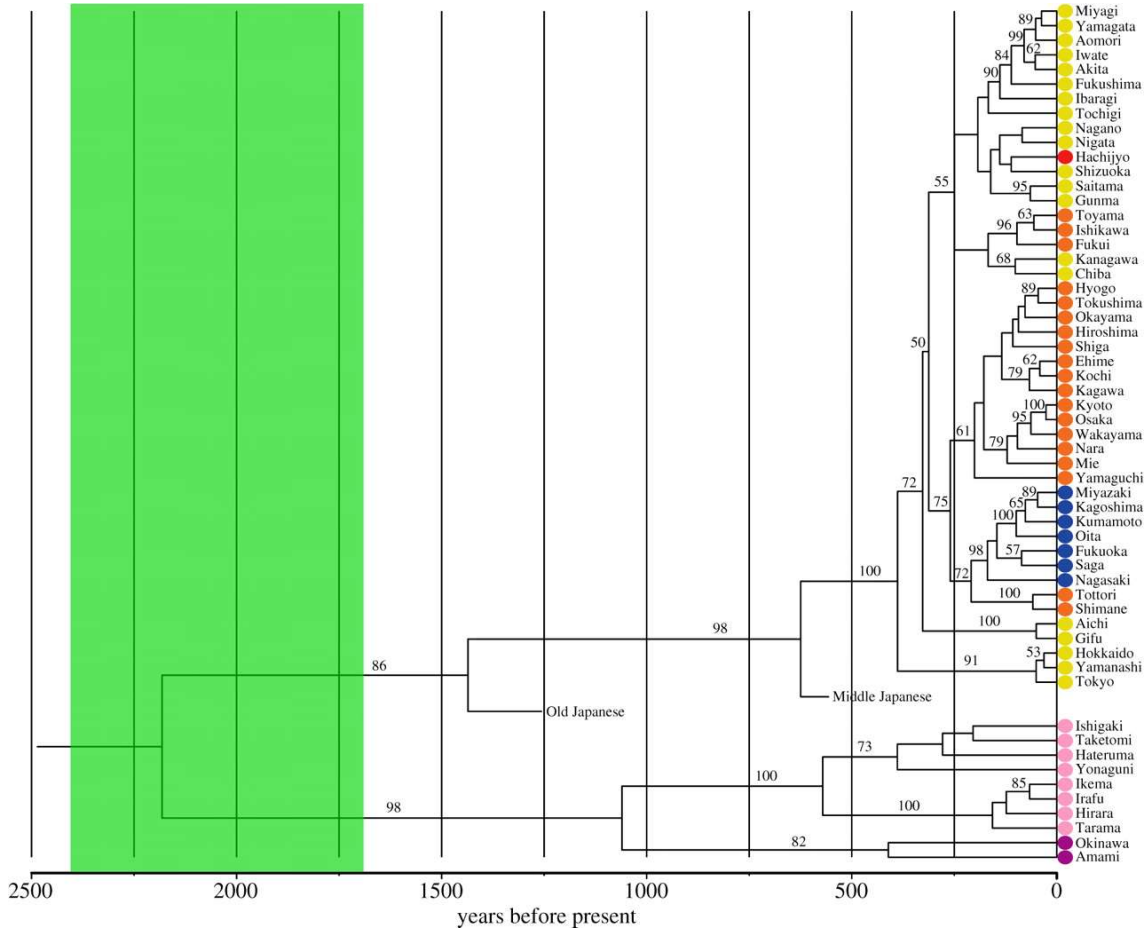


Figura 14: *Maximum clade credibility tree of Japonic languages* (Lee y Hasegawa, 2011: 3665)

6.2. EL CONTACTO CON LA CIVILIZACIÓN ASIÁTICA

La celebración anual del 11 de febrero como el Día de la Fundación Nacional de Japón tiene como objetivo conmemorar el inicio del reinado de Jinmu, al que se considera el primer emperador del país, que subió al trono en el año 660 a. C. Esta festividad se fundamenta en los relatos míticos recogidos en las primeras crónicas niponas, el *kojiki* y el *nihon-shoki*, pues, según constatan las respectivas fuentes del siglo VIII, el legendario emperador vivió 137 o 127 años. Pero, sin atender a la veracidad de lo señalado, se demostrará a continuación que la gestación del pueblo japonés como una nación monárquica parece datar de la prehistoria.

6.2.1. EL JAPÓN PRIMITIVO Y SU RELACIÓN CON EL CONTINENTE

La primera documentación existente sobre lo que hoy se conoce como Japón data de finales del siglo III. Se trata de un texto histórico chino, *Registros de los Tres Reinos*, que incluye un fragmento dedicado a señalar la ruta marítima para llegar a un archipiélago. Asimismo, el extracto se acompaña de una descripción objetiva y concreta sobre su pueblo autóctono, Wa (Inukai, 1992: 26): conocido como *Gishi Wajin-den*¹⁵², su valor testimonial para la historia del Japón reside en referirse a Himiko, cuyo nombramiento como reina de aquel país tuvo lugar en el 239 d. C. En efecto, la historiografía nipona da crédito al fragmento e identifica a Himiko como la chamana que subió al trono de Yamatai-koku, una coalición federal que cogobernó la mitad occidental del Archipiélago. Así, el posterior establecimiento de su Corte en Kinai¹⁵³ marcó el comienzo de un Estado monárquico, el de Yamato, que más tarde se renombraría como *Nippon*¹⁵⁴.

Ahora bien, la historia del archipiélago del Extremo Oriente no fue documentada hasta el siglo VIII por los propios residentes, ya que estos fueron hablantes de una lengua ágrafa. En efecto, las únicas fuentes que describen el Japón más antiguo son textos chinos, lo cual constituye un poderoso factor que impide reconstruir el comienzo del Estado de Yamato. Debido a lo anterior, se carece de documentación filológica para saber cuántos emigrantes chinos y coreanos (llamados *toraijin*) se asentaron en el Archipiélago, o en qué modo influyeron sus hábitos culturales y lingüísticos en la vida de la población nativa. En todo caso, algunos estudios arqueológicos apuntan a la posibilidad de que hubiese un activo mestizaje cultural, en virtud del cual los *yamatos* entrarían en contacto con la civilización continental, puesto que estos dominaban técnicas tanto de riego como de

¹⁵² El título significa, literalmente, *El libro de Wei, biografía sobre la gente de Wa*. Wei corresponde a una de las tres dinastías chinas del período de *los Tres Reinos*.

¹⁵³ El nombre *Kinai* hace referencia al (territorio) “contiguo a la capital”. Situada en la actual Área Metropolitana de Kansai, la región abarca ciudades como Nara, Osaka o Kioto, las cuales funcionaron como capitales niponas.

¹⁵⁴ Debemos aclarar que no existe un acuerdo consensuado en cuanto al nexo entre la Coalición Federal Yamatai que constata el texto chino y el Estado de Yamato. Así pues, para algunos historiadores como Alonso de la Fuente (2005: 249), «Himiko es un personaje de cuya validez histórica todavía se duda hoy en día». No obstante, en un informe del Museo Nacional de la Historia de Japón, Kishimoto (2014) sostiene que la referida Coalición corresponde a la primera etapa de formación del Estado de Yamato. Según el arqueólogo, el Archipiélago vivía en un estado de guerra civil a finales del siglo II, la cual se calmaría con el establecimiento de una reina común, Himiko. La Yamatai-koku, asimismo, se fue extendiendo desde Kyushu hacia Kinai, donde, finalmente, se cedió la soberanía al rey del Estado de Yamato.

fabricación de vajillas, procedentes de la península coreana (Matsumoto, 2003: 120). Asimismo, teniendo en cuenta la presumible contribución de los *toraijin* al desarrollo y progreso del Estado de Yamato, es natural pensar que la población autóctona del Archipiélago disponía de alguna información sobre la religión o el idioma de los recién asentados, aunque es prácticamente inverificable.

Sin más preámbulos, la llegada oficial de la religión ascética al archipiélago japonés se produjo en 538 d. C, cuando un mensajero coreano introdujo la doctrina predominante en Asia Oriental, el budismo *mahayana*¹⁵⁵. Décadas después, *las enseñanzas de Buda* se irían difundiendo entre la élite del país receptor, una vez que los miembros de la casa imperial japonesa se mostraron interesados en investigar sus principios filosóficos. A este respecto, mientras que la fe nativa de Japón (el sintoísmo) se fundamenta en la adoración de la naturaleza, el budismo *mahayana* tiene una estructura dogmática. Por consiguiente, a medida que la vida espiritual de los Yamato se hacía más dependiente de la religión foránea, se motivaba la interpretación de los textos chinos (Ruiz García *et al.*, 1985: 198; Ohno, 1999: 21, 24). Además, como se verá en el epígrafe siguiente, a condición de entrar en contacto con la cuna de la civilización oriental, se tendría la obligación de abonar tributos a China, razón por la que la influencia del país vecino fue cada vez mayor en el Archipiélago.

6.2.2. *EL SINOCENTRISMO Y LA GESTACIÓN DEL PAÍS NIPÓN*

El florecimiento de la civilización en la actual República Popular China permitió al país asiático ejercer la hegemonía cultural en el Extremo Oriente. Por ello, sus regiones “periféricas” —Corea, Mongolia, Vietnam, Ryukyu o Yamato— mantuvieron una relación jerarquizada con la Corte Imperial China (Hua, 2017: 27). Es decir, a fin de que Su Majestad concediera su reconocimiento diplomático a los Estados aledaños, sus señores soberanos desempeñaban periódicamente el cometido de ofrecer obsequios. En lo que respecta a este sistema sinocéntrico, los individuos fueron categorizados en función de la lejanía de la dinastía *han* de China, pues, cuanto más distante del núcleo cultural, más primitiva se suponía que era la población (Byeon, 2011: 161-162). Nutrido de la filosofía confucionista, este paradigma etnocéntrico se expandía en forma de círculos

¹⁵⁵ Se refiere a una de las dos corrientes principales del budismo. Esta escuela evolucionó en China, por lo que su dogma estaba redactado en chino cuando llegó a Japón.

concéntricos, en cuya esfera más exterior se hallarían las *tierras infestadas de gente bárbara e invasora* que constituían “una gran amenaza para la etnia *han* y la cultura china” (Hua, 2017: 24). Así establecida la dicotomía civilización-barbarie¹⁵⁶, y con el propósito de inculcarla como la ley de la naturaleza, China invitaba a las naciones periféricas a que se instruyesen sobre su cultura, la más noble de la región asiática.

De conformidad con lo anteriormente expuesto, los intelectuales del Estado de Yamato estudiaron con particular esmero las virtudes que defiende el budismo o el confucionismo¹⁵⁷; no obstante, la relación ultramarina sufrió un giro inesperado cuando la nobleza insular comenzó a buscar una relación equitativa con el país continental. Esta voluntad se hizo palpable en 607, cuando el autoproclamado “Emperador del Sol Naciente” (príncipe Umayado)¹⁵⁸ envió una misión diplomática a la Corte Imperial China para entregar una correspondencia dirigida al “Emperador del Sol Poniente”. Se trata de una anécdota que suele asociarse con el topónimo simbolizado en la bandera nipona, aunque la carta en cuestión provocó un buen disgusto de Su Majestad de China, quien manifestó su disconformidad con la actitud desafiante del soberano japonés (Kawamoto, 2004: 69-70)¹⁵⁹.

El aumento de la tensión en el extremo oriental asiático desembocó en el primer enfrentamiento entre ambos países, que tuvo lugar en la península coreana en 663 (la batalla de Baekgang), y terminó con la derrota decisiva del ejército Yamato. Esta pérdida provocó el antagonismo más pronunciado entre los dirigentes del Archipiélago, quienes deseaban una patria constitucional tan vigorosa como la nación portadora de la civilización, que es China. De acorde con lo anterior, el empuje revolucionario llevó a la elaboración de un sistema legislativo propio (Código Taiho)¹⁶⁰, cuya promulgación en

¹⁵⁶ Se refiere a la dicotomía Hua-Yi, 華夷秩序. La tesis doctoral de Chen Hua (2017) ofrece una panorámica comparativa sobre el sinocentrismo y el eurocentrismo.

¹⁵⁷ Esta filosofía china tuvo una importancia remarcable durante siglos en Japón, sobre todo, en el período Edo (1603-1863).

¹⁵⁸ Popularmente, se lo conoce como el Príncipe regente Shotoku (574-622).

¹⁵⁹ La correspondencia diplomática estaba encabezada así (la traducción es mía): “El Emperador del país en que nace el sol envía una carta al Emperador del país en que se oculta el sol” (日出處天子致書日沒處天子無恙云云). En la civilización china, el término 天子 “Emperador” no simplemente significaba ‘el Hijo de Dios’, sino que se refería al hombre que se encargaba de reinar en el mundo terrenal por el *Mandato del Cielo* (Kawamoto, 2004: 68). Por lo cual, Su Majestad chino expresó, en la correspondencia de respuesta, su máximo rechazo ante el autonombramiento como “el Emperador del Sol Naciente”; sin embargo, la carta no llegó a manos del soberano insular, pues predomina la teoría de que la misión japonesa la “perdió” en el camino.

¹⁶⁰ El código constaba de un conjunto de principios administrativos, penales, jurídicos y tributarios.

701 se notificó a la dinastía china Tang junto con la denominación oficial del Estado, *Nippon* (Maeno, 2006: 27). Así, se hizo palpable la voluntad unilateral de abandonar la relación jerarquizada con China, y el soberano japonés se autonombraría Emperador sin apelar al reconocimiento extranjero. Es decir, si bien sus dominios aún no alcanzaban a algunas regiones remotas¹⁶¹, la fundación del Japón como un Estado monárquico constitucional data del siglo VIII.

6.2.3. LA EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA JAPONESA

La relación entablada con China permitió al pueblo japonés el cultivo de la sabiduría, lo cual fue el principal factor para la proclamación de la soberanía sobre el Archipiélago en siglos tan tempranos. Es más, tan pronto como la nobleza nipona tuvo contacto con la lengua vehicular de la civilización propiamente dicha, se recurrió al idioma chino para transcribir la oralidad del japonés en la escritura. Se trataba de adaptar caracteres logográficos al sistema fonético, lo que se efectuó haciendo caso omiso a la articulación semántica que proporcionan los sinogramas. Por ejemplo, para representar la vocal ‘a’ del japonés se asignaban diferentes caracteres chinos, como 安 ‘ān’ o 阿 ‘ā’¹⁶², por su similitud fonética (véase anexo 9). Asimismo, la documentación de mayor relevancia para reconstruir el japonés antiguo (el *jodai-nihongo*) fue compuesta conforme a este mecanismo de escritura, llamado *manyō-gana*¹⁶³. Pero, ya que la atribución de los símbolos ideográficos se efectuaba de una manera adulterada, hubo una necesidad imperante de optimizar la escritura japonesa.

Para el logro de este objetivo, se elaboraron dos silabarios propios (el *kata-kana* y el *hira-gana*)¹⁶⁴, cuya grafía se compone de una serie de caracteres fonográficos que

¹⁶¹ La *etnia emishi* que residía antiguamente en la región septentrional del archipiélago japonés fue considerada bárbara por los japoneses del centro, ya que se resistía a formar parte del Estado de *Yamato*. En este caso, la idea provenía del pensamiento sinocéntrico, aplicado por los japoneses.

¹⁶² El primer sinograma 安 corresponde, en chino, a un verbo que significa ‘fijar, colocar, instalar o tranquilizarse’. El segundo 阿 es un verbo auxiliar que se emplea para enfatizar una frase, así como, en ocasiones, para formular oraciones interrogativas. Fuente: Weblio: 日中中日辞典 <<http://cjjc.weblio.jp/>>.

¹⁶³ Para investigar el japonés antiguo, es indispensable consultar los primeros libros escritos en japonés, *kojiki* y *manyōshyū*, en los cuales no se registran préstamos del chino. De cualquier modo, el contacto con la civilización asiática no afectó demasiado al sistema morfosintáctico del japonés, pues Ohno (1999: 23) sostiene que la gramática empleada en aquellos libros concuerda, a grandes rasgos, con la estructura actual.

¹⁶⁴ Tanto el silabario *katakana* como el *hiragana* constan de 46 signos fonéticos, los cuales se componen de una consonante [*k, s, t, n, h, f, m, r, g, z, j, d, b, p, ky, sh, ch, ny, hy, my, ry, gy, by, py*] o una semivocal [*y, w*] y una vocal [*a, i, u, e, o*], aunque, como excepción, la consonante *n* —así como las vocales—

representan una sola sílaba. Conocidos como *kanas*, estos se distinguen por su funcionalidad, pues, en comparación con los *manyō-ganas*, se pueden manuscibir con trazos muy reducidos (véase anexo 10). A este respecto, si bien los símbolos esbozados a mediados del período Heian (794-1185) sirvieron como base para los silabarios hoy vigentes, su aprovechamiento se limitaba al ocio, ya que la élite de la época vinculaba el empleo de símbolos chinos con la sabiduría (Suzuki, 2003: 4-5, 27-29)¹⁶⁵. Es decir, a pesar de que Japón se situó fuera del sistema sinocéntrico, no renunció a la civilización china, la cual jugaría un papel referencial hasta la Edad Contemporánea. De esta manera, terminología asociada a la política, religión o filosofía entraría al Archipiélago junto con sinogramas.

6.3. LOS REGÍMENES GUBERNAMENTALES EN TRANSICIÓN

Tan pronto como se instauró un sistema de gobierno imperial en el siglo VIII, se configuró el país nipón como una entidad política centralizada. No obstante, una vez que los clanes militarizados comenzaron a desafiar la autoridad ejecutiva del Emperador en torno al siglo XII, se puso en tensión la hegemonía feudal, lo cual provocaría una posterior fragmentación territorial del Estado. En esa coyuntura, la misión jesuita en *Chipango* se benefició de la corriente centrífuga, pues no pocos señores feudales se convirtieron al catolicismo, así como los vasallos sometidos a su dominio. Pero, una vez unificada la nación y ante el temor a la creciente influencia católica en el país nipón, el nuevo gobierno de los Tokugawa ejerció un estricto control portuario, cuya política de aislamiento nacional perduró hasta que la fuerza occidental reclamara la apertura de los puertos japoneses al comercio extranjero.

6.3.1. EL CAMINO HACIA LA UNIFICACIÓN POLÍTICA

puede representar una mora independiente (véase el anexo 10 para mayor detalle). Por regla general, el silabario *katakana* sirve para la reproducción gráfica de los extranjerismos. La asignación de los signos fonéticos se realiza de acuerdo con los fonemas del idioma original, lo cual permite una incorporación sistemática de palabras foráneas al japonés, como las siguientes: パエージャ *pa-ee-ja*, ‘paella’ (esp); アイシャンプラ, *a-i-sha-n-pu-ra*, ‘Eixample’ (cat); グローバリゼーション *gu-roo-ba-ri-zee-sho-n*, ‘globalization’ (ing). Ahora bien, tal uso de caracteres no suele producirse en la grafía china (*hànzis*), por lo que, en chino mandarín, *paella* se escribe 西班牙大鍋飯 y se pronuncia como *xībānyá dàguōfàn*, que significa, literalmente, ‘arroz al estilo español en una cazuela grande’ (Fuente: Weblio: 日中中日辞典 <<http://cjjc.weblio.jp/>>).

¹⁶⁵ Hay que esperar hasta el siglo XI para que la escritura llegue ampliamente al público (Ohno, 1999: 9-16). Para los lectores que deseen ampliar la materia, el profesor Takenaka (2003: 205-208) ofrece un resumen en español sobre el desarrollo de la escritura japonesa.

Si la referencia histórica más antigua del Japón, *kojiki* (712), tenía un carácter recopilatorio de leyendas y cuento míticos sobre el comienzo y el progreso del país, la elaboración de *nihon-shoki* (720) se realizó con el afán de poner en evidencia el linaje interrumpido de la Familia Imperial, que acababa de instaurar un sistema de gobierno propio, *ritsuryou-sei*: se trataba de un régimen político centralista, cuyos altos ejecutivos monopolizaba la nobleza. Pero, frente al aumento de la roturación del suelo, la Corte Imperial encargaba su gestión a los aristócratas de rangos inferiores, de ahí que estos últimos se convirtiesen en potencias regionales. A su vez, la autoridad administrativa del Emperador se vio debilitada en torno al siglo X, ya que, ante la incertidumbre provocada por las repetidas discordias internas y las catástrofes naturales, el centro se quebraba, así como su sistema de gobierno imperial. Ante este proceso de decadencia, la presencia de los clanes militarizados se hacía cada vez más notoria, y su liderazgo se materializó en 1185 con la fundación del primer gobierno militar, el sogunato Kamakura¹⁶⁶.

En lo que concierne a la historia del Japón medieval, aunque no nos corresponde ahondar en su descripción cronológica, la sociedad nipona de la época se distingue por el protagonismo de los *bushis* (conocidos en Occidente como *samuráis*¹⁶⁷), que se sumergían en un sinfín de batallas encarnizadas. Asimismo, la competencia de los gobiernos militares no alcanzaba a cubrir la totalidad de la administración estatal, pues el Archipiélago estuvo fragmentado en dominios feudales, hasta que, a finales del siglo XVI, el general Toyotomi Hideyoshi consiguió centralizar el poder en sus manos¹⁶⁸. Calificado como un “tirano” por un misionero portugués de la época¹⁶⁹, el jefe del clan homónimo —quien pretendió conquistar hasta Corea— introdujo una mejora sustancial en el sistema tributario y administrativo para consolidar su hegemonía, lo cual supuso el fin del período bélico que azotó el país. Con todo, el reinado de los Toyotomi con sede en el castillo de Osaka se derrumbó al poco tiempo, ya que, luego del fallecimiento del samurái

¹⁶⁶ El DLE recoge el término *sogún*: «Del jap. *šōgun*. 1. m. Título de los personajes que gobernaban el Japón, en representación del emperador». Asimismo, la Fundéu recomienda el uso de *sogunato*, no *shogunato* para referirse al gobierno de un sogún en Japón, ya que el DLE optó por la forma simplificada del dígrafo *sh* (Fuente: Fundéu <<http://www.fundeu.es/consulta/shogunato/>>. [Consulta: 13/10/2016]).

¹⁶⁷ El DLE explica lo siguiente: «samurái Tb. samuray. Del jap. *samurai*. 1. m. En el antiguo sistema feudal japonés, guerrero perteneciente a una clase inferior de la nobleza, y que estaba al servicio de los daimios».

¹⁶⁸ Hasta entonces, Japón no comprendía el territorio actual, ya que su dominio no alcanzaba al extremo septentrional de la región de Tohoku o la parte meridional de la isla de Kyushu, sin olvidar, de paso, que Hokkaido y Okinawa se situaban fuera del marco nacional antes de su conquista en el siglo XIX.

¹⁶⁹ Véase Fróis (1597 [1976-1984]).

autoritario, el clan sufrió derrotas decisivas, entre otros motivos, por el debilitamiento de las tropas.

Finalmente, con el arranque del nuevo gobierno militar en el comienzo del siglo XVII, el Emperador concedió la soberanía política al clan Tokugawa, el cual, con el propósito de sacar el mayor provecho de la coyuntura, había instaurado el sogunato Edo en la actual metrópoli de Tokio. Es decir, aunque Kioto funcionó como la capital *de iure* por encontrarse allí el Palacio Imperial, Edo desempeñó la capitalidad *de facto* a lo largo del período homónimo (1603-1868), lo que comportó la transición definitiva del eje de la administración estatal del *oeste* al *este*¹⁷⁰. Ahora bien, por lo que respecta al régimen de los Tokugawa que perduró más de 250 años, el sogunato depositaba el poder ejecutivo local en los dirigentes de los clanes más ilustres, los llamados *daimios*¹⁷¹. Se trataba de un sistema de gobierno feudal, en el que cada *hans* o dominio señorial obraba como una entidad autónoma bajo la custodia de Edo. Por otra parte, la política descentralizadora de los Tokugawa generó divergencias lingüísticas¹⁷², ya que impidió la libre circulación de mercancías y personas entre los diferentes señoríos.

6.3.2. EL ENCUENTRO CON EUROPA

Si trasladamos la perspectiva a escala global, la historia de la temprana Edad Moderna se caracterizó por encontrarse en plena “era de los descubrimientos”. De hecho, mientras que *la isla de oro que buscaba Colón* se hallaba inmersa en guerras civiles, la exploración europea de Asia se vio facilitada por el establecimiento de la ruta marítima a la India. En estas condiciones, el primer contacto occidental con el pueblo japonés data de 1543, cuando una embarcación china con destino a Tanegashima¹⁷³ trajo a bordo a unos comerciantes portugueses, que, por cierto, fueron pioneros en introducir las escopetas en Japón. Asombrados con el armamento luso, los señores feudales (los

¹⁷⁰ La plena transición del poder de *oeste* a *este* sucederá más adelante, cuando el Palacio Imperial y los ministerios estatales se trasladan de Kioto a Tokio a finales del siglo XIX.

¹⁷¹ El DLE explica el término de una manera simplificada: «daimio Del jap. *daimio*; literalmente 'gran nombre'. l. m. En el antiguo régimen japonés, miembro de la aristocracia».

¹⁷² Conviene aclarar respecto a este punto que, durante los regímenes de dominio feudal por los samuráis, se estableció un sistema hereditario de estatus social, de ahí que se produjera una divergencia considerable entre los representantes de diferentes categorías sociales.

¹⁷³ Se refiere a una isla japonesa situada en la actual prefectura de Kagoshima.

daimios) emprendieron su fabricación en serie para reforzar la defensa señorial, si bien estos desconocían el avance colonizador en el sureste asiático.

Ahora bien, la primera implantación “planificada” de los europeos en *Cipango* se produjo en 1549, con la llegada de un grupo de misioneros pertenecientes a la *Societas Jesu*. Bajo el patrocinio de Juan III de Portugal, los jesuitas se fueron diseminando por la mitad occidental del país, donde lograron la conversión de cientos de miles de personas en apenas unas décadas (Ohashi, 2016: 125). Con un número reducido de misioneros, su estrategia consistía en persuadir a las autoridades de que el catolicismo —y sus consecuentes relaciones con Portugal— proporcionaría beneficios económicos y militares a sus dominios señoriales (Suzuki Hideaki, 2012: 210-211). Así, una vez que cayeron algunos daimios como OMURA Sumitada en sus manos¹⁷⁴, la evangelización jesuita a la población nipona se realizó de manera progresiva.

Mientras tanto, y ante la cada vez más creciente influencia católica en el Archipiélago, el régimen de los Tokugawa impulsó una política exterior más rigurosa, lo cual supuso el comienzo de dos siglos de aislamiento nacional, *sakoku* (1639-1854). Pese a ello, el gobierno militar con su sede en Edo preservó las relaciones comerciales con China y los Países Bajos, siendo este último el único país europeo que mantuvo diálogos diplomáticos con Japón¹⁷⁵. Ya que, sin ánimo de evangelizar a la población y con el fin de establecer una relación estratégica, los neerlandeses desvelaron *a priori* que el fin último de la evangelización jesuita en el Extremo Oriente consistía en su posterior conquista. Holanda, de este modo, contribuyó a fortalecer la defensa nacional del Estado japonés¹⁷⁶, para que este permaneciera independiente.

6.3.3. LA LLEGADA DE LOS “BARCOS NEGROS”

¹⁷⁴ Fue el primer daimio convertido al catolicismo, quien abrió al comercio exterior el puerto de Nagasaki. En relación con esto, la cantidad de préstamos lusos que conserva el japonés actual indica el impacto que tuvo el país occidental en el pueblo japonés de la época: *booro* ‘bolo’; *carumera* ‘caramel’; *compeitou* ‘confeito’; *pan* ‘pão’; *tempura* ‘tempero’; *botan* ‘botão’; *cappa* ‘capa’; *caruta* ‘carta’; *charumera* ‘charamela’; *furasuko* ‘frasco’; *orugan* ‘orgão’; *shabon* ‘sabão’; *tabako* ‘tabaco’; *totan* ‘tutanage’; *biidoro* ‘vidro’, entre muchos otros (Ohno, 1999: 126-127; Asahara, 2008: 17-18).

¹⁷⁵ Para ello, el gobierno de Edo habilitó una isla artificial en el puerto de Nagasaki, la de Dejima.

¹⁷⁶ Consecuentemente, se incorporaron como préstamos palabras holandesas relacionadas con el ejército y la medicina. Asimismo, el legado neerlandés de aquella época puede observarse en algunas voces de uso muy habitual en el japonés actual: *coohii* ‘café’; *biiru* ‘cerveza’; *koppu* ‘vaso’; *pompu* ‘bomba’; *gomu* ‘goma’ (Ohno, 1999: 128).

La política de aislamiento nacional de Japón hizo que el reinado de los Tokugawa resultara sosegado; si bien, el régimen se fue derrumbando, una vez que la fuerza occidental reclamaba la apertura de fronteras niponas al comercio exterior. Conocido como *Sogunato Tokugawa Tardío (bakumatsu)*, el acercamiento de embarcaciones estadounidenses a las costas niponas en 1853 supuso una amenaza existencial para los dirigentes del país, quienes, tras una fatigosa negociación con el capitán Matthew C. Perry, alcanzaron un acuerdo sobre el uso de las dársenas de Shimoda y Hakodate para el suministro de víveres y combustibles necesarios. Sin embargo, este otorgamiento de permisos a los “Barcos Negros”¹⁷⁷ dejó unas consecuencias ruinosas, cuando, en 1858, Edo se comprometió a la apertura internacional de 5 puertos japoneses, pues, en respuesta a una mayor presión norteamericana, Tokugawa firmó un tratado desigual que incluía el reconocimiento de la extraterritorialidad. Asimismo, no le quedó otro remedio que garantizar derechos similares a Holanda, Rusia, Inglaterra y Francia.

En estas condiciones de crisis nacional, el clan Choshu¹⁷⁸ protagonizó varios incidentes, entre los cuales se destacó el bombardeo contra los barcos occidentales; no obstante, tras sufrir unos devastadores ataques de venganza y poniendo en cuestión la capacidad diplomática de los Tokugawa, el Clan revolucionario empezó a temer la colonización del Estado. Esta incertidumbre se iría transformando en movimientos a favor de la restauración absolutista, de ahí que una alianza formada por los dominios Choshu y Satsuma¹⁷⁹ consiguiese el cierre definitivo del sogunato en 1868 (*la caída de Edo*). Asimismo, el posterior ingreso del Emperador Mutsuhito al Castillo de Edo —que se comportó en sintonía con el espíritu absolutista— provocó el traslado de la capitalidad de Kioto a Edo, el que se reinauguró como *la Kioto del este*, Tokio.

6.4. EL PRESTIGIO LINGÜÍSTICO EN EL JAPÓN PREMODERNO

Dentro de la descripción cronológica del pueblo japonés que hemos ofrecido hasta aquí, la documentación de referencia para aproximarse a la realidad lingüística del Japón

¹⁷⁷ Constituye un término que designa exclusivamente a los primeros barcos de vapor que llegaron al puerto de Uraga y Yokohama entre 1853 y 1854. Con todo, la expresión hoy se emplea metafóricamente para referirse a la llegada de nuevas tecnologías o grandes inversiones extranjeras.

¹⁷⁸ Corresponde a la actual prefectura de Yamaguchi, situada en el extremo occidental de la Isla Principal.

¹⁷⁹ Se ubica en la parte meridional de la isla de Kyushu, en la actual prefectura de Kagoshima. El clan disfrutó de una economía floreciente gracias al intercambio comercial mantenido con el Reino de Ryukyu; no obstante, la disconformidad con el gobierno central surgió luego de que el flujo de productos extranjeros a la localidad perjudicara la industria local.

premoderno se encuentra en las publicaciones jesuitas. Y es que, con tal de reforzar la misión católica en Japón, los misioneros lusos —aunque al mando se encontraba un navarro, Francisco de Xavier— estudiaron con especial afán la lengua de los evangelizados. Estos abordaron la ardua tarea de traducir obras religiosas al japonés, pero su mayor aportación bibliográfica fue la confección del Diccionario bilingüe japonés-portugués, que consta de 32.293 entradas (Asahara, 2008: 23; Santou, 2013: 30). Publicado con el título original de *Vocabulário da Lingoa de Iapam com a Declaração em Português* (1603)¹⁸⁰, su valor añadido reside en distinguir lo *prestigioso* y lo *vulgar*, siendo este el pionero en plasmar observaciones sobre la ejemplaridad idiomática en la lengua japonesa.

En lo que concierne a la esfera lingüística de la época, João Rodriguez apuntó en *Arte da Lingoa de Iapam* que «[en japonés] *ha muytos modos de falar & palavras proprias*», motivo por el cual el sacerdote portugués tomó la decisión de dedicar un apartado a «*alguns abusos no falar, e pronunciar de alguns reynos*» (1604/1969: f.169-170). Por lo cual, el objetivo del autor consistía en concienciar a los lectores misioneros de la diglosia existente en el país asiático, para lo que determinó la variedad de Kioto como la mejor, «*a que se deve imitar nas palavras, & modo de pronunciar*», mientras que, por otra parte, calificó los demás dialectos de «*barbaros, & perniciosos nesta Lingoa (que) se devem saber pera os entender & evitar*» (*ibid.*, f.169). Por ende, Rodriguez ofreció una muy acertada definición a la hora de contextualizar el término japonés de *namari* como *los hábitos lingüísticos discrepantes del acento o la pronunciación propia de la región contigua a la capital* (*ibid.*, f.173), que, por cierto, sigue siendo válida hasta la fecha.

Sentado lo anterior, tanto la interpretación de los registros históricos como de las referencias bibliográficas nos permite asegurar con cierta exactitud que el prestigio lingüístico en la premodernidad nipona se localizaba en las cercanías del Palacio Imperial, pues el núcleo de la lengua japonesa se había consolidado en la actual Área Metropolitana de Kansai¹⁸¹, en especial, en la ciudad de Kioto. Pero, con independencia de su capitalidad

¹⁸⁰ La traducción al español fue publicada en Manila (1630): *Vocabulario de Japón declarado primero en Portugués por los Padres de la Compañía de Jesús de aquel reyno, y agora en Castellano en el Colegio de Santo Thomas de Manila. Con Licencia en Manila por Tomas Pinpin, y Iacinto Magaurlua. Año de 1630.*

¹⁸¹ Con más de 12 millones de habitantes, el Área Metropolitana de Kansai abarca ciudades tales como Osaka, Kioto o Kobe.

que perduró entre los años 794 y 1869, la variedad kiotense no llegó a desempeñar la función de *lingua franca* de aquellos tiempos (Mizuhara, 1994: 38; Suzuki, 2003: 7, 41; Gottlieb, 2005: 7-8), debido, en gran medida, a la falta de cohesión nacional que perduró hasta que Toyotomi tomó el control del Estado a finales del siglo XVI. Incluso, pese a que la ejemplaridad que supuso la lengua aristocrática se mantendría hasta el siglo XVIII (Nomura, 2007: 38), la transición del poder ejecutivo al sogunato Edo¹⁸² permitió que su variedad se desarrollara como un referente lingüístico igual de vigoroso que el de la capital nipona *de iure*, Kioto. De esta forma, el dialecto de Edo —que, a propósito, sonaba áspero, agudo y confuso a los oídos de Rodríguez (1604/1969: f.170)— se enriqueció, sobre todo, con las voces de los migrantes procedentes de Kamigata (Kioto y Osaka) (Mizuhara, 1994: 37, Chamberlain 1888/1989: 8-9)¹⁸³. De lo anterior se desprende que el japonés de los siglos XVIII y XIX mostraba una característica bicéntrica, cuyos focos de prestigio residían en las actuales Áreas Metropolitanas de Tokio y Kansai (Mizuhara, 1994: 38-39; Mashiko, 2003: 76, 78).

Llegados a este punto, conviene matizar que, cuando la capital se trasladó a Tokio en 1869, no se había establecido el registro estándar, el cual se expandiría a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Además, la política descentralizadora de los Tokugawa había hecho todavía más hincapié en las características lingüísticas regionales, lo cual supondrá un gran desafío para el siguiente gobierno en tomar las riendas. Es preciso señalar al respecto que, en el período Edo, no se promovía la conciencia nacional, sino que los residentes en el Archipiélago se identificaban con su propio reino, *han* (Mizuhara, 1994: 87). Por lo cual, insistimos en que abordar estudios lingüísticos bajo la premisa de que Japón ha permanecido como una entidad unitaria e integrada constituye un descuido metodológico, ya que la configuración de un Estado nación y su *Lengua nacional* será la tarea principal de la que se encargará el gobierno de Meiji.

¹⁸² Dicho de otra forma, la apertura del gobierno militar en Edo generó una bipolaridad administrativa, aunque la soberanía del Estado residía en el Emperador.

¹⁸³ A finales del siglo XIX, Chamberlain mencionaba que: “[...] the dialect of Tokyo (itself a slightly modified form of the Kyoto dialect, which was formerly considered the standard Colloquial) has on its side an ever-increasing importance and preponderance, as the general medium of polite intercourse throughout the country” (1889 [1988]: 8-9). Al parecer, la hegemonía del dialecto de Tokio sobre el de Kioto se hizo firme a principios del siglo pasado, ya que, en la versión revisada del mismo libro publicado en 1907, el lingüista señaló lo siguiente (la cursiva es mía): “the dialect of Tokyo [...] *has gained an overwhelming importance* as the general medium of polite intercourse throughout the country” (Chamberlain, 1907 [1988]: 8-9).

7. CONSAGRACIÓN IDEOLÓGICA DE LA *LENGUA NACIONAL*

Frente al ascenso de fuerzas europeas en el sudeste asiático, se consideró imperiosa la necesidad de garantizar la cohesión del pueblo japonés recién restaurado. Para tal efecto, y en materia de fortalecimiento económico y militar (*fukoku-kyouhei*), Tokio convocó a los intelectuales para proceder a la reforma estructural del país, la cual, inspirada por el nacionalismo romántico, tenía como propósito dar sustancia a la *comunidad imaginada* del Japón. Ahora bien, la aplicación del paradigma occidental del Estado nación a la realidad nipona suponía un desafío importante, ya que, entre otras cuestiones socioculturales a la hora de definir la idiosincrasia propia, la grafía japonesa de la época mostraba una marcada dependencia de la filología china. Este desajuste lingüístico, que implicaba una fuerte confrontación entre la escritura y el habla, quedaría resuelto al establecer el estándar tanto escrito como oral basándose en el lenguaje culto propio de la alta sociedad capitalina, cuya validez como tal se convertiría en la verdad oficial del Estado.

A la vista de lo anterior, vamos a dedicar un punto de nuestro trabajo a hacer una reflexión sintética sobre la etapa inicial de la planificación idiomática del japonés, mediante la cual se enmarcó el *hyojungo* (el estándar) como si se tratase de una variedad consagrada. Se analizará, asimismo, de qué manera se generó una situación diglósica en el contexto japonés, donde se estableció la variedad codificada como lengua A y otras minorizadas como lenguas B. Después de efectuar unas aclaraciones sobre la represión lingüística que acarreo, explicaremos concisamente cómo afectó la posterior transición democrática de la sociedad nipona con respecto a la homogeneización de clases, así como a la nivelación de los hábitos del habla. Finalmente, sostendremos la hipótesis de que la actual corriente convergente que impregna la sociedad nipona se basa en la consideración de lo capitalino como lo mejor, pues la representatividad idiosincrática que hoy se atribuye al estándar se consiguió —y se mantiene— mediante una activa corrección de los rasgos “dialectales”.

7.1. LA REFORMA Y LA ESTANDARIZACIÓN DEL IDIOMA JAPONÉS

Tan pronto como entró en funcionamiento el régimen imperial Meiji (1869-1912), Tokio dictó un conjunto de medidas restauradoras (la Restauración Meiji), entre las cuales se destacó la sustitución del régimen feudal por otro prefectural, así como la instauración del sistema educativo universal. Pero, en cuanto se formalizó la enseñanza obligatoria en 1872, el gobierno revolucionario tuvo que enfrentarse a mayores desafíos para determinar el modelo lingüístico de referencia. Así, en lo que se refiere al proceso de estandarización del japonés, deben distinguirse dos facetas simultáneas: el debate sobre la unificación de la escritura y el habla, y la regulación de la asignatura *Lengua nacional*. Esta última se implementó con una meta ambigua de enseñar un *lenguaje normal*, aunque, una vez culminado el proceso de normativización a principios del siglo XX, el Gobierno Imperial se empeñó en realizar una instrumentalización ideológica sobre el estándar y divulgar la imagen unitaria que se le había agregado. A continuación, se especificará de forma cronológica cómo se logró la plena normalización del uso de la *Lengua nacional* en Japón.

7.1.1. REALIDADES Y DESAFÍOS FRENTE A LA MODERNIZACIÓN DE LA ESCRITURA

Mientras Edo mantenía una política de aislamiento para proteger la soberanía nacional del Estado, la conquista europea progresaba territorialmente, de modo que Japón, junto con Corea y Tailandia, fueron de los pocos países asiáticos que no habían sufrido la colonización. En medio de esta panorámica, se empezó a cuestionar la supremacía china frente a la idiosincrasia nipona¹⁸⁴, sin olvidar, de paso, que la élite japonesa siempre había mirado hacia la cuna de la civilización oriental con entusiasmo y respeto (véase el apartado 6.2). Tanto es así que, cuando el Archipiélago abrió sus puertas al exterior en 1854, la filología china le suponía una referencia singular. Es decir, si bien el japonés clásico¹⁸⁵ abarcaba diferentes sistemas de escritura, se recurría, ante todo, a *kanbun-kundokutai*, que permitía una adopción lineal del léxico chino en el japonés¹⁸⁶.

¹⁸⁴ Cabe aclarar que el brote de nacionalismo nostálgico en el siglo XVIII coincidió con el florecimiento del *kokugaku* (lit., estudio nacional de japonología), que tenía como objetivo erradicar las influencias continentales.

¹⁸⁵ En nuestro tiempo, se lo conoce como *bungo*, cuyo ámbito de uso se fue limitando tras la reforma de la escritura. Asimismo, a mediados del período Meiji, la élite disfrutaba del japonés clásico como una afición (Nomura, 2007: 40).

¹⁸⁶ En realidad, no pocas locuciones acuñadas en Japón fueron exportadas a China, como, por ejemplo, 共產主義 *kyousan-shugi* 'comunismo', para la interpretación de conceptos propios de occidente. Con todo, el cambio estructural que vivió la sociedad nipona del siglo XIX no fue ajeno al terreno lingüístico, pues, a medida que afluían nuevos pensamientos y conceptos de Occidente, se perdía la operatividad funcional

Pero, análogamente a la operatividad funcional que tenía esta modalidad criolla, su práctica y disfrute requería de un amplio conocimiento tanto de los sinogramas (*kanjis*) como de la composición sintáctica propia de este sistema¹⁸⁷. Lo más destacable a este respecto es que, dada la complejidad inherente de la escritura japonesa, su manejo simbolizaba el estatus de clase dominante, pues se acudía a la misma solamente para fines académicos o administrativos. Es decir, se carecía de una tradición literaria para transcribir las voces cultas, y a la vez se observaba un desajuste entre la escritura y la oralidad, lo que, para un japonólogo británico de la época, Basil Hall Chamberlain¹⁸⁸, correspondería a la divergencia entre el latín y el italiano:

Japanese —with its peculiar grammar, its still uncertain affinities, its ancient literature— is a language worthy of more attention than it has yet received. We say language, but languages would be more strictly correct, the modern colloquial speech having diverged from the old classical tongue almost to the same extent as Italian has diverged from Latin. The Japanese still employ in their books, and even in correspondence and advertisements, a dialect which is partly classical and partly artificial. This is what is termed the “Written Language.” The student is therefore confronted with a double task. [...] [A]nd the task of mastering Japanese becomes almost Herculean (Chamberlain, 1890/1891: 256-257).

De este modo, se hizo patente la necesidad de llevar adelante una reforma sustancial del idioma japonés, y la discusión giraría en torno a la regulación normativa del uso de los *kanjis*. Cabría citar a este respecto la propuesta vertida por el primer vizconde en ocupar el cargo de Ministro de Educación, MORI Arinori, quien relató lo siguiente en una carta personal (1872) dirigida a un lingüista estadounidense:

[...] the written language now in use in Japan, has little or no relation to the spoken language, but is mainly hieroglyphic —a deranged Chinese, blended in Japanese, all the proportion of

que supuso la escritura convencional (Tobiyama, 1964: 74). Asimismo, a la hora de describir objetos o tecnologías importados desde diferentes idiomas europeos, optaron por no traducir sus nombres y tomarlos como préstamo en *katakana*, sobre todo: del alemán, léxico relacionado con la medicina; del francés, léxico relacionado con el ejército y el arte; del italiano, léxico relacionado con la música (Ohno, 1999: 129-132).

¹⁸⁷ Los textos redactados en el *kanbun-kundokutai* contienen anotaciones gramaticales para facilitar la comprensión lectora. En el actual sistema educativo japonés, *kanbun* se imparte como materia integral en la asignatura *Lengua nacional* que se da tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato.

¹⁸⁸ Chamberlain ejerció su magisterio en la Universidad Imperial de Tokio, donde fue el pionero en impartir Lingüística en 1886. Asimismo, la universidad nipona con más prestigio le concedió la cátedra en 1891, siendo el primer extranjero en ostentar el título honorífico de aquel país (Kato, 2010: 23-26). También se encargó de la traducción del himno nacional japonés al inglés.

the letters of which are themselves of Chinese origin [...] (Okubo, Kaminuma e Inuzuka, 1998: 52).

Mori, que se puede categorizar como un político de inclinación “occidentalista”, estimó que la falta de correspondencia entre la lengua culta escrita y la hablada se resolvería con la abolición del uso de los caracteres chinos en japonés. Así, y con el fin de una pronta alfabetización de la población escolar, el ministro propuso romanizar el idioma, y ello sin descartar la posibilidad de incorporar el inglés simplificado al japonés. Con todo, la postura de Mori no se hallaba en sintonía con la de aquellos que se mantuvieron firmes en preservar la escritura clásica. De este modo, tardaron décadas en obtener un modelo lingüístico estándar (Lee, 1996: 141; Suzuki, 2003: 45; Saleh, 2007: 83).

7.1.2. LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA LENGUA NACIONAL

Mientras los intelectuales trataban de cómo resolver la cuestión ya mencionada, la enseñanza obligatoria se había puesto en marcha en 1872, aunque no fue hasta 1891 cuando se realizó la incorporación curricular de la asignatura Lectura y composición, la cual, a partir de 1900, se integraría en la asignatura *kokugo*, *Lengua nacional*. De acuerdo con lo establecido en el Decreto de Enseñanza Primaria, la disciplina tenía como objetivo principal «desarrollar la destreza necesaria para expresarse correctamente en el lenguaje normal que figura en las letras y las oraciones ordinarias, así como instruir al alumno en la sabiduría y la virtud»¹⁸⁹. En este año emblemático, la enseñanza primaria de 4 años pasó a ser gratuita por regla general y, tras su posterior extensión a 6 años, la tasa de escolarización ascendió al 98 por ciento en 1907 (MEXT, 1962). Pero, en lo que se refiere a la concepción *ad-hoc* de la *Lengua nacional* para su regulación educativa, el Ministerio de Educación no llegó a definir tal *lenguaje normal*¹⁹⁰, de lo que se desprende la conjetura de que se carecía de un modelo lingüístico unitario que sirviera de referencia para la enseñanza-aprendizaje del idioma. Esto, citando palabras de Suzuki (2003: 204-205), supone que la estandarización en el contexto japonés equivalía a configurar una lengua ficticia e insustancial. Y es que, en realidad, como se planteará a continuación, el proceso

¹⁸⁹ «第三条 国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス» (Fuente: MEXT [en línea]: 小学校令施行規則 (抄) (明治三十三年八月二十一日文部省令第十四号) <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318017.htm>. [Consulta: 03/05/2016].

¹⁹⁰ Para Funaki y Ogasawara (2001: 74-75), el objetivo de mantener la ambigüedad del concepto consistía en que los maestros solucionaran *in situ* los problemas lingüísticos que provinieran de la realidad lingüística de aquella época.

de la creación del ideal lingüístico se adelantaba a la localización de la norma para codificar.

7.1.2.1. *El alba del nacionalismo romántico en el contexto japonés*

En lo que se refiere a la planificación del estatus de la *Lengua nacional*¹⁹¹, quien más contribuyó al proceso fue un alumno de Chamberlain (véase el apartado 7.1.1), UEDA Kazutoshi¹⁹², quien recibió parte de su formación en la Alemania unificada. El joven investigador examinó la configuración centralizada del Estado que promovían diferentes naciones europeas, tras lo cual llegó a alegar que la lengua constituye una sustancia vital para la construcción de un Estado nación. Con relación al ideal lingüístico que propugnaba Ueda a finales del siglo XIX, este aparece bien reflejado en una obra recopilatoria de sus artículos, *kokugo-no-tame* (lit., *A propósito de la Lengua nacional*), en cuyo prefacio se lee: 國語は皇室の藩屏なり 國語は國民の慈母なり «La *Lengua nacional* es el baluarte de la Familia Imperial: la *Lengua nacional* es la madre benévola de los japoneses» (1895/1897: 1). Así, aunque no nos compete ahondar en el análisis de sus argumentos, su orientación nacionalista de índole romántica resulta inconfundible al sostener lo siguiente:

En tanto que la misma sangre corre por las venas de los compatriotas, la lengua para los hablantes actúa como una representación espiritual de los mismos. En lo que a la *Lengua nacional* respecta, el idioma japonés debe corresponder a la sangre espiritual de los japoneses. Esta se erige como el pilar fundamental de la idiosincrasia de la nación nipona, cuya raza debe diseminarse en beneficio de esta sólida cadena, la cual merece ser preservada más que ninguna otra¹⁹³ (Ueda, 1895/1897: 12-13).

Ueda, a quien puede considerarse el padre de la *Lengua nacional* del Japón, comprendió el idioma como la seña de la “identidad racial”, la cual opera como un órgano irremplazable para el progreso del Estado. En efecto, fue el primer hombre en revestir el

¹⁹¹ Cabe puntualizar que el filólogo que introdujo el concepto de *lengua estándar* a Japón fue OKAKURA Yoshizaburo, quien argumentó en 1890 que la localización del estándar, *hyojyungo*, no depende de factores lingüísticos, sino de factores sociopolíticos (Mizuhara, 1994: 105-106).

¹⁹² Ueda ocupó la posición de rector de la Universidad de Tokio de Estudios Extranjeros, así como de director de la Facultad de Humanidades de la Universidad Imperial de Tokio.

¹⁹³ «言語はこれを話す人民に取りては、恰も其血液が肉體上の同胞を示すが如く、精神上の同胞を示すものにして、之を日本國語にたとへていへば、日本語は日本人の精神的血液なりといひつべし。日本の國體は、この精神的血液にて主として維持せられ、日本の人種はこの最もよき最も永く保存せらるべき鎖の爲に散亂せざるなり。」 (Ueda, 1895/1897: 12-13).

japonés de valor patriótico y, junto con su discípulo HOSHINA Kouichi¹⁹⁴, colaboró considerablemente en la consolidación conceptual de *Lengua nacional* (Lee, 1996: 111; Saleh, 2007: 86, 89; Nakajima, 2010: 2-3), con una tesis que mantiene un fuerte eco en la actualidad. Asimismo, en lo que concierne a la consagración lingüística del japonés, puede citarse otra metáfora formulada por el autor, mediante la cual procuró relacionar la *Lengua nacional* con la figura materna:

[...] La *Lengua nacional* no solo está al servicio de nuestra idiosincrasia, sino que, a la vez, se nos presenta como una especie de educadora, llamada madre benévola. Ya al nacer, ella nos acoge en su regazo y nos cultiva cariñosamente el pensamiento y la emoción nacional. La caridad de esta madre, por tanto, se enmarca como si fuera el Sol¹⁹⁵ (Ueda, 1895/1897: 13).

Retomando la materia que nos ocupa, luego de que la victoria nipona en la guerra sino-japonesa (1894-1895) se interpretó como un adelanto a China, el triunfo en la guerra ruso-japonesa (1904-1905) permitió al país asiático posicionarse como una de las mayores potencias militares. En este contexto bélico, sus habitantes se identificaban territorial y étnicamente con el Estado (Mizuhara, 1994: 87-88; Ishihara, 2009: 36-37), lo que coincidió con el momento en el cual lingüistas como Ueda pusieron de manifiesto la necesidad de preparar una *Lengua nacional* cargada de una imagen unitaria. En atención a ello, y mediante la organización del *Comité para la Investigación de la Lengua nacional*, se produjo la primera intervención gubernamental en materia de planificación lingüística en 1902. Pero, recordemos una vez más que, en lo que respecta a la codificación del japonés, aún no se había obtenido un estándar normativo: de este modo, el registro literario empleado por el mismo Ueda no coincide en absoluto con la escritura hoy vigente.

7.1.2.2. La localización del japonés estándar

Conforme iba avanzando el debate en torno a la normativización del japonés, Tokio comprendió la magnitud social que posee la lengua, por lo que sus dirigentes tomaron conciencia de la necesidad de construir una imagen lingüística unitaria

¹⁹⁴ Hoshina se formó en Europa e investigó la política de *alemanización* de los ciudadanos polacos en Poznán, la cual serviría de modelo para la *japonización* de los coreanos (Lee, 1996: 230).

¹⁹⁵ «[...] 其言語は單に國躰の標識となる者のみにあらず、又同時に一種の教育者、所謂なさけ深き母にてもある言。われわれが生るるやいなや、この母はわれわれを其膝の上にむかへとり、懇ろに此國民的思考力と、此國民的感動力とを、われわれに教へこみくるゝなり。故に此母の慈悲は誠に天日の如し。」(Ueda, 1895/1897: 13).

(planificación del estatus). Así, por medio de la instalación del Comité adscrito al Ministerio de Educación, se desplegaron investigaciones dialectológicas a nivel nacional, lo cual permitió al Comité la publicación de *kougohou* (lit., Reglas de lenguaje coloquial) en 1916, cuando, finalmente, se estableció el habla culta de la alta sociedad tokiota como el modelo de referencia para la configuración normativa del *hyojungo*, el estándar oral (véase más información en el apartado 4.2.1):

El habla en nuestro Estado es desigual en función de regiones, así que este libro establece, como regla general, el habla actual y propia de las personas instruidas de Tokio como estándar, y, en cuanto a las normas regionales, se tolera su uso hasta cierto punto, siempre y cuando se trate de fenómenos generalizados¹⁹⁶.

En lo que se refiere a la reforma de la escritura, los filólogos inventaron una nueva modalidad a finales del siglo XIX, cuyo manejo resultaba “fácil” en comparación con las escrituras clásicas¹⁹⁷. Pero, ya con anterioridad a ello, los textos divulgativos estaban redactados en un registro fiel al habla culta, aunque, por cuestiones estilísticas, algunos conocedores de la literatura occidental cuestionaban la correspondencia absoluta entre la escritura y la oralidad (Nomura, 2007: 46-51). En consecuencia, los novelistas del siglo XIX como FUTABATEI Shimei, YAMADA Bimyo u OZAKI Koyo tomaron el liderazgo para matizar el registro literario estándar, al que hoy se conoce como *kougotai* (lit., el estilo coloquial de la escritura). Cabe indicar a este respecto, que tanto los autores arriba mencionados como los escritores ilustres del comienzo del siglo XX —entre los cuales puede mencionarse, por ejemplo, a NATSUME Soseki o AKUTAGAWA Ryunosuke— son de origen tokiota, y sus hábitos lingüísticos contribuyeron de forma perceptible al perfeccionamiento del estilo que impregna la actual escritura japonesa.

Como síntesis de lo expuesto hasta aquí, la ausencia de un código compartido a nivel nacional se resolvería mediante la normalización del uso de la única variedad sujeta a la planificación del idioma japonés, cuya implantación se efectúa bajo el nombre de la *Lengua nacional*. Asimismo, mientras que el habla culta de Tokio sirvió como modelo

¹⁹⁶ «現今我が国ニ於ケル口語ハ、地方ニヨリ頗ル 區々ニシテ一致セズ、本書ハ主トシテ今日東京ニ於イテ専ラ教育アル人々ノ間ニ行ナハルル口語ヲ標準トシテ案定シ、其ノ他ノ地方ニ於ケル口語ノ法則トイヘドモ広ク用キラル、モノハ、或程度マデ之ヲ斟酌シタリ» (Comité para la Investigación de la Lengua Nacional, 1916: 1).

¹⁹⁷ Se conoce como el *Meiji futsuubun* (lit., ‘el estilo normal de la escritura de Meiji’). A pesar del empeño invertido, este cayó en desuso, ya que *el estilo coloquial de la escritura* resultó más asequible que la modalidad inventada por los filólogos.

para el establecimiento de la referencia oral (el *hyojungo*), los escritores residentes en la capital consolidaron la base del registro literario hoy predominante (el *kougotai*). De lo anterior se desprende que la alta sociedad tokiota monopolizaba los procesos de estandarización en materia de la *Lengua nacional* y, como consecuencia, se obtendría un triángulo de: estándar = *lenguaje de Tokio*¹⁹⁸ = estilo coloquial de la escritura (Nomura, 2007: 43), del que nos ocuparemos más adelante.

7.1.2.3. La instrumentalización de la Lengua nacional

Ante el estallido de las guerras mundiales y el consecutivo auge del militarismo japonés, la educación en el Imperio del Sol Naciente empezó a jugar un papel fundamental en la formación del espíritu nacionalista. A propósito de la política lingüística aplicada a principios del siglo XX, esta consistía en expandir el estándar junto con los ideales asociados a él. Asimismo, ya se compartiría un código común cuando se produjo el ataque de Pearl Harbor en 1941 (Suzuki, 2003: 110, 125), motivo por el cual el reajuste educacional del mismo año se enfocaba en explotar la *Lengua nacional* para la formación del espíritu nacionalista en los más pequeños. El Decreto de Escuela Popular (*kokumin-gakkou-rei*) estableció lo siguiente:

En cuanto a la asignatura Formación Nacional, la disciplina *Lengua nacional* tiene por objetivo capacitar al alumno en la competencia comprensiva y expresiva en la *Lengua nacional* cotidiana, así como en el pensamiento y la emoción nacional, para favorecer así el cultivo del germen idiosincrático¹⁹⁹.

Ciertamente, dado que la falta de intercomprensión en pleno campo de batalla puede ser una cuestión crucial, la implantación planificada de la *Lengua nacional* facilitaba la homogeneización no solo lingüística sino también ideológica del alumnado que se incorporaría a la guerra al servicio de Su Majestad. Cabría precisar, en todo caso, que, en un régimen totalitario como el japonés en época de guerra²⁰⁰, el hecho de no esmerarse

¹⁹⁸ Aunque, en realidad, el actual dialecto capitalino se formaría más tarde, después de que se experimentara un aumento poblacional en el Área del Gran Tokio.

¹⁹⁹ «第四条 国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理会カト発表カトヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス». Fuente: MEXT [en línea]: 小学校令施行規則改正（抄）昭和十六年三月十四日文部省令第四号. <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318024.htm>. [Consulta: 02/12/2018].

²⁰⁰ Con el lema de «que no se vaya el autobús», el totalitarismo japonés entraba en sintonía con el fascismo que había ascendido al poder en Italia y en Alemania, países con los que el Imperio del Japón firmaría el Pacto del Eje en 1940.

en aprender la variedad estándar era motivo suficiente para ser acusado de antipatriota y traidor, es decir, de *hikokumin*. Resulta pues indudable que, conforme se intensificaba el militarismo japonés, se vinculaba el uso de las variedades diatópicas con la ignorancia y la incultura (Sanada, 1987: 102-103; Mizuhara, 1994: 104, 113, 120; Sato y Yoneda, 1999: 125, 154).

7.1.3. LA POLÍTICA DE JAPONIZACIÓN

Con el fin de crear y fortalecer un vínculo emocional entre el Estado y sus habitantes, la política del Imperio del Japón consistía en nivelar la población tanto cultural como lingüísticamente. Hay que recordar que Japón no conforma (o no conformaba) un contexto monolingüe, ya que, independientemente de la gran diversidad diatópica del japonés, coexisten (o coexistían) el ainu, el hachijo y las lenguas ryukyenses (véase el apartado 6.1.2). Pese a todo, los residentes en el Archipiélago renunciaron con cierta docilidad a sus costumbres locales, lo cual, al igual que la dinámica presente en otros nacionalismos (véase el apartado 4.3), suponía favorecer la mejora del nivel de vida. Antes de pasar al siguiente punto, nos detenemos a describir —aunque de forma somera y sintética— la historia del pueblo ainu y la del Reino de Ryukyu: se trata de ejemplos remarcables de la represión que se vivió dentro del actual territorio japonés, una maniobra que se produjo en la “periferia” del Estado, si bien con diferencias de grado.

7.1.3.1. La invisibilización de la etnia ainu

Junto con otras islas de tamaño reducido, Hokkaido hace referencia a la prefectura japonesa más septentrional (véase la nota 122), cuya incorporación al Estado data del comienzo del período Meiji (concretamente, de 1869), siendo esta la razón por la que un 80 por ciento de sus topónimos provienen del idioma del pueblo autóctono, del Ainu (Ministerio de Tierra, Infraestructura, Transporte y Turismo de Japón, 2016: 5). En tiempos remotos, su lugar de residencia se extendía hasta la región nipona de Tohoku²⁰¹, así como las islas de Sajalín y Kuriles, aunque estas últimas fueron anexadas a Rusia en 1875. En estas condiciones, y ante la extensión de las potencias occidentales en Asia, era de necesidad urgente tener un “rompeolas” para la defensa del Archipiélago, de ahí que

²⁰¹ Cabe apuntar que el régimen del sogunato había obligado a los habitantes ainu en la isla principal japonesa a abandonar su idiosincrasia, por lo que su presencia se hizo cada vez menos notable en el período Meiji.

Tokio promoviera la inmigración de los antiguos samuráis que habían perdido su cargo en medio de la política restauradora de la época.

Así, tan pronto como se dio una acelerada roturación de la tierra de Hokkaido, la población indígena fue estigmatizada como salvaje (Tahara, 2008: 14-15), de manera que la política de integración impulsada por el gobierno de Meiji ocasionó que los ainu renunciaran a sus costumbres y tradiciones. Así, su idioma se enfrenta a una “situación crítica de extinción” (véase el capítulo 5), pues, con 15 hablantes en 1996, Tahara calificó de “incierto” el provenir del ainu (2008: 15). En efecto, en un entorno en el que tienen mucho arraigo los prejuicios contra el pueblo autóctono, el mero hecho de ser hablante de ainu es delicado y confidencial (SATO Tomomi²⁰², 2012: 31). Es decir, pese al esfuerzo institucional invertido, los propios ainu tienden a despreciar sus raíces, razón por la que no tienen conciencia de su idiosincrasia étnica (Onai y Osada, 2012: 169, 177). En resumidas cuentas, es evidente que la represión contra las etnias minoritarias de Japón²⁰³ continúa latente, tal como indicó una mujer ainu en una revista de derechos humanos: «Aquí [en Tokio] la gente no sabe nada sobre los ainu, por eso se piensa que soy extranjera [por mi fisionomía]. Me dicen a menudo que hablo muy bien japonés: tengo la nacionalidad japonesa, me educaron en japonés, y pago impuestos a Japón, pero no me tratan como a una japonesa» (Tokyo Metropolitan Human Rights Promotion Center, 2014: 6-7).

7.1.3.2. La represión lingüística en Ryukyu

Con anterioridad a la ocupación japonesa, el archipiélago Ryukyu permaneció independiente como un reino tributario de China (véase el apartado 6.2.2). El Reino de Ryukyu, cuyo dominio abarcaba la actual prefectura de Okinawa y la mayor parte insular de la prefectura de Kagoshima (véase la nota 124, así como la figura 10), resultaba un atractivo económico para el clan japonés de Satsuma, por lo que este último incorporó las

²⁰² En este trabajo, aparecen varios autores de origen japonés con el mismo apellido cuyos nombres de pila comienzan por la misma letra. Por tanto, hemos optado por indicar sus nombres completos. Consúltense también la nota 131.

²⁰³ Debido al motivo señalado en el apartado 6.1.1 de este trabajo, se establece una cierta afinidad genética entre los residentes en el actual territorio japonés. Por lo cual, SATO Takehiro *et al.* (2014: 2932-2933) dejaron en evidencia que los Ryukyus de Okinawa tienen haplogrupos similares a los *yamatos* (véase el apartado 6.2.1) de la isla principal japonesa, y no a la población aborigen de Taiwán. Pero, como antítesis de la homogeneidad étnica de los japoneses, puede citarse, por ejemplo, a Shinoda (2015: 20) quien señaló que algunos de los haplogrupos del ADN mitocondrial de los Ainu provienen de la Península de Kamchatka.

islas Ryukyu al régimen japonés del sogunato en 1609²⁰⁴, lo cual comportó una duplicación de gravámenes (a China y a Japón). Como eso provocó un paulatino deterioro del Reino, Tokio obligó al Rey Sho Tai a abandonar su sede administrativa y trasladarse a la capital nipona, lo que implicó la disolución del Reino de Ryukyu y su incorporación al Imperio del Japón en 1879 (Junta de Educación de la Prefectura de Okinawa, 2000: 33-36).

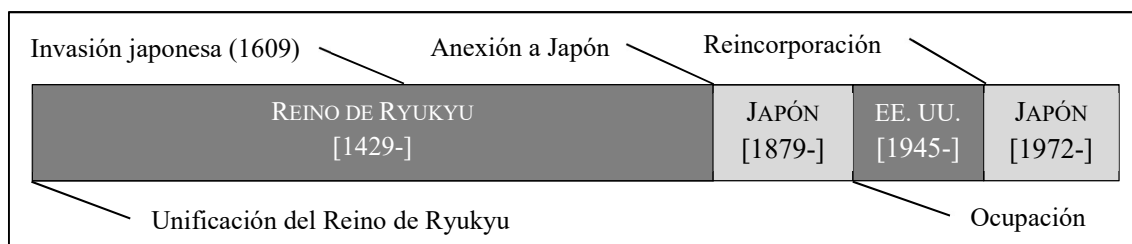


Figura 15: Transición de la soberanía de las islas Ryukyu

A este respecto, cabe anotar de paso que el Imperio del Japón siguió un rumbo expansionista con la anexión territorial de Taiwán (1895), Kwantung (1905) y Corea (1910), donde, al tener como objetivo el adoctrinamiento de la población colonizada, se impulsó la política de *kouminka* (*japonización*, según nuestra traducción), incluida la enseñanza de la *Lengua nacional*. Mientras tanto, la política de integración desplegada en las islas Ryukyu tenía como objetivo conseguir su plena incorporación a la metrópoli (*naichi*²⁰⁵) con el nombre de *prefectura de Okinawa*, de manera que se produjo una insistente represión lingüística que —dada la distancia idiomática entre el japonés y las lenguas ryukyenses (véase el apartado 6.1.2)— equivalía a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Sanada, 1991: 100; Nagata, 1993: 88)²⁰⁶.

En relación con ello, pese al poco empeño académico que se observa, algunos estudiosos como Kondo (2005), Saruda (2007), Hasegawa (2014) o Nakamine (2015) entrevistaron a los sujetos pasivos de la política de *japonización* en Okinawa, y sus

²⁰⁴ Aun así, Japón reconocía la soberanía del Reino sin perjudicar la ya existente relación tributaria mantenida entre China y Ryukyu.

²⁰⁵ Corresponde a grandes rasgos con el actual territorio japonés. El término se empleaba para distinguir la metrópoli de las regiones anexadas al Imperio del Japón (Taiwán y Corea, entre otros).

²⁰⁶ El japonés y las lenguas de Ryukyu no son inteligibles mutuamente (Miyara, 2011: 12-13): según Sanada (1991: 100), estos comparten solamente unos 3,3 % de los rasgos lingüísticos. No obstante, cuando Tokio anexó Ryukyu como una parte de la metrópoli, los dialectólogos japoneses se empeñaron en incorporar las lenguas de Okinawa como si estas fuesen “dialectos del japonés”. Para Miyara (2011: 13), el concepto de *una lengua, una nación* hizo que las lenguas que convivían en Japón fuesen tratadas como dialectos.

testimonios ponen en evidencia que, con tal de fomentar el uso del japonés estándar, así como para prohibir el uso de la lengua materna, se empleaba una tabilla de madera, llamada *hougen fuda* (lit., tarjeta dialectal). Resulta, pues, que el recurso a esta placa colgante (véase la figura 16) se daba a modo de castigo, y permitía visualizar el estigma lingüístico. TAKARA Ben, nacido en 1949, narra lo siguiente:

Mi primer contacto con el japonés fue en primero de la primaria, pero solo lo usaba en clase, así que, hasta entrar al bachillerato, hablaba sobre todo en ryukyu tanto en casa como con los compañeros. Recuerdo que, en tercero o cuarto de la primaria, se activó la campaña a favor del uso del estándar, por lo que la meta semanal de “utilicemos el estándar” se repetía, y esto coincidía con la circulación de tarjetas dialectales en el colegio. Después de clase, los que no pudieron cumplir la meta tenían que llevar colgada la tarjeta y se los reprendía; incluso, había veces que los maestros daban azotes en el trasero con escobas de bambú hasta que el mango quedara en trozos. Más tarde, las tarjetas dialectales empezaron a circular hasta fuera del colegio, o sea, en el pueblo. Entonces ya no podíamos hablar en ryukyu ni en casa, así que hablábamos cada vez menos (Takara, 1995: 19, apud Hasegawa, 2014: 23)²⁰⁷.



Figura 16: Tarjeta dialectal

(Fuente: *Okinawa Times* <http://press.okinawatimes.co.jp/warabee/2014/08/28/>)

Con la alusión al refuerzo del idioma japonés en Okinawa, debe quedar claro que la represión ejercida por parte de las autoridades locales perduró hasta después de la ocupación estadounidense de las islas, para liberarse así de la hipotética inconveniencia

²⁰⁷ Takara, B. (1995). *発言・沖縄の戦後五〇年*. Okinawa: Editorial Hirugi, 19. Citado por Hasegawa, 2014: 23.

social y/o política (véase el apartado 4.3). Asimismo, Saruda (2007: 163) reporta que el recurso a la tarjeta dialectal se dio al menos entre los años 1936 y 1962, si bien admite que su empleo dependía de la región y del colegio²⁰⁸. Nakamine (2015: 91-97) coincide en sostener que la práctica perduró hasta los años 1960-1965, pero, en este caso, sus informantes de la generación de los 60 declararon no dominar la variedad vernácula en su infancia: de ello se desprende que ya no les prohibían hablar en ryukyu, pues los nacidos entre los años 1963 y 1964 son los últimos hablantes del “dialecto” en cuestión. Después de todo, la política de *japonización* invitaba a que la población local renunciase a sus hábitos lingüísticos “por su propia voluntad”, lo cual llevó al peligro de extinción a todas las lenguas “periféricas” de la misma metrópoli. Y, muy lejos de completar su descripción lingüística, la escasez de materiales didácticos impide la adquisición sistemática de aquellos “dialectos” minorizados.

7.2. CONVERGENCIA LINGÜÍSTICA Y DECADENCIA DIALECTAL

La construcción del Estado nación japonés requirió el reforzamiento de un código lingüístico compartido, así como resultó impostergable definir una *Lengua nacional* que comprometiera el logro de cualquier proyecto de alcance totalizador. En una circunstancia como esta, el japonés se configuró como un idioma de norma monocéntrica, cuyo proceso de implantación se vio favorecido por las coyunturas bélicas del siglo pasado. Con todo, se ha de hacer hincapié en que la labor de estandarización se limitó a ofrecer un lenguaje cuidado (\approx uso de *usted*), por lo que, si bien se ha consolidado la hegemonía del estándar sobre las variedades diatópicas, estas últimas se han mantenido como registros de uso familiar en sus respectivas regiones (\approx *tuteo/voseo*). Habida cuenta de lo anterior, el objetivo que se persigue en este apartado estriba en demostrar cómo repercutió la transformación democratizadora de la sociedad nipona de posguerra en el ámbito lingüístico. Se planteará asimismo el estatus de los dialectos, cuyo ámbito de uso se va reduciendo a contextos cada vez más concretos, todo esto, sin necesidad de recurrir a un instrumento castigador tan implacable como es la tarjeta dialectal.

²⁰⁸ Por lo cual, Kondo (2005: 11-12) reporta que la tarjeta dialectal circulaba desde los años 1903-1904 hasta los años 70 del siglo pasado. Saruda (2007: 163-164), a su vez, no ha comprobado el uso de la tarjeta dialectal en su estudio de campo desplegado en el barrio Ryukyu de Jyousai, donde, siendo la cuna de la lengua autóctona, se impulsó una enseñanza bilingüe. Según el investigador, esta variedad aristocrática gozaba de un prestigio incuestionable.

7.2.1. DE LA LENGUA ESTÁNDAR A LA LENGUA COMÚN: AVANCE TEÓRICO

Después de sufrir los bombardeos en alfombra²⁰⁹, la formación nipona aceptó la Declaración de Potsdam en 1945, lo cual comportó la ocupación norteamericana de los archipiélagos de Ryukyu y Ogasawara (véase el anexo 7). Por lo que respecta al tratamiento del resto del Japón metropolitano, las potencias aliadas (la Unión Soviética, China, Inglaterra y EE. UU.) se pusieron de acuerdo en asignar la autoridad para ejecutar su gestión al Comandante Supremo de las Fuerzas Aliadas (*General Headquarters, the Supreme Commander for the Allied Powers, GHQ*), cuyo general, Douglas MacArthur, tramó la intervención armada al país asiático. No obstante, tras varias charlas y negociaciones mantenidas con los dirigentes japoneses, el General estadounidense admitió la ventaja de sostener el gobierno en vigor, así como la figura representativa del monarca, por lo que la ocupación de las Islas Principales se efectuó de forma indirecta.

Así, de entre las numerosas intervenciones políticas por parte de las Fuerzas Aliadas²¹⁰, estas contemplaban la posibilidad de agilizar la transición democrática del país asiático mediante la liberación ideológica de la *Lengua nacional*. Para tal efecto, y con la hipótesis de que la escritura aún se mantenía como un privilegio, el GHQ encargó un estudio sobre el dominio del *kanji*, aunque, después de analizar los resultados, se comprobó que la tasa de analfabetismo había descendido a un 2,1 % de la población japonesa (Saito, 2012: 58-60). Es decir que, pese a las intrigas americanas de romanizar el idioma, la educación garantizaba el acceso universal a la escritura, así como su consecuente democratización. Pero, no obstante el fracaso al ejercer el liderazgo en la reforma lingüística del japonés, una de las movilizaciones que se efectuaron bajo el mandato de la formación occidental fue el establecimiento del Instituto Nacional de la Lengua Nacional (NINJAL) en 1948, el cual sustituyó el término *lengua estándar* por *lengua común*.

²⁰⁹ Cabe indicar, a modo de referencia, que los bombardeos masivos sobre las grandes ciudades japonesas costaron la vida a más de 413 mil civiles. Fuente: El Periódico de Tokio [02/08/2015] 戦後70年: 空襲被害 [No.1210] (Los 70 años de posguerra: daños por los bombardeos aéreos) <<http://www.tokyo-np.co.jp/article/daizukai/2015/CK2015073002100013.html>>. [Consulta: 15/04/2017].

²¹⁰ Por citar un caso, la aprobación de la Constitución del Japón en vigor se produjo sobre el anteproyecto trazado por los ocupantes estadounidenses, de ahí que la soberanía se trasladase del Emperador al pueblo. Para tal efecto, se siguió el trámite establecido para la “modificación” de la Constitución Imperial del Japón, aunque, en realidad, se trataba de un acto simbólico.

Por lo que a la política lingüística de la nueva institución estatal concierne, su orientación ideológica puede apreciarse en una de sus primeras publicaciones (NINJAL, 1951: 6-8), donde, tras definir el *estándar* como «una lengua normativa establecida por el cuerpo estatal por algún motivo», aclaró que no existía tal variedad idealizada en Japón. Este reconocimiento lleva a la conclusión de que, si bien la lengua inteligible a nivel nacional era cercana al habla culta de Tokio, esta, así como otra propia de locutores de radio, constituían «lenguas comunes refinadas». Asimismo, el NINJAL no descartaba la posibilidad de configurar el japonés como una lengua pluricéntrica, en tanto que su ideal lingüístico abogaba por preparar una *lengua común* que garantizara la comunicación suprarregional.

En relación con ello, debe quedar claro que la *lengua estándar* (*hyoujun-go*) y *común* (*kyoutsuu-go*) del japonés no son conceptos sustituibles el uno por el otro, a saber: mientras que ambos hacen referencia a la lengua comprensible en todo el ámbito nacional, la *estándar* determina la normalidad que se halla en la lengua correcta por excelencia (Yarimizu, 2014: 208). La *lengua común*, a su vez, no cuestiona el acento o la pronunciación del hablante (Sato, 1999: 10), pues se trata de un modelo lingüístico “generoso” en cuanto a variaciones fonético-fonológicas (véase también la nota 221). De esta manera, la sustitución terminológica de *estándar* por *común* supuso un avance institucional sin precedentes, cuya plasmación conceptual evoca una cierta similitud con la política lingüística panhispánica. Sin embargo, la transición democrática de la *Lengua nacional* se reducía a lo ideológico, ya que su política educativa no se alteraba.

En lo que atiene al diseño curricular de la *Lengua nacional*, su regulación compete al Ministerio de Educación (actual MEXT), el cual formaliza los objetivos que persigue la disciplina. Así, a propósito de las Directrices Curriculares para la Enseñanza (*gakushu-shidou-youryou*), el Ministerio puntualizó lo siguiente en su primera edición de 1947: «corregir en lo posible los dialectos, acentos regionales y articulaciones poco claras para acercar el habla al *estándar*»²¹¹. Esta aproximación purista se mantuvo hasta 1958, año a partir del cual los niños de 6.º de primaria deben «demostrar un suficiente dominio en el

²¹¹ «なるべく、方言や、なまり、舌のもつれをなおして、標準語に近づける。」 Fuente: Instituto Nacional para la Política Educativa de Japón, 昭和三十二年(試案) 文部省: 学習指導要領 国語科編 (Año 22 de Showa, Ministerio de Educación: Directrices Curriculares para la Enseñanza, Lengua nacional, plan tentativo). <<https://www.nier.go.jp/guideline/>>. [Consulta: 13/10/2017].

manejo de un lenguaje que sea comprensible en cualquier región del Estado»²¹². Ahora bien, el término *lengua común* no figuraba en los currículos precedentes, hasta que la actualización de 1968 estableció como una meta de la misma disciplina «comprender las diferencias entre la *lengua común* y los dialectos, y hablar en la primera en cuanto es necesario» tal como «corregir acentos regionales y malos hábitos al hablar»²¹³; pero, al programar así las Directrices para la enseñanza de la *Lengua nacional*, su orientación prescriptivista se mantenía viva y presente.

Con todo, la filosofía pedagógica experimentó un giro significativo en 1998, cuando, finalmente, el *acento regional (namari)*²¹⁴ dejó de estar sujeto a corrección escolar. Por ello, los alumnos de hoy deben comprender —mediante una persistente reflexión comparativa— las virtudes que caracterizan tanto a la *lengua común* como a los dialectos (MEXT, 2017: 128). No obstante, y sin perjuicio de lo antes expuesto, el japonés se mantiene como un idioma altamente codificado para su uso formal, cuya normalización se realiza, a nuestro entender, mediante la enseñanza-aprendizaje de la *lengua estándar*. De ahí que, si bien algunos especialistas eluden la palabra *hyoujun-go* por su carga ideológica (Mizuhara, 1994: 215-216; Mashiko, 2003: 137), su uso por parte de los japoneses sea generalizado (Sanada, 1987: 105; Inoue, 2007: 39; Sauzier Uchida, 2008b: 55-56); esto es, independientemente de lo que se ambicione, el ideal que persigue la denominada *kyoutsuu-go (lengua común)* no se adecua para describir la actitud que se tiene hacia la norma consagrada²¹⁵. Partiendo de este planteamiento, se procede a una descripción sintética sobre la transformación estructural de la sociedad japonesa

²¹² «小学校の第6学年を終了するまでに、どのような地域においても、全国に通用することばで、一応聞いたり話したりすることができるようにする» (Fuente: Instituto Nacional para la Política Educativa de Japón, 小学校 学習指導要領 昭和33年改訂 (Directrices Curriculares para la Enseñanza Primaria, versión revisada del año 33 de Showa). <<https://www.nier.go.jp/guideline/s33e/index.htm>>. [Consulta: 13/10/2017]).

²¹³ «発音のなまりや癖を直すようにすること。」 «共通語と方言とでは違いがあることを理解し、また、必要な場合には共通語で話すようにすること。」 Fuente: Instituto Nacional para la Política Educativa de Japón, 昭和43年 小学校学習指導要領 (Año 43 de Showa, Directrices Curriculares para la Enseñanza Primaria). <<https://www.nier.go.jp/guideline/s43e/index.htm>>. [Consulta: 13/10/2017]).

²¹⁴ A falta de alternativa, se ha traducido el término japonés *namari* por *acento regional*, aunque, tal como quedó dicho en el apartado 6.4, este tiene una connotación negativa respecto de los hábitos lingüísticos discrepantes de la pronunciación propia de la capital.

²¹⁵ Oficialmente, el NINJAL recomienda el uso del término *kyoutsuu-go*, cuyo empleo en textos académicos se ha regularizado. Pero, como se especificará enseguida, se halla un consentimiento implícito en cuanto a la localización del acento tonal estándar, el cual se encuentra en el lenguaje mediático. Asimismo, nos es indiferente la distinción terminológica entre la *lengua estándar* y la *lengua común*, salvo cuando hagamos referencia a la variación fonética-fonológica que se da entre las diferentes normas cultas regionales (véase también la nota 221).

posbética, lo cual propició el acceso a la *lengua estándar*, así como su posterior materialización conceptual.

7.2.2. LA HOMOGENEIZACIÓN SOCIAL Y SU REPERCUSIÓN EN LA LENGUA

Tan pronto como recuperar la soberanía nacional en 1952, la economía nipona bajo el régimen democrático empezó a expandirse más de lo calculado por las Fuerzas Aliadas: tras resurgir de las cenizas, la transición hacia una economía liberal se vio reflejada en el “milagro japonés”, el cual convirtió el país asiático en la segunda potencia mundial a finales de los años 60. Resulta, pues, que, si la burbuja de mercado ayudó a la mejora global del nivel de vida, también contribuyó al desarrollo de la infraestructura de transporte, lo que favoreció la movilidad tanto física como social²¹⁶. Así, dentro del nuevo orden posbélico (*sengo-shakai*), el pueblo nipón se encaminaba hacia la búsqueda de una sociedad homogénea y equilibrada, hasta que, en los años 70, la mayoría de sus habitantes llegó a compartir la idea de *ichioku-sou-churyu*, que significa, literalmente, *los 100 millones, todos en la clase media* (Sanada, 2006: 18). En relación con la construcción de una “identidad igualitaria” en la posmodernidad japonesa —cuyo análisis se reserva para el punto 8.3 de este trabajo—, el organismo que más intervino en su propagación fueron los medios de comunicación.

Por lo que se refiere a la nivelación lingüística en Japón, ha de subrayarse la contribución de la NHK (*Nippon Housou Kyoukai*, lit., Corporación Radiodifusora de Japón), la cual se ha venido encargando del mantenimiento del estándar oral. Esta cadena pública con financiación directa del gobierno fue pionera en el país en comenzar la emisión radiofónica en 1925, así como la televisiva en 1953, pues, si bien otros medios privados ya se habían sumado a ofrecer sus servicios cuando se puso en venta el primer televisor en color en 1960, la NHK seguía teniendo el protagonismo en cuanto a la prescripción fonético-fonológica del japonés. Esto es, que mediante la publicación del *Diccionario de la acentuación en la lengua japonesa (Nihongo-akusento-jiten*, 1.^a edición publicada en 1943)²¹⁷, sus recomendaciones funcionan como referencia para los locutores

²¹⁶ De acuerdo con Kymlicka y Patten (2003: 38), las políticas que reducen el aislamiento social (como la construcción de carreteras y ferrocarriles, o bien, la campaña de alfabetización o el establecimiento de radiodifusión y televisión) tienden a generar convergencia lingüística en un idioma nacional común, incluso si sus objetivos principales se encuentran en otra parte.

²¹⁷ Su actualización más reciente se publicó en 2016, con el título de *NHK Nihongo-hatsuon-akusento-shin-jiten* (lit., *Nuevo diccionario de NHK para la pronunciación y acentuación en la lengua japonesa*).

de cadenas privadas de emisión tanto nacionales como regionales²¹⁸. De esta suerte, el público se fue acostumbrando a la uniformidad del lenguaje mediático, cuya hegemonía sobre otras variedades tradicionales se traducía en unas previsiones más optimistas de los especialistas, quienes, según Sato (1999: 6), pronosticaban la desaparición de los dialectos del japonés a finales del siglo XX.

Ahora bien, lo cierto es que el proceso de normalización oral del idioma japonés se completó, como confirma Sanada (2001: 10), en los años 80 del siglo pasado; pero, al margen de lo anteriormente expuesto, la nivelación lingüística no comportó el abandono de las variedades vernáculas por parte de los hablantes (Yarimizu, 2014: 198), ya que, conforme se completaba la implantación del lenguaje normativo (sea *lengua estándar* o *común*), se fue generando una realidad que no puede explicarse en términos de una evolución natural de la lengua, lo cual, como se comprobará a continuación, puede calificarse de una *diglosia funcional*.

7.2.2.1. La limitación del estándar y la diglosia en Japón

En lo tocante a la dualidad lingüística que se vive en el Archipiélago, debe aclararse ante todo que, en virtud de su alcance territorial, se prima el uso de la *lengua común* en situaciones protocolares. No obstante, la prevalencia de esta variedad referencial sobre otras regionales (sea de Tokio o de Kioto) se limita a contextos de formalidad, dado que se privilegia el uso del dialecto en relaciones de confianza e intimidad. Así, tal como puede apreciarse en la figura 17, el habla espontánea del japonés se produce en variedades vernáculas, a las que hemos denominado, provisionalmente, “registros familiares” en contraste con la función “formal” que desempeña la *lengua estándar* o *común*²¹⁹.

²¹⁸ Raúl Ávila, quien plantea la posibilidad de la estandarización oral del español, presta atención a esta dinámica reguladora, la cual favorece normalizar el uso del lenguaje oral cuidado (2009: 28).

²¹⁹ Ahora bien, algunas variedades diatópicas del japonés cuentan con registros formales propios, siendo estos de uso habitual en contextos protocolares. Por ejemplo, se conoce a nivel nacional el registro culto propio de Kioto y Osaka, cuyo uso por parte de los individuos procedentes de la región de Kansai se da en los medios de comunicación nacionales. En cualquier caso, por la connotación social negativa que se atribuye a algunos dialectos de Kansai, el recurso a su registro formal suele reservarse para la comunicación intrarregional (véase también la nota 234).

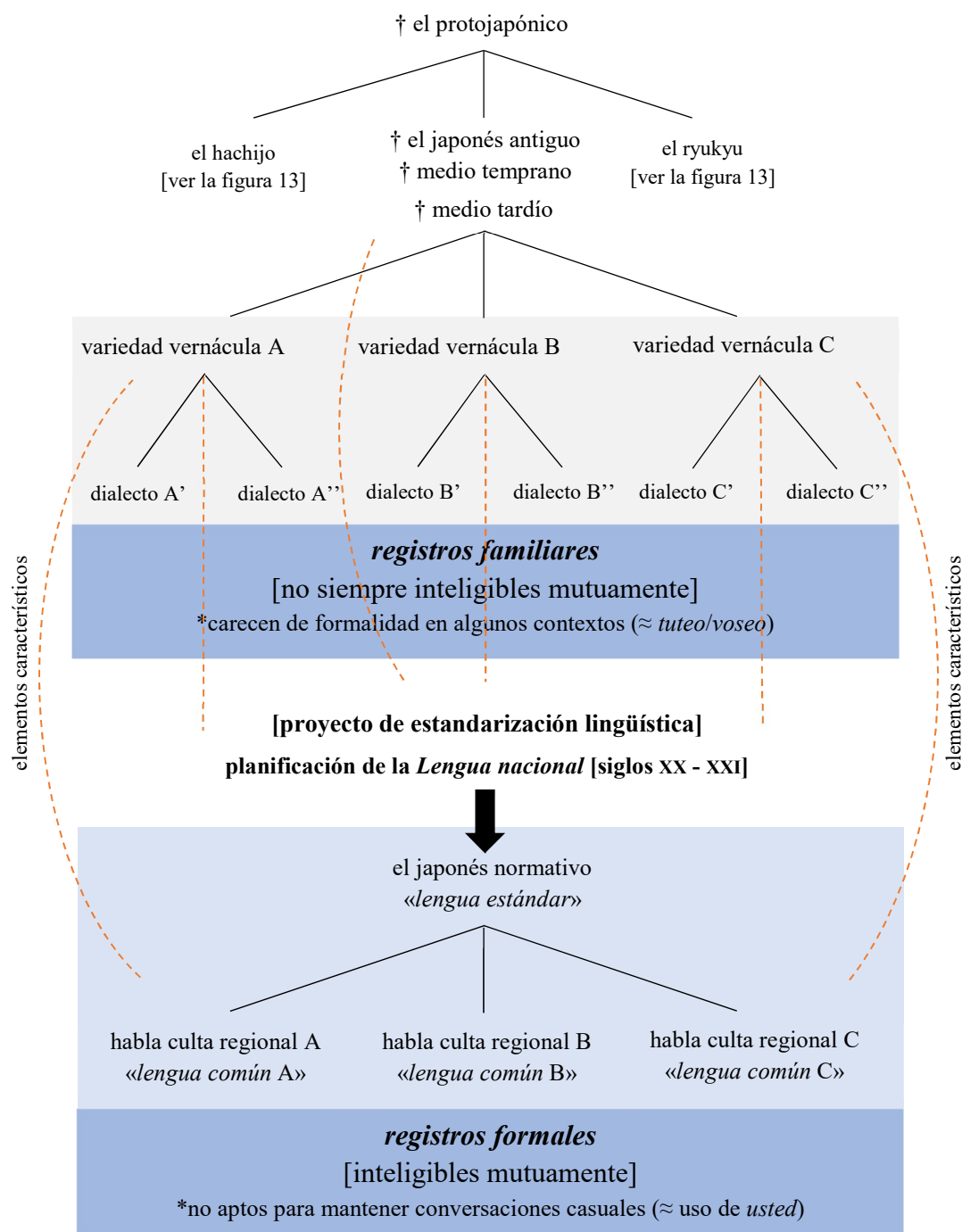


Figura 17: la diglosia en la sociedad japonesa

De acuerdo con lo que acabamos de plantear, un hablante medio y competente del idioma en cuestión se dirigiría a un amigo o a un familiar en alguna variedad diatópica (≈ *tuteo/voseo*), cuya norma o convención no se enseña ni se aprende en la asignatura *Lengua nacional* (Kuno, 2013: 23-24). Para ser más preciso, el conocimiento sistemático del japonés normativo (*lengua estándar* o *común*) no sirve para entablar una conversación informal, ya que este abarca única y exclusivamente el nivel culto y formal del lenguaje (≈ uso de *usted*). En este sentido, puede decirse con absoluta certeza que Japón vive una

situación típicamente diglósica, donde se realiza un rígido reparto de funciones que pueden desempeñar la variedad alta y la baja, fenómeno al cual Guillermo Rojo denominó *diglosia funcional*²²⁰.

En lo que a este aspecto corresponde, aunque la función pragmática que desempeñan los registros familiares (diatópicos) y los formales (estándar) del japonés es muy similar a la distinción entre *tuteo* y uso de *usted* del español, no debe confundirse con esta, ya que, como se verá, las divergencias dialectales en el lenguaje coloquial afectan a todos los niveles lingüísticos. Pero, antes de referirnos a ello, conviene apuntar, primero, que las variaciones en los diferentes registros formales (hablas cultas regionales) del japonés suelen limitarse al ámbito fonológico-fonético²²¹; tanto es así que los enunciados que se producen en contextos que exigen cierta formalidad son cuasi invariables en cualquier rincón del Estado, salvo el acento tonal que se coloca sobre cada mora²²². Para poner un ejemplo, la oración *está lloviendo* (véase la figura 18) en el registro formal oral (*ame-ga-futte-imasu-ne*) se pronuncia de esta manera: [a mē ga fu t te i ma su nē] (Kioto-Osaka); [ā me ga fu t te i mā su nē] (Tokio). En todo caso, el habla culta capitalina se aproxima al acento tonal estándar o a menudo corresponde con él [ā me ga fu t te i mā su nē], que, como ya se ha anticipado, está regulado por la NHK.

²²⁰ La definición de *diglosia funcional* que ofrece Guillermo Rojo (1981: 294-296) es la siguiente: «es aquella en la que se da una regulación, aceptada por la comunidad, según la cual cada variedad resulta adecuada en una serie más o menos amplia de situaciones (socialmente diferenciadas); esto es, se asigna una función general distinta a cada variedad. [...] En los casos más típicos, todos los miembros de esa comunidad dominan (al menos en cierto grado) ambas variedades, de tal modo que las emplean con toda soltura en los contextos adecuados». Asimismo, mientras que lo que el autor llama *diglosia de adscripción* es propia de una comunidad bilingüe, «en la típica diglosia funcional, cada lengua o variedad tiene su ámbito y tan inadecuado es usar la variedad alta en contextos coloquiales como la baja en contextos formales».

²²¹ En términos estrictos, la variación fonético-fonológica se da únicamente cuando se refiere a la *lengua común*, ya que, tal como se ha afirmado en el punto 4.2.1 de este apartado, la *lengua estándar* no es variable en función de factores extralingüísticos. Debe quedar claro asimismo que no todos los japoneses dominan el acento tonal estándar, aunque sí el registro formal oral (*lengua común*), cuya enseñanza-aprendizaje se realiza en la asignatura *Lengua nacional*.

²²² A diferencia de las lenguas tonales como es el chino, el japonés constituye una lengua de *acento tonal* (*Pitch Accent*) (Sierra, 2016: 42), de manera que, en la mayor parte del Archipiélago, se distingue tonal alto [H], medio [M] y bajo [L] a la hora de pronunciar cada mora (por tanto, no debe confundirse con la entonación). El patrón tonal depende de convenciones lingüísticas que existen en cada región, y, entre los principales prototipos, se conoce la oposición entre el acento tonal al estilo *kei-han* (Kioto-Osaka) [categoría I] y otro tokiota [categoría II] (la mora acentuada con el guion alto se pronuncia con tonal alto y la mora con el guion bajo con tonal bajo): ‘flor’ hā nā (Kioto-Osaka), hā nā (Tokio); ‘nariz’ hā nā (Kioto-Osaka), hā nā (Tokio); ‘río’ kā wā (Kioto-Osaka), kā wā (Tokio); ‘piel’ kā wā (Kioto-Osaka), kā wā (Tokio); ‘puente’ hā shī (Kioto-Osaka), hā shī (Tokio); ‘palillos’ hā shī (Kioto-Osaka), hā shī (Tokio).

<i>registros formales</i> ²²³			
escrito (forma <i>da-dearu</i>)		<i>ame-ga-futte-iru</i>	
escrito (forma <i>desu-masu</i>)		<i>ame-ga-futte-imasu</i>	
oral (<i>lengua común / estándar</i>)		<i>ame-ga-futte-imasu-ne</i>	
<i>registros familiares</i>			
Aomori	<i>ame-futtera</i>	Hiroshima	<i>ame-furiyuru</i>
Akita	<i>ame-futteru-be</i>	Kochi	<i>ame-furiyuu</i>
Tokio	<i>ame-futteru-ne</i>	Fukuoka	<i>ame-[no]-furiyuru-ne</i>
Kioto	<i>ame-futteru-na</i>	Kumamoto	<i>ame-[n]-furiyuru-bai</i>
Osaka-sur	<i>ame-futten-na</i>	Okinawa ²²⁴	<i>ami-futtondo</i>
Kobe	<i>ame-furiyo-na</i>	Ryukyu	<i>ami-bui</i>

Figura 18: *está lloviendo* en diferentes registros y ciudades japonesas

Ahora bien, a diferencia de lo que acabamos de evidenciar, las divergencias regionales se hacen notorias en registros familiares, cuya evolución histórica se aprecia en todos los niveles lingüísticos: fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático (véase el anexo 11 para mayor detalle). Se trata de sistemas lingüísticos independientes²²⁵, por lo que, como bien reconoce el NINJAL (1993: 7), la comunicación

²²³ Obsérvese que el registro formal escrito (*kougotai*, véase el apartado 7.1.2.2) distingue dos modalidades estilísticas, aunque, a la hora de redactar un texto, debe mantenerse coherencia en cuanto al estilo. Ahora bien, mientras que se reserva el uso de la forma *da-dearu* para fines específicos (textos académicos, periodísticos o literarios), otra *desu-masu* se emplea en contextos más amplios (textos informativos, narrativos o ensayísticos), siendo esta última la más utilizada en la actualidad. Asimismo, el recurso a la forma *desu-masu* se da en la producción oral de los enunciados preparados (discursos políticos, académicos o informativos), aunque es fundamental aclarar que cualquier diálogo oral espontáneo que se entabla en situaciones que requieren cierta formalidad (conversaciones entre vecinos, compañeros de trabajo, dos personas que acaban de conocerse, etc.) se realiza en el registro formal oral, que, como puede observarse, se asemeja con claridad a la forma *desu-masu* del registro formal escrito. De cualquier manera, el uso de las dos modalidades de escritura está plenamente estandarizado, por lo que la comunicación ritualizada (sea escrita u oral) no suele causar problemas de intercomprensión; nuestro objetivo aquí, sin embargo, es demostrar que los diferentes registros familiares (es decir, los dialectos) operan de manera independiente, y que su enseñanza-aprendizaje no se realiza en la asignatura *Lengua nacional*.

²²⁴ Se hace referencia a una variedad criolla cultivada en la prefectura de Okinawa, a la que se conoce como *uchinaa-yamatuguchi* (lit., el japonés a la ryukyense). En efecto, este no constituye una derivación del Ryukyu, sino del japonés estándar, por lo que debe distinguírsele de las lenguas autóctonas de las islas, cuyo dominio por parte de la población activa es cada vez más limitado. Lo anterior quiere decir que las lenguas Ryukyu se encuentran en la última fase de extinción (Miyara, 2011: 34), ya que su función comunicativa en contextos formales, así como familiares, se ve sustituida por la *lengua común* japonesa y el *uchinaa-yamatuguchi*, respectivamente (Nagata, 1993: 88, 90).

²²⁵ Cada dialecto configura su propio sistema morfosintáctico. Por ejemplo, para expresar una acción en curso de desarrollo, la oración se construye con el gerundio de tipo [-yo-] en la mitad occidental del Archipiélago, cuyo uso se extiende desde Kobe (*ame-furiyo-na*) hasta Kumamoto (*ame-n-furiyuru-bai*). Mientras tanto, el gerundio de tipo [-tte-] es dominante tanto en Osaka (*ame-futten-na*) como en Kioto

espontánea entre dos hablantes de variedades distantes puede terminar en fracaso²²⁶. Sin necesidad de extendernos más²²⁷, el alto grado de discrepancia dialectal obstaculizaba la comunicación interregional, de ahí que, en términos de eficacia comunicativa, fuese necesaria la enseñanza de un código compartido. Pero, a propósito de la limitación funcional del estándar, la falta de un lenguaje coloquial común (\approx *tuteo/voseo*) suponía una mayor inconveniencia en la zona de la capital, donde, en virtud de la concentración poblacional, se establecería un nuevo registro familiar.

7.2.2.2. *El nacimiento del neodialecto de Tokio y su ámbito de uso*

Como ya se ha establecido en el capítulo 6 de este trabajo, la trayectoria de Tokio como capital nipona comenzó en la segunda mitad del siglo XIX. A pesar de la escasa población en su etapa inicial, el crecimiento económico de posguerra dio lugar a migraciones masivas hacia el Área del Gran Tokio (el Área, de aquí en adelante), cuyo número de habitantes se duplicó en un cuarto de siglo, desde los 13 millones en 1950 hasta superar los 26 millones en los años 70 (Oficina del Gabinete de Japón, 2011). Respecto a la vida lingüística de los recién llegados a la metrópoli más poblada del mundo, estos solían residir en urbanizaciones cerradas, de modo que no mantuvieron contacto suficiente con la población autóctona como para asimilar sus hábitos dialectales (Yarimizu, 2014: 205).

Ante tales circunstancias, la 2.^a y la 3.^a generación de los emigrantes internos protagonizaron un cambio lingüístico que llevó a sustituir las variedades tradicionales del Área por otra urbana (Kuno, 2013: 20-22), que se conoce como el *neodialecto* de Tokio²²⁸: se trata de una lengua de contacto, cuya base procede de hablas vernáculas de la región japonesa de Kanto. Así, una vez que se generalizó su uso entre los residentes

(*ame-futteru-na*), donde [-yo-] tiene una connotación despreciativa o de lamento frente a lo ocurrido. Ahora bien, el uso de una variante de este último [-yotta] se da en la ciudad de Kobe para describir una acción pasada no acabada; por lo cual, la oración *ame-firiyotta* significa *estaba a punto de llover* [Kobe] y *vaya, está lloviendo* [Osaka y Kioto] en las respectivas urbes de la misma región (por cierto, esta frase significa *estaba lloviendo* en Kochi). Así, como un caso real de malentendido, puede citarse un enunciado *koke-yotta* (*kokeru*, caerse), que, en Kobe, quiere decir que el emisor del mensaje *estaba a punto de caerse*; la frase cambia completamente el sentido a unos 30 kilómetros de la ciudad portuaria, pues, en Osaka, significa *mira quién se ha caído*.

²²⁶ Precisamente, es cuando los medios de comunicación colocan subtítulos.

²²⁷ Para profundizar en esta materia, véase, por ejemplo, el artículo que publicó Takenaka (2003) en español.

²²⁸ Inoue fue el primero en denominar esta variedad como *sin-hougen* (lit., ‘nuevo dialecto’) en 1976, la cual Sanada red denominó como *neo-hougen* (lit., ‘neo-dialecto’) en 1987 (Yarimizu, 2014: 198).

del Área²²⁹, la variedad naciente se consolidó como una entidad dialectal tan válida y desarrollada como otros registros familiares del país, aunque hay que hacer notar que el *neodialecto* no deja de ser una modalidad diatópicamente marcada. Es decir, si bien este último muestra unas similitudes fonético-fonológicas muy marcadas con el estándar²³⁰, tal correspondencia no se da en otros niveles lingüísticos, como puede comprobarse en las figuras 19 y 20.

Figura 19: Últimamente solo escuchamos noticias realmente aterradoras.	
<i>lengua común</i>	<i>saikin wa hontouni kowai jiken bakari desu ne.</i>
Tokio (<i>neodialecto</i>)	<i>saikin honto okkanai jiken bakka dayo nee.</i>
Kioto-Osaka	<i>saikin honma kowai jiken bakkari ya naa.</i>

Figura 20: Date (Dese) prisa, si no te caes (se cae).	
<i>lengua común</i>	<i>hayaku shinaito ochimasu yo.</i>
Tokio (<i>neodialecto</i>)	<i>hayaku yannakya okkochiru yo.</i>
Kioto-Osaka	<i>hayo sena ochiru de.</i>

Como corolario de lo expuesto, un enunciado producido por una persona culta de Tokio en un contexto de cercanía no forma parte de la norma de referencia oral, ya que, naturalmente, la *lengua común* y el *neodialecto* configuran dos sistemas independientes (véase el anexo 11 para más detalles). Ahora bien, los hablantes de lo que los lingüistas japoneses llaman el *neodialecto* de Tokio no se consideran a sí mismos como tales, ya que, como suelen opinar los sujetos que tienen el eje de la lengua a su alcance, estos no tienen conciencia de la particularidad dialectal de su habla: de hecho, según un estudio reciente, solamente un 10 por ciento de los capitalinos afirmarían que existe algún dialecto en la región donde habitan (Tanaka *et al.*, 2016: 126). Esta interpretación poco rigurosa sobre la realidad lingüística del Área ha ido retroalimentando una actitud de subestimación hacia el *neodialecto* y otra de infravaloración hacia las demás variedades

²²⁹ Los usuarios de esta variedad se encuentran mayoritariamente en las prefecturas de Tokio, Chiba, Kanagawa y Saitama, pero se suman a ellos los que acuden diariamente al Área (Kuno, 2013: 22).

²³⁰ Esto se debe a una lógica perfectamente explicable, pues, tal como ya se ha dicho en el apartado 7.1.2.2, el habla culta de Tokio sirvió de modelo de referencia para establecer la lengua estándar.

diatópicas, lo cual, como se desarrollará enseguida, se traduce en el progreso del habla propiamente tukiota.

7.2.3. LA DECADENCIA DE LOS DIALECTOS

A propósito del sesgo endogrupal de los capitalinos y su dominancia sociocultural, cabe destacar de manera especial que, en Japón —al igual que en muchos otros países—, se le otorga la función normalizadora de la sociedad a los medios de comunicación, una propiedad que, a lo largo de las últimas décadas del siglo pasado, se vio plenamente implicada en la priorización de lo cosmopolita sobre lo regional (Sato, 1999: 4; Sato y Yoneda, 1999: 43-44). En estas condiciones, en las que el público se afanaba por “alcanzar” el nivel cultural del centro, se consolidó la hegemonía lingüística de Tokio, así como el paradigma de «la *lengua estándar* \approx la *lengua común* \approx el lenguaje de la televisión \approx lo que se habla en Tokio» (Sato, 1999: 11). En lo que concierne a la conceptualización monolítica de la norma de referencia oral (el estándar = lo que se habla en Tokio), si bien se mantiene la situación diglósica entre el estándar y el *neodialecto* capitalino, el uso de este último se va extendiendo al ámbito nacional; por tanto, la tendencia actual se caracteriza por la prevalencia del *lenguaje de Tokio*.

Para mostrar lo anterior con un ejemplo introductorio, puede citarse un trabajo de Yamano (2010), donde se planteó el tratamiento de los dialectos en la enseñanza del japonés como lengua extranjera (JLE). Primero, se constató que, de los 263 informantes de su estudio que desarrollaban su actividad docente en Japón, 152 habían trabajado las variedades dialectales en el aula, entre las cuales la de Kansai (de la región de Kinki) fue la más enseñada, debido, supuestamente, a su presencia mediática (véase el apartado 7.2). Lo más destacable de los resultados que proporcionó la investigadora (*ibid.*, 63-64), sin embargo, es que solamente un sujeto (0,38 %) presentó el *neodialecto* de Tokio como una manifestación regional. De ahí que, a pesar de que la autora pase por alto este aspecto, se tuviera una percepción generalizada sobre la localización del *registro familiar común*²³¹. Podemos deducir de lo anterior que, a la hora de seleccionar el modelo lingüístico de referencia, prácticamente todos los profesionales de JLE adoptan el patrón propio de la capital nipona [estándar (formal) + *neodialecto* (informal)], lo cual equivaldría, por

²³¹ Con todo, cabe la posibilidad de que algunos docentes no trabajen con ningún registro familiar (\approx *tuteo/voseo*), aunque, tal como ya se ha indicado, su enseñanza es obligatoria para que los alumnos alcancen niveles avanzados de japonés.

ejemplo, a la enseñanza del habla madrileña como si se tratara del *habla familiar panhispánica*.

Partiendo del panorama aquí esbozado, se procede a comprobar la hipótesis de que el japonés se encuentra en su última fase de *homogeneización lingüística*, en la que sus variedades regionales (que hemos denominado provisionalmente *registros familiares*) van perdiendo su funcionalidad como sistemas independientes (Yarimizu, 2014: 200, 213). Esta decadencia de los dialectos puede explicarse desde diferentes enfoques y posturas, materia de la cual se han ocupado filólogos de renombre como Kobayashi (1996, 2004), Kinsui (2003) o Sanada (2006). Con todo, como ya se había esbozado en Inoue (1977, 1980), las tendencias actuales de este campo de estudio se centran en el análisis de las actitudes. Así, recientemente un grupo de investigadores ha hecho públicos algunos informes a través del NINJAL, cuyo contenido refleja con claridad el estatus de los dialectos en Japón y la valoración social que se les otorga.

7.2.3.1. Los dialectos como un recurso ficticio: el “lenguaje del rol”

Por medio de una intervención mediática, los japoneses de hoy están familiarizados con un modelo lingüístico propiamente capitalino, que consta del estándar (formal) y el *neodialecto* (informal). Este paradigma —al que llamaremos de aquí en adelante *lenguaje de Tokio*— conforma un recurso indispensable tanto en obras audiovisuales como literarias, ya que el público de cualquier origen geolectal puede identificarse con los personajes que utilizan este lenguaje “no marcado” (*cf. español neutro*). Entretanto, y en lo que respecta al posicionamiento de los dialectos tradicionales, estos ocupan un lugar preponderante como un elemento enriquecedor del lenguaje ficticio, cuyo funcionamiento se estudia activamente en Japón. Kinsui (2003: 205) definió el fenómeno como *yakuwari-go* (lit., *lenguaje del rol*)²³², que comprende el uso de ciertos elementos lingüísticos (vocabulario, expresiones, acentos tonales, etc.), para luego evocar una figura concreta (edad, género, profesión, clase social, época, apariencia física, carácter personal, etc.) en el receptor del mensaje. Así, entre los numerosos ejemplos que

²³² A menudo, el término *yakuwari-go* se traduce como *role language* en inglés (por ejemplo, en Maynard, 2016: 73). Ahora bien, las únicas referencias en español que conocemos son los trabajos de Fukushima (2011, 2014), donde el profesor opta por llamarlo *expresiones de rol*. No obstante, decidimos emplear el término *lenguaje del rol*, ya que la palabra *go* se refiere a *lenguaje* o *lengua* en japonés (de hecho, el mismo autor empleó, en una ocasión, la expresión “*lenguaje del rol*” (2011: 19; 2014: 133)). En realidad, si bien no se trata de *lenguas* que pueda emplearse en la vida real, hay quienes “se disfrazan” del *lenguaje del rol*, esto es, en virtud de las etiquetas previamente atribuidas a estos lenguajes estereotipados.

proporcionó el investigador pionero en este campo, un personaje ficticio que habla algún dialecto de la región de Tohoku²³³ está marcado como campesino o provinciano; se ve como un gamberro al que emplea la variedad de Hiroshima; asimismo, se recurre al dialecto de Osaka con el propósito de dar un toque hablador, comilón, tacaño, vulgar o mafioso²³⁴ a un sujeto imaginario (Kinsui, 2003: 82-83).

En efecto, el *lenguaje del rol* se nutre y se alimenta de tópicos y valores compartidos, por lo que un hablante competente de japonés necesariamente está bien informado, por ejemplo, del supuesto carácter grosero de los osaquenses, esto es, sin necesidad de haberlos conocido personalmente. Se trata de un componente cultural muy arraigado en la sociedad nipona, cuya aplicación en obras literarias o audiovisuales permite omitir descripciones detalladas de los personajes²³⁵. Evidentemente, lo mencionado en líneas anteriores puede observarse en otras culturas²³⁶, aunque consideramos oportuno definirlo como una tendencia aún más extendida en el contexto japonés. Para poner un caso, en un estudio contrastivo hispano-nipón, el profesor Fukushima Noritaka (2014: 127-133) demostró que, en las traducciones de obras literarias japonesas al español, no se suelen interpretar los matices dialectales en la lengua de destino (por ejemplo, de la variedad osaquense a otra andaluza); no obstante, algunos traductores optan por asignar un español no normativo, como *sepa usted* o *pué sé*²³⁷, ya

²³³ Esta región, que consta de seis prefecturas (Akita, Aomori, Fukushima, Iwate, Miyagi y Yamagata), ocupa la mitad septentrional de la Isla Principal (véase el anexo 7 para el mapa), cuya costa oriental sufrió graves daños por el terremoto de 2011.

²³⁴ Después de la Segunda Guerra Mundial, los cómicos procedentes de la región de Kansai alcanzaron la popularidad en todo el país, lo cual contribuyó a la formación de algunos de estos estereotipos (Kinsui, 2003: 92). Asimismo, las películas mafiosas (*yakuzas*) que se rodaron en Osaka aprovecharon la variedad vernácula de la ciudad, en este caso, para diferenciar la personalidad mafiosa.

²³⁵ Villena Ponsoda (2016: 22, 110) afirma que la traducción de los textos dialectalmente marcados siempre ha constituido un desafío, pues los profesionales deben tomar decisiones para elaborar una abstracción de la variedad empleada, así como de la idea que se tiene sobre sus hablantes. En este sentido, el hecho de tener una infraestructura lingüística como es *el lenguaje del rol* puede incitar al aprovechamiento sistemático de los dialectos.

²³⁶ Por ejemplo, Llorente Pinto (2013: 3) informa de que los dibujos animados de Disney emitidos en el *español neutro* se aprovechan de algunos rasgos lingüísticos de diferentes países de habla hispana para enfatizar la personalidad de ciertos personajes.

²³⁷ Natsume, S. (1997). Traducción de Fernando Rodríguez-Izquierdo, *Botchan*. Kanagawa: Luna Books, 62-63, apud Fukushima (2014: 129).

que, según el hispanista, su empleo sirve para advertir a los lectores que se trata de «un habla poco refinada»²³⁸.

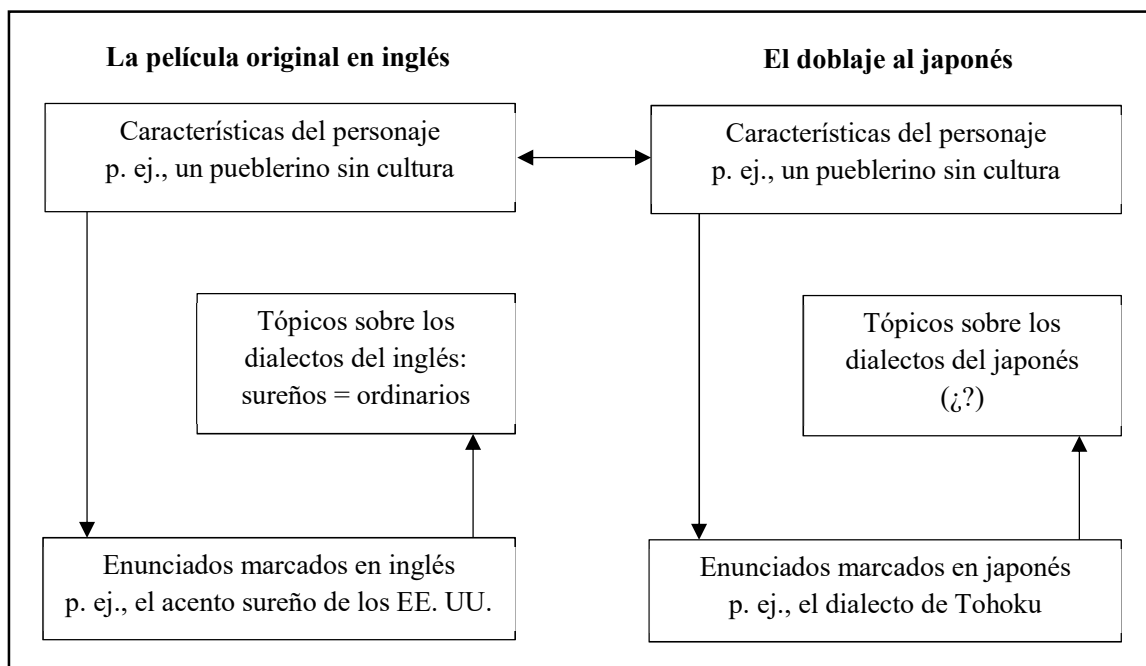


Figura 21: La relación entre los tópicos e imágenes dialectales (Long y Asahi, 1999: 68)

Ahora bien, por lo que se refiere al uso figurativo de los dialectos, el *lenguaje del rol* desempeña un papel singular en las películas dobladas al japonés, en este caso, para describir culturas ajenas. Para indagar esta cuestión, Daniel Long planteó la interpretación de los enunciados emitidos por los sujetos negros de habla inglesa, cuyas voces se sustituían —de acuerdo con el japonólogo— por el dialecto de Tohoku (véase la figura 21). Por ejemplo, en *Gone With the Wind* (*Lo que el viento se llevó*), las frases que pronunciaban los esclavos de origen africano se doblaban en una variedad simplificada²³⁹ de la región japonesa de Tohoku, evocando así la imagen de personas *sin cultura*; en *Coming to America* (*El príncipe de Zamunda*), un anciano de raza negra empleaba una variedad híbrida entre el dialecto de Tohoku y el de Hiroshima, pues este último se asocia con la vejez (Long y Asahi, 1999: 68-75).

²³⁸ Fukushima (2014: 135) anota que el alcance de su estudio se ha limitado al lenguaje escrito, por lo que no descarta la posibilidad de que pueda observarse el uso simbólico de las variedades en la oralidad, como, por ejemplo, en «la entonación, el ritmo, la velocidad, el tono, la melodía, etc».

²³⁹ En cuanto el *lenguaje del rol* opera en función de los tópicos más superficiales, los guionistas a menudo recurren al “seudo-dialecto”, pues recogen solamente las características llamativas de la variedad aprovechada (Kinsui, 2009).

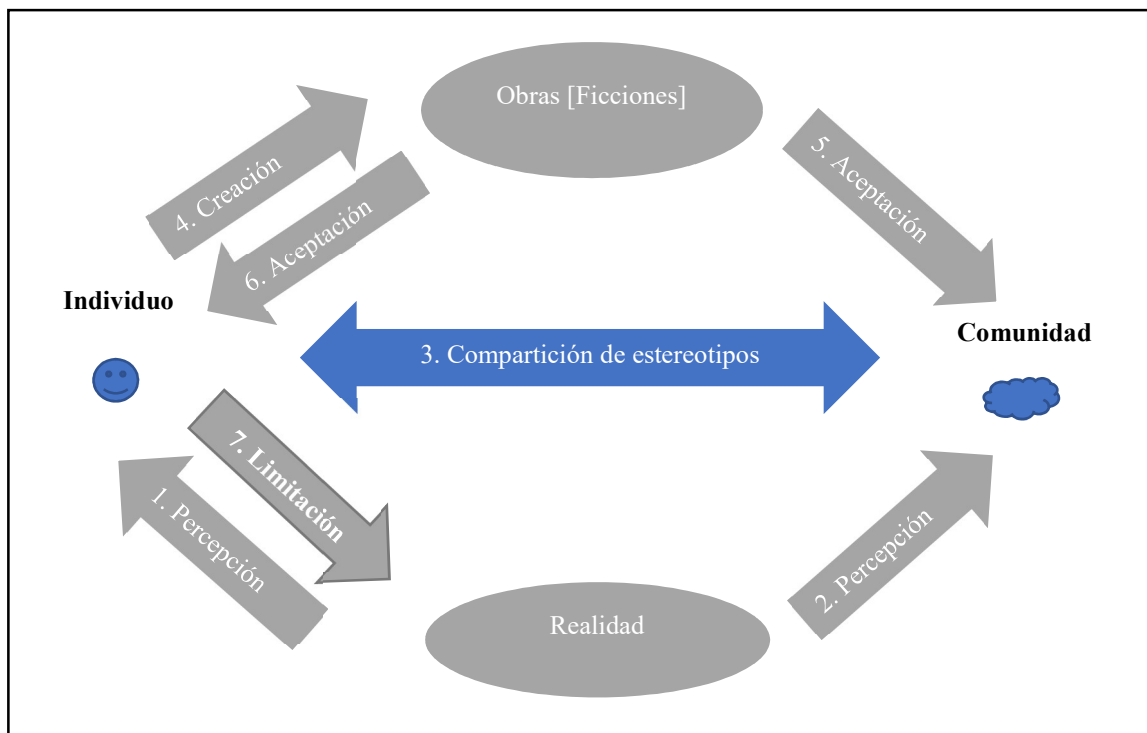


Figura 22: Mecanismo del *lenguaje del rol*: elaboración basada en Kinsui (2011)

Sin extendernos demasiado, toda esta serie de ejemplos apunta que la apelación a los recursos dialectales sirve para marcar *errores* o *peculiaridades* en el habla de un personaje en concreto, lo cual interfiere en la percepción de la realidad por parte del público. Kinsui (2011, s/p) denomina esta dinámica *limitación* (véase la figura 22), y advierte el alcance que supone el estigma para el desarrollo de actitudes personales, pues no se concederían evaluaciones positivas a los hablantes de una variedad asociada con atributos negativos. En síntesis, en lo que respecta al *lenguaje del rol*, mientras por una parte la presencia de los dialectos en obras ficticias enriqueció la capacidad expresiva de la lengua japonesa en su conjunto, por otra, su aprovechamiento abusivo invisibilizó la verdadera riqueza lingüística y cultural del país.

7.2.3.2. Estigmatización social de los dialectos y su “accesorización”

Ya se ha analizado en párrafos previos la intervención de los medios y recursos audiovisuales en la plasmación de los ideales lingüísticos, cuya adquisición por parte del público se efectúa de manera inconsciente²⁴⁰. Ahora bien, en lo que atañe a la extensión

²⁴⁰ A propósito de ello, Kristiansen (2001) sostiene que los dibujos animados ayudan para enseñar a los más pequeños a asociar el uso emblemático de diferentes variedades con estilos de vida que llevan personas de cierta categoría social. Es por eso por lo que, como comprobó Jung (2008), los aprendices de japonés como lengua extranjera suelen tener dificultades para comprender el *lenguaje del rol*, incluso los de los

social de los clichés promovidos desde arriba, Inoue (1977, 1980) fue pionero en abordar el estudio sobre *imágenes dialectales* (*hougen-imeeji*), que tiene por objetivo conocer las actitudes que se manifiestan hacia las principales variedades diatópicas del japonés. Así, mediante la aplicación del diferencial semántico (*Semantic Differentials*)²⁴¹ y el posterior análisis multivariante de los resultados, el dialecto de Tohoku se posicionó, entre otras clasificaciones, como la variedad más rústica, tosca y confusa; mientras tanto, la variedad de la zona capital se ganaba las etiquetas de moderna, ágil y funcional, y se la consideró *la más próxima al estándar* (Inoue, 1980: 93-97). Todo ello apunta a que los tópicos, como los arriba mencionados, ya constituían un componente arraigado en la sociedad nipona de hace 40 años, donde ser hablante de un dialecto tenía una clara implicación social.

Al margen de lo anterior, tal disposición mental colectiva (ideologías lingüísticas, véase el apartado 3.3.3) podría influir a nivel cognitivo de cada sujeto, como, por ejemplo, para la identificación del estatus socioeconómico o de competencias personales. Para ser más conciso, la desigualdad social se reproduce en función del uso de la lengua, ya que, cuando los estigmas traspasan de una generación a otra, el *complejo dialectal* (*hougen-kompurekkusu*)²⁴² surge y permanece en el seno de la comunidad de hablantes (Hayano, 2005: 96; véase la figura 23). De lo anterior se desprende que, en lo que concierne a la vida lingüística de los japoneses de hoy, los individuos cuyo dialecto materno se asocia con atributos negativos darían por superados sus complejos, siempre y cuando estos lleguen a tener un dominio fluido del *lenguaje de Tokio*.

niveles más avanzados. Cabe aquí, entretanto, resaltar que los medios de comunicación se encargan del mantenimiento y la reafirmación de los clichés previamente dibujados, esto es, mediante el tratamiento sesgado de los dialectos que suenan graciosos, excéntricos o incomprensibles a los oídos de un determinado grupo de personas. Por citar un ejemplo, un programa semanal de la cadena *Nippon Television, Monday Late Show Getsuyou-kara-yofukashi* tiene un espacio dedicado a tratar “cuestiones dialectales” (*hougen-mondai*).

²⁴¹ Se trata de una metodología psicolingüística propuesta por Osgood, Suci y Tannenbaum (1957) que consiste en medir opiniones o actitudes del sujeto en una escala nominal, en cuyos respectivos extremos se encuentran dos palabras evaluativas previamente seleccionadas en forma bipolar, como *cálido* _ _ _ _ _ *frío* o *rápido* _ _ _ _ _ *lento*.

²⁴² Se trata de un término acuñado por Shibata (1958), en referencia al complejo que se supone que tenían aquellos que procedían de la periferia del Estado. La falta de un registro familiar compartido fue la causa principal de este fenómeno de preocupación social.

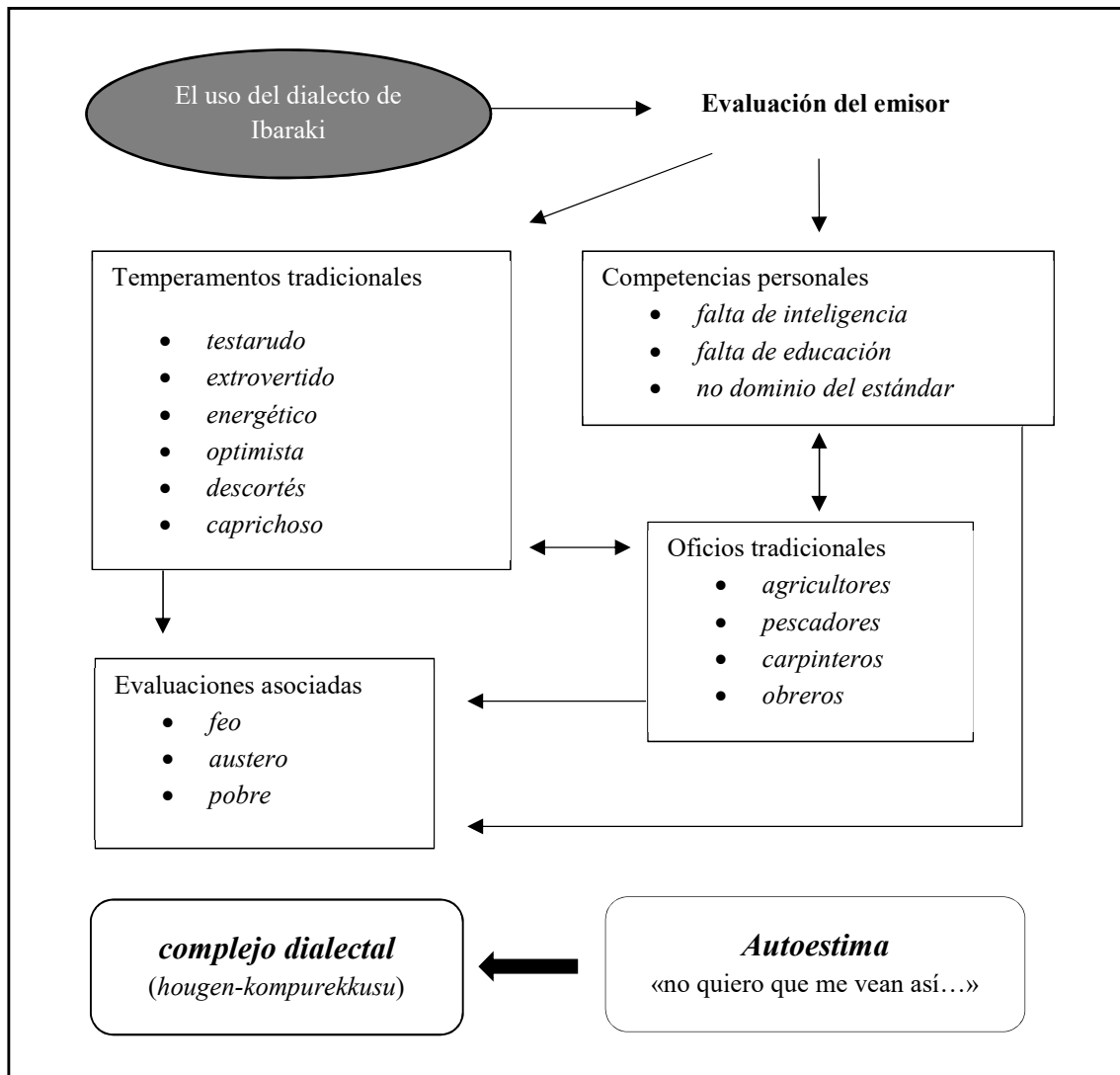


Figura 23: el *complejo dialectal*: el caso de la prefectura de Ibaraki (Hayano, 2005: 96)

Para poner en contexto lo anteriormente expuesto, podemos citar el Trabajo de Fin de Grado de una estudiante originaria de Tohoku (Miura, 2008), quien afirma haber asimilado la variedad propiamente capitalina. Natural de un pequeño municipio de 40 mil habitantes, la alumna reflexiona sobre el bajo concepto que se tiene de su dialecto (véase la figura 24), así como el temor de los japoneses a ser diferente (véase el apartado 1.1), lo cual se traduce en la decisión de adquirir el *estándar por excelencia*. Pero, en realidad, según afirma la autora, los jóvenes de su región no tienen el conocimiento suficiente del dialecto vernáculo, ni siquiera para mantener conversaciones cotidianas en el ámbito familiar (*ibid.*, 6, 17-18). En relación con lo que acabamos de ver, tanto el uso como el dominio del *neodialecto* de Tokio sirven para sustituir el desconocimiento de la variedad

autóctona²⁴³, lo que, a la vez, deriva en una estrategia para proteger la dignidad personal, desligándose así de los prejuicios sociales. De este modo, en virtud de la dinámica centrípeta que rige el pueblo japonés, hay quienes se esmeran por aprender el registro familiar capitalino, cuyo uso mimético parece practicarse desde los primeros años de escolarización²⁴⁴.

	Sendai (Tohoku)	Osaka (Kansai)
presencia mediática	nula	activa
ámbito de uso	familiar	familiar / formal
personalidad	introversa	extroversa
el <i>complejo dialectal</i>	+	-

Figura 24: Los dialectos de Sendai y Osaka (Miura, 2008: 17)

A propósito de la identidad *altercentrista* (favoritismo “exogrupal”, véase el apartado 3.2.1) que se respira en las regiones periféricas del Estado japonés, Kobayashi Takashi (1996) aseguró que el núcleo de la conversación juvenil está ocupado por la *lengua común*, y fue el primero en advertir la transformación de los dialectos en *estilos*. Ahora bien, el argumento esgrimido por el autor se fue intensificando, hasta que, ocho años después, llegó a calificar los dialectos de *accesorios* (*hougen-no-akusesarii-ka*). Es decir, para el profesor de la Universidad de Tohoku, los dialectos ni siquiera conforman *estilos*, sino que se trata de entidades inestables, a las que se recurre para conseguir efectos como los siguientes (Kobayashi, 2004: 106):

1. *Demostrar y/o comprobar la membresía a la misma comunidad.* El dialecto sirve para trazar el límite entre el endogrupo y el exogrupo: en este sentido, su empleo en el contexto contemporáneo se caracteriza por ser un lenguaje argótico.
2. *Manifestar la voluntad de establecer una conversación casual e informal con el interlocutor.* Mientras que el uso del estándar genera una cierta distancia con el

²⁴³ Cabe precisar, al respecto, que la conversación coloquial en japonés se produce por medio de un sistema dialectal (registro familiar), cuya función comunicativa puede complementarse con el *neodialecto* de Tokio.

²⁴⁴ Según una comunicación personal que mantuve con una maestra de Tohoku, ni ella ni sus compañeros hablarían en la variedad local delante de los alumnos, pues estos últimos se avergonzarían si se les escapase el dialecto en el aula.

interlocutor, el dialecto rompe la barrera psicológica: se trata de una estrategia de comunicación relacionada con la creación del ambiente.

Sintetizando lo sostenido por Kobayashi, los dialectos hoy constituyen “elementos sustituibles” que comprenden las terminaciones de frases, el vocabulario emocional o los adverbios de cantidad. Em este sentido, el dominio de la variedad dialectal por parte de los jóvenes hablantes de japonés se limita a sus “matices”, cuyo uso favorece la solidaridad endogrupal.

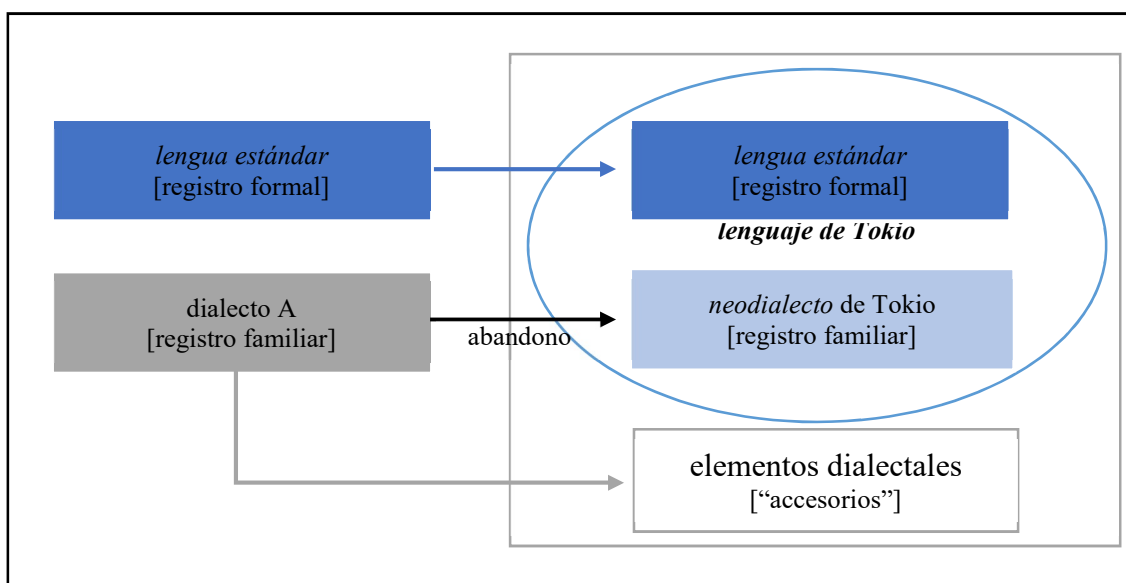


Figura 25: Dominio lingüístico de un joven hablante del dialecto A

En esta misma dirección, como bien argumentan Hanai (2001: 21-22) o Sanada (2006: 20-21), la nueva generación nipona se caracteriza por ser flexible en cuanto a la formulación de oraciones, pues su creatividad le permite fusionar diferentes variedades como si se tratara de “un juego” (cf. Tanaka, 2011; *hougen-no-omocha-ka*, lit., ‘ludificación de los dialectos’). Pero, por lo que respecta a la “accesorización de los dialectos” que plantea Kobayashi —que se muestra consciente de las posibles críticas—, la teoría que maneja el filólogo no atiende a la situación diglósica que se vive en el país asiático. Además, tal como se ha esquematizado en la figura 25, los principios que rigen su observación presuponen el descuido o abandono de la variedad materna por parte de los hablantes. Efectivamente, no se trata de una realidad generalizable, ya que, según se constata en los informes más recientes del NINJAL, existen regiones donde sus habitantes desarrollan unas actitudes que favorecen el uso del dialecto propio (Aizawa, 2012: 31; Tanaka *et al.*, 2016: 141).

7.2.3.3. *Las actitudes lingüísticas en Japón*

En lo que se refiere al avance metodológico en el análisis de las actitudes lingüísticas en Japón, ha de citarse un estudio de Aizawa (2012) donde el académico del NINJAL abordó una estadística multivariante a partir de una muestra constituida por 1347 informantes de todo el país. La recogida de datos se realizó en 2010, mediante la aplicación de un cuestionario con escalas de estimación, diseñado para cuantificar aspectos como: las actitudes que se tienen tanto hacia el dialecto materno como hacia la *lengua común*; la frecuencia de uso de las respectivas variedades en tres diferentes contextos (con la familia, con los amigos provenientes de la misma región y con los amigos de otros orígenes dialectales); la adaptación o no del habla según situaciones comunicativas variadas. Una vez computadas las respuestas obtenidas, el investigador aplicó el análisis de clases latentes, a partir del cual clasificó los sujetos de su estudio en cinco grupos bien perfilados (Aizawa, 2012: 32-33):

—grupo 1 [*uso activo del dialecto materno*]: Desarrollan unas actitudes positivas hacia la variedad vernácula, lo cual favorece su uso en todos los ámbitos. Asimismo, no suelen tener conciencia de la distinción entre su dialecto y la *lengua común*.

—grupo 2 [*preferencia por la lengua común*]: Tienden a emplear la *lengua común* en todo momento, de la que no distinguen el dialecto.

—grupo 3 [*distinción no activa*]: Se muestran indiferentes con respecto a la distinción entre el dialecto vernáculo y la *lengua común*, aunque son propensos a hablar en el primero en su entorno familiar y de amistades del mismo origen dialectal.

—grupo 4 [*distinción activa*]: Manifiestan unas actitudes favorables tanto hacia el dialecto materno como hacia la *lengua común*, aunque el uso del primero se reserva para el ámbito familiar y de amistades de la misma procedencia.

—grupo 5 [*indecisos*]: Tienden a no dar su opinión ante cualquier estímulo.

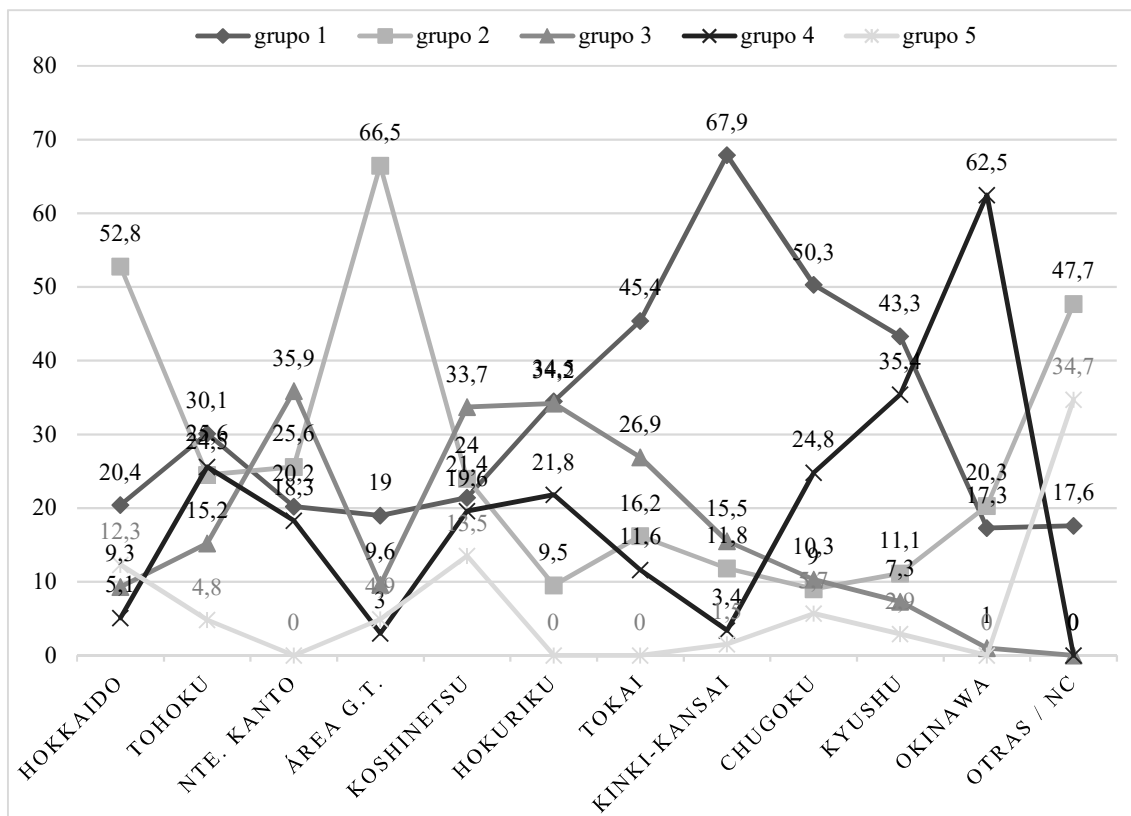


Figura 26: actitudes hacia el dialecto vernáculo y la *lengua común* (Aizawa, 2012: 33)

Antes de proceder a la interpretación de los resultados, cabe recordar, de nuevo, que es altamente discutible que se pueda llevar a cabo una conversación familiar en *lengua común* japonesa, pues, como premisa general de nuestro trabajo de investigación, la funcionalidad de la *norma* se ve restringida a su uso en ámbitos formales. Es decir que, por definición, el registro normativo del japonés (sea *lengua estándar* o *común*) no está diseñado para mantener charlas informales (véase el apartado 7.1). Por lo cual, si bien los académicos del NINJAL suelen hacer caso omiso de este punto²⁴⁵, resulta relevante recalcar que los sujetos (capitalinos o no) que fueron categorizados en el grupo 2 dominan el *neodialecto* de Tokio, ya sea parcial o plenamente²⁴⁶. En relación con ello, más de la mitad de los informantes de Hokkaido se situó en este mismo perfil, ya que, al tener antepasados de procedencia variada (véase el apartado 6.3.1), estos se consideran a sí mismos hablantes del estándar²⁴⁷. De esta manera, la visualización gráfica de los

²⁴⁵ Por ejemplo, a la hora de abordar estudios dialectológicos, académicos del NINJAL como Kuno (2013) optan por hacer caso omiso de la dualidad del *lenguaje de Tokio*.

²⁴⁶ Con todo, lo razonable es estimar que se trata de hablantes del *neodialecto* plenamente capacitados en todas las habilidades, por lo que no sienten la necesidad de modificar su habla.

²⁴⁷ No obstante, según Inoue (2007: 22-23), el japonés hablado en Hokkaido comparte similitudes con las variedades de Tohoku.

resultados (véase la figura 26) nos permite observar con suma claridad algunos aspectos concernientes al tema que nos ocupa.

Primero, en lo que respecta a la actitud *altercentrista* de los japoneses, cabe subrayar de manera particular que el número de informantes contabilizados en el grupo 2 gira en torno al 25 % en la mitad oriental de la Isla Principal. Es decir, uno de cada cuatro sujetos que procede de las regiones de Tohoku, Norte de Kanto o Koshinetsu declaró no ser hablante del dialecto vernáculo, de ahí que, tal como planteaba Kobayashi (2004), el recurso a este último sea simbólico (véase la figura 26). Ahora bien, en el polo opuesto de dicho paradigma se sitúan los residentes del Área Metropolitana de Kansai (Osaka, Kioto, Kobe y las ciudades de sus alrededores), los cuales, categorizados en su mayoría en el grupo 1, muestran un alto índice de autoestima y afecto hacia su propia variedad. Con más de 19 millones de miembros, forman una comunidad de hablantes potencial, pues su presencia mediática hace que el *dialecto de Kansai (Kansai-ben)*²⁴⁸ resulte inteligible a nivel nacional (Mashiko, 2003: 56). Para ser más preciso, estamos haciendo referencia a uno de los dos registros familiares más accesibles del japonés junto con el *neodialecto* de Tokio. Se trata, asimismo, de una variedad históricamente cultivada (NINJAL 1993: 9; Inoue, 2007: 15, 16, 21), cuyo uso en el discurso académico no generaría rechazos radicales (Santou, 2013: 4; véase también la nota 219).

Más recientemente, un grupo de investigadores desplegó otro estudio cuantitativo sobre la base de una muestra que se compone de 10 679 respuestas válidas (Tanaka *et al.*, 2016). Cabe aclarar que la recolección de los datos se realizó en línea, aunque, en lo que respecta al diseño del instrumento, se respetó la estructura aplicada en Aizawa (2012). En esta ocasión, la interpretación de los resultados se efectuó mediante un análisis de tablas cruzadas, de manera que, una vez agrupados los sujetos en función del dialecto materno, los autores ofrecieron una observación global sobre las actitudes detectadas entre los individuos procedentes de cada bloque regional (Tanaka *et al.*, 2016: 141; véase el anexo 5 para más detalles):

²⁴⁸ Según Kinsui (2009), la cultura teatral de Kamigata (actual Kioto y Osaka) que floreció en la Edad Media ayudó a refinar la variedad en su totalidad. A este respecto, cabe apuntar que no existe un “dialecto de Kansai”, pues se trata de una denominación genérica para referirse a un conjunto de variedades diatópicas propias de esta región, cuya variación intrínseca puede generar malentendidos (véase también la nota 225). Pero, no obstante lo anterior, se observa una actitud convergente hacia la norma culta de Osaka, la cual se está estableciendo como una especie de estándar regional (Nakai, 1992).

—El Área del Gran Tokio y Hokkaido: Niegan la presencia del dialecto en su región, lo cual condiciona unas actitudes positivas hacia la *lengua común*.

—Tohoku: Reconocen como propia la variedad materna y desarrollan unas actitudes que favorecen su uso en el ámbito familiar, pero no en el contexto de los amigos.

—Norte de Kanto: Admiten la existencia del dialecto autóctono, aunque la poca frecuencia de su uso se refleja en unas actitudes de respeto hacia la *lengua común*.

—Koshinetsu: Son conscientes de la presencia de la variedad vernácula, pero su vida lingüística se establece en la *lengua común*. En todo caso, tienden a mostrarse indiferentes en cuanto a la preferencia dialectal.

—Tokai: Reconocen la presencia del dialecto en su región, aunque no suelen presentar actitudes positivas hacia él ni hacia la *lengua común*.

—Kinki (Kansai) y Chugoku: Toman conciencia sobre su dialecto y desarrollan unas actitudes que favorecen su uso en todos los ámbitos.

—Hokuriku y Shikoku: El dialecto autóctono constituye el vehículo de comunicación, aunque la baja estima sobre la propia variedad hace que su uso se limite al entorno familiar y de amistades del mismo origen dialectal.

—Kyushu²⁴⁹: Tienen consideración y estima por su propia variedad, lo cual favorece su uso en el contexto familiar y entre amigos de la misma procedencia.

—Okinawa: Son conscientes de la presencia del dialecto propio de la región, pero el reconocimiento no conduce a unas actitudes que favorezcan su uso, de manera que su vida lingüística se establece en la *lengua común*.

Los argumentos arriba esgrimidos ratifican —a grandes rasgos— todo lo mencionado en los párrafos anteriores, aunque, si se delimitase el rango de edad a la generación más joven, podría observarse una tendencia centrípeta aún más acentuada. Es decir, ante una innegable supremacía del *neodialecto* de Tokio sobre las demás variedades

²⁴⁹ Ubicada en el extremo austral del archipiélago japonés, Kyushu comprende la tercera isla más grande de Japón, cuya administración compete a las prefecturas de Fukuoka, Saga, Nagasaki, Kumamoto, Miyazaki, Oita y Kagoshima (véase el anexo 7 para el mapa). Ahora bien, cuando se hace referencia a la “región” de Kyushu, suele incluirse la prefectura de Okinawa, especificándolo, en ocasiones, como “la región de Kyushu-Okinawa”.

regionales, estas últimas se ven sometidas a un deterioro progresivo de su funcionalidad comunicativa. Una vez establecido esto, y en lo que concierne a la hipótesis del apartado, podemos extraer la conclusión de que algunos dialectos del japonés se encuentran en su última fase de extinción.

TERCERA PARTE:
APLICACIÓN EMPÍRICA

8. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

*Que yo no fui a Venezuela y como todo canario
si hay que coger digo cojo y si hay que agarrar, agarro.
Pues ten cuidado con el verbo que un cerrero hay por ahí,
ayer me cantó en el puente “Dos gardenias” de Machín
(Pérez Morales, 2004: 21).*

En un contexto —como el nuestro— regido por la internacionalización de los mercados, el número de hablantes y su perfil económico parecen condicionar el valor de un idioma. Cuando esto es así, la Universidad de Oxford atribuye el gran auge que experimentan en las últimas décadas los estudios hispánicos en Inglaterra a una apreciación generalizada de la magnitud del español como una lengua internacional (*world language*)²⁵⁰, un panorama que le confiere un mayor atractivo para la especulación. En efecto, tomando como referencia los indicadores de índole socioeconómica, se ha hecho habitual destacar los beneficios funcionales que el español ostenta para los interesados en su adquisición (*i.e. el valor económico del español*²⁵¹). De esta suerte, si bien la globalización no deja de ser una ideología de corte capitalista y neoliberal, el español, con más de 21 millones de alumnos extranjeros, hoy constituye la cuarta lengua más demandada del mundo, por detrás de inglés, francés y chino mandarín²⁵².

Bajo los supuestos arriba descritos, se hace ostensible la necesidad de atender el tema de la variación diatópica en el ámbito de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE), dado que, a propósito del activo económico que supone el idioma de Cervantes, su eje demográfico se fue desplazando a la otra orilla del Atlántico, en cuyo proceso de expansión se generaron divergencias con respecto al habla propia de la metrópoli²⁵³. Además, con la puesta en funcionamiento de la *política lingüística panhispánica*, las academias de la lengua española se comprometen a trabajar conjuntamente en materia de su configuración normativa. De ahí que, no obstante su

²⁵⁰ Fuente: Oxford University (s/f). *Modern Languages: Spanish*. Disponible en: <<http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/courses/modern-languages/modern-languages%3A-spanish>>.

²⁵¹ La Fundación Telefónica tiene una colección dedicada a esta temática. Consúltese, p. ej., Moreno Fernández y Otero Roth (2008) o García Delgado, Alonso y Jiménez (2012).

²⁵² Instituto Cervantes, 2019: 36.

²⁵³ Cf. López Morales, 1998.

reconocido prestigio como la “cuna” de la lengua, el modelo castellano no suponga un verdadero punto de referencia de alcance universal, lo que obliga al docente de E/LE a buscar una solución que se adecúe a cada realidad contextual.

Llegados a este punto, conviene aclarar que nos interesa particularmente la selección del modelo lingüístico en contextos de no inmersión, donde, al no estar en contacto diario con la lengua objeto de enseñanza-aprendizaje, el aula se convierte en el único lugar de *input* lingüístico, a la vez que la figura docente adquiere una mayor relevancia referencial. Podemos adelantar asimismo que hemos delimitado el escenario de nuestro estudio al ámbito de E/LE en Japón, ya que, además de tener una LM monocéntrica, el alumno procede de una cultura con un índice muy alto de evitación de incertidumbre; así establecido por el psicólogo social Geert Hofstede (1991), se lee lo siguiente en *Hofstede Insights*:

Japón es uno de los países más propensos a la evasión de incertidumbre, lo cual se debe principalmente al hecho de que está constantemente amenazado por catástrofes naturales como terremotos, tsunamis, tifones y erupciones volcánicas. En tales condiciones, los japoneses aprendieron a tomar medidas preventivas para hacer frente a cualquier situación imprevista, lo que comportó la prescripción dogmática del protocolo y la etiqueta que rigen en los diversos ámbitos de la vida social. Es, por tanto, difícil implementar cambios en Japón, donde los educadores y los servidores públicos no desafían las costumbres y prácticas tradicionales²⁵⁴.

Se deduce fácilmente de lo expuesto que, con el fin de satisfacer la necesidad emocional del aprendiz nipón, se ha de recurrir a un estándar que sirva de referencia universal. Sin embargo, esta tentativa de plasmar un modelo lingüístico unitario entraría en grave conflicto con la polinormatividad del español, ya que su variación diatópica se extiende por encima de las distribuciones dialectológicas convencionalmente aceptadas, como es la oposición genérica entre el “español de España” y el “español de América”. En dichos supuestos, cabría plantearse la efectividad práctica de la política lingüística panhispánica, cuya aplicación didáctica supone desafiar la visión monolítica de la *lengua* que se tiene. Pero, antes de abordar esta cuestión, se ofrece una pequeña reflexión

²⁵⁴ Descripción extraída de la página web *Hofstede Insights*, traducida y sintetizada por el autor de este trabajo. Para el texto original, véase el apartado: *Country comparison, what about Japan?* Disponible en: <<https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/japan/>>.

histórica sobre la planificación normativa del español, para luego definir algunos conceptos claves en el desarrollo de nuestro trabajo.

8.1. PLANIFICACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Al igual que los otros dialectos románicos peninsulares, el español deriva del latín de Hispania, que encerraba una compleja realidad, moldeada «por el contacto entre hablantes de variedades de la propia lengua y de otras» (Echenique Elizondo, 2016: 237). En efecto, sin ánimo de entrar en la discusión sobre los orígenes del español²⁵⁵, se trataba de una variedad surgida en la cornisa cantábrica, una koiné de los pueblos de la península ibérica (Torres, 2013: 207) que, siglos atrás, recibiría el nombre de *castellano*, cuya codificación se efectuaría en la Corona de Castilla. De ahí que, junto a la posterior publicación de la *Gramática de la lengua castellana* en 1492, su avance territorial marcara el comienzo de la expansión del español, el cual —con más de 580 millones de hablantes con diferentes grados de dominio (Instituto Cervantes, 2019: 5)— hoy se ha convertido en una de las grandes lenguas internacionales. Pese a ello, el español vive una realidad polinormativa, debido principalmente a su condición de lengua hablada en una vastísima extensión geográfica. Una vez aclarado esto, pasamos a revisar algunos estudios previos relacionados con la fijación normativa del español, para lo que podemos distinguir tres grandes etapas:

Etapa transatlántica: codificación de la primera gramática castellana y el “descubrimiento” de América en 1492; expansión del español hacia las islas Canarias e Hispanoamérica en los siglos XV y XVI.

Etapa colonial: monopolio de España en materia lingüística; fundación de la Real Academia Española en 1713 con el lema de “limpia, fija y da esplendor” = tentativa de unir la imaginaria patria común hispánica (la *hispanofonía*).

Etapa panhispánica: búsqueda de la “unidad en la diversidad”; creación de la Asociación de Academias de la Lengua Española en 1951 y reconocimiento de las *normas cultas* en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009).

²⁵⁵ Cf. Menéndez Pidal (1926/1950).

8.1.1. LOS COMIENZOS DE LA CODIFICACIÓN

Como bien señala Emilio Ridruejo (2019: 186), no se conoce con suficiente claridad lo relativo a los modelos lingüísticos empleados en la península ibérica de los siglos VIII a XI, donde se vivió una situación claramente diglósica entre el latín y el romance: el primero tuvo un protagonismo singular en materia de comunicación escrita. Pues bien, parece ser que, pese a la falta de unanimidad entre los expertos, los primeros documentos escritos en un dialecto romance hispánico se hallaron o en Burgos (los cartularios de Valpuesta)²⁵⁶ o en San Millán de Cogolla (las Glosas Emilianenses), aunque, en todo caso, su empleo en el siglo XII se producía acompañado de complicaciones en la representación gráfica de sonidos inexistentes en la voz latina. A partir de lo anterior, el profesor defiende la tesis de que el inicio de la plasmación normativa de la lengua castellana se remonta a comienzos del siglo XIII, en concreto, en el reinado de Fernando III (1217-1252); no obstante, fue su sucesor Alfonso X (1252-1284) quien estableció una ortografía lo suficientemente desarrollada como para que los escribanos y oficiales reales recurriesen a pautas de escritura previamente acordadas. Esto es, conocido como el *scriptorium* alfonsí, se logró regular una norma estable y duradera, una nivelación interna que se consiguió mediante la supresión de particularismos dialectales en los niveles fonético, léxico y morfosintáctico (*ibid.*, 188-189).

Por lo que respecta a la localización geográfica de la norma codificada, el Sabio tomó como modelo de referencia el habla toledana, cuyo sistema fonológico quedó reflejado en las reglas ortográficas de Nebrija, propuestas a principios del siglo XVI. Sin embargo, tal como destaca Ridruejo en el artículo ya citado (*ibid.*, 190-193), esto coincide con la época en la que la variedad peninsular septentrional fue ganando prestigio, básicamente, en función del progreso social de sus hablantes. Además, el traslado de la Corte de Toledo a Madrid en 1561 provocó un importante flujo migratorio hacia la capital procedente de las regiones norteñas (Cantabria, Asturias, Burgos o las Provincias Vascas), hasta tal punto que las peculiaridades del español septentrional llegaron a ser representadas en la lengua escrita. Ello supone, en palabras de Antonio Torres (2013: 218), que «la vieja norma toledana fue entrando en decadencia», y, frente a ella, las hablas norteñas se consolidaron como «el referente universal del buen uso de la lengua». Entretanto, añade, el habla sevillana «fue adquiriendo el papel de norma de referencia en

²⁵⁶ Cf. Ruiz Asencio, Ruiz Albi y Herrero (2010).

su ámbito, y expandió su cuño por el sur de la Península, Canarias y muchos territorios de América». A este respecto, lo cierto es que «la colonización fue planificada en Castilla y gestionada en Andalucía con la colaboración de las Canarias» (Marimón Llorca, 2006: s/p), desde donde se desprende el argumento de que “nunca se ha hablado castellano en Canarias” (véase el apartado 3.3.3). No obstante, en lo que al español centro-septentrional se refiere, este recibió un constante amparo institucional a efecto de su codificación normativa, mientras que no se proyectó la prescripción sistemática de las hablas meridionales del español.

8.1.2. LAS ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Fundada en los comienzos del reinado de los Borbones (1713), la creación de la Real Academia Española en el seno de la metrópoli no fue por ningún capricho, sino que, conforme a lo establecido en el Estatuto, se tenía como objetivo principal «cultivár, y fijár en el modo possível, la pureza, y elegáncia de la lengua Castellána, dominante en la Nación Española [...]» (RAE, 1715: 3). En un contexto como este, en el que hubo una necesidad funcional de mantener la hegemonía del español en el Estado borbónico, se configuró la voz propia de la región centro-septentrional de la península ibérica como la privilegiada, un afán que se materializaba en las prescripciones gramaticales, ortográficas y tipográficas de la lengua escrita. Así, una vez exteriorizada la preeminencia de la variedad castellana, el español de la “madre patria” pasaría a comportarse como una señal de identidad, lo que nos lleva a entender que la Academia desempeñaría un papel central para la construcción del imaginario colectivo, de la *hispanofonía* (véase el apartado 4.3).

Con todo, y pese al continuo patrocinio institucional recibido, la lengua cervantina se enfrentó al mayor peligro de fragmentación a mediados del siglo XIX. Se trataba de una iniciativa encabezada por la llamada *Generación del 37*, cuyos simpatizantes —en su mayoría argentinos— proclamaban una plena emancipación de las naciones hispanoamericanas (Quesada Pacheco, 2008: 19; Amorós, 2012: 131). Pero, frente a esta corriente separatista que vivió el Nuevo Mundo, fue cobrando fuerza otra “conciliadora” que, a su vez, apostaba por «construir la lengua española entre todos, en igualdad de condiciones, y no de someterse a un modelo único» (Ávila, 2009: 30). Y es que el español de la antigua metrópoli sonaba cada vez más lejano y particular en las sociedades poscoloniales (Moreno Fernández, 2010: 96), razón por la que su élite intelectual guardó

una cierta distancia con la RAE. Este impulso de carácter centrífugo culminaría con la instauración de instituciones propias, de ahí que, un año después de que se aprobara en Madrid el *Reglamento para la fundación de las academias americanas* (RAE, 1870), se inaugurara en Bogotá la primera academia correspondiente, la colombiana. Llama la atención al respecto que, treinta años más tarde, uno de sus fundadores, Rufino José Cuervo (1901: 35), señalase lo siguiente:

Estamos pues en vísperas (que en la vida de los pueblos pueden ser bien largas) de quedar separados, como lo quedaron las hijas del imperio Romano: hora solemne y de honda melancolía en que se deshace una de las mayores glorias que ha visto el mundo, y que nos obliga a sentir como el poeta: ¿Quién no sigue con amor al sol que se oculta?

En una coyuntura como esta, el español de América consiguió «carta de naturaleza en el catálogo académico» (Moreno Fernández, 2010: 93) en la 12.^a edición del *Diccionario de la lengua castellana* (1884), lo que supuso una liberación del estigma asociado a él. Pero, ya que la RAE se reservaba la autoridad para legitimar el léxico americano, lo natural es pensar que las academias filiales estaban en una relación subordinada con la española (De los Heros, 2012: 47-48), pues estas «no tuvieron casi ninguna incidencia sobre la configuración normativa del español» hasta la tardía creación de la ASALE en 1951 (Torres, 2013: 212). Por añadidura, si bien la participación en dicho proceso por parte de los delegados de todas las academias correspondientes y asociadas se produjo por primera vez en 1965, la RAE se encargaba de tomar las decisiones definitivas. Es decir, tal como advierte Süselbeck (2012: 277), hay que esperar a la llegada del siglo XXI para que las Academias establecieran una relación “democrática” con la institución codificadora más antigua de la lengua española.

8.1.3. POLÍTICA PANHISPÁNICA Y PLURALIDAD DE NORMAS

Hemos tratado de demostrar que el español centro-septentrional sirvió de único modelo de referencia en ambas orillas del Atlántico, por lo menos, hasta hace relativamente poco. No obstante, según lo expresado por los coordinadores del proyecto de investigación *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes* (Chiquito y Quesada, 2014: 16), cada vez más se piensa que «todas las hablas hispánicas tienen su propio valor», una realidad que se puede comprobar en los resultados obtenidos en la mayoría de los países estudiados. Como consecuencia lógica

de esta dinámica centrífuga, diferentes autores²⁵⁷ aluden al hecho de que algunas realizaciones propias de la variedad castellana hoy no se consideran prestigiosas en ciertas áreas geográficas, como son la distinción /s/-/θ/, la pronunciación de la /s/ áptico-alveolar²⁵⁸, el uso de *vosotros* y sus correspondientes formas verbales, etc. Pues bien, toda esta serie de indicios refuerza la premisa de que la norma castellana ya no funciona como el punto de referencia universal, razón por la que, en términos prácticos, no existe un español estándar transatlántico²⁵⁹, común e invariable (véase también el apartado 4.2.1).

De hecho, con el muy probable propósito de hacer frente a las tendencias centrífugas, la academia española dio un giro significativo en su postura ante la gestión de la variación diatópica, lo que se recoge en su nuevo lema de “unidad en la diversidad”. De conformidad con esta perspectiva actualizada, la estandarización del español ya no constituye una competencia exclusiva de la RAE, sino que esta busca el aval y la colaboración de las Academias miembros de la ASALE, pues es bien sabido que la *Nueva gramática de la lengua española* fue una obra consensuada y aprobada por una veintena de Academias de la Lengua Española (RAE y ASALE, 2009: xlvi). Así, en lo que se refiere a la *política lingüística panhispánica* que hoy propugnan las Academias, esta se fundamenta en una aspiración “democrática”, cuya génesis ya quedó establecida en la presentación del *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE, 2005: xiv; la cursiva es mía):

El español no es idéntico en todos los lugares en que se habla. En cada país, e incluso en cada zona geográfica y culturalmente delimitada dentro de cada país, las preferencias lingüísticas de sus habitantes son distintas, en algún aspecto, de las preferencias de los hablantes de otras zonas y países. [...] Por su carácter de lengua supranacional, hablada en más de veinte países, el español constituye, en realidad, *un conjunto de normas diversas, que comparten, no obstante, una amplia base común*: la que se manifiesta en la expresión culta de nivel formal, extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico, con variaciones mínimas entre las diferentes zonas, casi siempre de tipo fónico y léxico.

²⁵⁷ Véase, p. ej., Zimmermann (2006), Congosto Martín y Quesada Pacheco (2012) o Maldonado Cárdenas (2012). A su vez, Cestero Mancera y Paredes García (2014) dirigen el *Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI* (PRECAVES-XXI), algunos de cuyos colaboradores han publicado resultados.

²⁵⁸ Según indica Maldonado Cárdenas (2012: 99-100), la /s/ áptico-alveolar resulta una realización diatópicamente marcada en Colombia, donde la /s/ prestigiosa es predorsal.

²⁵⁹ Dentro de España, la variedad castellana es a menudo percibida como el estándar (*el estándar nacional*; véase el apartado 3.2.2). No obstante, en algunos países hispanoamericanos, como en México, el estándar corresponde al español “neutro” o “internacional”, tema que se abordará enseguida.

Como se observa, se reconoce la realidad polinormativa que vive la lengua española, aunque, al mismo tiempo, se hace hincapié en los rasgos comunes a los registros formales de sus respectivas variedades dialectales. Si esto es así, se ponen en pie de igualdad las diferentes normas del español, cuyo uso se considera plenamente legítimo, siempre que se trate de fenómenos generalizados «[...] entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema de la lengua que ponga en riesgo su unidad» (las *normas cultas del español*²⁶⁰). Por consiguiente, «se desaconsejan los particularismos dialectales que pueden impedir la comprensión mutua, [...] [o que adquieren] un valor o significado diferente, e incluso opuesto, al que tiene en el español general».

Con base en lo anteriormente citado, se puede resumir que el panhispanismo constituye una iniciativa institucional conjunta para alcanzar un modelo común para la mayoría de los hispanohablantes (*i.e.* el *español general*, véase el apartado 8.2.2). Por lo cual, no se debe confundir el panhispanismo con el pluricentrismo lingüístico²⁶¹, ya que, bajo el actual marco organizacional de las Academias, «las decisiones tomadas afectan a las normas generales de aceptación y corrección en la lengua española» (Moreno Fernández, 2000: 77). Y es que la alteración en la política lingüística se va haciendo palpable en las recomendaciones académicas que plantea la RAE: por ejemplo, en lo que respecta al “empleo tradicional” de tilde diacrítica en el adverbio *solo* y los pronombres demostrativos, la academia española desaconseja su uso, pues «no cumple el requisito fundamental que justifica el uso de la tilde diacrítica»²⁶². Asimismo, en lo tocante al nombre de las letras del abecedario, si bien reconoce «la libertad de cada hablante o país de seguir utilizando el nombre al que esté habituado», la RAE se compromete a promover

²⁶⁰ De acuerdo con la definición de Andión (2008b: 18-20), la *norma* representa una abstracción más cercana a la realidad lingüística, que consiste en un «[c]onjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables». Ahora bien, con respecto a la adjetivación de norma con “culto”, Moreno Fernández (2000: 51-52) explica que la norma culta comprende los sociolectos altos propios de las personas más formadas en una comunidad de hablantes, como son directivos, empresarios, médicos, abogados o profesores, si bien no existen límites nítidos que separen lo “culto” de lo “popular”. Con todo, diferentes autores coinciden en señalar que se trata de una variedad “eminente urbana”, propia de las ciudades que disfrutaban de un reconocido prestigio histórico, cultural o social (Moreno Fernández, 2000: 52; Andión, 2008b: 19).

²⁶¹ Para Moreno Fernández (2010: 99), «la estandarización del español es de naturaleza “monocéntrica” (norma académica única) construida sobre una realidad polinormativa (norma culta policéntrica)». No obstante, el debate teórico permanece abierto. Véase, p. ej., *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (Lebsanft *et al.*, 2012) o *Pluricentrismo, hibridación y porosidad en la lengua española* (López García, 2010).

²⁶² Fuente: RAE (s/f). *El adverbio solo y los pronombres demostrativos, sin tilde*. Disponible en: <<http://www.rae.es/consultas/el-adverbio-solo-y-los-pronombres-demostrativos-sin-tilde>>.

una denominación única para cada una de ellas, como es el caso de *y*, que, a pesar de su “denominación tradicional” *i griega*, su “nombre común recomendado” es *ye*²⁶³.

No obstante, en tanto que el panhispanismo presupone una convivencia armónica entre las diferentes normas cultas del español, las sugerencias formuladas en las obras académicas vigentes a menudo incluyen diferentes acepciones y usos regionales²⁶⁴, lo cual puede provocar incertidumbre o rechazo por parte del hablante medio. Esto es, según la *teoría popular* que ya hemos tratado anteriormente, se piensa que existe una sola forma correcta de la lengua, y, por tanto, que los dialectos son formas corruptas del estándar. Por otra parte, aunque el panhispanismo no descarta la posibilidad de que existan varias normas cultas dentro de un mismo territorio soberano —como en España, donde, además de la variedad castellana, la andaluza y la canaria gozan de prestigio y reconocimiento como tales en sus respectivas zonas (Moreno Fernández, 2000: 88)—, hay quienes “opinan” que la autonomía lingüística depende fundamentalmente de la soberanía política. Si esto es así, debe quedar claro que los principios que rigen la actual política lingüística de las Academias pueden entrar en conflicto con las creencias populares, ya sea la *ideología del estándar* o el ideal de *un Estado, un estándar*. Es decir, dado que algunos conceptos como la *norma* o el *estándar* no son de alcance universal, se echa de menos una orientación accesible, aunque, en realidad, ni siquiera contamos con una guía clara para el abordaje pedagógico de la materia en cuestión.

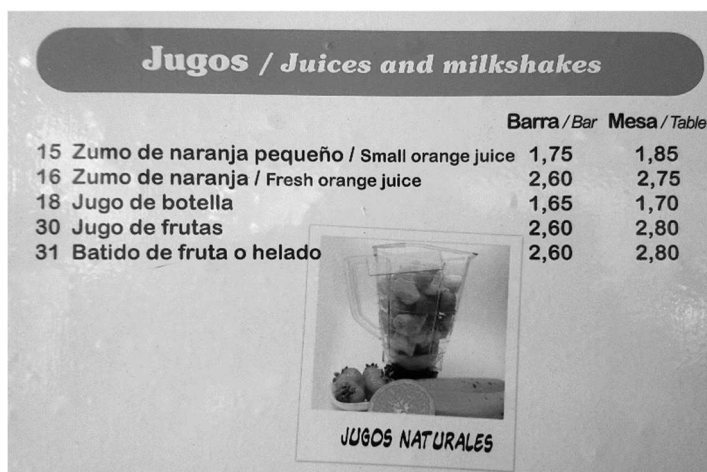
8.2. EL POLICENTRISMO NORMATIVO DEL ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA

Ya hemos tenido la oportunidad de señalar que, en lo que respecta a la lengua española, la RAE tenía el monopolio sobre la fijación normativa, razón por la cual sus recomendaciones servían de referencia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya se tratara de LM o de LE (Moreno Fernández, 2010: 89). Ahora bien, con el desarrollo operativo de la política panhispanica, la distribución inequitativa en materia de corrección

²⁶³ Fuente: RAE (s/f). *Un solo nombre para cada letra*. Disponible en: <<http://www.rae.es/consultas/un-solo-nombre-para-cada-letra>>.

²⁶⁴ Las Academias dejan claro que el *Diccionario de la lengua española* es «el resultado de la aplicación de diversos criterios no siempre fácilmente armonizables entre sí, lo que implica atenderlos con flexibilidad» (RAE y ASALE, 2014: LI). En lo que se refiere al orden de presentación de las acepciones marcadas, el DLE establece unos principios generales (*ibid.*, LII): «De marcación: las acepciones no marcadas tienden a anteponerse a las marcadas. Dentro de estas, van primero las acepciones que tienen marcas correspondientes a los niveles de lengua o registros de habla, después las que llevan marcas técnicas, después las que tienen marcas geográficas (y dentro de ellas, primero las de España y luego las de América y Filipinas) y finalmente las que llevan una marca de vigencia».

se ha disuelto, de ahí que, teóricamente, la norma castellana hoy corresponde a una de las normas cultas del español (cf. RAE y ASELE, 2009: XLII). Por ello, y como ya apuntaba Mar Forment (2000: 317) hace casi dos décadas, «parece inconcebible la elaboración de un método de español como lengua extranjera que se ciña a la didáctica del español de España y en el que no se haga ninguna mención a las otras variedades de la lengua». Según destacó la autora, la variación lingüística se hace notoria en el plano léxico, siendo este el aspecto en el que más se detienen los manuales de E/LE.



		Barra / Bar	Mesa / Table
15	Zumo de naranja pequeño / Small orange juice	1,75	1,85
16	Zumo de naranja / Fresh orange juice	2,60	2,75
18	Jugo de botella	1,65	1,70
30	Jugo de frutas	2,60	2,80
31	Batido de fruta o helado	2,60	2,80



Figura 27 [izquierda]: Jugos y zumos en la carta de una cafetería (Santa Cruz de Tenerife)

Figura 28 [derecha]: Una campaña del Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife: «coge la GUAGUA y disfruta más»

Con todo, continuaba la profesora, lo habitual es que las divergencias dialectales se presenten en términos de contraposiciones entre el “español europeo” y el “americano”: tanto es así que los aprendices se ven expuestos a simplificaciones abstractas, como son *ómnibus-autobús*, *carro-coche*, *jugo-zumo*, *pararse-levantarse*, *aretes-pendientes*, *durazno-melocotón*, *refrigerador-frigorífico*, etc. Forment dejó constancia de que algunas de las voces aquí recogidas ni siquiera se utilizan de forma general en las respectivas regiones, como, por ejemplo, el término *autobús* en Canarias (*ibid.*, 318)²⁶⁵. Esto es, al igual que no se puede hablar del “español de España” (véase el apartado 3.5.3), simplificar la compleja realidad lingüística conlleva un riesgo inherente. Para demostrar esta premisa, bastaría con mencionar que, por lo que concierne al español

²⁶⁵ Incluso, para algunos canarios, el uso de la palabra *autobús* en el archipiélago atenta contra su identidad. Véase, p. ej., Darriba, J. (16/03/2017). La polémica del autobús se sube a la guagua. *Canarias7*. <https://www.canarias7.es/hemeroteca/la_polemica_del_autobus_se_sube_a_la_guagua-JDCSN457583>.

de Canarias, se da un uso indiferenciado de las palabras *jugo* y *zumo* en Tenerife (véase la figura 27), lo cual parece no suceder en Gran Canaria: y, por si no fuera suficiente, unos *cogen la guagua* (véase la figura 28) y otros *agarran la guagua*, fruto de confluencias migratorias al archipiélago canario, tanto de los siglos pasados como de nuestros días.

De acuerdo con lo descrito anteriormente, la variación lingüística constituye una realidad ineludible y vital (Andión, 2009: 179). De hecho, son numerosos los estudiosos que subrayan la necesidad de atender al tema de las variedades desde la primera etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, lo que supone desarrollar en el alumno la sensibilidad a la diversidad y a la riqueza que ella confiere a la lengua meta (Rickford, 1996: 152, 185; Blanco, 2000: 213; Forment, 2000: 324; Bravo García, 2004: 198; Leonhardt, 2012: 316). No obstante, de la misma manera que nadie conoce toda una lengua, sería utópico pretender la enseñanza de todas sus variedades. Además, la exposición indiscriminada de los rasgos lingüísticos distintivos puede provocar un habla incoherente por parte del aprendiz. Por ejemplo, algunos profesores comentan en el aula que existen múltiples formas para designar el vehículo automóvil de transporte público y trayecto fijo (*autobús*; DLE), haciendo de paso alusión a que el verbo *coger* tiene connotaciones sexuales en Hispanoamérica²⁶⁶. Como consecuencia previsible de este planteamiento muy extendido (Masuda, 2014: 90-91), los alumnos podrían llegar a mezclar elementos dialectales no coexistentes, unas inadecuaciones léxico-sintácticas como *¿ya habéis tomado el camión?*, cuando un hablante competente diría *¿ya habéis cogido el autobús?*, *¿ya agarraron el camión / colectivo?*, *¿ya cogieron la guagua?*²⁶⁷, etc.

En lo que a ello se refiere, si bien Blanco (2000) lo califica de “español fantasma”, no se trata de una oración agramatical, en tanto que Beaven (2000) se muestra tolerante

²⁶⁶ Lo cual no es cierto de todo, ya que se trata de un verbo de uso diario en algunas regiones hispanoamericanas, excepto en América Central, Argentina, Bolivia, México, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (Fuente: DLE).

²⁶⁷ En el habla culta canaria, al igual que en la mayoría de las normas americanas, no es “habitual” el uso del pretérito perfecto compuesto para expresar la anterioridad inmediata, ya que para tal referencia se emplea el pretérito perfecto simple, «el cual expresa tanto acciones ocurridas en un pasado remoto como las que han tenido lugar en un momento inmediatamente anterior al presente» (Ortega, 1996: 47). Lo mismo sucede en Galicia y Asturias (*ibid.*, 48), donde la forma “preferente” para construir la oración que hemos puesto de ejemplo sería *¿ya cogisteis el autobús?*, que, no obstante, podría ser objeto de corrección en la norma castellana. En cualquier caso, si bien se echa en falta una discusión más profunda, consideramos que el profesor de E/LE debe distinguir lo gramatical de lo aceptable en una realidad lingüística existente.

ante la incoherencia en el empleo de las variedades, lo cual es habitual entre los aprendices de inglés (*i.e.*, *Mid-Atlantic English*²⁶⁸, *International English* o *World Englishes*; *cf.* Kachru y Cecil, 1996). A raíz de lo anterior, la hispanista británica apuesta por una nueva perspectiva hacia la enseñanza del español como “lengua mundial”, que consiste en «aceptar que los hablantes no nativos pueden tomar distintos elementos de todas nuestras variedades para crear su propio idiolecto» (*ibid.*, 121). Sin lugar a dudas, en caso de que aumente la demanda de aprendizaje de español, se habrá de plantear la posibilidad de realizar una enseñanza de E/LE en un marco similar al de Inglés como Lengua Extranjera. Pero, ya que esta cifra apenas alcanza el cuatro por ciento de la totalidad de los hispanohablantes con grados de dominio diferentes (Instituto Cervantes, 2019: 5)²⁶⁹, parece necesario garantizar —de momento— una producción unívoca y coherente en cuanto al uso de la variedad por parte del aprendiz extranjero.

De hecho, en lo tocante al asunto que aquí nos ocupa, se lee lo siguiente en la página web del Instituto Cervantes (la última cursiva es mía)²⁷⁰:

¿Se admite el uso de variedades no peninsulares del español?: Para la obtención de los Diplomas de Español, además de la norma castellana, será considerada válida toda norma lingüística hispánica respaldada por grupos amplios de hablantes cultos y *seguida coherentemente por el candidato*.

Ello es así, a no ser que haya una necesidad particular, en cuyo caso el docente de E/LE tiene que equipar al estudiante de los rasgos lingüísticos que se apoyan en unos criterios de corrección general, es decir, del habla culta (Moreno Fernández, 2000: 75-76, 84; 2010: 164). Ahora bien, tal como se aprecia en las líneas citadas, se considera que el uso de cualquier norma culta es válido en el examen de DELE, siempre que el candidato mantenga la fidelidad a un modelo lingüístico. Asimismo, que, en realidad, la enseñanza de una lengua debe realizarse mediante un contacto estrecho con una de sus variedades (Moreno Fernández, 2010: 9, 223; Leonhardt, 2012: 315), pues, a efecto de dotar al

²⁶⁸ Se refiere a una variedad que «toma elementos del inglés británico y del inglés americano para producir el tipo de inglés que se oye en los canales internacionales de televisión como CNN» (Beaven, 2000: 121).

²⁶⁹ De acuerdo con el informe citado, el inglés tiene 1500 millones de alumnos como lengua extranjera, frente a los 399 millones que lo tienen como lengua materna (Instituto Cervantes, 2019: 21).

²⁷⁰ Fuente: Instituto Cervantes (s/f, *apud* Moreno Fernández, 2010: 107). *Diplomas DELE, Preguntas más frecuentes*. Disponible en: <http://cracovia.cervantes.es/es/diplomas_espanol/preguntas_frecuentes_DELE_espanol.htm>.

alumno de un habla medianamente coherente, se necesita un corpus que oriente el proceso de la enseñanza-aprendizaje, lo cual se consigue mediante una previa simplificación y generalización de la realidad lingüística. No obstante, para hacer frente a la pluralidad normativa del español, se abre un interrogante fundamental entre los profesionales implicados en el ámbito de E/LE: ¿qué norma enseñar?

Ante todo, es oportuno adelantar que, por lo que respecta al tratamiento de las variedades lingüísticas en la enseñanza de E/LE, nos encontramos con una escasez de orientaciones teóricas, siendo esta una materia que no ha suscitado el interés que merece. Esta situación obliga al personal docente a buscar sus propias respuestas, aunque, en palabras de Moreno Fernández (2000: 89), «si lingüistas y académicos no hacen bien el trabajo que les corresponde, los profesores no podrán realizar bien el suyo»²⁷¹. Por otra parte, también es cierto que estos últimos suelen soslayar el tema de las variedades, bien por el temor de confundir a los alumnos y sostener interferencias indeseadas (Beaven, 2000: 116; Beaven y Garrido; 2000: 186), o bien por el desconocimiento, sobre todo, cuando se trata de profesores no nativos (Leonhardt, 2012: 314). En efecto, parece ser que los educadores poseen una información muy desigual sobre la variación en la lengua española (Andión, 2009: 179; Balmaseda, 2009: 240), una falta de disposición que trae consigo unas consecuencias, como podrían ser la corrección del seseo o del término de uso preferente en América por parte del aprendiz (*celular, computadora, papa, etc.*), incluso, cuando su profesor anterior era de origen hispanoamericano (Blanco, 2000: 211; Flórez Márquez, 2000: 311)²⁷². Sin embargo, ello no quiere decir que el docente de E/LE tenga que reflejar toda la realidad lingüística: y es que, cuando el profesorado no dispone del conocimiento necesario y recurre sin más al método de «hay que respetar todas las variantes», no solo se cae en una pedagogía utópica, sino que se corre el riesgo de generar confusiones sobre la unidad básica que mantiene la lengua española (Masuda, 2019: 93). Una vez aclarado esto, se procede a replantear los criterios que imperan en la elaboración del corpus para la enseñanza del español en un marco panhispánico, una acción que requiere de un fundamento bien meditado.

²⁷¹ Alvar (2000: 35), a su vez, opina que los educadores no pueden estar al día, pues aprenden y transmiten las doctrinas tradicionales, las cuales llegan a los aprendices.

²⁷² Blanco (2000: 211) presenta una anécdota real: cuando un alumno estadounidense, que había tenido un profesor mexicano anteriormente, escribió «mirar una película» en una redacción, el nuevo profesor le corrigió sustituyéndolo por el verbo *ver*, mientras que no corrigió el uso de *carro* en la misma redacción.

8.2.1. LA SELECCIÓN DEL MODELO LINGÜÍSTICO PARA LA ENSEÑANZA DE E/LE

Ya se ha puesto de manifiesto la necesidad de seguir una norma coherente en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de E/LE. A propósito de la selección del modelo de referencia, la labor corresponde o bien al profesor o bien a la dirección de cada centro educativo, aunque, en todo caso, han de tenerse en consideración diversos factores, como la tipología del aprendiz y sus necesidades funcionales. Ahora bien, el primer condicionante que influye a la hora de tomar tal decisión es la *dependencia del entorno*, es decir, si se trata de un contexto de inmersión o no, pues autores como Acuña *et al.* (1999: 146) o Blanco (2000: 213) apuntan que la enseñanza de la variedad vernácula queda justificada, siempre y cuando los alumnos puedan comprobar en la calle lo aprendido en el aula. De tal forma que prima la enseñanza de la norma andina en la clase de E/LE que se imparte en Lima, o de la norma chilena en Santiago, puesto que estos comprenden —según el término que emplea Moreno Fernández (2010: 137)— *entornos homoglósicos* (véase la figura 29).

		Dependencia del entorno	
		+ (<i>entorno homoglósico</i>)	- (<i>entorno heteroglósico</i>)
Especificidad sociopragmática	+	Ej.: cursos de lengua en el sistema educativo para los nacidos en el mismo territorio (<i>Lengua materna</i>)	Ej.: cursos de la lengua familiar ofrecidos en un país hablante de otro idioma
	-	Ej.: cursos de español en Costa Rica para los hablantes de herencia; cursos de lengua en el sistema educativo para población inmigrante (<i>Segunda lengua</i>)	Ej.: cursos de lenguas en escuelas privadas de países donde no se habla la lengua aprendida (<i>Lengua Extranjera</i>)

Figura 29: Condicionamiento del modelo de lengua en la enseñanza, según entorno idiomático y orden de la lengua adquirida. Elaboración basada en Moreno Fernández (2010: 138; 140).

En cambio, cuando el aprendizaje se produce en un lugar donde la lengua objeto no coincide con la del entorno (como los cursos de E/LE en Francia o en Japón), la especificidad comunicativa cobra menos importancia que en los ambientes de inmersión. Así, por lo que respecta a la enseñanza de Lengua Extranjera en *entornos heteroglósicos* (*ibid.*, 140; véase la figura 29), las necesidades e intereses del alumno son los determinantes para seleccionar la norma que se presente. Pongamos, por ejemplo, el caso de un curso preparatorio que se imparte en Berlín para un grupo de empresarios alemanes,

cuyo nuevo centro de trabajo estará en Buenos Aires: naturalmente, el objetivo consiste en dotar a los aprendices de las destrezas necesarias para su pronta integración en el destino, así que lo recomendable es enseñar la variedad rioplatense²⁷³.

No obstante, pese a lo anteriormente mencionado, las expectativas de los alumnos de E/LE en los contextos heteroglósicos a menudo son dispares o sus motivos para el estudio del español no están vinculados con ninguna región en concreto (Masuda, 2014). En supuestos como este, la selección de la variedad de referencia viene a ser condicionada por factores de índole exógena que, para Andión (2008b: 20-21), son la contigüidad geográfica o los vínculos con un país hispanohablante, tales como el prestigio reconocido o los intereses económicos; de ahí que la enseñanza de la variedad mexicana resulte razonable en Estados Unidos, o bien de alguna norma hispanoamericana en Japón. En razón de lo expuesto, sugerimos la posibilidad de adoptar como patrón de referencia cualquier norma culta del español, teniendo presentes los siguientes puntos: 1) el contexto en el que se imparte la clase; 2) la tipología del aprendiz y sus necesidades funcionales; 3) la proximidad o el vínculo social mantenido con alguna región de habla hispana. Pues bien, en lo que atañe a la elaboración del corpus de enseñanza, contamos con algunas propuestas que merecen una especial consideración, y que, como se verá enseguida, podrían servir de orientación en la práctica docente.

8.2.2. EL MODELO “ESPAÑOL GENERAL”

Conocido como el *español general*, Moreno Fernández (2000, 2010) plantea la viabilidad de alcanzar un paradigma de referencia, el cual se compone de un conjunto de rasgos lingüísticos «compartidos por todas sus variedades y, consecuentemente, por todos sus hablantes» (2010: 120). El sociolingüista lo distingue del *español globalizado* (*neutro, global, internacional, etc.*, cf. Ávila, 2007, 2009), que resulta ser una modalidad parcialmente estandarizada por medio de un «procedimiento artificial o forzado» (*ibid.*, 124). Derivado de lo anterior, autores como García Aguiar y García Jiménez (2011) o Llorente Pinto (2013) sospechan de la supuesta neutralidad del español globalizado, ya que, en lo que se refiere a las películas dobladas al español neutro, estas abundan en

²⁷³ En este caso en particular, no sería necesario empeñarse en la distinción /s/-/θ/, independientemente de si el profesor es o no distinguidor. Por otra parte, no se debería prescindir del tratamiento de la segunda persona del singular *tú* y sus correspondientes formas verbales, ya que, aunque el *voseo* sea el uso culto de la variedad rioplatense, los alumnos han de ser instruidos con los conocimientos necesarios para comprender los textos escritos (Moreno Fernández, 2010: 170).

palabras o expresiones propias del español americano, en especial, del habla mexicana (García Aguiar y García Jiménez, 2011, 137), como son *charola* (bandeja), *agiotista* (usurero), *concuño* (concuñado) o *platicar* (conversar) (Llorente Pinto, 2013: 5). Y es que, entendida como una tentativa de “reestandarización” del español (Torres, 2011: 140), estamos ante una modalidad simplificada ²⁷⁴ por parte de algunas empresas multinacionales, cuya gestión se realiza desde la perspectiva del imperialismo lingüístico o bajo la ideología de las lenguas estándar (Moreno Fernández, 2005: 354). En cambio, el español general es aquel que refleja los rasgos más comunes —y no necesariamente más frecuentes— entre las diferentes variedades diatópicas para designar un mismo referente (Zimmermann, 2006: 576), lo cual, como se comprobará, no entra en contradicción con la génesis de la política panhispánica de las Academias.

A modo de ilustración, Maldonado Cárdenas (2012: 104) realizó un análisis dialectológico con respecto al empleo de las preposiciones ‘por’, ‘en’ o ‘a’ acompañadas de los adverbios temporales ‘mañana’, ‘tarde’ y ‘noche’. El resultado fue que ‘en’ es más frecuente en términos del número de usuarios, aunque ‘por’ se extiende por un mayor número de variedades. En consecuencia, y dado que existen regiones donde ningún encuestado eligió la opción *en la mañana* o *a la mañana*, la construcción adverbial *por la mañana* puede considerarse como una manifestación “general”. En esta línea de estudio, se conoce el proyecto VARILEX (dirigido por Ueda Hiroto), el cual proporciona unos resultados que evidencian la presencia de unos elementos léxicos más generales que otros, como son: *camioneta* (frente a *furgoneta* o *combi*); *cinta adhesiva* (frente a *celo* o *cinta scotch*); *encendedor* (frente a *mechero* o *yesquero*); *dinero* (frente a *plata*), etc. (para más información, consúltese VARILEX-R, actualizado por Ueda y Moreno Fernández en 2016). Así, según asegura Moreno Fernández (2010: 125), existen palabras de uso natural en prácticamente todo el mundo hispánico: *autobús* (frente a *camión*, *colectivo* u *ómnibus*), *automóvil* (frente a *coche* o *carro*) o *habitación* (frente a *dormitorio*, *recámara*, *alcoba*, *cuarto* o *pieza*).

Se deduce de lo expuesto que, al tratarse de una modalidad de mayor alcance geográfico, el español general podría servir de base para la configuración del estándar idiomático. Si esto es así, estamos ante una propuesta factible para su aplicación didáctica,

²⁷⁴ Ávila (2001, 2009) sostiene que el español internacional se nutre de los usos nacionales y regionales, de modo que no se trata de una simplificación. Para el debate, véase, p. ej., López Morales (2006).

«sin que se pierdan las raíces históricas, sociales y culturales de cada una de las variedades de la lengua, compatibilizando los usos globales con los locales» (Moreno Fernández, 2010: 125). A tal efecto, los profesores que toman la decisión de llevar al aula este paradigma deben tener un conocimiento exhaustivo de las normas cultas del español y dominarlas a fondo: todo ello, para crear una fusión aceptable, coherente, pero sin artificialidad (*ibid.*, 223). Con todo, es oportuno recordar que, por ser una abstracción, el español general no tiene hablantes reales y que, por tanto, carece de *autenticidad* (Zimmermann, 2006: 577). Por añadidura, quienes apliquen tal modelo lingüístico se verán obligados a transmitir una cultura “neutra” hispana, en tanto que la enseñanza de una LE «va indisolublemente unida a su contextualización cultural» (Moreno Fernández, 2010: 125). El corolario que se extrae es que pocos docentes dominan de manera natural un español “general” o, si acaso, “neutro”, ya que, a fin de cuentas, estos pertenecen a alguna comunidad de hablantes y reciben su influencia (Llorente Pinto, 2013: 7). Pero, si así fuera, una vez comprobado que existen unos rasgos lingüísticos más generales que otros, sería conveniente que los profesionales implicados en la enseñanza de la lengua española dispusiesen de los conocimientos correspondientes, que serían de utilidad ante cualquier duda que pudiera surgir con respecto a la determinación del corpus con el que trabajar en el aula.

8.2.3. EL MODELO ANDIÓN

Cuando se hace alusión a los temas relacionados con la construcción del modelo lingüístico para la enseñanza del español, es imprescindible citar los trabajos de María Antonieta Andión Herrero (2007, 2008b), quien propone una composición como esta:

EL2/LE = ESPAÑOL ESTÁNDAR + variedad preferente + variedades periféricas

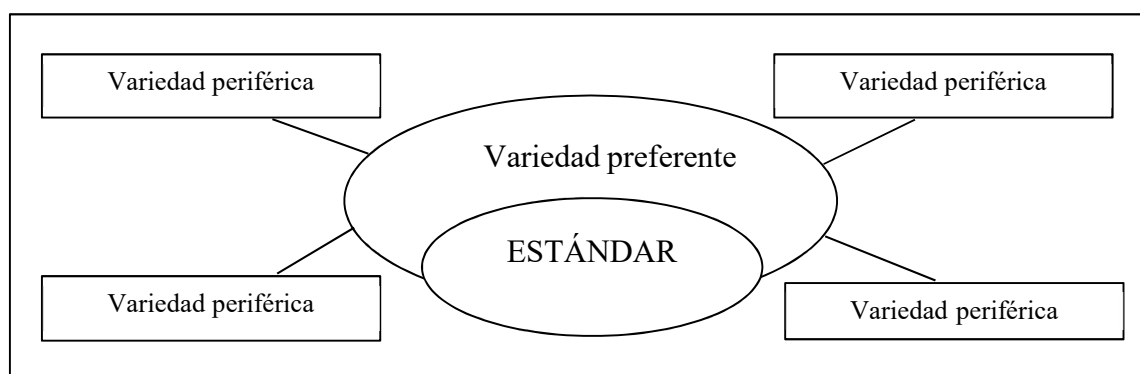


Figura 30: El modelo Andión (Andión, 2007, 2008b; Andión y Gil Burman, 2013)

En primer lugar, cabe resaltar la definición que ofrece la filóloga sobre los conceptos de *lengua estándar o general*²⁷⁵ (2008b: 14), que se compone de los elementos compartidos por la mayoría de los hablantes (*principio de comunidad*); asimismo, se trata de una modalidad con un elevado nivel de independencia contextual (*principio de neutralidad*), que reúne las herramientas descriptivas para la producción y comprensión de cualquier enunciado. La autora sostiene más adelante que el “estándar” es prestigioso y general, rentable y accesible, además de ser un modelo sistemático, básico, poco variable y fácil de aprender, que permitirá el acceso a todas las normas posibles (*ibid.*, 20). Resulta entonces que el ESPAÑOL ESTÁNDAR —en mayúscula— se sitúa por encima de las variedades internas, ya que permanece como el «esqueleto de la lengua en el que todas las modalidades van representadas» (2007: 23). Conforme a esto, mientras que las formas de tratamiento *tú, usted y ustedes* corresponden al “español estándar”, *vos* y *vosotros* no se consideran como tal, puesto que no constituyen rasgos lingüísticos comunes ni neutros.

Ahora bien, pese a insistir en que el estándar es “una noción obligatoria y segura” en nuestro ámbito de indagación (2007: 22), este se complementa con una *variedad preferente*, que comprende un conjunto de rasgos normativos de validez regional (*i.e. las normas cultas del español*; 2008b: 21). Por ende, el pronombre de la segunda persona del plural y sus correspondientes formas verbales y posesivas se incluyen en el corpus de enseñanza solo cuando la variedad castellana sea la preferente. Por último, Andión subraya la necesidad del tratamiento de las *variedades periféricas*, esto es, las que integran rasgos lingüísticos que no se comparten y que son diferentes a los de la variedad elegida como troncal (véase la figura 30). Sin embargo, los alumnos no tienen que realizar una producción activa en las *variedades periféricas*, pues su enseñanza se realiza con el fin de rellenar «vacíos de información lingüística pasiva que le permitirá acceder al *input* de hablantes procedentes de otras zonas geográficas» (2007: 25).

Resulta factible la propuesta de Andión, que apunta a la enseñanza de los rasgos compartidos, siendo fiel a una variedad coherente (*variedad preferente*). Además, tiene como mérito destacar la necesidad de abordar el tratamiento de las variedades no troncales (*variedades periféricas*), facilitando de este modo la información complementaria sobre la variación lingüística en el idioma objeto. No obstante, el inconveniente del modelo en cuestión es el uso del término “estándar”, que —al indicar que se trata de una variedad de

²⁷⁵ La autora describe estos dos conceptos como si fueran sinónimos.

“fácil aprendizaje”— recuerda de cierta forma la teoría “popular” (véase el apartado 3.5.2). Cabe recordar, a este respecto, que las normas cultas del español no se adscriben ni subordinan al “estándar”, sino que este último se presenta como una abstracción que designa los rasgos más generales, lo cual, a nuestro entender, no tiene por qué interferir en la autonomía de las normas de alcance regional. Así pues, resulta poco productiva la aplicación del término “estándar” en una propuesta dirigida a una comunidad docente con formaciones muy variadas, debido principalmente a que se corre el riesgo de dar una sensación de que exista “un” español unitario y centralizado.

8.2.4. QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAR EN ENTORNOS HETEROGLÓSICOS

Hasta aquí hemos revisado algunas propuestas esgrimidas respecto de la construcción del modelo lingüístico en la enseñanza de E/LE. Ahora bien, en lo que concierne a los profesores que ejercen su docencia fuera de su región de procedencia, estos a menudo se ven enfrentados a enseñar una variedad ajena, ya sea por las necesidades y expectativas del alumno o por la exigencia del centro de adscripción (Masuda, 2014). A propósito de lo anterior, si bien uno puede conocer a nivel cognitivo variedades diferentes a la suya propia, difícilmente las manejaría con fluidez (Zimmermann, 2006: 574). Además, el recurso a elementos lingüísticos que no figuran en el repertorio del docente puede provocar falta de naturalidad en su discurso, lo cual puede generar dudas innecesarias entre los aprendices. En razón de lo aludido, pensamos que el origen geolectal del profesorado es el factor que más prima a la hora de seleccionar el modelo lingüístico, siempre y cuando dicha labor corresponda al mismo y se encuentre en un entorno heteroglósico. Y es que, a pesar de que la enseñanza del “español de mi tierra” supone una práctica centrífuga, esta se ve compensada por la tendencia centrípeta que se observa entre las normas cultas del español (Moreno Fernández, 2000: 81).

A tal efecto, ya se ha puesto de relieve la ventaja de llevar al aula los rasgos lingüísticos compartidos, lo cual requiere de una formación específica por parte de los educadores. Esto es, en el caso de que el sistema dialectal del profesor disponga de alternativas léxicas o morfosintácticas, prima la enseñanza de los componentes más generales y comprensibles desde otras normas hispánicas. Por ejemplo, en lo que concierne al docente natural de Venezuela o la República Dominicana, el término *oportunidad* entraría en su corpus de enseñanza, ya que *chance* no se emplea en países

como Chile, Perú o Uruguay; sin embargo, no tiene por qué llevar al aula el vocabulario que no figura en el repertorio propio, como ocurre con *celo*, *coche* o *mechero*, que, por cierto, son de uso eminentemente español (cf. Ueda y Moreno Fernández, 2016). Por otra parte, cuando la variedad seleccionada incluye rasgos peculiares o distintivos en el conjunto de la comunidad hispanohablante, su tratamiento debe realizarse de manera consciente y con cautela, como sucede con la pluralización del verbo ‘haber’ impersonal o con el uso de algunas formas de tratamiento, concretamente, de *vos* y *vosotros*. Cabría añadir al respecto que, en el plano fónico, la distinción /s/-/θ/ constituye un fenómeno minoritario, dado que prácticamente todos los hispanoamericanos y canarios son seseantes, a los que ha de sumarse la población seseante —y ceceante— andaluza; a partir de estas consideraciones, Bravo García (2004: 196) afirma que un 95 % de los hispanohablantes son seseantes²⁷⁶.

Sin perjuicio de lo anterior, nos parece aventurado establecer un criterio unitario en cuanto a la elaboración del modelo lingüístico de referencia para la enseñanza de E/LE, ya que, a nuestro parecer, cada docente y/o centro educativo tiene la potestad para definir los límites de la enseñanza. Por consiguiente, en caso de que resulte razonable priorizar una variedad sobre otras (por ejemplo, cuando los estudiantes en un entorno heteroglósico están obligados a pasar una temporada en un lugar específico), no hay ningún motivo que impida realizar una enseñanza unidialectal, esto es, como si se tratase de un entorno homoglósico. Pero, al no ser así, se necesita estudiar el perfil del alumnado y sus necesidades funcionales: adicionalmente, se podrían consultar estadísticas relevantes, como son los índices de comercio exterior o censos sobre el número de residentes hispanohablantes en la localidad donde se imparte la clase. En última instancia, los profesionales implicados en la enseñanza de E/LE han de poseer unos conocimientos siquiera mínimos sobre la variación normativa del español y explicar a los alumnos hasta qué punto llega la diversidad y la unidad en el idioma que aprenden (Blanco, 2000: 211, 214; Carbó *et al.*, 2003: 176; Balmaseda, 2009: 251; Moreno Fernández, 2010: 10, 21). Para ello, sería oportuno que el docente —procedente de titulaciones afines a la enseñanza del español o no— conociera cómo funcionan las lenguas respecto a la variación

²⁷⁶ Consúltese también el *Catálogo de voces hispánicas* del Instituto Cervantes, disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/>.

lingüística, que tiene una relevancia inexcusable para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea útil y efectivo (Moreno Fernández, 2010: 9, 129).

Resumiendo, si bien se puede adoptar como modelo de enseñanza cualquier norma culta del español, no todas las manifestaciones normativas gozan de la misma validez en otras realidades geográficas. Asimismo, en cumplimiento de las premisas ya presentadas, un *profesor panhispánico* (Masuda, 2019) debe diferenciar tanto lo popular de lo culto²⁷⁷ como lo regional de lo general, sin descartar la posibilidad de ajustar su discurso a lo que es común y aceptable en el conjunto de la comunidad hispanohablante. Por ejemplo, el profesorado originario de la España peninsular y que se encuentra en un país extranjero podría dirigirse de *ustedes* a sus alumnos, lo cual no le supondrá un esfuerzo mayor, ya que se trata de una forma de tratamiento integrada en su sistema morfosintáctico. Se infiere de lo expuesto que un *profesor panhispánico* es aquel que tiene sensibilidad y compromiso hacia una enseñanza inclusiva. Es decir, en vez de conformarse con la enseñanza del tradicional modelo castellano, el docente con una mirada panhispánica tiene que estar al día sobre los avances en la investigación dialectológica, lo que, a fin de cuentas, permite reflejar en el aula la realidad plurinormativa del español.

8.3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ÁMBITO DE ESTUDIO

En una publicación titulada *Japón, el japonés y los japoneses* (Ohno, Morimoto y Suzuki, 2001), tres escritores de renombre se muestran alarmados por la progresiva penetración de la cultura estadounidense en el archipiélago. En el *Prólogo* se plantea el porvenir de su gente y de su idiosincrasia cultural, en el supuesto de que *nuestro japonés se vaya deformando con el clamor de la globalización o informatización* (Morimoto, 2001: 11). Sin más, los autores relacionan el cambio lingüístico con la decadencia del “espíritu nacional”, que es algo habitual entre los guardianes del idioma (*cf.* Milroy y Milroy, 1985/1991), a saber: estamos ante una ideología nacionalista de corte romántico, aunque, una vez aplicado a la realidad nipona, el romanticismo cobra un matiz particular,

²⁷⁷ A nuestro juicio, se podría prescindir del tratamiento de los rasgos populares o vulgares en el aula, cuya presentación no solo puede confundir a los alumnos, sino, además, proporcionar una falsa imagen de mayor grado de divergencia en el idioma objeto, causando, de este modo, una actitud negativa hacia la variación lingüística en general. Incluso, diferentes autores coinciden en señalar que, en los primeros niveles de la enseñanza-aprendizaje, los profesores pueden reducir la cantidad de rasgos regionales a tratar en el aula, sin generar una imagen de “total uniformidad” del español (Beaven y Garrido, 2000: 190; Vázquez, 2008: s/p; Leonhardt, 2012: 317).

cuyo funcionamiento se estudia bajo el nombre de *nihonjinron* (teoría de la *japonesidad*). Así, entre las distintas interpretaciones que se han generado hasta hoy, Peter Dale (1986) fue el primer japonólogo en formular la conjetura de que la particularidad de la doctrina en cuestión radica en resaltar las singularidades de lo “japonés” (*i.e. nihon-rashisa*, la *japonesidad*) con respecto a las culturas occidentales. Blai Guarné (2006), a su vez, la define como una representación hegemónica de la cultura nacional, cuando aporta una visión panorámica como esta (*ibid.*, 6):

La producció *Nihonjinron* comprèn tots els aspectes de la cultura japonesa, des dels orígens ètnics fins a l'estructura de la societat, passant per l'experiència psicològica dels seus actors, els *nihonjin* (“japonesos”), caracteritzats en un discurs d'inclusions i exclusions. La replicació sistemàtica d'imatges estereotípiques sobre la comunitat mística amb la natura, la singularitat lingüística, l'homogeneïtat “racial” i cultural, l'orientació grupista d'una societat estable i cohesionada que fa de la jerarquia i l'harmonia socials els seus valors principals, estableix un esquema significatiu, un dispositiu conceptual d'una persistència sols proporcional a l'eficàcia per difuminar els mecanismes retòrics, els ressorts discursius a través dels quals opera. [...] El *Nihonjinron* esdevé així una construcció ideològica, un discurs representacional hegemònic en l'ocultació de la contradicció i el dissens, de l'heterogeneïtat que integra tota cultura, en la reproducció social d'un statu quo coherent amb les idees de *puresa*, *homogeneïtat* i *singularitat* culturals.

En definitiva, siendo un claro referente del nacionalismo de identidad, la *japonesidad* es aquello que traza una concepción orgánica de la nación, así como de los elementos idiosincráticos que la caracterizan (véase el apartado 4.3.2). De hecho, a propósito de la patrimonialización cultural, el japonés —instituido como si fuese el idioma oficial²⁷⁸— se perfila como objeto de cuidado y conservación, de manera que su implantación se realiza en la asignatura *Lengua nacional* (véase el apartado 7.1.2). Se trata de la materia con mayor carga lectiva en la educación primaria²⁷⁹, que tiene como efecto colateral la *formación del espíritu nacional*.

²⁷⁸ La oficialidad del idioma japonés en el Estado del Japón es *de facto*. Véase el capítulo 6 del presente trabajo.

²⁷⁹ De acuerdo con la distribución horaria anual por cursos y materias establecida por el MEXT, durante los 6 años de la educación primaria, se imparte un total de 1377 sesiones de 45 minutos de la asignatura *Lengua nacional*, lo que equivale a más de un cuarto del total de horas lectivas (5367 sesiones). Fuente: MEXT. 小・中学校の授業時数に関する基礎資料 (*Información básica sobre horas lectivas en la Educación Primaria y Secundaria*). <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07061432/005/001.htm>.

Como justificación, podemos citar el último informe oficial sobre la mejora de la propuesta curricular remitido por la Asamblea Deliberante de la Cultura (2004: 2-28)²⁸⁰, en el que pueden leerse con suma claridad los principales objetivos de la asignatura *Lengua nacional*. En primer lugar, se deja constancia de que el desarrollo de la capacidad léxica equivale al cultivo del pensamiento lógico, de ahí que la enseñanza del idioma desempeñe un protagonismo singular para el ejercicio de dicha aptitud. Seguidamente, se puntualiza que existe otra destreza que se persigue en esta disciplina, *joucho-ryoku*, la *capacidad empática*. Entendida como una disposición mental para asimilar la identidad nacional, no se adquiere por sí sola, sino que se interioriza por medio del contacto con el vocabulario patrimonial, cuya apreciación permite cultivar en el niño el amor a su tierra, sus costumbres y tradiciones. En cuanto al logro de dichas cualidades, el informe subraya que la asignatura *Lengua nacional* tiene la particular responsabilidad de ilustrar una cultura sólida, para luego proyectar los valores propios del pueblo japonés, como los de solidaridad, empatía y respeto a la delicadeza estética y espiritual, todo ello para fomentar en el alumno el sentimiento de pertenencia nacional. Una vez definidos los pilares fundamentales de la disciplina, se pone énfasis en que, haciendo frente a la dinámica transnacional de la globalización, nunca se había necesitado como hoy mejorar el dominio de la *Lengua nacional*, pues su porvenir depende esencialmente del esmero que ponga cada individuo.

En realidad, en plena sintonía con la filosofía que propugna la Asamblea, el contenido de la asignatura *Lengua nacional* es propenso a dar lecciones de moral, así como a inculcar, de manera inadvertida, el sentimiento patriótico (cf. Ishihara, 2005, 2009). Por otra parte, ya que el currículo hace hincapié en contextualizar la cultura nacional y elogiarla, se materializa la idea de que Japón constituye una entidad milenaria, cuyo idioma ha estado desde siempre al servicio de los pobladores de la tierra del sol naciente, esto es, sin apenas influencia extranjera. Al ser ello así, pese a que la historiografía demuestra lo contrario, se forja la ilusión de que el japonés no ha sufrido alteraciones diacrónicas importantes, y de que sus variaciones diatópicas se dan con respecto al estándar, siendo este último la “variedad madre” del idioma del Japón (véase la figura 31, así como la figura 13 del capítulo 6). Y es que, en busca de una convergencia

²⁸⁰ La labor de implantación y mantenimiento de la asignatura *Lengua nacional* corresponde a la Asamblea Deliberante de la Cultura. Conformada por profesores, educadores, escritores o representantes de los medios de comunicación, las sugerencias planteadas en la Asamblea repercuten en la política educativa del MEXT.

nacional, una política lingüística como esta establece como fin último consolidar la hegemonía de una variedad en particular, provocando, a su vez, la diseminación de la *ideología del estándar*. Bastaría con recordar que, poco tiempo atrás, la disciplina *Lengua nacional* tenía una meta enfocada en la corrección de los “acentos” (véase el apartado 7.2.1).

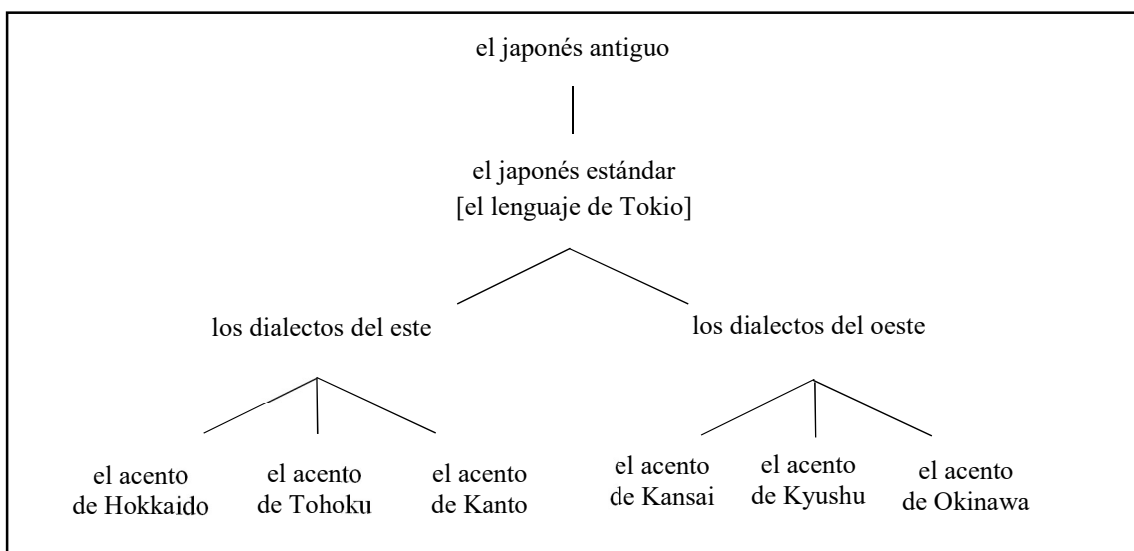


Figura 31: La variación lingüística del japonés según la *teoría popular*

En vista de las consideraciones expuestas, no es de extrañar que una ideología lingüística como la que rige la sociedad nipona interfiera, de un modo u otro, en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Pero, antes de seguir avanzando, conviene citar como punto de partida un estudio de Fukuda Makiko (2014) que tuvo por objetivo examinar cómo los japoneses con residencia temporal en Cataluña percibían el bilingüismo social. Con el aporte de otros trabajos previos en este ámbito de indagación (*ib.*, 2005, 2013), la investigadora estableció la hipótesis de que, una vez fuera de su país, los japoneses comprenderían la situación sociolingüística de la comunidad de acogida a partir del marco propio, es decir, el de *un Estado, una lengua*. Así, tras analizar los comentarios vertidos por los participantes en su estudio, llegó a comprobar que tanto la presencia significativa del catalán en la vida cotidiana como la convivencia de dos lenguas en un mismo espacio territorial no resultaba nada familiar para los japoneses recién expatriados a Cataluña. De hecho, algunos informantes calificaron el bilingüismo de inconveniencia que debe corregirse mediante una correcta unificación de la lengua: *Esto no es cierto, ¿verdad? Dentro de un mismo país, ¡de España! Si un mismo rey gobierna este país, al menos, tendría que ser una misma lengua* (*ibid.*, 99; la traducción es mía).

En definitiva, en tanto que el bilingüismo se interpreta como indicio de desorden social, el catalán se percibe como un dialecto del español, o bien, como una simplificación de la “*Lengua nacional española*” (véase la figura 32).

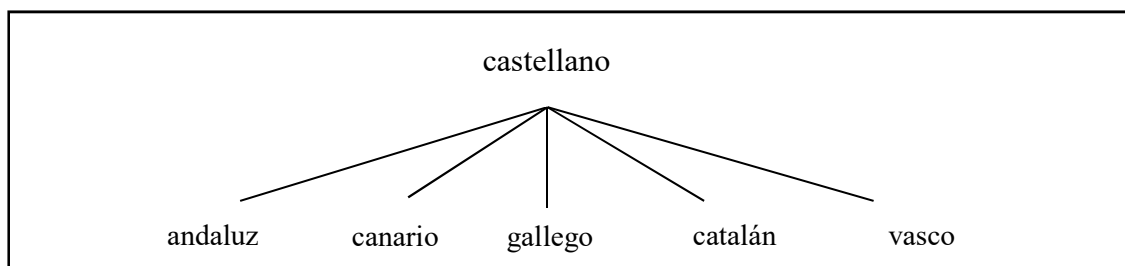


Figura 32: Las variedades lingüísticas de España según el ideal lingüístico japonés

Una vez explicado lo anterior, parece razonable conjeturar que las variedades no representativas de un Estado (p. ej., el español andaluz o canario) serían desdeñadas por los japoneses, quienes las asociarían a las “deformaciones” de la *Lengua nacional*. Ahora bien, dicho supuesto genera un nuevo interrogante: ¿cómo operaría la ideología lingüística hegemónica ante las lenguas transfronterizas (el alemán, el coreano, etc.) o internacionales (el inglés, el español, etc.)? Para una primera aproximación, se hace preciso calibrar cómo influyen las actitudes hacia la lengua materna en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

8.3.1. LA ACTITUD CORRECTIVISTA ANTE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

De acuerdo con lo establecido por Jorge Simón Izquierdo Díaz (2013: s/p), las actitudes de los alumnos sobre su propio idioma condicionan el proceso de aprendizaje de las lenguas segundas (L2). Según los resultados de su investigación, una actitud abierta y flexible hacia la norma de su LM interfiere negativamente en la adquisición de una L2; este es el caso de los españoles, quienes prefieren dirigirse en su lengua al público extranjero en general. Por el contrario, sostiene el autor, el hecho de tener una LM ultracorrectiva y conservadora como el danés o el portugués juega a favor de dicho proceso, «ya que el alto nivel de exigencia del idioma, a nivel fonético y sintáctico, contribuye a la creación de profundas barreras sociales entre los hablantes no nativos que carecen de competencias». Ciertamente, existen lenguas que operan como señas de identidad distintiva, cuyo uso se reserva para la comunicación endogrupal, como es el catalán en Cataluña (cf. Fukuda, 2014) o el español en Puerto Rico (cf. Duany 2014),

donde no se tiene la expectativa de que los forasteros tengan dominio del idioma vernáculo; o bien, en marcos interpretativos más amplios, el holandés, noruego, danés, etc., pues su condición de lenguas con poco peso demográfico favorece que sus hablantes adquieran una L2 de mayor alcance, el inglés. Son, sin lugar a duda, factores que llevan al bilingüismo o plurilingüismo social, aunque la hipótesis que lanza Izquierdo Díaz presupone de por sí un activo contacto multiétnico. Cuando ello es así, dicho principio parece no cumplirse en el contexto que nos ocupa, donde, además de tener una lengua centrípeta y excluyente ²⁸¹, los habitantes no están acostumbrados a entablar conversaciones en idiomas extranjeros.

Cabe aclarar, ante todo, que el bajo nivel de inglés constituye una preocupación generalizada en Japón, al igual que en países como España (Sanz Yagüe, 2013: 1). Para salir al paso de esta realidad, se ha planteado llevar a la práctica la enseñanza del *japlish* (inglés propio de los japoneses en el marco de los *World Englishes*) en el aula nipona, lo cual, además de suponer un menor esfuerzo para los aprendices, permitiría concienciarlos de que el inglés hablado en diferentes países tiene peculiaridades, tanto como el suyo propio (Otsubo, 1999). No obstante, Sauzier Uchida (2008a) se muestra escéptica respecto a la aceptación popular de esta propuesta, ya que los alumnos japoneses de Inglés como Lengua Extranjera se ponen como meta hablar “sin acento”, lo que les genera actitudes más favorables hacia el aprendizaje del estándar, que corresponde —según su criterio— al inglés estadounidense o al británico. De hecho, se trata de los únicos modelos lingüísticos reconocidos en Japón, donde existe un sesgo generalizado contra algunas variedades de *inner circle* (australiano, neozelandés, etc.; cf. Kamiya 2008), tan legítimas como las preferidas en el entorno en cuestión. Pues bien, en lo tocante a las actitudes sesgadas de los japoneses ante el aprendizaje del inglés, Sauzier Uchida (2008b: 67-68) alude a una posible interferencia de las actitudes normativistas hacia su LM, siendo este un condicionante fundamental que contribuye a aumentar el miedo a cometer errores, así como a hablar “con acento”. Quiere decir lo anterior, que, al contrario de la hipótesis formulada por Izquierdo Díaz (2013), la mayoría de los estudiosos japoneses coinciden

²⁸¹ La enseñanza de japonés como lengua materna no se realiza bajo el nombre de lengua japonesa (*nihongo*), sino de *Lengua nacional* (*kokugo*), ya que el primer término se reserva para referirse a la enseñanza de Japonés como Lengua Extranjera. En relación con ello, Suzuki y Mashiko aluden a un conflicto que se generó en un municipio osaquense, donde los profesores sustituyeron la denominación de la asignatura *Lengua nacional* por lengua japonesa, aunque, finalmente, el Comité de Educación Municipal obligó a restituir el nombre original (Suzuki, 2003: 64; Mashiko, 2003: 288).

en que la actitud correctivista se transforma en un grave inconveniente ante la adquisición de una LE.

8.3.2. *LA METODOLOGÍA APLICADA EN LA ENSEÑANZA DE E/LE EN JAPÓN*

Ya hemos demostrado que la actitud correctivista hacia la LM puede resultar tanto beneficiosa como contraproducente para el aprendizaje de lenguas extranjeras, razón por la que su consecuencia debe ser valorada en función de la situación sociolingüística que vive cada comunidad. Volviendo a nuestro ámbito de estudio, Vázquez (2008: s/p) plantea que «están ocurriendo cosas raras» en Japón, pues los alumnos salen a estudiar al extranjero sin haberse informado de que el español tiene variación en su uso. A este respecto, cierto es que las variedades no suelen ser abordadas en el aula nipona de E/LE (*cf.* Masuda, 2014), aunque esta observación —muy certera por parte de la profesora— la lleva a apuntar lo siguiente: «[...] o en el mencionado país todas las películas están dobladas o las universidades carecen de una mediateca con películas en versión original o el estudiante japonés no maneja las nuevas tecnologías o no sabe que hay DVDs en varias lenguas». Disquisiciones aparte, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en Japón suele realizarse como si estas no tuviesen hablantes reales (Suzuki Takao, 2009: 221-222), de ahí que la práctica oral quede relegada a un segundo plano. Esto es, ya que se adopta una didáctica centrada en los aspectos gramaticales y en la traducción (*metodología de Gramática y Traducción*; Ueda, 2011: 66-67), el componente teórico tiene una mayor carga curricular que en otros contextos de enseñanza; aun así, las universidades de Estudios Extranjeros obligan a sus alumnos a cursar asignaturas enfocadas en el desarrollo de destrezas comunicativas (p. ej., Español Comunicativo).

Una vez expuesto lo anterior, conviene citar a Sanz Yagüe, Escandón Godoy, Romero Díaz, Ramírez Gómez y Civit i Contra (2015: 8-9), quienes ofrecen una acertada descripción de la enseñanza de la gramática en el aula de E/LE en Japón (la cursiva es mía):

El profesor explica las nociones básicas de la gramática española en japonés basándose en un libro que contiene apuntes acerca de las partes de la oración (artículos, nombres, adjetivos, verbos, etc.), según una secuencia que ya es tradicional en los libros de texto que se publican en el país y que nos recuerda a los manuales de latín que se empleaban en los colegios de España e Hispanoamérica. [...] A continuación, el profesor pide a los estudiantes que realicen [...] ejercicios estructurales en los cuales tienen que rellenar

huecos o en algunos casos traducir al japonés oraciones en español. *Los alumnos comienzan a hacer estos ejercicios consultando un diccionario electrónico.* [...] Tras un largo proceso que en muchos casos se basa en el ensayo y error, los alumnos parecen completar con competencia los ejercicios y traducir las oraciones. *Sienten una cierta satisfacción y una sensación de control del material.*

Cabe aclarar, sin perjuicio de lo anterior, que este trabajo no tiene como propósito cuestionar la efectividad del método enfocado en la enseñanza-aprendizaje de los aspectos normativos de la lengua objeto (*i.e.* método tradicional japonés), cuya ejecución apunta al cultivo de las *competencias lingüísticas*. Además, en consideración a la diferencia tipológica que existe entre el japonés y el español, resulta comprensible que se dé prioridad al desarrollo de las habilidades metalingüísticas (Moreno Fernández, 2010: 187; Kawaguchi, 2016: 67-68). Con todo, ha de reconocerse también que los aprendices procedentes de este contexto «[...] se muestran con frecuencia como estudiantes pasivos» (Minguet Burgos y Morales Cabezas, 2015: 699), lo cual podría deberse a la baja *competencia comunicativa*. Si esto es así, Astigueta (2009: 10) advierte que una enseñanza desligada del componente cultural es el causante de la inseguridad, miedo o complejo ante la producción oral que suelen sufrir los alumnos japoneses. De hecho, según sostiene López García (2010: 128), cuando el aprendiz esté demasiado atento a la perfección formal en su discurso, aspirará a llegar al automatismo productivo que caracteriza el empleo de su LM. Dicho de una manera más concisa, cuando los alumnos tienen como objetivo llegar a hablar como un nativo sin acento extranjero, pronto se verán frustrados, ya en las primeras etapas de aprendizaje. Así, pese a lo excéntrico que parezca, la “falta de motivación” constituye la principal preocupación de los profesionales de E/LE que desarrollan su actividad docente en Japón (*cf.* Ochiai y Moyano López, 2011), aunque, en última instancia, no sabemos si la gramática es lo que desmotiva a los alumnos japoneses.

En definitiva, en lo que se refiere a la enseñanza de E/LE en Japón, consideramos necesario ofrecer las instrucciones gramaticales en el idioma del aprendiz, lo cual puede incluso motivarlo, esto es, «dependiendo de cómo sean expuestas» (Kawaguchi, 2016: 69). Además, si bien se ha propuesto una alternativa centrada en la comunicación y conversación (*cf.* GIDE, 2015), el método comunicativo no daría el mismo resultado para todo tipo de alumnos, pues su efectividad con los japoneses merece ser evaluada con más detenimiento, sin olvidar que estos llegan al aula con la ilusión de hablar “sin acento”.

Ahora bien, siendo uno de los aspectos más debatidos entre los profesores implicados en nuestro contexto de investigación, no se ha cuestionado el contenido mismo de la gramática que enseñan, es decir, el modelo lingüístico aplicado en el aula nipona de E/LE. Se trata de la variedad castellana, cuyas características diatópicas se reflejan en los libros de texto editados en japonés (Millanes Díez y Romero Díaz, 2014: 1); recordamos, a este respecto, que ello no supone ningún problema, siempre que se pueda justificar el motivo de su selección y explicar, cuando sea necesario, las posibles variaciones tanto gramaticales como en otros niveles lingüísticos. Pero ya independientemente de la metodología aplicada o del origen del profesorado, “el español de España” se perfila como el estándar idiomático, al que se contraponen “el español de América”, que a su vez se presenta como algo peculiar (Masuda, 2014). Este enfoque simplista por parte de los educadores podría contribuir a la formación de actitudes negativas en los alumnos hacia las variedades del español, pese a tener la oportunidad de explicar —ya sea en japonés o no— en qué consiste la política panhispánica de las Academias. Debe quedar bien claro, entonces, que esta investigación no tiene por objetivo cuestionar la enseñanza de la norma castellana en Japón, sino el de averiguar, de forma empírica, cómo influye la ideología del estándar a la hora de aprender una lengua polinormativa como es el español.

9. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN

La metodología del presente estudio es de carácter cuantitativo y de campo. Su valoración se efectuará mediante la técnica de encuesta con aplicación de dos instrumentos bien diferenciados, uno para alumnos [encuesta 1] y otro para profesores [encuesta 2]. Empleamos la misma técnica en un estudio exploratorio nuestro (Masuda, 2014), aunque el cuestionario aplicado al grupo de estudiantes en aquel trabajo contenía algunos ítems que podrían provocar la sensación, en el sujeto, de que se le sometía a una prueba de competencia lingüística²⁸², pues uno de los propósitos de dicha investigación consistía en conocer la variedad que manejaban los aprendices japoneses. No obstante, tras el análisis de los resultados de la encuesta formulada a los docentes, resultó evidente que la variedad castellana servía como modelo de referencia para la enseñanza de E/LE en Japón, donde se incentivaba su adquisición como el estándar.

Ante tal circunstancia, y en consideración al objetivo planteado para el presente estudio empírico, la encuesta 1 no tiene como fin probar el uso o el conocimiento de las variedades por parte del alumnado universitario de español en Japón. Esto es, bajo un diseño no experimental, transaccional y correlacional-causal, decidimos desarrollar un instrumento corto y sencillo de rellenar, con el que tratamos de determinar las relaciones entre las actitudes que se tienen hacia la variación diatópica de la lengua materna (el japonés) y hacia la de la lengua meta (el español). A su vez, se aplica un método descriptivo para el diseño de la encuesta 2 destinada a la comunidad docente de E/LE en Japón, ya que su objetivo se ve limitado a estimar las actitudes orientadas hacia las 8 variedades normativas del español y su tratamiento didáctico en el aula.

A continuación, se definirá el universo y la muestra de estudio; seguidamente, se aclarará el procedimiento y método empleado para la construcción de los instrumentos de investigación, así como para la posterior aplicación empírica que hemos efectuado con

²⁸² Se solicitaba traducir una serie de oraciones del japonés al español, para cuya formulación los encuestados tenían que emplear palabras con variaciones diatópicas, como, por ejemplo: *auto*, *carro*, *coche*; *computador*, *computadora*, *ordenador*; *autobús*, *colectivo*, *guagua*, *ómnibus* (véase Masuda, 2014: 131 para las preguntas). Se pretendía estimar el uso de la variedad por parte del alumno japonés, aunque el escaso conocimiento del idioma objeto que presentaba este colectivo impidió su realización dentro del tiempo establecido para el estudio.

cada colectivo. Para facilitar el seguimiento del proceso, en primer lugar, se describirá la encuesta 1, a lo que sigue la especificación de la encuesta 2.

9.1. UNIVERSO Y MUESTRA PARA LA ENCUESTA 1

El objetivo que se persigue en la encuesta 1 es analizar las actitudes de los individuos que cumplan un perfil específico: hablantes nativos de japonés que estudien español como lengua extranjera en diferentes instituciones niponas de Educación Superior. De acuerdo con lo anterior, y como se viene mencionando, la tipificación consistió en agrupar la muestra en conglomerados (*clúster*) internamente homogéneos y heterogéneos entre sí, en función de una serie de variables relativas a la especialidad curricular, ubicación del centro, años totales cursados, etc. En todo caso, para que la muestra obtenida fuese homogénea respecto a la variable edad y niveles educativos alcanzados, quedaron excluidos del universo aquellos que aprendían español en las escuelas de Educación Secundaria Obligatoria o en los Bachilleratos, así como los alumnos de español en el Instituto Cervantes de Tokio o en otras academias de enseñanzas no regladas (véase la nota 305 para consultar más referencias sobre estos colectivos).

9.1.1. CARACTERIZACIÓN DEL UNIVERSO

Tras determinar la población objetivo, procedimos a definir el marco muestral, por lo que empezamos a elaborar una lista de universidades japonesas que ofertaban español como especialidad. A efecto de contabilizar dicha información, el cálculo que hizo Víctor Ugarte (2012: 2) para el Anuario del Instituto Cervantes es la fuente más concurrida (véase, p. ej., Martel Trujillo, 2015: 608; Ogawa, Yanagida y Kawaguchi, 2015: 800), donde el director de aquel entonces de la sede en Tokio mencionó 17 universidades del país asiático que contaban con departamento de español. Pero, a diferencia de dicho informe, nos parece oportuno distinguir —por el motivo que se mencionará en la nota 284— “departamentos” de español de otros que imparten la lengua española como materia de carácter troncal del currículo, pues, como se muestra en la tabla 1, existen, en la actualidad, 19 instituciones japonesas de Educación Superior que ofertan español como especialidad, de las cuales 8 poseen su propio Departamento de Lengua Española [D], 7 disponen de Sección de Lengua Española adscrita a algún departamento

de Ciencias Humanas [S] y 4 ofrecen Curso de Español como materia de mayor carga horaria [C]²⁸³.

- [D] Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto (Kioto)
- [D] Universidad de Kanagawa (Kanagawa)
- [D] Universidad Femenina Seisen (Tokio)
- [D] Universidad Kansai Gaidai (Osaka)
- [D] Universidad Municipal de Estudios Extranjeros de Kobe (Hyogo)
- [D] Universidad Nanzan (Aichi)
- [D] Universidad Sofia de Tokio (Tokio)
- [D] Universidad Takushoku (Tokio)

- [S] Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio (Tokio)
- [S] Universidad de Estudios Internacionales de Kanda (Chiba)
- [S] Universidad de Osaka (Osaka)
- [S] Universidad de Tenri (Nara)
- [S] Universidad Kioto Sangyo (Kioto)
- [S] Universidad Prefectural de Aichi (Aichi)
- [S] Universidad Setsunan (Osaka)

- [C] Universidad de Ryukyus (Okinawa)
- [C] Universidad Himeji Dokkyo (Hyogo)
- [C] Universidad Teikyo (Tokio)
- [C] Universidad Tokoha Gakuen (Shizuoka)

Tabla 1: Universidades japonesas que imparten español como especialidad: elaboración propia basada en consultas en línea.

9.1.2. UNIDADES DE POBLACIÓN

Una vez caracterizado el universo, nos ocupamos de definir el tamaño de la población objetivo, lo cual consistió en realizar el cálculo estimativo de alumnos que cursaban español como especialidad en cada uno de los centros de interés. Cabe mencionar a este respecto que el MEXT no recoge cifras de matriculados en función de

²⁸³ Tanto la Universidad de Tenri como la Universidad de Ryukyus ofertaban Cursos de Español como una especialidad troncal en el año que Ugarte editó el informe (2012); sin embargo, estas no fueron mencionadas en él. Por otra parte, a partir de abril de 2015, la Universidad de Tenri ofrece la materia dentro de su Sección de Español y Portugués de Brasil, adscrita al Departamento de Idiomas.

la titulación universitaria, aunque, a fin de acceder a dicha información, pueden citarse como fuente los Anuarios de Indicadores propios de cada universidad. No obstante, algunas de las 19 instituciones sujetas a la investigación no hacen públicos los datos estadísticos relacionados con los alumnos de español, básicamente, cuando estos pertenecen a divisiones académicas que engloban especialidades diversas, como son Departamentos de Lenguas y Culturas Extranjeras, Europeas o Iberoamericanas, en los que se integran Secciones o Cursos de Español²⁸⁴. En tales casos, se ha recurrido a otras fuentes complementarias, por ejemplo, a Tablones de Noticias, donde algunas universidades publican el número de nuevos matriculados por titulaciones, cuyo detalle se especificará en notas al pie de página²⁸⁵.

Área metropolitana de Kansai (2067 alumnos)

[D] Universidad Kansai Gaidai (Osaka) 1138 alumnos²⁸⁶

[D] Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto (Kioto) 295 alumnos²⁸⁷

[D] Universidad Municipal de Estudios Extranjeros de Kobe (Hyogo) 204 alumnos²⁸⁸

[S] Universidad de Osaka (Osaka) 146 alumnos²⁸⁹

[S] Universidad Setsunan (Osaka) 136 alumnos²⁹⁰

[S] Universidad Kioto Sangyo (Kioto) 82 alumnos²⁹¹

[S] Universidad de Tenri (Nara) 66 alumnos²⁹²

[C] Universidad Himeji Dokkyo (Hyogo) s/d

²⁸⁴ Lo mencionado es lógico, ya que, de acuerdo con el comunicado oficial del MEXT (2016c), los artículos 4 y 18 de la Ley de Universidades japonesas hacen referencias a que la unidad organizativa mínima de la Universidad corresponde a “departamentos”; esto es, cualesquiera organismos subordinados a ellos, sean secciones, cursos o programas, carecen de potestad para establecer plazas de alumnado de nuevo ingreso, exceptuándose únicamente los “casos de impostergable necesidad”. Según el MEXT, estas subdivisiones propias de cada universidad fueron creadas para determinar los criterios de reparto de asignaturas incluidas en los planes de estudio de los departamentos.

²⁸⁵ En Japón, el curso académico comienza en abril, por lo que en el momento de la consulta de esta información (enero de 2018), se disponía solamente de los datos del curso en vigor (2017-2018). Posteriormente, a medida que las universidades actualizaban sus Anuarios Estadísticos, fuimos ajustando los datos a los del curso 2018, año en el que realizamos el estudio de campo. Asimismo, salvo que se especifique de otra manera, las cifras que se presentan en este apartado corresponden al número total de alumnos matriculados para el curso académico 2018-2019.

²⁸⁶ Fuente: <<http://www.kansai-gaidai.ac.jp/common/pdf/info.disclosure.publication.students01.pdf>>.

²⁸⁷ Fuente: <https://www.kufs.ac.jp/about/kufs/pdf/outline_students3-5.pdf>.

²⁸⁸ Fuente: <<http://www.kobe-cufs.ac.jp/about/purpose/number.html>>.

²⁸⁹ Cifra aproximada, calculada en función del número de alumnos de nuevo ingreso en los últimos cuatro cursos académicos, que oscila entre 36 y 37. Fuente: <www.osaka-u.ac.jp/ja/admissions/faculty/general/files/m2zkov>.

²⁹⁰ Dato ofrecido por la Secretaría de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad tras la consulta de la información.

²⁹¹ Estimación realizada a partir del número de los nuevos matriculados entre 2015 y 2018. Fuente: <<https://www.kyoto-su.ac.jp/about/info/>>.

²⁹² Conforme a la consulta realizada a la Universidad, 66 de los alumnos que pertenecían a la Sección de Español y Portugués de Brasil en 2018 se especializaban en lengua española.

Área del Gran Tokio (1895 alumnos)

- [D] Universidad de Kanagawa (Kanagawa) 379 alumnos²⁹³
- [S] Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio (Tokio) 333 alumnos²⁹⁴
- [S] Universidad de Estudios Internacionales de Kanda (Chiba) 330 alumnos²⁹⁵
- [D] Universidad Sofia de Tokio (Tokio) 318 alumnos²⁹⁶
- [D] Universidad Femenina Seisen (Tokio) 226 alumnas²⁹⁷
- [D] Universidad Takushoku (Tokio) 199 alumnos²⁹⁸
- [C] Universidad Teikyo (Tokio) 110 alumnos²⁹⁹

Región de Chubu (503 alumnos)

- [D] Universidad Nanzan (Aichi) 281 alumnos³⁰⁰
- [S] Universidad Prefectural de Aichi (Aichi) 222 alumnos³⁰¹
- [C] Universidad Tokoha Gakuen (Shizuoka) s/d

Okinawa (20 alumnos)

- [C] Universidad de Ryukyus (Okinawa) 20 alumnos³⁰²

Tabla 2: Número de alumnos que estudiaban español en Japón como carrera universitaria durante el curso 2018-2019

De acuerdo con lo expuesto aquí, puede estimarse que el número de alumnos universitarios que estudiaban español como materia de carácter troncal del currículo en 2018 superó ligeramente los 4485, cuya población se distribuía en 4 regiones. Por ende, la primera fase del muestreo consistió en establecer subdivisiones según la ubicación del centro, y el resultado fue el siguiente: 2067 miembros se encontraban en el área metropolitana de Kansai; 1895 en el Área del Gran Tokio; 503 en la región de Chubu; y 20 en Okinawa.

²⁹³ Fuente: <<http://www.kanagawa-u.ac.jp/disclosure/data/student/current/faculty/undergraduate.html>>.

²⁹⁴ Fuente: <http://www.tufs.ac.jp/documents/abouttufs/public_info/education/gakuseisu.pdf>.

²⁹⁵ Estimación efectuada a partir del total de los nuevos matriculados entre 2015 y 2018. Fuente: <<https://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/main/entrance/>>.

²⁹⁶ Fuente: <https://www.sophia.ac.jp/jpn/aboutsophia/data/statistics_2018.html>.

²⁹⁷ Fuente: <https://www.seisen-u.ac.jp/overview/information/education/student_info.php>.

²⁹⁸ Fuente: <https://www.takushoku-u.ac.jp/summary/files/0402_2018.pdf>.

²⁹⁹ Cálculo aproximado realizado sobre la base del número de alumnos de nuevo ingreso en el curso 2018-2019. Fuente: <http://www.teikyo-u.ac.jp/applicants/exam/result_literature/>.

³⁰⁰ Fuente: <<http://www.nanzan-u.ac.jp/Menu/kokai/zaiseki.html>>.

³⁰¹ Fuente: <<http://www.aichi-pu.ac.jp/disclosure/career/enrollment.html>>.

³⁰² Según la información facilitada por un responsable del centro.

Con todo, resultaría sesgado delimitar la población objetivo a los que aprenden español como especialidad, a saber: según el dato más reciente extraído de una encuesta realizada por el MEXT (2016a: 6), 230 universidades japonesas impartieron clases de español a lo largo del curso académico 2014-2015, sea como materia obligatoria o electiva³⁰³. No obstante, sería poco realista elaborar una lista de todas las instituciones niponas de educación superior que enseñan español, y quedaría fuera de nuestro alcance hacer el cómputo de los alumnos matriculados, aunque, según el informe de Ugarte antes citado (2012: 2), el país contaba con 61 151 estudiantes universitarios de español en 2000, año en el que el MEXT dejó de recopilar datos de estas características. Transcurridas casi dos décadas, podemos deducir que la población que reúne el perfil indicado es mayor por la repercusión del español como “lengua internacional”. Además, por tratarse de un contexto donde, en la actualidad, cada vez más universidades ofrecen lenguas extranjeras como parte integrante del Plan de Estudios (*fuku-senkou*, lit., ‘especialidad secundaria’), los alumnos, en ocasiones, se ven obligados a obtener determinados créditos en idiomas modernos aparte del inglés para graduarse³⁰⁴. De este modo, nos parece insuficiente conformarse con la estimación de que hay 60 000 estudiantes de E/LE en Japón, cifra que se repite en los Anuarios del Instituto Cervantes desde su volumen publicado en 2013³⁰⁵.

9.1.3. CRITERIOS DE SELECCIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

Con lo argumentado anteriormente, quedó demostrado que no se dispone de una cifra precisa con respecto a las unidades de la población objetivo (alumnos universitarios de E/LE en Japón), aunque sí de una estimación sobre el número de aprendices que se

³⁰³ Esto correspondía a un 31,2 % de las universidades japonesas, aunque más del 60 % de las mismas impartieron idiomas como el francés, el alemán o el coreano, pero, por encima de todas estas lenguas, se situaron el inglés (98,6 %) y el chino (84,6 %). Por otra parte, se comprende que las 19 universidades que imparten español como especialidad están incluidas en esta cifra, razón por la que Ogawa, Yanagida y Kawaguchi (2015: 800) optaron por restarlas para calcular el total de las universidades que abrían asignaturas de español como una materia de libre elección. No obstante, las universidades con departamento o sección de español casi siempre ofertan la lengua española como una asignatura optativa para los que se especializan en otras materias. Por lo cual, consideramos oportuno tener en cuenta a los alumnos que estudian español como una asignatura complementaria en universidades donde puede estudiarse el idioma como especialidad.

³⁰⁴ Estos suelen ser el chino, el francés, el alemán, el coreano o el español.

³⁰⁵ El Informe señala que había 914 matriculados en su centro en Tokio durante el curso 2016-2017 (2018: 11). Por otra parte, de acuerdo con el MEXT (2016b), en el curso 2014-2015, 3383 alumnos japoneses de 109 institutos (83 públicos y 26 privados) estudiaron español como una asignatura optativa, siendo la sexta lengua extranjera más estudiada por el colectivo de estudiantes de Educación Secundaria postobligatoria, por detrás del inglés, chino, coreano, francés y alemán: asimismo, 4 escuelas privadas de Educación Secundaria Obligatoria ofertaron español, con 181 alumnos matriculados. Cabría destacar, además, la presencia de estudiantes en sistemas educativos no regulados, los cuales no quedaron reflejados en el Informe en cuestión.

especializan en español (4485 alumnos), los cuales se concentran en cuatro regiones del país (Área metropolitana de Kansai, Área del Gran Tokio, Chubu y Okinawa), que, juntas, abarcan más de la mitad de la población nipona. Asimismo, las establecimos como lugares de estudio, a las que añadimos la región de Tohoku para compensar el desequilibrio geográfico³⁰⁶. Posteriormente, nos pusimos en contacto con docentes pertenecientes a las universidades que impartían español como asignatura de especialidad o como una materia secundaria o complementaria, para solicitar la colaboración de sus alumnos. La selección del centro en cada región se hizo al azar, para evitar de este modo el sesgo muestral³⁰⁷; sin embargo, varias semanas después del envío de las solicitudes formales, y ante la dificultad de realizar pruebas como la nuestra en Japón³⁰⁸ —lo cual se reflejó en la baja ratio de respuesta—, decidimos recurrir a personas de confianza para que nos facilitaran sus contactos personales de profesores universitarios en aquel país. Se trataba de una operación obligada para garantizar la calidad de la muestra, aunque hemos de admitir que la decisión tomada puede haber violado los principios de aleatoriedad.

Finalmente, conseguimos un total de 17 profesores colaboradores (9 nativos y 8 japoneses) pertenecientes a 13 centros situados en las 5 regiones preestablecidas, y estos nos comunicaron, por correo electrónico o vía telefónica, algunos datos prácticos sobre las asignaturas de español que se ofertaban en su departamento, tales como su denominación, el curso asignado para cada una de ellas (si procedía), los números totales de estudiantes matriculados o los horarios de impartición. A partir de esta información, dividimos cada clase en función de las características de los aprendices (campo de especialidad, años totales cursados, etc.) con la finalidad de conseguir un muestreo estratificado por conglomerados. Posteriormente, seleccionamos una porción de población a examinar por grupos³⁰⁹ bien diferenciados entre sí (estudiantes de primero y de cuarto curso, por ejemplo), y se lo comunicamos a los profesores colaboradores para concertar visitas. Debe destacarse al respecto que ciertas universidades no nos concedieron permisos para acceder al aula, debido, en gran medida, a la normativa que controla el acceso a las instalaciones educativas por parte de terceros. Por lo cual, tal

³⁰⁶ De acuerdo con el MLIT (Ministro de Tierra, Infraestructura, Transporte y Turismo de Japón), con una extensión aproximada de 67 000 km², la región de Tohoku ocupa el 18 % del suelo japonés, y supera la superficie total de las islas de Shikoku, Kyushu y Okinawa, que alcanza unos 63 000 km² (s/f, 2).

³⁰⁷ Es decir, para evitar que ciertos perfiles de alumnos estén sobrerrepresentados en la muestra.

³⁰⁸ Cabe subrayar que algunos docentes nos comunicaron la imposibilidad de realizar cualquier tipo de experimentos con sus alumnos por el reglamento de la universidad.

³⁰⁹ Es decir, la muestra se compondrá de todos los alumnos que asistirán a las clases seleccionadas.

como se justificará más adelante, algunos profesores se comprometieron a colaborar para controlar el proceso sin nuestra presencia, y estos se encargarían de dar instrucciones a los alumnos encuestados, así como de recoger los resultados.

Así, decidimos tomar como muestra a un total de 921 individuos matriculados en 32 asignaturas impartidas en 13 centros diferentes, los cuales asistirían a clases en las fechas acordadas con cada profesor colaborador³¹⁰:

Tohoku (unidad muestral prevista: 113 alumnos)

Univ. A (optativa): AA [24 alum. de 1.º] / AB [26 alum. de 1.º] / AC [30 alum. de 1.º] / AD [33 alum. de 2.º]

Área del Gran Tokio (unidad muestral prevista: 275 alumnos)

Univ. B (especialidad): BA [35 alum. de 2.º] / BB [45 alum. de 3.º-4.º]

Univ. C (optativa): CA [32 alum. de 1.º] / CB [32 alum. de 2.º]

Univ. D (especialidad secundaria): DA [15 alum. de 1.º] / DB [15 alum. de 2.º]

Univ. E (optativa): EA [20 alum. de 2.º]

Univ. F (optativa FA / especialidad secundaria FB FC FD): FA [35 alum. de 1.º] / FB [25 alum. de 1.º] / FC [15 alum. de 2.º] / FD [6 alum. de 2.º-4.º]

Chubu (unidad muestral prevista: 176 alumnos)

Univ. G (especialidad secundaria): GA [40 alum. de 1.º] / GB [50 alum. de 2.º] / GC [20 alum. de 3.º-4.º]

Univ. H (especialidad): HA [17 alum. de 1.º] / HB [15 alum. de 1.º] / HC [13 alum. de 4.º] / HD [21 alum. de 4.º]

Kansai (unidad muestral prevista: 183 alumnos)

Univ. I (optativa): IA [20 alum. de 2.º]

Univ. J (especialidad): JA [41 alum. de 1.º] / JB [40 alum. de 3.º]

Univ. K (especialidad): KA [42 alum. de 1.º] / KB [41 alum. de 3.º]

Okinawa (unidad muestral prevista: 174 alumnos)

³¹⁰ Dada la confidencialidad comprometida con los alumnos sujetos del estudio y sus profesores, no revelaremos más detalles sobre los centros colaboradores.

Univ. L (optativa LA LB / especialidad LC): LA [40 alum. de 1.º] / LB [37 alum. de 1.º] / LC [10 alum. de 3.º-4.º]

Univ. M (optativa): MA [48 alum. de 1.º] / MB [39 alum. de 2.º]

9.2. ESTRUCTURACIÓN DEL INSTRUMENTO PARA LA ENCUESTA 1

El escaso interés académico que ha suscitado el tratamiento de las variedades en la enseñanza de idiomas extranjeros se refleja, de inmediato, en la casi absoluta ausencia de estudios previos que tuvieran como objeto describir las actitudes del aprendiz de segundas lenguas hacia su variación interna, así como en la carencia de métodos establecidos para estimar correlaciones entre las actitudes que se tienen hacia su LM y la lengua meta. Debido a ello, nos vimos obligados a diseñar un instrumento de medida propio, tomando como referencia de partida las preguntas empleadas en un estudio anterior nuestro (Masuda, 2014), o bien en investigaciones actitudinales propias de la dialectología japonesa. Las páginas que siguen se dedican a precisar el diseño del cuestionario elaborado, el cual se utilizó en la encuesta 1 como instrumento de medición cuantitativa de actitudes lingüísticas.

9.2.1. CONSTRUCCIÓN Y OPTIMIZACIÓN DEL CUESTIONARIO

En la primera fase de construcción del cuestionario, se operacionalizaron las variables de estudio que se iban a medir, que consistió en confeccionar ítems razonables para su aplicación empírica. A continuación, se elaboró un instrumento preliminar de investigación que distinguía 6 bloques principales, en los que se pretendía conocer los siguientes aspectos: 1) variables personales y académicas del alumno encuestado; 2) motivación orientada al aprendizaje del español; 3) uso y actitudes hacia su LM; 4) actitudes hacia los dialectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español; 5) contacto con las variedades; 6) valoración de las variedades normativas del español. Ahora bien, en la posterior etapa de selección y filtro, a la vez que se abordó una reducción sustantiva de los ítems para ajustar la duración al tiempo de realización del que dispondríamos (10-15 minutos), nos resultó vital reformular preguntas confusas que podrían afectar al tiempo requerido para completar el cuestionario.

Después de lo anterior, y prestando extrema atención al orden de presentación de los ítems, procedimos a diseñar el cuestionario para la fase cuantitativa, el cual se puso a prueba en encuestas piloto realizadas a lo largo de los primeros meses de 2018 con 6 japoneses residentes en España. El resultado fue que, como habíamos calculado, los colaboradores cuyo dominio del idioma oscilaba entre inicial e intermedio terminaron de rellenar las dos caras del formulario al cabo de unos diez minutos, pues, de acuerdo con posteriores entrevistas mantenidas, les resultó un cuestionario relativamente fácil de contestar, salvo algunos ítems en el dorso. Se trataba del último bloque donde se solicitaba asociar las 8 principales variedades del español a sus cualidades, como “claro” o “confuso”, pues cuatro participantes nos informaron de que detectaron dos adjetivos poco habituales para calificar una variedad lingüística, que fueron *meisei-no-arui* “prestigiosa” y *tenkeiteki-na* “prototípica” y sus negaciones correspondientes; además, tres de ellos sugirieron no preguntar sobre una variedad “auténtica” (*honmono-no*) o “hermosa” (*utsukushii*), así como sus formas negativas, ya que, tal como se anotará en otra parte, los alumnos no sabrían facilitar la respuesta.

Tomando en consideración y haciendo nuestros algunos comentarios aportados, se configuró la versión optimizada del instrumento de medición para la encuesta 1, que posteriormente traducimos al español. Se presentará a continuación la justificación de los ítems y las escalas incluidos en él.

9.2.2. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL DISEÑO ADOPTADO

1) Variables personales y académicas

Tal como se visualiza en los anexos 14-6 (original en japonés) y 14-7 (traducción al español), colocamos, en primer lugar, una serie de ítems para determinar variables como el sexo, la especialidad cursada y los años totales de estudio de español. Cabe mencionar que no se recogen aquí variables de caracterización sociodemográfica y laboral, puesto que la muestra se compondrá de sujetos que se encuentran en formación universitaria regulada por el gobierno japonés, los cuales se situarían en la franja de edad comprendida entre los 18 y los 22 años. Sin embargo, se pregunta si el alumno encuestado ha estudiado o residido anteriormente en un territorio de habla hispana, y, en caso afirmativo, debe aclarar el destino con algún indicador (país o región de estancia y/o el

nombre de la institución). Este último ítem se presenta junto con una pregunta cuantitativa abierta, donde tiene que indicarse la duración de la estancia.

2) *Motivación orientada al aprendizaje del español*

A continuación, se solicita precisar el motivo principal de haber comenzado a estudiar español, siendo esta una de las pocas preguntas abiertas que contiene el cuestionario. Respecto a ello, resulta de gran interés explorar las motivaciones que conducen a los alumnos japoneses a aprender español; se trata de una cuestión ya estudiada en un análisis de necesidades realizado por el GIDE³¹¹ (2012) con sujetos de similares características, donde, a pesar de ser una pregunta cerrada, los autores detectaron una variedad importante de respuestas³¹². Así, de forma complementaria, se pregunta si el sujeto continúa con los estudios de español por la causa que se acaba de mencionar, o bien, para obtener créditos, así como para graduarse; las casillas aquí habilitadas se presentan junto con la opción “otro”, donde puede precisarse el motivo actual. Seguidamente, se evalúa la voluntad de desplazamiento a países hispanohablantes, cuyos ítems se distribuyen en dos partes: primero, el sujeto tiene que indicar si deseaba o no viajar, estudiar o trabajar antes de ingresar a la universidad; y, cada vez que se contesta afirmativamente a estas tres preguntas dicotómicas, se solicita especificar los destinos previstos. Luego, se pregunta por la disposición a desplazarse al mundo hispanohablante bajo las mismas condiciones antes planteadas, pero, en esta ocasión, si ahora tuviese la oportunidad; así, sucesivamente, cada respuesta afirmativa requiere de concreción de destinos preferenciales.

3) *Uso y actitudes lingüísticas hacia su LM*

El siguiente bloque consta de ítems para averiguar la frecuencia de uso del dialecto materno y el estándar japonés (el *hyojungo*), así como para detectar las actitudes relativas a estas variedades propias de su lengua de partida. Primero, mediante una pregunta abierta en la que debe señalarse la localidad donde ha residido más tiempo, se

³¹¹ Grupo de Investigación de la Didáctica del Español. Se compone de unos 30 profesores que desarrollan su carrera docente en diferentes instituciones privadas de la región de Tokio (Ochiai y Moyano López, 2011: 39).

³¹² Matsumoto (2015) llevó a cabo una encuesta de motivaciones a 132 alumnos japoneses matriculados en una asignatura de español como materia optativa. Esta vez, los encuestados tuvieron que expresar textualmente los motivos para estudiar español, ya que la investigadora dejó la pregunta abierta. No obstante, la demanda potencial del español (el número de hablantes de español y su posible aprovechamiento en el futuro trabajo, etc.) fue el motivo más frecuente, con 67 respuestas (51 %).

pretende conocer la autoidentificación comunitaria del informante, y se puede indicar como respuesta cualquier subdivisión administrativa del estado (región, prefectura, municipio o distrito). Seguidamente, se solicita valorar, en una escala de 4 niveles (sí / un poco sí / no mucho / en absoluto), si considera que existe algún dialecto en la localidad antes mencionada.

Ahora bien, las seis preguntas que colocamos a continuación no son valorativas, sino que pretenden recoger información con respecto a la vida lingüística que lleva el sujeto (componente conductual), quien tiene que contestar si habla en el estándar japonés o en su dialecto en diferentes situaciones potenciales, que son: con su familia; con amigos de la infancia; con un desconocido de su pueblo para preguntarle una dirección; con los maestros de su pueblo; con amigos de procedencias diferentes; con personas extranjeras que conoce. Estos ítems se usan con frecuencia en estudios actitudinales realizados en Japón (véase, p. ej., Aizawa, 2012), aunque el último es propio de este estudio. Constituyen preguntas cerradas de elección única, donde se mide la respuesta por medio de una escala de 4 niveles (siempre en *hyojungo* / en ocasiones en *hyojungo* / en ocasiones en mi dialecto / siempre en mi dialecto), evitando de este modo el error de tendencia central.

Después de contestar a los ítems sin carga emocional, los sujetos se enfrentan a dos preguntas que requieren de juicios de valor (componente afectivo), formuladas de manera directa: ¿Le gusta su dialecto?³¹³; ¿Le gusta el *hyojungo*? Las preguntas se mantienen cerradas con elección única, donde se pide, para cada caso, una valoración en una escala de 5 niveles, que son: me gusta; más bien me gusta; ni me gusta ni me disgusta; más bien me disgusta; me disgusta. A continuación, el informante tiene que calificar su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones, todas relacionadas con el componente cognitivo de las actitudes, utilizando para ello una escala de 5 opciones de tipo Likert: Me siento aliviado(a) cuando el médico de mi pueblo me habla en mi dialecto. / Me gustaría que los extranjeros en mi pueblo aprendieran el habla del lugar donde habitan. / Me gustaría enseñar mi dialecto a mis hijos, cuando los tenga. / Se han de corregir acentos dialectales antes de comenzar la vida laboral. Las preguntas aquí

³¹³ Cabe recordar que Japón, en realidad, constituye un Estado multilingüe (véase el apartado 5.1). Así, para que no haya interpretaciones distintas del término “dialecto”, optamos por emplear, en algunos ítems de este bloque, la opción más neutra posible, *kotoba* (lit. ‘habla’), que en la lengua original puede referirse tanto a la “lengua” como al “dialecto”.

planteadas son las más íntimas y personales acerca de su LM, razón por la que tomamos la decisión de colocarlas al final del bloque.

4) Actitudes hacia los dialectos del español en el proceso de su enseñanza-aprendizaje

Después de lo anterior, se procede a medir las actitudes orientadas hacia el idioma objetivo, donde, recurriendo a la escala de 5 niveles antes empleada, el encuestado ha de indicar su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a los siguientes aspectos: si le gustaría llegar a hablar español sin acento; si quiere que sus profesores empleen el mismo acento; si cree que los dialectos en la lengua meta constituyen un impedimento para el aprendizaje; si desea saber más sobre los dialectos del español. Merece una especial atención el uso táctico que se hace del término “accento” para los primeros ítems que componen este bloque, ya que, para los no expertos en la materia, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE ha de efectuarse mediante el estándar y no en un dialecto (véase el apartado 4.1). Así, sin ser expuestos de antemano a una serie de informaciones dialectológicas que mostraremos en seguida, nuestra intención al respecto es conocer las actitudes más abstractas en relación con las variaciones mismas del español, algo que puede observarse en cualquier alteración del patrón lingüístico comprendido como el estándar³¹⁴. En cambio, como se aprecia, los dos últimos ítems aquí planteados buscan conocer las actitudes de los sujetos hacia los dialectos de la lengua meta, a saber, si estos consideran oportuno recibir algún *input* lingüístico sobre la variación diatópica del español a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5) Contacto con las variedades de la lengua meta y conocimiento de ellas

En estrecha relación con el bloque anterior, se estudia a continuación la intensidad y tipo de contacto que el informante ha mantenido con las variedades de la lengua meta. En primer lugar, se plantea una pregunta dicotómica de si ha recibido anteriormente alguna clase sobre los dialectos del español: constituye el último ítem del anverso, aunque, en caso de contestar afirmativamente, debe precisarse el contenido de la misma. Siguiendo al reverso del cuestionario, se encuentra, en su parte superior derecha, un mapa orientativo de los países de habla hispana ubicados en América y Europa. En él, se distinguen las 8 variedades principales del español (véase el anexo 12)

³¹⁴ Por lo cual, el término “accento” en su sentido popular abarca un amplio espectro de variaciones lingüísticas, desde la pronunciación foránea hasta la variación resultante de factores diatópicos (véase el apartado 4.2.4).

con colores y cifras, y se sigue una numeración conforme al orden alfabético de su denominación en la lengua original: 1) andaluz, 2) andino, 3) canario, 4) caribeño, 5) castellano, 6) chileno, 7) mexicano-centroamericano, 8) rioplatense. Asimismo, se da una indicación para que se preste atención a la zonificación dialectal efectuada, cuya extensión geográfica se establece textualmente en un cuadro situado a su izquierda. Entonces, después de exponer al sujeto a un estímulo de carácter académico, se le solicita que marque con un círculo los números de los dialectos que “sabe”. Seguidamente, se le pregunta si conoce la procedencia geográfica de los profesores nativos que ha tenido hasta ahora, así como dónde se han formado sus profesores japoneses: se trata de opciones dicotómicas y, siempre y cuando conteste de manera afirmativa, tiene que facilitar la respuesta indicando los números correspondientes.

6) Valoración de las 8 variedades principales del español

El último bloque del cuestionario no requiere de la competencia lingüística en la lengua meta *per se*, pero sí de experiencias estimuladoras con ella. Esto es, cuando se miden las actitudes hacia las 8 variedades diatópicas del español, el sujeto ha de disponer de ideas abstractas o concretas sobre ellas, o bien sobre sus hablantes. Antes que nada, para interpretar lo mencionado en el contexto de los encuestados, se les deja constancia de que el español tiene dialectos, como los hay en el japonés, y de que cada hablante tiene imágenes respecto a determinadas variedades, citando como ejemplo el caso del dialecto de la región nipona de Kansai, al que se conoce como “animado”. Entonces, se invita a comprobar que los ítems del apartado consisten en una serie de términos calificativos, que son: [español] correcto; estándar; claro; que le gusta; que quiere aprender; más hablado; no correcto; no estándar; confuso; que no le gusta; que no quiere aprender, los cuales deben relacionarse con una o varias de las principales variedades del español previamente definidas. Se trata de preguntas cerradas con opción de respuestas múltiples, aunque se ha habilitado la casilla “otro” para recoger respuestas no previstas que no encajan con la zonificación aplicada. Es necesario aclarar al respecto que los términos calificativos son colocados en contraposición entre pares de conceptos, salvo el sexto ítem, “más hablado”, el cual no cuestiona, en realidad, las actitudes, ya que el conocimiento en lo referente al peso demográfico de los hablantes de cada dialecto puede intervenir en la respuesta. Cabe puntualizar, por otra parte, que, mientras ítems como “me gusta” o “quiero aprender” valoran las actitudes individuales, otros como “estándar” o “correcto” sirven para conocer el tipo de ideologías lingüísticas que se asumen, es decir,

representaciones simbólicas de la verdad objetiva que se comparten en una comunidad en torno a la lengua ejemplar (véase el apartado 3.3).

Seguidamente, y por último, colocamos dos ítems de carácter sensible, en los cuales se solicita indicar: 1) de dónde preferiría que fuese si pudiera elegir el origen del profesor; 2) de dónde preferiría que no fuese bajo el mismo supuesto. Constituyen preguntas cerradas de selección múltiple, que permiten dar la respuesta numérica o textual recurriendo a la zonificación empleada a lo largo del estudio.

Formuladas todas las preguntas y concluido el cuestionario con unas palabras de agradecimiento, se colocó un espacio en blanco para recoger comentarios que se considere preciso añadir respecto a algunos aspectos planteados.

9.3. APLICACIÓN DE LA ENCUESTA 1

Una vez completada la elaboración del instrumento, se procedió a la última fase antes de la recolección de datos. Se trató de uniformizar criterios y condiciones para la encuesta 1, cuya aplicación no siempre contó con la presencia del investigador responsable por el motivo ya aludido. Por tanto, el primer epígrafe del presente apartado se reserva a apuntar los preparativos llevados a cabo para asegurar la calidad de la muestra, mientras que otros puntos atienden a los procedimientos seguidos para la recogida de datos y a su resultado.

9.3.1. PREPARATIVOS Y CONTROL DE CALIDAD DE LOS DATOS

Ante todo, para observar la supuesta evolución gradual en las actitudes lingüísticas, fue fundamental realizar el estudio en fechas próximas al comienzo del curso académico, cuando los alumnos de nuevo ingreso todavía no habían recibido *input* suficiente para formar actitudes hacia las variedades del idioma objetivo. Pues bien, de acuerdo con la disponibilidad de los profesores colaboradores, se establecieron fechas de realización del estudio entre la última semana hábil de abril y el mes de mayo de 2018³¹⁵. Asimismo, en cuanto encargábamos su ejecución a los docentes, teníamos que hacerles llegar con suficiente antelación el instrumento de medición, que se entregó acompañado

³¹⁵ El estudio se realizó antes o después del puente de primavera, *Golden Week* (lit. ‘Semana Dorada’), el cual duró desde el 28 de abril hasta el 6 de mayo de 2018.

de una orientación específica sobre su aplicación (véase el anexo 14-3). En lo que respecta al instrumento, hubo una imperiosa necesidad de garantizar la confidencialidad y el anonimato de los aprendices involucrados en el estudio, los cuales podrían dar respuestas engañosas ante la presencia de su profesor. Así, para acceder a las actitudes más íntimas posibles, preparamos sobres con cierre autoadhesivo, en cuyo interior se encontraba el cuestionario y una hoja informativa, en la que se dejaba claro su derecho a no participar en el estudio o abandonarlo cuando lo considerasen oportuno (véase el anexo 14-4).

Cada uno de los instrumentos de medición quedó individualizado de esta manera; además, cuando nos dirigimos personalmente a recoger los datos, prestamos una extrema atención a los siguientes aspectos, todo ello para evitar lo máximo posible el efecto del encuestador: vestimenta (semiformal en todos los casos); idioma (estándar japonés); actitud (profesional y no cercana). A continuación, se describirá cómo se procedió a la recogida de datos cuando el estudio se efectuó bajo la supervisión del autor.

9.3.2. PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Tras realizarse una breve presentación personal (nombre del investigador, la institución académica a la que pertenece y su campo de especialidad), se comunicó el objetivo de la visita, agradeciendo a los alumnos participantes la acogida que nos habían dispensado. Seguidamente, repartimos sobres ya personalizados, en cuyo interior se encontraba un folio de tamaño A4 y un formulario impreso en papel grueso. Solicitamos a los informantes que verificaran su contenido y que leyeran atentamente el primer documento, pues se trataba de la hoja de consentimiento de participación. A continuación, se indicó que no miraran todavía el reverso del cuestionario, donde a su derecha superior se encontraría un mapa en color, y que nos prestaran atención para comunicarles “un aviso importante”. Se recordó entonces que no se realizaba el estudio para medir la profundidad de conocimiento o comprensión teórica, sino para conocer opiniones sinceras, y que, para garantizar el total anonimato de los datos, la entrega del formulario rellenado se efectuaría empleando el sobre con cierre adhesivo. Asimismo, rogamos no consultar material alguno ni compartir la respuesta con los compañeros y guardar silencio a lo largo de los 10 minutos que duraría la encuesta, así como levantar la mano en caso de tener alguna duda.

Transcurridos unos minutos, se recordó a los participantes que, respecto al ítem donde preguntábamos su procedencia, señalaran lo que les pareciera oportuno, sea la

prefectura o municipio, tal como se justificó anteriormente. Más tarde, cuando ya rellenaban la segunda mitad del cuestionario, les informamos de que podían saltarse las preguntas que no supiesen (o no quisiesen) contestar, aunque les sugerimos que, en lugar de dejarlas en blanco, explicasen textualmente el motivo de haber tomado tal decisión (como, por ejemplo, “no sé”).

9.3.3. RESULTADOS OBTENIDOS E INCIDENCIAS

Entre los 32 grupos que componen la muestra, la recolección de datos se efectuó bajo nuestro control en 20, mientras que seis profesores colaboradores se encargaron del proceso para los otros 12³¹⁶. Asimismo, por tratarse de un estudio realizado *in situ* en el que ningún sujeto se negó a participar, el índice de recogida fue del cien por cien; no obstante, un total de 58 alumnos faltaron en clase y 152 muestras fueron descartadas por las razones que se especificarán en el inicio del capítulo 10, por lo que el corpus de estudio para la encuesta 1 consiste en 711 respuestas.

Debe ponerse de manifiesto que los participantes se mostraron colaborativos la mayoría de las veces, por lo que el estudio se desarrolló sin contratiempos de gravedad, salvo algunos incidentes reseñables que se registraron. Primero, en relación con el ítem número 35, “me gustaría llegar a hablar español sin acento”, se repitió la misma pregunta sobre la definición de *akusento* (lit. ‘acento’); en estos casos, se explicó el término “traduciéndolo” a otro menos técnico, *namari* (lit. ‘hábitos en el habla’). En segundo lugar, cabe apuntar que recibimos una sola consulta respecto al “estándar japonés”: fue cuando un sujeto del grupo FB nos preguntó cómo podía responder a las preguntas del tercer bloque si el estándar era la única modalidad que dominaba. Por otro lado, es preciso admitir que se generó un cierto desorden entre los estudiantes de la Universidad C, la mayoría de los cuales estudiaba español por obligación curricular, pues algunos del grupo CB empezaron a hablar entre sí a la hora de contestar a la segunda mitad del cuestionario³¹⁷. Parece ser, entonces, que no se tienen actitudes hacia un objeto social indiferente o desconocido (véase el apartado 3.2.2); prueba de ello es que, en otro grupo

³¹⁶ En lo que respecta a los grupos JA y LC, encargamos la realización del estudio al profesor respectivo debido a la limitación del tiempo de que disponía el investigador. Tanto en estos casos como para la aplicación del estudio a los sujetos de los grupos DA, DB y EA, la entrega del instrumento a los docentes colaboradores fue presencial, de modo que se les pudo indicar el procedimiento establecido para la recogida de datos.

³¹⁷ Para recuperar la calma, les insistimos repetidamente en que podían dejar las respuestas en blanco.

del mismo centro, CA, unos aprendices nos confesaron que se sentían sometidos a una “prueba enigmática”, puesto que la clase se destinaba a los alumnos de nuevo ingreso y “no sabían nada” sobre la lengua meta. Así, en lo que atañe a sujetos como estos que cursaban español como una materia optativa, no pocos participantes de los grupos LA y LB se quedaron dormidos nada más rellenar el cuestionario en unos 5 minutos, lo cual puede haber sucedido en otras universidades, donde los colaboradores se encargaron del control del proceso. De cualquier modo, como se especificará más adelante, se filtraron todas las muestras que presentaban claros indicios de respuestas intuitivas o mecánicas.

9.3.4. TABULACIÓN DE DATOS

Una vez recogidas todas las muestras, procedimos a elaborar una base de datos en una hoja de cálculo, donde las respuestas fueron introducidas manualmente; repetimos el mismo proceso dos veces, para evitar de este modo posibles errores. Luego, asignamos un identificador único a cada sujeto, que consta de: grupo (véase la tabla 3 del capítulo 10); número de serie; sexo (mujer [M]; hombre [H]; no contesta [X]); campo de estudios (alumnos que estudian español como especialidad [E]; como materia secundaria [S]; como una materia optativa [N]); años totales cursados (primer año [1]; segundo año [2]; tercer año [3]; cuarto año [4]; quinto año y más [5]; no contesta [X]); procedencia prefectural (para las siglas, véase el anexo 8). De esta manera, el identificador AD32-MN2TY corresponde al sujeto número 32 del grupo AD, que es una mujer [M] procedente de Tokio [TY] que estudia español como asignatura optativa [N] y que es su segundo año de matrícula [2]. Asimismo, otro KB40-HE4OS corresponde al sujeto número 40 del grupo KB, que es un hombre [H] procedente de Osaka [OS] que estudia español como especialidad [E] y es su cuarto año de matrícula [4].

9.4. UNIVERSO Y MUESTRA PARA LA ENCUESTA 2

Por el motivo ya descrito anteriormente, hemos delimitado el universo de estudio a los ámbitos universitarios japoneses, pues la encuesta 2 se destina a la comunidad de profesores que ejercen su labor docente en dicho contexto, tanto nativos como no nativos. Ahora bien, no conocemos el tamaño exacto de la población objetivo, ya que la mayoría de las universidades japonesas no hacen públicas las identidades del personal docente interino, suplente o contratado, inclusive los profesores extranjeros invitados. Por ello, y

para obtener una muestra aleatoria y representativa del universo, acudimos a centros que ofertan la especialidad en español para solicitar la colaboración en el estudio, bien personalmente, cuando los individuos que cumplen el perfil previamente determinado se encontraban en el lugar (37 casos), o bien, depositando el ejemplar en el buzón correspondiente junto con una nota de saludo (48 casos). Por otra parte, con el fin de recolectar las respuestas de los sujetos que imparten español en diferentes regiones del país, remitimos el cuestionario por correo ordinario a 69 profesores universitarios, cuyos nombres figuran en las páginas oficiales de cada institución como equipo docente de la asignatura Lengua Española, ya sea destinada a los alumnos de especialidad o a los de no especialidad. Finalmente, exceptuando dos correos que fueron devueltos por destinatario desconocido, repartimos un total de 152 ejemplares a lo largo de los meses de abril y de mayo de 2018. A continuación, se describe tanto la estructura del instrumento de estudio como el proceso que se siguió para su aplicación.

9.5. ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE LA ENCUESTA 2

A diferencia de la encuesta 1, cuya aplicación se realizó *in situ* bajo el control del investigador o del profesor colaborador, los individuos que fueron seleccionados como informantes de la encuesta 2 tenían que rellenar el cuestionario en su tiempo libre y sin ningún tipo de compensación, lo cual implica que la participación depende fundamentalmente de la iniciativa propia. Asimismo, el instrumento aplicado en la encuesta 2 tiene un formato sencillo, encaminado tanto a la obtención de un número elevado de respuestas como al posterior análisis cuantitativo de los resultados obtenidos.

9.5.1. ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

Primero, preparamos una carta de solicitud, donde se presentan los objetivos del estudio y se asegura la confidencialidad de los datos facilitados en él (véanse los anexos 15-1 y 15-2). Redactado tanto en español como en japonés, este documento se adjunta en función de la supuesta lengua materna del informante; no obstante, ya que la encuesta va dirigida al colectivo profesional, el instrumento aplicado se edita en español, con algunas anotaciones complementarias en japonés.

El cuestionario consta de seis páginas impresas a una cara, la primera de las cuales se destina a una breve nota introductoria, donde se pide a los informantes que nos faciliten sus opiniones más sinceras con respecto a los dialectos del español (véase el anexo 15-3). Asimismo, tras indicar que se dispone de una hoja informativa que recoge todos los aspectos necesarios para rellenar el cuestionario (véase el anexo 15-4), se ruega no consultar otra fuente de información que no sea la proporcionada por nuestra parte. Junto a ello, se formulan cuatro preguntas clave para determinar las variables realmente relevantes en el estudio, que son: el idioma materno del informante; años de experiencia docente como profesor de E/LE; el dialecto materno; el dialecto de uso habitual. De este modo, excluimos todos aquellos ítems de carácter sociodemográfico que podrían afectar a la disponibilidad del profesor para continuar con los bloques restantes.

[NOMBRE DE LA VARIEDAD]								
Lo hablo siempre	6	5	4	3	2	1	No lo hablo nunca	N/A
Lo conozco en profundidad	6	5	4	3	2	1	No lo conozco en absoluto	N/A
Es muy similar a mi español (es mío)	6	5	4	3	2	1	Es muy diferente a mi español	N/A
Siempre lo enseñé en clase	6	5	4	3	2	1	Nunca lo enseñé en clase	N/A
Creo que se habla mucho	6	5	4	3	2	1	Creo que es muy poco hablado	N/A
Creo que es un español correcto	6	5	4	3	2	1	Creo que es un español incorrecto	N/A
Su enseñanza es muy importante	6	5	4	3	2	1	Su enseñanza es muy innecesaria	N/A
A su juicio, el español [NOMBRE DE LA VARIEDAD] suena:								
MUY CLARO	6	5	4	3	2	1	MUY CONFUSO	N/A
MUY FORMAL	6	5	4	3	2	1	MUY INFORMAL	N/A
MUY ELEGANTE	6	5	4	3	2	1	MUY VULGAR	N/A
MUY CULTO	6	5	4	3	2	1	MUY INCULTO	N/A
MUY BONITO	6	5	4	3	2	1	MUY FEO	N/A
MUY AGRADABLE	6	5	4	3	2	1	MUY DESAGRADABLE	N/A
(por todo ello) ME GUSTA MUCHO	6	5	4	3	2	1	NO ME GUSTA EN ABSOLUTO	N/A

Figura 33: Técnica empleada para la medición del conocimiento y las actitudes

Seguidamente, se trata de valorar el conocimiento y las actitudes que poseen sobre las 8 principales variedades del español antes definidas, lo cual se mide con 14 ítems, idénticos para los 8 cuadros diseñados con tal fin. Encabezadas con el nombre del dialecto, las preguntas que componen el respectivo cuadro se formulan por medio de una escala de diferencial semántico de 6 puntos, en cuyos polos figuran pares de atributos contrapuestos,

que son afirmaciones o calificaciones que se oponen entre sí (p. ej., MUY CLARO 6 5 4 3 2 1 MUY CONFUSO). Una vez explicado lo anterior, se solicita a los informantes que marquen el número que más se aproxime a su respuesta, con la opción N/A si no pueden formar juicio al respecto.

Como se puede comprobar en la figura 33, las 7 primeras preguntas de cada bloque tienen como objetivo determinar la frecuencia de uso y el grado de conocimiento del dialecto indicado, así como evaluar las actitudes de índole profesional hacia su enseñanza como LE. Posteriormente, se recogen las actitudes de dimensiones afectivas y cognitivas, pues, mediante una serie de términos inherentemente relativos, se pregunta cómo suena la variedad en cuestión, y se puede atender a opiniones o sentimientos personales, como es (me suena) “muy agradable” o “muy desagradable”.

Después de contestar a las mismas preguntas sobre las 8 variedades, por último, los informantes han de señalar su grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones: sería bueno que todos los hablantes del español habláramos parecido; los alumnos no deben hablar mezclando diferentes dialectos del español; la enseñanza de los dialectos del español debería cobrar más importancia. El formato de respuesta es de tipo Likert de 5 puntos, donde la mejor calificación posible corresponde a “totalmente de acuerdo” y la peor a “totalmente en desacuerdo”.

Como se ha podido observar, la encuesta 2 está formada por preguntas cerradas, ya que esto supone contribuir al aumento de la ratio de respuestas; eso sí, al final del cuestionario, se ha habilitado un espacio en blanco para que se pueda dejar cualquier observación pertinente.

9.5.2. RECOPIACIÓN Y TABULACIÓN DE DATOS DE LA ENCUESTA 2

Ya hemos indicado que la distribución del instrumento de estudio se realizó por diferentes medios, aunque la recogida del cuestionario relleno fue por correo ordinario, de modo que se garantizaba el anonimato de los participantes; no obstante, algunos optaron por la entrega personal en sobres precintados. De cualquier forma, de los 152 ejemplares repartidos, recibimos 73 respuestas (48 %), en su mayoría remitidas a lo largo del mes de mayo de 2018. Cabe aclarar, sin embargo, que tres muestras fueron enviadas

fuera de la fecha prevista (las primeras semanas de junio), pero su incorporación a la base de datos no afecta a la fiabilidad del estudio.

La tabulación de los datos se realizó en una hoja de cálculo, proceso que se repitió dos veces por cada muestra. Hay que señalar al respecto que, dado el reducido tamaño de la población objetivo, los resultados obtenidos en la encuesta 2 contienen informaciones que pueden determinar la identidad del informante, cuya revelación puede violar la ética académica. Asimismo, decidimos no hacer públicas las respuestas individuales con respecto a las actitudes hacia las diferentes variedades del español, pues el análisis cuantitativo se realizará sobre las categorías más genéricas posibles, como, por ejemplo, la variable “lengua materna”. Por otra parte, los comentarios fueron transcritos de manera textual y se presentan, en caso necesario, acompañados de traducciones al español.

9.6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La limitación más importante de la presente investigación reside fundamentalmente en que, por tratarse de un estudio de carácter sensible, no existe garantía de que los informantes muestren sus opiniones de índole personal, pues las actitudes “públicas” (*overt attitudes*) pueden no coincidir con otras “encubiertas” (*covert attitudes*). Es decir, cuando los hablantes competentes de una lengua comparten las valoraciones ligadas al uso de sus variedades internas (véase el apartado 3.5), algunos encuestados —sobre todo, los profesores nativos— pueden proporcionar respuestas “socialmente aceptables” (*halo effect*; Baker, 1992: 18), lo que les permite salvaguardar la imagen positiva del “yo social”. Esto es, pese a que las dos encuestas se realizaron con la garantía del anonimato y la confidencialidad, sería poco realista estimar que las respuestas obtenidas reflejen a la perfección la realidad que acaece en nuestro ámbito de indagación.

Otra limitación consiste en el hecho de no recurrir a la técnica de pares ocultos (*matched-guise test*), cuya aplicación empírica permite medir las actitudes lingüísticas de los informantes, sin que estos estén avisados del propósito real del estudio. De hecho, nos planteamos la posibilidad de llevar a cabo una prueba de actitudes a partir de voces grabadas, lo cual resultó inviable por varios motivos, unos prácticos y otros teóricos. Primero, por limitaciones funcionales a las que ya se ha aludido, nos fue necesario preparar un estudio que se pudiera realizar en un marco temporal de 15 minutos. Cabe

recordar, por otra parte, que para obtener un resultado lo suficientemente riguroso en pruebas de estas características, los intérpretes de las grabaciones emitidas tienen que ser la misma persona o bien reunir unas determinadas condiciones preestablecidas, como son el sexo, la edad o el nivel de estudios. Segundo, porque pocos aprendices sabrían distinguir las diferentes variedades del español, lo que podría darles la sensación de que están sometidos a una prueba de comprensión auditiva: y es que, para medir las actitudes lingüísticas con la técnica de pares ocultos, los sujetos deben ser competentes en la(s) lengua(s) evaluada(s), así como comprender los enunciados pronunciados en diferentes variedades (Moreno Fernández, 2005: 185; Speelman *et al.*, 2013: 84). Además, el presente estudio no persigue como objetivo principal conocer las actitudes lingüísticas que tienen los alumnos japoneses, sino analizar cómo la ideología del estándar contribuye a la formación de prejuicios hacia las variedades comprendidas como periféricas. De esta manera, pretendemos averiguar en la encuesta 2 cómo los profesionales de la enseñanza de E/LE se enfrentan a la pluralidad normativa del español, lo cual no necesariamente coincide con sus actitudes personales.

10. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA 1

En cumplimiento de los procedimientos empíricos ya establecidos, el número anticipado de participantes en la encuesta 1 era de 921, aunque algunos faltaron a clase el día de la aplicación, o bien, estuvieron presentes en el aula menos (o más) alumnos de los que nos habían comunicado los profesores colaboradores, lo cual se debió a que las fechas del estudio coincidían con el periodo de modificación de matrícula. A pesar de este imprevisto, contamos con la participación de 863 estudiantes que cursaban la asignatura de español en diferentes universidades japonesas, una cifra que equivale al 94 por ciento del estimado de participación (véase la tabla 3). Ahora bien, tras la tabulación de las respuestas obtenidas y su posterior revisión, hemos excluido del análisis los cuestionarios dudosos que contenían las siguientes características (número de casos): salto en los ítems relacionados con la medición de las actitudes hacia las variedades de la lengua meta (82); indicios de haber contestado a algunas preguntas sin pensar y/o aleatoriamente³¹⁸ (40); la totalidad del dorso del cuestionario en blanco (24); contradicciones o incoherencias detectadas en algunas respuestas³¹⁹ (6). Se ha de subrayar a este respecto que, entre las 152 muestras eliminadas, 109 fueron entregadas por individuos que estudiaban español como asignatura optativa (OPT), algunos de los cuales presentaron dificultades al rellenar el cuestionario; y esto se hizo palpable, en comparación con aquellos que cursaban español como segunda especialidad (SEG) o como materia troncal de especialidad (ESP).

Así, debido muy probablemente al desigual nivel de competencias relativas al dominio de la lengua española, el número de muestras insuficientes fue significativamente superior entre los alumnos del colectivo OPT (29 %) que entre otros de SEG (11 %) y ESP (8 %), aunque ello no elimina la posibilidad de que los primeros estuvieran “desmotivados” (véase el apartado 8.3.2). De modo semejante, los individuos con poca experiencia en el aprendizaje de E/LE fueron más propensos a aportar datos incompletos o falseados que otros con más años de estudio (1º = 22 %; 2º = 22 %; 3º = 6 %; 4º = 0 %), pues, dada la desinformación sobre el idioma objeto, los aprendices novatos pudieron pensar que se trataba de una “prueba de habilidad”, esto es, *como si existiera una forma correcta de interpretar la realidad lingüística del español*: de ahí que,

³¹⁸ Hay individuos que seleccionaron la misma opción para todas las preguntas.

³¹⁹ Estos atribuyeron las virtudes opuestas a una misma variedad, por ejemplo, “me gusta” y “no me gusta”.

mientras que unos dejaron las casillas en blanco, otros se vieron obligados a dar respuestas, siquiera aleatorias³²⁰. En efecto, a pesar de componerse de alumnos de Especialidad en el Idioma Español (ESP), un 41 por ciento de la muestra tomada del grupo JA (primer semestre de la carrera) fue excluido del posterior análisis (véase la tabla 3). Todo lo anteriormente expuesto apunta a que no construimos actitudes ni valores sobre los aspectos del universo que no conocemos o no nos interesan (véase el capítulo 3), lo que pudo ser la causa principal por la que una parte de los datos recogidos en nuestro estudio (18 %) se quedara fuera de la muestra. Tras dejar claro todo esto, el análisis de la encuesta 1 se realizará sobre la base de las respuestas proporcionadas por un total de 711 encuestados, cuyos perfiles se describen a continuación.

Composición de la muestra de la encuesta 1

- Características comunes de los informantes: estudiantes inscritos en universidades japonesas y que se matricularon en asignaturas relacionadas con la enseñanza de E/LE durante el primer semestre del curso 2018-2019
- Línea de especialidad cursada [siglas aplicadas]:
Estudios Extranjeros con Especialización en la Lengua Española [ESP], 287 (40 %);
diversas especialidades con segunda especialización en español [SEG], 158 (22 %);
diversas especialidades con una materia optativa en español [OPT], 266 (37 %)
- Rango de años cursados en estudios de español: 0-1, 346 (49 %); 1-2, 171 (24 %);
2-3, 117 (16 %); 3-4, 48 (7 %); más de 4, 26 (4 %); n/c, 3 (0 %)
- Realización de estancias académicas en ámbitos hispanófonos:
sí, 90 (13 %); no, 604 (85 %); n/c, 17 (2 %)
- Sexo: mujer, 393 (55 %); hombre, 317 (45 %); n/c, 1 (0 %)
- Ubicación regional del centro de adscripción³²¹: Área del Gran Tokio, 205 (29 %);
Tokai, 161 (23 %); Kansai, 156 (22 %); Okinawa, 114 (16 %); Tohoku, 75 (11 %)
- Lugar de procedencia – región: Tokai, 174 (24 %); Área del Gran Tokio, 162 (23 %);
Kansai / Kinki, 118 (17 %); Okinawa, 89 (13 %); Tohoku, 40 (6 %); Kanto-
Koshinetsu, 39 (5 %); Kyushu, 31 (4 %); Hokuriku, 12 (2 %); Hokkaido, 11 (2 %);
Chugoku, 11 (2 %); Shikoku, 10 (1 %); fuera de Japón, 11 (2 %); n/c, 3 (0 %)

³²⁰ Recordamos que la participación en el estudio fue totalmente voluntaria; además, insistimos a los alumnos en que no se trataba de una prueba, y en que podían dejar en blanco los ítems que no supiesen contestar.

³²¹ Consúltense los anexos 7 y 8 para los mapas.

región	código Univ.	código grupal	asignatura de E/LE como materia:	asignatura destinada a los alumnos de:	control directo del proceso	núm. anticipado de participantes	número definitivo de participantes (porcentaje)	número de muestras incluidas (porcentaje)	número de muestras descartadas (porcentaje)
Tohoku	A	AA	optativa	1º	no	24	23 (96 %)	12 (52 %)	11 (48 %)
		AB	optativa	1º	no	26	26 (100 %)	22 (85 %)	4 (15 %)
		AC	optativa	1º	no	30	31 (103 %)	19 (61 %)	12 (39 %)
		AD	optativa	2º	no	33	33 (100 %)	22 (67 %)	11 (33 %)
G. Tokio	B	BA	principal	2º	sí	35	36 (103 %)	35 (97 %)	1 (3 %)
		BB	principal	3º y 4º	sí	45	39 (87 %)	38 (97 %)	1 (3 %)
	C	CA	optativa	1º	si	32	30 (94 %)	16 (53 %)	14 (47 %)
		CB	optativa	2º	sí	32	32 (100 %)	18 (56 %)	14 (44 %)
	D	DA	secundaria	1º	no	15	15 (100 %)	9 (60 %)	6 (40 %)
		DB	secundaria	2º	no	15	11 (73 %)	11 (100 %)	0 (0 %)
	E	EA	optativa	2º	no	20	17 (85 %)	9 (53 %)	8 (47 %)
	F	FA	optativa	1º	sí	35	31 (89 %)	27 (87 %)	4 (13 %)
		FB	secundaria	1º	sí	25	22 (88 %)	21 (95 %)	1 (5 %)
		FC	secundaria	2º	sí	15	15 (100 %)	15 (100 %)	0 (0 %)
		FD	secundaria	2º a 4º	sí	6	6 (100 %)	6 (100 %)	0 (0 %)
	Tokai	G	GA	secundaria	1º	no	40	38 (95 %)	36 (95 %)
GB			secundaria	2º	no	50	51 (102 %)	42 (82 %)	9 (18 %)
GC			secundaria	3º y 4º	no	20	19 (95 %)	18 (95 %)	1 (5 %)
H		HA	principal	1º	sí	17	17 (100 %)	17 (100 %)	0 (0 %)
		HB	principal	1º	sí	15	15 (100 %)	14 (93 %)	1 (7 %)
		HC	principal	4º	sí	13	13 (100 %)	13 (100 %)	0 (0 %)
		HD	principal	4º	sí	21	21 (100 %)	21 (100 %)	0 (0 %)
Kansai		I	IA	optativa	2º	sí	20	16 (80 %)	15 (94 %)
	J	JA	principal	1º	no	40	41 (103 %)	24 (59 %)	17 (41 %)
		JB	principal	3º	sí	40	40 (100 %)	37 (93 %)	3 (8 %)
	K	KA	principal	1º	sí	42	41 (98 %)	41 (100 %)	0 (0 %)
		KB	principal	3º	sí	41	40 (98 %)	39 (98 %)	1 (3 %)
Okinawa	L	LA	optativa	1º	sí	40	34 (85 %)	28 (82 %)	6 (18 %)
		LB	optativa	1º	sí	37	29 (78 %)	28 (97 %)	1 (3 %)
		LC	principal	3º y 4º	no	10	8 (80 %)	8 (100 %)	0 (0 %)
	M	MA	optativa	1º	sí	48	44 (92 %)	34 (77 %)	10 (23 %)
	MB	optativa	2º	sí	39	29 (74 %)	16 (55 %)	13 (45 %)	
TOTAL						921	863 (94 %)	711 (82 %)	152 (18 %)

Tabla 3: Características particulares de los grupos estudiados

10.1. PERFIL Y MOTIVACIONES DE LOS ALUMNOS JAPONESES

Destinos y modalidades de movilidad académica

El conjunto de los informantes de la encuesta 1 está constituido por 711 estudiantes de español en Japón, aunque, tal como puede observarse en el anexo 16, 90 de ellos indicaron haber cursado algún programa de intercambio o de estancia académica en un entorno hispanohablante, cuya duración varía desde las dos semanas hasta más de un curso académico (10 meses). Cabría aclarar, no obstante, que se trataba de una estadía temporal no superior a 4 meses en la mitad de los casos analizados, pues los aprendices que ampliaron sus conocimientos sociopragmáticos en la lengua meta lo suficiente como para asimilar una ideología “vernácula” constituyen una pequeña minoría en la muestra: y todo ello, sin descartar la posibilidad de que algunos de los sujetos participantes en el estudio se hubieran sumergido en un proceso de adecuación sociolingüística, en especial, en lo referente a aquellos que permanecieron en el extranjero durante más de un año académico (32 casos / 4,5 %).

En relación directa con lo que se acaba de manifestar, España fue el país receptor del mayor número de alumnos encuestados, si bien su gran mayoría optó por mencionar el nombre de la provincia o de su ciudad capital, y fue Sevilla la más referida (véase el resultado del ítem 5). Esto es, conforme a los datos aquí manejados, varias de las universidades a las que estaban adscritos nuestros informantes organizaron programas de aprendizaje práctico en España, los cuales —con una duración aproximada de 4 o 5 semanas— se ofrecían en colaboración con instituciones de educación superior situadas en Sevilla, Barcelona, Madrid, Santiago de Compostela o Salamanca³²². Ahora bien, frente a lo que se suele imaginar, ningún encuestado declaró haber permanecido más de tres meses en Castilla y León³²³, comunidad española en la que se supone que se habla el “mejor español” (véase el apartado 3.5.3). De hecho, si volvemos a trasladar el enfoque a los individuos que cursaron más de un año académico en centros educativos de habla hispana ($n=32$), España fue el destino para algo menos de la mitad de los sujetos correspondientes (47 %: Santiago de Compostela, 5; Barcelona, 4; Andalucía, 1; Alicante, 1; España, 1; Granada, 1; Sevilla, 1; Pamplona, 1), mientras que Latinoamérica lo fue

³²² Destinos mencionados por la mayoría de los alumnos que estuvieron en España durante uno o dos meses.

³²³ Según los datos obtenidos en nuestro estudio, las estancias en las ciudades castellanoleonesas (6 en Salamanca y 2 en Segovia) fueron de una duración inferior a un mes, salvo un individuo que estuvo tres meses en Salamanca.

para los demás (53 %: México, 7; Paraguay, 3; Perú, 3; Bolivia, 2; Chile, 1; Costa Rica, 1). El corolario de lo anterior es que los estudiantes de E/LE en Japón no necesariamente tienen inclinaciones castellanistas a la hora de seleccionar el lugar definitivo en el que mejorar, con tal de perfeccionar sus competencias lingüísticas, y ello a pesar de que España se posicione como referencia del turismo idiomático.

Intereses y necesidades de los alumnos japoneses

De acuerdo con lo demostrado por Javier Noya (2004) en un informe coordinado por varias instituciones españolas (Instituto Cervantes, ICEX, SEEI y Real Instituto Elcano), los atractivos turísticos de España son de reconocimiento popular en Japón: este es el caso tanto de la Sagrada Familia o el Camino de Santiago como de los patrimonios inmateriales, que incluyen el flamenco y la dieta mediterránea. En sintonía con ello, de los 469 informantes de nuestro estudio que contestaron afirmativamente a la pregunta «antes de ingresar a la Universidad, ¿quería irse de viaje al mundo hispanohablante?», 221 escribieron como destino deseado España, siendo esta la respuesta más frecuente (47 %), seguida por Barcelona (81 / 17 %), México, (40 / 9 %) y Madrid (32 / 7 %). Además, si ordenamos por región (España / América / otro) los países o ciudades mencionados en los ítems 10, 12, 14, 16, 18 y 20 del cuestionario (véase la tabla 4)³²⁴, se hace patente la predilección de los japoneses por descubrir lugares pertenecientes al territorio español, lo cual repercute de cierta manera en la decisión de estudiar el idioma allí hablado —eso sí, dejando de lado su diversidad lingüística interna. Así, en efecto, de entre aquellos que ingresaron a la universidad con la intención de cursar una parte de sus estudios en el extranjero hispanohablante ($n=267$), 132 apuntaron a España como el destino prioritario para ello, y 57 a algunas ciudades españolas en concreto (Barcelona, Madrid, Sevilla, etc.), lo que significa que una buena proporción de los encuestados (26,6 %) compartían la percepción de que España o sus grandes ciudades eran el “lugar idóneo” para aprender español, todo esto, con anterioridad a comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin entrar en contradicción con lo que se acaba de mencionar, también es verdad que el interés y la curiosidad hacia los componentes culturales de una lengua extranjera

³²⁴ Por tratarse de preguntas abiertas, obtuvimos respuestas que no encajan en las categorías aplicadas, como “lugares seguros” o “la capital”. Por otra parte, una pequeña minoría de sujetos mencionaron lugares donde el español no constituye la lengua predominante del entorno, como es Italia o Brasil (véase el anexo 16).

es algo que va creciendo a medida que sus aprendientes profundizan en las habilidades en la lengua meta. Por tanto, como puede apreciarse en la tabla 14, se observó un aumento considerable en el número de los encuestados que deseaban —en el momento de tomar la muestra— conocer las tierras americanas, ya fuera para irse de viaje (165,3 %) o para perfeccionar español (194,6 %). Y es que las universidades niponas de Estudios Extranjeros suelen tener convenios de intercambio de alumnos con instituciones educativas tanto españolas como latinoamericanas, lo que puede incitar a los aprendices a ampliar el conocimiento sobre diferentes lugares de habla hispana. Por ejemplo, en el caso del centro con el mayor número de alumnos de E/LE en Japón (la Universidad Kansai Gaidai, véase el apartado 9.1.2), los estudiantes de nuevo ingreso tienen la oportunidad de participar en una jornada llamada *Bienvenidos al Mundo Latino*, donde los becarios internacionales provenientes de Iberoamérica exponen la cultura de sus respectivos países de origen (Wasa, 2012: 23-24). Además, en lo relativo al colectivo ESP, el simple hecho de saber que la universidad en la que se encuentra matriculado ofrece la posibilidad de cursar parte de sus estudios en el extranjero puede que influya en la disposición a optar por las plazas disponibles, algunas de las cuales son para formarse en Hispanoamérica³²⁵. Tanto es así que, si bien es cierto que la mayoría de nuestros informantes no van a poder realizar la estancia con los programas de movilidad, estos mencionaron los lugares a los que podrían llegar con una beca completa o parcial (véase el resultado del ítem 18), lo que, al parecer, constituye un potencial de motivación para continuar con el proceso de aprendizaje idiomático.

		España	América	otro	total (n)
Viajar	antes	352 (75,1 %)	173 (36,9 %)	39 (8,3 %)	469
	ahora	451 (66,6 %)	286 (42,2 %)	122 (18,0 %)	677
	aumento	128,1 %	165,3 %	312,8 %	144,3 %
Estudiar	antes	189 (70,8 %)	56 (21,0 %)	47 (17,6 %)	267
	ahora	264 (63,5 %)	109 (26,2 %)	96 (23,1 %)	416
	aumento	139,7 %	194,6 %	204,3 %	155,8 %
Trabaja	antes	39 (48,1 %)	26 (32,1 %)	32 (39,5 %)	81
	ahora	112 (49,1 %)	76 (33,3 %)	81 (35,5 %)	228
	aumento	287,2 %	292,3 %	253,1 %	281,5 %

Tabla 14: Disposición para moverse por el mundo hispanohablante (número de menciones)³²⁶

³²⁵ Por ejemplo, la Universidad Kansai Gaidai tiene convenios de movilidad de estudiantes con 26 universidades de habla hispana, cuya distribución por países es la siguiente: España, 11; México, 5; Argentina, 3; Ecuador, 3; Chile, 1; Colombia, 1; Perú, 1; República Dominicana, 1. Fuente: Universidad Kansai Gaidai (s/f). *International Affiliations*. <<http://www.kansai.ac.jp/en/international/affiliations/detail/>>.

³²⁶ La suma es superior al 100 %, ya que existen informantes que señalaron más de un lugar en su respuesta.

Por último, y al margen de todo lo expuesto hasta aquí, resulta de especial interés resaltar que, por lo general, los estudiantes japoneses de español no se matriculan en la universidad con la intención de desarrollar su futura vida laboral en zonas de habla hispana³²⁷ (véase el resultado del ítem 13). Se trata de una opinión ampliamente extendida entre los informantes de nuestro estudio (88 %), aunque los alumnos de OPT estuvieron más conformes en este aspecto (97 %) que otros de SEG (87 %) o de ESP (79 %). Asimismo, aun después de seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 67 % de los encuestados contestó que no estaría dispuesto a trabajar en entornos donde la lengua aprendida tenga una presencia cotidiana: incluso, entre aquellos que se especializaban en español (ESP), el 52 % preferiría no aventurarse en su futuro laboral, pese a que tuvieran la oportunidad de hacerlo (véase el resultado del ítem 19). Con todo, dicha disposición se ve ligeramente alterada por los años de experiencia como aprendiz de español, sin dejar de precisar que la proporción de las respuestas afirmativas prevalece de manera aplastante sobre las negativas al cursar más de cuatro años de formación (véase la figura 34). Este último grupo comprende los individuos que habían estudiado el idioma español en el bachillerato como una asignatura de libre elección, o los que habían repetido algún curso universitario, debido probablemente a la estancia académica en el extranjero, cuya duración superaba los 6 meses en el 81 % de los casos.

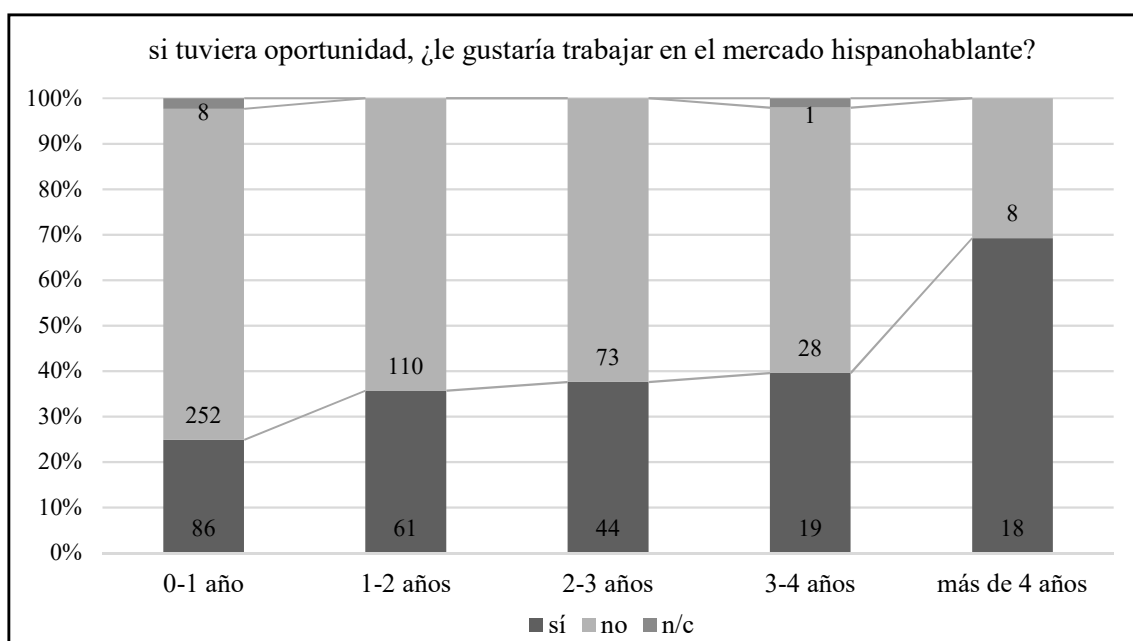


Figura 34: Disposición a trabajar en el mercado hispanófono según años de experiencia

³²⁷ Inclusive aquellos que quieren trabajar en español en Estados Unidos, pues hay un informante que señaló Miami como el destino que tenía pensado para ello.

De cualquier manera, lo dispuesto en el párrafo anterior constituye una ambición que no suele traducirse en acciones reales, puesto que, por regla general y salvo supuestos excepcionales, los japoneses no se ven impulsados a abandonar su país e instalarse en otro: lo cual resulta comprensible, ya que, según los datos más recientes de los que disponemos, la tasa de inserción laboral de los egresados universitarios japoneses en el curso 2017-2018 fue del 97,6 %³²⁸. Y así queda descartada la necesidad de adoptar un método didáctico que permita medir la pronta integración sociocultural de los estudiantes japoneses en entornos de habla hispana, pues, en síntesis de lo hasta aquí descrito, su gran mayoría concluiría la vida tanto académica como laboral dentro de Japón.

Por otro lado, tal y como ya se ha hecho notar, allí se encuentra la percepción de España como un destino turístico por excelencia, y este es el factor que más contribuye a la disposición de los japoneses a aprender el idioma español. En efecto, el ya citado Noya (2004: 85) planteaba que los universitarios japoneses cursan español como segunda lengua extranjera, básicamente, por tratarse de “una lengua de fácil aprendizaje”, aunque, al mismo tiempo, sirve para hacer turismo: de lo que se deduce que, en palabras de un informante suyo, «[p]or desgracia, si no viajas a un país hispanohablante, no tendrás oportunidad de usarlo». No obstante, existe una minoría de estudiantes de la asignatura Lengua Española en Japón que ni siquiera están interesados en conocer el mundo hispanohablante; en concreto, un 9,8 % de los informantes del colectivo OPT contestó negativamente al ítem 15, «si tuviera oportunidad, ¿le gustaría irse de viaje al mundo hispanohablante?». Cabría preguntarse, entonces, cuáles son los motivos por los que los alumnos japoneses comenzaron a estudiar español, para luego indagar si realmente estos tomaron la decisión de invertir tanto tiempo y esfuerzo con el fin de hacer turismo idiomático, recordando que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera requiere de una motivación bien fundamentada por parte del aprendiz.

Motivos del aprendizaje del español

Entre los pocos ítems del cuestionario que requerían que los sujetos elaboraran respuestas con sus propias palabras, solicitamos a los alumnos que indicaran textualmente los motivos que les condujeron a cursar español, ya fuera como lengua de especialidad o como materia optativa de oferta obligatoria u optativa. Ello suponía una incertidumbre

³²⁸ Fuente: MEXT (2019/05/17). 平成30年度大学等卒業者の就職状況調査 (Estado sobre la inserción laboral de los egresados a lo largo del año Heisei 30). <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/05/1416816.htm>.

que podía disminuir la tasa de respuestas a la pregunta en cuestión, pero la mayoría de los participantes proporcionó datos analíticamente tratables (678 de 711 / 95,3 %), pues su interpretación permite hacer reflexiones sobre las expectativas con las que llegan al aula los estudiantes de E/LE en Japón, por lo menos, los primeros días de clase. Cabe advertir, a este respecto, que, mientras que las etiquetas atribuidas en el proceso de clasificación atienden a la originalidad de las respuestas (véase el resultado del ítem 7), estas fueron agrupadas *a posteriori* en 6 macrocategorías, las cuales, constituidas por componentes que mantienen una afinidad conceptual entre sí, se presentarán a continuación en función de la intensidad del vínculo afectivo establecido con la lengua meta.

CONTACTO PREVIO CON EL ESPAÑOL		
Contactos personales	74	(10,4 %)
porque tengo (he tenido) amigos / conocidos hispanohablantes	23	(3,2 %)
porque tengo un amigo (no nativo) que habla español	19	(2,7 %)
porque había vivido en un país hispanohablante	6	(0,8 %)
porque ha estado de viaje en un país hispanohablante	6	(0,8 %)
porque la familia de acogida en un país extranjero fue hispana	6	(0,8 %)
porque lo he escuchado en EE. UU. (o en otro país no hispano)	6	(0,8 %)
porque tengo familiares que son hispanohablantes	4	(0,6 %)
porque hay muchos hispanos residentes en mi ciudad	3	(0,4 %)
porque quería hablar en español con el profesor de <i>jiu-jitsu</i>	1	(0,1 %)
Aprendizaje previo	15	(2,1 %)
porque lo estudié en el bachillerato	7	(1,0 %)
porque sabía algo de español	3	(0,4 %)
porque lo estudié en el extranjero (no hispano)	3	(0,4 %)
porque lo estudié en un país hispanohablante	2	(0,3 %)
Hablantes de herencia / nacimiento en un país hispanohablante	3	(0,4 %)
quería aprender bien mi lengua materna	1	(0,1 %)
porque soy de Perú	1	(0,1 %)
quería aprender el idioma de mi lugar de nacimiento (Barcelona)	1	(0,1 %)
	92	(12,9 %)

Tabla 15: Macrocategoría I «contacto previo con el español»

Primero, como se puede comprobar en la tabla 15, 74 informantes (10,4 %) declararon haber mantenido un contacto continuado con hablantes de español, lo cual fue el impulso primario para tomar la decisión de aprenderlo como lengua extranjera. En la mayoría de los casos se trataba de personas —ya fueran hablantes nativos o no— a las que conocían de antemano, aunque llama la atención que 6 sujetos mencionaran que les

motivó la experiencia de vivir en América Anglosajona con familias de acogida, algunos (o todos) de cuyos miembros procedían de países de habla hispana. Asimismo, 15 informantes (2,1 %) habían tenido el primer contacto con el idioma aprendido antes del inicio de los estudios universitarios; 7 de ellos cursaron español como una asignatura de libre elección en el bachillerato, una oportunidad única y extraordinaria que les motivó para continuar con el proceso de aprendizaje. Por otra parte, resultó que 2 alumnos encuestados eran hablantes de herencia, y 1 señaló haber nacido en Barcelona, pero aclaró que no tenía dominio alguno de la lengua meta.

MOTIVOS DERIVADOS DE LAS NECESIDADES	
Necesidades laborales	33 (4,6 %)
para aprovecharlo en mi futuro trabajo	29 (4,1 %)
para trabajar como intérprete del español al japonés	1 (0,1 %)
para ofrecer ayuda a los hispanohablantes de mi región	1 (0,1 %)
porque quería dedicarme al ámbito de la interpretación médica	1 (0,1 %)
porque me han dicho que los países hispanohablantes tienen un futuro prometedor en el campo de la Ingeniería	1 (0,1 %)
Otras necesidades	7 (1,0 %)
para estudiar en algún país hispanohablante	4 (0,6 %)
para preparar al irme al extranjero	3 (0,4 %)
	40 (5,6 %)

Tabla 16: Macrocategoría II «motivos derivados de las necesidades»

Segundo, 40 informantes (5,6 %) coincidieron en que comenzaron a aprender español por algún tipo de necesidad, entre los cuales 33 (4,6 %) indicaron factores que están directamente relacionados con el futuro laboral y 4 (0,6 %) con el académico; por su parte, 3 (0,4 %) tenían previsto establecerse en un país extranjero, ya sea temporal o permanentemente. En todo caso, con contadas excepciones como aquellas que tienen que ver con el aumento de la población hispanoamericana en Japón (véase la tabla 16), las respuestas aquí encuadradas no comprenden necesidades reales e inmediatas, sino que se trata más bien de aspiraciones abstractas y poco definidas, que, sin embargo, tienen por objetivo ampliar el abanico de posibilidades.

MOTIVOS RELACIONADOS CON COMPONENTES CULTURALES		
Artes y Humanidades	25	(3,5 %)
por canciones (en español)	12	(1,7 %)
por el flamenco / la guitarra flamenca	5	(0,7 %)
por la arquitectura española / europea	4	(0,6 %)
por la literatura	1	(0,1 %)
porque me interesan las religiones en los países de habla hispana	1	(0,1 %)
porque me interesa la arqueología	1	(0,1 %)
porque me interesan las antiguas civilizaciones americanas	1	(0,1 %)
Personajes y moda	4	(0,6 %)
porque un famoso que me gusta habla español	1	(0,1 %)
por una modelo (hispanohablante) que me gusta	1	(0,1 %)
por un <i>influencer</i> venezolano	1	(0,1 %)
porque me gusta ZARA	1	(0,1 %)
Deporte / deportistas	36	(5,1 %)
por el fútbol (en general)	15	(2,1 %)
por el fútbol español / la liga española	15	(2,1 %)
por algún deporte, deportista (excepto fútbol)	6	(0,8 %)
Reclamo turístico	31	(4,4 %)
porque quería irme de viaje a España	15	(2,1 %)
para irme de viaje (sin especificar el destino)	8	(1,1 %)
para viajar y conocer América Latina (o algunos de sus países)	8	(1,1 %)
Motivos relacionados con la cultura en general	9	(1,3 %)
porque me interesa la cultura de los países hispanohablantes	8	(1,1 %)
porque adoro la cultura latina	1	(0,1 %)
Motivos relacionados con España	25	(3,5 %)
porque me gusta / me interesa España	10	(1,4 %)
por el interés en la cultura española en general	4	(0,6 %)
por algunos componentes culturales de España en particular	4	(0,6 %)
porque me gusta Europa	3	(0,4 %)
por la gastronomía española	3	(0,4 %)
por el reconocimiento del matrimonio homosexual en España	1	(0,1 %)
Motivos relacionados con Latinoamérica	22	(3,1 %)
porque estaba interesado en América Latina (o Sudamérica)	13	(1,8 %)
por algunos componentes culturales de América Latina en particular	3	(0,4 %)
debido al crecimiento económico de América Latina	3	(0,4 %)
porque me interesa la cultura hispanoamericana	2	(0,3 %)
porque me interesan los proyectos de desarrollo en los países hispanoamericanos	1	(0,1 %)
Motivos relacionados con Filipinas	3	(0,4 %)
porque me interesa la influencia española en Filipinas	3	(0,4 %)
	155	(21,8 %)

Tabla 17: Macrocategoría III «motivos relacionados con componentes culturales»

Seguidamente, pese a que no constituye el factor más recurrente, una considerable parte de los encuestados (155 / 21,8 %) apuntaron como respuesta algún componente cultural propio de países o regiones de habla hispana, bien en su conjunto, o bien en una determinada zona geográfica, cuyas particularidades se especifican en la tabla 17. Como es apreciable a simple vista, se detectó una altísima heterogeneidad en las respuestas agrupadas en esta macrocategoría, sobre todo, en lo relativo al sector de Artes y Humanidades o a otros motivos relacionados con España o Latinoamérica. Se constata que, a diferencia de lo que se había venido afirmando (*cf.* Ugarte, 2012)³²⁹, ni la literatura latinoamericana ni el folclore andaluz parecen despertar una verdadera curiosidad entre los jóvenes japoneses de hoy, aunque, eso sí, una pequeña parte de los encuestados (12 / 1,7 %) declararon haber sido motivados a estudiar español por las canciones de nuevos géneros musicales, pues su alcance se extiende hasta el país asiático. Además, se ha de tomar en consideración la popularidad del fútbol y su posible influencia en la demanda del español en Japón, un aspecto que ya habíamos contemplado en un trabajo anterior (Masuda, 2014: 81-82). No obstante, ello no suponía un impulso lo suficientemente poderoso como para repercutir de manera significativa en los resultados del presente estudio, puesto que apenas 30 informantes (4,2 %) dieron respuestas asociadas al fútbol, y la mitad de ellas hacía mención exclusiva de la Liga española.

Hasta aquí hemos mencionado los elementos culturales que más influyen en la disposición de los japoneses a aprender la lengua española. Cabría añadir que hubo algunos encuestados que llegaron a matricularse expresamente para irse de viaje a España o a Latinoamérica (31 / 4,4 %), si bien lo más lógico es pensar que el “viaje” en los términos aquí recogidos fuese un “medio” para descubrir destinos sobre los cuales ya se tenían ideas previamente construidas. En esta línea de argumentación, los recursos culturales, naturales y patrimoniales de los países de habla hispana son —por decirlo así— un atractivo de primer orden para los “turistas” japoneses, pero, de manera muy distinta al panorama que se había planteado en el epígrafe anterior, ello no supone una iniciativa clave para impulsar el aprendizaje idiomático.

³²⁹ Según lo sostenido por el exdirector del Instituto Cervantes de Tokio, de los tres *booms* del español que se supone que hubo en Japón, el primero fue en los años 70 y 80 del siglo pasado, con la llegada de la literatura hispanoamericana al país asiático. Posteriormente, las celebraciones de los Juegos Olímpicos en Barcelona y la Exposición Universal en Sevilla impulsaron el reconocimiento de la cultura española por parte de los japoneses; y, finalmente, el último *boom* fue propiciado por la popularidad del fútbol español, así como del flamenco, que, en su momento, contribuyó a despertar el interés hacia la lengua española.

MOTIVOS RELACIONADOS CON LAS VIRTUDES DEL ESPAÑOL		
Utilidad práctica	217	(30,5 %)
porque es una de las lenguas más habladas	120	(16,9 %)
porque es una lengua hablada en diferentes ámbitos del mundo	66	(9,3 %)
para poder comunicarme con personas de diferentes culturas	15	(2,1 %)
porque se trata de una lengua útil, con porvenir	12	(1,7 %)
porque es una lengua importante de reconocimiento internacional	4	(0,6 %)
Facilidad de aprendizaje	35	(4,9 %)
porque parecía ser una lengua fácil de aprender	10	(1,4 %)
porque es similar al inglés	9	(1,3 %)
porque tiene fonemas simples / fáciles de pronunciar	8	(1,1 %)
porque es similar al japonés / porque sus vocales son similares a los del japonés	7	(1,0 %)
porque no se me daba bien el inglés	1	(0,1 %)
Similitudes con otras lenguas	12	(1,7 %)
porque tiene similitudes con otras lenguas románicas (o con el latín)	10	(1,4 %)
porque aprender español facilitaría el aprendizaje de otras lenguas	2	(0,3 %)
Cualidades intrínsecas del español	25	(3,5 %)
porque el español me resulta / me suena atractivo (<i>kakkoi</i>)	14	(2,0 %)
por su belleza fonética (me gusta cómo suena el español)	11	(1,5 %)
	289	(40,6 %)

Tabla 18: Macrocategoría IV «motivos relacionados con las virtudes del español»

A continuación, como hemos expresado en reiteradas ocasiones, el español se define como una lengua que adquiere cada vez mayor trascendencia, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Así, a propósito de los datos obtenidos en el ítem que estamos tratando, el 30,5 % de los alumnos encuestados (217 de 711) hizo referencia a aspectos relacionados con la utilidad práctica del español, cuyo elevado número de hablantes fue el factor que más interés les había suscitado (120 / 16,9 %; véase la tabla 18). De hecho, no pocos informantes compartían la opinión de que se trataba de la tercera —o segunda— lengua más hablada del mundo por detrás del inglés, y otros hicieron hincapié en el peso demográfico de la población hispana en los Estados Unidos. En íntima relación con lo anterior, la segunda respuesta más repetida fue la de la amplitud del espacio territorial y/o virtual en que predomina el uso del español (66 / 9,3 %), seguida por la de aquellos que deseaban emplearlo como una herramienta de comunicación intercultural (15 / 2,1 %). Pues bien, de la misma manera que hay quienes estudian inglés por su utilidad en diferentes esferas de la vida social, algunos veían con optimismo el

porvenir del español (12 / 1,7 %), cuya vigencia como lengua global es reconocida en la comunidad internacional (4 / 0,6 %).

En todo caso, se ha observado una cierta tendencia entre los encuestados a creer —a la hora de matricularse— que el español sería una lengua de fácil aprendizaje (35 / 4,9 %). De acuerdo con las respuestas aquí agrupadas, ello se debía tanto a las hipotéticas similitudes fonéticas con su LM (*cf.* Kimura, Sensui, Takasawa, Toyomaru y Atria, 2012; Kimura, 2019) como a las probables semejanzas sistemáticas (gramaticales, léxicas, etc.) con su primera LE, el inglés; y esto, sin descartar la posibilidad de que algunos tuvieran un dominio limitado del mismo. A la vez, hay individuos que comenzaron a estudiar español por los encantos intrínsecos al sistema lingüístico en sí (25 / 3,5 %), y otros contemplaban que su adquisición facilitaría el acceso a otras lenguas (12 / 1,7 %), que es una suposición respaldada por la información previa sobre los orígenes del idioma que se va a aprender.

AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTOS DE IDIOMAS EXTRANJEROS		
Aprender más lenguas	69	(9,7 %)
quería aprender una lengua más aparte del inglés / que no sea el inglés	38	(5,3 %)
para aprender una nueva / tercera lengua	14	(2,0 %)
porque quería aprender / estaba interesado en lenguas europeas	8	(1,1 %)
porque me gusta aprender idiomas	6	(0,8 %)
porque quería aprender alguna lengua románica	3	(0,4 %)
Aprender español	48	(6,8 %)
porque estaba interesado en aprender español	36	(5,1 %)
porque quería llegar a hablar español	6	(0,8 %)
porque parecía ser divertido aprender español	6	(0,8 %)
	117	(16,5 %)

Tabla 19: Macrocategoría V «ampliación de conocimientos de idiomas extranjeros»

Análogamente a lo que se acaba de ver, pero con un menor grado de inclinación hacia el aprendizaje del español, una considerable proporción de sujetos tenía como principal objetivo ampliar el conocimiento de idiomas extranjeros (117 / 16,5 %). De ello se deduce que el español constituía una opción atractiva para aquellos que se habían sometido al proceso de enseñanza-aprendizaje de otras lenguas, en concreto, del inglés. Ahora bien, como puede apreciarse en la tabla 19, las respuestas clasificadas en la segunda sección merecen diferenciarse claramente de las de la primera, a saber, no se

trataba de motivos bien fundamentados, cuando su interés residía en «llegar a hablar bien español», ya que esta debe ser la meta universal para todos los aprendientes de una lengua extranjera.

OTROS MOTIVOS		
Por circunstancias ajenas a la propia voluntad	68	(9,6 %)
porque la Universidad lo exige	21	(3,0 %)
sin razones particulares	19	(2,7 %)
no me gustaban otras lenguas que la Universidad ofrecía / no me dieron plaza para estudiar otras lenguas	10	(1,4 %)
porque aprobé el examen de ingreso	13	(1,8 %)
porque me han dicho que es fácil de aprobar y sacar créditos	5	(0,7 %)
Por recomendaciones	28	(3,9 %)
porque me han recomendado	16	(2,3 %)
por la influencia de amigos que se han matriculado	6	(0,8 %)
por la campaña publicitaria de la Universidad (puertas abiertas / folletos)	6	(0,8 %)
	108	(15,2 %)

Tabla 20: Macrocategoría VI «otros motivos»

Es necesario constatar también que una no despreciable fracción de los alumnos encuestados tomaron la decisión de aprender español por circunstancias ajenas a su voluntad (68 / 9,6 %), sea por la exigencia de la Universidad o debido a la facilidad de obtener créditos (véase la tabla 20). De ahí que algunos sujetos de los colectivos OPT y SEG puntualizaran que preferían cursar un idioma extranjero diferente (10 / 1,4 %), y otros de ESP seleccionaran el español como especialización académica, bien por no tener la nota suficiente para estudiar otra carrera universitaria, o bien como consecuencia de haber superado la prueba de acceso (13 / 1,8 %). Sumado a esto, es pertinente destacar que 28 informantes (3,9 %) se matricularon por influencias externas, en especial, por la recomendación de quienes ya habían cursado la materia, quizás por “rumores” sobre la facilidad de aprobar la asignatura. Esta es la razón de la falta de iniciativa que muestran algunos estudiantes japoneses de español, cuya única motivación consiste en obtener créditos y/o conseguir el título universitario, una condición indispensable para que la oferta de empleo (*naitei*) se haga efectiva. Por último, algunos apuntaron motivos que no han podido ser clasificados en ninguna de las macrocategorías aquí aplicadas, como son: «para estudiar algo diferente a los demás»; «para aprender en la universidad algo que no estudiaría por mi cuenta»; o, incluso, «por la alegría», refiriéndose supuestamente a los

tópicos asociados a las personas de habla hispana (para las respuestas completas y su proporción porcentual, véase el resultado del ítem 7).

Como síntesis del presente epígrafe, se puede conjeturar que el factor primario que impulsa a los jóvenes japoneses a cursar español como lengua extranjera no suele estar vinculado con países o regiones en particular. Se ha demostrado asimismo que, si bien los atractivos turísticos tanto de España como de Hispanoamérica suscitan un gran interés para los individuos investigados, no son su principal fuente de motivación, sino que el hacer turismo constituye un objetivo secundario, subordinado a la utilidad práctica del español. Dicho de una manera más precisa, los japoneses de generaciones más recientes comparten el parecer de que el español es «una lengua muy hablada» y «de fácil aprendizaje», que además «sirve para conocer el mundo». De hecho, puesto que estos son los tres pilares que sustentan el paradigma de las expectativas hacia el aprendizaje del español, lo más probable es que los alumnos de nuevo ingreso no traigan consigo al aula propósitos bien planificados. Pero ello no debe confundirse con la desmotivación: en virtud de la representación del español como una lengua internacional, los aprendices japoneses toman la iniciativa de aprovechar el conocimiento adquirido para la mejora de su futuro laboral, siempre y cuando les quepa la oportunidad de emplearlo “en Japón”. Ante esta realidad imperante, surgen múltiples interrogantes sobre las actitudes que podrían manifestar los alumnos de E/LE en Japón hacia la variación lingüística en la lengua meta, aunque, para ello, conviene hacer una breve reflexión en torno a su comportamiento y disposiciones en su lengua materna, el japonés.

10.2. EL COMPORTAMIENTO Y LAS ACTITUDES EN JAPONÉS

Tal como quedó establecido, el objetivo del segundo bloque del cuestionario consistía en analizar aspectos relacionados con el uso y las actitudes hacia la LM, para luego examinar sus posibles repercusiones en el proceso del aprendizaje de una LE. En la búsqueda de este propósito, configuramos el primer ítem como una pregunta abierta, con lo que pretendíamos conocer la identificación de los alumnos de E/LE en Japón con un determinado espacio geográfico, ya sea una región, una aldea o un barrio en particular. Cabe recordar al respecto que, cuando la inmensa mayoría de los sujetos tenía edades

comprendidas entre los 18 y los 21 años, el término aquí planteado (*jimoto*, i.e. patria³³⁰) equivalía muy probablemente a la demarcación administrativa en la que habían pasado su infancia y adolescencia, y ello sin impedir que se aportara como respuesta cualquier nombre propio identificable. Con todo, salvo 11 sujetos que mencionaron el nombre de algún país extranjero y 3 que no contestaron a la pregunta, dicho espacio correspondía a una provincia japonesa (455 / 64,0 %) o una localidad³³¹ y/o un municipio japonés (128 / 18,0 %), o bien, a una provincia y una localidad japonesa (114 / 16,0 %).

Esto significa que, en lo que respecta a la población objeto de nuestro estudio, la identificación con las 47 provincias niponas (*to-dou-fu-ken*) fue más estrecha que con otras divisiones territoriales, de manera que las respuestas obtenidas en este ítem fueron clasificadas en función del término provincial donde se encuentran ubicados los lugares mencionados (p. ej., Tomigusuku — la provincia de Okinawa), cuya distribución numérica y porcentual se muestra en el anexo 16, ítem 21. Entretanto, para el análisis cuantitativo de las demás respuestas dadas en el segundo bloque del cuestionario, vamos a aplicar la zonificación que distingue 11 divisiones regionales (Hokkaido, Tohoku, Kanto-Koshinetsu, Área del Gran Tokio, Hokuriku, Tokai, Kinki / Kansai, Chugoku, Shikoku, Kyushu y Okinawa; véase el anexo 8 para el mapa), como es habitual en los estudios de dialectología japonesa. Se ha de aclarar, asimismo, que, si bien sería interesante profundizar en las disposiciones de aquellos alumnos que se identificaban con un país extranjero, el presente epígrafe prescinde de su tratamiento³³². Ello se debe a que preguntábamos por el uso y las actitudes hacia la lengua y el dialecto de su patria, que, en estos casos, correspondían a entornos que se escapan de nuestro alcance, en concreto, China (4), Corea (3), Tailandia (2), Indonesia (1) y Taiwán (1). Una vez sentado esto, se procede a analizar la muestra conformada por 697 individuos que se identificaban con algún espacio territorial japonés.

³³⁰ En el DLE, la primera definición del término *patria* es «[t]ierra natal o adoptiva ordenada como nación, a la que se siente ligado el ser humano por vínculos jurídicos, históricos y afectivos», aunque como segunda acepción figura «[l]ugar, ciudad o país en que se ha nacido».

³³¹ En especial, fue una respuesta común entre los encuestados que declararon provenir de las ciudades de Yokohama, Nagoya o Kobe. Se trata de capitales provinciales cuya denominación no coincide con la de la provincia (Kanagawa, Aichi y Hyogo, respectivamente).

³³² No obstante, ello no anula la validez de sus respuestas dadas a otros bloques del cuestionario, ya que este trabajo tiene por objetivo describir el panorama que predomina en el ámbito de E/LE “en Japón”. Cabe precisar a este respecto que todos los informantes aportaron las respuestas en japonés.

Cognición de la realidad lingüística de la LM

A propósito de la interpretación de los resultados presentados en la figura 35, lo primero que ha de hacerse notar es que solamente 1 de los 162 (0,6 %) sujetos provenientes del Área del Gran Tokio afirmó de manera clara que allí se hablaba alguna variedad dialectal, mientras que 14 (8,6 %) marcaron la casilla de «un poco sí», 44 (27,2 %) la de «no mucho» y 103 (63,6 %) se mostraron rotundos al seleccionar la opción negativa, la de «en absoluto». Se trata de una tendencia cognitiva singular entre aquellos que provenían de la zona capitalina, mientras que otros que tenían sus raíces en las regiones contiguas al Área (Kanto-Koshinetsu) o en la región septentrional fronteriza (Hokkaido)³³³ coincidieron en reconocer una no muy extendida presencia del dialecto en sus respectivas patrias. Por su parte, menos de la mitad de los informantes originarios de Tohoku o de Tokai eligieron «sí» como respuesta a la pregunta en cuestión, ya que existe una considerable proporción de individuos que seleccionaron una opción intermedia, la de «un poco sí». Pese a lo hasta aquí expuesto, muy diferente parece ser la situación que se vive en la mitad occidental del país³³⁴, puesto que los informantes procedentes de las regiones de Shikoku (100,0 %), Kyushu (93,5 %), Chugoku (90,9 %), Okinawa (76,4 %) y Kansai (76,3 %) reconocieron, de forma expresa, la existencia del dialecto autóctono. Pero sí es pertinente señalar que 10 informantes de Okinawa (11,2 %) afirmaron una escasa perceptibilidad de la variedad vernácula, además de que 2 (2,2 %) marcaron la casilla de «en absoluto», y esto indistintamente de si se tratara de un dialecto o de una lengua (véase el apartado 5.1 sobre el debate).

³³³ Para consultar su trasfondo histórico, véase el apartado 7.1.3.1.

³³⁴ También en Hokuriku (75,0 %), aunque se sitúa en la zona centro-norteña de Japón.

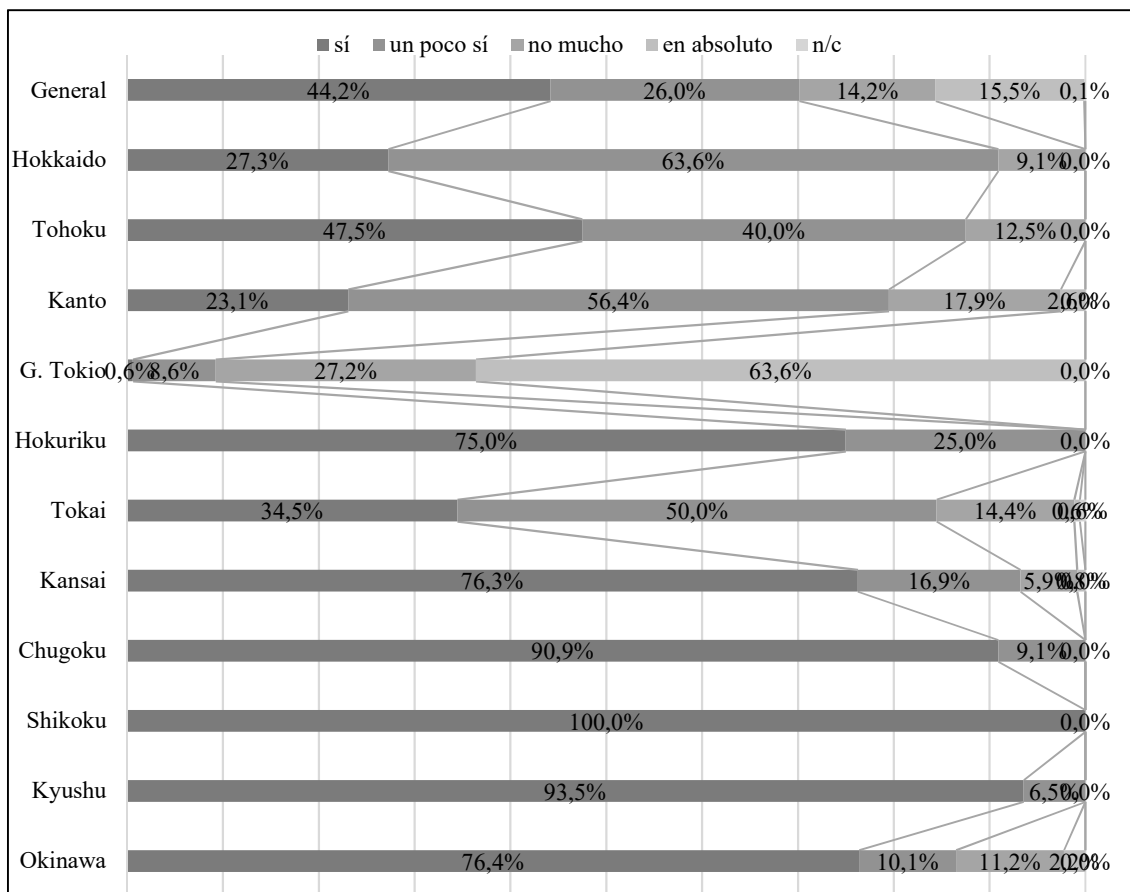


Figura 35: Respuestas a la pregunta: ¿Se habla algún dialecto en su patria?

Contextos de uso del estándar y del dialecto

En plena correspondencia con el paradigma arriba esbozado, los encuestados procedentes del Área fueron los más propensos a pensar que su habla siempre se enmarcaba en el estándar, tanto en situaciones comunicativas formales (con un desconocido, 98,1 %; con los maestros, 96,9 %) como coloquiales (con la familia, 92,0 %; con los amigos de la infancia, 95,7 %; con amigos de otra procedencia, 95,1 %) (véase el anexo 16 para los gráficos). Eso sí, algunos sujetos de este colectivo parecían estar acostumbrados a escuchar variedades ajenas a su lugar de residencia, como es el caso del informante FB03-HS1KN, quien precisó textualmente que sus padres provenían de la región de Kansai. En íntima relación con esto último, los encuestados originarios de Kansai se mostraron más dispuestos a hablar en su dialecto, ya fuera en entornos familiares (85,6 %) o de amistades de la misma procedencia (87,3 %), aunque no tanto a la hora de entablar conversación con un desconocido (56,8 %) o con los maestros (54,2 %). En cualquier caso, por antinatural que parezca —pues va en contra de los principios que maneja la sociolingüística—, el “hablar siempre en dialecto con los seres más próximos” constituye una particularidad propia solo de las zonas occidentales de la

isla principal (Kansai y Chugoku) o de las islas de Shikoku y Kyushu (véanse las figuras 36 y 37).

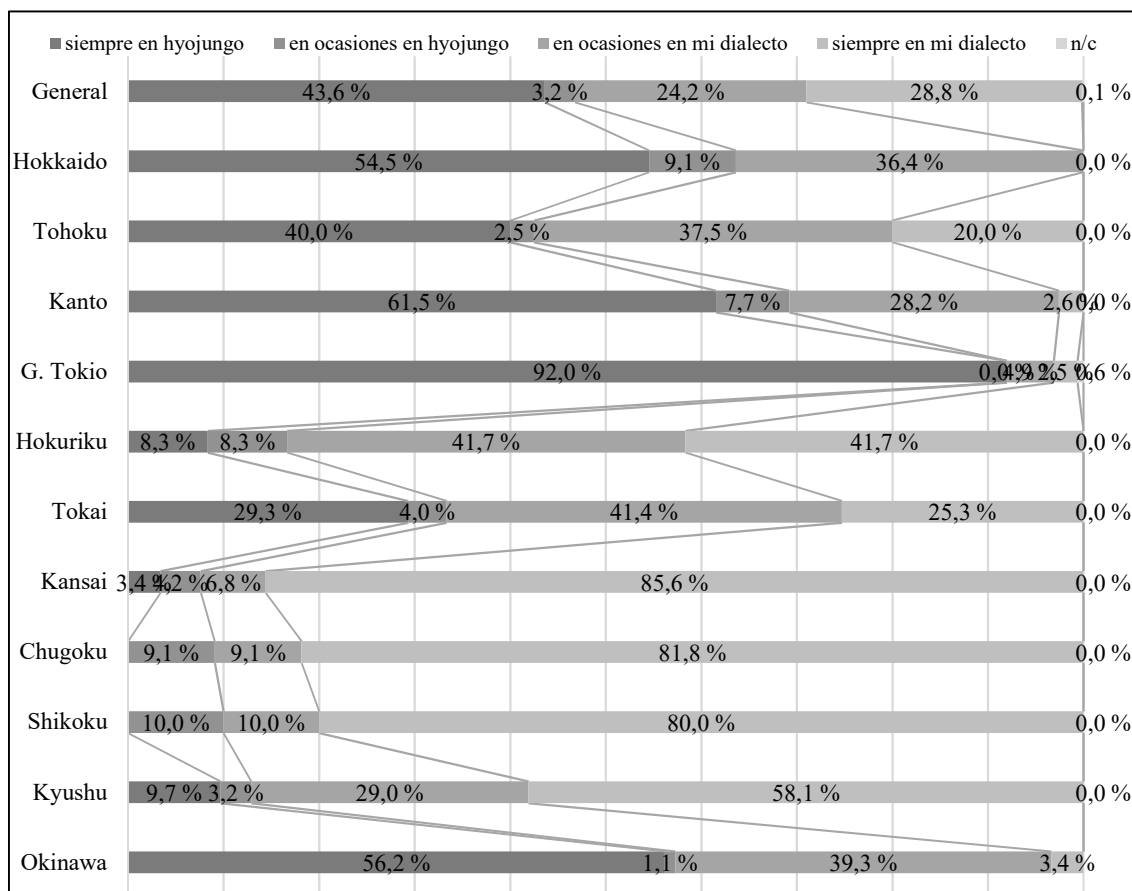


Figura 36: El uso lingüístico en el hogar

Dicho de manera inversa, se observó una pronunciada tendencia a emplear el “estándar” en cualquier contexto situacional, lo que, de acuerdo con la hipótesis que hemos desarrollado en el capítulo 7, constituye una sustitución del dialecto local por el capitalino (*el lenguaje de Tokio*). Tanto es así que se hizo patente la decadencia de las variedades propias de las regiones de Hokkaido, Tohoku y Kanto-Koshinetsu, cuyo uso no solo se reservaba para situaciones de confianza, sino que se producía de forma esporádica (*accesorización de los dialectos*, véase el apartado 7.2.3). Y, aún más notoriamente, mientras que 68 de los 89 (76,4 %) encuestados okinawenses contestaron afirmativamente a la presencia de la variedad lingüística vernácula en su tierra natal, esta constituía el código vehicular de comunicación intrafamiliar solamente para 3 de ellos (3,4 %), y solo 1 (1,1 %) indicó que siempre hablaba en ella con las amistades de la infancia. En resumen, y a la vista de todo lo anterior, podemos sostener la hipótesis de que las variedades autóctonas tanto del archipiélago Ryukyu como de la mitad septentrional del Estado japonés están en su última fase de extinción. Ello se debe a que

la generación que protagoniza el cambio lingüístico no es capaz de mantener una conversación fluida sobre temas cotidianos con personas de generaciones anteriores, en contextos de cercanía afectiva.

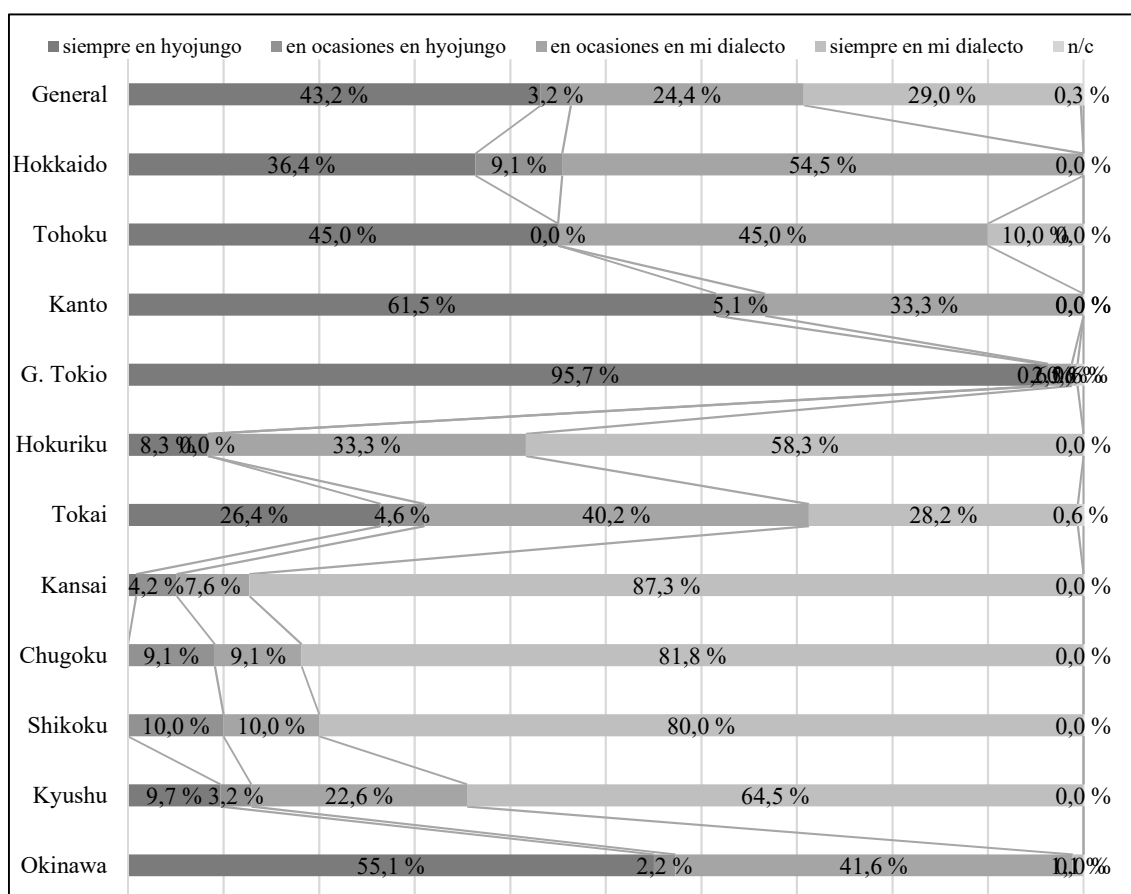


Figura 37: El uso lingüístico entre amistades de la infancia

Disposiciones afectivas hacia el estándar y su variedad dialectal

Ya hemos puesto en evidencia la hegemonía del lenguaje capitalino propiamente dicho, cuya legitimidad como código común de comunicación parecía extenderse hasta las regiones más remotas del Estado en detrimento de su riqueza lingüística. Así, dejando de lado la confusión imperante sobre la definición conceptual del estándar japonés (*hyojungo*), y recordando que el NINJAL no recomienda su uso metalingüístico (véase la nota 215), comprobamos que hubo un consenso generalizado sobre el término que aquí se emplea, a saber: ninguno de los 697 sujetos correspondientes dejó en blanco la respuesta a la pregunta 30, que se formuló de manera inequívoca: ¿Le gusta el *hyojungo*? (véase la figura 38). Es más, la variedad comprendida como tal por parte de nuestros informantes no provocaba en ellos actitudes de rechazo, y solo una minoría contestó negativamente al ítem en cuestión («me disgusta», 4 / 0,6 %; «más bien me disgusta», 33

/ 4,7 %)³³⁵. De hecho, en lo que respecta a nuestro ámbito de análisis, el “estándar” tenía una presencia más bien neutra y no marcada: prueba de ello es que el 50,9 % de los informantes seleccionó como respuesta la opción intermedia de «ni me gusta ni me disgusta». Lo anterior implica que, con independencia de la política lingüística institucional, los alumnos japoneses de E/LE compartían “un ideal colectivo” con respecto al *prototipo* (véase el apartado 3.3.2) de la lengua de partida, que, a nuestro entender, correspondía a grandes rasgos al habla tanto culta como popular de Tokio.

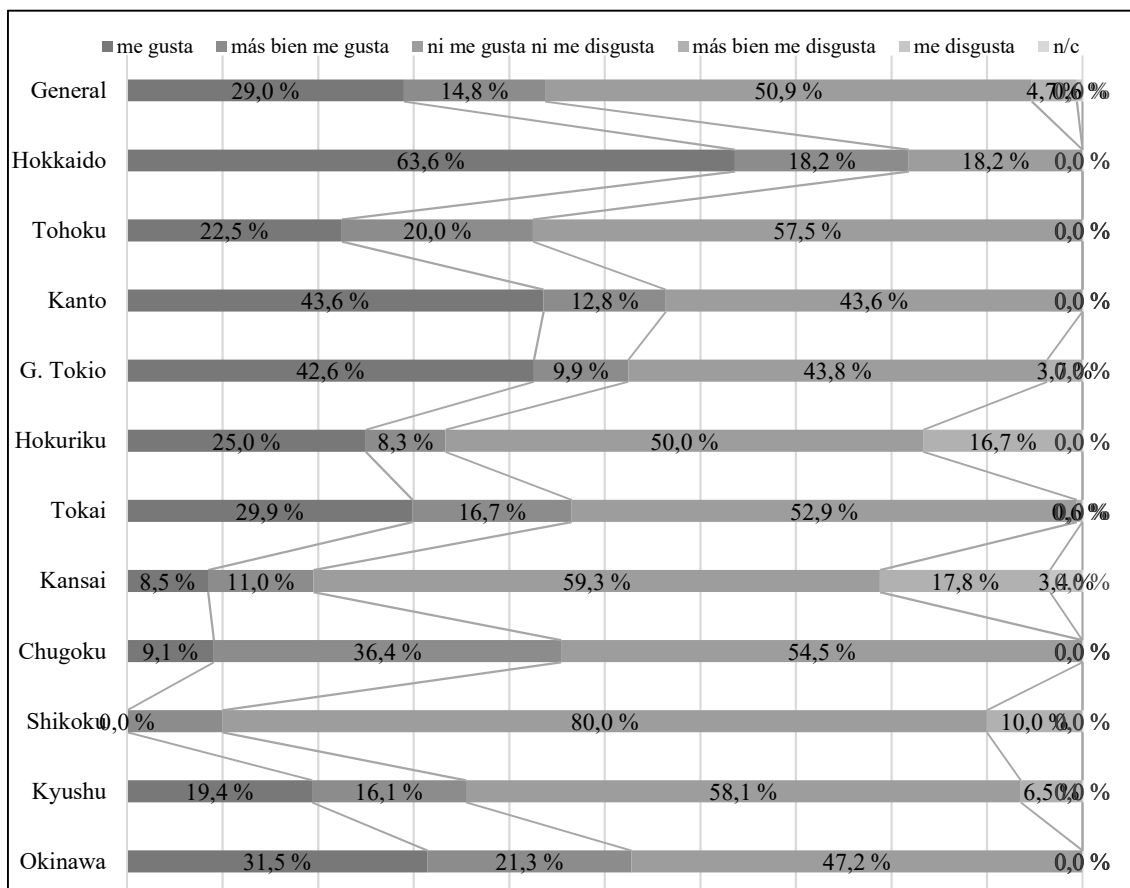


Figura 38: Respuestas a la pregunta: ¿Le gusta el *hyojyungo*?

Sin embargo, debe quedar muy claro que todo lo anteriormente expuesto no es una consecuencia derivada de la falta de aprecio hacia el código propio de su entorno, sino que, por lo general, los informantes de nuestro estudio mostraban mayor afecto hacia

³³⁵ Cabría precisar que los 4 sujetos que seleccionaron la opción «me disgusta» procedían de la región de Kansai. Se trata de una exteriorización del antagonismo cultural (véase el apartado 6.3.1), aunque, frente a lo que se había venido planteando, no se trataba de un fenómeno generalizado, pues el 59,3 % de los informantes originarios de Kansai se mostró indiferente ante la pregunta. Parece ser, entonces, que las generaciones más jóvenes de la región no necesariamente comparten actitudes de recelo o de rechazo hacia el lenguaje planificado en la nueva capital.

la variedad autóctona del lugar con el que se sentían identificados³³⁶, y ello por encima del estándar (véase la figura 39). En realidad, pese a ser el colectivo que presenta una visión menos positiva, ninguno de los 40 informantes procedentes de Tohoku señaló que el dialecto allí hablado le causara antipatía, sin dejar de mencionar que 2 de ellos mostraron actitudes moderadamente negativas hacia él («más bien me disgusta» / 5,0 %). Además, el contacto diario con la variedad local y su consiguiente asimilación por parte de las nuevas generaciones puede fortalecer una actitud de compromiso con “lo nuestro”, lo cual se hace evidente al observar que más del 70 % de los sujetos procedentes de Kyushu, Kansai y Shikoku tenían un alto concepto de su dialecto en lo afectivo.

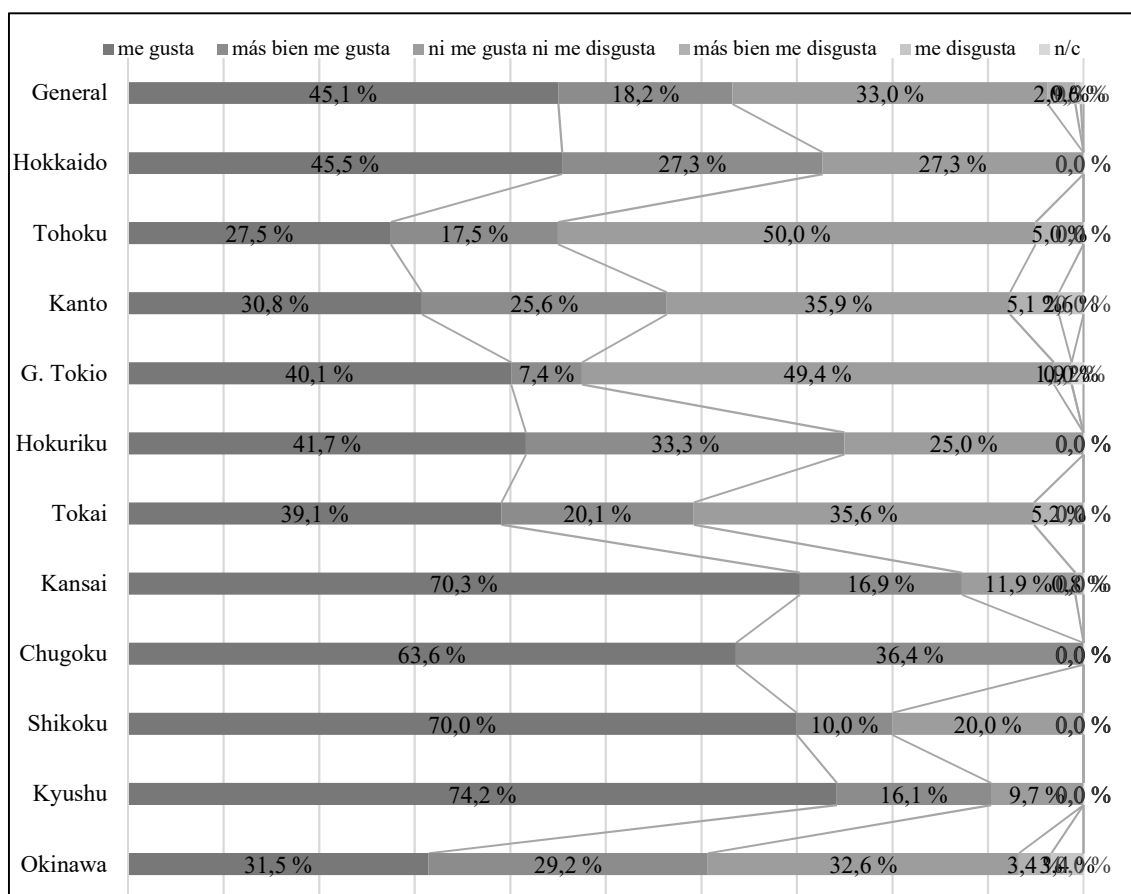


Figura 39: Respuestas a la pregunta: ¿Le gusta la variedad propia de su patria?

Con todo, en última instancia, el aprendizaje del sistema lingüístico autóctono y el uso activo del conocimiento adquirido no constituyen un condicionante absoluto para propiciar el amor a la lengua local. En efecto, a pesar de la falta generalizada de

³³⁶ Es oportuno recordar que existen variaciones dialectales dentro de cada división regional (véase la nota 225). Por ello, las diferentes variedades habladas en una misma región pueden provocar actitudes tanto positivas como negativas: es por eso por lo que hemos empleado el término *jimoto*, para evitar de este modo la posible confusión. Asimismo, los resultados reflejan las actitudes hacia la variedad del lugar con el que cada informante se sentía identificado, que podía ser —por ejemplo— el dialecto de Kioto, en vez del otro de Kansai.

competencias para comunicarse en la variedad local, 54 de los 89 informantes procedentes de Okinawa (60,7 %) mostraban una disposición positiva hacia ella («me gusta», 31,5 %; «más bien me gusta», 29,2 %). Así, el 53,9 % de los okinawenses estuvieron «de acuerdo» o «más bien de acuerdo» en enseñar la variedad local a sus futuros hijos (véase el anexo 16). En todo caso, se trataría de un compromiso comunitario que se sostiene en la nostalgia, ya que una lengua tiene que ser hablada y transmitida de una generación a otra para que se mantenga viva.

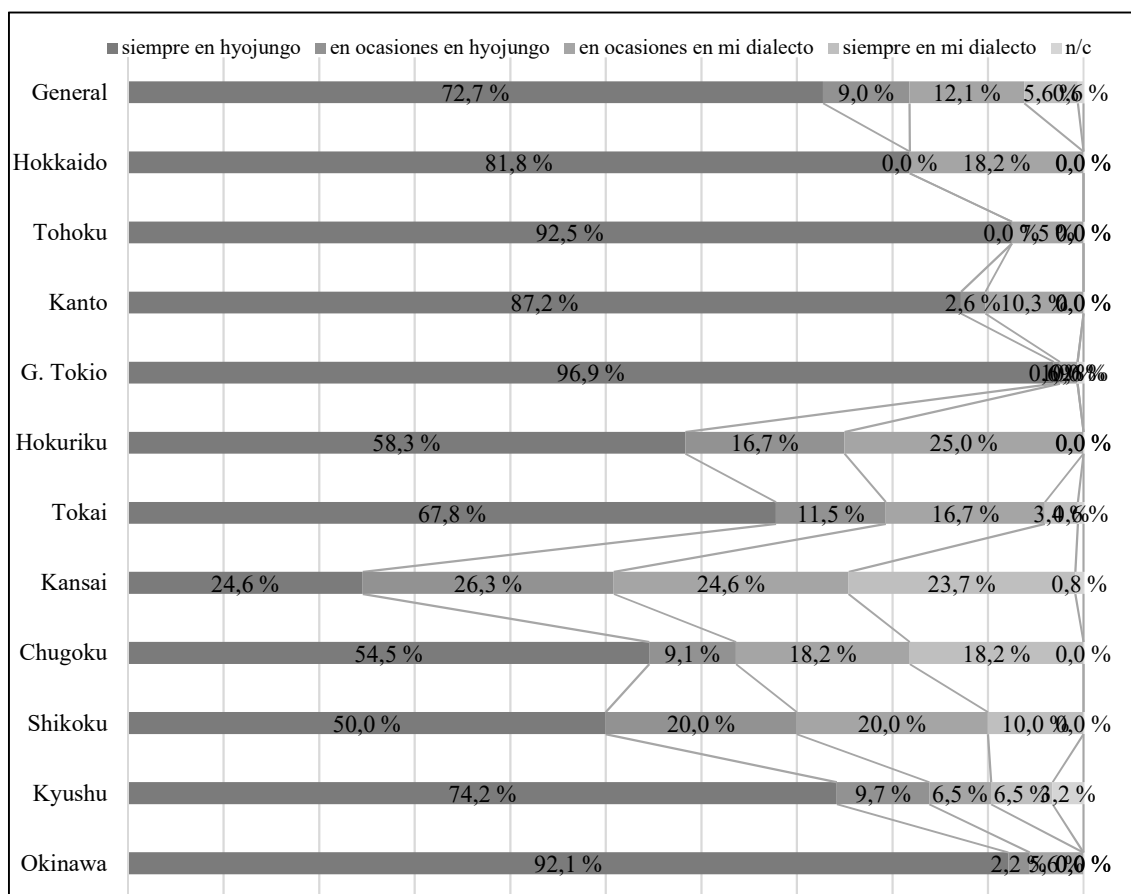


Figura 40: Respuestas a la pregunta: ¿Habla en *hyojungo* o en su dialecto con sus conocidos extranjeros?

Sin extendernos demasiado en este aspecto, podemos afirmar que el “dialecto” en el actual contexto japonés opera como una seña de identidad distintiva, pero no se lo contempla como una oposición al “estándar”, el cual corresponde al lenguaje oral de alcance nacional. Esto es, con el dominio satisfactorio de las destrezas del código común de comunicación (*i.e.* el *hyojungo*), los japoneses de las nuevas generaciones ya no asumen la necesidad de corregir “acentos” antes de la inserción al ámbito laboral (véase el anexo 16), ni es habitual que se dirijan a los extranjeros en su dialecto (véase la figura

40). Por ello, nuestros informantes no consideraban muy necesario que los foráneos aprendiesen la variedad propia del entorno; incluso, aquellos que tenían una visión positiva del dialecto autóctono dieron respuestas negativas a la pregunta (véase la figura 41).

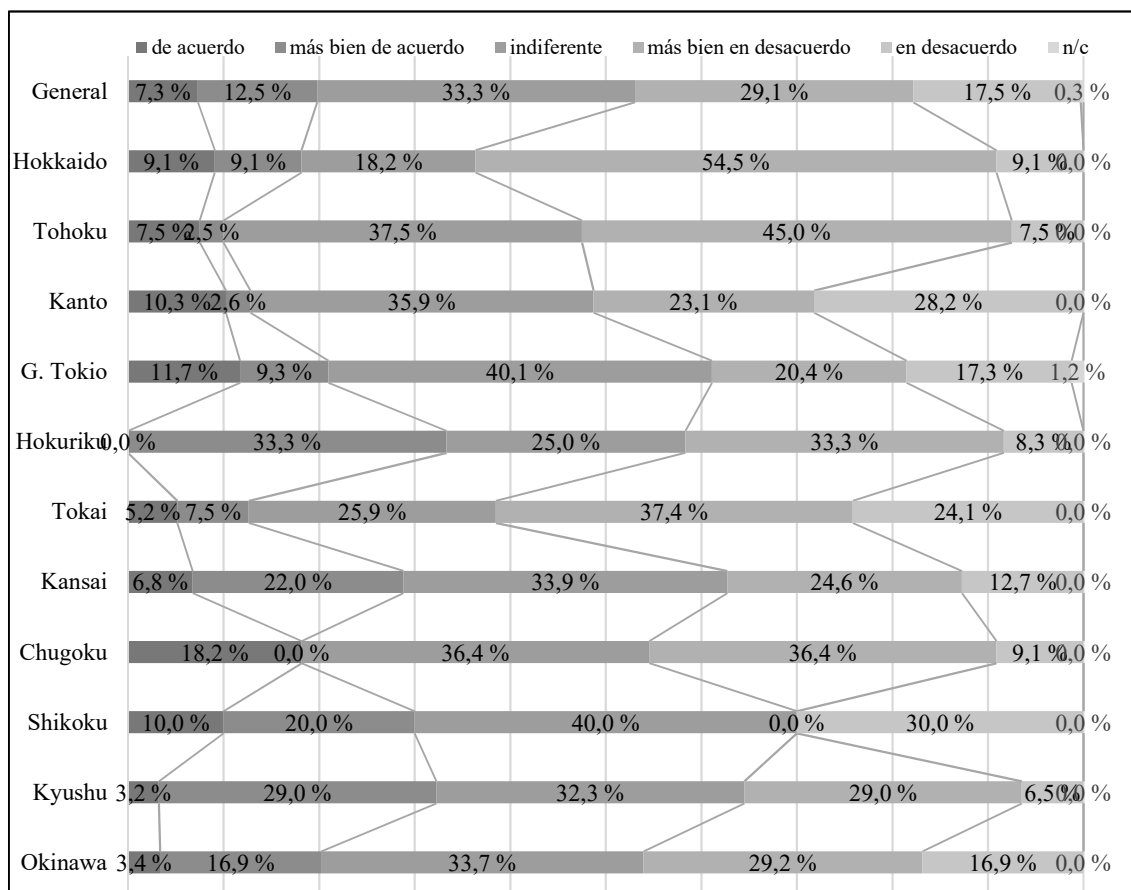


Figura 41: Respuestas a la pregunta: Me gustaría que los extranjeros en mi pueblo aprendieran el lenguaje del lugar donde habitan

Son, en definitiva, indicios que confirman el supuesto de que se vive una situación diglósica en Japón (véase el apartado 7.2.2), donde el “estándar” es omnipresente. Pues bien, independientemente del comportamiento y las actitudes del hablante, se comparte un ideal lingüístico de carácter centripeto; de ahí que cualquier discurso que se produzca en una variedad diatópica que no sea la capitalina adquiere connotaciones marcadas, ya sea en lo diafásico³³⁷ (Kansai, Kyushu, Chugoku, Shikoku, etc.) o en lo diacrónico (Okinawa, Tohoku, Kanto-Koshinetsu, etc.).

³³⁷ No tanto en lo diastrático. Por ejemplo, el 51,3 % de los informantes contestaron afirmativamente que se sentirían aliviados si el médico les hablara en su dialecto (de acuerdo, 27,3 %; más bien de acuerdo, 24,0 %; indiferente, 26,7 %; más bien en desacuerdo, 13,9 %; en desacuerdo, 7,9 %). Esta tendencia se hizo aún más notoria en la mitad occidental del país, salvo en Okinawa (véase el anexo 16).

10.3. DISPOSICIÓN Y EXPERIENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS DIALECTOS DEL ESPAÑOL

Disposición y actitud ante la variación diatópica de la lengua meta

Tal y como ya se ha comentado, el cuestionario incluía unos ítems para evaluar las disposiciones actitudinales del alumno hacia el tratamiento de las variedades dialectales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los informantes indicaron su grado de conformidad con las siguientes afirmaciones: quiero llegar a hablar español sin acento; quiero que mis profesores de español hablen en el mismo acento; creo que los dialectos del español son un impedimento para el aprendizaje; quiero saber más sobre los dialectos del español. A propósito del análisis de los resultados presentados en el anexo 16, debe hacerse notar, de entrada, que no se observaron diferencias significativas en cuanto a las tendencias en las respuestas proporcionadas por los tres colectivos allí comparados, excepto en la última pregunta.

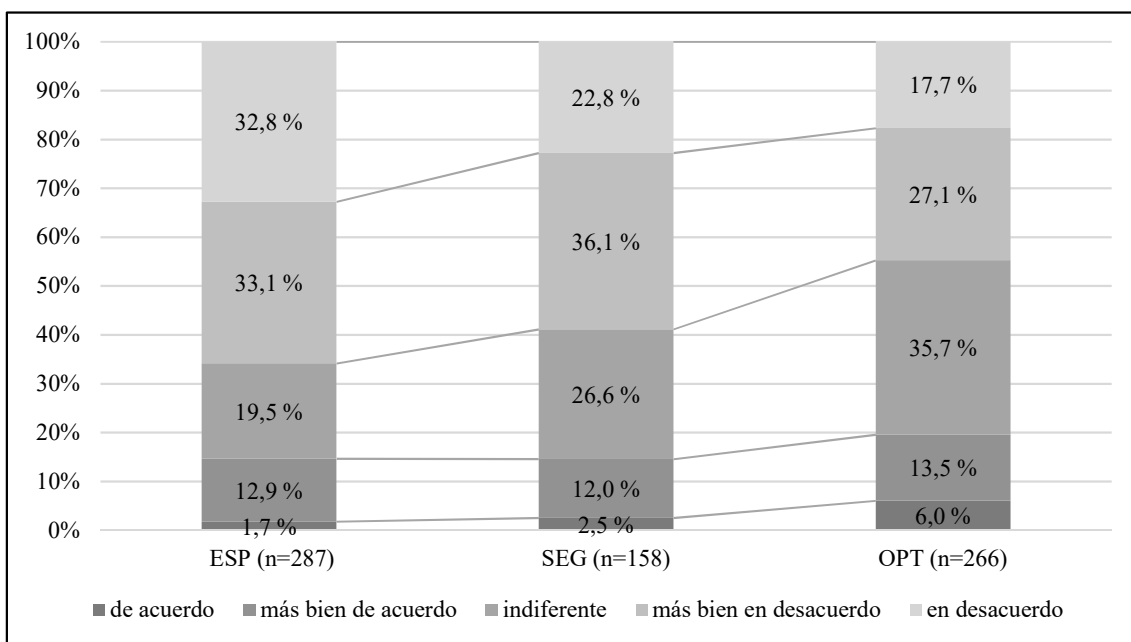


Figura 42: Respuestas a la pregunta «creo que los dialectos del español son un impedimento para el aprendizaje»

Ante todo, conviene destacar que una buena parte de los encuestados establecía como meta llegar a hablar español “sin acento” (de acuerdo, 42 %; más bien de acuerdo, 28 %), lo que es comprensible si se tiene en cuenta el hecho de que cada lengua posee una forma menos marcada que otras, y de que «los aprendices aspiran a hablar como la gente “normal”» (Moreno Fernández, 2007: 67). Pese a ello, estos mismos no daban

demasiada importancia al “acento” del profesor, y pocos estuvieron de acuerdo con que los dialectos les suponían un impedimento para el aprendizaje (véase la figura 42), supuestamente, al pensar que los profesores de lenguas extranjeras enseñarían su respectiva versión estándar (véase el apartado 3.5). En cualquier caso, como puede observarse en la figura 43, los sujetos que integran los colectivos ESP y SEG se mostraron altamente interesados en aprender los dialectos del español, aunque no tanto los del OPT, pues, por tratarse de los alumnos que estudiaban español como materia optativa, su prioridad consistiría en aprender los aspectos básicos de la lengua meta.

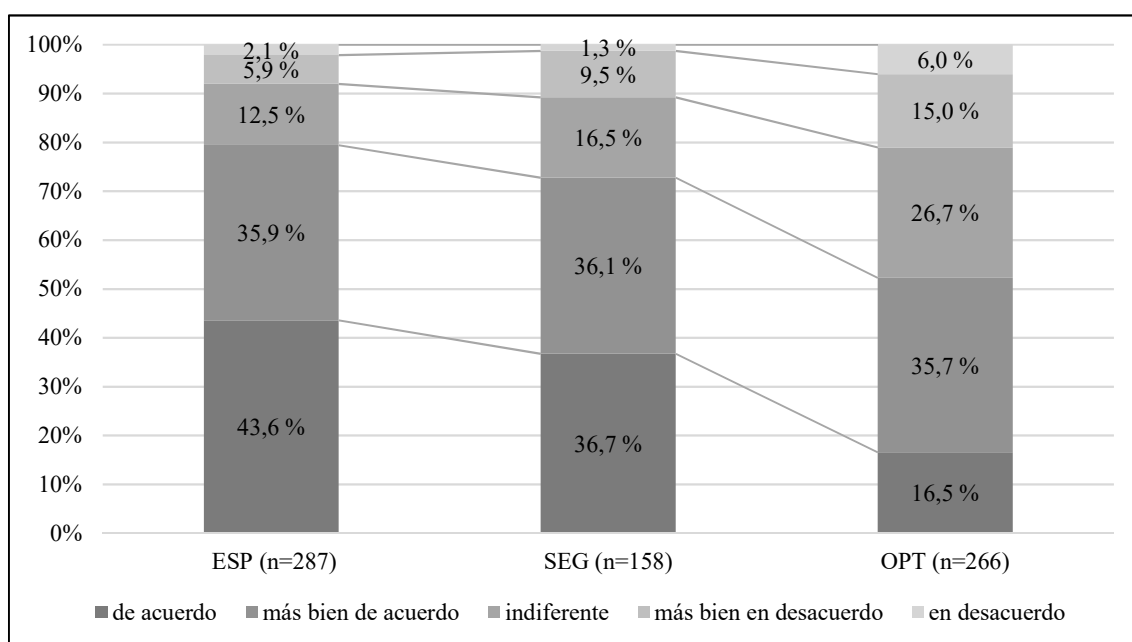


Figura 43: Respuestas a la pregunta «quiero saber más sobre los dialectos del español»

Pero, especulaciones aparte, podemos afirmar que el tema de las variedades ocupaba un lugar secundario en el ámbito de E/LE en Japón: prueba de ello es que solamente un 18 % de los informantes marcó la casilla “sí” a la pregunta dicotómica de: ¿Ha recibido alguna clase sobre los dialectos del español? Incluso, de los 65 sujetos de ESP con duración de estudios superior a tres años (4º de la carrera), apenas 26 (40 %) respondieron afirmativamente al ítem en cuestión, y todo ello, sin olvidar que las clases recibidas no siempre estaban contempladas en la descripción de “los dialectos del español”.

Aprendizaje previo sobre las variedades dialectales del español

En lo que se refiere al conocimiento previo sobre los dialectos del español, los alumnos encuestados apuntaron el contenido de lo aprendido en clase; así, como puede

apreciarse en el anexo 16, algunos que permanecían en el mismo grupo tuvieron *inputs* similares. Este es el caso del grupo KB, en el que el profesor parece haber explicado que existen diferencias regionales para referirse al *autobús*; o bien, del grupo GA, donde se presentó la palabra “esposa” como la forma preferente en Latinoamérica, frente a “mujer” en España. Además, no pocos informantes habían estado expuestos a simplificaciones abstractas, las cuales se fundamentan en la contraposición entre el “español de España” y el “español de América” (véase el apartado 8.2); si bien, según las experiencias reportadas, el contenido estaba centrado en las discrepancias léxicas (p. ej., KB27-HE3HG, «[...] entre el español de España y el de Latinoamérica: coche – carro, bus – guagua, etc.») y, en menor medida, fonéticas (p. ej., FB17-HS2TY, «[...] entre la ‘c’ sudamericana y la ‘c’ española»), pero casi nunca morfosintácticas. No obstante, y conforme a lo puntualizado por el informante BA15-ME2FO, la variación dialectal del español suele describirse, si procede, como un fenómeno que se hace más notorio en España que en Latinoamérica, y ello debido a que se pone un especial énfasis en explicar la diversidad lingüística del Estado español.

Primero, cabe aclarar que el español hablado en Andalucía constituía un tema muy frecuentado en nuestro contexto de análisis, aunque, siempre que se producía su tratamiento didáctico, el contenido trabajado en el aula estaba relacionado con las peculiaridades fonéticas de las variedades meridionales de España, como el seseo o la pérdida o el debilitamiento de la /s/ final. Así, en ocasiones se hacía referencia expresa al español de Canarias, donde, según le habían enseñado al informante JB30-ME4OS, «se pierde la ‘s’ final»³³⁸; y que, de acuerdo con un profesor que tuvo el informante KA34-HE1EH, se trataba de un dialecto «confuso». En segundo lugar, aunque preguntábamos por lo previamente aprendido sobre “los dialectos del español”, no pocas respuestas dadas en este ítem se referían a “las lenguas de España”. Al parecer, algunos recibieron una clase introductoria sobre la realidad sociolingüística que vive el país (p. ej., BA26-HE2CB, «en España, hay lenguas cooficiales aparte del castellano»; HA13-HE1AI, «en España, hay lenguas como el gallego, el vasco, el catalán o el occitano»; FB03-HS1KN, «la lengua difiere de unas regiones a otras, pero la comunicación es posible ya que [los españoles] aprenden español en la escuela»), y otros sobre las lenguas en contacto con el

³³⁸ De acuerdo con las respuestas obtenidas de los estudiantes del grupo JB, estos habían tenido un profesor procedente de las Islas Canarias, aunque el comentario citado no refleja bien la característica distintiva del español allí hablado, que es la aspiración de la /s/ final de palabra.

español, bien como una materia independiente (p. ej., HC12-ME5AI, «hice un curso de catalán durante medio año»; BB38-HE4TY, «recibí clases del valenciano, pero me costó el léxico»), o bien como una sesión de clase de español (p. ej., HC11-ME5AI, «observamos diferencias entre las palabras en gallego y en castellano»; KB13-ME3KO, «aprendimos expresiones sencillas como saludos mediante una lista en la que se comparaba [el español] con otros *dialectos como el vasco y el catalán*» / la cursiva es mía). Con todo, independientemente de que se persiga despertar el interés por la diversidad lingüística de España, tal empeño puede producir efectos contraproducentes, por lo menos en el ámbito de E/LE en Japón, pues hay alumnos que pensarán que están aprendiendo «sobre el dialecto del País Vasco» (KB11-ME3WA) o que «el vasco tiene mucho acento» (JB13-ME3HG).

En definitiva, según se desprende de las respuestas obtenidas, ningún informante parece haber recibido una instrucción específica sobre la política lingüística de las Academias, ni haber aprendido los “dialectos del español” en términos de sistemas completos de comunicación, pero sí fuera del contexto formal de educación, como es el caso de los siguientes informantes: «durante mi estancia de intercambio en Andalucía, todos hablaban en dialecto» (BB37-HE4KN); «a lo largo de mi estancia de intercambio en Granada, escuché diariamente el dialecto andaluz» (GA15-MS2AI). De esto se infiere que el tema de las variedades no se recoge en el currículo de E/LE en Japón, y que la instrucción didáctica se realiza en una variedad en particular, la cual sirve de modelo de referencia para el desarrollo de las competencias lingüísticas en la lengua meta.

Contacto mantenido con las variedades del español

Por lo que respecta a las variedades del español con las que los alumnos japoneses mantienen contacto, el 78 % de los sujetos que integran el colectivo OPT no contestó al ítem correspondiente, «marque con un círculo los números de los dialectos que Vd. sabe». Por consiguiente, más de la mitad de los informantes que estaba a poco de comenzar su especialización en la lengua española (ESP) dejó en blanco la respuesta, probablemente al pensar que la variedad impartida en el aula estaba exenta de matices regionales. Pero este panorama se ve completamente alterado antes de iniciar el segundo año de la carrera, cuando la mayoría de los alumnos ya habían tomado conciencia sobre el modelo lingüístico utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el castellano. Al mismo tiempo, estos indicaron haber aprendido algo sobre el mexicano-centroamericano y el

andaluz, y, en menor medida, sobre el andino, el chileno y el rioplatense (véase la figura 44).

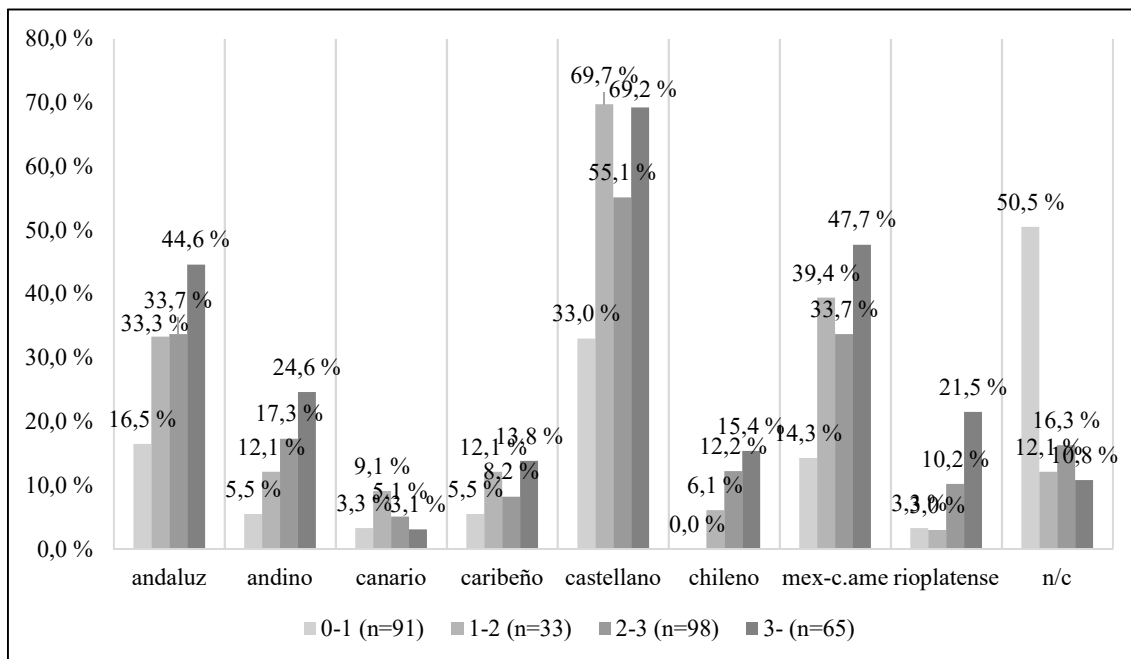


Figura 44: Los dialectos que conocen los alumnos del colectivo ESP (respuesta múltiple)

En íntima relación con lo arriba expuesto, los aprendices recién integrados al colectivo ESP no siempre estaban informados de la procedencia del profesor nativo (sí, 60,4 %; no, 37,4 %; n/c, 2,2 %) o del lugar de formación del profesor japonés (sí, 13,2 %; no, 82,4 %; n/c, 4,4 %), aunque, poco después de comenzar su segundo año de carrera, los sujetos de este colectivo disponían de más información al respecto (profesor nativo: sí, 90,9 %; no, 6,1 %; n/c, 3,0 % / profesor japonés: sí, 51,5 %; no, 45,5 %; n/c, 3,0 %). Podemos deducir de lo anterior que, por lo general, los profesores que tienen el español como LM comentan en clase su trayectoria personal, y que, a su vez, los profesores no nativos y que se han formado en países de habla hispana comparten con los alumnos sus experiencias de vivir en el extranjero. Pues bien, de un total de 429 informantes que conocían el origen de los profesores nativos que habían tenido hasta el momento de la toma de la muestra (respuesta múltiple), 246 (57,3 %) marcaron el castellano como la variedad vernácula de su lugar de procedencia³³⁹, que se sitúa por delante del mexicano-centroamericano (157 / 36,6 %), el andaluz (96 / 22,4 %), el rioplatense (79 / 18,4 %), el andino (63 / 14,7 %), el chileno (29 / 6,8 %), el caribeño (14 / 3,3 %) y el canario (11 / 2,6 %). Similarmente, de los 161 alumnos que conocían la variedad que aprendieron sus

³³⁹ Ello no necesariamente significa que los profesores enseñaran las variedades con las que se identificaban.

profesores japoneses, 121 (75,2 %) indicaron que se trataba del castellano, seguido por el mexicano-centroamericano (27 / 16,8 %), el andino (20 / 12,4 %), el andaluz (18 / 11,2 %), el rioplatense (6 / 3,7 %), el chileno (4 / 2,5 %), el caribeño (2 / 1,2 %), y ninguno marcó el canario como respuesta.

En resumen, de lo analizado en el presente epígrafe podemos conjeturar que los aprendices de E/LE que se encuentran inmersos en el sistema educativo japonés tienen escasa oportunidad para profundizar en el tema de las variedades de la lengua objeto de estudio. No obstante, a medida que estos desarrollan sus habilidades lingüísticas, adquieren, al mismo tiempo, la conciencia de que el español tiene “matices” dialectales, y de que no se habla igual en toda España, donde, pese a ser la cuna del idioma, existen variedades como el andaluz, el catalán, el gallego o el vasco. Cabría recordar al respecto que, cuando prima la idea de *un Estado, una lengua* (véase la figura 32 del apartado 8.3), no es razonable esperar que los alumnos perciban las lenguas de España que no son el español como sistemas completos de comunicación; sino que, más bien, las entenderán en términos de variedades derivadas del imaginario estándar, cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje se produce bajo el nombre de “español de España”. De ahí que nuestros informantes hayan asimilado una visión monolítica del español, sin recibir siquiera unas mínimas instrucciones sobre la realidad plurinormativa que caracteriza a la lengua que aprenden.

10.4. ACTITUDES HACIA LAS VARIETADES DEL ESPAÑOL

En la última sección del cuestionario solicitábamos a los participantes que indicaran cuál o cuáles de los 8 principales dialectos del español les parecían correctos, incorrectos, estándares, no estándares, claros o confusos, así como las variedades que les gustaban, no les gustaban, querían aprender, no querían aprender o pensaban que eran más habladas. Después de contestar a esta serie de preguntas con las mismas opciones de respuesta y de selección múltiple, los alumnos encuestados señalaban el origen preferido y no preferido del profesor nativo, cuyo análisis permite comprobar tanto la intensidad de las actitudes manifestadas como la posible presencia de prejuicios o favoritismo hacia los profesores de determinadas procedencias dialectales. Cabe puntualizar que el proceso de tabulación se realizó bajo las mismas condiciones que las aplicadas en otros bloques, aunque no pocos informantes seleccionaron la opción “otro” y anotaron que no sabían

responder a la pregunta (p. ej., «no sé» o «no puedo seleccionar»), pues incluimos la categoría “n/s” para agrupar estas respuestas similares. A su vez, hay quienes apuntaron que las 8 variedades contempladas les parecían, por ejemplo, «igual de correctas», y sus respuestas fueron procesadas como si el sujeto hubiera marcado todas las casillas correspondientes (véase el anexo 16).

Actitudes y perspectivas positivas hacia las variedades del español

Lo primero que se ha de destacar sobre los resultados aquí obtenidos es que, con independencia de la modalidad o años de estudio, se detectó una clara predilección por la variedad castellana, seguida, con carácter general, por la andaluza y la mexicano-centroamericana. Así, tal como puede apreciarse en las figuras 45, 46 y 47, el castellano resultó ser el mejor valorado en todos sus aspectos cognitivos, en concreto, como claro (48,0 %), correcto (64,1 %) y estándar (67,5 %). Es de remarcar al respecto que los sujetos que integran la muestra colectiva ESP se inclinaron más a dar respuestas que cumplen este prototipo (62,0 %; 80,1 %; 87,5 %) que los de la SEG (51,3 %; 67,7 %; 72,8 %) y, más notoriamente, de la OPT (30,8 %; 44,7 %; 42,9 %). Pero, por el contrario, si bien el andaluz fue el segundo en ser percibido como correcto (20,1 %) y estándar (13,2 %), hubo menos alumnos de la especialidad que contestaron que así era (17,8 %; 6,3 %), en comparación con otros que cursaban español como segunda especialización (25,9 %; 19,0 %) o como una materia optativa (19,2 %; 17,3 %). De ello se deducen dos cosas:

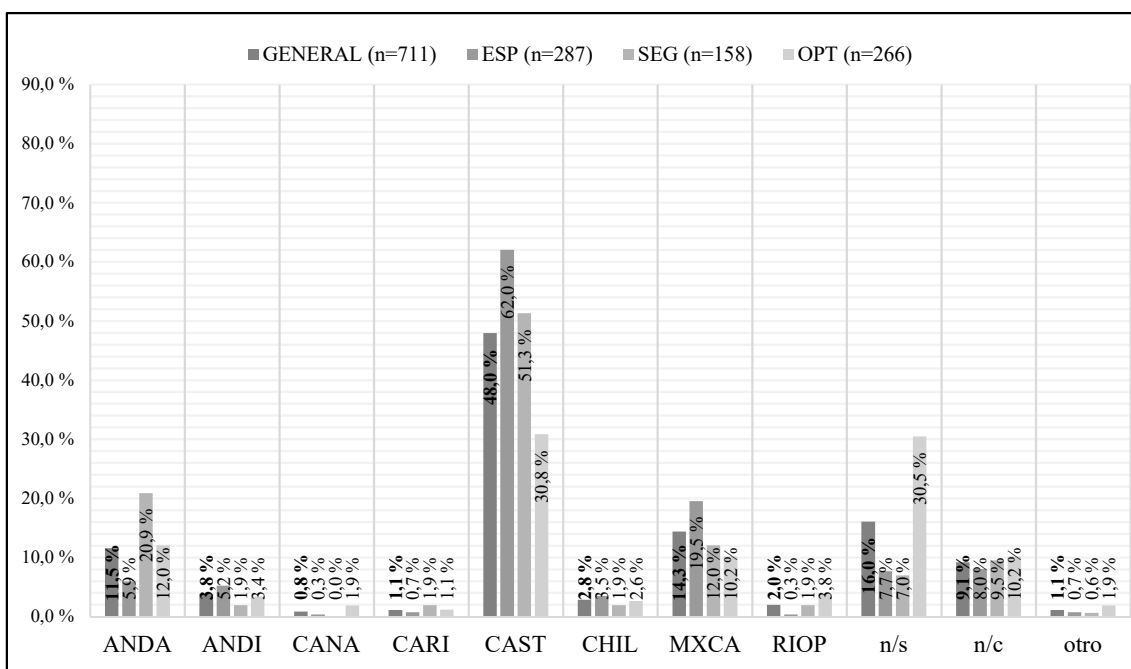


Figura 45: Los dialectos considerados «claros»

una, que los estudiantes de E/LE en Japón piensan de antemano que la variedad normativa de la lengua objeto de estudio se encuentra en el “país” donde nació el idioma³⁴⁰; y dos, que esta perspectiva romántica (véase el apartado 4.3.2) es menos común entre los alumnos matriculados en una modalidad de enseñanza-aprendizaje que requiere más tiempo de dedicación, ya que estos suelen estar informados de que el “español de España” tiene variaciones dialectales.

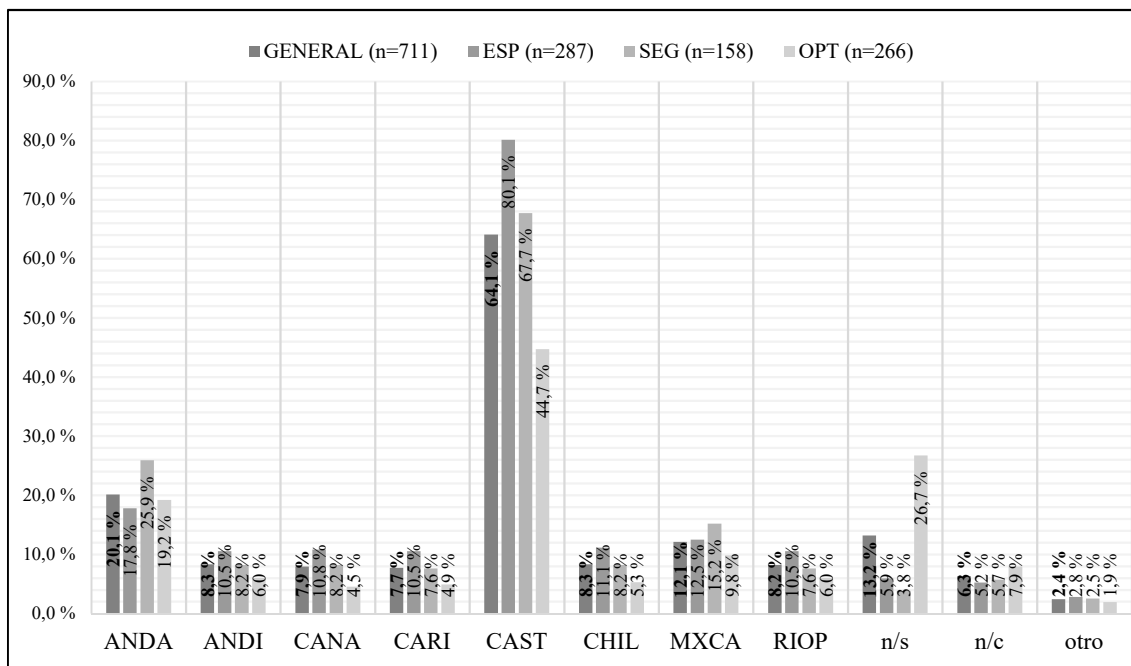


Figura 46: Los dialectos considerados «correctos»

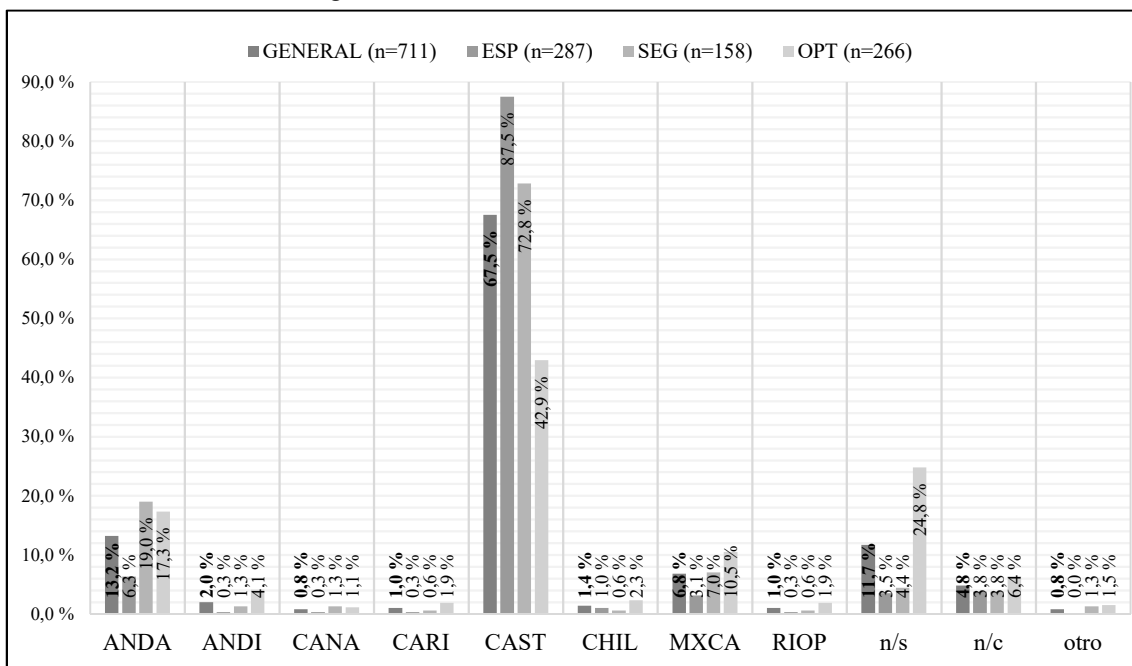


Figura 47: Los dialectos considerados «estándares»

³⁴⁰ De hecho, algunos informantes marcaron como respuesta las tres variedades de España contempladas, concretamente, el andaluz, el canario y el castellano; además, 2 sujetos escribieron textualmente que el español correcto o estándar se hablaba «en España».

Antes de seguir avanzando, es oportuno hacer una precisión sobre lo que acabamos de conjeturar: no se ha observado una evolución gradual en la variable “años de estudio”. Por ejemplo, el 79,1 % de los informantes del primer año de la carrera de español (ESP 1.º) seleccionó el castellano como el estándar; y, si no era el caso, estos asimilaban la perspectiva allí dominante, como muy tarde, al comienzo del segundo curso académico (véase la figura 48). Es decir, la mayoría de los alumnos de la especialidad asiste a su primer día de clase con una concepción concreta sobre la localización geográfica del español normativo, una hipótesis que se cumplirá al comprobar su correspondencia con el modelo lingüístico utilizado en el aula.

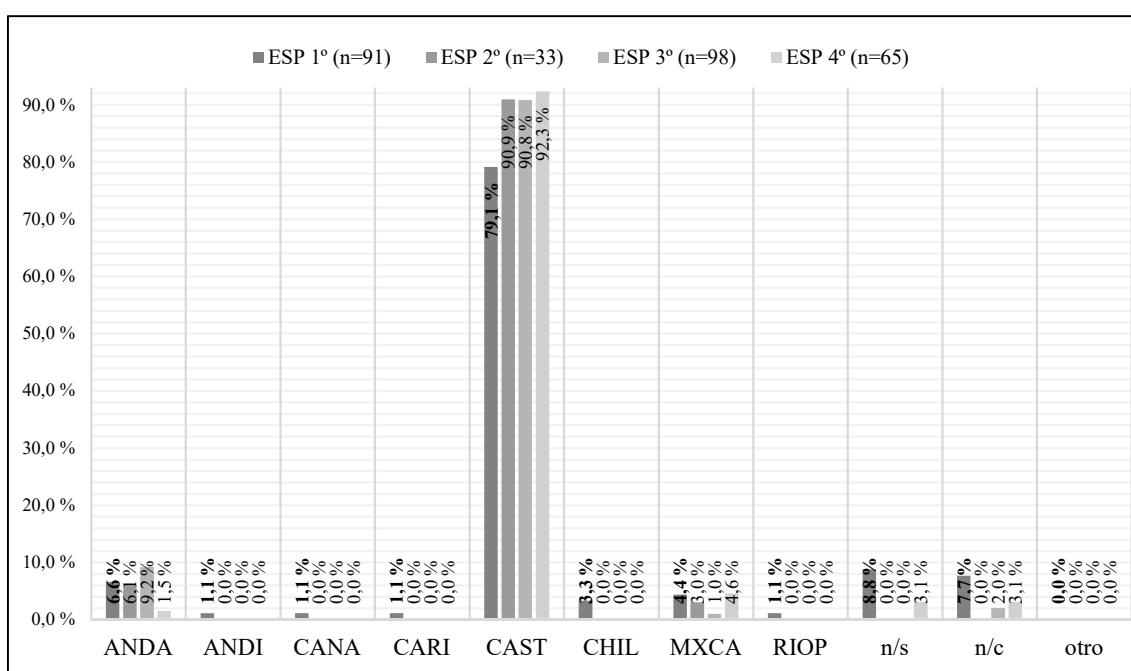


Figura 48: Los dialectos considerados «estándares» por los alumnos de la especialidad

En todo caso, sería precipitado afirmar el singular reconocimiento de la variedad castellana por parte de los estudiantes de E/LE en Japón, puesto que, tal como se evidencia en la figura 49, esta constituye el dialecto que gustaba apenas a un tercio de los informantes (35,2 %), seguido esta vez por el mexicano-centroamericano (19,1 %) y el andaluz (14,6 %). Asimismo, aun cuando el castellano es la variedad que querían aprender la mitad de los alumnos encuestados (49,9 %), tampoco se posiciona como el modelo lingüístico con una demanda universal, pues, como se muestra en la figura 50, un 23,5 % marcó el mexicano-centroamericano como respuesta a la pregunta, y un 17,2 % hizo lo mismo con el andaluz.

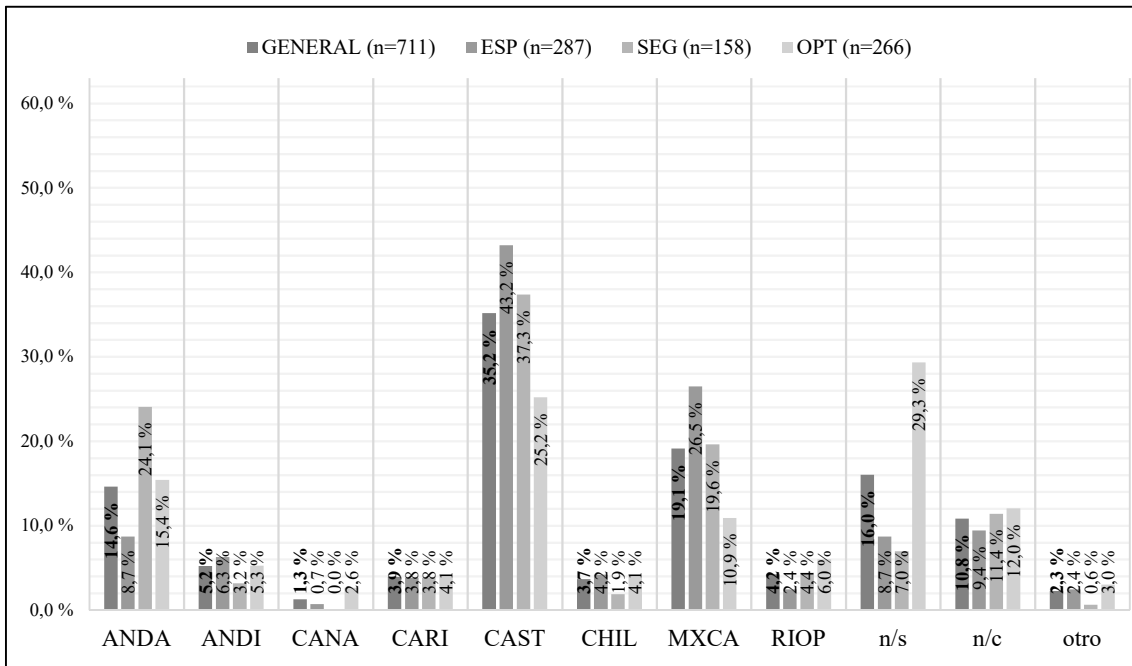


Figura 49: Los dialectos que gustan a los informantes

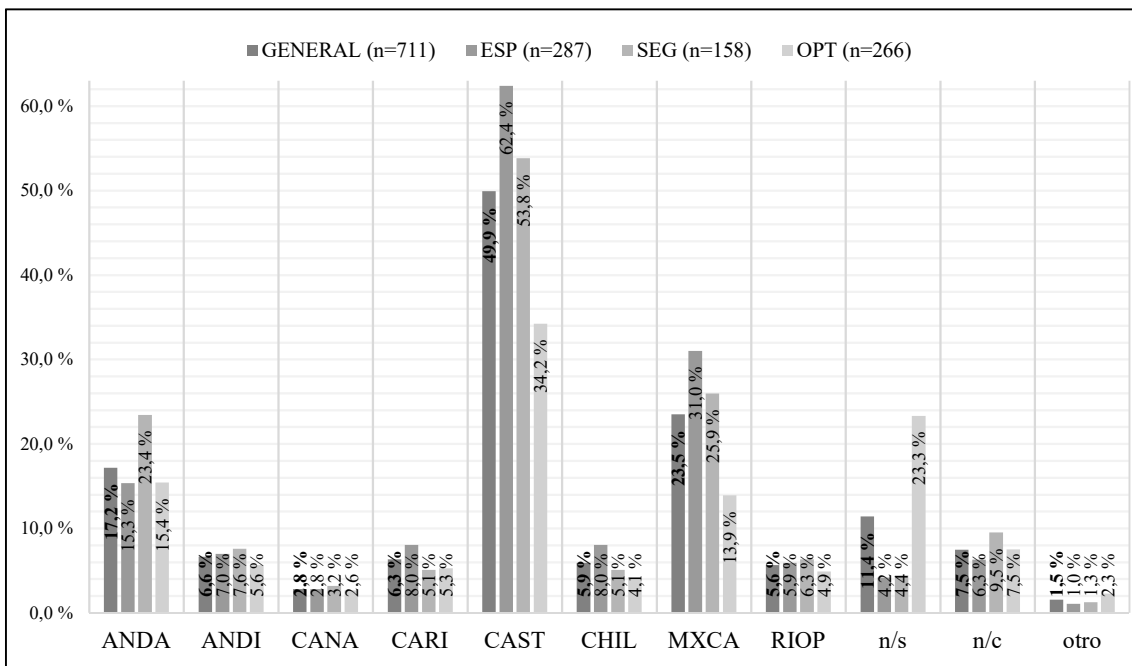


Figura 50: Los dialectos que quieren aprender los informantes

En relación con el componente afectivo de las actitudes, es pertinente atender a la evolución de los dialectos preferidos por los informantes de la muestra colectiva ESP, cuyos gustos se ven afectados por la variable “años de estudio”. Según se recoge en la figura 51, la variedad castellana es la opción predilecta para tan solo el 34,1 % de los sujetos recién ingresados en el Departamento de Español (ESP 1.º), pero dicha proporción aumenta hasta el 57,6 % al inicio del segundo curso de la especialización (ESP 2.º), cuando ya se habrían adquirido unas habilidades básicas para comunicarse en la lengua

meta. Ahora bien, la popularidad del castellano decrece de forma gradual a partir del tercer año de estudios (ESP 3.º) y, a cambio, crece el número de informantes que seleccionaron como respuesta el mexicano-centroamericano, hasta llegar a ser el dialecto más apreciado por los alumnos que cursaban su último año de la universidad (ESP 4.º). Paralelamente, los miembros del grupo en cuestión desarrollaban apego positivo hacia las diferentes variedades del español, con la única excepción de la hablada en las Islas Canarias. Con ello se elimina la posibilidad de que los que se especializan en estudios de E/LE en Japón hagan una apreciación del “español de España”, sino que lo hacen del castellano: y, una vez que han alcanzado un dominio suficiente en este último, los aprendices en este contexto educativo sienten un especial interés por el español mexicano-centroamericano.

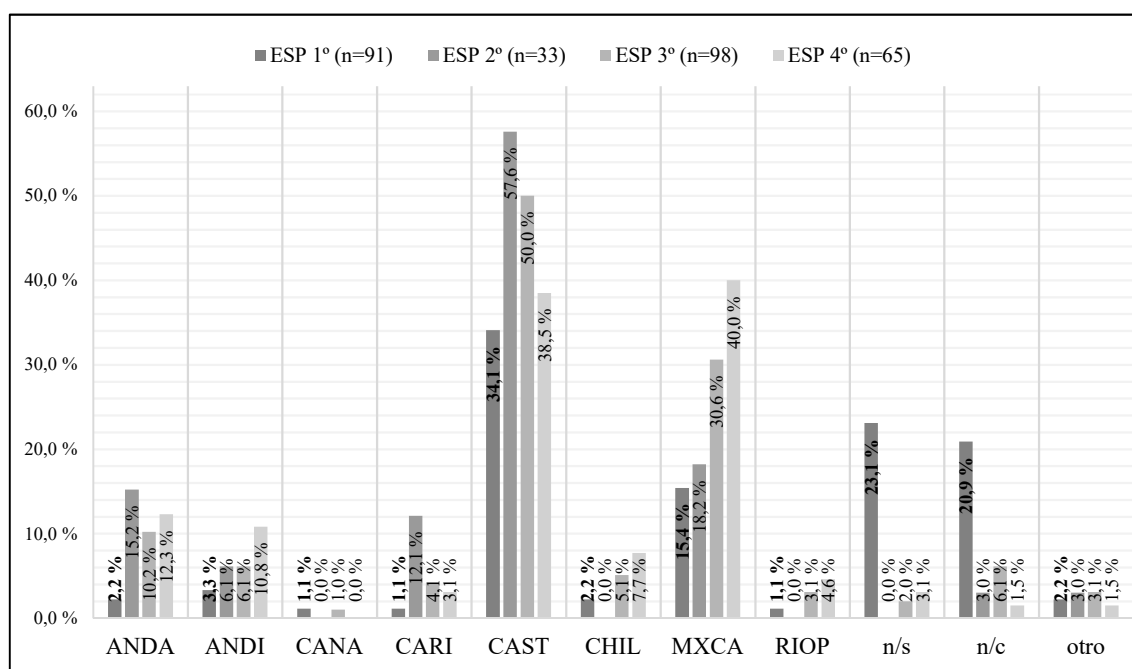


Figura 51: Los dialectos que gustan a los alumnos de la especialidad

Actitudes y perspectivas negativas hacia las variedades del español

En lo que concierne a las valoraciones directas de las 8 variedades diatópicas del español, los alumnos encuestados, en general, no se mostraron predispuestos a dar opiniones negativas, tanto de índole cognitiva como afectiva. Esto es, una minoría de los informantes consideraba que existían dialectos incorrectos o no dignos de ser aprendidos, además de que a pocos les disgustaban las variedades aquí contempladas (véanse las figuras 52, 53 y 54). En cambio, se observó un significativo número de respuestas en las que se manifestaba de manera expresa que el concepto planteado «no existe» o «no se

aplica» (véase el anexo 16). Se ha de entender que estamos ante una consecuencia derivada de dos causas muy distintas: una es la corrección política, ya que los sujetos de un estudio como el nuestro no siempre son sinceros a la hora de rellenar el cuestionario; la otra, y más probable, es el desconocimiento de las variedades, pues, como se ha dicho en reiteradas ocasiones, no se desarrollan actitudes hacia las realidades del mundo que uno desconoce. De cualquier forma, no es una casualidad que el castellano no fuese objeto de actitudes prejuiciosas, lo cual refuerza la evidencia de que este servía de modelo lingüístico por excelencia en nuestro contexto de análisis.

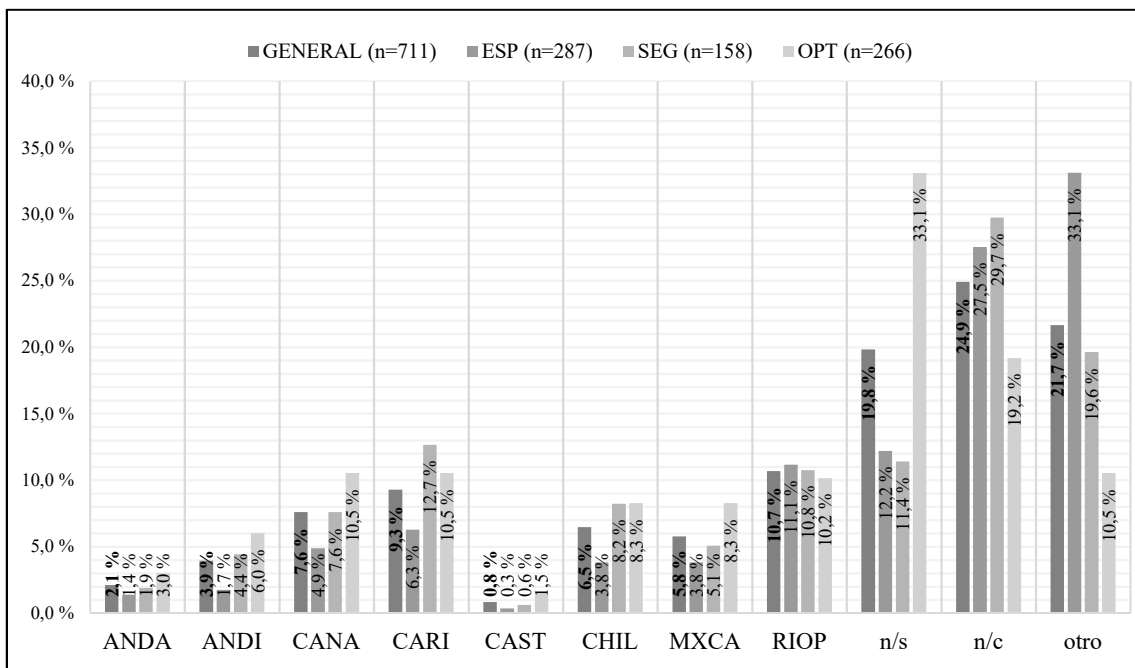


Figura 52: Los dialectos considerados «incorrectos»

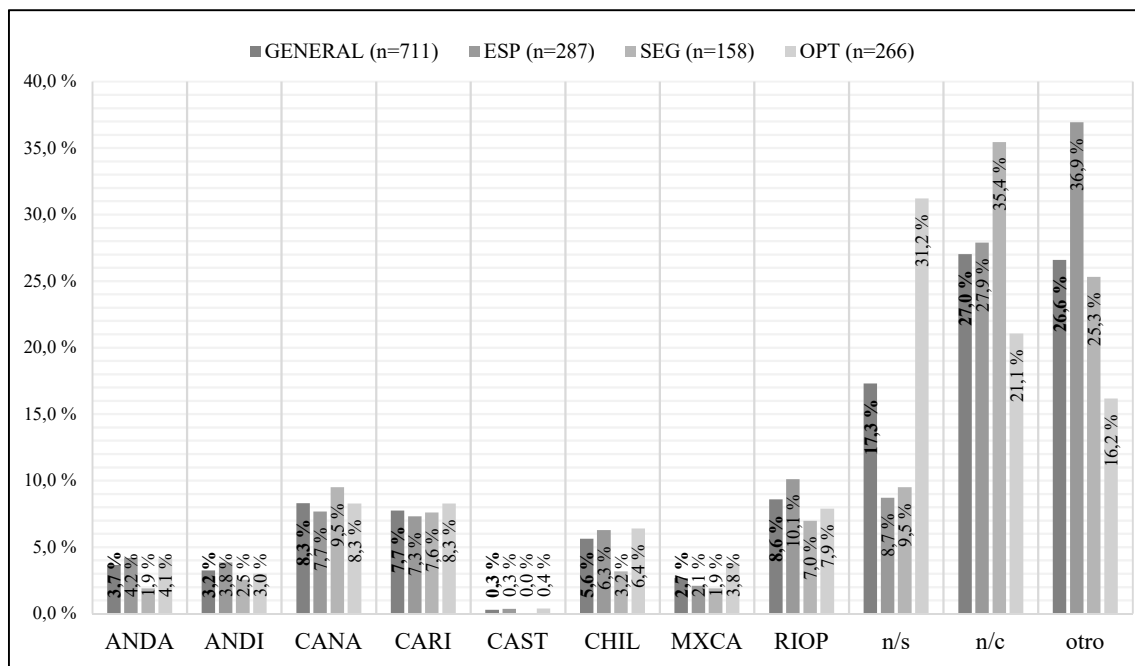


Figura 53: Los dialectos que no quieren aprender los informantes

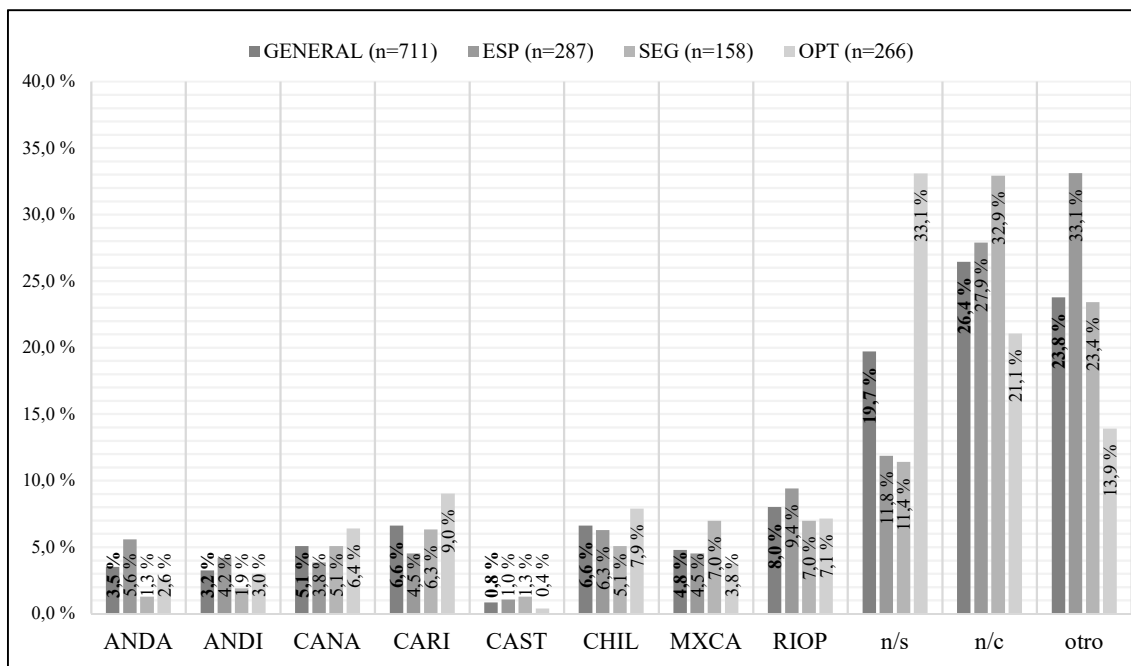


Figura 54: Los dialectos que disgustan a los informantes

Así pues, los informantes no fueron categóricos al indicar las variedades que les parecían confusas, aunque, a diferencia de los ítems anteriores, algunos no dudaron en marcar una o varias opciones como respuesta. Esta tendencia se hizo más fuerte en la muestra colectiva ESP (véase la figura 55), cuyos miembros pueden haber tenido mayores oportunidades de entablar contacto con las diferentes variedades del español y de asumir, por consiguiente, sus divergencias con respecto al modelo lingüístico aplicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que suponemos que era el castellano.

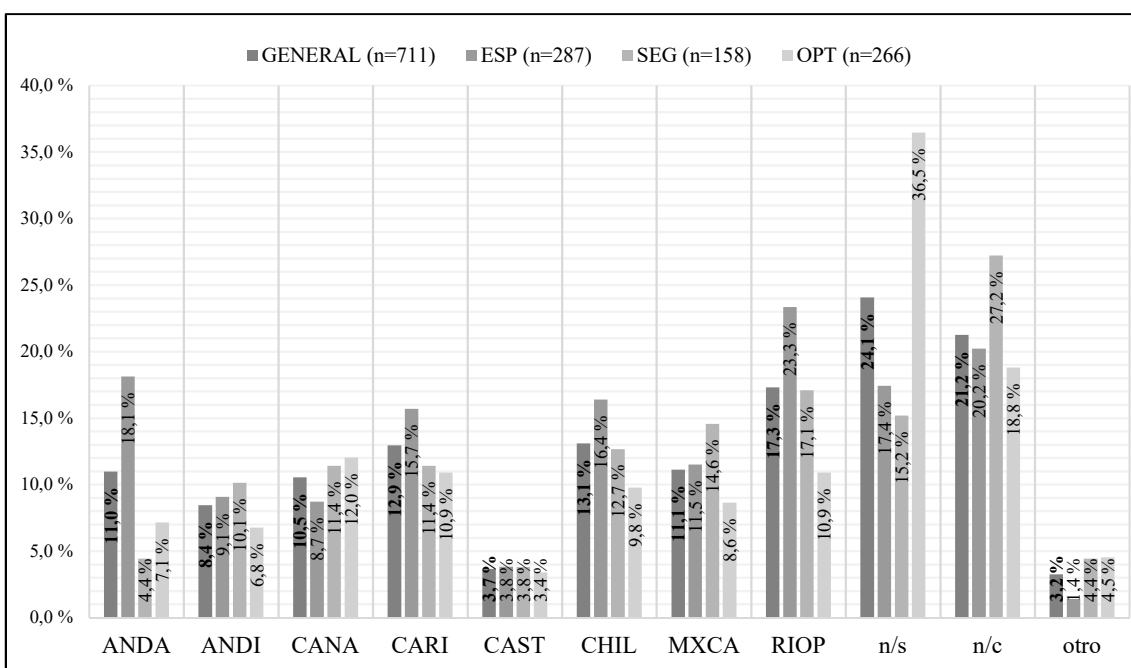


Figura 55: Los dialectos considerados «confusos»

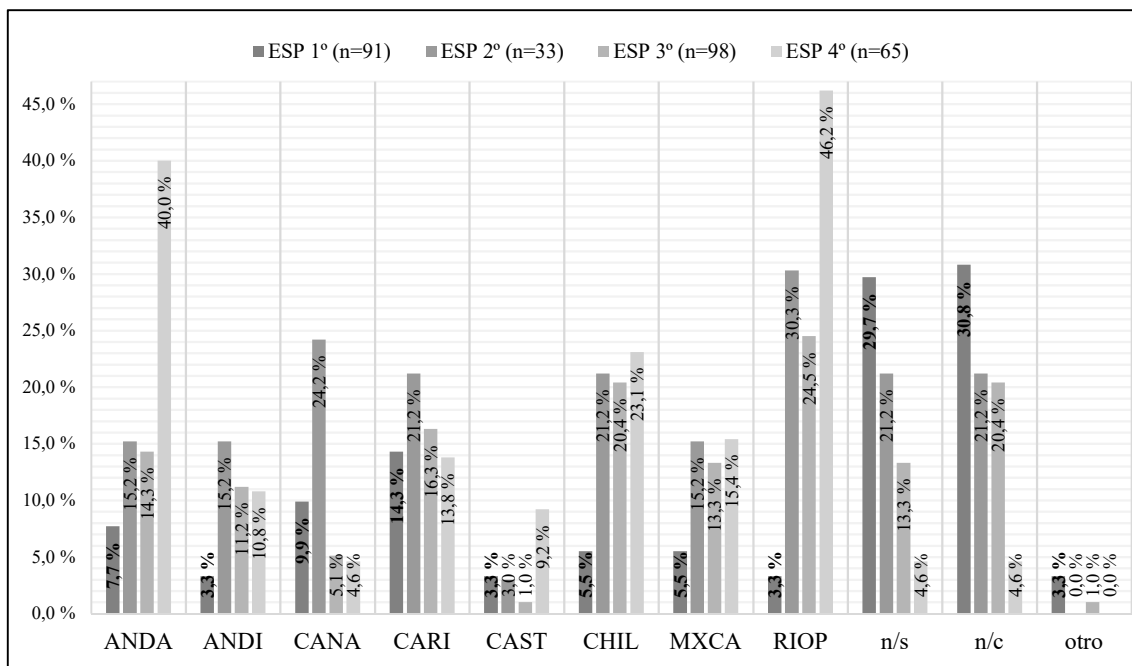


Figura 56: Los dialectos considerados «confusos» por los alumnos de la especialidad

Así, mientras que una pequeña minoría de los alumnos del primer curso de la carrera de español (ESP 1.º) se habían formado ideas sobre la dificultad de comprensión de las variedades dialectales de la lengua meta, otros que llevaban más años de experiencia en esta disciplina fueron más propensos a manifestar sus juicios al respecto (véase la figura 56). En concreto, el rioplatense fue percibido como confuso por parte del 46,2 % de los estudiantes en su último año de especialización (ESP 4.º), seguido por los dialectos andaluz (40,0 %), chileno (23,1 %), mexicano-centroamericano (15,4 %), caribeño (13,8 %), andino (10,8 %), castellano (9,2 %) y canario (4,6 %). Debe recordarse, de nuevo, que no se generan actitudes lingüísticas hacia las variedades que uno no conoce —lo cual podría ser la razón potencial por la que el canario ocupa el último puesto. Tanto es así que un informante que cursaba su segundo año de especialidad indicó lo siguiente como respuesta: «todavía no he escuchado tanto como para poder distinguir los dialectos» (BA26-HE2CB). Pero la paradoja de esta premisa se produce cuando el aprendiz no se había informado sobre las posibles variaciones en el idioma objetivo. Por ejemplo, el informante LA21-HN1XA precisó que todos los dialectos le eran confusos, y ello parece deberse al simple hecho de que acababa de matricularse en la asignatura de español como materia optativa. Con todo, una vez alcanzada la conciencia de que la lengua aprendida corresponde a un modelo lingüístico en particular, los alumnos empiezan a desarrollar juicios subjetivos de valor sobre las variedades no vehiculares de

la enseñanza, aunque esto sucede solo cuando se establece contacto con estas últimas, ya sea dentro o fuera del aula.

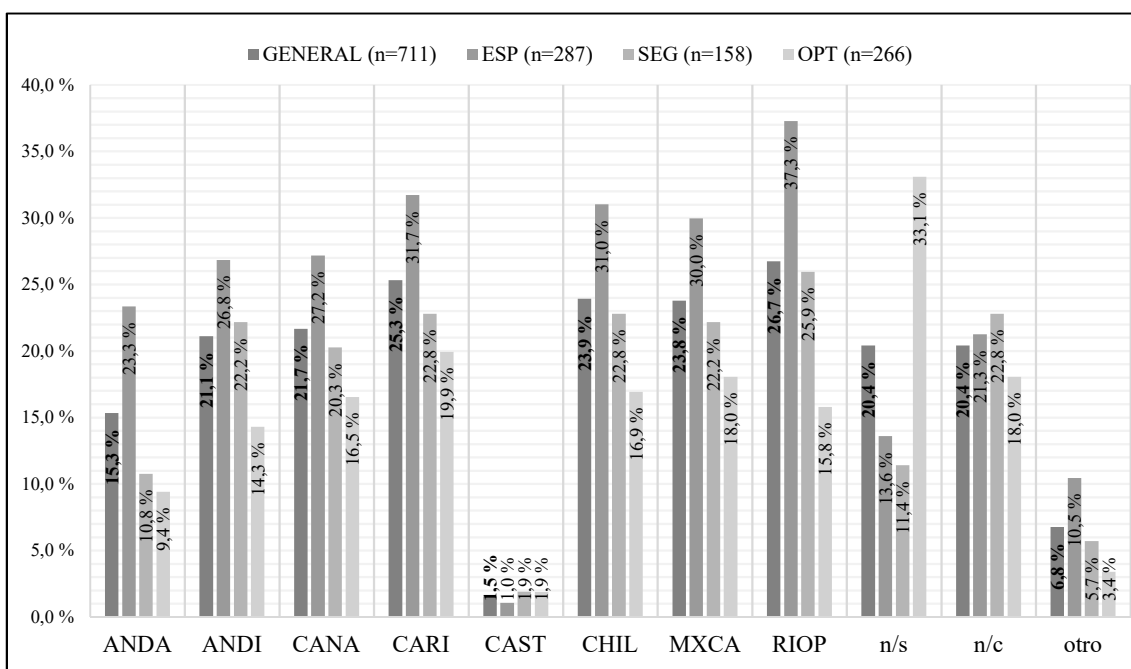


Figura 57: Los dialectos considerados «no estándares»

Sentado lo anterior, podemos asegurar que la norma castellana desempeña un singular protagonismo en el ámbito de E/LE en Japón. Su supremacía se hace evidente en la figura 57, considerado el único referente del español, muy pocos se oponen a la idea de que el castellano sea la variedad estándar (1,5 %). Así, al igual que en los ítems ya analizados, los informantes del colectivo ESP fueron los más proclives a dar respuestas que reflejan una visión monolítica del español; y, de acuerdo con lo presentado en la figura 58, esta tendencia se hizo más pronunciada entre los alumnos del segundo año de la especialización (ESP 2.º). A propósito de la evolución de las actitudes en función de la variable “años de estudio”, ya hemos visto que los estudiantes de nuevo ingreso al Departamento de Español suelen traer consigo una consideración positiva sobre los aspectos cognitivos del habla propia de la zona centro-septentrional de la península ibérica. No obstante, se ha de poner de relieve que estos no comparten un parecer común sobre las variedades “no” estándares del idioma español. De esto se desprende que los alumnos de la especialidad asimilan, a lo largo del primer curso académico, la perspectiva ideológica de que las variedades no castellanas se hallan fuera de lo normativo, y ello sin haber tenido contacto con la diversidad lingüística del español. En efecto, aun cuando los informantes pertenecientes al grupo ESP 2.º no supieran cómo sonaban los dialectos de la lengua meta —y por tanto no hubiesen desarrollado actitudes hacia ellos—, estos ya se

habían apropiado de la visión monolítica. De ahí surge la convicción de que la norma castellana se perfila como el prototipo del estándar lingüístico y, como no puede ser de otra manera, se genera una presión negativa sobre las demás normas cultas del español.

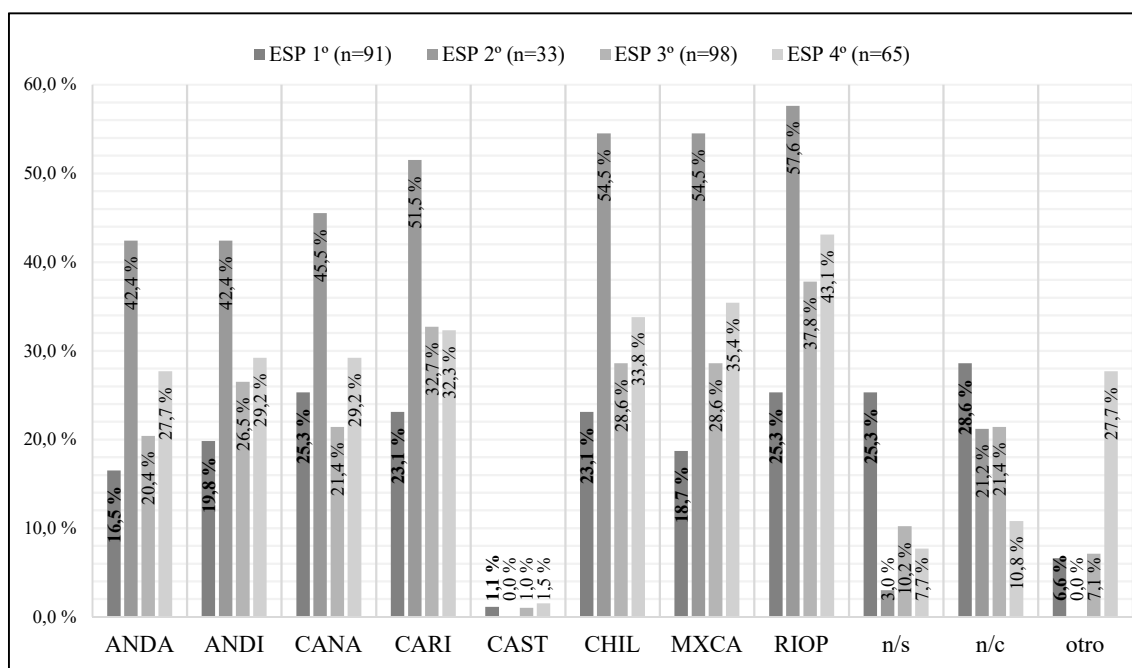


Figura 58: Los dialectos considerados «no estándares» por los alumnos de la especialidad

Conocimiento de la realidad lingüística del español

Al margen de lo dispuesto en los puntos anteriores, es preciso añadir que se observó una tendencia generalizada entre los alumnos encuestados a pensar que la variedad castellana era la más hablada de los 8 dialectos contemplados (véase la figura 59). Esto no es nada desdeñable, ya que, al no recibir instrucciones precisas sobre la realidad plurinormativa del español, los aprendices pueden dar por sentado que el modelo lingüístico adoptado en el aula es el que tiene mayor alcance tanto geográfico como en número de hablantes. De hecho, el 54,7 % de los miembros que componen el colectivo ESP seleccionaron el castellano como respuesta, cifra que se sitúa muy por encima de los que contestaron que era el mexicano-centroamericano (23,9 %). Pero, a diferencia de los sujetos de otras modalidades de matrícula, aquellos que se especializan en la lengua española están obligados a cursar asignaturas destinadas a equilibrar los conocimientos teóricos sobre los aspectos socioculturales de los países de habla hispana. Quizá en relación con esto, el 41,5 % de los informantes del último año de carrera (ESP 4.º) contestó que el mexicano-centroamericano era la variedad con el mayor número de

hablantes, aunque, con un índice del 53,8 %, el castellano fue considerado como tal por la mayoría de los sujetos de este segmento muestral.

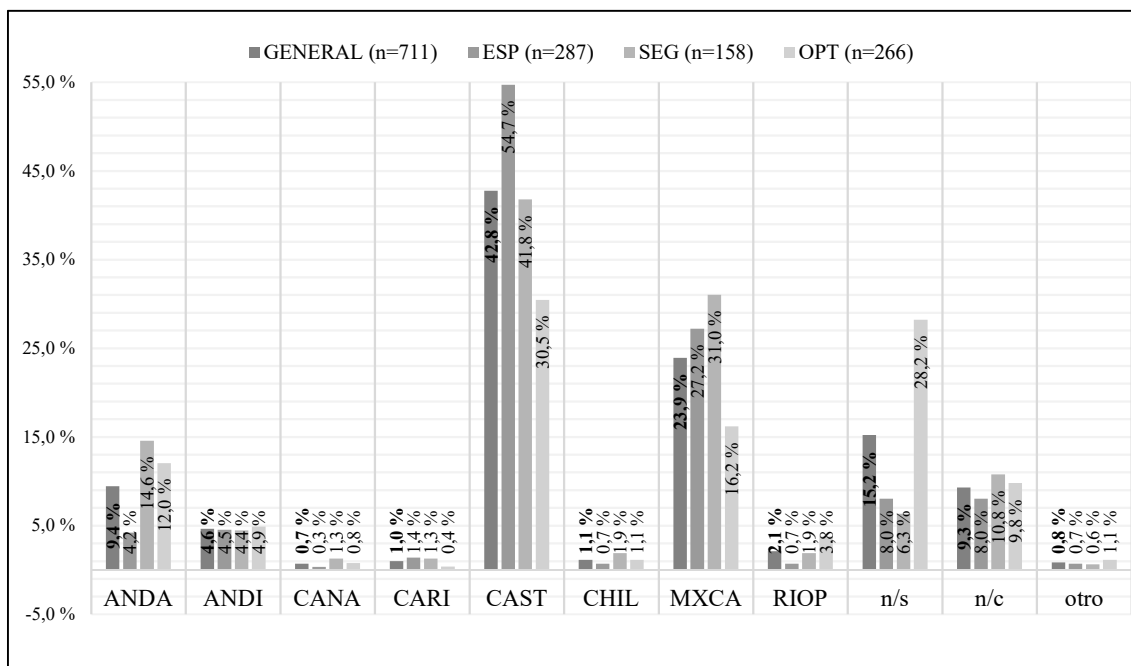


Figura 59: Los dialectos del español considerados «más hablados»

Por último, todo lo hasta aquí mencionado mantiene una clara coherencia con los resultados del ítem en el que se preguntaba por las preferencias en cuanto al lugar de procedencia del profesor nativo, pues, como puede comprobarse en la figura 60, los alumnos encuestados daban una mayor prioridad a los docentes naturales de la España peninsular, en especial, de su mitad centro-septentrional. Además, como se detalla en el

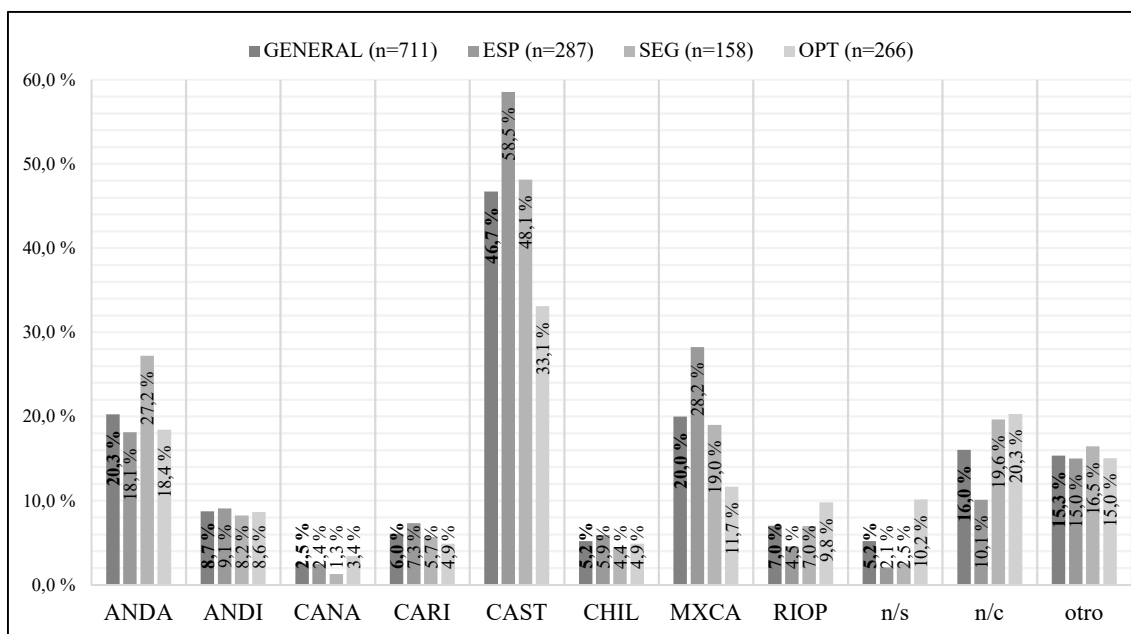


Figura 60: Los orígenes preferidos del profesor

anexo 16, algunos fueron rotundos al indicar que preferirían tener profesores de España, de Madrid, de Barcelona o de Castilla. Esto implica que las actitudes lingüísticas desarrolladas por parte del aprendiz interfieren de una manera u otra en su disposición respecto de “con quién” mejorar las habilidades en la lengua objetivo. Aun así, también es cierto que muchos se mostraron reticentes a contestar el origen “no” preferido del profesor (véase la figura 61), además de ser, en palabras del informante AB13-HN1CB, una falta de respeto preguntar por esos detalles.

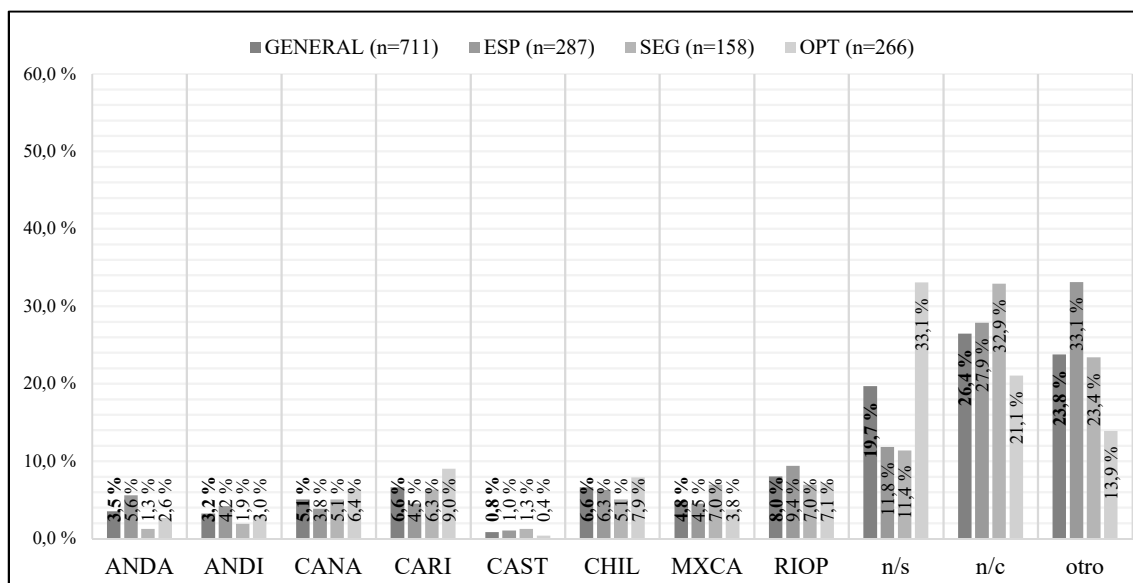


Figura 61: Los orígenes no preferidos del profesor

Con todo, una vez asumido como sinónimo de estándar, la perspectiva favorable hacia el castellano entre los informantes quedó reflejada en comentarios adicionales como los siguientes: «bastaría con aprender el estándar» (CA20-MN1KN); «quiero aprender un español no muy marcado» (IA13-HN2AI); «no me gustaría tener profesores con un acento muy marcado» (FA05-HN1NA); «me gustaría aprender el español que se habla en España, aunque los dialectos no me preocupan tanto ya que la prioridad es llegar a hablar bien» (HA16-HE1KY). Asimismo, si bien hubo algunos que defendían una visión panhispánica («no creo que exista un español estándar de alcance universal» (KB29-HE3HG); «creo que todos los dialectos son correctos si se entienden» (KB39-HE4HG)), la inmensa mayoría de informantes compartían una conciencia subyacente de que el español que aprendían estaba exento de particularidades regionales: «no conozco ningún dialecto» (AB22-MN1KN); «no he tenido contacto con los dialectos» (MB09-HN2FO); «aún no he tenido la oportunidad de apreciar los dialectos» (KB33-HE3AI); «no sé en qué consisten los dialectos del español» (AC21-MN1KN); «no tengo ni idea de los dialectos» (CB03-HN2SZ).

10.5. RESUMEN DE LA ENCUESTA 1

En síntesis, de todo lo expuesto hasta aquí, se extrae la conclusión parcial de que los alumnos de E/LE en Japón suelen mostrar una marcada predilección por el español castellano, el cual, erigido como el único modelo de referencia, no se considera una norma regional, sino el estándar lingüístico de alcance global. Así conceptualizada, la enseñanza de la variedad castellana parece satisfacer la necesidad fundamental de los aprendices en este contexto particular, quienes proceden de una comunidad idiomática altamente convergente. Hemos demostrado que la diversidad lingüística de España suscita un gran interés entre los estudiantes japoneses, aunque, habituados a vivir en una sociedad monolingüe, se corre el riesgo de que perciban “las lenguas de España” en términos de dialectos. Entretanto, “las variedades diatópicas del español” no constituye el tema central de la enseñanza, sino, más bien, parcial y puntual, pues, partiendo de una visión romántica y hegemónica, los alumnos piensan que los dialectos son sistemas incompletos de comunicación, a los que se recurre en situaciones de confianza; de ahí que su aprendizaje sea opcional y por ende, innecesario.

Por otra parte, hemos hecho un especial hincapié en que no se detectaron actitudes prejuiciosas hacia ninguna de las variedades contempladas, dado que, como regla general, los asuntos desconocidos no pueden ser objeto de actitudes ni favorables ni desfavorables. Es decir, al no estar expuestos a la variación lingüística de la lengua meta, los informantes no se mostraron predispuestos a aportar sus opiniones al respecto, aunque sí se observó una conciencia común sobre los aspectos normativos de la variedad vehicular de enseñanza. De ello se deduce que fueron pocos los alumnos encuestados que contaran con los conocimientos suficientes como para valorar los dialectos del español que no fuese el castellano: aun así, hemos demostrado que se registró un cambio de actitudes en la muestra colectiva ESP, cuyas respuestas se vieron influenciadas por la variable “años de estudio”. Podemos resumir lo expuesto de la siguiente manera: los aprendices de la especialización llegan a su primer día de clase con una vaga idea en torno a la localización geográfica de “la” norma del español; y esta tesis se cumple tan pronto como se comprueba el protagonismo singular de la norma castellana en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Pero tal percepción monolítica trae consigo una consecuencia lógica, que es la desaprobación de las demás normas cultas del español, las cuales serán comprendidas como formas degeneradas del idioma objetivo. Por ello, los informantes que cursaban su

segundo año de carrera fueron los más inclinados a considerar que las variedades no castellanas se apartaban de lo normativo. No obstante, una vez alcanzadas las habilidades necesarias para apreciar la diversidad lingüística del español, los alumnos tendían a mostrar un apego cada vez más fuerte hacia las diferentes variedades, en especial hacia la mexicano-centroamericana, probablemente al informarse de que se trata de un dialecto con un elevado número de hablantes.

En cualquier caso, es fundamental recordar que el factor primario que impulsa a los jóvenes japoneses a estudiar español es su reconocimiento como lengua internacional, y que toman la iniciativa de sacar provecho del conocimiento adquirido como una herramienta de comunicación intercultural. Es decir, pese al predominio del sesgo ideológico de corte “imperialista” (*i.e. la antigua metrópoli, el estándar*) detectado entre los aprendices de E/LE en Japón, sus necesidades no tienen por qué satisfacerse con la adquisición de la norma culta castellana.

11. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA 2

Ya se ha mencionado que la tasa de participación en la encuesta 2 fue bastante elevada (48 %), lo cual permite garantizar la fiabilidad y la validez del estudio. Además, entre las 73 muestras recogidas, quedaron excluidas aquellas que no cumplían los supuestos necesarios para el análisis cuantitativo de los resultados, cuyos motivos fueron los siguientes: los informantes 17, 34, 68 y 69 solo contestaron los ítems correspondientes a su propia variedad dialectal; el informante 31 saltó, por un muy probable error, una página del cuestionario; el informante 4 dejó la mayor parte del cuestionario en blanco y optó por contestar en forma de comentarios a las preguntas; el informante 73 aclaró no ejercer como docente de E/LE en el momento de rellenar el cuestionario. Por ende, el análisis cuantitativo se realizará sobre la base de 66 muestras, aunque todos los comentarios compilados en el anexo 17 serán sometidos al análisis cualitativo.

Composición de la muestra de la encuesta 2

- Características de los informantes: 66 profesores de E/LE que ejercían como docentes universitarios en Japón durante el curso 2018-2019
- Lengua materna declarada: español 34 (52 %) ³⁴¹; japonés 32 (48 %)
- Años promedios de experiencia docente en el campo de E/LE: 16,11 (profesores nativos 15,24; profesores japoneses 17,03)
- Rango de años de experiencia como docente de E/LE: 1-5, 10 (15 %); 6-10, 7 (11 %); 11-15, 9 (14 %); 16-20, 14 (21 %); 21-25, 9 (14 %); 26-30, 17 (26 %)
- Dialecto de uso habitual: castellano, 44 (67 %); mexicano-centroamericano, 7 (11 %); andino, 4 (6 %); rioplatense, 4 (6 %); andino y mexicano-centroamericano, 2 (3 %); castellano y rioplatense, 1 (2 %); n/c, 4 (6 %)
- Dialecto materno de los encuestados nativos: castellano 22 (65 %); andino, 3 (9 %); andaluz, 2 (6 %); mexicano-centroamericano, 2 (6 %); rioplatense, 2 (6 %); chileno, 1 (3 %); andino y mexicano-centroamericano, 1 (3 %); castellano y rioplatense, 1 (3 %)

³⁴¹ Entre ellos, dos indicaron ser bilingües en español y en catalán.

Como arriba se ha indicado, la muestra se compone de sujetos con perfiles muy variados, tanto en la lengua materna como en los años de experiencia docente en el campo de E/LE: y, debido principalmente al contacto mantenido con hablantes de diferentes variedades del español, algunos informantes se consideraban a sí mismos como “multidialectales”. En cualquier caso, lo cierto es que la gran mayoría indicó ser usuario habitual de la variedad castellana, cuya prevalencia en la comunidad docente de E/LE en Japón quedó reflejada, de entrada, en su dimensión demográfica.

11.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS RESULTADOS

Terminada la tabulación de las respuestas proporcionadas en el segundo bloque del cuestionario, calculamos con fórmulas de Excel la frecuencia absoluta (f) y porcentual ($f\%$) de cada ítem, así como la media (M) y la desviación estándar (SD) del mismo (véase el anexo 17). Ahora bien, ya que habíamos empleado escalas lineales con un mínimo de 1 y con un máximo de 6, las medias obtenidas oscilan entre números positivos, cuando, en realidad, el valor 1 constituye una representación numérica de la rotunda negación por parte del informante sobre un dialecto del español en concreto, como, por ejemplo, “no lo conozco en absoluto” o “(me parece) muy feo”. Así, y para facilitar la interpretación visual de los resultados, se efectuó una optimización de las respuestas correspondientes a los ítems del 5 al 116 en un rango de 10 puntos, donde 5 comprende la mejor valoración y -5 la peor, entre las cuales se sitúan 3, 1, -1 y -3. De esta manera, calculamos la “media ponderada” con la siguiente fórmula:

$$\bar{x} = \frac{([f: 6] \times 5) + ([f: 5] \times 3) + ([f: 4] \times 1) + ([f: 3] \times -1) + ([f: 2] \times -3) + ([f: 1] \times -5)}{n - ([f: n/a] + [f: n/c])}$$

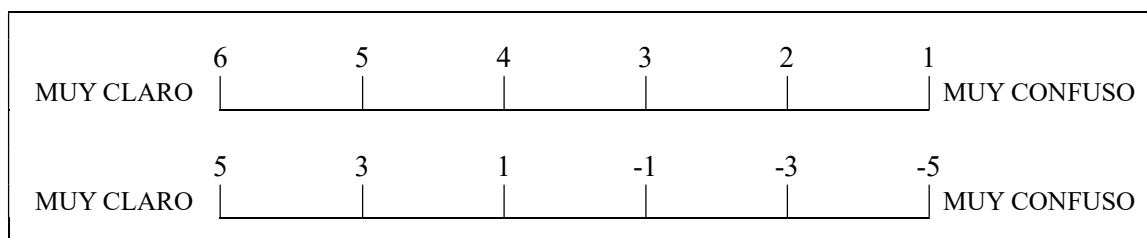


Figura 62: Escala de correspondencia entre la media original y la media ponderada

En lo que concierne a la media ponderada (MP) que utilizaremos a continuación, respetamos los intervalos equivalentes de la escala original (véase la figura 62); no obstante, al verse ampliadas al doble las distancias entre cada opción de respuesta, la

desviación estándar (*SD*) de la media ponderada se duplica con respecto a la *SD* de la media original, pero sin que ello repercuta en el grado de coeficiente de correlaciones (*r*) entre los ítems comparados. Una vez explicado lo anterior, podremos afirmar que se observa una tendencia bastante equilibrada en las respuestas, con unas desviaciones estándares relativamente bajas. Por ello, y con el propósito de visibilizar las medias ponderadas obtenidas sobre los 8 principales dialectos del español, hemos incluido en el anexo 17 unos gráficos que se presentan tanto por el orden original del cuestionario como en función de los estímulos que compone cada uno de los cuadros empleados.

El conocimiento y el tratamiento didáctico de las variedades

En cuanto al tratamiento de las variedades diatópicas en nuestro escenario de estudio, es preciso comenzar recalcando que los dialectos “menos” trabajados en el aula fueron, con poca diferencia entre sí, el canario (-4,07), el chileno (-3,86), el caribeño (-3,81) y el andino (-3,44), cuyo desconocimiento generalizado por parte del colectivo docente dificultaría su enseñanza (véase el anexo 17). A su vez, el andaluz y el rioplatense fueron más conocidos que los dialectos antes mencionados, aunque ello no conllevaba su tratamiento didáctico; eso sí, el rioplatense parecía cobrar una importancia levemente mayor que el andaluz en la práctica docente (-2,60 frente a -3,80). De cualquier modo, las seis variedades hasta aquí mencionadas fueron consideradas “diferentes” respecto al español que hablaban los informantes en general, lo cual establece una coherencia lógica con su origen dialectal y/o su dialecto habitual. Entretanto, como es el segundo más familiar a los oídos de los encuestados, el mexicano-centroamericano recibió una evaluación diferenciada en comparación con las demás variedades. Pero, en lo relativo a su abordaje didáctico, este aún da un valor negativo ($MP = -1,52$), lo que implica que, muy lejos de constituir el núcleo de la enseñanza, el mexicano-centroamericano tenía una presencia esporádica y puntual en el aula nipona de E/LE, donde, de acuerdo con las respuestas analizadas, el castellano operaba como único modelo de referencia, con una elevada *MP* de 3,85.

A continuación, si contrastamos los resultados sobre el conocimiento de las 8 variedades con la lengua materna declarada en el ítem 1, el grupo de los “profesores nativos” (PN, en adelante) presentó un promedio bastante superior al de “profesores japoneses” (PJ, en adelante), algo perfectamente comprensible si se tiene en cuenta que estos últimos fueron —en su momento— aprendices de español como lengua extranjera.

La consecuencia que se deriva de ello es que, cuando la mayoría de los PJ indicó ser hablante de la variedad castellana y desconocer las otras, se observó en ellos una tendencia generalizada a pensar que las variedades no castellanas guardaban diferencias considerables respecto de su español ($MP =$ caribeño -3,60; rioplatense -3,52; canario -3,30; chileno -3,19; andino -3,14; andaluz -2,87; mexicano-centroamericano -1,31).

Tabla 21: Correlación entre “conoce” y “similar”								
	ANDA	ANDI	CANA	CARI	CAST	CHIL	MXCA	RIOP
valor r	.48	.48	.48	.34	.71	.43	.58	.65
valor p	<.001	<.001	<.001	.005	<.001	<.001	<.001	<.001

Tabla 22: Correlación entre “conoce” y “enseña”								
	ANDA	ANDI	CANA	CARI	CAST	CHIL	MXCA	RIOP
valor r	.33	.63	.44	.46	.75	.47	.67	.58
valor p	.007	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

En directa relación con lo anterior, es conveniente señalar que los profesores sujetos de estudio —tanto PN como PJ— pensaban que los dialectos que desconocían eran distintos al suyo propio; de ahí que se establezca una correlación positiva entre el conocimiento de las 8 variedades comparadas (conozco en profundidad – no conozco en absoluto) y el grado de identificación con cada una de ellas (muy similar – muy diferente), con unos coeficientes de correlación (r) estadísticamente relevantes: castellano .71 ($p < .001$)³⁴²; rioplatense .65 ($p < .001$); mexicano-centroamericano .58 ($p < .001$); andaluz, andino, canario (respectivamente) .48 ($p < .001$); chileno .43 ($p < .001$); caribeño .34 ($p = .008$) (véase la tabla 21). De forma similar, cuanto más conocimiento tenían los informantes sobre los dialectos examinados, mayor parecía ser la oportunidad de que estos fueran trabajados en el aula. Por consiguiente, se da una correlación (r) positiva entre el grado de conocimiento de las respectivas variedades y la frecuencia de su tratamiento didáctico (siempre lo enseñó en clase – nunca lo enseñó en clase), en especial, cuando se trata de los dialectos de fonética conservadora: castellano .75 ($p < .001$); mexicano-centroamericano .67 ($p < .001$); andino .63 ($p < .001$); rioplatense .58 ($p < .001$); chileno .47 ($p < .001$); caribeño .46 ($p < .001$); canario .44 ($p < .001$); andaluz .33 ($p = .008$) (véase la tabla 22).

³⁴² Cabe aclarar que la inmensa mayoría de los informantes que se identificaban con la variedad castellana la “conocen en profundidad”, razón por la que esta les resultaba “muy similar” a su español.

Se ha demostrado en párrafos anteriores que, entre las 8 variedades contempladas en nuestro estudio, la castellana fue la más conocida, así como la más trabajada por parte de los profesores encuestados. Con todo, pese a constituir uno de los dos principales dialectos de la península ibérica, el castellano no constituye la variedad del español con mayor número de hablantes, lo cual es evidente si se tiene en cuenta el peso demográfico que han adquirido y van adquiriendo algunas variedades americanas. Sin embargo, según el criterio de nuestros informantes, el castellano es un dialecto “muy hablado”, pues obtuvo la puntuación media más alta en dicho aspecto ($MP = 2,88$), seguido por el mexicano-centroamericano (2,64), el andino (1,13), el rioplatense (0,75), el andaluz (-0,02), el caribeño (-0,21) y, por último, el canario (-1,54). Pero aquí caben dos precisiones: la primera es que, en comparación con las respuestas dadas por los profesores nativos (PN), los del grupo PJ dieron puntuaciones significativamente inferiores a las variedades que no pertenecen a la península ibérica (véase el anexo 17). Y la segunda es que, por lo general, los informantes consideraban importante la enseñanza de aquellas variedades sentidas como “habladas”.

Tanto es así que las medias obtenidas de los PN superaron las evaluaciones hechas por los PJ en cuanto a la “importancia” que suponía el tratamiento didáctico de las 8 variedades, con la única excepción del español andaluz (PN, -0.93; PJ, -0,16). Esto es, mientras que fue superior el porcentaje de los profesores japoneses que opinaron que la enseñanza del andaluz era más importante que la del andino, el chileno, el caribeño o el canario, los profesores nativos no pensaban que fuera tan necesario el tratamiento didáctico del andaluz. Asimismo, si bien una gran parte de los informantes coincidió en calificar de “correctos” a los 8 dialectos contemplados, los PJ contribuyeron a marcar la diferencia de las medias entre la variedad castellana y otras (véase el gráfico correspondiente del anexo 17). De todo ello se desprende que el colectivo docente de E/LE en Japón se compone de una mayoría de miembros que desconocen las normas no castellanas, las cuales, pese a ser consideradas correctas, no son tan relevantes como para ser abordadas en el aula. Se trata de unas actitudes generalizadas ante el tema de las variedades del español, que, como se verá, coinciden en cierta medida con las percepciones cognitivas que tenían los profesores encuestados.

Las actitudes lingüísticas

Hasta aquí se ha puesto en evidencia que la variedad castellana servía de modelo lingüístico de enseñanza en el ámbito de E/LE en Japón. Antes de seguir avanzando, conviene dejar claro que las variedades fonológicamente conservadoras del español (véase la nota 38) obtuvieron las mejores valoraciones en los aspectos tanto cognitivos como afectivos. De este modo, estas se sitúan entre los dialectos clasificados como más “claros”, concretamente, el castellano (3,76), el mexicano-centroamericano (1,78) y el andino (1,31). Entre otros dialectos más “evolucionados” del español, el rioplatense (0,34), el canario (0,25), el chileno (0,08) y el andaluz (-0,66) obtuvieron valores medios centrales, mientras que el caribeño fue más bien considerado “confuso” (-1,52), sobre todo por parte de los PJ (-3,00). En relación con esto último, los profesores japoneses emitieron juicios semejantes sobre la “formalidad” que se suponía que tenían las respectivas variedades (muy formal – muy informal), razón por la que la caribeña obtuvo la media más baja (-1,74), por detrás de la andaluza (-1,44). Pero, según el criterio de los PN, la andaluza fue la variedad menos favorecida en este aspecto (-1,52), y constituye el único ítem de esta sección en el que la media de los PN fue inferior a la de los PJ. Es decir, los profesores nativos no fueron tan proclives como los profesores japoneses a mostrar actitudes negativas hacia las variedades diatópicas del español, salvo cuando se trataba del español andaluz.

Tabla 23: Correlación entre “elegante” y “culto”

	ANDA	ANDI	CANA	CARI	CAST	CHIL	MXCA	RIOP
valor r	.79	.84	.87	.91	.87	.92	.88	.90
valor p	<.001	<.001	<.001	.005	<.001	<.001	<.001	<.001

Volviendo al análisis de la *MP* global, el castellano resultó ser la variedad más “elegante” (2,00), seguido por el mexicano-centroamericano (0,93), el andino (0,89), el rioplatense (0,71) y el chileno (0,21). Otros no mencionados presentaron medias negativas, lo que implica que prevaleció su percepción como “vulgares”: son los casos del andaluz (-0,93), el caribeño (-0,81) y el canario (-0,15). Paralelamente, en lo relativo a la valoración “culto” – “inculto”, el castellano obtuvo la media más alta (2,47) y el andaluz la más baja (-0,73). Así, tal como se puede comprobar en la tabla 23, se registró una correlación (r) positiva muy fuerte entre los ítems sobre las virtudes aquí tratadas: chileno .92 ($p < .001$); caribeño .91 ($p < .001$); rioplatense .90 ($p < .001$); mexicano-

centroamericano .88 ($p < .001$); canario .87 ($p < .001$); castellano .87 ($p < .001$); andino .84 ($p < .001$); andaluz .79 ($p < .001$). Ello implica que las variedades sentidas como elegantes son aquellas que se asocian con la cultura: dicho de una manera más precisa, la elegancia parece constituir una cualidad propia de la persona culta, una predisposición que podría contribuir a marcar la jerarquía vertical entre los hablantes de diferentes variedades lingüísticas.

	ANDA	ANDI	CANA	CARI	CAST	CHIL	MXCA	RIOP
valor r	.91	.95	.95	.97	.92	.94	.89	.94
valor p	<.001	<.001	<.001	.005	<.001	<.001	<.001	<.001

	ANDA	ANDI	CANA	CARI	CAST	CHIL	MXCA	RIOP
valor r	.75	.89	.90	.95	.75	.89	.78	.74
valor p	<.001	<.001	<.001	.005	<.001	<.001	<.001	<.001

	ANDA	ANDI	CANA	CARI	CAST	CHIL	MXCA	RIOP
valor r	.85	.96	.92	.94	.78	.93	.86	.76
valor p	<.001	<.001	<.001	.005	<.001	<.001	<.001	<.001

En lo tocante al componente afectivo de las actitudes, se ha registrado una muy alta correlación (r) entre las respuestas obtenidas en los ítems correspondientes a “bonito” y “agradable”, y, aunque en menor medida, entre “bonito” y “me gusta” o “agradable” y “me gusta”. Pues bien, tal como se presenta en las tablas 24, 25 y 26, el castellano vuelve a posicionarse por delante de los demás dialectos, siendo al mismo tiempo el más bonito (2,21) y agradable (2,41), así como el predilecto de los informantes (2,71); y, de nuevo, el mexicano-centroamericano ocupa el segundo lugar en la atribución de las mismas virtudes (bonito 1,87; agradable 1,97; me gusta 2,05). Pero, por encima de todo esto, lo que aquí resulta llamativo es que las diferencias en las medias calculadas entre los 8 dialectos fueron menos notorias en comparación con los ítems anteriores (véase el anexo 17). Efectivamente, todas las variedades obtuvieron MP globales positivas en lo referente al componente afectivo; incluso aquellas que parecían no tener presencia activa en el aula japonesa de E/LE generaban un sentimiento de apego, cuyos prototipos serían el canario (bonito 1,37; agradable 1,45; me gusta 1,35) y el rioplatense (bonito 1,29; agradable 1,42; me gusta 1,77).

Por lo demás, no se han establecido correlaciones (r) reseñables entre las actitudes de índole profesional y personal, por lo que podemos descartar la posibilidad de que los profesores encuestados rehúyan la enseñanza de las variedades no castellanas por cuestiones de gustos o preferencias personales. De hecho, la mayoría de los informantes (71 %) estuvieron “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con que la enseñanza de los dialectos del español debería cobrar más importancia (ítem 119), y el 73 % de los mismos se mostraron a favor de la diversidad dialectal del español (ítem 117). No obstante, en la práctica, se produce una priorización de la variedad castellana, que se perfila como el único referente lingüístico. Teniendo claro todo esto, se procede a analizar los comentarios aportados en la última sección del cuestionario, cuya lectura permite aproximarnos a las circunstancias que amparan la enseñanza de la norma castellana en Japón.

11.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS

Como ya se ha dicho anteriormente, la mayoría de los profesores encuestados se mostró a favor de la diversidad lingüística del español y de su tratamiento en el aula. En palabras de algunos informantes, «[n]o estoy a favor de una lengua unificada totalmente» (6); «[l]a variedad dialectal y de normas enriquece, si todos hablamos parecido perdemos riqueza lingüística» (16); «[l]a variedad lingüística da riqueza a la lengua española por lo que me parece importante y oportuno introducir esos conocimientos a nuestros alumnos» (42). Además, el informante 12 aseguró que aprovechaba las audiciones de los manuales para que los aprendices pudieran apreciar las variaciones léxicas y fonéticas en la lengua meta. Diferente es la opinión de los informantes 4, 31, 33 y 42, quienes indicaron que el tema de las variedades debería abordarse en función del nivel y las necesidades del estudiante, aunque el primero aclaró no contar con materiales didácticos diseñados para tal fin. Asimismo, pese a reconocer que el tratamiento de los dialectos podría motivar a los alumnos, el informante 57 puntualizó que existía una falta de horas lectivas, presupuesto y personal indicados para ello. En esta línea de argumentación, los informantes 13, 28 y 37 coincidieron en opinar que se trata de una materia que ha de trabajarse solamente con los alumnos de especialidad o de niveles altos. Más concretamente, el informante 28 afirmaba que: «maximizando el tiempo del aula, creo que lo importante es desarrollar el sistema lingüístico del español y dejar que el alumno se adapte». Admite, por tanto, que el tratamiento de las variaciones lingüísticas en el aula

se limita a comentar que «TODOS los dialectos son legítimos y correctos», ya que, según sostiene, solamente los alumnos que se especializan en lingüística necesitan una formación en dialectología.

Tal como se observa, son muchos los profesores de E/LE en Japón que toman conciencia de la magnitud que debería tener el tema de las variedades diatópicas del español³⁴³, aunque, por motivos prácticos, ello no se traduce en ninguna acción, sobre todo, *por falta de tiempo o de recursos necesarios*. En cualquier caso, los comentarios hasta aquí citados están vinculados con el tratamiento de las variaciones dialectales en el aula, pero no con la selección del modelo lingüístico de enseñanza, aunque, como se verá, algunos dieron sus opiniones respecto de la adopción del llamado “español de España”.

El castellano como “la” norma de referencia

Ya se ha dejado constancia de que el castellano opera como la variedad vehicular y preferente en la enseñanza de E/LE en Japón, y de que las demás normas cultas del español apenas tienen presencia curricular. Frente a ello, los informantes 12, 23 y 24 subrayaron las ventajas de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con docentes de diferentes procedencias dialectales, pues, pese a que los tres eran usuarios habituales de la variedad castellana, estos defendieron la idea de que cada profesor instruya a los alumnos en la norma culta de su propia modalidad. A su vez, entre los encuestados japoneses, un profesor hizo hincapié en las virtudes de que el aprendiz tenga contacto con un «español vivo» (61), y otro calificó de «justo» el hecho de que los estudiantes pudieran seleccionar el dialecto que aprendieran (50). Con todo, ha de advertirse que estamos ante “opiniones de índole ideológica”, que parecen no reflejar la realidad imperante que se vive en aquel contexto, donde, según los informantes 3 y 33, *los profesores de E/LE se ven obligados a enseñar la variedad castellana*.

De hecho, se observa una inclinación “castellanista” en algunos comentarios que no están relacionados con el asunto que aquí nos ocupa, como, por ejemplo, cuando el informante 57 puntualizó que las horas lectivas estaban limitadas y no daban abasto para enseñar otra cosa que no fuese el castellano. Asimismo, un profesor japonés casado con una mujer mexicana (informante 68) calificó su español de *mekishiko-namari-no*

³⁴³ Por ello, algunos profesores encuestados (8 y 46) se mostraron interesados en conocer los resultados del estudio.

supeingo (*lit.*, ‘el español con acento mexicano’), y ello denota la connotación peyorativa que tiene el término *namari* (véase el apartado 6.4). Por otra parte, haciendo referencia al tratamiento de las variedades en el aula, el informante 26 comentó lo siguiente (la cursiva es mía):

Aunque en mis clases intento enseñar el *español estándar*, soy de la opinión que toda variación lingüística es válida. Cada dialecto tiene su propio encanto y son todas estas diversidades, sean lexicales o fonéticas, las que van dando una mayor riqueza a nuestro idioma español.

A propósito del término “español estándar”, que a menudo se emplea *ad hoc* (véase el apartado 8.2.3), se ha de interpretar que el informante en cuestión hacía referencia a la variedad castellana, que era la suya propia y la mejor valorada por el mismo. Y es que, entendida como sinónimo de “estándar”, prácticamente todos los profesores encuestados se conformaban con la enseñanza del español castellano, incluso aquellos que ejercían su labor docente en entornos con una mayor presencia americana³⁴⁴. Tanto es así que el informante 35 fue el único en plantear la posibilidad de adoptar como modelo algunas normas cultas hispanoamericanas en Japón; de todas formas, este mismo profesor equiparó el “español de España” con el “español estándar”:

El “español de España” no es el único ni el correcto. Actualmente, a través de Internet, el aumento de los turistas extranjeros que visitan Japón, influyen en las posibilidades de tener contacto con personas que no hablan el “español standart”. Por ello creo que es importante enseñarlas a los estudiantes la existencia de las variedades del español. Por otro lado, es importante inculcar esto a los profesores tanto españoles como japoneses. Erradicar el pensamiento que el “español de España” es el correcto y las otras variantes son incorrectas o son dialectos. Y sobre todo no hacer discriminaciones tanto sociales como laborales.

En definitiva, podemos asegurar que la enseñanza de la variedad castellana estaba plenamente normalizada en nuestro escenario de análisis, donde, además de que el equipo docente se adecuaba a la mayoría castellanohablante, parecía haber una cierta presión que impulsaba a los profesores de otras procedencias dialectales a enseñar el “estándar”.

³⁴⁴ Como es el caso de Okinawa, que, aparte de la presencia militar norteamericana, establece vínculos históricos o culturales con países sudamericanos como Argentina, Perú o Bolivia (véase el comentario original del informante 35).

11.3. RESUMEN DE LA ENCUESTA 2

Antes de cerrar el capítulo, es preciso formular unas últimas consideraciones respecto a lo observado en los resultados de la encuesta realizada al colectivo docente de E/LE en Japón. Primero, como ya se había advertido en la metodología, no ha de presuponerse que los datos obtenidos en un estudio de estas características reflejen toda la “verdad”; tanto es así que algunos sujetos pueden no haber proporcionado sus opiniones como hablantes, sino que se limitaron a dar sus respuestas como profesionales. En realidad, los resultados hasta aquí analizados incluyen una muestra entregada por un informante que declaró tener el castellano como el dialecto materno, y que dio unas puntuaciones muy bajas en los ítems correspondientes al mismo; no obstante, hizo lo contrario con las demás variedades contempladas, lo que podría ser un reflejo de las actitudes de “respeto a lo ajeno”³⁴⁵. Además, a esto se suma el auge de la corrección política, una tendencia bajo la cual no se exteriorizan opiniones que podrían vulnerar la dignidad personal (véase el apartado 3.5.2). Así pues, algunos participantes se mostraron escépticos con el método de nuestro estudio en sí y, al parecer, ello se debía al uso de palabras evaluativas con cargas afectivas negativas en las opciones de respuesta³⁴⁶.

Al margen de lo anterior, también hemos observado que, en comparación con los profesores encuestados cuya lengua materna era el español (PN), los que lo aprendieron como lengua extranjera (PJ) estuvieron más predispuestos a mostrar sus emociones de índole negativa. De ahí que, en lo que se refiere al colectivo docente de E/LE en Japón, la intensidad de las actitudes se vea condicionada por la variable ‘lengua materna’. En todo caso, ha de tenerse muy presente que las opiniones y actitudes manifestadas por los

³⁴⁵ Decidimos incluir sus respuestas en la muestra, ya que no se detectó ninguna incoherencia en ellas. De cualquier modo, fue el único caso en que el informante evaluó mejor las variedades que no fueran la castellana.

³⁴⁶ Al respecto cabe precisar lo siguiente: por tratarse de sistemas completos de comunicación, los dialectos tienen registros tanto cultos como vulgares, aunque una modalidad cuyo prestigio se reconoce en una determinada comunidad regional (*i.e.* norma culta) puede resultar confusa o incluso desagradable a los oídos de los hablantes competentes de la misma lengua que, no obstante, pertenecen a otras comunidades dialectales. En realidad, los estudios de las actitudes lingüísticas hacia las variedades diatópicas se realizan casi siempre con respecto a sus registros cultos; pero tal pretensión no fue bien recibida por parte de los informantes 16, 25, 31 y 33, quienes señalaron que las virtudes planteadas en nuestro estudio (por ejemplo, la formalidad, la elegancia o la claridad de cada dialecto) dependían de factores no contemplados en la encuesta. El informante 11, a su vez, indicó haber contestado a las preguntas a partir de su «percepción de la forma más “estándar”» que tenía sobre las variedades descritas en el mapa adjunto. Asimismo, el informante 13 aclaró que sus respuestas estaban fundamentadas en sus «prejuicios naturales y percepción subjetiva como hablante». De cualquier manera, es muy probable —y comprensible— que los profesores encuestados no hubiesen tenido la oportunidad de escuchar las 8 principales normas cultas del español, factor importante para tener en cuenta en futuras investigaciones.

miembros de ambos grupos son de tendencias similares, que se sustentan en una perspectiva monocéntrica del español. Todo ello coincide con lo ya observado en un estudio nuestro realizado en el mismo contexto que ocupa el presente trabajo (Masuda, 2014), de lo que se desprende que el ideal predominante en este escenario se ha mantenido fijo y estático. Pero, en esta ocasión, se ha puesto en evidencia la inclinación de los sujetos integrantes del grupo PJ a dar prioridad a la enseñanza del español hablado en la península ibérica, en concreto, de la variedad castellana y, en menor medida, de la andaluza. Es decir, si bien la mayoría de los profesores informantes tenía un parecer más bien negativo sobre la variedad andaluza, aquellos que adquirieron el español como LE le otorgaron una mayor importancia con respecto a su tratamiento didáctico, cuestión que retomaremos en seguida.

En síntesis, podemos concluir que la única variedad del español que se toma como referente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Japón es la castellana, cuyos aspectos normativos se erigen como fundamento del estándar lingüístico. Asimismo, al igual que los profesores japoneses —en su momento— asimilaron a la perfección la perspectiva monolítica ‘a la castellana’, esta sigue siendo defendida como si fuera una verdad objetiva, de tal manera que los aprendices de hoy se vayan acostumbrado a ella.

12. DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

12.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Esta tesis doctoral partía de la hipótesis general de que los aprendices de una lengua extranjera que toman como propia la *ideología del estándar* no estarían dispuestos a asumir la variación en los aspectos normativos de la lengua objeto de estudio. De esta manera, nuestro trabajo de campo realizado en el ámbito de E/LE en Japón tenía como propósito conocer ideas, opiniones, actitudes o prejuicios que están presentes en el aula con respecto a las variedades normativas del español.

Una vez examinados los resultados de los capítulos precedentes, podemos resumir los aspectos más relevantes que hemos encontrado: en general, los alumnos encuestados declararon estar motivados por la adquisición de la variedad sentida como “clara”, “correcta” y “estándar”, que fue la castellana; aun así, en su mayoría no se mostraron predispuestos a dar opiniones negativas en relación con aquellas variedades que no fueron valoradas como “estándares”, pues lo más probable es que, por tratarse de un tema desconocido o indiferente, no se generaban actitudes hacia estas. Junto a lo anterior, hemos detectado indicios de que los estudiantes matriculados en la modalidad de Especialidad en Lengua Española (ESP) se encontraban más familiarizados con la idea monolítica de que el español hablado fuera de la región centro-septentrional de la península ibérica se halla fuera de lo normativo; y, también, hemos comprobado que la asimilación de dicha idea se producía a lo largo del primer curso académico. Asimismo, el castellano resultó ser la variedad más conocida y enseñada por parte de los profesores encuestados, de lo que puede extraerse el siguiente corolario: el colectivo docente ofrecía a los alumnos una orientación para dar a conocer el hecho de que la lengua empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje correspondía al español del centro-norte peninsular, y ello sin hacer mención de la realidad plurinormativa que vive la lengua española.

Para ejemplificar la idea anterior, un profesor me aclaró, mientras realizábamos el trabajo de campo, que el centro al que pertenece tiene la costumbre de indicar a los alumnos de nuevo ingreso que el *seitouna-supeingo* (‘el español ortodoxo’) se encuentra en Valladolid y en Salamanca. Lo cual es discutible, pero explicable, ya que, como se ha demostrado en reiteradas ocasiones, se trata de un *conocimiento compartido* en España,

país de procedencia de la mayoría de los profesores nativos (PN), que también es el destino donde no pocos profesores japoneses (PJ) completan su formación académica. Además, en términos generales, estos últimos se encargan de introducir la gramática “en japonés” con manuales redactados en ese idioma, mientras que los PN dan las asignaturas relacionadas con el desarrollo de la competencia comunicativa, como es el *español oral* (véase el apartado 8.3.2). Así, lo más natural es suponer que aquellos que imparten clases de español en japonés proporcionan una serie de indicaciones acerca de la localización del “estándar” de la lengua meta, y que los alumnos se apropian de las indicaciones transmitidas.

Por todo lo anterior, podemos asegurar con certeza que, por lo que se refiere al ámbito de E/LE en Japón, existe una preeminencia de la norma castellana, y que las demás modalidades normativas del español reciben una escasa atención, posiblemente por sus rasgos discrepantes del “estándar” que se supone que se enseña y se aprende. Ahora bien, cuando se tiene como objetivo garantizar una producción unívoca y coherente por parte del aprendiz, la selección del modelo castellano resulta factible por motivos pedagógicos, lo que se justifica por la similitud que establece el habla culta castellana con las normas ortográficas del español. Pero, aun cuando la “irregularidad” de las demás modalidades dialectales es una verdad constatable, fenómenos como el seseo constituyen un factor predominante en todas las normas cultas del español, con la única excepción de la castellana. Es por ello por lo que, como ya se vio en el apartado 8.2.2, se ha de distinguir lo *general* de lo *particular*, aunque, al parecer, son mayoría los docentes de E/LE en Japón que enseñan la variedad castellana sin mayores reflexiones.

Por último, cabría precisar que, de conformidad con las tendencias observadas en la muestra, después del castellano, el dialecto que mejor conocen los profesores japoneses es el andaluz, lo que podría deberse al hecho de que estos tuvieron la oportunidad de escucharlo a lo largo de su estancia académica en España. Lo aprendido se comparte en el aula, pues se comprobó en el análisis de los comentarios de los alumnos encuestados que la variedad andaluza fue el “dialecto del español” al que estos habían sido más expuestos. De tal forma, el español hablado en la península ibérica juega un papel fundamental en la enseñanza de E/LE en Japón, donde el español de América tiene escasa presencia. Sin embargo, esto no debe confundirse con la necesidad real de los estudiantes que se encuentran en este particular contexto educativo, los cuales comparten el parecer

de que el español es «una lengua muy hablada» y «de fácil aprendizaje», que además «sirve para conocer el mundo». Tanto es así que, una vez alcanzadas las habilidades necesarias para apreciar la diversidad lingüística del español, los alumnos tienden a mostrar un interés especial por el mexicano-centroamericano, probablemente al informarse de que se trata de un dialecto con un elevado número de hablantes. A partir de las consideraciones vertidas, y para ir concluyendo el trabajo, se incluye una última reflexión con respecto a la selección del modelo lingüístico en el ámbito de E/LE en Japón.

12.2. ¿QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAR EN JAPÓN?

En lo que concierne a la cuestión de *qué español enseñar* en un entorno heteroglósico como Japón, ya se ha hecho hincapié en la necesidad de tener presentes aspectos como la tipología y necesidades funcionales del aprendiz, la proximidad geográfica o el vínculo social mantenido con alguna región de habla hispana. En atención al último punto, ha de aclararse que la relación hispano-japonesa suele calificarse como antigua y profunda, aunque, en realidad, no se puede afirmar que haya existido un activo intercambio sociocultural entre Japón y España, a lo que se suma la distancia física que separa ambos países. Mientras tanto, no se ha valorado lo suficiente la presencia de población hispanoamericana en Japón, que se deriva de la inmigración nipona que hubo en países como Perú. De hecho, según se extrae del último censo elaborado por el Ministerio de Justicia de Japón³⁴⁷, de entre las 79.492 personas procedentes de países de habla hispana que residían en Japón en el último mes del año 2018, 48.816 (61,4 %) eran de nacionalidad peruana, cifra que se sitúa muy por encima de los hispanohablantes de otras procedencias, como de España (6.404 / 8,1 %) ³⁴⁸, de Bolivia (5.994 / 7,5 %), de México (5.051 / 6,4 %), de Argentina (3.835 / 4,8 %), de Colombia (2.847 / 3,6 %), de Paraguay (2.117 / 2,7 %) o de Chile (1.153 / 1,5 %). En este sentido, aunque no sabemos si los alumnos conseguirán entablar contacto con los residentes hispanohablantes en Japón, lo más probable es que el español que vayan a escuchar sea la variedad andina. De hecho, algunos informantes de nuestro estudio indicaron expresamente que comenzaron a estudiar español por la influencia de alguna amistad hispanoamericana.

³⁴⁷ Ministerio de Justicia de Japón, 在留外国人統計 *El número de residentes extranjeros* <http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html>.

³⁴⁸ Cabe aclarar que el número de residentes españoles en Japón se duplicó a lo largo de los seis últimos meses de 2018, lo cual suponemos que es el fruto del convenio recientemente firmado entre ambos países sobre la emisión del visado para Vacaciones y Actividades Laborales Esporádicas (*Working Holiday*).

	total		exportación		importación	
México	1983	33,6%	1283	41,6%	700	24,8%
Chile	1021	17,3%	220	7,1%	800	28,4%
España	743	12,6%	373	12,1%	371	13,1%
Panamá	704	11,9%	653	21,2%	51	1,8%
Perú	344	5,8%	81	2,6%	263	9,3%
Puerto Rico	287	4,9%	61	2,0%	226	8,0%
Colombia	204	3,5%	123	4,0%	81	2,9%
Ecuador	156	2,6%	47	1,5%	108	3,8%
Argentina	155	2,6%	82	2,6%	74	2,6%
Costa Rica	73	1,2%	31	1,0%	43	1,5%
Bolivia	60	1,0%	16	0,5%	44	1,6%
Guatemala	43	0,7%	25	0,8%	17	0,6%
Rep. Dominicana	41	0,7%	29	0,9%	13	0,4%
Paraguay	18	0,3%	12	0,4%	6	0,2%
El Salvador	17	0,3%	14	0,5%	2	0,1%
Honduras	16	0,3%	10	0,3%	5	0,2%
Nicaragua	9	0,2%	6	0,2%	3	0,1%
Uruguay	8	0,1%	7	0,2%	1	0,0%
Cuba	6	0,1%	4	0,1%	2	0,1%
Guinea Ecuatorial	5	0,1%	0	0,0%	5	0,2%
Venezuela	5	0,1%	2	0,1%	3	0,1%
Canarias	3	0,1%	3	0,1%	0	0,0%
Ceuta y Merilla	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
TOTAL	5903	100,0%	3083	100,0%	2.820	100,0%

Tabla 27: El comercio exterior de Japón en 2018 (unidad: un millardo de yenes / 10 *oku yen*)³⁴⁹

También sería preciso tener en cuenta el vínculo económico que une a Japón con las naciones hispanoamericanas, pues, según se observa en el último informe del Ministerio de Finanzas de Japón (2019), hubo un total de 5903 millardos de yenes de movimiento comercial entre Japón y los países o regiones de habla hispana en el año 2018 (véase la tabla 27), de los cuales la tercera parte fue con México (33,6 %; 1983 millardos de yenes), seguido por países como Chile (17,3 %; 1021 millardos de yenes), España (12,6 %; 743 millardos de yenes) o Panamá (11,9 %; 704 millardos de yenes). Como se puede apreciar, la presencia hispanoamericana en el comercio exterior japonés es una

³⁴⁹ Fuente: Estadísticas de Comercio Exterior, Ministerio de Finanzas de Japón <<http://www.customs.go.jp/toukei/info/index.htm>>.

realidad nada desdeñable a la hora de seleccionar el modelo lingüístico para la enseñanza de E/LE en Japón, ya que, cuando un alumno ingrese al mercado laboral y se encuentre con un cliente hispanófono, hay una alta probabilidad de que sea hablante de alguna variedad hispanoamericana.

	número de residentes de larga duración		ocupación					
			empresarios		estudiantes, investigadores profesores		otros	
México	8616	44,8 %	6336	68,8 %	691	27,2 %	1589	21,2 %
España	5186	27,0 %	1141	12,4 %	1382	54,4 %	2663	35,6 %
Chile	1054	5,5 %	660	7,2 %	107	4,2 %	287	3,8 %
Perú	749	3,9 %	204	2,2 %	43	1,7 %	502	6,7 %
Colombia	614	3,2 %	191	2,1 %	88	3,5 %	335	4,5 %
Argentina	509	2,6 %	142	1,5 %	72	2,8 %	295	3,9 %
Paraguay	367	1,9 %	53	0,6 %	15	0,6 %	299	4,0 %
Panamá	330	1,7 %	214	2,3 %	23	0,9 %	93	1,2 %
Costa Rica	299	1,6 %	41	0,4 %	59	2,3 %	199	2,7 %
Guatemala	258	1,3 %	19	0,2 %	6	0,2 %	233	3,1 %
Rep. Dominicana	212	1,1 %	23	0,2 %	4	0,2 %	185	2,5 %
Bolivia	210	1,1 %	16	0,2 %	13	0,5 %	181	2,4 %
Ecuador	206	1,1 %	35	0,4 %	21	0,8 %	150	2,0 %
Nicaragua	141	0,7 %	14	0,2 %	3	0,1 %	124	1,7 %
Honduras	133	0,7 %	9	0,1 %	1	0,0 %	123	1,6 %
Uruguay	104	0,5 %	16	0,2 %	2	0,1 %	86	1,1 %
Venezuela	86	0,4 %	30	0,3 %	0	0,0 %	56	0,7 %
Cuba	68	0,4 %	24	0,3 %	10	0,4 %	34	0,5 %
El Salvador	59	0,3 %	7	0,1 %	0	0,0 %	52	0,7 %
Puerto Rico	20	0,1 %	18	0,2 %	1	0,0 %	1	0,0 %
Guinea Ecuatorial	11	0,1 %	11	0,1 %	0	0,0 %	0	0,0 %
TOTAL	19232	100,0 %	9204	100,0 %	2541	100,0 %	7487	100,0 %

Tabla 28: Número de residentes japoneses en países hispanohablantes (octubre de 2018)³⁵⁰

En íntima relación con lo anterior, se ha de constatar que, de los 19.232 japoneses de residencia de larga duración en alguna región hispanohablante, el 44,8 % estaban en México, y el otro 27,0 % en España, siendo este último el país que recibió el mayor número de alumnos o profesores japoneses (véase la tabla 28). Pero, si nos enfocamos en

³⁵⁰ Fuente: Ministerio de Asuntos Exteriores de Japón, *海外在留邦人数調査統計* Número de residentes japoneses en el extranjero. https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22_000043.html

el número de empresarios japoneses residentes en países o regiones de habla hispana, el 68,8 % se encontraban en México, seguido por España (12,4 %) y Chile (7,2 %). Ello se debe a que, como se ha mencionado en la presentación del trabajo, las compañías automovilísticas japonesas establecen sus plantas de fabricación en México, donde existen ofertas laborales para aquellos que tienen dominio del español.

En síntesis, para acercarnos al horizonte que persigue el panhispanismo, y para ofrecer una educación actualizada y de calidad, consideramos necesario abordar el tema de la pluralidad normativa desde las primeras etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin generar confusiones innecesarias sobre la unidad básica que mantiene la lengua española. Pero, más allá de eso, resulta primordial seleccionar el modelo lingüístico que se adecúe al contexto en el que se produce la enseñanza. El informante 120 de la encuesta 2 señaló lo siguiente al respecto: «En la enseñanza del inglés, en Japón, creo que no hacen grandes diferencias si el profesor o profesora enseña el inglés de los EE. UU., Inglaterra, Filipinas, Australia, India, etc. Creo que se debería hacer lo mismo en la enseñanza del español en las universidades». Sin duda, se puede tomar como modelo cualquier norma culta del español, aunque la última decisión recae en manos de los profesores y los responsables de los centros educativos.

12.3. CONSIDERACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Tal como se ha señalado en el análisis de los resultados obtenidos en la encuesta 1, algunos alumnos que estudian español como materia optativa (OPT) asisten a clase para obtener créditos en lenguas extranjeras, algo que exigen sus universidades. Por este motivo, estos no siempre están motivados para el aprendizaje, de ahí que no desarrollen actitudes hacia las variedades lingüísticas de la lengua meta. No obstante, en lo que se refiere a los alumnos que estudian español como especialidad (ESP), se ha comprobado una evolución de las actitudes en función de la variable “años de estudio del español”. Como consideraciones para futuras investigaciones, se sugiere delimitar la población objeto de estudio a este último colectivo, y se podría plantear la posibilidad de aplicar otra técnica de medición, de ser posible, mediante la técnica de observación. Ello permitiría examinar cómo las actitudes de los profesores se transmiten en el aula, aunque, al mismo tiempo, sería oportuno analizar los materiales didácticos utilizados, en concreto, los manuales redactados en el idioma del aprendiz.

CUARTA PARTE:
CONCLUSIÓN

13. CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

*Conseguir la igualdad es una utopía, pero en la mejora
y progreso de todos los usuarios del español
está prohibido no ser utópico
(Narbona, 2001).*

Esta tesis parte de la premisa de que la enseñanza de lenguas extranjeras no es un proceso ideológicamente neutral, en tanto que ello supone la “exportación” de formas específicas de concebir el universo, pues hemos definido el aula de una LE como un escenario privilegiado para el *input* multidimensional. Se ha señalado también que si la enseñanza se realiza en un contexto formal donde la lengua objeto no cuenta con presencia en el entorno (*contexto heteroglósico*), el profesor se convierte en la única referencia, y ha de asumir su papel como portavoz de la comunidad de hablantes en su conjunto. Cuando así ocurra, el docente procurará dar a conocer al aprendiz los valores y creencias socialmente compartidos en su propio contexto cultural; de ahí que la percepción que tiene el docente del mundo circundante condicione la formación de ciertas actitudes en el aprendiz, entre ellas favoritismos o prejuicios lingüísticos. No obstante, como se ha podido observar, los alumnos encuestados en nuestro estudio parecían no haber estado lo suficientemente expuestos a la diversidad lingüística como para desarrollar actitudes hacia las normas cultas del español. Esto se debe, por una parte, a que el equipo docente está conformado por una mayoría castellanohablante, algunos de los cuales sostienen la postura de que “cada uno tiene que enseñar su variedad”, y, por otra, porque aquellos que siguen otras normas se ven “presionados” a enseñar la variedad castellana por cuestiones ideológicas.

Además, resulta oportuno puntualizar que, con el dominio de la corrección política, pocos profesionales involucrados en la enseñanza de idiomas harían públicas sus opiniones negativas respecto a las variedades lingüísticas. Pero cuando su vocación consiste en capacitar al alumno en la forma “correcta” del idioma de que se trate, el profesor se empeñará en señalar el camino a seguir, y esta iniciativa se contextualiza a modo de orientaciones relativas a los aspectos normativos de la lengua objeto de estudio. Así, y como consecuencia de la presión social que promueve lo “normal” y “ejemplar”, se legitima y se refuerza la concepción monolítica de la “lengua”, pues existe una falta de

concienciación sobre su transitoriedad. Hemos de enfatizar, por último, que, si bien es imprescindible establecer un modelo lingüístico que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje, cualquier docente especializado en el campo de E/LE tiene la obligación de desarrollar en el aprendiz la sensibilidad y el conocimiento sobre la realidad plurinormativa que vive la lengua española. Y, con el fin de erradicar del aula la percepción de los dialectos como incorrecciones, hay que fomentar el espíritu crítico de los alumnos, lo que les permitirá relativizar sus propios valores, sus creencias, y situarse por encima de las culturas e investigar por ellos mismos la otredad, para salir de este modo de su propio etnocentrismo.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Nota sobre la bibliografía: con respecto a los artículos o libros publicados en japonés, sus títulos en inglés se indicarán entre corchetes, siempre que se disponga de tal información. De no ser así, el autor de este trabajo es el único responsable de la traducción de los títulos al español, los cuales se especificarán entre paréntesis. Por otra parte, cuando se hace referencia a las revistas o colecciones publicadas en japonés y su nombre no tiene traducción en ningún idioma occidental, solamente se citarán los títulos originales en el alfabeto latino, aunque se incluirá, entre paréntesis, la institución responsable de su edición.

A

- ACUÑA, L., MENEGOTTO, A., y SILVA, C. F. (1999). El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales. *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, 143-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=881208>
- AGHEYISI, R., y FISHMAN, J. (1970). Language Attitude studies. A brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12, 137-157.
- AIZAWA, M. (2012). 方言意識の現在をとらえる: 「2010年全国方言意識調査」と統計分析 [Research on Present-day Dialect Consciousness: Nationwide Survey in 2010 and its Statistical Analyses]. *NINJAL Project Review*, 3(1), 26-37. Recuperado de <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009576212>
- ALLPORT, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Nueva York: Addison-Wesley.
- ALONSO DE LA FUENTE, J. (2005). A propósito de la reina Himiko. *Ilu: Revista De Ciencias De Las Religiones*, 10, 249-254. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ILUR/article/view/ILUR0505110249A>
- ALVAR, M. (1982). Español e inglés: Actitudes lingüísticas en Puerto Rico. *Revista de Filología Española*, 62(1-2), 1-38. DOI: <https://doi.org/10.3989/rfe.1982.v62.i1/2>
- (1986). *Hombre, etnia, estado: Actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*. Madrid: Gredos.
- (1988). ¿Existe el dialecto andaluz? *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 36(1), 9-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.24201/nrfh.v36i1.661>
- (2000). *El español en la República Dominicana. Estudios, encuestas, textos. Edición al cuidado de Antonio Alvar Ezquerro*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá/La Goleta Ediciones.

- ÁLVAREZ, A. (2009). Sobre la construcción discursiva del país. Actitudes lingüísticas en Venezuela. Presente y Pasado. *Revista de Historia*, 14(27), 87-106. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/Presenteypasado/2009/vol14/no27/5.pdf>
- ÁLVAREZ MORALEJO, Á., y HIRAI, M. (2014). Primer paso para formar un hablante intercultural japonés en la enseñanza de ELE utilizando incidentes críticos como textos. En N. Contreras Izquierdo (Ed), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 71-80). Jaén: ASELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_071.pdf
- AMORÓS, C. (2012). El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica. *RILI: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 10, 1(19), 127-147.
- ANDERSON, B. (1983/1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres: Verso.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA: Estudios de Lingüística*, 21, 21-33. DOI: <https://doi.org/10.14198/ELUA2007.21.02>
- (2008a). La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. *El valor de la diversidad (meta) lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*, 1-14. Recuperado de <http://elvira.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG10.pdf>
- (2008b). Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 9-26. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2925909>
- (2009). La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes. *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, 167-184. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0167.pdf
- (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista signos*, 46(82), 155-189. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200001>
- ANDIÓN HERRERO, M.^a A., y GIL BURMAN, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 45-58.
- ANZALDÚA, G. (1987). *Borderlands, La Frontera: the new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.

- ARAKAWA, Y. (2009). *日本語という外国語 (El japonés, una lengua extranjera)*. Tokio: Kodansha.
- ASAHARA, Y. (2008). 『日葡辞書』 [Japanese-Portuguese Dictionary]. *Communication in Culture* (Universidad Atomi), 2, 13-23. Recuperado de <http://id.nii.ac.jp/1612/00001207/>
- ASAMBLEA DELIBERANTE DE LA CULTURA (2004). *これからの時代に求められる国語力について (La competencia en la Lengua nacional en las tiempos por venir)*. Recuperado de http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf
- ASTIGUETA, B. (2009). La motivación en la enseñanza de ELE en Japón: sentido, variables y estrategias. *Cuadernos CANELA* (Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana), 21, 9-26. Recuperado de http://www.canela.org.es/cuadernos_canela/canelapdf/cc21.pdf
- ÁVILA, R. (2001). Los medios de comunicación masiva y el español internacional. *II Congreso Internacional de la Lengua Española, Instituto Cervantes*. Recuperado de http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/avila_r.htm
- (2007). La lengua española en el ciberespacio: páginas oficiales y personales. *IV Congreso Internacional de la Lengua Española, Instituto Cervantes*. Recuperado de http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_2/25/avila_raul.htm
- (2009). *De la imprenta a la internet: La lengua española y los medios de comunicación masiva* (2.ª ed.). México D.F.: Colegio de México.

B

- BAKER, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BALMASEDA MAESTU, E. (2009). La formación panhispanica del profesor de español. *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, 239-254. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3185025>
- BARTHES, R. (1985/1993). *La aventura semiológica* (Trad. R. Alcalde) (2.ª ed.). Barcelona: Paidós.
- BEAVEN, T. (2000). ¡Pero si no se dice así!: Un estudio de las actitudes de los profesores de ELE hacia la enseñanza del español como lengua mundial. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, 115-122. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0113.pdf

- BEAVEN, T., y GARRIDO, C. (2000). El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes? *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, 181-190. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0181.pdf
- BECK, U., y LEVY, D. (2013). Cosmopolitanized Nations: Re-imagining Collectivity in World Risk Society. *Theory, Culture & Society*, 30(2), 3-31. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0263276412457223>
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, Codes and Control Volume 1*. Londres: Routledge/Kegan Paul.
- BERRY, J. W. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. En J. Rets-chitzki, M. Bossel-Lagos y P. R. Dasen (Eds.), *La recherche interculturelle, 1* (pp. 135-145). París: L'Harmattan.
- BILLIG, M. (1995). *Banal Nationalism*. Londres: Sage.
- BLAKE, M. (2003). Language Death and Liberal Politics. En W. Kymlicka y A. Patten (Eds.), *Language Rights and Political Theory* (pp. 210-229). Oxford: Oxford University Press.
- BLANCO, C. (2000). El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE. *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, 209-216. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0209.pdf
- BLOMMAERT, J. M. E. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- BOAVENTURA DE SOUSA, S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>
- BOBBIO, N. (1997/2010). La naturaleza del prejuicio. Racismo, hoy. Iguales y diferentes. En D. Caicedo Tapia y A. Porras Velasco (Eds.), *Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad* (pp. 183-215). Quito: Ministro de Justicia, Derechos Humanos y Cultos.
- BORRÁS, M. (01/25/2019). ¿Hay que traducir el español al español? *El Cultural*. Recuperado de https://www.elcultural.com/articulo_imp.aspx?id=41897
- BORREGO NIETO, J. (1992). Actitudes y prejuicios lingüísticos: La norma interna del hablante. En J. A. Bartol, J. F. García Santos y J. de Santiago (Eds.), *Estudios filológicos en*

homenaje a Eugenio de Bustos Tovar, vol. I (pp. 121-136). Salamanca: Universidad de Salamanca.

BOURDIEU, P. (1982/1991). *Language and Symbolic Power* (J. B. Thompson (Ed.); G. Raymond y M. Adamson (Trad.)). Cambridge: Polity Press.

——— (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

BOURHIS, R. Y., GAGNON, A., y MOISE, L. C. (1996). Discriminación y relaciones intergrupales (Trad. M. Á. Ruiz Collados). En R. Y. Bourhis y J. P. Leyens (Eds.), *Estereotipos, Discriminación y Relaciones entre Grupos* (pp. 139-169). Madrid: Mac Graw Hill Interamericana de España.

BRAVO GARCÍA, E. (2004). La variedad americana en la enseñanza del español como L2. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 193-198. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0191.pdf

BROWN, R. (1998). *Prejuicio: su psicología social*. Madrid: Alianza.

BYEON, Y. (2011). 朝鮮儒者の思惟様式と対外観の変容 [Transformation of Noetic Mode and Foreign View of Korean Confucian]. *The Tsuru University Review*, 74, 159-169. Recuperado de <http://trail.tsuru.ac.jp/dspace/handle/trair/566>

C

CANAGARAJAH, S. (2007). The ecology of global English. *International Multilingual Research Journal*, 1(2), 89-100.

CARBÓ, C., LLISTERRI, J., MACHUCA, M. J., DE LA MOTA, C., RIERA, M., y RÍOS, A. (2003). Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística* (Universidad de Alicante), 17, 161-180. Recuperado de http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Carbo_et_al_ELUA03.pdf

CESTERO MANCERA, A. M., y PAREDES GARCÍA, F. (2014). *Metodología PRECAVES-XXI Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XX*. Recuperado de <http://www.variedadesdelespanol.es/Content/Metodolog%C3%ADA%20proyecto%20PRECAVES-XXI.pdf>

——— (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios del centro-norte de España hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología, Tomo LIII*(2), 45-86. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032018000200045>

CHAMBERLAIN, B. H. (1889/1988). *A handbook of colloquial Japanese* (2.^a ed.). Londres/Tokio: Trubner & Co. 57 & 59 Ludgate Hill/Hakubunsysa.

- (1890/1891). *Things Japanese, being notes on various subjects connected with Japan, for the use of travellers and others*. Londres: K. Paul, Trench, Trubner.
- (1907/1988). *A handbook of colloquial Japanese* (4.^a ed.). Londres: Crosby Lockwood & Son.
- CHAMBERS, J. K., y TRUDGILL, P. (1980). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press. Edición en español (1994), *La Dialectología* (Trad. C. Morán González; adaptación y anotación por E. Bustos Gisbert). Madrid: Visor Libros.
- CHIQUITO, A. B., y QUESADA PACHECO, M. Á. (Eds.). (2014). Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes. *Bergen Language and Linguistic Studies* (BeLLS), 5. Recuperado de <https://t.co/upUh4kPLnq>
- CLÉMENT, R., y NOELS, K. A. (1996). Lenguaje y comunicación intergrupal (Trad. M.^a J. Azurmendi y M.^a J. Espí). En R. Y. Bourhis y J. P. Leyens (Eds.), *Estereotipos, Discriminación y Relaciones entre Grupos* (pp. 195-215). Madrid: Mac Graw Hill Interamericana de España.
- COELLO MILLAN, H. (2014). Actitudes lingüísticas en Venezuela. Exploración de creencias hacia la variante nacional, la lengua española y el español dialectal. En A. B. Chiquito y M. Á. Quesada Pacheco (Eds.), *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. *Bergen Language and Linguistic Studies* (BeLLS), 5, 1407-1532. Recuperado de <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/view/696>
- COHEN, B. J. (1992). *Introducción a la sociología*. México D.F.: McGraw-Hill.
- COMITÉ PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA LENGUA NACIONAL (国語調査委員会) (1916). *口語法* (*Reglas de lenguaje coloquial*). Tokio: National Diet Library Digital Collections. Recuperado de [info:ndljp/pid/1870063](http://ndljp/pid/1870063)
- CONGOSTO MARTÍN, Y., y QUESADA PACHECO, M. Á. (2012). Tendencias actuales del español costarricense. Un acercamiento a sus actitudes lingüísticas. En F. Lebsanft, W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 123-140). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes/Editorial Anaya.
- CORDERO ORTÍZ, M. (2004). Dominicopuertorriqueños en el país de cinco pisos. En S. Torres-Saillant et al. (comps.), *Desde la orilla: hacia una nacionalidad sin desalojos* (pp. 111-127). Santo Domingo: Editora Manatí.
- COSERIU, E. (1982). *Sentido y tareas de la dialectología*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas/ALFAL.

CUERVO, R. J. (1901). El castellano en América. *Bulletin Hispanique*, III, 35. Recuperado de <https://ada.uniandes.edu.co/site/archivos/1717.pdf>

D

DALE, P. N. (1986). *The Myth of Japanese Uniqueness*. Nueva York: St. Martin's Press.

DE LOS HEROS, S. (2012). *Utopía y realidad: nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana*. Madrid/Frankfurt/Lima: Iberoamericana/Vervuert/IEP.

DEL VALLE, J. (2007a). Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En J. del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 13-29). Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

——— (2007b). La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. En J. del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 31-56). Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

DEL VALLE, J. (Ed.). (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

DEVINE, P. G. (1989). Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>

DORTA, L. J. (2007). La entonación canaria y su relación con las variedades caribeñas. En J. Dorta Luis (Ed.), *Temas de dialectología* (pp. 141-175). La Laguna: Instituto de Estudios Canarios/Universidad de La Laguna.

DUANY, J. (2014). ¿Analfabetos bilingües?: Prácticas lingüísticas de los puertorriqueños en la isla y en la diáspora. En J. A. Alonso, J. Durand y R. Gutiérrez (Eds.), *El futuro del español en Estados Unidos: La lengua en las comunidades de migrantes hispanos* (pp. 219-247). Barcelona/Madrid: Ariel/Fundación Telefónica.

E

ECHENIQUE ELIZONDO, M. T. (2016). Lengua Española y lengua vasca: una trayectoria histórica sin fronteras. *Revista de Filología*, 34, 235-252.

EDWARDS, J. (2009). *Language and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ESCANDELL, M.^a V. (2014). *La comunicación: Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: AKAL.

ETHNOLOGUE (2017). *Ethnologue: Languages of the World*. Recuperado de <https://www.ethnologue.com>

F

- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.
- FANON, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. París: Éditions du Seuil. Edición en español (2009), *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: AKAL.
- FASOLD, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Oxford: Blackwell.
- FERRER, R., PALACIO, J., HOYOS, O., y MADARIAGA, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 557-564. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21332837009>
- FICHTE, J. G. (1807-1808). *Reden an die deutsche Nation (Discursos a la nación alemana)*. Recuperado de <http://www.zeno.org/nid/20009168974>
- FISHMAN, J. (1979/1995). *Sociología del lenguaje* (Trad. R. Sarmiento y J. C. Moreno). Madrid: Cátedra.
- FISKE, S. T., y TAYLOR, S. E. (1991). *Social cognition* (2.ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- FLÓREZ MÁRQUEZ, Ó. (2000). ¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo enseñar los diversos registros o hablas del castellano? *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, 311-316. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0311.pdf
- FORMENT FERNÁNDEZ, M.ª M. (2000). Hacer novillos, hacer campana o hacer la vaca: ¿Qué fraseología enseñar? *Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, 317-326. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608268>
- FRÓIS, L. (1597/1976-1984). *Historia de Japam* (Edición anotada por J. Wicki). Lisboa: Biblioteca Nacional de Lisboa.
- FUKUDA, M. (2005). Col·legi Japonès de Barcelona. Les ideologies lingüístiques d'una comunitat expatriada a Catalunya. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 18, 209-228. Recuperado de <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/5738/10836>
- (2013). 多言語社会における日本人の言語使用 : スペイン・カタルーニャ自治州在住の日本人のケース [Language Use of Japanese Residents in a Multilingual Society : The Case of Japanese Residents in Catalonia, Spain]. *The Japanese Journal of Language in Society*, 15(2), 15-32. DOI: https://doi.org/10.19024/jajls.15.2_15
- (2014). Barrera o passaport per a la integració?: ideologies lingüístiques dels japonesos residents a Catalunya. *Revista de Llengua i Dret*, 62, 86-105. Recuperado de <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/10.2436-20.8030.02.80/pdf>

- FUKUSHIMA, N. (2011). Las expresiones de rol en español: un estudio contrastivo con el japonés. *Cuadernos CANELA* (Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana), 23, 9-26. Recuperado de <http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/Vol.%20XXIII/01-Fukushima.pdf>
- (2014). Las expresiones de rol en español: Un estudio contrastivo con el japonés. *Monograph series in Foreign studies* (Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe), 53, 123-137. Recuperado de <http://id.nii.ac.jp/1085/00001678/>
- FUNAKI, T., y OGASAWARA, T. (2001). 近代国語科成立期における「普通」概念の検討 [A Study about ordinary in formative period of Japanese as a subject]. *Departmental Bulletin Paper* (Universidad de Kobe), 9(1), 65-76. Recuperado de <http://www.lib.kobe-u.ac.jp/repository/81000453.pdf>

G

- GARCÍA AGUIAR, L. C., y GARCÍA JIMÉNEZ, R. (2011). La influencia del sistema meta en traducción: el doblaje de Los Picapiedra al español neutro. *Estudios de Traducción*, 127-138. DOI: <https://doi.org/10.5209/rev ESTR.2011.v1.36482>
- GARCÍA DELGADO, J. L., ALONSO, J. A., y JIMÉNEZ, J. C. (2012). *Valor económico del español*. Barcelona/Madrid: Ariel/Fundación Telefónica.
- GARRIDO, J. (1997). *Estilo y texto en la lengua*. Madrid: Gredos.
- GIDE (GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL) (2012). *Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español: Análisis y resultados*. Tokio: GIDE. Recuperado de <http://gide.curhost.com/publicacionesCuest.html>
- (2015). *Modelo de contenidos para un modelo de actuación: Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Tokio: GIDE.
- GILES, H., BOURHIS, R. Y., y DAVIES, A. (1979). Prestige speech styles: the imposed norm and inherent value hypotheses. En W. McCormack y S. Wurm (Eds.), *Language and Society: Anthropological Issues* (pp. 589-596). La Haya: Mouton.
- GILES, H., COUPLAND, N., y COUPLAND, J. (1991). Accommodation theory: Communication, context, and consequence. En H. Giles, J. Coupland y N. Coupland (Eds.), *Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics* (pp. 1-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- GILES, H., y COUPLAND, J. (1991). *Language: Contexts and consequences*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole.

- GIMENO MENÉNDEZ, F. (2002). A propósito de lengua y dialecto: el estándar. *Archivo de filología aragonesa*, 59, 1277-1290. Recuperado de <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/26/50/072gimeno.pdf>
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- GOTTLIEB, N. (2005). *Language and society in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GREENWALD, A. G., y BANAJI, M. R. (1995). Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.102.1.4>
- GUARNÉ, B. (2006). Identitat i representació cultural: perspectives des del Japó. *Revista d'etnologia de Catalunya*, 29, 6-7. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/RevistaEtnologia/article/view/56743>

H

- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edward Arnold.
- HANAI, Y. (2001). 規範意識とゆれ (La conciencia normativa y su inestabilidad). En D. Long, H. Miyazawa y S. Nakai (Eds.), *応用社会言語学を学ぶ人のために (Introducción a la sociolingüística aplicada)* (pp. 16-25). Kioto: Sekai Shisousya.
- HARRIS, R. (1990). On Redefining Linguistics. En H. Davis y T. Taylor (Eds.), *Redefining Linguistics* (pp. 18-52). Londres: Routledge.
- HASEGAWA, S. (2014). 「戦後」沖縄における「標準語」指導 [Education of “standard Japanese” in “postwar” Okinawa]. *Departmental Bulletin Paper* (Universidad Soai), 30, 21-29. Recuperado de <http://ci.nii.ac.jp/naid/120005570990>
- HATTORI, S. (1955). On the Method of Glottochronology. *Japanese Journal of Cultural Anthropology*, 19(1), 100-101.
- HAUGEN, E. (1983). The implementation of corpus planning: Theory and practice. En J. Cobarrubias y J. A. Fishman (Eds.), *Progress in language planning* (pp. 269-290). La Haya: Mouton.
- HAYANO, S. (2005). 方言コンプレックスのメカニズム (El mecanismo del complejo dialectal). *Ars Linguistica*, 12, 89-98. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10458/1747>
- HERNÁNDEZ CABRERA, C. E., y SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología*, LIII(2), 179-208. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032018000200179>

- HERNÁNDEZ, H. (2002). *Una palabra ganada: Notas lingüísticas*. La Laguna: Altasur Ediciones.
- (2009). *Norma lingüística y español de Canarias: Manual de consulta para periodistas*. Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas.
- HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M. (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 8, 29-56. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/50065>
- HEWITT, R. (1986). *White Talk Black Talk: Interracial Friendship and Communication Amongst Adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEWSTONE, M., y GILES, H. (1986). Social groups and social stereotypes in intergroup communication: A review and model of intergroup communication. En W. B. Gudykunst (Ed.), *Intergroup communication* (pp. 10-26). Londres: Edward Arnold.
- HINKLE, S., y BROWN, R. J. (1990). Intergroup comparisons and social identity. En D. Abrams y M. A. Hogg (Eds.), *Social identity theory: Constructive and critical advances* (pp. 48-70). Nueva York: Springer Verlag.
- HODGE, R., y KRESS, G. (1979/1993). *Language as ideology* (2.ª ed). Londres: Routledge.
- HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Londres: McGraw-Hill.
- HORII, R. (1988). 語感・言語意識・言語感覚 (Connotación, percepción y actitudes lingüísticas). *Nihongogaku* (Editorial Meiji Shoin), 7(8), 4-10.
- HOWARD, B. (1963/2009). *Outsiders: Hacia una sociología de la desviación* (Trad. J. Arrambide; 1.ª ed.). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- HUA, C. (2017). 'Civilización' y 'Barbarie' en dos mundos: estudio comparado a propósito de 'Facundo' de Sarmiento y 'Breve historia de la civilización' de Li Boyuan (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/678657>

I

- INOUE, F. (1977). 方言イメージの多変量解析 (上・下) [A multi-variate analysis of the dialect images] (tomo I y II). *Gengo seikatsu* (Editorial Chikuma), 311, 82-91 y 312, 82-88.
- (1980). 方言イメージの評価語 [Scales for Measuring the Dialect Images]. *Area and culture studies* (Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio), 30, 85-97. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10108/23372>

—— (2007). *変わる方言 動く標準語 (Los dialectos que cambian, el estándar que se movilizan)*. Tokio: Editorial Chikuma.

INSTITUTO CERVANTES (2019). *El español una lengua viva. Informe 2019*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2019.pdf

INUKAI, K. (1992). <論説> 鶺鴒と扁鶺鴒: 魏志倭人伝鳥考 [*<ARTICLES> Magpies in Old China*] *社会労働研究 [Society and labour]* (Universidad Hosei), 39(1), 26-41. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10114/5760>

INUKAI, T. (1973). 万葉“仮名”から仮名へ [The Development of the Japanese Syllabic System from ‘Manyō-gana’ to ‘Kana’]. *Kokugogaku. Studies in the Japanese language*, 93, 1-16. Recuperado de https://db3.ninjal.ac.jp/SJL/view.php?h_id=0930010160

ISHIHARA, C. (2005). *国語教科書の中の「日本」 (La ideología de los libros de texto de la Lengua nacional)*. Tokio: Chikuma Shinsho.

—— (2009). *国語教科書の中の「日本」 (“Japón” y los libros de texto de la Lengua nacional)*. Tokio: Chikuma Shinsho.

IZQUIERDO DÍAZ, J. S. (2013). La actitud del aprendiz de una segunda lengua (L2) hacia su lengua materna (L1) como factor en el proceso de aprendizaje de la L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Recuperado de http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_5326efaef01ce.pdf

J

JANHUNEN J. (2003). A Framework for the Study of Japanese Language Origins. *Perspectives on the Origins of the Japanese Language*, 31, 477-490. DOI: <http://doi.org/10.15055/00005293>

JOHNSON, D. C. (2013). *Language Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

JUNG H. (2008). 日本語役割語に対する韓国人日本語学習者の意識 [Korean students' attitude toward role language in Japanese]. *The Journal of Nagasaki University of Foreign Studies*, 12, 49-58. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2115/43795>

JUNQUERAS I VIES, O., MADRID-MORALES, D., MARTÍNEZ TABERNER, G., y PITARCH FERNÁNDEZ, P. (2012). *Historia de Japón: economía, política y sociedad*. Barcelona: Editorial UOC.

JUNTA DE EDUCACIÓN DE LA PREFECTURA DE OKINAWA (2000). *沖縄の歴史と文化 (Historia y cultura de Okinawa)*. Recuperado de <http://www.pref.okinawa.jp/edu/bunkazai/bunkakesho/hogo/rekishi/rekishi-002.html>

K

- KACHRU, B. B., y CECIL, L. N. (1996). World Englishes. En S. McKay y H. N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 71-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- KAMIYA, M. (2008). 日本人は誰の英語を学ぶべきか: World Englishes という視点からの英語教育 (Qué inglés aprender: la enseñanza del World Englishes para los alumnos japoneses). *Sophia Junior College Faculty Journal*, 28, 41-71. Recuperado de <http://ci.nii.ac.jp/naid/110007093298>
- KATO, S. (2010). The conferment of the title of “emeritus teacher of the Imperial University of Tokyo” to Henry Dyer (1848-1918). *Journal of the history of Tokyo University*, 28, 23-40.
- KAWAGUCHI, M. (2016). Algunas observaciones de un gramático en torno a un modelo de contenidos para ‘Un modelo de actuación -enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón’. *Lingüística Hispánica* (Círculo de Lingüística Hispánica de Kansai), 39, 57-71.
- KAWAGUCHI, R., y TSUNODA, F. (2005). *日本語はだれのものか (¿A quién pertenece el japonés?)*. Tokio: Yoshikawa Koubunkan.
- KAWAMOTO, Y. (2004). 隋書倭国伝と日本書紀推古紀の記述をめぐって: 遣隋使覚書 [Notes on Embassies to Sui China]. *The Journal of history* (Universidad de Kyushu, Facultad de Humanidades, Departamento de Historia), 141, 53-77. DOI: <https://doi.org/10.15017/3694>
- KIBE, N. (2011). 言語・方言の定義について (A propósito de la definición de lengua y dialecto). En N. Kibe (Ed.), *危機的な状況にある言語・方言の実態に関する調査研究事業 報告書 (Informe: proyecto de investigación sobre las lenguas y los dialectos en peligro)* (pp. 5-8). Tokio: Instituto Nacional de la Lengua Japonesa (NINJAL). Recuperado de http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kokugo_shisaku/kikigengo/jittaichosa/pdf/kikigengo_kenkyu.pdf
- KIBE, N., MITSUI, H., SHIMOJI, K., SHENG, S. C., KITAHARA, J., y YAMADA, M. (2011). *危機的な状況にある言語・方言の実態に関する調査研究事業 報告書 (Informe: proyecto de investigación sobre las lenguas y los dialectos en peligro)*. Tokio: Instituto Nacional de la Lengua Japonesa (NINJAL). Recuperado de http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kokugo_shisaku/kikigengo/jittaichosa/pdf/kikigengo_kenkyu.pdf
- KIMURA, T., SENSUI, H., TAKASAWA, M., TOYOMARU, A, y ATRIA, J. J. (2012). Influencia de la entonación española en la percepción del acento por parte de estudiantes japoneses. En *Estudios de Fonética Experimental* (Laboratori de Fonètica, Universitat de Barcelona), 21, 11-42. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EFE/article/view/260309>

- KIMURA, T. (2019). Evaluación subjetiva de la pronunciación con “acento japonés” segmental por hablantes de español L1. En *Studies in language* (Universidad Seisen), 10, 17-30. DOI: <http://doi.org/10.24743/00001086>
- KINSUI, S. (2003). *ヴァーチャル日本語役割語の謎 (Enigmas sobre el japonés virtual: el lenguaje del rol)*. Tokio: Iwanami.
- (20/07/2009). 方言のコストパフォーマンス (La relación precio-rendimiento de los dialectos) [Mensaje en un blog]. *SK's Role Language Laboratory*. Recuperado de <http://skinsui.cocolog-nifty.com/sklab/2009/07/post-fd71.html>
- (2011). *役割語研究の達成と課題 (Los logros y las tareas pendientes en torno a la investigación del lenguaje del rol)*. Recuperado de <http://skinsui.cocolog-nifty.com/sklab/files/tassei-kadai.pdf>
- KISHIMOTO, N. (2014). 倭における国家形成と古墳時代開始のプロセス (農耕社会の成立と展開: 弥生時代像の再構築) [Processes of Starting the Kofun Period and Building a Nation in the Wa State]. *Bulletin of the National Museum of Japanese History*, 185, 369-403. Recuperado de <https://www.rekihaku.ac.jp/outline/publication/ronbun/ronbun8/pdf/185012.pdf>
- KOBAYASHI, T. (1996). 現代方言の特質 (Las características de los dialectos actuales). En T. Kobayashi, K. Shinozaki y T. Onishi (Eds.), *方言の現在 (La actualidad de los dialectos)* (pp. 3-17). Tokio: Editorial Meiji.
- (2004). アクセサリーとしての現代方言: <特集>方言 [Contemporary Dialect: Accessories of the Language]. *The Japanese Journal of Language in Society* (Universidad de Tohoku), 7(1), 105-107. Recuperado de <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009570064>
- (2006). *方言が明かす日本語の歴史 (La historia del japonés a través de sus dialectos)*. Tokio: Editorial Iwanami.
- KONDO, K. (2005). 近代沖縄における方言札の実態: 禁じられた言葉 [The Actual Condition on the Dialect Punishment Board in Modern Okinawa]. *Bulletin of the Faculty of Letters* (Universidad Provincial de Aichi), 53, 3-14. Recuperado de <http://ci.nii.ac.jp/naid/110004668320>
- KRISTIANSEN, G. (2001). Social and linguistic stereotyping: a cognitive approach to accents. *Estudios ingleses de la Universidad Complutense*, 9, 129-145. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/EIUC/article/viewFile/EIUC0101110129A/8141>
- KROSKRITY, P. (2004). Language ideologies. En A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-514). Oxford: Blackwell Publishing.

KUNO, M. (2013). 首都圏方言の形成と共通語化 (El desarrollo del neodialecto de Tokio y su koineización). En H. Mitsui (Ed.), *NINJAL Collaborative Research Project Reports 13-02: The Current States and Changes in the Japanese Spoken in the Metropolitan Area* (pp. 19-38). Tokio: Instituto Nacional de la Lengua Japonesa (NINJAL). Recuperado de http://pj.ninjal.ac.jp/shutoken/pdf/5-2_1302_02.pdf

KYMLICKA, W., y PATTEN, A. (2003). Introduction: Language rights and political theory: Context, issues, and approaches. En W. Kymlicka y A. Patten (Eds.), *Language Rights and Political Theory* (pp. 1-51). Oxford: Oxford University Press.

L

LABOV, W., (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.

——— (1970). The Study of Language in its Social Context. *Studium Generale*, 23, 30-87.

LEBSANFT, F., MIHATSCH, W., y POLZIN-HAUMANN, C. (Eds.). (2012). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

LEE, S., y HASEGAWA, T. (2011). Bayesian phylogenetic analysis supports an agricultural origin of Japonic languages. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 278(1725), 3662-3669. DOI: <https://doi.org/10.1098/rspb.2011.0518>

LEE, Y. (1996). 「国語」という思想: 近代日本の言語認識 (*La Lengua Nacional como una ideología: la conciencia lingüística en el Japón contemporáneo*). Tokio: Editorial Iwanami.

LEONHARDT, K. (2012). El concepto del pluricentrismo en los cursos virtuales del CVC. En F. Lebsanft, W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 313-327). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

LIPPI-GREEN, R. (1997). *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. Nueva York: Routledge.

LLORENTE PINTO, M. R. (2013). *El español neutro existe*. Salamanca: Gredos. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121971/3/DLE_LlorentePinto_El_espanol_neutro_existe.pdf

LODARES, J. R. (2002). *Lengua y Patria: Sobre el nacionalismo lingüístico en España*. Madrid: Taurus.

——— (2005). *El porvenir del español*. Madrid: Taurus.

LONG, D., y ASAHY Y. (1999). 翻訳と方言—映画の吹き替え翻訳に見られる日米の方言観 (特集 翻訳) (Los dialectos en la traducción: especial, visiones dialectales en las películas dobladas del inglés al japonés). *Nihongogaku* (Editorial Meiji), 18(3), 66-77.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (2010). *Pluricentrismo, hibridación y porosidad en la lengua española*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

LÓPEZ MORALES, H. (1998). *La aventura del español en América*. Madrid: Espasa-Calpe.

——— (2004). *Sociolingüística* (3.^a ed.). Madrid: Editorial Gredos.

——— (2006). El futuro del español. En Instituto Cervantes (Ed.), *Enciclopedia del español en el mundo* (pp. 476-491). Barcelona: EGEDSA.

LORENZI-CIOLDI, F., y DOISE, W. (1996). Identidad social e identidad personal. En F. Morales y D. Páez (Eds.), *Estereotipo, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 71-90). Madrid: McGraw-Hill.

M

MACEDO, D., DENDRINOS, B., y GOUNARI, P. (2005). *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés*. Barcelona: Editorial Graó.

MAENO, M. (2006). 国号に見る「日本」の自己意識 (日本像を探る) [Japanese Selfimage in the Official State Name: Dai-Nippon-Teikoku (Exploring the Japanese Image)]. *Language and Culture Research Series* (Escuela de Posgrado de la Universidad de Nagoya), 5, 27-62. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2237/8151>

MALDONADO CÁRDENAS, M. (2012). Español como lengua pluricéntrica. Algunas formas ejemplares del español peninsular y del español de América. En F. Lebsanft, W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 95-122). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

MARIMÓN LLORCA, C. (2006). *El español en América: de la conquista a la época colonial*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpn9h7>

MARTEL TRUJILLO, C. (2015). El profesor de ELE ideal en el contexto universitario japonés: preferencias de los estudiantes. *Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE: La formación y competencias del profesorado de ELE*, 607-616. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0607.pdf

MASHIKO, H. (2002). *日本人という自画像 イデオロギーとしての「日本」再考 (Autorretrato de Japón: Japón como ideología)*. Tokio: Sangensha.

——— (2003). *増補新版 イデオロギーとしての「日本」「国語」「日本史」の知識社会学 (Japón como ideología: sociología del conocimiento sobre la Lengua nacional y la Historia de Japón; versión ampliada y actualizada)*. Tokio: Sangensha.

- (2008). *幻想としての人種／民族／国民*. 「日本人という自画像」の知的水脈 (*Ilusiones de raza, etnia y nación: fuentes del conocimiento sobre el autorretrato de Japón*). Tokio: Sangensha.
- MASUDA, K. (2014). *Actitudes Lingüísticas en torno al E/LE en Japón: Influencia de la actitud monocentrista hacia la LM ante la adquisición de la LE* (Tesis de Máster). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/59063>
- (2019). Desafíos y perspectivas ante el panhispanismo lingüístico: una revisión crítica sobre su aplicación didáctica en el ámbito de E/LE. *Cuadernos CANELA* (Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana), 30, 85-98. Recuperado de <http://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/172>
- MATSUMOTO, J. (2015). 複言語プログラムの中のスペイン語 [Spanish in the Plurilingual Program]. *Journal of School of Foreign Languages* (Universidad de Estudios Extranjeros de Nagoya), 48, 179-196. DOI: <http://doi.org/10.15073/00000745>
- MATSUMOTO, N. (2003). 日本列島の先史時代における異文化接触と文化の生成：学際的共同研究に向けて (El contacto e intercambio cultural en la prehistoria del archipiélago japonés: hacia una investigación interdisciplinaria). *Studies in cultural symbiotics* (Escuela de Posgrado de la Universidad de Okayama Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales), 1(1), 117-126. Recuperado de <http://ousar.lib.okayama-u.ac.jp/1730>
- MAYNARD, S. K. (2016). *Fluid orality in the discourse of Japanese popular culture*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1926/1950). *Orígenes del español: Estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XI* (8.ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- MEXT (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, DEPORTES, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE JAPÓN) (1962). *日本の成長と教育* (*El progreso de Japón y su educación*). Recuperado de http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad196201/
- (2016a). 大学における教育内容等の改革状況について:平成 26 度 (*Actualidad sobre la mejora de la enseñanza y del aprendizaje en la Universidad: 26.º año fiscal de Heisei*). Recuperado de http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1380019.htm
- (2016b). 英語以外の外国語の科目を開設している学校の状況について:平成 26 年 5 月 1 日現在 (*Informe sobre escuelas reguladas que ofertan lenguas extranjeras que no sea el inglés a fecha de 1 de mayo de 2014: 26.º año fiscal de Heisei*). Recuperado de http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/25/1371098_1.pdf

- (2016c). 設置認可申請又は届出について: その他 (*Otros trámites relacionados con el reconocimiento de una nueva universidad o su registro*). Recuperado de http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ninka/1368451.htm
- (2017). 学習指導要領「生きる力」 (*Directrices Curriculares para la Enseñanza: Ikiru-chikara, entusiasmo por la vida*). Recuperado de http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm
- MILLANES DÍEZ, J., y ROMERO DÍAZ, J. (2014). El español en Japón: qué y cómo se enseña. *redELE. Revista electrónica de didáctica de E/LE, Especial V Congreso Internacional de FIAPE*, 1-20. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MILLER, R. A. (1967). *The Japanese language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MILROY, J., y MILROY, L. (1985/1991). *Authority in language: Investigating language prescription and standardisation* (2.^a ed.). Londres/Nueva York: Routledge/Kegan Paul.
- MINGUET BURGOS, B. A., y MORALES CABEZAS, J. (2015). Gramática integradora para la enseñanza a japoneses: una propuesta para ayudar a la interacción. *Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE*, 699-711. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxvi.htm
- MIURA, C. (2008). 「言語の「使い分け」と心理~方言における東北人の劣等感はなぜ存在するのか. ~」 (Actitudes ante la alteración de códigos: ¿por qué los de Tohoku se sienten acomplejados por su dialecto?). En *J.F.Morris HP* (Universidad Femenina Miyagigakuin, Departamento de Estudios Interculturales). Recuperado de <http://www.mgu.ac.jp/~jfmorris/Sotsuron/2001/SotsuronIchiran.htm>
- MIYAMOTO, D. (2009). Language Evaluations of Chinese University Students from Beijing, Tianjin, Shanghai and Hangzhou. *The Japanese Journal of Language in Society*, 11(2), 55-68. Recuperado de <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009570155>
- MIYARA, S. (2011). ジャポニック語族の中の琉球語派 系統、体系、および現況 (Las lenguas de Ryukyu dentro de la familia lingüística japónica: Su linaje, su sistema y su actualidad). En P. Heinrich y M. Shimoji (Eds.), *琉球諸語記録保存の基礎 [Essentials in Ryukyuan language documentation]* (pp. 12-41). Tokio: Research Institute for Languages and Cultures of Asia and Africa (Universidad de Tokio de Estudios Extranjeros). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10108/69946>
- MIZUHARA, A. (1994). *江戸語・東京語・標準語 (El lenguaje de Edo, de Tokio y el estándar)*. Tokio: Kodansha.
- MLIT (MINISTRO DE TIERRA, INFRAESTRUCTURA, TRANSPORTE Y TURISMO) (2016). *北海道の歴史文化を巡る旅 [A Journey into the History and Culture of Hokkaido]*. Recuperado de http://www.hkd.mlit.go.jp/topics/press/press_h2804/22rekisibunka.pdf

- (s/f). 東北ブロックの現状と課題 (*La actualidad de la región de Tohoku y sus materias pendientes*). Recuperado de <http://www.thr.mlit.go.jp/syourai/pdf/01.pdf>
- MOJICA DE LEÓN, C. M. (2014). Una mirada hacia las actitudes lingüísticas en Puerto Rico. En A. B. Chiquito y M. Á. Quesada Pacheco (Eds.), *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes. Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS)*, 5, 1249-1315. Recuperado de <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/view/693>
- MONTERO, M. (1984). *Ideología, alienación e identidad nacional: Una aproximación psicosocial al ser venezolano*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca.
- MONTES GIRALDO, J. J. (1984). Para una teoría dialectal del español. En Instituto Caro y Cuervo (Ed.), *Homenaje a Luis Flórez* (pp. 72-89). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- MORALES, J. F., y PÁEZ, D. (1996). Estereotipos, discriminación y relaciones intergrupales en España y en Latinoamérica. En R. Y. Bourhis y J. P. Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 2-22). Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España.
- MORENO CABRERA, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas: Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- (2008). *El Nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Península.
- (2014). *Los dominios del español*. Madrid: Euphonía Ediciones.
- (2000/2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas: Crítica de la discriminación lingüística* (2.^a ed.). Madrid: Alianza.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1994). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *REALE*, 1, 107-135. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/7332>
- (1998; 2.^a ed., 2005; 3.^a ed., 2008). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (2.^a ed.). Barcelona: Ariel.
- (2000; 2.^a ed., 2007). *Qué español enseñar* (1.^a ed.). Madrid: Arco Libros.
- (2001). Prototipos y modelos de lengua. *Carabela: Modelos de uso de la lengua española*, 50, 5-20.
- (2007). Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309641>
- (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.

- MORENO FERNÁNDEZ, F., y MORENO FERNÁNDEZ, J. (2004). Percepción de las variedades lingüísticas de España por parte de hablantes de Madrid. *Lingüística Española Actual*, 26(1), 5-38.
- MORENO FERNÁNDEZ, F., y OTERO ROTH, J. (2008). *Atlas de la lengua española en el mundo* (2.ª ed.). Barcelona/Madrid: Ariel/ Fundación Telefónica.
- MORERA PÉREZ, M. (2008). Unidad y variedad del español de canarias. *Revista de filología* (Universidad de La Laguna), 25, 443-455. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2528438>
- MORGENTHALER GARCÍA, L. (2008). *Identidad y pluricentrismo lingüístico. Hablantes canarios frente a la estandarización*. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/ Iberoamericana.
- MORIMOTO, T. (2001). はじめに (Prólogo). En S. Ohno, T. Morimoto y T. Suzuki, *日本・日本語・日本人 (Japón, el japonés y los japoneses)*. Tokio: Shincho Sensyo.
- MOSELEY, C. (Ed.). (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* (3.ª ed.). París: Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>
- MURAYAMA, S. (1979). *日本語の誕生 (El nacimiento del idioma japonés)*. Tokio: Editorial Chikuma.
- (1988). *日本語の起源と語源 (El origen del japonés y la etimología de sus palabras)*. Tokio: Editorial San-ichi.

N

- NAGASE, J. (2015). 方言イメージの形成 (Formación de imágenes dialectales). *Departmental Bulletin Paper* (Universidad Senshu), 96, 1-18. Recuperado de <http://id.nii.ac.jp/1015/00008236>
- NAGATA, T. (1993). 沖縄に生まれた共通語: 音韻・アクセント篇 (La lengua común surgida en Okinawa y su fonología). *琉球の方言 (Los dialectos de Ryukyu; Universidad Hosei, Instituto de Estudios Okinawenses)*, 17, 88-117. Recuperado de <http://ci.nii.ac.jp/naid/120005704582>
- NAKAI, S. (1992). 関西共通語化の現状: 大阪型待遇表現形式の伝播をめぐって [Kansai Dialect as a Regional Standard: The Diffusion of Osaka-type Treatment Expression]. *Handai Nihongo Kenkyu* (Estudios Japoneses; Universidad de Osaka), 4, 17-32. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11094/4150>
- NAKAJIMA, K. (2010). 「言語責任」という考え方: 時枝誠記の国語政策をめぐって (La responsabilidad lingüística: la política lingüística de la *Lengua nacional* de Tomoeda

Motoki). *Seinan Journal of Cultures* (Universidad Seinan Gakuin), 24(2), 1-16. Recuperado de <http://repository.seinan-gu.ac.jp/handle/123456789/389>

NAKAMINE, M. (2015). 沖縄における方言札の効果 —沖縄県国頭郡金武町N地区を対象としたケーススタディ— [Effect of Hougen-Fuda in Okinawa: A case study of N Field in Kin Town, Kunigami County, Okinawa Pref.]. *The Japanese Association for the Study of Guidance*, 32, 89-98. Recuperado de <https://ci.nii.ac.jp/naid/120006460516>

NARBONA JIMÉNEZ, A. (2001). Movimientos centrífugos y centrípetos en la (s) norma (s) del español. *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información*. Recuperado de http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/narbona_a.htm

NGUGI WA THIONG'O (1986). *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature*. Londres: James Currey.

NINJAL (INSTITUTO NACIONAL DE LA LENGUA JAPONESA) (1951). 言語生活の実態:白河市および附近の農村における (La realidad lingüística en cercanías de la ciudad de Shirakawa) 社会言語学的研究 国立国語研究所報告 (*Investigaciones sociolingüísticas: Informe Institucional*), 6(2). Tokio: Editorial Shuei.

——— (1993). *方言と日本語教育 (Los dialectos y la enseñanza del japonés)*, 20. Tokio: Servicios de publicación del Ministro de Hacienda japonés.

NOMURA, T. (2007). 明治スタンダードと言文一致 (2): 言文一致を中心に [Standard Japanese and the Unification of Written and Spoken Language in the Meiji Era (2)]. *Language and Information Sciences* (Universidad de Tokio), 14(1), 35-67. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2261/57062>

NOYA, J. (2004). *La imagen de España en Japón*. Madrid: Instituto Cervantes, ICEX, SEEL y Real Instituto Elcano.

O

OCHIAI, S., y MOYANO LÓPEZ, J. C. (2011). GIDE: trayectoria de un grupo dedicado a la enseñanza del español. *Cuadernos CANELA* (Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana), 23, 39-49. Recuperado de <http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/Vol.%20XXIII/Sae%20O%20y%20J.C.ML.pdf> 03-

OESTERREICHER, W. (2002). El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica: El caso mexicano. *Lexis*, 26(2), 275-304. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/4892>

- OFICINA DEL GABINETE DE JAPÓN (2011). *戦後の首都圏人口の推移 (La transición demográfica en el Área del Gran Tokio de posguerra)*. Recuperado de <https://www5.cao.go.jp/j-j/cr/cr11/chr11040101.html>
- OGAWA, M., YANAGIDA, R., y KAWAGUCHI, M. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje de profesores: enseñanza de ELE en Japón y las actividades del taller de didáctica de español de Kansai (TADESKA). *Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE: La formación y competencias del profesorado de ELE*, 799-807. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0799.pdf
- OHASHI, Y. (2016). 16-19世紀日本におけるキリシタンの受容・禁制・潜伏 (特集 キリシタンの跡をたどる: バチカン図書館所蔵マレガ収集文書の発見と国際交流) [Christianity in Japan from the 16th to the 19th Century: Acceptance, Prohibition, Concealment]. *The bulletin of the National Institute of Japanese Literature*, 12, 123-134. DOI: <http://doi.org/10.24619/00001856>
- OHNO, S. (1999). *日本語はどこからきたのか: ことばと文明のつながりを考える (¿De donde proviene el japonés?: an atención a los vínculos entre la lengua y la civilización)*. Tokio: Chuko Bunko.
- OHNO, S., MORIMOTO, T., y SUZUKI, T. (2001). *日本・日本語・日本人 (Japón, el japonés y los japoneses)*. Tokio: Shincho-Sensyo.
- OKUBO, T. (Dir.), KAMINUMA, H., y INUZUKA, T. (Eds.). (1998). *新修森有禮全集 (Nueva colección: Mori Arinori)*, vol. 2. Tokio: Librería Bunsendo.
- ONAI, T., y OSADA, N. (2012). アインヌとしてのアイデンティティの形成と変容 (La formación y el desarrollo de la identidad como Ainu). *Report on the Hokkaido Ainu Living Conditions Survey: Ainu Report* (Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers: Center for Ainu and Indigenous Studies), 2, 169-181. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2115/48981>
- ORTEGA, G. (1996). *La enseñanza de la lengua española en Canarias. Algunas perspectivas*. La Laguna: Instituto de Estudios Canarios.
- OSGOOD, C., SUCI, G., y TANNENBAUM, P. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- OTSUBO, Y. (1999). World Englishes: その概念 と日本の英語教育へ意味するもの [World Englishes: Its Implication for Japanese English Education]. *Curriculum and Teaching* (Universidad de Nagasaki), 33, 69-77. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10069/5877>

P

- PASCALE, P. (2010). Nuevas formas de racismo: Estado de la cuestión en la psicología social del prejuicio. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 57-69. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a06.pdf>
- PELLARD, T. (2013). 日本列島の言語の多様性: 琉球諸語を中心に (La diversidad lingüística en el archipiélago japonés: en atención a las lenguas Ryukyus). En Y. Takubo (Ed.), *琉球列島の言語と文化: その記録と継承 (Documentación y sucesión de las lenguas y culturas del Ryukyu)* (pp. 81-92). Tokio: Editorial Kuroshio.
- PENNYCOOK, A. (2010). Nationalism, identity and popular culture. En N. Hornberger y S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 62-86). Bristol: Multilingual Matters.
- PÉREZ, J. A., FALOMIR, J. M., BAGUENA, M. J., y MUGNY, G. (1993). El racismo: actitudes manifiestas y latentes. *Papeles del psicólogo*, 56, 45-50.
- PÉREZ, J. A. (1996). Nuevas formas de racismo. En J. F. Morales y S. Yubero (Eds.), *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales* (pp. 79-102). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- PÉREZ MORALES, M.^a M. (2004). *Senderos de mi habla*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PIÑUEL, J., y GAITÁN, J. (1995). *Metodología general: conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- PRESTON, D. R. (2002). Language with an attitude. En J. K. Chambers, P. Trudgill y N. Schilling-Estes (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp. 40-66). Oxford: Blackwell.

Q

- QUESADA PACHECO, M. Á. (2008). De la norma monocéntrica a la norma policéntrica en español. Algunas reflexiones históricas según testimonios y actitudes lingüísticas. *II Congreso nacional: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*, 1-36. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/76208>

R

- RAE (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA) (1715). *Fundación, y estatutos de la Real Academia Española*. Madrid: Imprenta Real. Recuperado de http://www.rae.es/sites/default/files/Estatutos_1715.pdf

- (1870). *Comisión de Academias Americanas. Secretaría de Fermín de la Puente Apezechea*. Madrid: Real Academia Española. Recuperado de <http://archivo.rae.es/index.php/kmz5k>
- RAE (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA) y ASALE (ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA) (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Madrid: Espasa.
- RICKFORD, J. R. (1996). Regional and social variation. En S. McKay y N. Hornberger (Ed.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 151-194). Cambridge: Cambridge University Press.
- RIDRUEJO, E. (2019). La norma del español y su codificación. En E. Ridruejo (Ed.), *Manual de lingüística española* (pp. 184-212). Berlín: De Gruyter.
- RISAGER, K. (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RODRIGUES, J. (1604/1969). *Arte da lingua de Iapam*. Nagasaki: Collegio da Iapão da Companhia de IESV. (Reproducción del original por S. Shima, *日本大文典 (La Gran Enciclopedia Japonesa)*. Tokio: Bunka Shobo Hakubunsha).
- RODRÍGUEZ, A. (1976). *Psicología Social*. México: Trillas.
- RODRÍGUEZ, J. (2005). Definición y concepto de la no discriminación. *El cotidiano*, 21(134), 23-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513404>
- RODRÍGUEZ, R., y MOYA, M. (1998). España vista desde Andalucía. Estereotipos e identidad. *Psicología Política*, 16, 27-48. Recuperado de <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N16-2.pdf>
- RODRÍGUEZ IGLESIAS, Í. (2016). Ideologías lingüísticas: descapitalización fanoniana de los andaluces. *Nueva Revista del Pacífico*, 65, 105-136. Recuperado de <http://www.nuevarevistadelpacifico.cl/index.php/NRP/article/view/71/114>
- ROJO, G. (1981). Conductas y actitudes lingüísticas en Galicia. *RSEL*, 11(2), 269-310. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41105>
- RUIZ ASENCIO, J. M., RUIZ ALBI, I., y HERRERO, M. (2010). *Los becerros gótico y galicano de Valpuesta*. Madrid/Burgos: RAE/Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- RUIZ GARCÍA, J., BAÑO GIMENO, M., y SECADAS-MARCOS, F. (1985). Evolución histórica de la escritura. *Historia de la Educación*, 4, 193-208. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6620>

S

- SAITO, Y. (2012). 識字能力・識字率の歴史的推移: 日本の経験 [Historical Development of Mass Literacy in Japan]. *Journal of International Cooperation in Education* (Universidad de Hiroshima), 15(1), 51-62. DOI: <http://doi.org/10.15027/34410>
- SALEH, A. A. (2007). 日本における国語の管理制度の確立過程: 筆記言語偏重から音声主義的な言語モデルへ [The Constitution of the National Language Academy in Japan: As a Model of Language]. En S. Ikeuchi (Ed.), *Cairo Conference on Japanese Studies: International Symposium in Egypt 2006*, 81-102. Recuperado de <http://publications.nichibun.ac.jp/region/d/NSH/series/symp/2007-12-20/s001/s014/pdf/article.pdf>
- SANADA, S. (1987). *標準語成立事情 (Circunstancias del establecimiento del estándar)*. Tokio: PHP.
- (1991). *標準語はいかに成立したか: 近代日本語の発展の歴史 (Cómo se estableció el estándar: la historia del desarrollo del japonés moderno)*. Tokio: Editorial Soutakusya.
- (2001). *方言は絶滅するのか (¿Se extinguirán los dialectos?)*. Tokio: PHP.
- SANADA, S. (Ed.). (2006). *社会言語学の展望 (El panorama de la sociolingüística)*. Tokio: Editorial Kurocio.
- SANCHO PASCUAL, M. (2010). Actitudes lingüísticas de los inmigrantes ecuatorianos en Madrid. *Lengua y migración*, 2(2), 83-95.
- (2013). Identidad y prestigio en las actitudes lingüísticas de la población ecuatoriana en Madrid. *Lengua y migración*, 5(1). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 33-56. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/19556>
- SANTOU, I. (2013). *日本語の観察者たち 宣教師からお雇い外国人まで (Los observadores de la lengua japonesa: desde los misioneros hasta los consejeros extranjeros en Japón)*. Tokio: Editorial Iwanami.
- SANZ YAGÜE, M. (2013). Situación presente y futura del español en Japón. Elucubraciones de una profesora dirigidas a otros profesores en Asia (y a las autoridades). *I Jornadas de Hong Kong Edinumen*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/china/publicaciones-materiales/material-didactico.html>
- SANZ YAGÜE, M., ESCANDÓN GODOY, A., ROMERO DÍAZ, J., RAMÍREZ GÓMEZ, D., y CIVIT i CONTRA, R. (2015). La enseñanza del español en Japón: Contextos, trasfondo pedagógico y social. En M. Sanz Yagüe, A. Escandón Godoy, J. Romero Díaz, D. Ramírez Gómez y R. Civit i Contra, *Enseñar español en Japón. Guía sobre algunos aspectos de la enseñanza a japoneses*. *Annals of Foreign Studies*, 89 (pp. 6-25). Kobe:

Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe. Recuperado de <http://id.nii.ac.jp/1085/00001825/>

- SARUDA, M. (2007). 標準語励行の実態と人々の意識: 方言札に着目して (La promoción del estándar y las actitudes hacia él: en atención a la tarjeta dialectal). En M. Hidaka y T. Shimamura (coords.), *沖縄フィールド・リサーチ 1 (Investigaciones de campo en Okinawa, 1)* (pp. 160-168). Akita: Universidad de Akita, Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Recuperado de http://hougen.sakura.ne.jp/hidaka/okinawa/2006/3_18.pdf
- SATO, K. (1999). 20世紀の方言論 (Los dialectos en el siglo XX). En K. Sato y M. Yoneda (Eds.), *どうなる日本のことば: 方言と共通語のゆくえ (Qué esperan a las lenguas de Japón: el porvenir de los dialectos y la lengua común)* (pp. 3-16). Tokio: Taishukan.
- SATO, K., y YONEDA, M. (Eds.). (1999). *どうなる日本のことば: 方言と共通語のゆくえ (Qué esperan a las lenguas de Japón: el porvenir de los dialectos y la lengua común)*. Tokio: Taishukan.
- SATO, T. (2012). アイン語の現状と復興 [The Present Situation of the Ainu Language and Its Revitalization]. *Journal of the Linguistic Society of Japan*, 142, 29-44. Recuperado de http://www.ls-japan.org/modules/documents/LSJpapers/journals/142_sato.pdf
- SATO, T., NAKAGOME, S., WATANABE, C., YAMAGUCHI, K., KAWAGUCHI, A., KOGANEBUCHI, K., et al. (2014). Genome-Wide SNP Analysis Reveals Population Structure and Demographic History of the Ryukyu Islanders in the Southern Part of the Japanese Archipelago. *Oxford University Press on behalf of the Society for Molecular Biology and Evolution*, 31(11), 2929–2940. Recuperado de <http://mbe.oxfordjournals.org/content/31/11/2929.full.pdf>
- SAUSSURE, F. (1916). *Cours de linguistique générale* (publicado por Charles Bally y Albert Séchéhaye con la colaboración de Albert Riedlinger). Edición en español (1945), *Curso de lingüística general* (Trad., prólogo y notas por A. Amado). Buenos Aires: Editorial Losada.
- SAUZIER UCHIDA, E. (2008a). Japanese Learners' Choice to Overcome Babel: Standard English, Globish or Japlish? *Journal of Liberal Arts* (Universidad Waseda), 124, 55-68. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2065/32782>
- (2008b). 日本の言語政策における統一性と多様性 (La unidad y diversidad en la política lingüística de Japón). *Journal of Liberal Arts* (Universidad Waseda), 125, 47-73. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2065/32785>
- SCHIEFFELIN, B. B., WOOLARD, K. A., y KROSKRITY, P. V. (Eds.). (2012). *Ideologías lingüísticas: Práctica y Teoría*. Madrid: Catarata.
- SCHIFFMAN, H. (1996). *Linguistic Culture and Language Policy*. Londres: Routledge.

- SCHRAMM, W. (1954). *The Process and Effects of Mass Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Londres: Cambridge University Press.
- SERAFIM, L. A. (2003). When and from Where did the Japonic Language Enter the Ryukyus?: A Critical Comparison of Language, Archaeology, and History. *Perspectives on the Origins of the Japanese Language*, 31, 463-476.
- SERVERINO CERDA, G. M. (2014). Actitudes lingüísticas en República Dominicana. Conciencia e identidad lingüísticas en la ciudad de Santo Domingo. En A. B. Chiquito y M. Á. Quesada Pacheco (Eds.), Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes. *Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS)*, 5, 1316-1345. Recuperado de <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/view/694>
- SETON-WATSON, H. (1977). *Nations and States: An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism*. Londres: Methuen.
- SHIBATA, T. (1958). *日本の方言 (Los dialectos en Japón)*. Tokio: Iwanami.
- SHINODA, K. (2015). D N A で知る日本列島集団の起源 —アイン・本土日本・琉球人の成立— (El origen de los japoneses mediante los ADN: la formación de la étnica ainu, yamato y ryukyu). En *普及啓発講演会報告集 (Colección de reuniones para la promoción y fomento)* (pp. 1-25). Sapporo: The Foundation for Research and Promotion of Ainu Culture. Recuperado de http://www.frpac.or.jp/about/files/2014_kouenkai3.pdf
- SHIODA, T., y TAKISHIMA, M. (2013). 90% of the Respondents Feel That ‘the Japanese Language Is Collapsing’: A Reality of the Times: From the March 2013 Nationwide Survey on Changes in the Japanese Language (Part II). *The NHK Monthly Report on Broadcast Research* (NHK Broadcasting Culture Research Institute), 63(10), 22-43. Recuperado de https://www.nhk.or.jp/bunken/summary/research/report/2013_10/20131002.pdf
- SIERRA, E. (2016). Contraste entre el acento japonés y el acento del español. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 27, 33-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5337560>
- SPEELMAN, D., SPRUYT, A., IMPE, L., y GEERAERTS, D. (2013). Language attitudes revisited: Auditory affective priming. *Journal of Pragmatics*, 52, 83-92. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216613000088>
- SPOLSKY, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SURÍ QUESADA, E. (2013). *El último ajiaco*. Madrid: Liber Factory.

- SÜSELBECK, K. (2012). Las relaciones institucionales entre las Academias de la Lengua Española y su colaboración en la elaboración de la norma lingüística de 1950 hasta hoy. En F. Lebsanft, W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 257-280). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuer.
- SUZUKI, H. (2012). 日本の国際化を考える(2)宣教師が見た日本 [Internationalization in Aduti-Momoyama Period]. *Annual report of the Institute of Political Science & Economics* (Universidad Musashino), 5, 205-238.
- SUZUKI, T. (2009). *日本語教のすすめ (Invitación al culto de la lengua japonesa)*. Tokio: Shinchosya.
- SUZUKI, Y. (2003). *つくられた日本語、言語という虚構 (El japonés, una ficción)*. Tokio: Editorial Ubun.

T

- TAHARA, K. (2008). La saga de la lengua ainu. *El Correo de la UNESCO*, 2008(1), 14-16. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158378s.pdf>
- TAJFEL, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAJFEL, H., y TURNER, J. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 94-109). Monterey, California: Brooks-Cole.
- TAKENAKA, K. (2003). Lenguas y dialectos en la institucionalización del japonés moderno. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 55, 199-217. Recuperado de <http://revistes.iec.cat/index.php/TSCG/article/view/37305/37288>
- TANAKA, K. (1981). *ことばと国家 (La lengua y la nación)*. Tokio: Editorial Iwanami.
- TANAKA, Y. (2011). 「方言コスプレ」の時代: ニセ関西弁から龍馬語まで (*Cosplay Dialectal: desde el falso dialecto de Kansai hasta el habla de Ryoma*). Tokio: Editorial Iwanami.
- TANAKA, Y., HAYASHI, N., MAEDA, T., y AIZAWA, M. (2016). 1万人調査からみた最新の方言・共通語意識: 「2015年全国方言意識 Web調査」の報告 [Latest Trends in Nationwide Language Consciousness of Regional Dialects and Common Language Usage in Japan: Analysis of a 2015 Web Survey of 10,000 Participants]. *NINJAL Research Papers*, 11, 117-145. DOI: <http://doi.org/10.15084/00000844>
- THOMAS, G. (1991). *Linguistic purism*. Londres/Nueva York: Longman.

TOBIYAMA, J. (1964). 明治普通文の研究 (Investigación sobre el Meiji-futsubun). *日本文學 (Literatura japonesa)*, 23. Tokio: Tokyo Woman's Christian University, 74-85. Recuperado de <http://id.nii.ac.jp/1632/00018824/>

TOKYO METROPOLITAN HUMAN RIGHTS PROMOTION CENTER (2014). 特集: アイヌがアイヌとして生きていける社会へ (Especial: para una sociedad en la que los Ainu puedan vivir como son). *TOKYO Jinken* (Tokyo Metropolitan Human Rights Promotion Center), 63, 6-7. Recuperado de <http://www.tokyo-jinken.or.jp/jyoho/63/tokyojinken63.pdf>

TORRES TORRES, A. (2011). La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 1, 133-150. DOI: <https://doi.org/10.7203/Normas.1.4651>

——— (2013). Del castellano de «un pequeño rincón» al español internacional. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 3, 205-224. DOI: <https://doi.org/10.7203/Normas.3.4679>

TRUDGILL, P. (1983). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society* (2.^a ed. revisada y ampliada). Londres: Penguin.

TURNER, J., y OAKES, P. (1986). The significance of the social identity concept for social PSYCHOLOGY with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology*, 25(3), 237-252. DOI: <http://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1986.tb00732.x>

TUSON, J. (2003). *Introducción al lenguaje*. Barcelona: Editorial UOC.

——— (2010). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

U

UEDA, H. (2011). La motivación a través del «valor» en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. Selección de artículos del II CELEAP*, 62-98. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/07_plenaria_03.pdf

UEDA, H., y MORENO FERNÁNDEZ, F. (2016). *VARILEX-R: Variación léxica del español en el mundo: Datos revisados*. Recuperado de <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex-r/>

UEDA, K. (1895/1897). *国語のため (A propósito de la Lengua nacional)*. Tokio: Editorial Fuzambo. DOI: <http://dx.doi.org/10.11501/993047>

UGARTE, V. (2012). El español en Japón. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/ugarte/p01.htm

V

VAN DIJK, T. A. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

——— (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

——— (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social* (Universidad de Zulia), 10(29), 9-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=2734720>

VÁZQUEZ, G. (2008). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera: I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*. Recuperado de https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensenar.pdf

VENY, J. (1986). *Introducció a la dialectologia catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

VILADOT i PRESAS, M. À. (2008). *Lengua y comunicación intergrupal*. Barcelona: Editorial UOC.

VILLENA PONSODA, J. A. (2012). La investigación sociolingüística de la comunidad de habla: el origen inconformista de la dialectología social. *Revista de Filología* (Universidad de La Laguna), 30, 155-176. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4150487>

——— (2016). Variación lingüística y traducción: Por qué el traductor necesita del variacionista. En G. Caprara, E. Ortega Arjonilla y J. A. Villena Ponsoda. *Variación lingüística, traducción y cultura: De la conceptualización a la práctica profesional* (pp. 15-124). Frankfurt am Main: Peter Lang.

W

WARDHAUGH, R. (1986/2006). *An Introduction to Sociolinguistics* (5.^a ed.). Oxford: Blackwell.

WASA, A. (2012). La influencia del contexto local en la enseñanza y el aprendizaje de ELE en Japón. *Cuadernos CANELA* (Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana), 24, 23-27. Recuperado de <http://184.154.137.29/index.php/cuadernos/article/view/4>

WOOLARD, K. A. (2008). Les ideologies lingüístiques: una visió general d'un camp des de l'antropologia lingüística. *Revista de Llengua i Dret*, 49, 179-199. Recuperado de <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/892>

——— (2012). Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. En B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (Eds.), *Ideologías lingüísticas: Práctica y teoría* (pp. 19-69). Madrid: Catarata.

Y

YAMANO, E. (2010). 日本語教育における方言教示の実態 [Teaching about dialect in Japanese education]. *Meikai Japanese language journal*, 15, 61-66. Recuperado de <http://ci.nii.ac.jp/naid/110007648545>

YARIMIZU, K. (2014). 「首都圏の言語」をめぐる概念と用語に関して [Viewpoints for Categorization of the Concepts and Terminology of the Japanese Language in the Tokyo Metropolitan Area]. *NINJAL Research Papers*, 8, 197-222. Recuperado de <https://www.ninjal.ac.jp/publication/papers/08/pdf/NINJAL-Papers0811.pdf>

YASUMOTO, B. (1978). *日本語の成立 (El establecimiento del japonés)*. Tokio: Kodansha.

——— (1996). 日本語の起源を探る (Explosión del origen del japonés). *Proceedings of the Institute of Statistical Mathematics*, 44(1), 133-137. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10787/376>

YRAOLA, A. (2014). Actitudes lingüísticas en España. En A. B. Chiquito y M. Á. Quesada Pacheco (Eds.), *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes. Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS)*, 5, 551-636. Recuperado de <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/view/685>

YZERBYT, V., y SCHADRON, G. (1996). Estereotipos y juicio social (Trad. N. Basabe). En R. Y. Bourhis y J. P. Leyens (Eds.), *Estereotipos, Discriminación y Relaciones entre Grupos* (pp. 113-137). Madrid: Mac Graw Hill Interamericana de España.

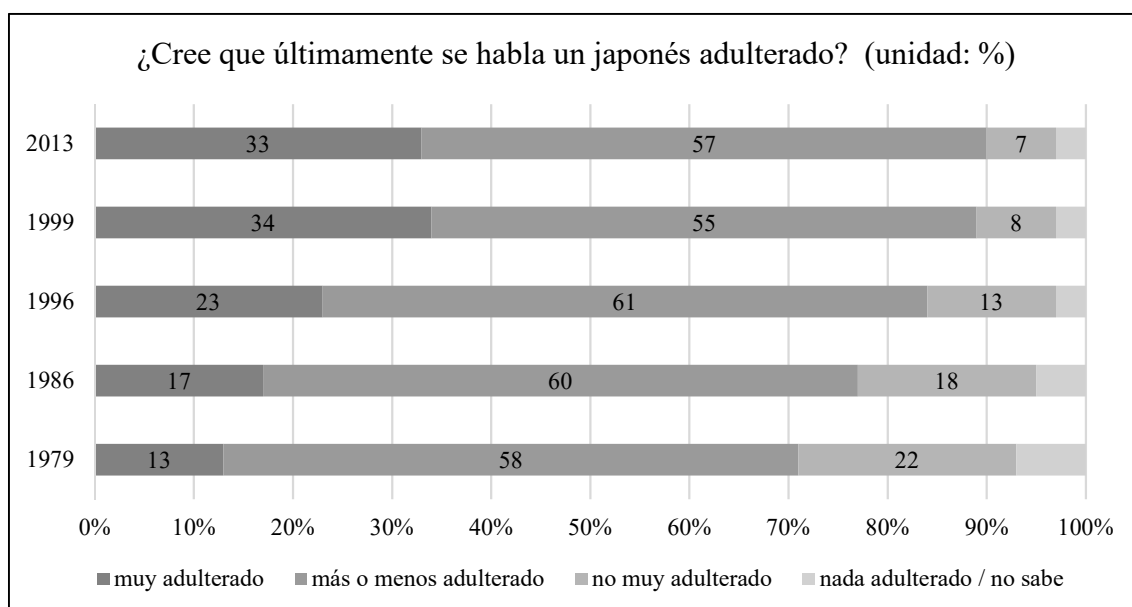
Z

ZALD, M. N. (1999). Cultura, ideología y creación de marcos estratégicos. En D. McAdam, J. D. McCarthy y M. N. Zald (Eds.), *Movimientos sociales: perspectivas comparadas* (pp. 369-388). Madrid: Istmo.

ZIMMERMANN, K. (2006). La selección de una variedad nacional como variedad principal para la enseñanza del español como lengua extranjera: problemas de la política lingüística de lenguas extranjeras y de la política lingüística exterior en el Mundo Hispánico. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, 2, 565-590.

ANEXO

Anexo 1: Evolución de actitudes lingüísticas de los japoneses

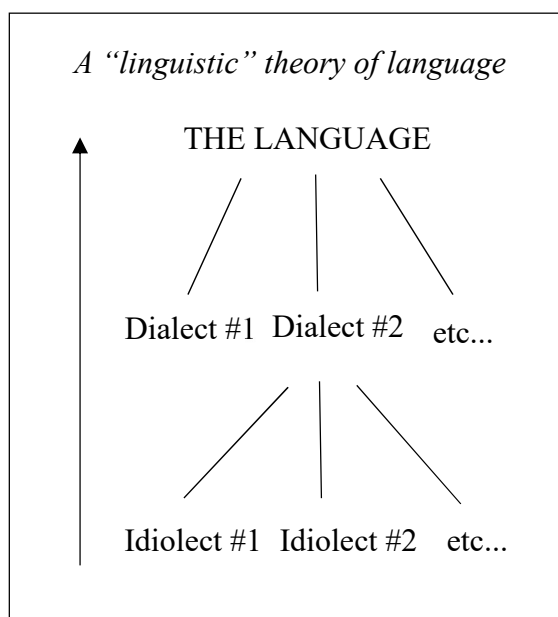
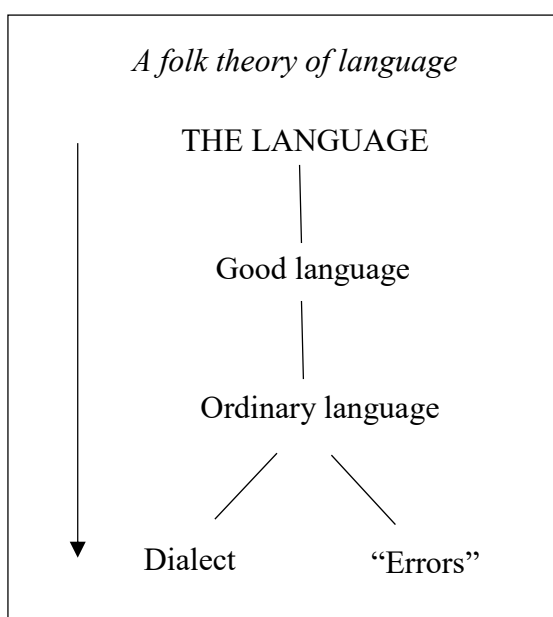


Anexo 2: Adecuación sociolingüística (MCER)

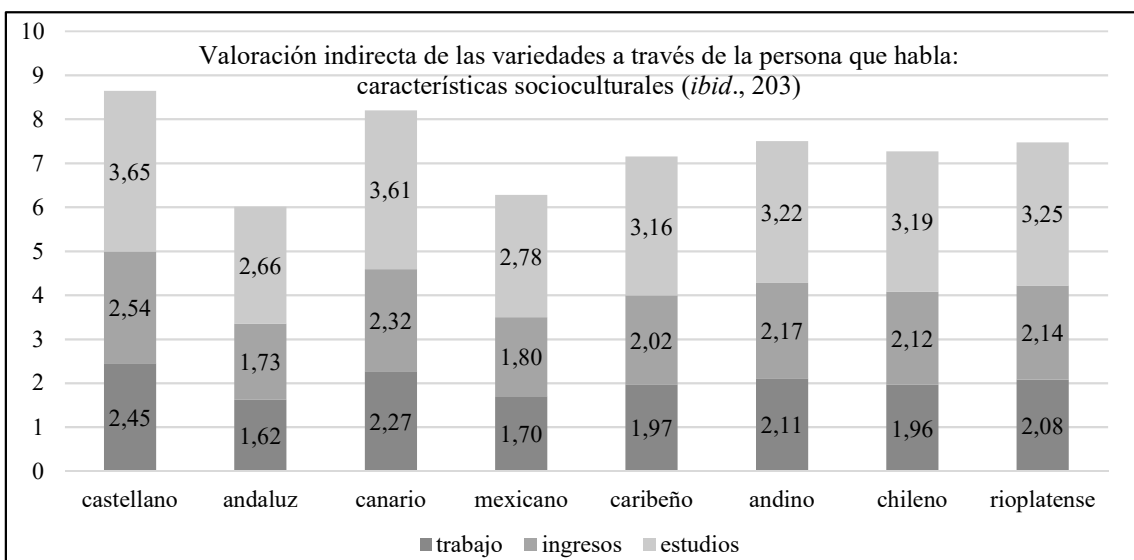
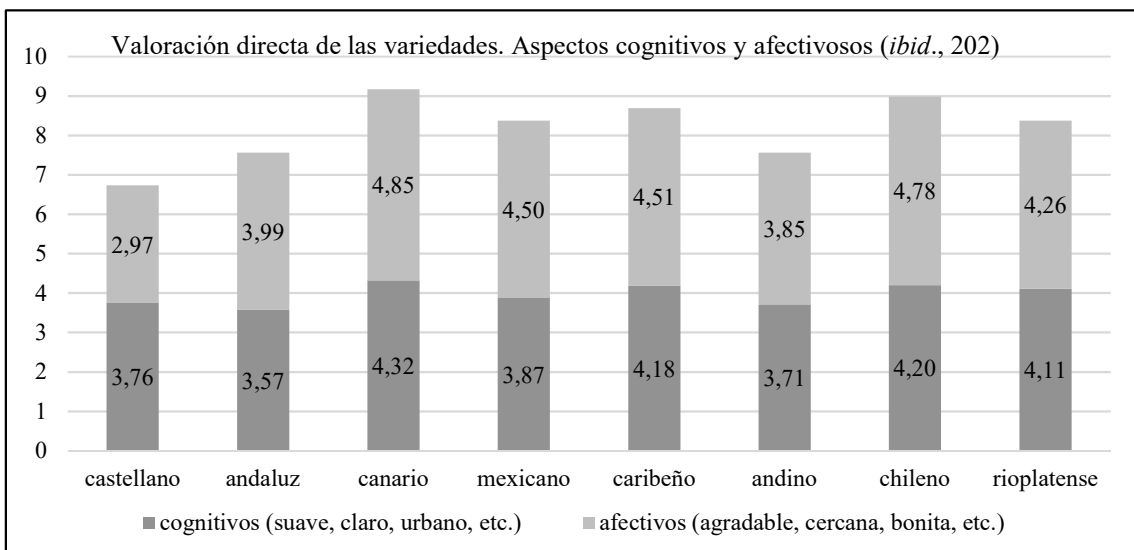
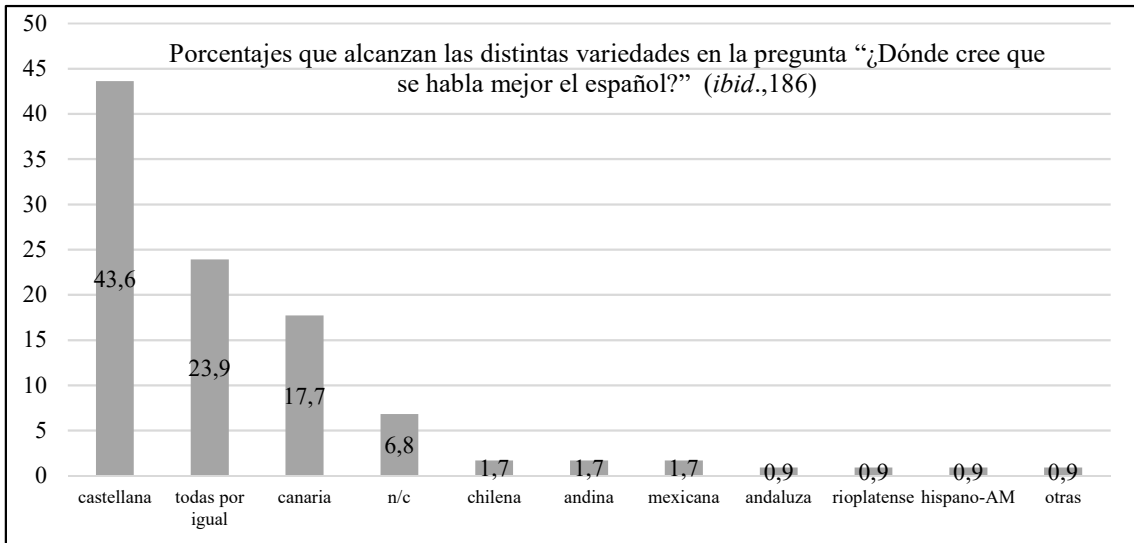
Adecuación sociolingüística (Consejo de Europa, 2002: 119)	
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia.
	Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia.
	Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo si el acento es desconocido.
	Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático.
	Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.

	<p>Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.</p> <p>Se relaciona con hablantes nativos sin divertirles o molestarles involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.</p> <p>Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.</p>
B1	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.</p> <p>Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p>
A2	<p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p> <p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.</p> <p>Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.</p>
A1	<p>Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: «por favor», «gracias», «lo siento», etc.</p>

Anexo 3: Teoría “popular” y “lingüística” (Preston, 2002: 64)



*Anexo 4: Resultados del estudio de Hernández Cabrera y Samper
Hernández (2018)*



Anexo 5: Frecuencia de respuestas sobre el uso y las actitudes hacia la Lengua común y el dialecto vernáculo

	Hokkaido	Tohoku	Kita-Kanto	Área	Koshinetsu	Hokuriku	Tokai	Kinki (Kansai)	Chugoku	Shikoku	Kyushu	Okinawa
Dialecto / existe		●	○		●	●	●	●	●	●	●	●
Dialecto / me gusta		●						●	◎		●	
<i>Lengua común</i> / me gusta	◎	●	●	●								○
Dialecto / habla mucho		○				●		●	●	●	●	
<i>Lengua común</i> / habla mucho	●		●	●	●							●
Distinción		●				●		●	●	●	●	●
Dialecto / con la familia		◎				●		●	●	●	●	
amigos del mismo origen						●		●	●	●	●	
amigos de otros orígenes								●	●			
● muy frecuente; ◎ frecuente; ○ poco frecuente; (sin signos) nada frecuente												

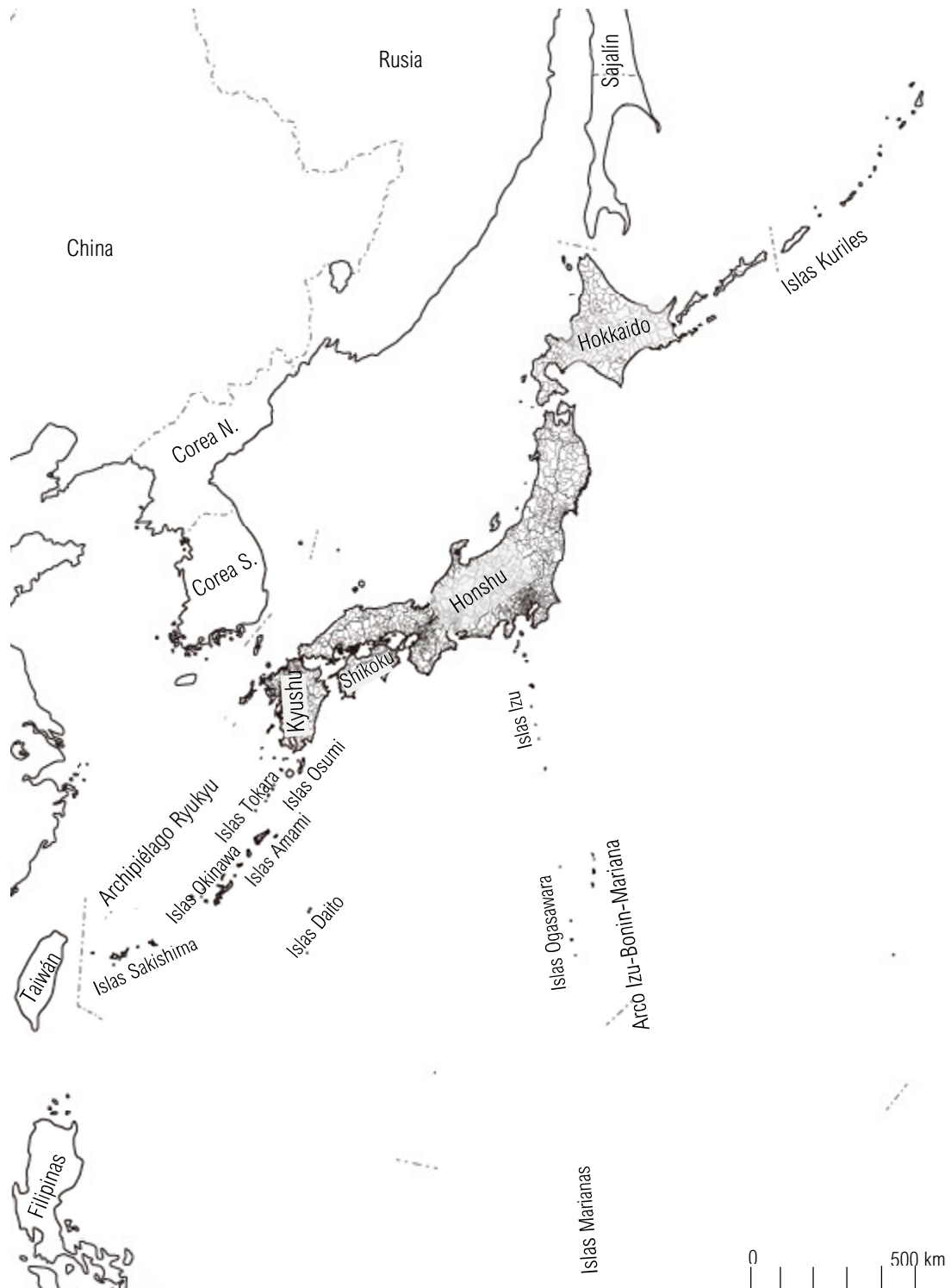
*Elaboración basada en Tanaka et al. (2016: 141)

Anexo 6: Las lenguas amenazadas de Japón



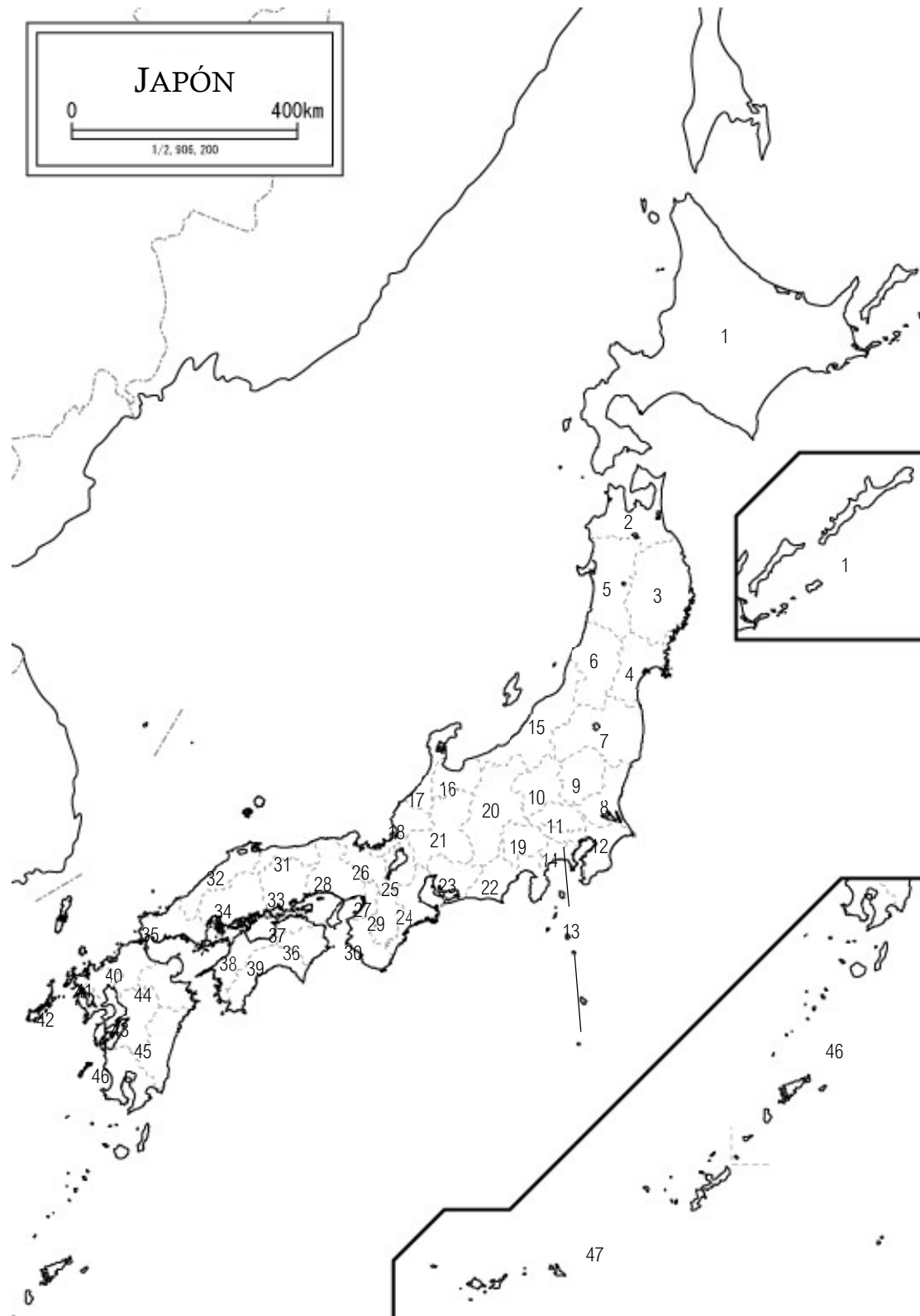
*Imagen elaborada a partir de un mapa de libre acceso, disponible en *hakuchizu-senmonten*
<<http://www.freemap.jp>>

Anexo 7: Las islas de Japón y de sus alrededores



*Imagen elaborada a partir de un mapa de libre acceso, disponible en *hakuchizu-senmonten* <<http://www.freemap.jp>>

Anexo 8: Las provincias japonesas y su numeración



*Imagen elaborada a partir de un mapa de libre acceso, disponible en *hakuchizu-senmonten* <<http://www.freemap.jp>>

núm.	sigla	provincia	núm.	sigla	provincia
1	HK	Hokkaido	26	KY	Kyoto
2	AO	Aomori	27	OS	Osaka
3	IT	Iwate	28	HG	Hyogo
4	MG	Miyagi	29	NR	Nara
5	AK	Akita	30	WA	Wakayama
6	YG	Yamagata	31	TT	Tottori
7	FS	Fukushima	32	SM	Shimane
8	IB	Ibaraki	33	OY	Okayama
9	TC	Tochigi	34	HS	Hiroshima
10	GU	Gumma	35	YA	Yamaguchi
11	ST	Saitama	36	TK	Tokushima
12	CB	Chiba	37	KA	Kagawa
13	TY	Tokyo	38	EH	Ehime
14	KN	Kanagawa	39	KO	Kochi
15	NI	Niigata	40	FO	Fukuoka
16	TM	Toyama	41	SG	Saga
17	IS	Ishikawa	42	NS	Nagasaki
18	FI	Fukui	43	KU	Kumamoto
19	YN	Yamanashi	44	OI	Oita
20	NA	Nagano	45	MZ	Miyazaki
21	GI	Gifu	46	KG	Kagoshima
22	SZ	Shizuoka	47	OK	Okinawa
23	AI	Aichi	99	XA	(extranjero)
24	ME	Mie	100	XX	n/a
25	SI	Shiga			

Anexo 9: Evolución del sistema silábico japonés

*elaboración propia basada en Inukai Takashi (1973: 1-2)

<i>manyo-gana en kojiki (712)</i>										
	-	k	s	t	n	f	m	y	r	w
a	阿	加	佐	多	那	波	麻	夜	良	和
i	伊	岐	斯	知	迹	比	美		理	韋
u	宇	久	須	都	奴	布	牟	由	流	
e	愛	祁	勢	弓	泥	幣	賣	延	礼	恵
ö	意	許	曾	登	能	富	母	余	呂	袁

<i>katakana (siglo X)</i>										
	-	k	s	t	n	f	m	y	r	w
a	ア	カ	サ	タ	ナ	ハ	マ	ヤ	ラ	ワ
i	イ	キ	シ	チ	ニ	ヒ	ミ		リ	ヰ
u	ウ	ク	ス	ツ	ヌ	フ	ム	ユ	ル	
e	エ	ケ	セ	テ	ネ	ヘ	メ		レ	エ
ö	オ	コ	ソ	ト	ノ	ホ	モ	ヨ	ロ	ヲ

<i>hiragana (siglo X)</i>										
	-	k	s	t	n	f	m	y	r	w
a	あ	か	さ	た	な	は	ま	や	ら	わ
i	い	き	し	ち	に	ひ	み		り	ゐ
u	う	く	す	つ	ぬ	ふ	む	ゆ	る	
e	え	け	せ	て	ね	へ	め		れ	ゑ
ö	お	こ	そ	と	の	ほ	も	よ	ろ	を

Anexo 10: Los silabarios japoneses

Hiragana									
seion: caracteres básicos						youon: caracteres contraídos (caracteres básicos + una 'ya' や, 'yu' ゆ o 'yo' よ en tamaño reducido)			
	a	i	u	e	o		a	u	o
-	あ a	い i	う u	え e	お o	-	-	-	-
k	か ka	き ki	く ku	け ke	こ ko	ky	きや kya	きゆ kyu	きよ kyo
s (sh)	さ sa	し shi	す su	せ se	そ so	sh	しや sha	しゆ shu	しよ sho
t (ch/ts)	た ta	ち chi	つ tsu	て te	と to	ch	ちや cha	ちゆ chu	ちよ cho
n	な na	に ni	ぬ nu	ね ne	の no	ny	にや nya	にゆ nyu	によ nyo
h (f)	は ha	ひ hi	ふ fu	へ he	ほ ho	hy	ひや hya	ひゆ hyu	ひよ hyo
m	ま ma	み mi	む mu	め me	も mo	my	みや mya	みゆ myu	みよ myo
y	や ya	-	ゆ yu	-	よ yo	-	-	-	-
r	ら ra	り ri	る ru	れ re	ろ ro	ry	りや rya	りゆ ryu	りよ ryo
w	わ wa	-	-	-	を wo		-	-	-
	ん n								
dakuon: caracteres sonoros (colocar dos puntos o un círculo a la parte superior derecha de los caracteres básicos)						youdakuon: caracteres sonoros contraídos (caracteres básicos + dos puntos o un círculo + una 'ya' や, 'yu' ゆ o 'yo' よ en tamaño reducido)			
	a	i	u	e	o		a	u	o
g	が ga	ぎ gi	ぐ gu	げ ge	ご go	gy	ぎや gya	ぎゆ gyu	ぎよ gyo
z (j)	ざ za	じ ji	ず zu	ぜ ze	ぞ zo	j	じゃ ja	じゆ ju	じよ jo
d (j/z)	だ da	ぢ ji	づ zu	で de	ど do	-	-	-	-
b	ば ba	び bi	ぶ bu	べ be	ぼ bo	by	びや bya	びゆ byu	びよ byo
p	ぱ pa	ぴ pi	ぷ pu	ぺ pe	ぽ po	py	ぴや pya	ぴゆ pyu	ぴよ pyo

Katakana									
seion: caracteres básicos						youon: caracteres contraídos (caracteres básicos + una 'ya' ヤ, 'yu' ユ ユ o 'yo' ヨ en tamaño reducido)			
	a	i	u	e	o		a	u	o
-	ア a	イ i	ウ u	エ e	オ o	-	-	-	-
k	カ ka	キ ki	ク ku	ケ ke	コ ko	ky	キャ kya	キュ kyu	キョ kyo
s (sh)	サ sa	シ shi	ス su	セ se	ソ So	sh	シャ sha	シュ shu	ショ sho
t (ch/ts)	タ ta	チ chi	ツ tsu	テ te	ト to	ch	チャ cha	チュ chu	チョ cho
n	ナ na	ニ ni	ヌ nu	ネ ne	ノ no	ny	ニヤ nya	ニユ nyu	ニョ nyo
h (f)	ハ ha	ヒ hi	フ fu	ヘ he	ホ ho	hy	ヒヤ hya	ヒユ hyu	ヒョ hyo
m	マ ma	ミ mi	ム mu	メ me	モ mo	my	ミヤ mya	ミユ myu	ミョ myo
y	ヤ ya	-	ユ yu	-	ヨ yo	-	-	-	-
r	ラ ra	リ ri	ル ru	レ re	ロ ro	ry	リヤ rya	リュ ryu	リョ ryo
w	ワ wa	-	-	-	ヲ wo		-	-	-
	ン n								
dakuon: caracteres sonoros (colocar dos puntos o un círculo a la parte superior derecha de los caracteres básicos)						youdakuon: caracteres sonoros contraídos (caracteres básicos + dos puntos o un círculo + una 'ya' ヤ, 'yu' ユ o 'yo' ヨ en tamaño reducido)			
	a	i	u	e	o		a	u	o
g	ガ ga	ギ gi	グ gu	ゲ ge	ゴ go	gy	ギャ gya	ギユ gyu	ギョ gyo
z (j)	ザ za	ジ ji	ズ zu	ゼ ze	ゾ zo	j	ジャ ja	ジュ ju	ジョ jo
d (j/z)	ダ da	ヂ ji	ヅ zu	デ de	ド do	-	-	-	-
b	バ ba	ビ bi	ブ bu	ベ be	ボ bo	by	ビヤ bya	ビユ byu	ビョ byo
p	パ pa	ピ pi	プ pu	ペ pe	ポ po	py	ピヤ pya	ピユ pyu	ピョ pyo

Anexo 11: Algunas variedades del japonés y sus características sintácticas

Lengua común / estándar (forma *desu-masu*)

Ámbito de uso: situaciones formales en general, conferencias, noticias, etc.

AFIRMATIVO			
ser (presente)	soy yo	Desu	watashi-desu (*watashi = yo)
ser (pasado)	fui yo	deshi-ta	watashi-deshi-ta
presente	como	V.f.masu	tabe-masu (*taberu = comer)
pasado	he comido / comí	V.f.[masu] mashi-ta	tabe-mashi-ta
futuro	comeré	V.f.dic.+ tsumori + desu	taberu-tsumori-desu
acción en proceso (presente)	estoy comiendo	V.f.te + i + masu	tabe-te-i-masu
acción en proceso (pasado)	estaba comiendo	V.f.te + i + mashi-ta	tabe-te-i-mashi-ta
acción en proceso (futuro)	estaré comiendo	V.f.te + iru + deshou	tabe-te-iru-deshou
imperativo	coma (usted)	V.f.te + kuda-sai	tabe-te-kuda-sai
obligación	tiene que comer	V.f.[nai] na + kereba + nari-masen	tabe-na-kereba-nari-masen

NEGATIVO			
no ser (presente)	no soy yo	dewa + ari + mase-n	watashi-dewa-ari-mase-n
no ser (pasado)	no fui yo	dewa + ari + mase-n + deshi-ta	watashi-dewa-ari-mase-n-deshi-ta
presente	no como	V.f.[masu] mase-n	tabe-mase-n
pasado	no he comido / no comí	V.f.[masu] mase-n + deshi-ta	tabe-mase-n-deshi-ta
futuro	no comeré	V.f.nai + tsumori + desu	tabe-nai-tsumori-desu
acción en proceso (presente)	no estoy comiendo	V.f.te + i-masen	tabe-te-i-masen
acción en proceso (pasado)	no estaba comiendo	V.f.te + i-masen + deshi-ta	tabe-te-i-masen-deshi-ta
acción en proceso (futuro)	no estaré comiendo	V.f.te + i-nai + desho-u	tabe-te-i-nai-desho-u
imperativo	no coma (usted)	V.f.nai + de + kuda-sai	tabe-nai-de-kuda-sai
obligación	no tiene que comer	V.f.[nai] na + kutemo + ii + desu	tabe-na-kutemo-ii-desu

Lengua común / estándar (forma *da-dearu*)

Ámbito de uso: prensa, novelas, textos académicos, jurídicos y administrativos, etc.

AFIRMATIVO			
ser (presente)	soy yo	da / de-arū	watashi-da / de-arū
ser (pasado)	fui yo	datta / de-atta	watashi-datta / de-atta
presente	como	V.f.dic.	Taberu
pasado	he comido / comí	V.f.[te] ta	tabe-ta
futuro	comeré	V.f.dic. + da-rou / de-arou	taberu-da-rou / de-arou
acción en proceso (presente)	estoy comiendo	V.f.te + iru	tabe-te-iru
acción en proceso (pasado)	estaba comiendo	V.f.te + ita	tabe-te-ita
acción en proceso (futuro)	estaré comiendo	V.f.te + iru + da-rou / de-arou	tabe-te-iru-da-rou / de-arou
imperativo	come	V.f.te + kure	tabe-te-kure
obligación	tienes que comer	V.f.[dic.] ro	tabe-ro

NEGATIVO			
no ser (presente)	no soy yo	de-wa + nai	watashi-de-wa-nai
no ser (pasado)	no fui yo	de-wa + nakatta	watashi-de-wa-nakatta
presente	no como	V.f.nai	tabe-nai
pasado	no he comido / no comí	V.f.[nai] na + katta	tabe-na-katta
futuro	no comeré	V.f.nai + da-rou / de-arou	tabe-nai-da-rou / de-arou
acción en proceso (presente)	no estoy comiendo	V.f.te + i-nai	tabe-te-i-nai
acción en proceso (pasado)	no estaba comiendo	V.f.te + i-na-katta	tabe-te-i-na-katta
acción en proceso (futuro)	no estaré comiendo	V.f.te + i-nai + da-rou / de-arou	tabe-te-i-nai-da-rou / de-arou
imperativo	no comas	V.f.nai + de + kure	tabe-nai-de-kure
obligación	no tienes que comer	V.f.[nai] na + kutemo + ii	tabe-na-kutemo-ii

El neodialecto de Tokio

Ámbito de uso: en el Área del Gran Tokio, informal

AFIRMATIVO			
ser (presente)	soy yo	da + yo	boku-da-yo (*boku = yo)
ser (pasado)	fui yo	datta + yo	boku-datta-yo
presente	como	V.f.dic. + yo	taberu-yo
pasado	he comido / comí	V.f.[te] ta + yo	tabe-ta-yo
futuro	comeré	V.f.dic. + da-rou + ne	taberu-da-rou-ne
acción en proceso (presente)	estoy comiendo	V.f.te + ru + yo	tabe-te-ru-yo
acción en proceso (pasado)	estaba comiendo	V.f.te + ta + yo	tabe-te-ta-yo
acción en proceso (futuro)	estaré comiendo	V.f.te + ru + da-rou + ne	tabe-te-ru-da-rou-ne
imperativo	come	V.f.te / V.f.[masu] na (+yo)	tabe-te / tabe-na-yo
obligación	tienes que comer	V.f.[nai] na + kya + dame + da-yo	tabe-na-kya-dame-da-yo

NEGATIVO			
no ser (presente)	no soy yo	ja + nai + yo	boku-ja-nai-yo
no ser (pasado)	no fui yo	ja + na-katta + yo	boku-ja-na-katta-yo
presente	no como	V.f.nai + yo	tabe-nai-yo
pasado	no he comido / no comí	V.f.[nai] na + katta + yo	tabe-na-katta-yo
futuro	no comeré	V.f.nai + da-rou + ne	tabe-nai-da-rou-ne
acción en proceso (presente)	no estoy comiendo	V.f.te + nai + yo	tabe-te-nai-yo
acción en proceso (pasado)	no estaba comiendo	V.f.te + na-katta + yo	tabe-te-na-katta-yo
acción en proceso (futuro)	no estaré comiendo	V.f.te + nai + da-rou + ne	tabe+te+nai-da-rou-ne
imperativo	no comas	V.f.nai + de / V.f.dic. + na (+yo)	tabe-nai-de / taberu-na-yo
obligación	no tienes que comer	V.f.[nai] na + kutemo + ii + yo	tabe-na-kutemo-ii-yo

El habla común de Kansai

Ámbito de uso: en el Área Metropolitana de Osaka-Kobe-Kioto, informal

AFIRMATIVO			
ser (presente)	soy yo	ya + de	boku-ya-de
ser (pasado)	fui yo	yatta + de	boku-yatta-de
presente	como	V.f.dic. + de	taberu-de
pasado	he comido / comí	V.f.[te] ta + de	tabe-ta-de
futuro	comeré	V.f.dic.+ ya-ro + na	taberu-ya-ro-na
acción en proceso (presente)	estoy comiendo	V.f.te + ru + de	tabe-te-ru-de
acción en proceso (pasado)	estaba comiendo	V.f.te + ta + de	tabe-te-ta-de
acción en proceso (futuro)	estaré comiendo	V.f.te + ru + ya-ro + na	tabe-te-ru-ya-ro-na
imperativo	come	<u>V.f.te</u>	tabe-te
obligación	tienes que comer	V.f.[nai] na + akan + de	tabe-na-akan-de

NEGATIVO			
no ser (presente)	no soy yo	chau + de	boku-chau-de
no ser (pasado)	no fui yo	chau-katta + de	boku-chau-katta-de
presente	no como	V.f.[nai] hen + de	tabe-hen-de
pasado	no he comido / no comí	V.f.[nai] hen + katta + de	tabe-hen-katta-de
futuro	no comeré	V.f.[nai] hen + ya-ro + na	tabe-hen-ya-ro-na
acción en proceso (presente)	no estoy comiendo	V.f.te + hen + de	tabe-te-hen-de
acción en proceso (pasado)	no estaba comiendo	V.f.te + hen-katta + de	tabe-te-hen-katta-de
acción en proceso (futuro)	no estaré comiendo	V.f.te + hen + ya-ro + na	tabe-te-hen-ya-ro-na
imperativo	no comas	V.f.[nai] n + toite	tabe-n-toite
obligación	no tienes que comer	V.f.[nai] n + demo + ee + de	tabe-n-demo-ee-de

Anexo 12: Distribución de las principales zonas dialectales del español propuesta por Moreno Fernández (2000, 2005, 2010)

1	Andaluz	Andalucía (España)
2	Andino	Bolivia, Ecuador, Perú, Zonas altas de Colombia y Venezuela
3	Canario	Islas Canarias (España)
4	Caribeño	Cuba, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana, Costas de Colombia y Venezuela
5	Castellano	España (excepto Andalucía y Canarias)
6	Chileno	Chile
7	Mexicano-centroamericano	Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua
8	Rioplatense	Argentina, Paraguay, Uruguay

Anexo 13: Siglas aplicadas

ALC	Alicante	MEX	México
AME	América	MLG	Málaga
AND	Andalucía	NAV	Navarra
ARG	Argentina	NIC	Nicaragua
AST	Asturias	NZL	Nueva Zelandia
BAL	Islas Baleares	OVD	Oviedo
BCN	Barcelona	PAN	Panamá
BIL	Bilbao	PER	Perú
BJZ	Badajoz	PHL	Filipinas (las)
BOL	Bolivia	PRI	Puerto Rico
BRA	Brasil	PRT	Portugal
CAD	Cádiz	PRY	Paraguay
CAT	Cataluña	SAL	Salamanca
CHL	Chile	SEV	Sevilla
CHN	China	SLV	El Salvador
COL	Colombia	TFE	Tenerife
COR	Córdoba	THA	Tailandia
CRI	Costa Rica	TOL	Toledo
CUB	Cuba	TWN	Taiwán
DOM	República Dominicana	URY	Uruguay
ECU	Ecuador	USA	Estados Unidos
ESH	Sahara Occidental	VAL	Valencia
ESP	España	VAL	Valencia
FRA	Francia	VEN	Venezuela
GAL	Galicia	VGO	Vigo
GBR	Gran Bretaña	VIT	Vitoria
GCA	Gran Canaria	VLL	Valladolid
GNQ	Guinea Ecuatorial	XRZ	Jerez de la Frontera
GRA	Granada	ZAZ	Zaragoza
GTM	Guatemala	AML	Latinoamérica
GUM	Guam	AMS	Sudamérica
HKG	Hong Kong	AMC	Centroamérica
HND	Honduras	AMN	Norteamérica
IBZ	Ibiza	SCQ	Santiago de Compostela
ICA	Islas Canarias	CRB	Caribe
ITA	Italia	PVC	País Vasco
JPN	Japón	SEG	Segovia
LEN	León	PNA	Pamplona
MAD	Madrid	GIB	Gibraltar
MAR	Marruecos	SNS	San Sebastián

Anexo 14-1: Descripción del estudio



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN TORNO AL AULA JAPONESA DE E/LE

Proyecto de investigación autorizado por:

l'Escola de Doctorat de la Universitat de Barcelona, Facultat de Filologia
Gran Via de les Corts Catalanes, 585, 08007 Barcelona

Investigador responsable: Kenta MASUDA (kentamasuda@outlook.es)

Dirección: Dr. Antonio TORRES TORRES

OBJETIVO DEL ESTUDIO

El valor económico que ha adquirido el español en las últimas décadas es de notable interés para los alumnos de E/LE, y es uno de los aspectos que más atención despierta en el último informe anual del Instituto Cervantes. Conforme con lo anterior y de acuerdo con la creciente presencia latinoamericana en el comercio exterior del Estado nipón, no resulta nada desdeñable la relación transpacífica que establece Japón con países como México, Argentina o Chile a la hora de seleccionar la variedad que más se adapte a las necesidades prácticas del estudiante japonés. No obstante, los resultados obtenidos en el estudio piloto realizado en aquel país evidencian que la pluralidad normativa que defienden las Academias todavía supone un desafío pendiente para los profesionales involucrados. Esto es, que el docente, ante un importante vacío teórico y conceptual en lo referente a «qué español enseñar», asume la supremacía del español hablado en la región centro-septentrional de la península ibérica, lo cual no se adecua al ideal que persigue la política lingüística actual, el *panhispanismo*. Aparte de lo anterior, otro desafío que se presenta en el ámbito de E/LE en Japón consiste en que, para una posible actualización didáctica *panhispánica*, el profesor debe hacer frente a la ideología lingüística *romántica* del aprendiz nipón: como es sabido, el japonés constituye una lengua altamente centripeta cuya cohesión se mantiene mediante una corrección activa de los rasgos dialectales a cambio de promocionar la modalidad capitalina comprendida como el estándar. A nuestro entender, la condición de hablante de una lengua monocéntrica ayuda a construir actitudes negativas hacia la diversidad normativa de la lengua meta, de manera que el presente proyecto de investigación tiene como objetivo

analizar en qué grado influyen las ideologías centrípetas que defienden la inmensa mayoría de los japoneses a la hora de adquirir una lengua polinormativa como es el español.

INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Fecha de realización del estudio: mayo de 2018

Ámbito geográfico: Japón (la región de Tohoku, Kanto, Chubu, Kansai y Okinawa)

Población: estudiantes universitarios de E/LE (200 sujetos, 20-40 por cada universidad)

Técnica empleada: cuestionario anónimo (bajo supervisión del investigador y/o de un profesor colaborador)

Tiempo aproximado de la encuesta: 10 minutos

Recogida del formulario relleno: en un sobre cerrado, entregándolo personalmente al investigador y/o a un profesor colaborador

PREGUNTAS

- 1) Variables (sexo, curso académico, experiencia de estudiar en el extranjero, etc.)
- 2) Medición de la motivación del alumno
- 3) Estudio de frecuencia de uso del dialecto materno y el estándar japonés, así como de las actitudes dirigidas hacia estas variedades
- 4) Análisis de la percepción de la realidad lingüística del ámbito hispanohablante por parte del sujeto
- 5) Medición de las actitudes hacia diferentes variedades normativas del español

PARTICIPACIÓN

La participación en este proyecto de investigación es voluntaria y puede retirarse del mismo en cualquier momento.

PROTECCIÓN DE DATOS

Se garantiza la confidencialidad de los datos de carácter personal facilitados y serán analizados estadísticamente de forma anónima.

PUBLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados se harán públicos en forma de tesis doctoral que se defenderá en la Universitat de Barcelona.

Anexo 14-2: Descripción del estudio (en japonés)



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

調査企画書

フィールドワーク名

「日本におけるスペイン語学習者の言語態度調査」

調査実施機関名 バルセロナ大学大学院言語学研究科

所在地 Gran Via de les Corts Catalanes, 585, 08007 Barcelona

調査実施者・責任者 益田 健太 (kentamasuda@outlook.es)

指導教官 アントニオ・トーレス・トーレス/ Dr. Antonio Torres Torres

調査の趣旨・目的

スペイン語の話者が2050年には7億5千万人を優に超えると予想される中、ラテンアメリカ諸国の著しい人口・経済成長に伴う発言力の増大は、数世紀に渡りスペイン語の言語政策を独占的に担ってきたスペイン王立アカデミーにとって無視できない要素となった。こうした背景で政策変更を余儀なくされた同機関は、イベリア半島中・北部で話されるカスティージャ方言を軸とした単一中心地的な言語観からの脱却を明言するに至った経緯がある。さて、標準変種の多極性 (*normas cultas*) が明文化された現在では、多様の中の統一といった理想の実現へ向けて盛んに議論が行われているものの、歴史的方言としての地位を確立したカスティージャ方言の優位性は「規範言語」を示す必要のある様々な場面において顕著になることが度々と指摘されており、外国語としてのスペイン語教育の現場もその例外でない。実際、日本に於ける実情をパイロット調査したところ、かつてのスペイン王立アカデミーの政策を彷彿させ

る中央求心的なイデオロギーが確認された。しかしながら、数ある規範方言の中でスペイン王国内にて覇権を握るものを「標準」として取り扱うことには「ことばの平等性」の観点から問題があるとの見解が示されている。また、わが国と中南米諸国の地理的位置関係に起因する近年の経済的な結びつきの強化を考慮すると、これらの国々で規範的と考えられる言語変種に配慮する必要性は高く、学生の実用的なニーズに応える見地からも積極的に検討されるべきである。一方で、自国語の標準語教育が広く浸透している日本においては、中央から離れて生活する話者が自らの方言に対して何らかの劣等感を抱く傾向があることが国立国語研究所による実地調査等により明らかにされている。本調査は、日本列島出身者の多くが持つと仮定される方言コンプレックス、またそれに伴って働く標準意識に着目し、スペイン語の言語変種の習得に対する消極的な態度との相互関係を見出そうとするものである。

調査の概要

- ・調査の日程 2018年5月
- ・調査対象者 日本語を母語とし、スペイン語を外国語として学習する大学生
- ・調査方法 質問紙法（調査実施者、または調査協力者の立ち合いのもと回答）
- ・調査時間 10分程度
- ・回収方法 回答者自身で封筒を閉じ、調査実施者または調査協力者へ提出
- ・サンプル数 各大学より20から40人程度、計200人

調査項目

- 1) 属性（性別、所属学部、留学経験の有無など）
- 2) スペイン語学習者のモチベーションの測定
- 3) 地元方言・日本語標準語の使用頻度およびそれぞれに対する言語態度

- 4) スペイン語の方言に対する意識・学習経験
- 5) 特定のスペイン語の方言に対する言語態度

調査への参加について

本調査への参加は強制されるものではなく、回答を中断しても参加者が不利益を被ることは一切ない。

収集された情報について

回答者個人を特定できないよう細心の注意を払い、統計処理を行う。

調査および結果の公表

研究結果については、集計結果を研究論文として発表する。

Anexo 14-3: Instrucciones para los colaboradores

Estudio actitudinal ante el aprendizaje de E/LE por parte de los *nipohablantes* Guía para la realización de la encuesta

Estimados profesores colaboradores:

Gracias por su colaboración en el presente estudio empírico. Para su realización, les rogamos que recuerden a los alumnos los siguientes aspectos:

El formulario está impreso a doble cara.

No poner el nombre ni el número de estudiante.

No se permite consultar material alguno.

Que pueden saltar las preguntas que no sepan.

Que no compartan la respuesta con los compañeros.

La respuesta se entrega en sobre cerrado.

(Los alumnos pueden quedarse con el bolígrafo)

Una vez que se hayan reunido las respuestas del alumno, por favor, introduzcan los sobres recogidos sin abrirlos dentro del sobre grande que se adjunta para su remisión (el coste de envío está prepagado, por lo que puede dejarlo directamente en el buzón).

Sin otro particular, agradeciendo de antemano la atención prestada y el tiempo dedicado, quedo a su disposición para cualquier duda o aclaración al respecto.

Muy cordialmente,

Kenta Masuda

Universitat de Barcelona
kentamasuda@outlook.es
teléfono: XXX-XXXX-XXXX

Anexo 14-4: Instrucciones para los colaboradores (en japonés)

日本におけるスペイン語学習者の言語態度調査

ご協力いただく先生方へのお願い

この度は、本調査の為に貴重なお時間を頂きまして誠に有り難うございます。調査票の配布にあたって、次の点をご協力いただく学生様へお知らせくださいますようお願い申し上げます。

調査票は裏表があること

名前・学生番号等は書かないこと

インターネット等で調べないこと

どうしてもわからない設問は飛ばすこと

周囲と相談しないこと

回答後はテープで封をすること

※ボールペンは差し上げてください

以上でございます。学生様からのご回答が集まりましたら、封筒に入ったままの状態、付属のレターパックにてポストへご投函いただきますようお願いいたします。

尚、本調査に関するお問い合わせは、バルセロナ大学大学院言語学研究科 益田健太 (Eメール kentamasuda@outlook.es 携帯電話 XXX-XXXX-XXXX) までお願いいたします。

Anexo 14-5: Hoja de consentimiento para la participación (en japonés)

日本におけるスペイン語学習者の言語態度調査へのご参加のお願い

この研究は、日本でスペイン語を学習する方々の意識調査を目的としてバルセロナ大学大学院の審査委員会の承認を受けて行われています。つきましては、今回あなたをアンケートの対象者として選ばせていただきましたので、ぜひご協力をお願いいたします。所要時間は5～10分程度で、全項目にご回答をお願いしたいと思いますが、答えたくない質問があった場合は飛ばしていただいて結構です。また、ご回答いただいた内容は統計的に処理され、個人が特定できる情報は公表されることはありませんのでご安心ください。尚、調査へのご協力は任意であり、もしご回答いただけない場合でもあなたが何ら不利益を受けることはありません。

最後に、このアンケートは実態調査を目的としており、あなたの知識や理解を問うものではありません。インターネットなどで情報を探したり、周りに相談したりせず、率直なご意見をお聞かせください。以上、ご面倒かと思いますが、何卒、ご協力いただけますようどうぞよろしくをお願いいたします。

※ご回答が済みましたら、調査票を封筒に入れて提出してください※

※その際、プライバシーを守るため必ずあなた自身で封をしてください※

本調査に関するお問い合わせ先

バルセロナ大学大学院言語学研究科 益田 健太

kentamasuda@outlook.es

Anexo 14-6: El cuestionario original en japonés

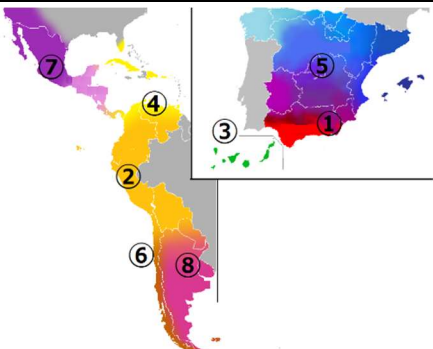
日本におけるスペイン語学習者の言語態度調査

バルセロナ大学大学院言語学研究所 益田健太

※ご回答いただいた内容は、個人を特定できないよう統計的処理を行います。周りと相談せずに率直な意見をお聞かせください※		
性別：男・女 所属 _____ 学部 _____ 学科 _____ スペイン語の勉強年数：1年目・2年目・3年目・4年目・それ以上		
スペイン語圏への留学・居住経験：有り・無し（「有り」の場合）地域・大学名など：_____ 期間：_____ か月		
なぜスペイン語を勉強しようと思いましたか。具体的なきっかけは？		
今スペイン語を勉強している一番の理由は？ 上と同じ理由 / 単位を取る・卒業するため / その他：_____		
大学入学前、スペイン語圏に旅行したいと思っていましたか？	はい・いいえ 「はい」の場合、どこに？ _____	
大学入学前、スペイン語圏に留学を希望していましたか？	はい・いいえ 「はい」の場合、どこに？ _____	
大学入学前、将来スペイン語圏で働きたいと思っていましたか？	はい・いいえ 「はい」の場合、どこで？ _____	
もしも機会があれば、スペイン語圏に旅行したいと思いますか？	はい・いいえ 「はい」の場合、どこに？ _____	
もしも機会があれば、スペイン語圏に留学したいと思いますか？	はい・いいえ 「はい」の場合、どこに？ _____	
もしも機会があれば、スペイン語圏で働きたいですか？	はい・いいえ 「はい」の場合、どこで？ _____	
日本語についての質問です。あなたが今までに日本で一番長く生活した地域（地元）の方言についてお聞かせください。		
あなたの地元はどこですか？ _____ あなたの地元には方言はありますか？ あり・少しあり・あまりない・全くない		
あなたは、実家で家族と話すときに標準語・方言のどちらを使いますか？	いつも標準語・たまに標準語・たまに方言・いつも方言	
あなたは、地元の幼なじみの友達に標準語・方言のどちらで話しますか？	いつも標準語・たまに標準語・たまに方言・いつも方言	
あなたは、地元で道を聞く時に標準語・方言のどちらを使いますか？	いつも標準語・たまに標準語・たまに方言・いつも方言	
あなたは、地元の学校の先生には標準語・方言のどちらで話していましたか？	いつも標準語・たまに標準語・たまに方言・いつも方言	
あなたは、違う地元出身の友達に標準語・方言のどちらで話しますか？	いつも標準語・たまに標準語・たまに方言・いつも方言	
あなたは、外国人の知り合いに日本語の標準語・方言のどちらで話しますか？	いつも標準語・たまに標準語・たまに方言・いつも方言	
あなたは、地元のことが好きですか？	好き・どちらかという好き・どちらでもない・どちらかという嫌い・嫌い	
あなたは、標準語が好きですか？	好き・どちらかという好き・どちらでもない・どちらかという嫌い・嫌い	
次の意見にあなたは賛成ですか、反対ですか？		
+	→	—
地元の病院で、医師が自分の方言で話してくれると安心する。	そう思う・ややそう思う・どちらともいえない・あまりそう思わない・そう思わない	
私(僕)の地元に住んでいる外国人には、地元のことを勉強してほしい。	そう思う・ややそう思う・どちらともいえない・あまりそう思わない・そう思わない	
地元のことを、将来自分の子供に教えたいと思う。	そう思う・ややそう思う・どちらともいえない・あまりそう思わない・そう思わない	
方言のなまりは、社会に出る前に直すべきだと思う。	そう思う・ややそう思う・どちらともいえない・あまりそう思わない・そう思わない	
スペイン語をアクセントなく話せるようになりたい。	そう思う・ややそう思う・どちらともいえない・あまりそう思わない・そう思わない	
スペイン語の先生みんなが同じアクセントで話してほしい。	そう思う・ややそう思う・どちらともいえない・あまりそう思わない・そう思わない	
スペイン語の方言は、学習の妨げ（邪魔）であると思う。	そう思う・ややそう思う・どちらともいえない・あまりそう思わない・そう思わない	
スペイン語の方言について知りたいと思う。	そう思う・ややそう思う・どちらともいえない・あまりそう思わない・そう思わない	
スペイン語の方言について授業を受けたことがありますか？ はい・いいえ 「はい」の場合、どのような内容でしたか？		
(内容を具体的に)		
※裏面へ続く※		

※裏面からの続き※

スペイン語の方言は、大きく次の8つに分類されます。先に進む前にそれぞれの番号に対応する地域を確認してください。	
① アンダルシア・スペイン語	アンダルシア地方 (イベリア半島南部)
② アンデス地方スペイン語	ペルー・ボリビア・エクアドル コロンビアとベネズエラの高地
③ カナリア諸島スペイン語	カナリア諸島 (スペイン領)
④ カリブ地方スペイン語	キューバ・パナマ・プエルトリコ・ドミニカ(共) コロンビアとベネズエラの沿岸部
⑤ スペイン・カステジャーノ	スペイン (アンダルシアとカナリア諸島以外)
⑥ チリ・スペイン語	チリ
⑦ メキシコ・中米スペイン語	メキシコ・コスタリカ・ニカラグア エルサルバドル・グアテマラ・ホンジュラス
⑧ リオプラテンセ・スペイン語	アルゼンチン・ウルグアイ・パラグアイ



■ 上の8つのうち、あなたはどの方言を知っていますか？番号に○をして下さい。(以下も含め複数選択可)	1・2・3・4・5・6・7・8
■ 今までに教わったネイティブの先生の出身地は分かりますか？ <u>はい・いいえ</u> はいの場合、番号でどこですか？	1・2・3・4・5・6・7・8
■ 日本人の先生に教わった場合、先生が勉強した場所が分かりますか？ <u>はい・いいえ</u> はいの場合、番号でどこですか？	1・2・3・4・5・6・7・8

スペイン語にも日本語と同じように方言があります。日本では「関西弁は元気がある」など方言に対する様々な評価が知られていますが、もしあなたが次のような評価をスペイン語の方言に与えるとしたら、どれを選びますか？番号に○をしてください。 全て複数選択可	
正しいスペイン語	1. アンダルシア 2. アンデス地方 3. カナリア諸島 4. カリブ地方 5. スペインカステジャーノ 6. チリ 7. メキシコ・中米 8. リオプラテンセ その他
スペイン語の標準語	1. アンダルシア 2. アンデス地方 3. カナリア諸島 4. カリブ地方 5. スペインカステジャーノ 6. チリ 7. メキシコ・中米 8. リオプラテンセ その他
聞き取りやすいスペイン語	1. アンダルシア 2. アンデス地方 3. カナリア諸島 4. カリブ地方 5. スペインカステジャーノ 6. チリ 7. メキシコ・中米 8. リオプラテンセ その他
個人的に好きなスペイン語	1. アンダルシア 2. アンデス地方 3. カナリア諸島 4. カリブ地方 5. スペインカステジャーノ 6. チリ 7. メキシコ・中米 8. リオプラテンセ その他
習いたいと思うスペイン語	1. アンダルシア 2. アンデス地方 3. カナリア諸島 4. カリブ地方 5. スペインカステジャーノ 6. チリ 7. メキシコ・中米 8. リオプラテンセ その他
一番話されているスペイン語	1. アンダルシア 2. アンデス地方 3. カナリア諸島 4. カリブ地方 5. スペインカステジャーノ 6. チリ 7. メキシコ・中米 8. リオプラテンセ その他
正しくないスペイン語	1. アンダルシア 2. アンデス地方 3. カナリア諸島 4. カリブ地方 5. スペインカステジャーノ 6. チリ 7. メキシコ・中米 8. リオプラテンセ その他
標準語でないスペイン語	1. アンダルシア 2. アンデス地方 3. カナリア諸島 4. カリブ地方 5. スペインカステジャーノ 6. チリ 7. メキシコ・中米 8. リオプラテンセ その他
聞き取りにくいスペイン語	1. アンダルシア 2. アンデス地方 3. カナリア諸島 4. カリブ地方 5. スペインカステジャーノ 6. チリ 7. メキシコ・中米 8. リオプラテンセ その他
個人的に好きではないスペイン語	1. アンダルシア 2. アンデス地方 3. カナリア諸島 4. カリブ地方 5. スペインカステジャーノ 6. チリ 7. メキシコ・中米 8. リオプラテンセ その他
習いたくないスペイン語	1. アンダルシア 2. アンデス地方 3. カナリア諸島 4. カリブ地方 5. スペインカステジャーノ 6. チリ 7. メキシコ・中米 8. リオプラテンセ その他

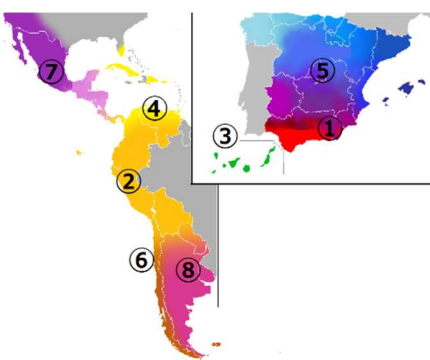
○ もしネイティブの先生を選べるとしたら、どこ出身の先生がいいですか？(上記の番号で・複数回答可)
○ もしネイティブの先生を選べるとしたら、どこ出身の先生は避けたいですか？(上記の番号で・複数回答可)

※ご協力ありがとうございました。コメント・特筆すべきことなどがあれば、空欄にご記入ください。※

Segunda parte de la encuesta

Los dialectos del español se dividen, de manera general, en 8 agrupaciones. Antes de continuar, vea las zonas que corresponden a cada una de ellas, así como los números asignados en el mapa.

① el español andaluz	Andalucía (sur de la península ibérica)
② el español andino	Perú, Bolivia, Ecuador Zonas altas de Colombia y Venezuela
③ el español canario	Islas Canarias (territorio español)
④ el español caribeño	Cuba, Panamá, Puerto Rico, Rep. Dominicana Costas de Colombia y Venezuela
⑤ el español castellano	España (excepto Andalucía y Canarias)
⑥ el español chileno	Chile
⑦ el español mexicano-centroamericano	México, Costa Rica, Nicaragua El Salvador, Guatemala, Honduras
⑧ el español rioplatense	Argentina, Uruguay, Paraguay



- Marque con un círculo los números de los dialectos que Vd. sabe. (puede marcar más de una opción de aquí en adelante)
1 · 2 · 3 · 4 · 5 · 6 · 7 · 8
- ¿Conoce el origen de los profesores nativos que Vd. ha tenido hasta ahora? sí / no (en caso afirmativo) ¿de dónde son?
1 · 2 · 3 · 4 · 5 · 6 · 7 · 8
- ¿Sabe dónde se han formado los profesores japoneses que Vd. ha tenido hasta ahora? sí / no (en caso afirmativo) ¿dónde?
1 · 2 · 3 · 4 · 5 · 6 · 7 · 8

El español tiene dialectos, como los hay en el japonés. Ahora bien, tenemos imágenes sobre un dialecto determinado, pues se conoce el de Kansai como “animado”, por ejemplo. Si Vd. asignase las siguientes calificaciones a los dialectos del español, ¿a qué dialecto(s) correspondería (n)? Por favor, marque el(los) número(s) de la respuesta. PUEDE INDICARSE MÁS DE UNA OPCIÓN

el español correcto	1. andaluz 2. andino 3. canario 4. caribeño 5. castellano 6. chileno 7. mex-ctr.ame 8. rioplatense otro:
el estándar del español	1. andaluz 2. andino 3. canario 4. caribeño 5. castellano 6. chileno 7. mex-ctr.ame 8. rioplatense otro:
el español claro	1. andaluz 2. andino 3. canario 4. caribeño 5. castellano 6. chileno 7. mex-ctr.ame 8. rioplatense otro:
el español que me gusta	1. andaluz 2. andino 3. canario 4. caribeño 5. castellano 6. chileno 7. mex-ctr.ame 8. rioplatense otro:
el español que quiero aprender	1. andaluz 2. andino 3. canario 4. caribeño 5. castellano 6. chileno 7. mex-ctr.ame 8. rioplatense otro:
el español más hablado	1. andaluz 2. andino 3. canario 4. caribeño 5. castellano 6. chileno 7. mex-ctr.ame 8. rioplatense otro:
el español incorrecto	1. andaluz 2. andino 3. canario 4. caribeño 5. castellano 6. chileno 7. mex-ctr.ame 8. rioplatense otro:
el español no estándar	1. andaluz 2. andino 3. canario 4. caribeño 5. castellano 6. chileno 7. mex-ctr.ame 8. rioplatense otro:
el español confuso	1. andaluz 2. andino 3. canario 4. caribeño 5. castellano 6. chileno 7. mex-ctr.ame 8. rioplatense otro:
el español que no me gusta	1. andaluz 2. andino 3. canario 4. caribeño 5. castellano 6. chileno 7. mex-ctr.ame 8. rioplatense otro:
el español que no quiero aprender	1. andaluz 2. andino 3. canario 4. caribeño 5. castellano 6. chileno 7. mex-ctr.ame 8. rioplatense otro:

- Si pudiera elegir un profesor, ¿de dónde preferiría que fuese? (puede indicar más de un número de la lista)
- Si pudiera elegir un profesor, ¿de dónde NO preferiría que fuese? (puede indicar más de un número de la lista)

Si desea, puede anexar una nota con comentarios o especificaciones extras. Gracias por su colaboración.

Anexo 15-1: Carta de solicitud de participación en el estudio



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Kenta MASUDA

UNIVERSITAT DE BARCELONA
FACULTAT DE FILOLOGIA
Gran Via de les Corts Catalanes, 585, 08007 Barcelona
kentamasuda@outlook.es | kmasudma7@alumnes.ub.edu

Kobe, XX de abril de 2018

Solicitud de colaboración en proyecto de investigación

Estimado profesor XXXXXXXXXXXX:

Mi nombre es Kenta Masuda, investigador adscrito al Programa de Doctorado *Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales* de la Universidad de Barcelona. Por medio de la presente, me dirijo respetuosamente a Vd. para solicitar su colaboración en un estudio sobre la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE).

Se trata de un cuestionario cuyo análisis constituirá la parte fundamental del proyecto de investigación, el cual lleva el título de *Ideologías lingüísticas monocéntricas ante la adquisición de la norma policéntrica del español*. Autorizado por la Comisión Académica de dicha institución y bajo la dirección del Dr. Antonio Torres, el referido proyecto plantea la aplicación del ideal lingüístico que defienden las Academias en el ámbito de E/LE. Asimismo, este estudio empírico tiene como objetivo conocer las actitudes lingüísticas de los docentes que desarrollan su actividad profesional en un entorno cuya lengua nacional sea monocéntrica, como es el caso de Japón.

Debido a lo anterior, quisiera invitarle a tomar parte en esta breve encuesta anónima, la cual puede rellenarse en pocos minutos. A pesar de que su participación es voluntaria y puede retirarse en cualquier momento, nos permitimos informarle de que los resultados serán analizados estadísticamente, asegurando así la total confidencialidad de los datos de carácter personal proporcionados por usted.

Le rogamos que, de ser posible, pudiera completar el formulario y remitirlo en el sobre de respuesta que se adjunta **antes del 31 de mayo de 2018** (el sello está incorporado).

Sin otro particular, agradeciendo de antemano su colaboración y su tiempo invertido, quedo a su disposición para cualquier duda o aclaración al respecto.

Cordialmente,

Fdo.: Kenta Masuda

Anexo 15-2: Carta de solicitud de participación en el estudio [en japonés]



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

調査へのご協力をお願い

拝啓 突然お手紙を差し上げます失礼をお許してください。

私は、バルセロナ大学大学院言語学研究科に所属いたします、益田健太と申します。現在、方言学者であるアントニオ・トーレス・トーレス指導の下、「言語アカデミーが実現を目指す標準変種の多極化政策とスペイン語教育における単一中心主義」をテーマに、同大審査委員会の承認を受けた研究計画に基づくフィールドワークを実施しております。

当研究は、国語の標準化が浸透し、方言の使用頻度が減少している日本を調査対象に設定した上で、スペイン語・英語・ドイツ語等に代表される複数中心地言語の教育現場における言語態度を分析するものです。つきましては、我が国の高等教育機関にてスペイン語をお教えになる先生方を対象とした簡単なアンケート調査へのご参加をお願いすべく、お尋ねを申し上げた次第です。尚、ご協力は任意でございますが、ご回答いただきました内容は統計的に処理され、個人が特定できる可能性のある情報は公表しないことをお約束いたします。

以上、誠に厚かましいお願いで恐縮至極に存じますが、研究の趣旨にご理解賜り、お力添えをいただけるようでありましたら、調査票にご記入の上、同封の返信用封筒にて**5月31日までにご投函ください**。（切手は必要ございません。）何卒ご配慮を賜りますよう、衷心よりお願い申し上げます。又、本調査に関してご不明な点がございましたら、下記メールアドレスまでお問い合わせください。

末筆ながら、先生の益々のご活躍をお祈り申し上げます。

敬具

バルセロナ大学大学院言語学研究科
益田 健太

kentamasuda@outlook.es
kmasudma7@alumnes.ub.edu

Anexo 15-3: El cuestionario original



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

ESTUDIO ACTITUDINAL: VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE E/LE EN JAPÓN

Investigador responsable: Kenta MASUDA

Dirección: Antonio TORRES TORRES

Nota importante: Los dialectos del español se dividen en 8 grandes agrupaciones, que son, en orden alfabético: el andaluz, el andino, el canario, el caribeño, el castellano, el chileno, el mexicano-centroamericano y el rioplatense. Esta división se realiza de acuerdo con los criterios dialectológicos más aceptados, de forma que los ítems que componen la presente encuesta se fundamentan en ella (aunque, en consideración a la diversidad interna que existe en cada zona, no es más que una simplificación). Asimismo, como anotación complementaria, se encuentra adjunta una hoja que resume toda la información necesaria para rellenar este cuestionario. Conviene informarle de que este estudio, cuyo propósito consiste en identificar las actitudes lingüísticas generales en la comunidad de profesores de E/LE en Japón, se realiza de forma anónima, pues necesitamos conocer sus opiniones más sinceras con respecto a los dialectos del español. Para ello les rogamos, por favor, no consultar otra fuente de información que no sea la proporcionada en la hoja adjunta.

お知らせ(抄訳) 当調査では、一般的にスペイン語方言学で用いられる8つの地域区分を使用しています。それぞれに対応する国・地域など回答に必要な情報を別紙にてご案内しておりますので、どうぞご確認ください。また、方言に対するイメージをご回答いただくにあたって、匿名性は守られますことを今一度お伝えさせていただきます。つきましては、文献等ご参照になることなく、何卒、率直なご意見をお聞かせください。

Por favor, marque la casilla que corresponda a su respuesta.

Usted es hablante nativo de:

español japonés otro (especifique):

¿Cuántos años lleva ejerciendo la docencia de español como lengua extranjera?

1-2 3-4 5-6 7-8 9-10 11-15 16-20 21-25 26-30 más de 30

De acuerdo con el mapa que se adjunta, ¿cuál es su dialecto materno? (Conteste si Ud. es hablante nativo de español)

andaluz andino canario caribeño castellano chileno mexicano-centroamericano rioplatense

De acuerdo con el mapa que se adjunta, ¿cuál es más cercano al español que habla Ud. habitualmente?

andaluz andino canario caribeño castellano chileno mexicano-centroamericano rioplatense

Instrucciones: Los siguientes cuadros de la encuesta se componen de ítems idénticos para conocer sus opiniones respecto a cada uno de los 8 principales dialectos del español. Primero, aparece una serie de preguntas para determinar el uso lingüístico de usted, así como para valorar sus actitudes hacia el dialecto indicado en cada bloque; a continuación, se le solicitará señalar cómo le suena dicha variedad. Cada pregunta consta de dos afirmaciones que se oponen entre sí, las cuales se colocan en dos extremos de una escala de 6 niveles. A modo de ejemplo, entre los polos opuestos de “Lo hablo siempre” [6] y “No lo hablo nunca” [1], se sitúan: “Lo hablo casi siempre” [5]; “Lo hablo a menudo” [4]; “Lo hablo a veces” [3] y “Lo hablo raras veces” [2]. Asimismo, entre MUY CLARO [6] y MUY CONFUSO [1], están: CLARO [5]; ALGO CLARO [4]; ALGO CONFUSO [3] y CONFUSO [2]. Por favor, marque un círculo en el número que más se aproxime a su opinión (seleccione la casilla N/A si no tiene opiniones al respecto).

次の質問では、スペイン語の主要8方言それぞれの使用状況、またそれらに対するイメージ等について、対になった評価語の間に位置する6段階の数字を用いてお答えいただきます。例えば、Lo hablo siempre (いつも話す) [6] と No lo hablo nunca (全く話さない) [1]の間には、大体いつも話す [5]・よく話す [4]・たまに話す [3]・ほとんど話さない [2] といった具合に、また、MUY CLARO (とても聞き取りやすい) [6] と MUY CONFUSO (とれも聞き取りづらい) [1]の間には、聞き取りやすい [5]・おおよそ聞き取りやすい [4]・おおよそ聞き取りづらい [3]・聞き取りづらい [2] が位置します。あなたの意見に近い数字を○で囲んでください。(該当する意見がない場合、N/A をマークしてください。)

1. ANDALUZ									
Lo hablo siempre	6	5	4	3	2	1	No lo hablo nunca	N/A	
Lo conozco en profundidad	6	5	4	3	2	1	No lo conozco en absoluto	N/A	
Es muy similar a mi español (es mío)	6	5	4	3	2	1	Es muy diferente a mi español	N/A	
Siempre lo enseñé en clase	6	5	4	3	2	1	Nunca lo enseñé en clase	N/A	
Creo que se habla mucho	6	5	4	3	2	1	Creo que es muy poco hablado	N/A	
Creo que es un español correcto	6	5	4	3	2	1	Creo que es un español incorrecto	N/A	
Su enseñanza es muy importante	6	5	4	3	2	1	Su enseñanza es muy innecesaria	N/A	
A su juicio, el español ANDALUZ suena:									
MUY CLARO	6	5	4	3	2	1	MUY CONFUSO	N/A	
MUY FORMAL	6	5	4	3	2	1	MUY INFORMAL	N/A	
MUY ELEGANTE	6	5	4	3	2	1	MUY VULGAR	N/A	
MUY CULTO	6	5	4	3	2	1	MUY INCULTO	N/A	
MUY BONITO	6	5	4	3	2	1	MUY FEO	N/A	
MUY AGRADABLE	6	5	4	3	2	1	MUY DESAGRADABLE	N/A	
(por todo ello) ME GUSTA MUCHO	6	5	4	3	2	1	NO ME GUSTA EN ABSOLUTO	N/A	

2. ANDINO									
Lo hablo siempre	6	5	4	3	2	1	No lo hablo nunca	N/A	
Lo conozco en profundidad	6	5	4	3	2	1	No lo conozco en absoluto	N/A	
Es muy similar a mi español (es mío)	6	5	4	3	2	1	Es muy diferente a mi español	N/A	
Siempre lo enseñé en clase	6	5	4	3	2	1	Nunca lo enseñé en clase	N/A	
Creo que se habla mucho	6	5	4	3	2	1	Creo que es muy poco hablado	N/A	
Creo que es un español correcto	6	5	4	3	2	1	Creo que es un español incorrecto	N/A	
Su enseñanza es muy importante	6	5	4	3	2	1	Su enseñanza es muy innecesaria	N/A	
A su juicio, el español ANDINO suena:									
MUY CLARO	6	5	4	3	2	1	MUY CONFUSO	N/A	
MUY FORMAL	6	5	4	3	2	1	MUY INFORMAL	N/A	
MUY ELEGANTE	6	5	4	3	2	1	MUY VULGAR	N/A	
MUY CULTO	6	5	4	3	2	1	MUY INCULTO	N/A	
MUY BONITO	6	5	4	3	2	1	MUY FEO	N/A	
MUY AGRADABLE	6	5	4	3	2	1	MUY DESAGRADABLE	N/A	
(por todo ello) ME GUSTA MUCHO	6	5	4	3	2	1	NO ME GUSTA EN ABSOLUTO	N/A	

3. CANARIO									
Lo hablo siempre	6	5	4	3	2	1	No lo hablo nunca	N/A	
Lo conozco en profundidad	6	5	4	3	2	1	No lo conozco en absoluto	N/A	
Es muy similar a mi español (es mío)	6	5	4	3	2	1	Es muy diferente a mi español	N/A	
Siempre lo enseñé en clase	6	5	4	3	2	1	Nunca lo enseñé en clase	N/A	
Creo que se habla mucho	6	5	4	3	2	1	Creo que es muy poco hablado	N/A	
Creo que es un español correcto	6	5	4	3	2	1	Creo que es un español incorrecto	N/A	
Su enseñanza es muy importante	6	5	4	3	2	1	Su enseñanza es muy innecesaria	N/A	
A su juicio, el español CANARIO suena:									
MUY CLARO	6	5	4	3	2	1	MUY CONFUSO	N/A	
MUY FORMAL	6	5	4	3	2	1	MUY INFORMAL	N/A	
MUY ELEGANTE	6	5	4	3	2	1	MUY VULGAR	N/A	
MUY CULTO	6	5	4	3	2	1	MUY INCULTO	N/A	
MUY BONITO	6	5	4	3	2	1	MUY FEO	N/A	
MUY AGRADABLE	6	5	4	3	2	1	MUY DESAGRADABLE	N/A	
(por todo ello) ME GUSTA MUCHO	6	5	4	3	2	1	NO ME GUSTA EN ABSOLUTO	N/A	

4. CARIBEÑO									
Lo hablo siempre	6	5	4	3	2	1	No lo hablo nunca	N/A	
Lo conozco en profundidad	6	5	4	3	2	1	No lo conozco en absoluto	N/A	
Es muy similar a mi español (es mío)	6	5	4	3	2	1	Es muy diferente a mi español	N/A	
Siempre lo enseñé en clase	6	5	4	3	2	1	Nunca lo enseñé en clase	N/A	
Creo que se habla mucho	6	5	4	3	2	1	Creo que es muy poco hablado	N/A	
Creo que es un español correcto	6	5	4	3	2	1	Creo que es un español incorrecto	N/A	
Su enseñanza es muy importante	6	5	4	3	2	1	Su enseñanza es muy innecesaria	N/A	
A su juicio, el español CARIBEÑO suena:									
MUY CLARO	6	5	4	3	2	1	MUY CONFUSO	N/A	
MUY FORMAL	6	5	4	3	2	1	MUY INFORMAL	N/A	
MUY ELEGANTE	6	5	4	3	2	1	MUY VULGAR	N/A	
MUY CULTO	6	5	4	3	2	1	MUY INCULTO	N/A	
MUY BONITO	6	5	4	3	2	1	MUY FEO	N/A	
MUY AGRADABLE	6	5	4	3	2	1	MUY DESAGRADABLE	N/A	
(por todo ello) ME GUSTA MUCHO	6	5	4	3	2	1	NO ME GUSTA EN ABSOLUTO	N/A	

5. CASTELLANO									
Lo hablo siempre	6	5	4	3	2	1	No lo hablo nunca	N/A	
Lo conozco en profundidad	6	5	4	3	2	1	No lo conozco en absoluto	N/A	
Es muy similar a mi español (es mío)	6	5	4	3	2	1	Es muy diferente a mi español	N/A	
Siempre lo enseñé en clase	6	5	4	3	2	1	Nunca lo enseñé en clase	N/A	
Creo que se habla mucho	6	5	4	3	2	1	Creo que es muy poco hablado	N/A	
Creo que es un español correcto	6	5	4	3	2	1	Creo que es un español incorrecto	N/A	
Su enseñanza es muy importante	6	5	4	3	2	1	Su enseñanza es muy innecesaria	N/A	
A su juicio, el español CASTELLANO suena:									
MUY CLARO	6	5	4	3	2	1	MUY CONFUSO	N/A	
MUY FORMAL	6	5	4	3	2	1	MUY INFORMAL	N/A	
MUY ELEGANTE	6	5	4	3	2	1	MUY VULGAR	N/A	
MUY CULTO	6	5	4	3	2	1	MUY INCULTO	N/A	
MUY BONITO	6	5	4	3	2	1	MUY FEO	N/A	
MUY AGRADABLE	6	5	4	3	2	1	MUY DESAGRADABLE	N/A	
(por todo ello) ME GUSTA MUCHO	6	5	4	3	2	1	NO ME GUSTA EN ABSOLUTO	N/A	

6. CHILENO									
Lo hablo siempre	6	5	4	3	2	1	No lo hablo nunca	N/A	
Lo conozco en profundidad	6	5	4	3	2	1	No lo conozco en absoluto	N/A	
Es muy similar a mi español (es mío)	6	5	4	3	2	1	Es muy diferente a mi español	N/A	
Siempre lo enseñé en clase	6	5	4	3	2	1	Nunca lo enseñé en clase	N/A	
Creo que se habla mucho	6	5	4	3	2	1	Creo que es muy poco hablado	N/A	
Creo que es un español correcto	6	5	4	3	2	1	Creo que es un español incorrecto	N/A	
Su enseñanza es muy importante	6	5	4	3	2	1	Su enseñanza es muy innecesaria	N/A	
A su juicio, el español CHILENO suena:									
MUY CLARO	6	5	4	3	2	1	MUY CONFUSO	N/A	
MUY FORMAL	6	5	4	3	2	1	MUY INFORMAL	N/A	
MUY ELEGANTE	6	5	4	3	2	1	MUY VULGAR	N/A	
MUY CULTO	6	5	4	3	2	1	MUY INCULTO	N/A	
MUY BONITO	6	5	4	3	2	1	MUY FEO	N/A	
MUY AGRADABLE	6	5	4	3	2	1	MUY DESAGRADABLE	N/A	
(por todo ello) ME GUSTA MUCHO	6	5	4	3	2	1	NO ME GUSTA EN ABSOLUTO	N/A	

7. MEXICANO-CENTROAMERICANO									
Lo hablo siempre	6	5	4	3	2	1	No lo hablo nunca	N/A	
Lo conozco en profundidad	6	5	4	3	2	1	No lo conozco en absoluto	N/A	
Es muy similar a mi español (es mío)	6	5	4	3	2	1	Es muy diferente a mi español	N/A	
Siempre lo enseñé en clase	6	5	4	3	2	1	Nunca lo enseñé en clase	N/A	
Creo que se habla mucho	6	5	4	3	2	1	Creo que es muy poco hablado	N/A	
Creo que es un español correcto	6	5	4	3	2	1	Creo que es un español incorrecto	N/A	
Su enseñanza es muy importante	6	5	4	3	2	1	Su enseñanza es muy innecesaria	N/A	
A su juicio, el español MEXICANO-CENTROAMERICANO suena:									
MUY CLARO	6	5	4	3	2	1	MUY CONFUSO	N/A	
MUY FORMAL	6	5	4	3	2	1	MUY INFORMAL	N/A	
MUY ELEGANTE	6	5	4	3	2	1	MUY VULGAR	N/A	
MUY CULTO	6	5	4	3	2	1	MUY INCULTO	N/A	
MUY BONITO	6	5	4	3	2	1	MUY FEO	N/A	
MUY AGRADABLE	6	5	4	3	2	1	MUY DESAGRADABLE	N/A	
(por todo ello) ME GUSTA MUCHO	6	5	4	3	2	1	NO ME GUSTA EN ABSOLUTO	N/A	

8. RIOPLATENSE									
Lo hablo siempre	6	5	4	3	2	1	No lo hablo nunca		N/A
Lo conozco en profundidad	6	5	4	3	2	1	No lo conozco en absoluto		N/A
Es muy similar a mi español (es mío)	6	5	4	3	2	1	Es muy diferente a mi español		N/A
Siempre lo enseñé en clase	6	5	4	3	2	1	Nunca lo enseñé en clase		N/A
Creo que se habla mucho	6	5	4	3	2	1	Creo que es muy poco hablado		N/A
Creo que es un español correcto	6	5	4	3	2	1	Creo que es un español incorrecto		N/A
Su enseñanza es muy importante	6	5	4	3	2	1	Su enseñanza es muy innecesaria		N/A
A su juicio, el español RIOPLATENSE suena:									
MUY CLARO	6	5	4	3	2	1	MUY CONFUSO		N/A
MUY FORMAL	6	5	4	3	2	1	MUY INFORMAL		N/A
MUY ELEGANTE	6	5	4	3	2	1	MUY VULGAR		N/A
MUY CULTO	6	5	4	3	2	1	MUY INCULTO		N/A
MUY BONITO	6	5	4	3	2	1	MUY FEO		N/A
MUY AGRADABLE	6	5	4	3	2	1	MUY DESAGRADABLE		N/A
(por todo ello) ME GUSTA MUCHO	6	5	4	3	2	1	NO ME GUSTA EN ABSOLUTO		N/A

Por último, señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

Sería bueno que todos los hablantes del español habláramos parecido.

totalmente de acuerdo de acuerdo indiferente en desacuerdo totalmente en desacuerdo

Los alumnos no deben hablar mezclando diferentes dialectos del español.

totalmente de acuerdo de acuerdo indiferente en desacuerdo totalmente en desacuerdo

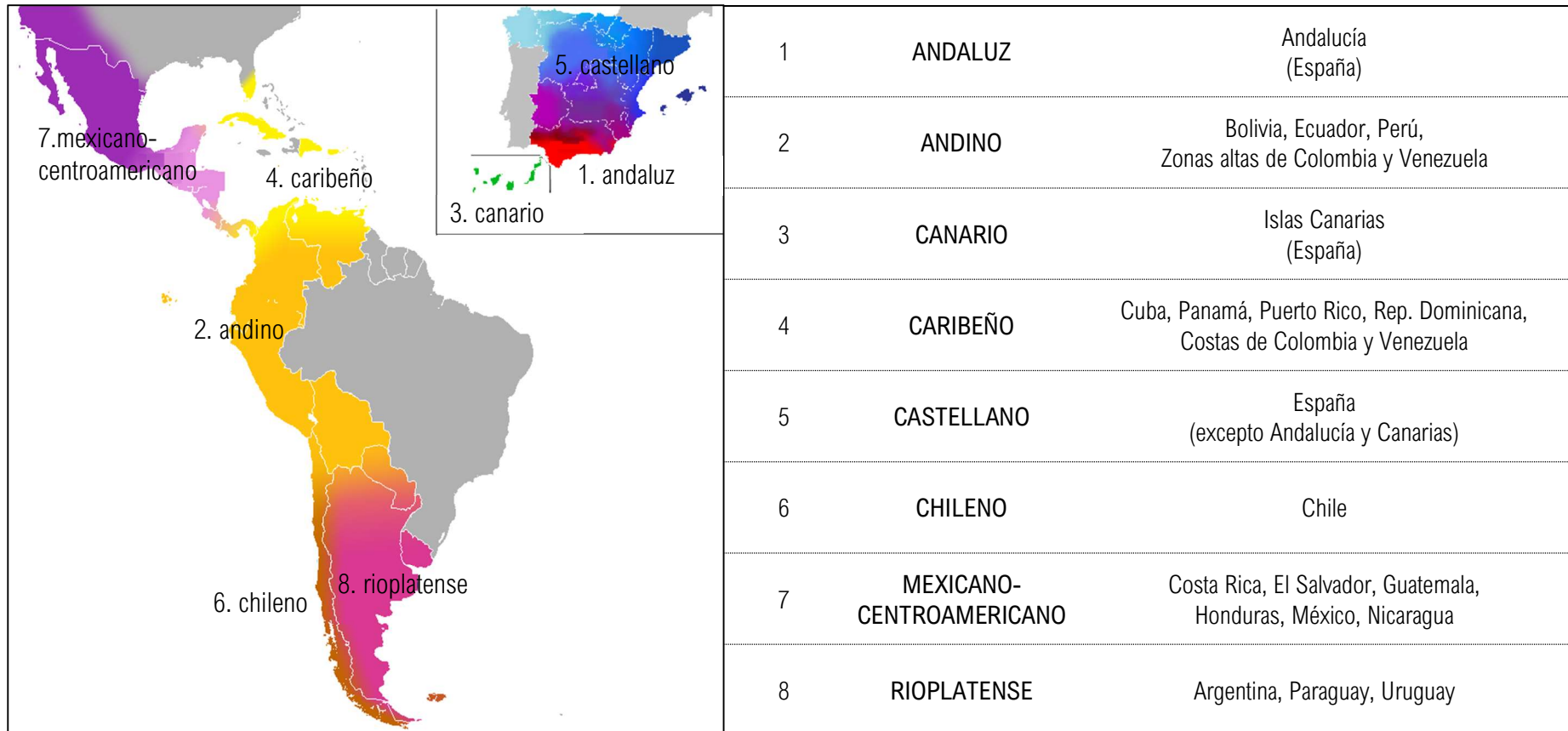
La enseñanza de los dialectos del español debería cobrar más importancia.

totalmente de acuerdo de acuerdo indiferente en desacuerdo totalmente en desacuerdo

Utilice este espacio para comentarios adicionales o precisiones que quiera hacer. En caso de que el espacio fuera insuficiente, puede continuar al dorso. Muchísimas gracias por su colaboración.

Anexo 15-4: Mapa adjunta

MAPA DE LAS PRINCIPALES ZONAS DIALECTALES DEL ESPAÑOL



Anexo 16: Resultados de la encuesta 1

Distribución de frecuencia absoluta (f) y porcentual ($f\%$) por ítem

ítem / opciones	GENERAL	ESP ($n=287$)	SEG ($n=158$)	OPT ($n=266$)
0 UBICACIÓN DEL CENTRO				
Tohoku	75 (11 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	75 (28 %)
Área del GT	205 (29 %)	73 (25 %)	62 (39 %)	70 (26 %)
Tokai	161 (23 %)	65 (23 %)	96 (61 %)	0 (0 %)
Kansai	156 (22 %)	141 (49 %)	0 (0 %)	15 (6 %)
Okinawa	114 (16 %)	8 (3 %)	0 (0 %)	106 (40 %)
1 SEXO				
femenino	393 (55 %)	199 (69 %)	91 (58 %)	103 (39 %)
masculino	317 (45 %)	88 (31 %)	66 (42 %)	163 (61 %)
n/c	1 (0 %)	0 (0 %)	1 (1 %)	0 (0 %)
2 FACULTAD ADJUBICADA [AGRUPADA POR ESPECIALIDAD]				
ESP	287 (40 %)	287 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
SEG	158 (22 %)	0 (0 %)	158 (100 %)	0 (0 %)
OPT	266 (37 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	266 (100 %)
n/c	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
3 AÑOS DE ESTUDIOS DE ESPAÑOL				
1º	346 (49 %)	91 (32 %)	62 (39 %)	193 (73 %)
2º	171 (24 %)	33 (11 %)	69 (44 %)	69 (26 %)
3º	117 (16 %)	98 (34 %)	18 (11 %)	1 (0 %)
4º	48 (7 %)	40 (14 %)	7 (4 %)	1 (0 %)
superior a 4º	26 (4 %)	25 (9 %)	1 (1 %)	0 (0 %)
n/c	3 (0 %)	0 (0 %)	1 (1 %)	2 (1 %)
4 ESTANCIA EN ENTORNOS HISPANOHABNLANTES				
sí	90 (13 %)	59 (21 %)	25 (16 %)	6 (2 %)
no	604 (85 %)	226 (79 %)	124 (78 %)	254 (95 %)
n/c	17 (2 %)	2 (1 %)	9 (6 %)	6 (2 %)
5 LUGAR DE DESTINO [RESPUESTA ABIERTA] $n=90$				

Sevilla, 15 (SEG 14 / ESP 1); México, 14 (ESP 11 / SEG 2 / OPT 1); Barcelona, 10 (ESP 9 / SEG 1); Santiago de Compostela, 8 (ESP 8); Madrid, 6 (ESP 3 / OPT 3); Salamanca, 6 (SEG 4 / ESP 2); Perú, 5 (ESP 4 / OPT 1); España, 4 (ESP 3 / SEG 1); Granada, 3 (ESP 2 / SEG 1); Paraguay, 3 (SEG 2 / ESP 1); Alicante, 2 (ESP 2); Bolivia, 2 (ESP 1 / OPT 1); Costa Rica, 2 (ESP 2); Málaga, 2 (ESP 2); Oviedo, 2 (ESP 2); Segovia, 2 (ESP 2); Andalucía, 1 (ESP 1); Chile, 1 (ESP 1); Colombia, 1 (ESP 1); Pamplona, 1 (ESP 1); San Sebastián, 1 (SEG 1); Valencia, 1 (ESP 1); n/c, 1 (ESP 1) *Hay tres sujetos que indicaron más de un lugar, y uno de ESP que estuvo de mochilero por Latinoamérica.

6 DURACIÓN DE LA ESTANCIA [RESPUESTA ABIERTA AGRUPADA]

	<i>n</i> =90	[ESP <i>n</i> =59]	[SEG <i>n</i> =25]	[OPT <i>n</i> =6]
-1 mes	25 (28 %)	15 (25 %)	5 (20 %)	5 (83 %)
-2 meses	4 (4 %)	4 (7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
-3 meses	8 (9 %)	2 (3 %)	6 (24 %)	0 (0 %)
-4 meses	8 (9 %)	1 (2 %)	7 (28 %)	0 (0 %)
-5 meses	1 (1 %)	1 (2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
-6 meses	4 (4 %)	4 (7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
-7 meses	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
-8 meses	4 (4 %)	4 (7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
-9 meses	2 (2 %)	2 (3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
-10 meses	14 (16 %)	12 (20 %)	2 (8 %)	0 (0 %)
-11 meses	3 (3 %)	1 (2 %)	1 (4 %)	1 (17 %)
-12 meses	3 (3 %)	3 (5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
más tiempo	12 (13 %)	9 (15 %)	3 (12 %)	0 (0 %)
n/c	2 (2 %)	1 (2 %)	1 (4 %)	0 (0 %)

7 EL MOTIVO QUE HIZO DECIDIR ESTUDIAR ESPAÑOL [RESPUESTA ABIERTA]

*Número de respuestas ordenadas en categorías y su proporción porcentual respecto al número total de informantes (*n*=711). La suma es superior al 100 %, ya que existen informantes que señalaron más de un motivo en su respuesta.

Porque es una de las lenguas más habladas (por detrás del inglés)	120 (17 %)
Porque es una lengua hablada en diferentes ámbitos del mundo	66 (9 %)
Quería aprender una lengua más aparte del inglés / que no sea el inglés	38 (5 %)
Porque estaba interesado en aprender español	36 (5 %)
Para aprovecharlo en mi futuro trabajo	29 (4 %)
Porque tengo (he tenido) contactos con hispanohablantes	23 (3 %)
Porque la Universidad lo exige	21 (3 %)
Porque tengo un amigo (no nativo) que habla español (o que vive en algún país hispanohablante)	19 (3 %)
Sin razones particulares	19 (3 %)
Porque me han recomendado	16 (2 %)
Para poder comunicarme con personas de diferentes culturas	15 (2 %)
Por el fútbol (en general)	15 (2 %)
Por el fútbol español / la liga española	15 (2 %)
Porque quería irme de viaje a España (por su reclamo turístico)	15 (2 %)
Para aprender una nueva / tercera lengua	14 (2 %)
Porque el español me resulta / me suena atractivo (<i>kakkoi</i>)	14 (2 %)
Porque aprobé el examen de ingreso	13 (2 %)

Porque estaba interesado en América Latina (o Sudamérica)	13	(2 %)
Porque se trata de una lengua útil, con porvenir	12	(2 %)
Por canciones en español	12	(2 %)
Por su belleza fonética (me gusta cómo suena el español)	11	(2 %)
Porque tiene similitudes con otras lenguas románicas (o con el latín)	10	(1 %)
Porque parecía ser una lengua fácil de aprender	10	(1 %)
No me gustaban otras lenguas que la Universidad ofrecía / no me dieron plaza para estudiar otras lenguas	10	(1 %)
Porque me gusta / me interesa España	10	(1 %)
Porque es similar al inglés	9	(1 %)
Porque quería aprender / estaba interesado en lenguas europeas	8	(1 %)
Porque tiene fonemas simples / fáciles de pronunciar	8	(1 %)
Para irme de viaje (sin especificar el destino)	8	(1 %)
Porque me interesa la cultura de los países hispanohablantes	8	(1 %)
Para viajar y conocer América Latina (o algunos de sus países)	8	(1 %)
Porque es similar al japonés / porque sus vocales son similares a los del japonés	7	(1 %)
Porque lo estudié en el bachillerato	7	(1 %)
Porque quería llegar a hablar español	6	(1 %)
Porque me gusta aprender idiomas	6	(1 %)
Porque parecía ser divertido aprender español	6	(1 %)
Porque la familia de acogida en un país extranjero fue hispana	6	(1 %)
Por la influencia de amigos que se han matriculado	6	(1 %)
Porque ha estado de viaje en un país hispanohablante	6	(1 %)
Porque lo he escuchado en EE. UU. (o en otro país no hispano)	6	(1 %)
Porque había vivido en un país hispano	6	(1 %)
Por algún deporte, deportista (excepto fútbol)	6	(1 %)
Por la campaña publicitaria de la Universidad (puertas abiertas / folletos)	6	(1 %)
Porque me han dicho que es fácil de aprobar y sacar créditos	5	(1 %)
Por la alegría	5	(1 %)
Por el flamenco / la guitarra flamenca	5	(1 %)
Porque es una lengua importante de reconocimiento internacional	4	(1 %)
Para estudiar en algún país hispanohablante	4	(1 %)
Porque tengo familiares que son hispanohablantes	4	(1 %)
Por la arquitectura española / europea	4	(1 %)
Por algunos componentes culturales de España en particular	4	(1 %)

Por el interés en la cultura española (en general)	4	(1 %)
Por una película	4	(1 %)
Por un programa de televisión	3	(0 %)
Por otras fuentes audiovisuales	3	(0 %)
Porque quería aprender alguna lengua románica	3	(0 %)
Para preparar al irme al extranjero	3	(0 %)
Porque hay muchos hispanos residentes en mi ciudad	3	(0 %)
Porque sabía algo de español	3	(0 %)
Porque lo estudié en el extranjero (no hispano)	3	(0 %)
Por la gastronomía española	3	(0 %)
Porque me gusta Europa	3	(0 %)
Debido al crecimiento económico de América Latina	3	(0 %)
Por algunos componentes culturales de América Latina en particular	3	(0 %)
Por motivos relacionados con Filipinas o con sus lenguas	3	(0 %)
Porque aprender español facilitaría el aprendizaje de otras lenguas	2	(0 %)
Porque lo estudié en un país hispanohablante	2	(0 %)
Porque me interesa la cultura hispanoamericana	2	(0 %)
Quería aprender bien mi lengua materna	1	(0 %)
Porque soy de Perú	1	(0 %)
Quería aprender el idioma de mi lugar de nacimiento (Barcelona)	1	(0 %)
Porque mi familia ha estado de viaje en España	1	(0 %)
Quería hablar en español con el profesor de Jiu-jitsu	1	(0 %)
Porque no se me daba bien el inglés	1	(0 %)
Para aprender algo diferente a los demás	1	(0 %)
Para aprender en la universidad algo que no estudiaría por mi cuenta	1	(0 %)
Para trabajar como intérprete del español al japonés	1	(0 %)
Para ofrecer ayuda a los hispanohablantes de mi región	1	(0 %)
Porque quería dedicarme al ámbito de la interpretación médica	1	(0 %)
Por el reconocimiento del matrimonio homosexual en España	1	(0 %)
Porque un famoso que me gusta habla español	1	(0 %)
Por una modelo (hispanohablante) que me gusta	1	(0 %)
Por un <i>influencer</i> venezolano	1	(0 %)
Porque hay muchas mujeres guapas	1	(0 %)
Porque quiero hablar con hombres latinos	1	(0 %)
Para conversar con españoles	1	(0 %)

Porque hay mucha gente de clase alta	1	(0 %)
Porque adoro la cultura latina	1	(0 %)
Por un anime japonés	1	(0 %)
Por la literatura	1	(0 %)
Porque me gusta ZARA	1	(0 %)
Porque vivo cerca del Instituto Cervantes	1	(0 %)
Porque toco un instrumento folklórico italiano	1	(0 %)
Porque me interesa la arqueología	1	(0 %)
Porque me interesan las antiguas civilizaciones americanas	1	(0 %)
Porque me interesa el tema de las religiones en los países hispanohablantes	1	(0 %)
Porque me interesan los proyectos de desarrollo en los países hispanoamericanos	1	(0 %)
Porque me han dicho que los países hispanohablantes tienen un futuro prometedor en el campo de la Ingeniería	1	(0 %)
n/c	16	(2 %)

8 EL MOTIVO ACTUAL [RESPUESTA SEMIABIERTA AGRUPADA]

*Número de respuestas ordenadas en categorías y su proporción porcentual respecto al número total de informantes ($n=711$). La suma es superior al 100 %, ya que existen informantes que señalaron más de un motivo en su respuesta.

Por el mismo motivo que el anterior	373	(52 %)
Para graduarme / obtener créditos	198	(28 %)
Para mejorar / para perfeccionar el español	39	(5 %)
Para aprovecharlo en el futuro trabajo	24	(3 %)
Porque me divierto en clase	18	(3 %)
Para hablar / intercambiar opiniones con hablantes nativos	10	(1 %)
Para estudiar en algún país hispanohablante	7	(1 %)
Para ir a estudiar a España	5	(1 %)
Porque quería aprender una lengua más aparte del inglés / que no sea el inglés	3	(0 %)
Para irme de viaje (sin especificar el destino)	3	(0 %)
Porque me interesa la cultura latinoamericana	3	(0 %)
Porque me interesa la cultura (de los países hispanohablantes)	2	(0 %)
Porque es una lengua muy hablada	1	(0 %)
Para tener acceso a la mayor fuente de información	1	(0 %)
Para aprender una tercera lengua	1	(0 %)
Porque me gusta aprender idiomas	1	(0 %)
Porque me interesa la cultura española	1	(0 %)
Porque me interesa la cultura deportiva española	1	(0 %)

Para establecerme en España	1	(0 %)
Ahora estoy interesado en América Latina	1	(0 %)
Me interesa la Educación infantil cubana	1	(0 %)
Quiero cantar canciones en español	1	(0 %)
n/c	33	(5 %)

DISPOSICIÓN PARA MOVERSE POR EL MUNDO HISPANOHABLANTE [9-20]

9 PARA IRSE DE VIAJE [ANTES DE COMENZAR LOS ESTUDIOS]

	GENERAL [n=711]	ESP [n=287]	SEG [n=158]	OPT [n=266]
sí	469 (66 %)	225 (78 %)	108 (68 %)	136 (51 %)
no	239 (34 %)	60 (21 %)	49 (31 %)	130 (49 %)
n/c	3 (0 %)	2 (1 %)	1 (1 %)	0 (0 %)

10 LUGARES MENCIONADOS: VIAJAR/ANTES [n=469]

España, 221 (47 %); Barcelona, 81 (17 %); México, 40 (9 %); Madrid, 32 (7 %); Perú, 24 (5 %); Argentina, 22 (5 %); Latinoamérica, 17 (4 %); Cuba, 15 (3 %); Sudamérica, 13 (3 %); Bolivia, 13 (3 %); Chile, 7 (1 %); Colombia, 6 (1 %); Granada, 4 (1 %); Andalucía, 3 (1 %); Costa Rica, 3 (1 %); Córdoba, 2 (0 %); Uruguay, 2 (0 %); Venezuela, 2 (0 %); Machu Picchu, 2 (0 %); Sagrada Familia, 2 (0 %); Acapulco, 1 (0 %); Almería, 1 (0 %); Canarias, 1 (0 %); Cancún, 1 (0 %); Caribe, 1 (0 %); Guatemala, 1 (0 %); Ibiza, 1 (0 %); Puerto Rico, 1 (0 %); Paraguay, 1 (0 %); Sevilla, 1 (0 %); Valencia, 1 (0 %); Camp Nou, 1 (0 %); Salar de Uyuni, 1 (0 %); “la capital”, 1 (0 %); ciudades españolas, 1 (0 %); destinos seguros, 1 (0 %); Brasil, 1 (0 %); Italia, 1 (0 %); Portugal, 1 (0 %); donde sea, 12 (3 %); n/c, 22 (5 %) *Respuesta abierta y múltiple, categorizada *a posteriori*.

11 PARA IRSE A ESTUDIAR [ANTES DE COMENZAR LOS ESTUDIOS]

	GENERAL [n=711]	ESP [n=287]	SEG [n=158]	OPT [n=266]
sí	267 (38 %)	182 (63 %)	69 (44 %)	16 (6 %)
no	441 (62 %)	104 (36 %)	87 (55 %)	250 (94 %)
n/c	3 (0 %)	1 (0 %)	2 (1 %)	0 (0 %)

12 LUGARES MENCIONADOS: ESTUDIAR/ANTES [n=267]

España, 132 (49 %); México, 28 (10 %); Barcelona, 27 (10 %); Madrid, 16 (6 %); Latinoamérica, 11 (4 %); Sevilla, 7 (3 %); Argentina, 4 (1 %); Costa Rica, 3 (1 %); Perú, 3 (1 %); Chile, 2 (1 %); Cuba, 2 (1 %); Granada, 2 (1 %); Ciudad de México, 1 (0 %); Sudamérica, 1 (0 %); Andalucía, 1 (0 %); Galicia, 1 (0 %); León, 1 (0 %); Salamanca, 1 (0 %); Uruguay, 1 (0 %); ciudades españolas, 1 (0 %); donde sea, 26 (10 %); n/c, 21 (8 %) *Respuesta abierta y múltiple, categorizada *a posteriori*.

13 PARA IRSE A TRABAJAR [ANTES DE COMENZAR LOS ESTUDIOS]

	GENERAL [n=711]	ESP [n=287]	SEG [n=158]	OPT [n=266]
sí	81 (11 %)	57 (20 %)	18 (11 %)	6 (2 %)
no	623 (88 %)	226 (79 %)	138 (87 %)	259 (97 %)
n/c	7 (1 %)	4 (1 %)	2 (1 %)	1 (0 %)

14 LUGARES MENCIONADOS: TRABAJAR/ANTES [n=81]

España, 30 (37 %); México, 9 (11 %); Latinoamérica, 7 (9 %); Barcelona, 5 (6 %); Sudamérica, 3 (4 %); Cuba, 2 (2 %); Madrid, 2 (2 %); Perú, 2 (2 %); Bolivia, 1 (1 %); Granada, 1 (1 %); Uruguay, 1 (1 %); Miami, 1 (1 %); España Metrópoli (*supein-hongoku*), 1 (1 %); donde sea, 16 (20 %); n/c, 16 (20 %) *Respuesta abierta y múltiple, categorizada *a posteriori*.

15 PARA IRSE DE VIAJE [AHORA]

	GENERAL [n=711]	ESP [n=287]	SEG [n=158]	OPT [n=266]
sí	677 (95 %)	286 (100 %)	153 (97 %)	238 (89 %)
no	29 (4 %)	1 (0 %)	2 (1 %)	26 (10 %)
n/c	5 (1 %)	0 (0 %)	3 (2 %)	2 (1 %)

16 LUGARES MENCIONADOS: VIAJAR/AHORA [n=677]

España, 278 (41 %); México, 84 (12 %); Barcelona, 73 (11 %); Madrid, 48 (7 %); Perú, 35 (5 %); Sudamérica, 28 (4 %); Latinoamérica, 27 (4 %); Argentina, 26 (4 %); Cuba, 25 (4 %); Bolivia, 14 (2 %); Chile, 10 (1 %); Colombia, 10 (1 %); Andalucía, 7 (1 %); País Vasco, 6 (1 %); Valencia, 6 (1 %); Granada, 4 (1 %); Guatemala, 4 (1 %); Ibiza, 4 (1 %); Córdoba, 3 (0 %); Costa Rica, 3 (0 %); Machu Picchu, 3 (0 %); Sevilla, 3 (0 %); San Sebastián, 3 (0 %); Centroamérica, 2 (0 %); Cataluña, 2 (0 %); Caribe, 2 (0 %); Puerto Rico, 2 (0 %); Rep. Dominicana, 2 (0 %); Segovia, 2 (0 %); Málaga, 2 (0 %); Uruguay, 2 (0 %); Venezuela, 2 (0 %); Canarias, 1 (0 %); Acapulco, 1 (0 %); Ciudad de México, 1 (0 %); Ecuador, 1 (0 %); Galicia, 1 (0 %); Panamá, 1 (0 %); Paraguay, 1 (0 %); Santiago de Compostela, 1 (0 %); Toledo, 1 (0 %); Zaragoza, 1 (0 %); Camino de Santiago, 1 (0 %); Figueras, 1 (0 %); Gibraltar, 1 (0 %); Medina del Campo, 1 (0 %); Sagrada Familia, 1 (0 %); ciudades españolas, 1 (0 %); cerca del mar, 1 (0 %); Brasil, 1 (0 %); Italia, 1 (0 %); Portugal, 1 (0 %); destinos seguros, 1 (0 %); donde sea, 37 (5 %); n/c, 79 (12 %) *Respuesta abierta y múltiple, categorizada *a posteriori*.

17 PARA IRSE A ESTUDIAR [AHORA]

	GENERAL [n=711]	ESP [n=287]	SEG [n=158]	OPT [n=266]
sí	416 (59 %)	232 (81 %)	109 (69 %)	75 (28 %)
no	287 (40 %)	54 (19 %)	45 (28 %)	188 (71 %)
n/c	8 (1 %)	1 (0 %)	4 (3 %)	3 (1 %)

18 LUGARES MENCIONADOS: ESTUDIAR/AHORA [*n*=416]

España, 158 (38 %); México, 57 (14 %); Barcelona, 31 (7 %); Madrid, 30 (7 %); Sevilla, 13 (3 %); Latinoamérica, 11 (3 %); Argentina, 11 (3 %); Salamanca, 7 (2 %); Chile, 5 (1 %); Cuba, 5 (1 %); Perú, 5 (1 %); Sudamérica, 4 (1 %); Andalucía, 4 (1 %); Colombia, 4 (1 %); Granada, 4 (1 %); País Vasco, 3 (1 %); Costa Rica, 2 (0 %); León, 2 (0 %); Valencia, 2 (0 %); Centroamérica, 1 (0 %); Alicante, 1 (0 %); Bolivia, 1 (0 %); Cataluña, 1 (0 %); Ciudad de México, 1 (0 %); Galicia, 1 (0 %); Guatemala, 1 (0 %); Jaén, 1 (0 %); Paraguay, 1 (0 %); San Sebastián, 1 (0 %); Santiago de Compostela, 1 (0 %); Segovia, 1 (0 %); Toledo, 1 (0 %); Zaragoza, 1 (0 %); Brasil, 1 (0 %); ciudades españolas, 1 (0 %); países en desarrollo de América Latina, 1 (0 %); destinos seguros, 2 (0 %); grandes ciudades 2 (0 %); las universidades que tienen convenio con la mía 2 (0 %); donde sea, 32 (8 %); n/c, 57 (14 %) *Respuesta abierta y múltiple, categorizada *a posteriori*.

19 PARA IRSE A TRABAJAR [AHORA]

	GENERAL [<i>n</i> =711]		ESP [<i>n</i> =287]		SEG [<i>n</i> =158]		OPT [<i>n</i> =266]	
sí	228	(32 %)	136	(47 %)	62	(39 %)	30	(11 %)
no	474	(67 %)	149	(52 %)	94	(59 %)	231	(87 %)
n/c	9	(1 %)	2	(1 %)	2	(1 %)	5	(2 %)

20 LUGARES MENCIONADOS: TRABAJAR/AHORA [*n*=228]

España, 74 (32 %); México, 27 (12 %); Latinoamérica, 20 (9 %); Madrid, 14 (6 %); Barcelona, 13 (6 %); Sudamérica, 7 (3 %); Argentina, 5 (2 %); Perú, 5 (2 %); Cuba, 3 (1 %); Andalucía, 2 (1 %); Bolivia, 2 (1 %); Colombia, 2 (1 %); Sevilla, 2 (1 %); Cataluña, 1 (0 %); Chile, 1 (0 %); Caribe, 1 (0 %); Costa Rica, 1 (0 %); Granada, 1 (0 %); Guatemala, 1 (0 %); Miami, 1 (0 %); Salamanca, 1 (0 %); Valencia, 1 (0 %); norte de España 1, (0 %); España Metrópoli (*supein-hongoku*), 1 (0 %); dentro de Europa, 1 (0 %); Embajada, 1 (0 %); Agencia de viajes, 1 (0 %); voluntariado internacional, 1 (0 %); destinos seguros, 2 (1 %); donde sea, 33 (14 %); n/c, 43 (19 %) *Respuesta abierta y múltiple, categorizada *a posteriori*.

ítem / opciones	GENERAL	ESP (n=287)	SEG (n=158)	OPT (n=266)
-----------------	---------	-------------	-------------	-------------

21 LUGAR DE PROCEDENCIA [RESPUESTAS ORDENADAS POR PROVINCIA]

Hokkaido	11 (2 %)	2 (1 %)	2 (1 %)	7 (3 %)
Aomori	4 (1 %)	0 (0 %)	2 (1 %)	2 (1 %)
Iwate	8 (1 %)	2 (1 %)	1 (1 %)	5 (2 %)
Miyagi	14 (2 %)	3 (1 %)	0 (0 %)	11 (4 %)
Akita	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Yamagata	7 (1 %)	1 (0 %)	2 (1 %)	4 (2 %)
Fukushima	7 (1 %)	1 (0 %)	3 (2 %)	3 (1 %)
Ibaraki	14 (2 %)	0 (0 %)	2 (1 %)	12 (5 %)
Tochigi	7 (1 %)	1 (0 %)	1 (1 %)	5 (2 %)
Gumma	4 (1 %)	1 (0 %)	1 (1 %)	2 (1 %)
Saitama	27 (4 %)	12 (4 %)	5 (3 %)	10 (4 %)
Chiba	26 (4 %)	13 (5 %)	3 (2 %)	10 (4 %)
Tokio	65 (9 %)	15 (5 %)	17 (11 %)	33 (12 %)
Kanagawa	44 (6 %)	16 (6 %)	13 (8 %)	15 (6 %)
Niigata	7 (1 %)	2 (1 %)	1 (1 %)	4 (2 %)
Toyama	5 (1 %)	3 (1 %)	0 (0 %)	2 (1 %)
Ishikawa	6 (1 %)	3 (1 %)	0 (0 %)	3 (1 %)
Fukui	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Yamanashi	2 (0 %)	0 (0 %)	1 (1 %)	1 (0 %)
Nagano	5 (1 %)	1 (0 %)	1 (1 %)	3 (1 %)
Gifu	21 (3 %)	9 (3 %)	9 (6 %)	3 (1 %)
Shizuoka	16 (2 %)	8 (3 %)	4 (3 %)	4 (2 %)
Aichi	120 (17 %)	47 (16 %)	71 (45 %)	2 (1 %)
Mie	17 (2 %)	7 (2 %)	10 (6 %)	0 (0 %)
Shiga	5 (1 %)	4 (1 %)	1 (1 %)	0 (0 %)
Kioto	11 (2 %)	9 (3 %)	0 (0 %)	2 (1 %)
Osaka	51 (7 %)	42 (15 %)	2 (1 %)	7 (3 %)
Hyogo	40 (6 %)	35 (12 %)	0 (0 %)	5 (2 %)
Nara	5 (1 %)	4 (1 %)	0 (0 %)	1 (0 %)
Wakayama	6 (1 %)	5 (2 %)	0 (0 %)	1 (0 %)
Tottori	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Shimane	2 (0 %)	2 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Okayama	3 (0 %)	3 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Hiroshima	4 (1 %)	2 (1 %)	0 (0 %)	2 (1 %)
Yamaguchi	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Tokushima	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Kagawa	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (0 %)
Ehime	6 (1 %)	4 (1 %)	0 (0 %)	2 (1 %)
Kochi	2 (0 %)	2 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Fukuoka	12 (2 %)	9 (3 %)	0 (0 %)	3 (1 %)
Saga	2 (0 %)	1 (0 %)	1 (1 %)	0 (0 %)
Nagasaki	4 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	4 (2 %)
Kumamoto	4 (1 %)	2 (1 %)	0 (0 %)	2 (1 %)

Oita	2	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)	2	(1 %)
Miyazaki	2	(0 %)	0	(0 %)	1	(1 %)	1	(0 %)
Kagoshima	5	(1 %)	4	(1 %)	0	(0 %)	1	(0 %)
Okinawa	89	(13 %)	6	(2 %)	1	(1 %)	82	(31 %)
Fuera de Japón	11	(2 %)	1	(0 %)	3	(2 %)	7	(3 %)
n/c	3	(0 %)	1	(0 %)	0	(0 %)	2	(1 %)

21 LUGAR DE PROCEDENCIA [RESPUESTAS ORDENADAS POR REGIÓN]

Hokkaido	11	(2 %)	2	(1 %)	2	(1 %)	7	(3 %)
Tohoku	40	(6 %)	7	(2 %)	8	(5 %)	25	(9 %)
Kanto	39	(5 %)	5	(2 %)	7	(4 %)	27	(10 %)
Área del GT	162	(23 %)	56	(20 %)	38	(24 %)	68	(26 %)
Hokuriku	12	(2 %)	7	(2 %)	0	(0 %)	5	(2 %)
Tokai	174	(24 %)	71	(25 %)	94	(59 %)	9	(3 %)
Kansai	118	(17 %)	99	(34 %)	3	(2 %)	16	(6 %)
Chugoku	11	(2 %)	9	(3 %)	0	(0 %)	2	(1 %)
Shikoku	10	(1 %)	7	(2 %)	0	(0 %)	3	(1 %)
Kyushu	31	(4 %)	16	(6 %)	2	(1 %)	13	(5 %)
Okinawa	89	(13 %)	6	(2 %)	1	(1 %)	82	(31 %)
Otro	14	(2 %)	2	(1 %)	3	(2 %)	9	(3 %)

Ítem / opciones	GENERAL	ESP (n=285)	SEG (n=155)	OPT (n=257)
-----------------	---------	-------------	-------------	-------------

22 SE HABLA UN DIALECTO EN MI LUGAR DE PROCEDENCIA [n= 697]

sí	308	(44 %)	142	(50 %)	51	(33 %)	115	(45 %)
un poco sí	181	(26 %)	75	(26 %)	55	(35 %)	51	(20 %)
no mucho	99	(14 %)	36	(13 %)	22	(14 %)	41	(16 %)
en absoluto	108	(15 %)	32	(11 %)	27	(17 %)	49	(19 %)
n/c	1	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)	1	(0 %)

FREUENNCIA DEL USO DEL ESTÁNDAR Y DEL DIALECTO PROPIO [23-28]

23 CON MI FAMILIA

siempre en estándar	304	(44 %)	79	(28 %)	70	(45 %)	155	(60 %)
en ocasiones en estándar	22	(3 %)	9	(3 %)	6	(4 %)	7	(3 %)
en ocasiones en dialecto	169	(24 %)	58	(20 %)	48	(31 %)	63	(25 %)
siempre en dialecto	201	(29 %)	138	(48 %)	31	(20 %)	32	(12 %)
n/c	1	(0 %)	1	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

24 CON LOS AMIGOS DE LA INFANCIA

siempre en estándar	301	(43 %)	76	(27 %)	73	(47 %)	152	(59 %)
en ocasiones en estándar	22	(3 %)	9	(3 %)	6	(4 %)	7	(3 %)
en ocasiones en dialecto	170	(24 %)	59	(21 %)	47	(30 %)	64	(25 %)
siempre en dialecto	202	(29 %)	140	(49 %)	28	(18 %)	34	(13 %)
n/c	2	(0 %)	1	(0 %)	1	(1 %)	0	(0 %)

ítem / opciones	GENERAL	ESP (n=285)	SEG (n=155)	OPT (n=257)
-----------------	---------	-------------	-------------	-------------

25 CON UN DESCONOCIDO EN MI PUEBLO

siempre en estándar	472 (68 %)	155 (54 %)	110 (71 %)	207 (81 %)
en ocasiones en estándar	45 (6 %)	23 (8 %)	11 (7 %)	11 (4 %)
en ocasiones en dialecto	80 (11 %)	33 (12 %)	25 (16 %)	22 (9 %)
siempre en dialecto	99 (14 %)	73 (26 %)	9 (6 %)	17 (7 %)
n/c	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

26 CON MAESTROS / PROFESORES DE MI PUEBLO

siempre en estándar	427 (61 %)	125 (44 %)	105 (68 %)	197 (77 %)
en ocasiones en estándar	47 (7 %)	29 (10 %)	7 (5 %)	11 (4 %)
en ocasiones en dialecto	122 (18 %)	61 (21 %)	33 (21 %)	28 (11 %)
siempre en dialecto	99 (14 %)	69 (24 %)	9 (6 %)	21 (8 %)
n/c	2 (0 %)	1 (0 %)	1 (1 %)	0 (0 %)

27 CON AMIGOS DE OTRAS PROCEDENCIAS

siempre en estándar	374 (54 %)	98 (34 %)	92 (59 %)	184 (72 %)
en ocasiones en estándar	59 (8 %)	29 (10 %)	12 (8 %)	18 (7 %)
en ocasiones en dialecto	151 (22 %)	70 (25 %)	36 (23 %)	45 (18 %)
siempre en dialecto	112 (16 %)	87 (31 %)	15 (10 %)	10 (4 %)
n/c	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

28 CON CONOCIDOS EXTRANJEROS

siempre en estándar	507 (73 %)	171 (60 %)	116 (75 %)	220 (86 %)
en ocasiones en estándar	63 (9 %)	36 (13 %)	13 (8 %)	14 (5 %)
en ocasiones en dialecto	84 (12 %)	45 (16 %)	22 (14 %)	17 (7 %)
siempre en dialecto	39 (6 %)	31 (11 %)	3 (2 %)	5 (2 %)
n/c	4 (1 %)	2 (1 %)	1 (1 %)	1 (0 %)

GRADO DE AGRADO-DESAGRADO [29-30]

29 DIALECTO PROPIO

me gusta	314 (45 %)	154 (54 %)	66 (43 %)	94 (37 %)
más bien me gusta	127 (18 %)	47 (16 %)	27 (17 %)	53 (21 %)
Indiferente	230 (33 %)	77 (27 %)	54 (35 %)	99 (39 %)
más bien me disgusta	20 (3 %)	5 (2 %)	8 (5 %)	7 (3 %)
me disgusta	4 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	4 (2 %)
n/c	2 (0 %)	2 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

30 ESTÁNDAR

me gusta	202 (29 %)	65 (23 %)	57 (37 %)	80 (31 %)
más bien me gusta	103 (15 %)	40 (14 %)	20 (13 %)	43 (17 %)
Indiferente	355 (51 %)	150 (53 %)	77 (50 %)	128 (50 %)
más bien me disgusta	33 (5 %)	26 (9 %)	1 (1 %)	6 (2 %)

me disgusta	4	(1 %)	4	(1 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

GRADO DE ACUERDO-DESACUERDO [31-38]

31 Me siento aliviado(a) cuando el médico de mi pueblo me habla en mi dialecto.

de acuerdo	190	(27 %)	94	(33 %)	35	(23 %)	61	(24 %)
más bien de acuerdo	167	(24 %)	66	(23 %)	37	(24 %)	64	(25 %)
Indiferente	186	(27 %)	62	(22 %)	49	(32 %)	75	(29 %)
más bien en desacuerdo	97	(14 %)	44	(15 %)	22	(14 %)	31	(12 %)
en desacuerdo	55	(8 %)	18	(6 %)	11	(7 %)	26	(10 %)
n/c	2	(0 %)	1	(0 %)	1	(1 %)	0	(0 %)

32 Me gustaría que los extranjeros en mi pueblo aprendieran el lenguaje del lugar donde habitan.

de acuerdo	51	(7 %)	24	(8 %)	10	(6 %)	17	(7 %)
más bien de acuerdo	87	(12 %)	38	(13 %)	13	(8 %)	36	(14 %)
Indiferente	232	(33 %)	86	(30 %)	51	(33 %)	95	(37 %)
más bien en desacuerdo	203	(29 %)	88	(31 %)	48	(31 %)	67	(26 %)
en desacuerdo	122	(18 %)	48	(17 %)	32	(21 %)	42	(16 %)
n/c	2	(0 %)	1	(0 %)	1	(1 %)	0	(0 %)

33 Me gustaría enseñar mi dialecto a mis hijos, en cuanto los tenga.

de acuerdo	139	(20 %)	67	(24 %)	25	(16 %)	47	(18 %)
más bien de acuerdo	156	(22 %)	64	(22 %)	27	(17 %)	65	(25 %)
Indiferente	215	(31 %)	80	(28 %)	51	(33 %)	84	(33 %)
más bien en desacuerdo	117	(17 %)	48	(17 %)	32	(21 %)	37	(14 %)
en desacuerdo	65	(9 %)	23	(8 %)	18	(12 %)	24	(9 %)
n/c	5	(1 %)	3	(1 %)	2	(1 %)	0	(0 %)

34 Se ha de corregir acentos dialectales antes de comenzar la vida laboral.

de acuerdo	95	(14 %)	29	(10 %)	29	(19 %)	37	(14 %)
más bien de acuerdo	152	(22 %)	63	(22 %)	39	(25 %)	50	(19 %)
Indiferente	143	(21 %)	52	(18 %)	37	(24 %)	54	(21 %)
más bien en desacuerdo	177	(25 %)	76	(27 %)	28	(18 %)	73	(28 %)
en desacuerdo	127	(18 %)	64	(22 %)	20	(13 %)	43	(17 %)
n/c	3	(0 %)	1	(0 %)	2	(1 %)	0	(0 %)

35 Quiero llegar a hablar español sin acento.

de acuerdo	299	(42 %)	126	(44 %)	73	(46 %)	100	(38 %)
más bien de acuerdo	196	(28 %)	67	(23 %)	46	(29 %)	83	(31 %)
Indiferente	150	(21 %)	62	(22 %)	28	(18 %)	60	(23 %)
más bien en desacuerdo	40	(6 %)	21	(7 %)	6	(4 %)	13	(5 %)
en desacuerdo	26	(4 %)	11	(4 %)	5	(3 %)	10	(4 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

ítem / opciones	GENERAL	ESP (n=287)	SEG (n=158)	OPT (n=266)
-----------------	---------	-------------	-------------	-------------

36 Quiero que mis profesores de español hablen en el mismo acento.

de acuerdo	110 (15 %)	37 (13 %)	20 (13 %)	53 (20 %)
más bien de acuerdo	165 (23 %)	61 (21 %)	36 (23 %)	68 (26 %)
Indiferente	160 (23 %)	45 (16 %)	39 (25 %)	76 (29 %)
más bien en desacuerdo	162 (23 %)	77 (27 %)	42 (27 %)	43 (16 %)
en desacuerdo	114 (16 %)	67 (23 %)	21 (13 %)	26 (10 %)
n/c	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

37 Creo que los dialectos del español son un impedimento para el aprendizaje.

de acuerdo	25 (4 %)	5 (2 %)	4 (3 %)	16 (6 %)
más bien de acuerdo	92 (13 %)	37 (13 %)	19 (12 %)	36 (14 %)
Indiferente	193 (27 %)	56 (20 %)	42 (27 %)	95 (36 %)
más bien en desacuerdo	224 (32 %)	95 (33 %)	57 (36 %)	72 (27 %)
en desacuerdo	177 (25 %)	94 (33 %)	36 (23 %)	47 (18 %)
n/c	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

38 Quiero saber más sobre los dialectos del español.

de acuerdo	227 (32 %)	125 (44 %)	58 (37 %)	44 (17 %)
más bien de acuerdo	255 (36 %)	103 (36 %)	57 (36 %)	95 (36 %)
Indiferente	133 (19 %)	36 (13 %)	26 (16 %)	71 (27 %)
más bien en desacuerdo	72 (10 %)	17 (6 %)	15 (9 %)	40 (15 %)
en desacuerdo	24 (3 %)	6 (2 %)	2 (1 %)	16 (6 %)
n/c	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

39 ¿Ha recibido alguna clase sobre los dialectos del español?

Sí	131 (18 %)	88 (31 %)	30 (19 %)	13 (5 %)
No	542 (76 %)	191 (67 %)	115 (73 %)	236 (89 %)
n/c	38 (5 %)	8 (3 %)	13 (8 %)	17 (6 %)

40 EL CONTENIDO DE LA CLASE [TRADUCIDO AL ESPAÑOL POR EL AUTOR]

AB03-HN1MG	diferentes formas de saludos
BA34-ME2ST	diferencias al contestar el teléfono: <i>Dígame</i> (España); <i>Aló</i> (México)
GA08-MS1AI	Aunque en España se diga ‘mujer’, en Sudamérica esto representa una falta de respeto y se utiliza ‘esposa’.
FC11-HS2KN	el diferente uso [metafórico] de animales entre el español de España y el de Latinoamérica para referirse a la “pubertad”
JB30-ME4OS	algunas palabras sudamericanas, <i>patata</i> - <i>papa</i> , etc. En las Islas Canarias se pierde la ‘s’ final, etc.
BB08-ME3KN	sobre el laísmo y el leísmo

KA34-HE1EH	En Madrid, se pronuncia la ‘d’ final de palabra como /θ/. En Latinoamérica no existe el fonema /θ/. El español de Canarias es confuso.
KB05-ME3HG	Disculpe si no se trata de dialectos, pero he escuchado algunas expresiones juveniles de Andalucía o de Madrid, como, por ejemplo, “mazo” o “en plan”.
KB07-ME3OS	En Andalucía, se pronuncia ‘mushasho’ por ‘muchacho’; en México se dice <i>camión</i> en vez de <i>autobús</i> .
KB25-ME3KU	algunas palabras dialectales propias de Andalucía y de México
KB38-HE3SZ	diferentes palabras para referirse al <i>autobús</i> / el uso de los diferentes pretéritos / diferencias en la pronunciación
JB35-HE3OS	En diferentes clases, los profesores señalaban que “en España se dice ..., pero en Latinoamérica ...”.
KB02-ME3HG	Se ha tratado un poco en clase, pero no he recibido ninguna clase centrada en los dialectos.
AC13-HN1NI	La clase está enfocada más bien en la conversación que en la gramática.
AC03-HN1YG	Una vez, el profesor comentó en clase que “tenía acento”, pero no he aprendido nada sobre los dialectos.
FB18-MS1TY	Tengo profesores de diferentes orígenes, así que cada uno me ha enseñado las diferencias fonéticas de sus dialectos.
HA05-ME1AI	En el ámbito hispanohablante hay pequeñas diferencias [dialectales] de una región a otra (Cataluña, Castilla, etc.).
BA19-HE2KN	[Que la lengua] varía de una región a otra.
HB07-ME1AI	las lenguas o dialectos hablados en diferentes regiones
HC08-ME5ME	sobre las diferencias dialectales
JA37-HE1SZ	Qué dialectos hay y dónde se hablan.
HD17-HE5GI	Que la pronunciación difiere de una región a otra y que cada país mantiene sus características.
FA08-HN1TY	Una vez tuve una sesión en la que nos dijeron que hay dialectos [del español]. Tuvimos que pronunciar fonemas de diferentes dialectos en pareja.
FB09-HS1TY	Tuvimos una breve introducción sobre la tipología [de los dialectos del español] y las diferencias.
KA28-HE1HG	Que el español tiene dialectos.
KB19-ME3YG	Solo fue una aproximación en la que se explicaba que el español también tiene dialectos.
KB10-ME3NR	Un profesor nativo hablaba imitando los diferentes dialectos de los países latinoamericanos.

MA34MN1OK	Fue una mera explicación, pero aprendí que el habla se ve alterada en función del lugar de origen.
HB14-ME1IS	los orígenes de los diferentes dialectos del español
BB03-ME3AI	los dialectos del español y su trasfondo histórico
KA02-ME1HG	El español tiene dialectos y algunos de los cuales no son comprensibles para los hablantes del estándar.
KB31-HE3NR	Aprendí palabras típicas de diferentes regiones, así como sus hábitos en la pronunciación [<i>namari</i>].
IA07-MN2HG	algunos detalles sobre diferencias léxicas entre las regiones o países
HD13-HE5TM	Lo aprendí desde un aspecto lingüístico (sobre la posición de la lengua, etc.).
GC09-MS3GI	Aprendí diferentes acentos regionales a través de videos.
JB25-ME4OS	Vi un video de YouTube donde se hablaba de las diferencias dialectales (en la conversación cotidiana o a nivel léxico)
HA09-ME1EH	Que las consonantes se pronuncian de diferentes maneras.
FA29-MN1KN	el hecho de que la pronunciación varía entre regiones, y que la ‘y’ del pronombre ‘yo’ se puede pronunciar como /j/ o /i/
FA30-MN1TY	“Me llamo” se pronuncia tanto “me. jamo” como “me.λamo”.
FB20-MS1IT	pronunciar el fonema ‘ll’ como /λ/ o /i/ (λa o io)
GA30-HS1AI	Que pronunciar <i>ya</i> como ‘ja’ o ‘λa’ depende de la situación geográfica, interior o costera. En España se dice “mujer” o “marido” pero en Latinoamérica hay que decir “esposo” y “esposa” para no faltar respeto.
FC01-HS2ST	la pronunciación de la ‘s’
FB21-MS1TY	diferentes maneras de pronunciar la ‘c’
FB13-MS1FS	La pronunciación de la ‘c’ (/s/ o /θ/). Se dice “pantalón” en Latinoamérica, mientras que en España la palabra es en plural.
FB17-HS2TY	la diferencia entre la ‘c’ sudamericana y la ‘c’ española
KA13-ME1KY	Diferencias en la pronunciación entre España y Latinoamérica, como por ejemplo la ‘c’.
GB48-HS3AI	sobre el seseo y el ceceo del sur de Andalucía
GC14-HS3AI	sobre el dialecto andaluz (el seseo y el ceceo)
FD03-MS3KN	Las diferentes pronunciaciones de ‘j’ y ‘s’ entre el sur y el norte [¿de la península?]
HA04-ME1AI	No se pronuncia la ‘s’ en el sur de España.

JB40-HE4HG	Se pierde la “s” en Andalucía, etc.
GC15-HS3ME	No se vocaliza la ‘s’ en Sevilla o en Andalucía.
HD08-HE4SI	Dentro de España también hay seseo, concretamente en Andalucía, donde sepronuncia la /θ/ como /s/. En las comunidades autónomas con dos lenguas oficiales, estas se influyen entre sí.
HB13-ME1SZ	diferencias tonales / Hay regiones donde no se pronuncia la ‘s’.
HB02-ME1AI	Se pronuncia la ‘s’ como ‘ttu’ [Se refiere a la aspiración de la ‘s’ final].
HD09-HE4AI	Sobre la pérdida de la /-s/, palabras típicas regionales
BA15-ME2FO	En alguna clase de la Facultad, recuerdo haber aprendido que la variación dialectal dentro de España es mayor que en Latinoamérica.
KB18-ME3FO	Vi un video sobre los dialectos andaluz y canario.
KB22-ME3HK	Vimos unos vídeos donde los interlocutores hablaban en dialectos, como el andaluz, y tuvimos que pensar en el significado [de las frases dialectales].
BB18-ME4KN	la formación de los dialectos de España
HA08-ME1GI	respecto a la clasificación dialectal dentro de España
BB16-ME3CB	diferencias dialectales entre México y España
FA13-MN1KN	Se trató un poco sobre las diferencias de pronunciación entre el español de Latinoamérica y el de España.
FB01-HS1KN	[El español] es diferente entre España y Latinoamérica.
FC02-HS2CB	diferencias acentuales y fonéticas entre [el español de] España y Latinoamérica
JB21-ME3ME	diferencias entre el español de España y Latinoamérica / cómo se dicen algunas palabras en Latinoamérica
KA24-ME2KO	las diferencias fonéticas entre [el español de] España y Latinoamérica
KB26-ME3FO	sobre las diferencias entre el español de Latinoamérica y el de España
KB27-HE3HG	las diferencias léxicas entre el español de España y el de Latinoamérica: <i>coche</i> – <i>carro</i> , <i>bus</i> – <i>guagua</i> , etc.
KB12-ME3SI	Que el vocabulario es diferente en España y en Latinoamérica.
KB17-ME3FO	las diferencias en la entonación o en el vocabulario entre el español de Latinoamérica y el de España
KB24-ME3WA	una breve introducción sobre la gramática y el léxico del español de Latinoamérica

LC07-ME3OK	las diferencias léxicas que se producen entre el español de España y el de Latinoamérica / diferencias entre el andaluz y el castellano
GA29-HS1AI	que la frecuencia y modo de uso de 'tú' y 'usted' varía entre España y los países de América Latina
HC01-ME4AI	el acento sudamericano
LA28-MN2OK	Mi profesor tiene acento mexicano.
GA32-HS1AI	Que [el español] es diferente entre España y México y que dentro de España hay tres o cuatro [dialectos / lenguas].
GA07-MS1AI	sobre las diferencias de pronunciación entre México y España
HC09-HE5GI	Hicimos unas exposiciones orales sobre los dialectos de México.
HC10-ME5AI	Antes de irme a México, un profesor mexicano me enseñó su dialecto. En una clase de lingüística, aprendí las características fonéticas del sur de España.
AD10-HN2IT	el dialecto argentino
KB08-ME3OS	Un profesor de España nos enseñó un poco sobre el español característico de Argentina.
JA18-ME1WA	la pronunciación del fonema 'll' en Argentina / el verbo coger
FA23-HN1KN	diferencias fonéticas entre el español de España y el chileno
BB39-HE4KN	Aprendí vocabulario y expresiones del dialecto chileno.
HD04-ME4GI	En las regiones donde el español no es la lengua vernácula, esta ha experimentado alteraciones o se produce una mezcla de códigos.
HB15-HE1OS	Igual que el japonés, el español, que es una lengua hablada en un amplio espacio geográfico, también tiene dialectos.
HC13-HE5AI	la diferencia entre un dialecto y una lengua
HC05-ME4AI	dónde se hablan los dialectos del español / si se hace un uso distintivo en casa o en público / la frecuencia de uso del estándar y de los dialectos / si existe alguna correlación entre el dialecto y la identidad
JA30-ME1IT	el vasco, el catalán y el gallego
JB26-ME4OS	En el País Vasco se habla vasco.
FD02-MS3ST	Sobre el País Vasco y Cataluña, y que se habla diferente [en español] incluso entre Barcelona y Madrid.
FB05-HS1ST	Que hay 4 lenguas dentro de España y el profesor domina dos de ellas.
FC15-MS2KN	sobre las características del vasco y un poco sobre la lengua
FD06-MS4NI	Nos han enseñado algunas palabras del vasco y del quechua.

HA13-HE1AI	De que, en España, hay lenguas como el gallego, el vasco, el catalán o el occitano.
HA03-ME1AI	Cada comunidad autónoma tiene lenguas de diferentes ramas lingüísticas (el castellano, el catalán, el occitano, etc.).
HB03-ME1AI	En cada comunidad autónoma se habla lenguas de diferentes ramas.
BA13-ME2CB	El vasco tiene un origen latino y su estructura es diferente [del español].
BA21-HE2KN	sobre qué dialectos se hablan en diferentes regiones españolas
BA26-HE2CB	En España, hay lenguas cooficiales aparte del castellano.
HD14-ME5SZ	Que en España existen lenguas oficiales en algunas comunidades autónomas.
BA07-ME2OS	sobre el hecho de que [algunas variedades de España] son más que dialectos y son lenguas independientes
BB28-HE3ST	dialectos según regiones
KB11-ME3WA	sobre el dialecto del País Vasco
KB13-ME3KO	Aprendimos expresiones sencillas como saludos mediante una lista en la que se comparaba [el español] con otros dialectos como el vasco y el catalán.
JB13-ME3HG	Que el vasco tiene mucho acento.
FB03-HS1KN	La lengua difiere de unas regiones a otras, pero la comunicación es posible ya que [los españoles] aprenden español en la escuela.
KA23-ME2HG	En el bachillerato, escuché un CD en vasco y en catalán y me sorprendieron las diferencias.
HC12-ME5AI	Hice un curso de catalán durante medio año (haciendo también un poco de referencia al valenciano).
BB38-HE4TY	Recibí clases del valenciano, pero me costó el léxico.
JB38-HE3IS	sobre la lengua de Valencia
HC11-ME5AI	Observamos diferencias entre las palabras en gallego y en castellano.
JA28-ME1IS	Que Cataluña sufre discriminación lingüística.
BB19-ME5MG	los dialectos en Twitter
GC02-MS3AI	En una asignatura de inglés, cada uno tenía que investigar sobre los dialectos de la lengua que estudiaba como optativa e hice una comparativa [dialectal] entre México, Cataluña, Perú y Madrid.
HD20-ME5AI	Se trató el tema en la asignatura de lingüística.

LB22-MN1TY	En el bachillerato, aprendí las diferencias de pronunciación entre el español de España y el de Sudamérica (sobre todo, de Argentina).
HC07-ME5AI	Aprendí a distinguir las diferencias dialectales de expresiones y a nivel léxico (Fue en una clase para los alumnos de intercambio, así que el contenido fue sencillo).
KB03-ME3HG	Tuvimos una charla sobre las diferencias léxicas.
BB37-HE4KN	Durante mi estancia de intercambio en Andalucía, todos hablaban en dialecto.
GA15-MS2AI	No en clase, pero a lo largo de mi estancia de intercambio en Granada, escuché diariamente el dialecto andaluz.
BB04-ME3TY	Una vez (fuera de clase), un hablante nativo me enseñó el dialecto de México.
GB31-HS2AI	Se trató el tema un poco en un seminario, pero no mucho.
JB22-ME3HS	No me acuerdo del detalle, pero era sobre las diferencias en la pronunciación.
BB32-HE3CB	No sabría contestar.
GC05-HS4AI	No me acuerdo del contenido de la clase.

ítem / opciones	GENERAL	ESP (n=287)	SEG (n=158)	OPT (n=266)
-----------------	---------	-------------	-------------	-------------

41 DIALECTO(S) QUE SABE [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

andaluz	140 (20 %)	88 (31 %)	36 (23 %)	16 (6 %)
andino	61 (9 %)	42 (15 %)	13 (8 %)	6 (2 %)
canario	17 (2 %)	13 (5 %)	3 (2 %)	1 (0 %)
caribeño	38 (5 %)	26 (9 %)	8 (5 %)	4 (2 %)
castellano	224 (32 %)	152 (53 %)	48 (30 %)	24 (9 %)
chileno	33 (5 %)	24 (8 %)	5 (3 %)	4 (2 %)
mex-c.ame	129 (18 %)	90 (31 %)	31 (20 %)	8 (3 %)
rioplatense	53 (7 %)	28 (10 %)	12 (8 %)	13 (5 %)
n/c	341 (48 %)	73 (25 %)	61 (39 %)	207 (78 %)

42 ¿Conoce el origen de los profesores nativos que Vd. ha tenido hasta ahora?

*RESPUESTAS ADAPTADAS / se incluyen en la categoría "sí" aquellos que dejaron en blanco este ítem pero que contestaron a la siguiente pregunta.

sí	429 (60 %)	228 (79 %)	117 (74 %)	84 (32 %)
no	249 (35 %)	55 (19 %)	29 (18 %)	165 (62 %)
n/c	33 (5 %)	4 (1 %)	12 (8 %)	17 (6 %)

43 LUGAR DE ORIGEN / PN [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

	n=429	n=228	n=117	n=84
andaluz	96 (22 %)	60 (26 %)	33 (28 %)	3 (4 %)
andino	63 (15 %)	37 (16 %)	16 (14 %)	10 (12 %)
canario	11 (3 %)	10 (4 %)	1 (1 %)	0 (0 %)
caribeño	14 (3 %)	3 (1 %)	10 (9 %)	1 (1 %)
castellano	246 (57 %)	180 (79 %)	43 (37 %)	23 (27 %)
chileno	29 (7 %)	22 (10 %)	4 (3 %)	3 (4 %)
mex-c.ame	157 (37 %)	85 (37 %)	70 (60 %)	2 (2 %)
rioplatense	79 (18 %)	14 (6 %)	17 (15 %)	48 (57 %)
n/c	8 (2 %)	0 (0 %)	5 (4 %)	3 (4 %)

44 ¿Sabe dónde se han formado los profesores japoneses que Vd. ha tenido hasta ahora?

*RESPUESTAS ADAPTADAS / se incluyen en la categoría "sí" aquellos que dejaron en blanco este ítem pero que contestaron a la siguiente pregunta.

sí	161 (23 %)	100 (35 %)	43 (27 %)	18 (7 %)
no	469 (66 %)	180 (63 %)	97 (61 %)	192 (72 %)
n/c	81 (11 %)	7 (2 %)	18 (11 %)	56 (21 %)

45 LUGAR DE FORMACIÓN / PJ [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

	n=161	n=100	n=43	n=18
andaluz	18 (11 %)	13 (13 %)	2 (5 %)	3 (17 %)
andino	20 (12 %)	5 (5 %)	14 (33 %)	1 (6 %)
canario	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
caribeño	2 (1 %)	2 (2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
castellano	121 (75 %)	85 (85 %)	25 (58 %)	11 (61 %)

chileno	4 (2 %)	3 (3 %)	1 (2 %)	0 (0 %)
mex-c.ame	27 (17 %)	19 (19 %)	6 (14 %)	2 (11 %)
rioplatense	6 (4 %)	2 (2 %)	3 (7 %)	1 (6 %)
n/c	1 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (6 %)

ítem / opciones	GENERAL	ESP (n=287)	SEG (n=158)	OPT (n=266)
-----------------	---------	-------------	-------------	-------------

46 CORRECTO [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

Andaluz	143 (20 %)	51 (18 %)	41 (26 %)	51 (19 %)
Andino	59 (8 %)	30 (10 %)	13 (8 %)	16 (6 %)
Canario	56 (8 %)	31 (11 %)	13 (8 %)	12 (5 %)
Caribeño	55 (8 %)	30 (10 %)	12 (8 %)	13 (5 %)
Castellano	456 (64 %)	230 (80 %)	107 (68 %)	119 (45 %)
Chileno	59 (8 %)	32 (11 %)	13 (8 %)	14 (5 %)
mex-c.ame	86 (12 %)	36 (13 %)	24 (15 %)	26 (10 %)
Rioplatense	58 (8 %)	30 (10 %)	12 (8 %)	16 (6 %)
n/s	94 (13 %)	17 (6 %)	6 (4 %)	71 (27 %)
n/c	45 (6 %)	15 (5 %)	9 (6 %)	21 (8 %)
Otro	17 (2 %)	8 (3 %)	4 (3 %)	5 (2 %)
└ no existe	15 (2 %)	8 (3 %)	3 (2 %)	4 (2 %)
└ el de España	2 (0 %)	0 (0 %)	1 (1 %)	1 (0 %)

47 ESTÁNDAR [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

Andaluz	94 (13 %)	18 (6 %)	30 (19 %)	46 (17 %)
Andino	14 (2 %)	1 (0 %)	2 (1 %)	11 (4 %)
Canario	6 (1 %)	1 (0 %)	2 (1 %)	3 (1 %)
Caribeño	7 (1 %)	1 (0 %)	1 (1 %)	5 (2 %)
Castellano	480 (68 %)	251 (87 %)	115 (73 %)	114 (43 %)
Chileno	10 (1 %)	3 (1 %)	1 (1 %)	6 (2 %)
mex-c.ame	48 (7 %)	9 (3 %)	11 (7 %)	28 (11 %)
Rioplatense	7 (1 %)	1 (0 %)	1 (1 %)	5 (2 %)
n/s	83 (12 %)	10 (3 %)	7 (4 %)	66 (25 %)
n/c	34 (5 %)	11 (4 %)	6 (4 %)	17 (6 %)
Otro	6 (1 %)	0 (0 %)	2 (1 %)	4 (2 %)
└ no existe	4 (1 %)	0 (0 %)	1 (1 %)	3 (1 %)
└ el de España	2 (0 %)	0 (0 %)	1 (1 %)	1 (0 %)

48 CLARO [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

Andaluz	82 (12 %)	17 (6 %)	33 (21 %)	32 (12 %)
Andino	27 (4 %)	15 (5 %)	3 (2 %)	9 (3 %)
Canario	6 (1 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	5 (2 %)
Caribeño	8 (1 %)	2 (1 %)	3 (2 %)	3 (1 %)
Castellano	341 (48 %)	178 (62 %)	81 (51 %)	82 (31 %)
Chileno	20 (3 %)	10 (3 %)	3 (2 %)	7 (3 %)
mex-c.ame	102 (14 %)	56 (20 %)	19 (12 %)	27 (10 %)
Rioplatense	14 (2 %)	1 (0 %)	3 (2 %)	10 (4 %)

n/s	114 (16 %)	22 (8 %)	11 (7 %)	81 (30 %)
n/c	65 (9 %)	23 (8 %)	15 (9 %)	27 (10 %)
Otro	8 (1 %)	2 (1 %)	1 (1 %)	5 (2 %)
└ no existe	5 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	5 (2 %)
└ el de España	1 (0 %)	0 (0 %)	1 (1 %)	0 (0 %)
└ el de Perú	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
└ el de Colombia	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

49 ME GUSTA [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

Andaluz	104 (15 %)	25 (9 %)	38 (24 %)	41 (15 %)
Andino	37 (5 %)	18 (6 %)	5 (3 %)	14 (5 %)
Canario	9 (1 %)	2 (1 %)	0 (0 %)	7 (3 %)
Caribeño	28 (4 %)	11 (4 %)	6 (4 %)	11 (4 %)
Castellano	250 (35 %)	124 (43 %)	59 (37 %)	67 (25 %)
Chileno	26 (4 %)	12 (4 %)	3 (2 %)	11 (4 %)
mex-c.ame	136 (19 %)	76 (26 %)	31 (20 %)	29 (11 %)
Rioplatense	30 (4 %)	7 (2 %)	7 (4 %)	16 (6 %)
n/s	114 (16 %)	25 (9 %)	11 (7 %)	78 (29 %)
n/c	77 (11 %)	27 (9 %)	18 (11 %)	32 (12 %)
Otro	16 (2 %)	7 (2 %)	1 (1 %)	8 (3 %)
└ indiferente	13 (2 %)	5 (2 %)	0 (0 %)	8 (3 %)
└ el de España	1 (0 %)	0 (0 %)	1 (1 %)	0 (0 %)
└ el de Perú	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
└ el de Galicia	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

50 QUIERO APRENDER [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

Andaluz	122 (17 %)	44 (15 %)	37 (23 %)	41 (15 %)
Andino	47 (7 %)	20 (7 %)	12 (8 %)	15 (6 %)
Canario	20 (3 %)	8 (3 %)	5 (3 %)	7 (3 %)
Caribeño	45 (6 %)	23 (8 %)	8 (5 %)	14 (5 %)
Castellano	355 (50 %)	179 (62 %)	85 (54 %)	91 (34 %)
Chileno	42 (6 %)	23 (8 %)	8 (5 %)	11 (4 %)
mex-c.ame	167 (23 %)	89 (31 %)	41 (26 %)	37 (14 %)
Rioplatense	40 (6 %)	17 (6 %)	10 (6 %)	13 (5 %)
n/s	81 (11 %)	12 (4 %)	7 (4 %)	62 (23 %)
n/c	53 (7 %)	18 (6 %)	15 (9 %)	20 (8 %)
Otro	11 (2 %)	3 (1 %)	2 (1 %)	6 (2 %)
└ indiferente	8 (1 %)	2 (1 %)	0 (0 %)	6 (2 %)
└ el de España	1 (0 %)	0 (0 %)	1 (1 %)	0 (0 %)
└ el de Cataluña	1 (0 %)	0 (0 %)	1 (1 %)	0 (0 %)
└ el de Galicia	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

51 MÁS HABLADO [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

Andaluz	67 (9 %)	12 (4 %)	23 (15 %)	32 (12 %)
---------	----------	----------	-----------	-----------

ítem / opciones	GENERAL	ESP (n=287)	SEG (n=158)	OPT (n=266)
Andino	33 (5 %)	13 (5 %)	7 (4 %)	13 (5 %)
Canario	5 (1 %)	1 (0 %)	2 (1 %)	2 (1 %)
Caribeño	7 (1 %)	4 (1 %)	2 (1 %)	1 (0 %)
Castellano	304 (43 %)	157 (55 %)	66 (42 %)	81 (30 %)
Chileno	8 (1 %)	2 (1 %)	3 (2 %)	3 (1 %)
mex-c.ame	170 (24 %)	78 (27 %)	49 (31 %)	43 (16 %)
Rioplatense	15 (2 %)	2 (1 %)	3 (2 %)	10 (4 %)
n/s	108 (15 %)	23 (8 %)	10 (6 %)	75 (28 %)
n/c	66 (9 %)	23 (8 %)	17 (11 %)	26 (10 %)
Otro	6 (1 %)	2 (1 %)	1 (1 %)	3 (1 %)
└ no existe	3 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (1 %)
└ más poblado	2 (0 %)	2 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
└ el de España	1 (0 %)	0 (0 %)	1 (1 %)	0 (0 %)

52 INCORRECTO [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

Andaluz	15 (2 %)	4 (1 %)	3 (2 %)	8 (3 %)
Andino	28 (4 %)	5 (2 %)	7 (4 %)	16 (6 %)
Canario	54 (8 %)	14 (5 %)	12 (8 %)	28 (11 %)
Caribeño	66 (9 %)	18 (6 %)	20 (13 %)	28 (11 %)
Castellano	6 (1 %)	1 (0 %)	1 (1 %)	4 (2 %)
Chileno	46 (6 %)	11 (4 %)	13 (8 %)	22 (8 %)
mex-c.ame	41 (6 %)	11 (4 %)	8 (5 %)	22 (8 %)
Rioplatense	76 (11 %)	32 (11 %)	17 (11 %)	27 (10 %)
n/s	141 (20 %)	35 (12 %)	18 (11 %)	88 (33 %)
n/c	177 (25 %)	79 (28 %)	47 (30 %)	51 (19 %)
Otro	154 (22 %)	95 (33 %)	31 (20 %)	28 (11 %)
└ no existe	152 (21 %)	94 (33 %)	30 (19 %)	28 (11 %)
└ según región	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
└ mi español	1 (0 %)	0 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)

53 NO ESTÁNDAR [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

Andaluz	109 (15 %)	67 (23 %)	17 (11 %)	25 (9 %)
Andino	150 (21 %)	77 (27 %)	35 (22 %)	38 (14 %)
Canario	154 (22 %)	78 (27 %)	32 (20 %)	44 (17 %)
Caribeño	180 (25 %)	91 (32 %)	36 (23 %)	53 (20 %)
Castellano	11 (2 %)	3 (1 %)	3 (2 %)	5 (2 %)
Chileno	170 (24 %)	89 (31 %)	36 (23 %)	45 (17 %)
mex-c.ame	169 (24 %)	86 (30 %)	35 (22 %)	48 (18 %)
Rioplatense	190 (27 %)	107 (37 %)	41 (26 %)	42 (16 %)
n/s	145 (20 %)	39 (14 %)	18 (11 %)	88 (33 %)
n/c	145 (20 %)	61 (21 %)	36 (23 %)	48 (18 %)
Otro	48 (7 %)	30 (10 %)	9 (6 %)	9 (3 %)
└ no existe	45 (6 %)	28 (10 %)	9 (6 %)	8 (3 %)
└ según región	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	1 (0 %)

└ según país	1 (0 %)	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)
--------------	---------	---------	---------	---------

54 CONFUSO [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

Andaluz	78 (11 %)	52 (18 %)	7 (4 %)	19 (7 %)
Andino	60 (8 %)	26 (9 %)	16 (10 %)	18 (7 %)
Canario	75 (11 %)	25 (9 %)	18 (11 %)	32 (12 %)
Caribeño	92 (13 %)	45 (16 %)	18 (11 %)	29 (11 %)
Castellano	26 (4 %)	11 (4 %)	6 (4 %)	9 (3 %)
Chileno	93 (13 %)	47 (16 %)	20 (13 %)	26 (10 %)
mex-c.ame	79 (11 %)	33 (11 %)	23 (15 %)	23 (9 %)
Rioplátense	123 (17 %)	67 (23 %)	27 (17 %)	29 (11 %)
n/s	171 (24 %)	50 (17 %)	24 (15 %)	97 (36 %)
n/c	151 (21 %)	58 (20 %)	43 (27 %)	50 (19 %)
Otro	23 (3 %)	4 (1 %)	7 (4 %)	12 (5 %)
└ no existe	23 (3 %)	4 (1 %)	7 (4 %)	12 (5 %)

55 NO ME GUSTA [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

Andaluz	25 (4 %)	16 (6 %)	2 (1 %)	7 (3 %)
Andino	23 (3 %)	12 (4 %)	3 (2 %)	8 (3 %)
Canario	36 (5 %)	11 (4 %)	8 (5 %)	17 (6 %)
Caribeño	47 (7 %)	13 (5 %)	10 (6 %)	24 (9 %)
Castellano	6 (1 %)	3 (1 %)	2 (1 %)	1 (0 %)
Chileno	47 (7 %)	18 (6 %)	8 (5 %)	21 (8 %)
mex-c.ame	34 (5 %)	13 (5 %)	11 (7 %)	10 (4 %)
Rioplátense	57 (8 %)	27 (9 %)	11 (7 %)	19 (7 %)
n/s	140 (20 %)	34 (12 %)	18 (11 %)	88 (33 %)
n/c	188 (26 %)	80 (28 %)	52 (33 %)	56 (21 %)
Otro	169 (24 %)	95 (33 %)	37 (23 %)	37 (14 %)
└ no existe	169 (24 %)	95 (33 %)	37 (23 %)	37 (14 %)

56 NO QUIERO APRENDER [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

Andaluz	26 (4 %)	12 (4 %)	3 (2 %)	11 (4 %)
Andino	23 (3 %)	11 (4 %)	4 (3 %)	8 (3 %)
Canario	59 (8 %)	22 (8 %)	15 (9 %)	22 (8 %)
Caribeño	55 (8 %)	21 (7 %)	12 (8 %)	22 (8 %)
Castellano	2 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	1 (0 %)
Chileno	40 (6 %)	18 (6 %)	5 (3 %)	17 (6 %)
mex-c.ame	19 (3 %)	6 (2 %)	3 (2 %)	10 (4 %)
Rioplátense	61 (9 %)	29 (10 %)	11 (7 %)	21 (8 %)
n/s	123 (17 %)	25 (9 %)	15 (9 %)	83 (31 %)
n/c	192 (27 %)	80 (28 %)	56 (35 %)	56 (21 %)
Otro	189 (27 %)	106 (37 %)	40 (25 %)	43 (16 %)
└ no existe	189 (27 %)	106 (37 %)	40 (25 %)	43 (16 %)

ítem / opciones	GENERAL	ESP (n=287)	SEG (n=158)	OPT (n=266)
-----------------	---------	-------------	-------------	-------------

57 PROFESOR ORIGEN PREFERIDO [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

Andaluz	144 (20 %)	52 (18 %)	43 (27 %)	49 (18 %)
Andino	62 (9 %)	26 (9 %)	13 (8 %)	23 (9 %)
Canario	18 (3 %)	7 (2 %)	2 (1 %)	9 (3 %)
Caribeño	43 (6 %)	21 (7 %)	9 (6 %)	13 (5 %)
Castellano	332 (47 %)	168 (59 %)	76 (48 %)	88 (33 %)
Chileno	37 (5 %)	17 (6 %)	7 (4 %)	13 (5 %)
mex-c.ame	142 (20 %)	81 (28 %)	30 (19 %)	31 (12 %)
Rioplatsense	50 (7 %)	13 (5 %)	11 (7 %)	26 (10 %)
n/s	37 (5 %)	6 (2 %)	4 (3 %)	27 (10 %)
n/c	114 (16 %)	29 (10 %)	31 (20 %)	54 (20 %)
Otro	109 (15 %)	43 (15 %)	26 (16 %)	40 (15 %)
L indiferente	57 (8 %)	20 (7 %)	13 (8 %)	24 (9 %)
L de España	24 (3 %)	7 (2 %)	7 (4 %)	10 (4 %)
L de México	14 (2 %)	8 (3 %)	3 (2 %)	3 (1 %)
L de Argentina	3 (0 %)	0 (0 %)	2 (1 %)	1 (0 %)
L de Barcelona	2 (0 %)	2 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
L de Madrid	2 (0 %)	2 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
L de Sudamérica	2 (0 %)	2 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
L de Castilla	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (0 %)
L de C. América	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
L de Colombia	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
L de Costa Rica	1 (0 %)	0 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)
L de N. Zelanda	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (0 %)

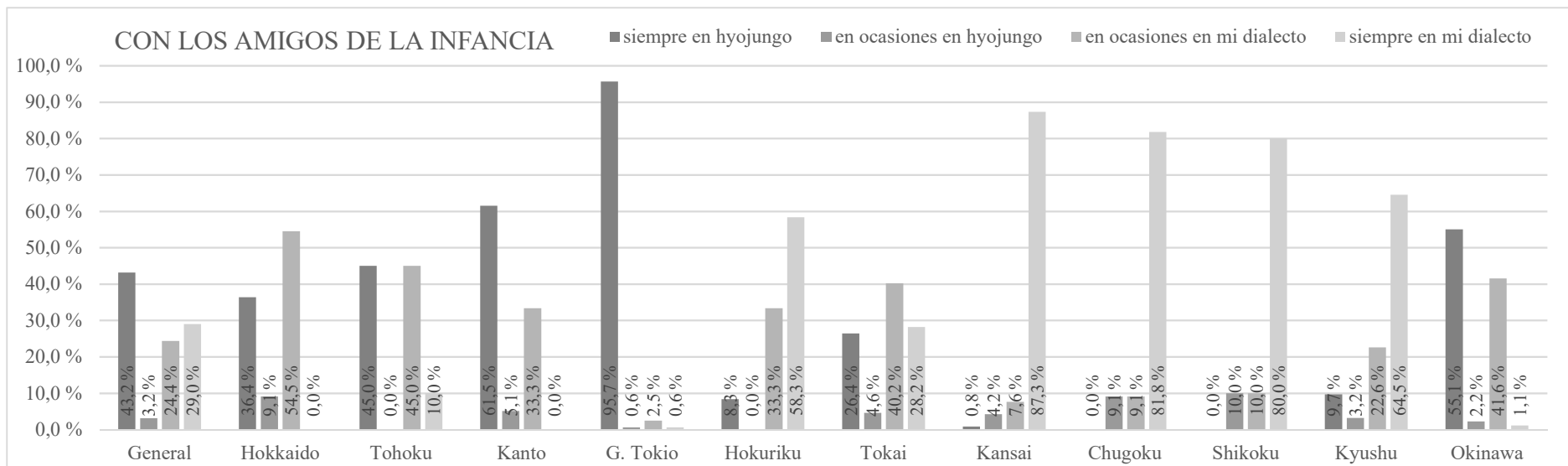
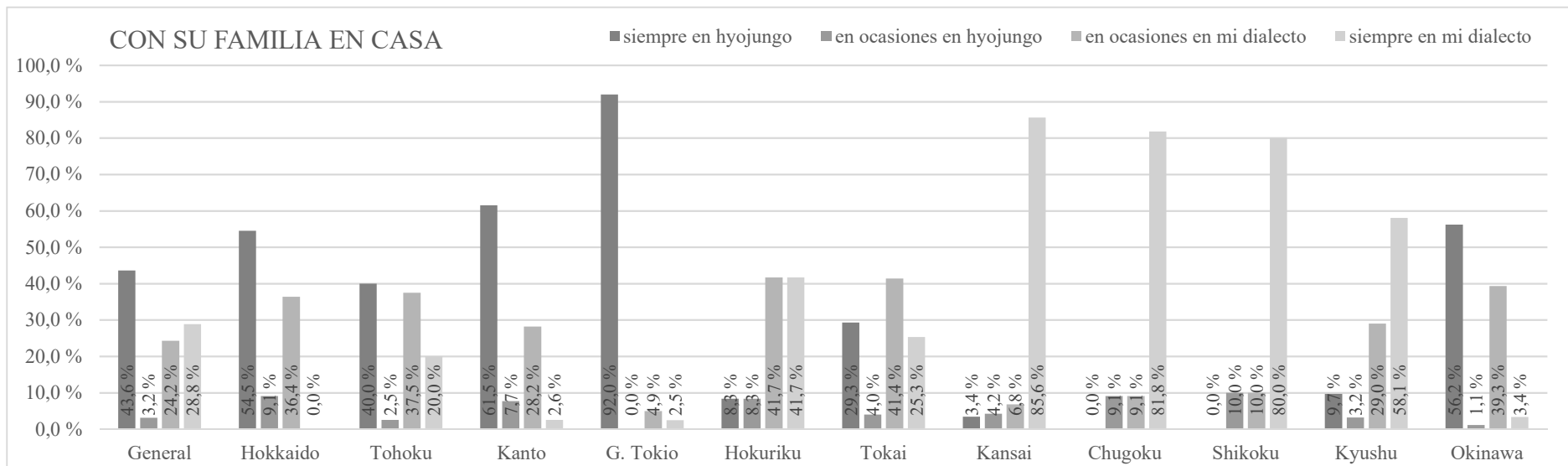
58 PROFESOR ORIGEN NO PREFERIDO [SELECCIÓN MÚLTIPLE]

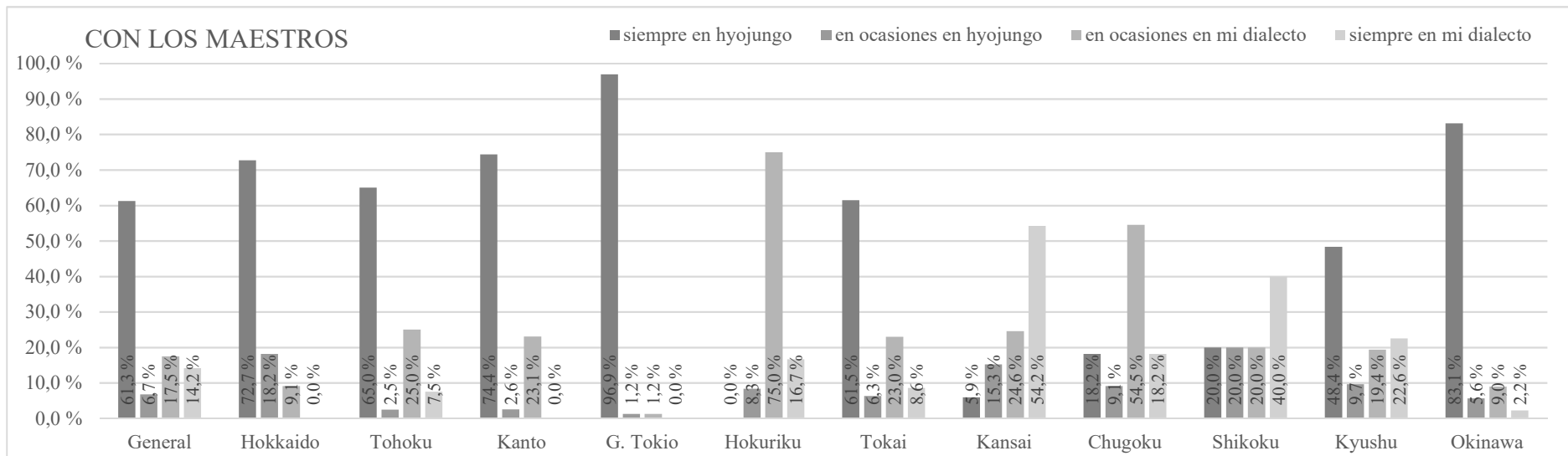
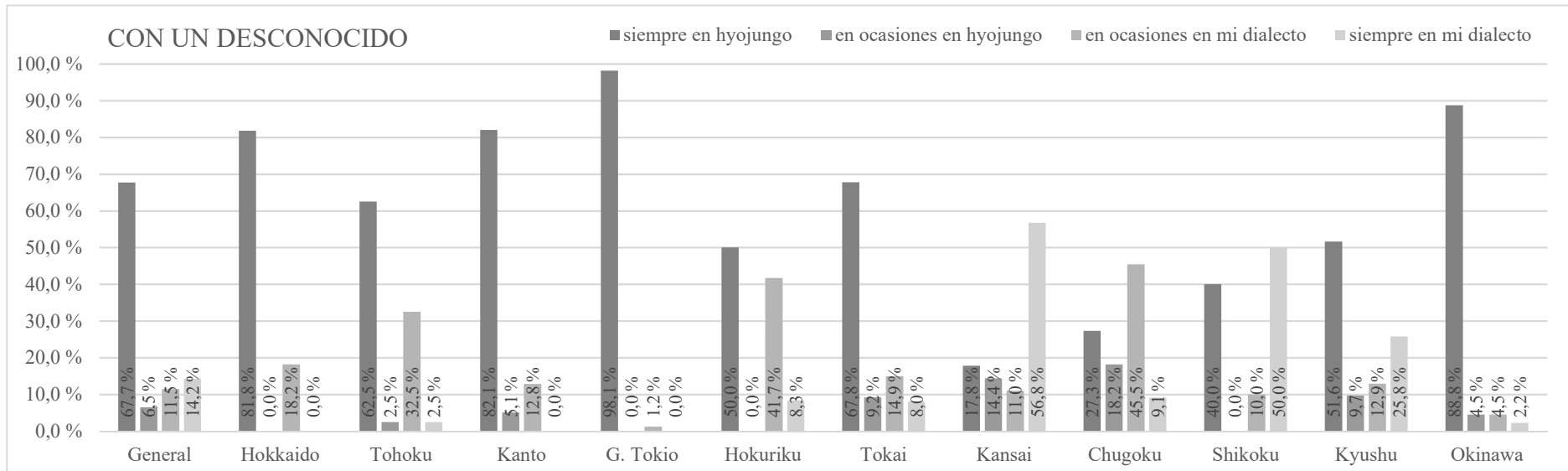
Andaluz	27 (4 %)	18 (6 %)	3 (2 %)	6 (2 %)
Andino	27 (4 %)	13 (5 %)	5 (3 %)	9 (3 %)
Canario	50 (7 %)	19 (7 %)	9 (6 %)	22 (8 %)
Caribeño	64 (9 %)	26 (9 %)	12 (8 %)	26 (10 %)
Castellano	5 (1 %)	2 (1 %)	1 (1 %)	2 (1 %)
Chileno	60 (8 %)	28 (10 %)	10 (6 %)	22 (8 %)
mex-c.ame	24 (3 %)	6 (2 %)	10 (6 %)	8 (3 %)
Rioplatsense	78 (11 %)	42 (15 %)	14 (9 %)	22 (8 %)
n/s	50 (7 %)	9 (3 %)	11 (7 %)	30 (11 %)
n/c	244 (34 %)	90 (31 %)	67 (42 %)	87 (33 %)
Otro	189 (27 %)	92 (32 %)	34 (22 %)	63 (24 %)
L indiferente	182 (26 %)	88 (31 %)	33 (21 %)	61 (23 %)
L de Chile	2 (0 %)	2 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
L de Argentina	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
L de México	1 (0 %)	0 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)
L de Perú	1 (0 %)	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
L fuera de ESP	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (0 %)
L de China	1 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (0 %)

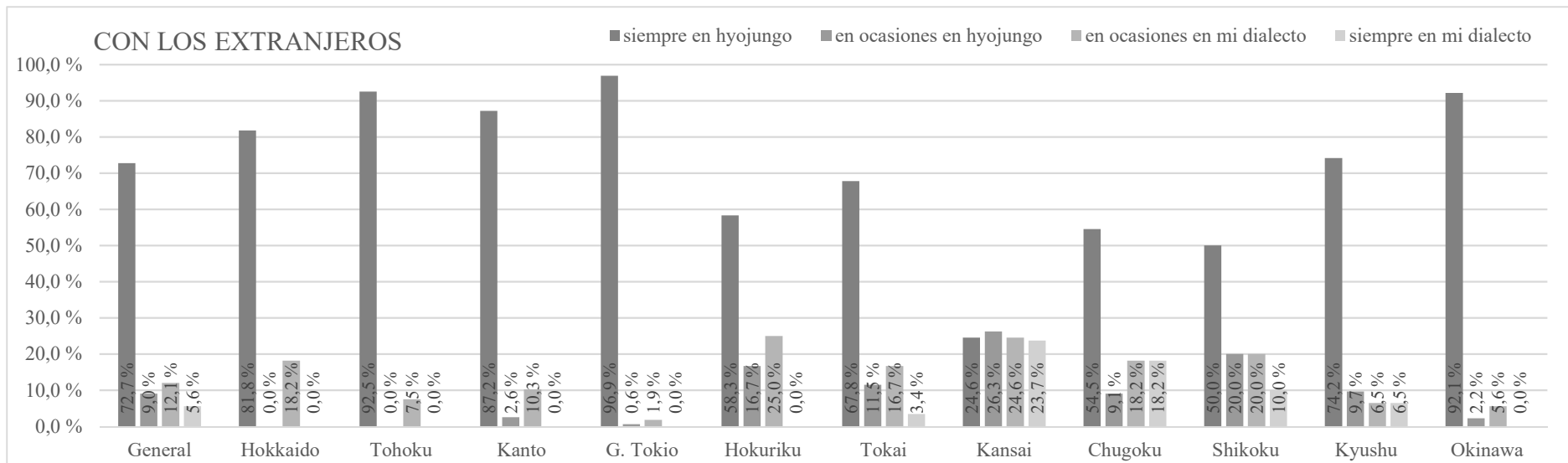
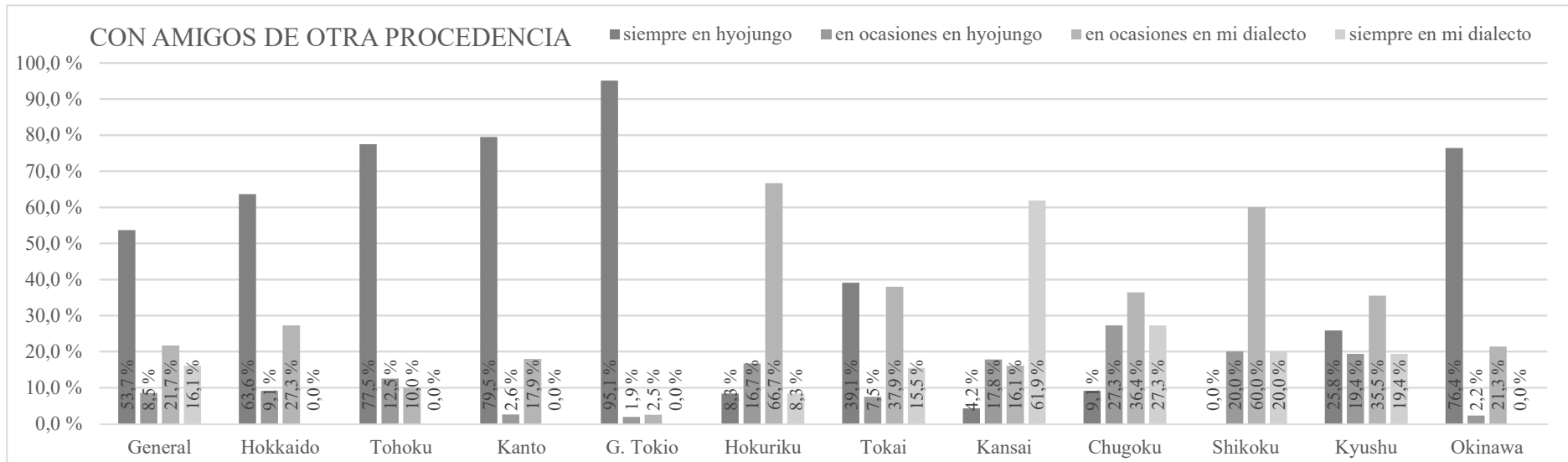
59 COMENTARIOS [OPCIONAL / TRADUCIDO AL ESPAÑOL POR EL AUTOR]

AB13-HN1CB	Me resulta una falta de respeto preguntar el español que no quiere aprender o el origen no preferido del profesor.
AB22-MN1KN	No conozco ningún dialecto.
AC14-MN1IT	No tengo muchos conocimientos acerca de los dialectos del español. Disculpe si mis respuestas no le sirven de utilidad.
AC15-MN1HK	No he oído ningún dialecto del español.
AC21-MN1KN	No sé en qué consisten los dialectos del español.
BA26-HE2CB	Con respecto al ítem “confuso”: todavía no he escuchado tanto como para poder distinguir los dialectos.
CA08-HN1OK	No sé distinguir los dialectos de uno al otro.
CA20-MN1KN	Bastaría con aprender el estándar.
CB03-HN2SZ	No tengo ni idea de los dialectos.
FA05-HN1NA	No me gustaría tener profesores con un acento muy marcado.
FB13-MS1FS	No considero que hablo dialecto, aunque me advierten que tengo acento.
FB15-MS1IB	No comprendo la definición del “estándar”.
FB19-MS1KN	Solo he oído el español de Chile y de México.
FC08-MS2TC	No se puede calificar los dialectos de “incorrectos”.
GA36-HS1XA	Quiero aprender el catalán.
HA16-HE1KY	Me gustaría aprender el español que se habla en España, aunque los dialectos no me preocupan tanto ya que la prioridad es llegar a hablar bien.
HC07-ME5AI	Me gustaría aprender el español de diferentes lugares, así que no interpreto los dialectos en términos de “buenos” o “malos”.
HD04-ME4GI	Todos los dialectos son correctos.
HD11-ME5GI	Me consta que el castellano tiene variaciones internas, como en el País Vasco, p.ej., pequeño, chiquitico.
IA13-HN2AI	Quiero aprender un español no muy marcado.
JA32-HE1OS	No sé si mis respuestas son dignas de consideración, ya que hace un mes que tuve el primer contacto con el español.
KB07-ME3OS	Sobre el acento de los profesores, el catalán me resulta difícil.
KB18-ME3FO	El estándar depende del país.
KB21-ME3OS	Siempre he tenido profesores de Perú, así que prefiero seguir aprendiendo el español peruano. Además, me gusta como suena.
KB29-HE3HG	No creo que exista un español estándar de alcance universal.

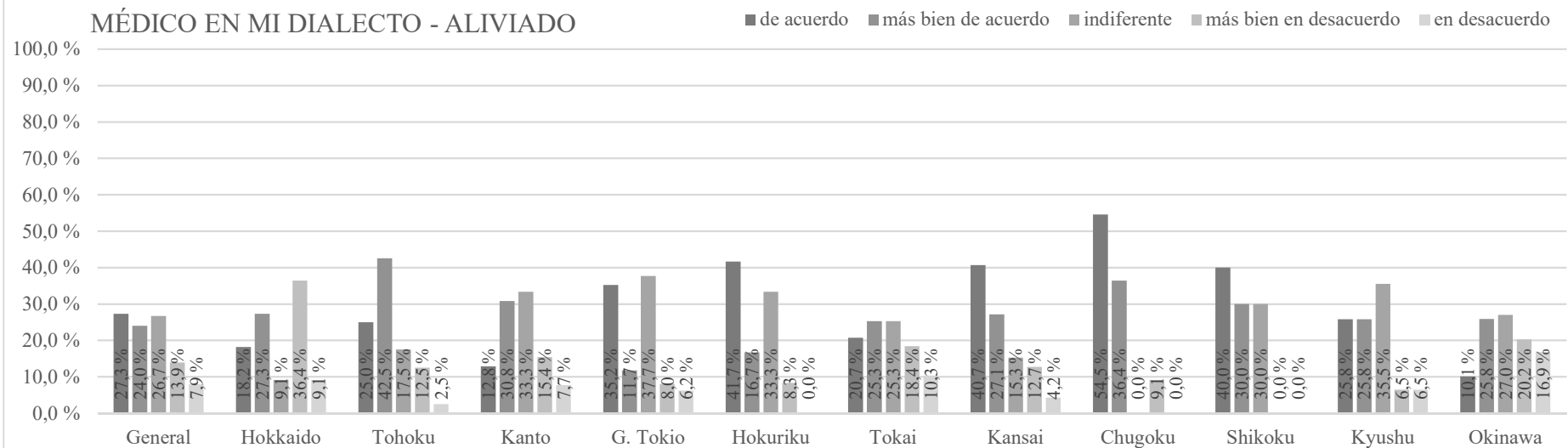
KB33-HE3AI	Aún no he tenido la oportunidad de apreciar los dialectos.
KB39-HE4HG	Creo que todos los dialectos son correctos si se entienden.
LA21-HN1XA	Todos los dialectos me resultan confusos.
LA25-MN1OI	Quiero comprender pero no lo consigo.
LA28-MN2OK	En cada región existe su estándar lingüístico.
LB16-MN1OK	Quiero aprender el estándar.
MA29-MN1OK	No entiendo las diferencias (entre los dialectos).
MB09-HN2FO	No he tenido contacto con los dialectos.
MB15-HN1OK	No he escuchado los dialectos.
MB20-HN1OK	Me gustaría aprender el español correcto.



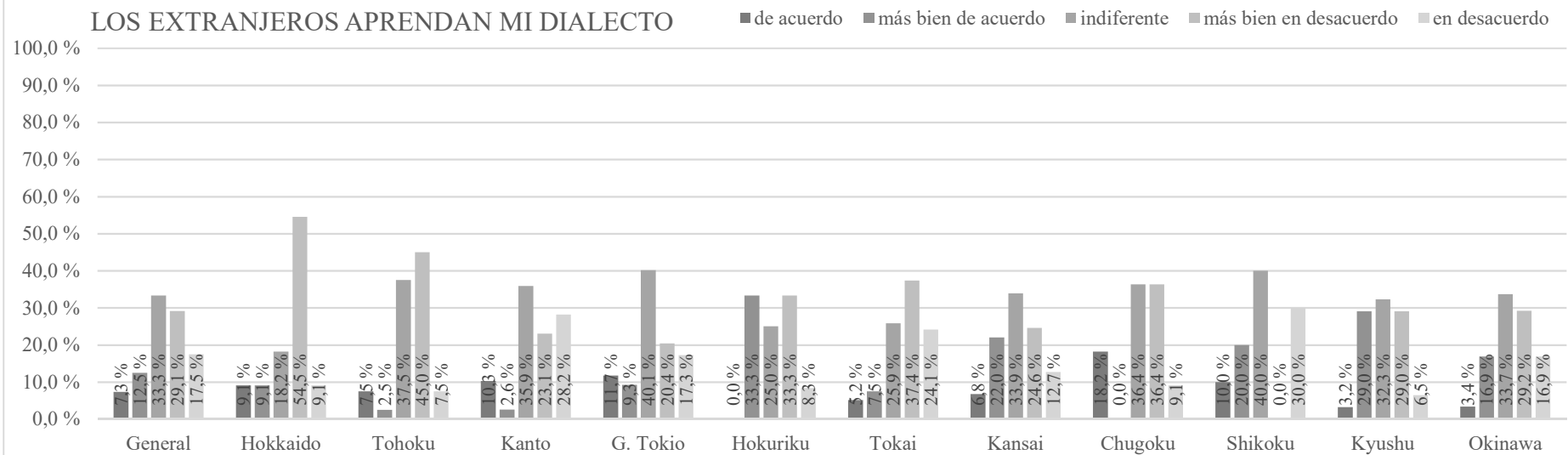


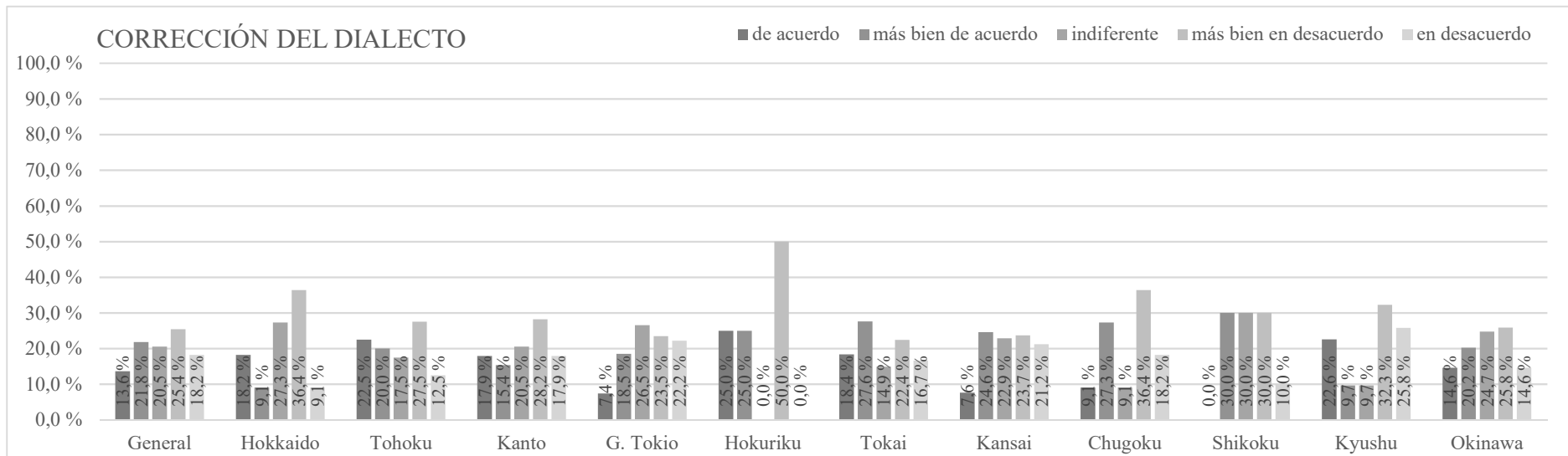
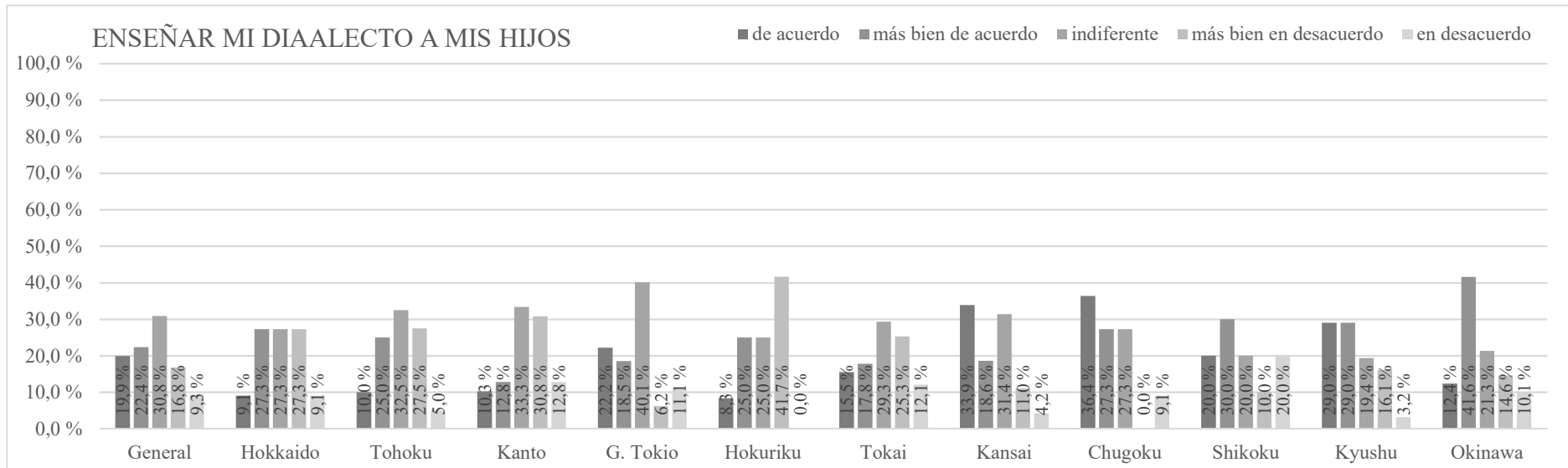


MÉDICO EN MI DIALECTO - ALIVIADO



LOS EXTRANJEROS APRENDAN MI DIALECTO





Anexo 17: Resultados de la encuesta 2

17-1: Distribución de frecuencia absoluta (f) y porcentual (f%) por ítem

núm. ítem / respuestas	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
1	USTED ES HABLANTE NATIVO DE:		
Español	34 (52 %)	34 (100 %)	0 (0 %)
Japonés	32 (48 %)	0 (0 %)	32 (100 %)
Catalán	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
2	¿CUÁNTOS AÑOS LLEVA EJERCIENDO LA DOCENCIA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA?		
1 a 5	10 (15 %)	6 (18 %)	4 (13 %)
6 a 10	7 (11 %)	4 (12 %)	3 (9 %)
11 a 15	9 (14 %)	4 (12 %)	5 (16 %)
16 a 20	14 (21 %)	8 (24 %)	6 (19 %)
21 a 25	9 (14 %)	4 (12 %)	5 (16 %)
26 a 30	17 (26 %)	8 (24 %)	9 (28 %)
3	DE ACUERDO CON EL MAPA QUE SE ADJUNTA, ¿CUÁL ES SU DIALECTO MATERNO? (CONTESTE SI UD. ES HABLANTE NATIVO DE ESPAÑOL)		
Andaluz	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
Andino	3 (5 %)	3 (9 %)	0 (0 %)
Canario	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Caribeño	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Castellano	23 (35 %)	22 (65 %)	1 (3 %)
Chileno	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
mex-ctr.ame	3 (5 %)	2 (6 %)	1 (3 %)
Rioplatense	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
andi/mxca	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
cast/riop	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
n/c	30 (45 %)	0 (0 %)	30 (94 %)
4	DE ACUERDO CON EL MAPA QUE SE ADJUNTA, ¿CUÁL ES MÁS CERCANO AL ESPAÑOL QUE HABLA UD. HABITUALMENTE?		
Andaluz	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Andino	4 (6 %)	3 (9 %)	1 (3 %)
Canario	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Caribeño	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Castellano	44 (67 %)	23 (68 %)	21 (66 %)
Chileno	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
mex-ctr.ame	7 (11 %)	2 (6 %)	5 (16 %)
Rioplatense	4 (6 %)	2 (6 %)	2 (6 %)
andi/mxca	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
cast/riop	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
n/c	4 (6 %)	1 (3 %)	3 (9 %)

5 [ANDALUZ] LO HABLO SIEMPRE

1	51	(77 %)	26	(76 %)	25	(78 %)
2	6	(9 %)	2	(6 %)	4	(13 %)
3	2	(3 %)	0	(0 %)	2	(6 %)
4	3	(5 %)	2	(6 %)	1	(3 %)
5	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
6	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/a	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)

6 [ANDALUZ] LO CONOZCO EN PROFUNDIDAD

1	10	(15 %)	4	(12 %)	6	(19 %)
2	9	(14 %)	2	(6 %)	7	(22 %)
3	19	(29 %)	12	(35 %)	7	(22 %)
4	19	(29 %)	8	(24 %)	11	(34 %)
5	6	(9 %)	5	(15 %)	1	(3 %)
6	3	(5 %)	3	(9 %)	0	(0 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

7 [ANDALUZ] ES MUY SIMILAR A MI ESPAÑOL (ES MÍO)

1	15	(23 %)	3	(9 %)	12	(38 %)
2	17	(26 %)	10	(29 %)	7	(22 %)
3	14	(21 %)	4	(12 %)	10	(31 %)
4	15	(23 %)	13	(38 %)	2	(6 %)
5	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
6	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
n/a	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
n/c	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)

8 [ANDALUZ] SIEMPRE LO ENSEÑO EN CLASE

1	34	(52 %)	20	(59 %)	14	(44 %)
2	24	(36 %)	9	(26 %)	15	(47 %)
3	6	(9 %)	3	(9 %)	3	(9 %)
4	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
5	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
6	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/a	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

9 [ANDALUZ] CREO QUE SE HABLA MUCHO

1	5	(8 %)	3	(9 %)	2	(6 %)
2	10	(15 %)	7	(21 %)	3	(9 %)
3	17	(26 %)	6	(18 %)	11	(34 %)
4	17	(26 %)	8	(24 %)	9	(28 %)

núm. ítem / respuestas	GENERAL (n=66)	NATIVOS (n=34)	JAPONESES (n=32)
5	8 (12 %)	4 (12 %)	4 (13 %)
6	6 (9 %)	3 (9 %)	3 (9 %)
n/a	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
n/c	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
10 [ANDALUZ] CREO QUE ES UN ESPAÑOL CORRECTO			
1	2 (3 %)	1 (3 %)	1 (3 %)
2	3 (5 %)	1 (3 %)	2 (6 %)
3	8 (12 %)	3 (9 %)	5 (16 %)
4	6 (9 %)	0 (0 %)	6 (19 %)
5	11 (17 %)	7 (21 %)	4 (13 %)
6	28 (42 %)	19 (56 %)	9 (28 %)
n/a	7 (11 %)	2 (6 %)	5 (16 %)
n/c	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
11 [ANDALUZ] SU ENSEÑANZA ES MUY IMPORTANTE			
1	5 (8 %)	4 (12 %)	1 (3 %)
2	7 (11 %)	4 (12 %)	3 (9 %)
3	27 (41 %)	12 (35 %)	15 (47 %)
4	16 (24 %)	7 (21 %)	9 (28 %)
5	3 (5 %)	3 (9 %)	0 (0 %)
6	3 (5 %)	0 (0 %)	3 (9 %)
n/a	3 (5 %)	2 (6 %)	1 (3 %)
n/c	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
12 [ANDALUZ] CLARO			
1	3 (5 %)	0 (0 %)	3 (9 %)
2	18 (27 %)	6 (18 %)	12 (38 %)
3	16 (24 %)	9 (26 %)	7 (22 %)
4	11 (17 %)	7 (21 %)	4 (13 %)
5	7 (11 %)	6 (18 %)	1 (3 %)
6	3 (5 %)	2 (6 %)	1 (3 %)
n/a	6 (9 %)	3 (9 %)	3 (9 %)
n/c	2 (3 %)	1 (3 %)	1 (3 %)
13 [ANDALUZ] FORMAL			
1	3 (5 %)	2 (6 %)	1 (3 %)
2	19 (29 %)	10 (29 %)	9 (28 %)
3	23 (35 %)	10 (29 %)	13 (41 %)
4	7 (11 %)	4 (12 %)	3 (9 %)
5	1 (2 %)	0 (0 %)	1 (3 %)
6	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
n/a	9 (14 %)	5 (15 %)	4 (13 %)
n/c	3 (5 %)	2 (6 %)	1 (3 %)

14 [ANDALUZ] ELEGANTE

1	4	(6 %)	1	(3 %)	3	(9 %)
2	8	(12 %)	3	(9 %)	5	(16 %)
3	27	(41 %)	13	(38 %)	14	(44 %)
4	13	(20 %)	8	(24 %)	5	(16 %)
5	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
6	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
n/a	9	(14 %)	5	(15 %)	4	(13 %)
n/c	3	(5 %)	2	(6 %)	1	(3 %)

15 [ANDALUZ] CULTO

1	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
2	9	(14 %)	4	(12 %)	5	(16 %)
3	24	(36 %)	10	(29 %)	14	(44 %)
4	15	(23 %)	10	(29 %)	5	(16 %)
5	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
6	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
n/a	11	(17 %)	5	(15 %)	6	(19 %)
n/c	3	(5 %)	2	(6 %)	1	(3 %)

16 [ANDALUZ] BONITO

1	3	(5 %)	2	(6 %)	1	(3 %)
2	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
3	16	(24 %)	7	(21 %)	9	(28 %)
4	18	(27 %)	8	(24 %)	10	(31 %)
5	7	(11 %)	6	(18 %)	1	(3 %)
6	7	(11 %)	5	(15 %)	2	(6 %)
n/a	11	(17 %)	4	(12 %)	7	(22 %)
n/c	3	(5 %)	2	(6 %)	1	(3 %)

17 [ANDALUZ] AGRADABLE

1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	5	(8 %)	2	(6 %)	3	(9 %)
3	12	(18 %)	5	(15 %)	7	(22 %)
4	20	(30 %)	11	(32 %)	9	(28 %)
5	7	(11 %)	5	(15 %)	2	(6 %)
6	8	(12 %)	5	(15 %)	3	(9 %)
n/a	11	(17 %)	4	(12 %)	7	(22 %)
n/c	3	(5 %)	2	(6 %)	1	(3 %)

18 [ANDALUZ] ME GUSTA

1	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
2	4	(6 %)	2	(6 %)	2	(6 %)
3	12	(18 %)	3	(9 %)	9	(28 %)
4	17	(26 %)	10	(29 %)	7	(22 %)

núm. ítem / respuestas	GENERAL (n=66)	NATIVOS (n=34)	JAPONESES (n=32)
5	11 (17 %)	6 (18 %)	5 (16 %)
6	11 (17 %)	6 (18 %)	5 (16 %)
n/a	7 (11 %)	4 (12 %)	3 (9 %)
n/c	3 (5 %)	2 (6 %)	1 (3 %)
19 [ANDINO] LO HABLO SIEMPRE			
1	54 (82 %)	28 (82 %)	26 (81 %)
2	5 (8 %)	0 (0 %)	5 (16 %)
3	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
4	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
5	2 (3 %)	1 (3 %)	1 (3 %)
6	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
n/a	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
n/c	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
20 [ANDINO] LO CONOZCO EN PROFUNDIDAD			
1	15 (23 %)	3 (9 %)	12 (38 %)
2	22 (33 %)	12 (35 %)	10 (31 %)
3	13 (20 %)	10 (29 %)	3 (9 %)
4	8 (12 %)	2 (6 %)	6 (19 %)
5	3 (5 %)	2 (6 %)	1 (3 %)
6	4 (6 %)	4 (12 %)	0 (0 %)
n/a	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
n/c	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
21 [ANDINO] ES MUY SIMILAR A MI ESPAÑOL (ES MÍO)			
1	14 (21 %)	2 (6 %)	12 (38 %)
2	20 (30 %)	11 (32 %)	9 (28 %)
3	10 (15 %)	6 (18 %)	4 (13 %)
4	10 (15 %)	7 (21 %)	3 (9 %)
5	3 (5 %)	3 (9 %)	0 (0 %)
6	3 (5 %)	3 (9 %)	0 (0 %)
n/a	5 (8 %)	1 (3 %)	4 (13 %)
n/c	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
22 [ANDINO] SIEMPRE LO ENSEÑO EN CLASE			
1	34 (52 %)	16 (47 %)	18 (56 %)
2	19 (29 %)	7 (21 %)	12 (38 %)
3	3 (5 %)	2 (6 %)	1 (3 %)
4	5 (8 %)	4 (12 %)	1 (3 %)
5	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
6	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
n/a	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
n/c	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)

23 [ANDINO] CREO QUE SE HABLA MUCHO

1	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
2	9	(14 %)	2	(6 %)	7	(22 %)
3	15	(23 %)	6	(18 %)	9	(28 %)
4	11	(17 %)	8	(24 %)	3	(9 %)
5	14	(21 %)	8	(24 %)	6	(19 %)
6	13	(20 %)	8	(24 %)	5	(16 %)
n/a	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

24 [ANDINO] CREO QUE ES UN ESPAÑOL CORRECTO

1	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
2	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
3	8	(12 %)	2	(6 %)	6	(19 %)
4	6	(9 %)	2	(6 %)	4	(13 %)
5	11	(17 %)	3	(9 %)	8	(25 %)
6	29	(44 %)	22	(65 %)	7	(22 %)
n/a	8	(12 %)	2	(6 %)	6	(19 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)

25 [ANDINO] SU ENSEÑANZA ES MUY IMPORTANTE

1	3	(5 %)	1	(3 %)	2	(6 %)
2	7	(11 %)	4	(12 %)	3	(9 %)
3	16	(24 %)	4	(12 %)	12	(38 %)
4	19	(29 %)	9	(26 %)	10	(31 %)
5	8	(12 %)	6	(18 %)	2	(6 %)
6	5	(8 %)	4	(12 %)	1	(3 %)
n/a	5	(8 %)	3	(9 %)	2	(6 %)
n/c	3	(5 %)	3	(9 %)	0	(0 %)

26 [ANDINO] CLARO

1	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
2	3	(5 %)	3	(9 %)	0	(0 %)
3	14	(21 %)	2	(6 %)	12	(38 %)
4	18	(27 %)	10	(29 %)	8	(25 %)
5	14	(21 %)	9	(26 %)	5	(16 %)
6	9	(14 %)	7	(21 %)	2	(6 %)
n/a	6	(9 %)	2	(6 %)	4	(13 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

27 [ANDINO] FORMAL

1	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
2	4	(6 %)	4	(12 %)	0	(0 %)
3	17	(26 %)	4	(12 %)	13	(41 %)
4	15	(23 %)	7	(21 %)	8	(25 %)

núm. ítem / respuestas	GENERAL (n=66)	NATIVOS (n=34)	JAPONESES (n=32)
5	11 (17 %)	7 (21 %)	4 (13 %)
6	8 (12 %)	7 (21 %)	1 (3 %)
n/a	9 (14 %)	4 (12 %)	5 (16 %)
n/c	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
28 [ANDINO] ELEGANTE			
1	1 (2 %)	0 (0 %)	1 (3 %)
2	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
3	18 (27 %)	3 (9 %)	15 (47 %)
4	18 (27 %)	11 (32 %)	7 (22 %)
5	12 (18 %)	8 (24 %)	4 (13 %)
6	5 (8 %)	5 (15 %)	0 (0 %)
n/a	9 (14 %)	4 (12 %)	5 (16 %)
n/c	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
29 [ANDINO] CULTO			
1	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
2	3 (5 %)	3 (9 %)	0 (0 %)
3	15 (23 %)	4 (12 %)	11 (34 %)
4	23 (35 %)	12 (35 %)	11 (34 %)
5	7 (11 %)	4 (12 %)	3 (9 %)
6	4 (6 %)	4 (12 %)	0 (0 %)
n/a	12 (18 %)	5 (15 %)	7 (22 %)
n/c	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
30 [ANDINO] BONITO			
1	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
2	3 (5 %)	3 (9 %)	0 (0 %)
3	13 (20 %)	3 (9 %)	10 (31 %)
4	15 (23 %)	8 (24 %)	7 (22 %)
5	13 (20 %)	8 (24 %)	5 (16 %)
6	11 (17 %)	8 (24 %)	3 (9 %)
n/a	10 (15 %)	3 (9 %)	7 (22 %)
n/c	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
31 [ANDINO] AGRADABLE			
1	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
2	3 (5 %)	3 (9 %)	0 (0 %)
3	12 (18 %)	3 (9 %)	9 (28 %)
4	14 (21 %)	7 (21 %)	7 (22 %)
5	12 (18 %)	7 (21 %)	5 (16 %)
6	15 (23 %)	11 (32 %)	4 (13 %)
n/a	9 (14 %)	2 (6 %)	7 (22 %)
n/c	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)

32 [ANDINO] ME GUSTA

1	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
2	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
3	15	(23 %)	2	(6 %)	13	(41 %)
4	13	(20 %)	8	(24 %)	5	(16 %)
5	12	(18 %)	7	(21 %)	5	(16 %)
6	13	(20 %)	9	(26 %)	4	(13 %)
n/a	8	(12 %)	3	(9 %)	5	(16 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)

33 [CANARIO] LO HABLO SIEMPRE

1	57	(86 %)	30	(88 %)	27	(84 %)
2	4	(6 %)	0	(0 %)	4	(13 %)
3	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
4	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
5	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
6	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/a	3	(5 %)	3	(9 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

34 [CANARIO] LO CONOZCO EN PROFUNDIDAD

1	17	(26 %)	2	(6 %)	15	(47 %)
2	14	(21 %)	7	(21 %)	7	(22 %)
3	17	(26 %)	12	(35 %)	5	(16 %)
4	11	(17 %)	7	(21 %)	4	(13 %)
5	4	(6 %)	3	(9 %)	1	(3 %)
6	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
n/a	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

35 [CANARIO] ES MUY SIMILAR A MI ESPAÑOL (ES MÍO)

1	14	(21 %)	3	(9 %)	11	(34 %)
2	13	(20 %)	3	(9 %)	10	(31 %)
3	14	(21 %)	9	(26 %)	5	(16 %)
4	11	(17 %)	10	(29 %)	1	(3 %)
5	6	(9 %)	6	(18 %)	0	(0 %)
6	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/a	7	(11 %)	2	(6 %)	5	(16 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

36 [CANARIO] SIEMPRE LO ENSEÑO EN CLASE

1	43	(65 %)	22	(65 %)	21	(66 %)
2	9	(14 %)	3	(9 %)	6	(19 %)
3	5	(8 %)	3	(9 %)	2	(6 %)

núm. ítem / respuestas	GENERAL (n=66)		NATIVOS (n=34)		JAPONESES (n=32)	
4	3	(5 %)	2	(6 %)	1	(3 %)
5	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
6	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/a	6	(9 %)	4	(12 %)	2	(6 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
37 [CANARIO] CREO QUE SE HABLA MUCHO						
1	10	(15 %)	5	(15 %)	5	(16 %)
2	22	(33 %)	10	(29 %)	12	(38 %)
3	12	(18 %)	7	(21 %)	5	(16 %)
4	8	(12 %)	5	(15 %)	3	(9 %)
5	3	(5 %)	3	(9 %)	0	(0 %)
6	4	(6 %)	1	(3 %)	3	(9 %)
n/a	6	(9 %)	2	(6 %)	4	(13 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
38 [CANARIO] CREO QUE ES UN ESPAÑOL CORRECTO						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	3	(5 %)	1	(3 %)	2	(6 %)
3	8	(12 %)	2	(6 %)	6	(19 %)
4	9	(14 %)	4	(12 %)	5	(16 %)
5	9	(14 %)	4	(12 %)	5	(16 %)
6	25	(38 %)	19	(56 %)	6	(19 %)
n/a	11	(17 %)	3	(9 %)	8	(25 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
39 [CANARIO] SU ENSEÑANZA ES MUY IMPORTANTE						
1	4	(6 %)	2	(6 %)	2	(6 %)
2	13	(20 %)	6	(18 %)	7	(22 %)
3	19	(29 %)	7	(21 %)	12	(38 %)
4	14	(21 %)	10	(29 %)	4	(13 %)
5	4	(6 %)	2	(6 %)	2	(6 %)
6	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
n/a	8	(12 %)	4	(12 %)	4	(13 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
40 [CANARIO] CLARO						
1	2	(3 %)	0	(0 %)	2	(6 %)
2	9	(14 %)	3	(9 %)	6	(19 %)
3	15	(23 %)	6	(18 %)	9	(28 %)
4	11	(17 %)	8	(24 %)	3	(9 %)
5	13	(20 %)	11	(32 %)	2	(6 %)
6	3	(5 %)	3	(9 %)	0	(0 %)
n/a	10	(15 %)	2	(6 %)	8	(25 %)

n/c	3	(5 %)	1	(3 %)	2	(6 %)
41 [CANARIO] FORMAL						
1	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
2	5	(8 %)	3	(9 %)	2	(6 %)
3	22	(33 %)	9	(26 %)	13	(41 %)
4	16	(24 %)	13	(38 %)	3	(9 %)
5	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
6	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
n/a	14	(21 %)	4	(12 %)	10	(31 %)
n/c	4	(6 %)	2	(6 %)	2	(6 %)
42 [CANARIO] ELEGANTE						
1	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
2	4	(6 %)	3	(9 %)	1	(3 %)
3	20	(30 %)	7	(21 %)	13	(41 %)
4	19	(29 %)	15	(44 %)	4	(13 %)
5	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
6	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
n/a	15	(23 %)	5	(15 %)	10	(31 %)
n/c	4	(6 %)	2	(6 %)	2	(6 %)
43 [CANARIO] CULTO						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	5	(8 %)	4	(12 %)	1	(3 %)
3	21	(32 %)	8	(24 %)	13	(41 %)
4	19	(29 %)	14	(41 %)	5	(16 %)
5	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
6	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
n/a	14	(21 %)	4	(12 %)	10	(31 %)
n/c	4	(6 %)	2	(6 %)	2	(6 %)
44 [CANARIO] BONITO						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
3	11	(17 %)	1	(3 %)	10	(31 %)
4	19	(29 %)	15	(44 %)	4	(13 %)
5	10	(15 %)	7	(21 %)	3	(9 %)
6	7	(11 %)	5	(15 %)	2	(6 %)
n/a	13	(20 %)	3	(9 %)	10	(31 %)
n/c	4	(6 %)	2	(6 %)	2	(6 %)
45 [CANARIO] AGRADABLE						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
3	10	(15 %)	1	(3 %)	9	(28 %)

núm. ítem / respuestas	GENERAL (n=66)		NATIVOS (n=34)		JAPONESES (n=32)	
4	19	(29 %)	14	(41 %)	5	(16 %)
5	11	(17 %)	8	(24 %)	3	(9 %)
6	7	(11 %)	5	(15 %)	2	(6 %)
n/a	13	(20 %)	3	(9 %)	10	(31 %)
n/c	4	(6 %)	2	(6 %)	2	(6 %)
46 [CANARIO] ME GUSTA						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
3	14	(21 %)	3	(9 %)	11	(34 %)
4	15	(23 %)	12	(35 %)	3	(9 %)
5	13	(20 %)	9	(26 %)	4	(13 %)
6	7	(11 %)	4	(12 %)	3	(9 %)
n/a	11	(17 %)	3	(9 %)	8	(25 %)
n/c	4	(6 %)	2	(6 %)	2	(6 %)
47 [CARIBEÑO] LO HABLO SIEMPRE						
1	57	(86 %)	29	(85 %)	28	(88 %)
2	4	(6 %)	0	(0 %)	4	(13 %)
3	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
4	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
5	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
6	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/a	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
48 [CARIBEÑO] LO CONOZCO EN PROFUNDIDAD						
1	15	(23 %)	5	(15 %)	10	(31 %)
2	27	(41 %)	14	(41 %)	13	(41 %)
3	13	(20 %)	7	(21 %)	6	(19 %)
4	8	(12 %)	5	(15 %)	3	(9 %)
5	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
6	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
49 [CARIBEÑO] ES MUY SIMILAR A MI ESPAÑOL (ES MÍO)						
1	22	(33 %)	6	(18 %)	16	(50 %)
2	16	(24 %)	7	(21 %)	9	(28 %)
3	17	(26 %)	13	(38 %)	4	(13 %)
4	5	(8 %)	5	(15 %)	0	(0 %)
5	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
6	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

n/a	4	(6 %)	2	(6 %)	2	(6 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

50 [CARIBEÑO] SIEMPRE LO ENSEÑO EN CLASE

1	36	(55 %)	18	(53 %)	18	(56 %)
2	17	(26 %)	7	(21 %)	10	(31 %)
3	7	(11 %)	4	(12 %)	3	(9 %)
4	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
5	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
6	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/a	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)

51 [CARIBEÑO] CREO QUE SE HABLA MUCHO

1	3	(5 %)	1	(3 %)	2	(6 %)
2	14	(21 %)	7	(21 %)	7	(22 %)
3	18	(27 %)	7	(21 %)	11	(34 %)
4	13	(20 %)	7	(21 %)	6	(19 %)
5	8	(12 %)	7	(21 %)	1	(3 %)
6	5	(8 %)	2	(6 %)	3	(9 %)
n/a	4	(6 %)	2	(6 %)	2	(6 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

52 [CARIBEÑO] CREO QUE ES UN ESPAÑOL CORRECTO

1	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
2	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
3	11	(17 %)	3	(9 %)	8	(25 %)
4	11	(17 %)	4	(12 %)	7	(22 %)
5	7	(11 %)	4	(12 %)	3	(9 %)
6	25	(38 %)	18	(53 %)	7	(22 %)
n/a	7	(11 %)	2	(6 %)	5	(16 %)
n/c	3	(5 %)	2	(6 %)	1	(3 %)

53 [CARIBEÑO] SU ENSEÑANZA ES MUY IMPORTANTE

1	3	(5 %)	2	(6 %)	1	(3 %)
2	13	(20 %)	6	(18 %)	7	(22 %)
3	16	(24 %)	5	(15 %)	11	(34 %)
4	18	(27 %)	11	(32 %)	7	(22 %)
5	4	(6 %)	3	(9 %)	1	(3 %)
6	3	(5 %)	2	(6 %)	1	(3 %)
n/a	5	(8 %)	2	(6 %)	3	(9 %)
n/c	4	(6 %)	3	(9 %)	1	(3 %)

54 [CARIBEÑO] CLARO

1	10	(15 %)	1	(3 %)	9	(28 %)
2	19	(29 %)	7	(21 %)	12	(38 %)

núm. ítem / respuestas	GENERAL (n=66)		NATIVOS (n=34)		JAPONESES (n=32)	
3	12	(18 %)	7	(21 %)	5	(16 %)
4	12	(18 %)	10	(29 %)	2	(6 %)
5	3	(5 %)	3	(9 %)	0	(0 %)
6	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
n/a	8	(12 %)	4	(12 %)	4	(13 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
55 [CARIBEÑO] FORMAL						
1	4	(6 %)	1	(3 %)	3	(9 %)
2	12	(18 %)	6	(18 %)	6	(19 %)
3	25	(38 %)	9	(26 %)	16	(50 %)
4	8	(12 %)	6	(18 %)	2	(6 %)
5	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
6	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
n/a	10	(15 %)	5	(15 %)	5	(16 %)
n/c	3	(5 %)	3	(9 %)	0	(0 %)
56 [CARIBEÑO] ELEGANTE						
1	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
2	12	(18 %)	5	(15 %)	7	(22 %)
3	22	(33 %)	6	(18 %)	16	(50 %)
4	13	(20 %)	11	(32 %)	2	(6 %)
5	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
6	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
n/a	11	(17 %)	5	(15 %)	6	(19 %)
n/c	3	(5 %)	3	(9 %)	0	(0 %)
57 [CARIBEÑO] CULTO						
1	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
2	10	(15 %)	5	(15 %)	5	(16 %)
3	19	(29 %)	6	(18 %)	13	(41 %)
4	14	(21 %)	8	(24 %)	6	(19 %)
5	4	(6 %)	4	(12 %)	0	(0 %)
6	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
n/a	13	(20 %)	5	(15 %)	8	(25 %)
n/c	3	(5 %)	3	(9 %)	0	(0 %)
58 [CARIBEÑO] BONITO						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	8	(12 %)	4	(12 %)	4	(13 %)
3	12	(18 %)	1	(3 %)	11	(34 %)
4	14	(21 %)	9	(26 %)	5	(16 %)
5	12	(18 %)	10	(29 %)	2	(6 %)
6	6	(9 %)	4	(12 %)	2	(6 %)
n/a	12	(18 %)	4	(12 %)	8	(25 %)

n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
59 [CARIBEÑO] AGRADABLE						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	8	(12 %)	5	(15 %)	3	(9 %)
3	12	(18 %)	0	(0 %)	12	(38 %)
4	13	(20 %)	9	(26 %)	4	(13 %)
5	13	(20 %)	10	(29 %)	3	(9 %)
6	6	(9 %)	4	(12 %)	2	(6 %)
n/a	12	(18 %)	4	(12 %)	8	(25 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
60 [CARIBEÑO] ME GUSTA						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	6	(9 %)	3	(9 %)	3	(9 %)
3	19	(29 %)	4	(12 %)	15	(47 %)
4	10	(15 %)	6	(18 %)	4	(13 %)
5	14	(21 %)	11	(32 %)	3	(9 %)
6	7	(11 %)	4	(12 %)	3	(9 %)
n/a	8	(12 %)	4	(12 %)	4	(13 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
61 [CASTELLANO] LO HABLO SIEMPRE						
1	4	(6 %)	2	(6 %)	2	(6 %)
2	4	(6 %)	2	(6 %)	2	(6 %)
3	3	(5 %)	0	(0 %)	3	(9 %)
4	4	(6 %)	3	(9 %)	1	(3 %)
5	9	(14 %)	2	(6 %)	7	(22 %)
6	41	(62 %)	24	(71 %)	17	(53 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
62 [CASTELLANO] LO CONOZCO EN PROFUNDIDAD						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
3	5	(8 %)	0	(0 %)	5	(16 %)
4	5	(8 %)	2	(6 %)	3	(9 %)
5	11	(17 %)	6	(18 %)	5	(16 %)
6	43	(65 %)	25	(74 %)	18	(56 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
63 [CASTELLANO] ES MUY SIMILAR A MI ESPAÑOL (ES MÍO)						
1	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
2	3	(5 %)	0	(0 %)	3	(9 %)

núm. ítem / respuestas	GENERAL (n=66)		NATIVOS (n=34)		JAPONESES (n=32)	
3	2	(3 %)	0	(0 %)	2	(6 %)
4	7	(11 %)	4	(12 %)	3	(9 %)
5	11	(17 %)	5	(15 %)	6	(19 %)
6	41	(62 %)	24	(71 %)	17	(53 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
64 [CASTELLANO] SIEMPRE LO ENSEÑO EN CLASE						
1	2	(3 %)	0	(0 %)	2	(6 %)
2	2	(3 %)	0	(0 %)	2	(6 %)
3	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
4	6	(9 %)	5	(15 %)	1	(3 %)
5	8	(12 %)	4	(12 %)	4	(13 %)
6	48	(73 %)	25	(74 %)	23	(72 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
65 [CASTELLANO] CREO QUE SE HABLA MUCHO						
1	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
2	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
3	6	(9 %)	3	(9 %)	3	(9 %)
4	13	(20 %)	9	(26 %)	4	(13 %)
5	17	(26 %)	9	(26 %)	8	(25 %)
6	28	(42 %)	12	(35 %)	16	(50 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
66 [CASTELLANO] CREO QUE ES UN ESPAÑOL CORRECTO						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
3	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
4	6	(9 %)	3	(9 %)	3	(9 %)
5	17	(26 %)	6	(18 %)	11	(34 %)
6	38	(58 %)	23	(68 %)	15	(47 %)
n/a	3	(5 %)	0	(0 %)	3	(9 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
67 [CASTELLANO] SU ENSEÑANZA ES MUY IMPORTANTE						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
3	3	(5 %)	0	(0 %)	3	(9 %)
4	14	(21 %)	9	(26 %)	5	(16 %)
5	21	(32 %)	10	(29 %)	11	(34 %)
6	25	(38 %)	12	(35 %)	13	(41 %)

n/a	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)

68 [CASTELLANO] CLARO

1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
3	2	(3 %)	0	(0 %)	2	(6 %)
4	8	(12 %)	4	(12 %)	4	(13 %)
5	17	(26 %)	6	(18 %)	11	(34 %)
6	36	(55 %)	22	(65 %)	14	(44 %)
n/a	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

69 [CASTELLANO] FORMAL

1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
3	3	(5 %)	0	(0 %)	3	(9 %)
4	17	(26 %)	9	(26 %)	8	(25 %)
5	16	(24 %)	8	(24 %)	8	(25 %)
6	20	(30 %)	12	(35 %)	8	(25 %)
n/a	6	(9 %)	2	(6 %)	4	(13 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)

70 [CASTELLANO] ELEGANTE

1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
3	10	(15 %)	2	(6 %)	8	(25 %)
4	24	(36 %)	13	(38 %)	11	(34 %)
5	9	(14 %)	6	(18 %)	3	(9 %)
6	15	(23 %)	9	(26 %)	6	(19 %)
n/a	6	(9 %)	2	(6 %)	4	(13 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)

71 [CASTELLANO] CULTO

1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
3	5	(8 %)	1	(3 %)	4	(13 %)
4	23	(35 %)	11	(32 %)	12	(38 %)
5	11	(17 %)	7	(21 %)	4	(13 %)
6	18	(27 %)	11	(32 %)	7	(22 %)
n/a	7	(11 %)	2	(6 %)	5	(16 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)

72 [CASTELLANO] BONITO

1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
---	---	-------	---	-------	---	-------

núm. ítem / respuestas	GENERAL (n=66)		NATIVOS (n=34)		JAPONESES (n=32)	
2	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
3	7	(11 %)	2	(6 %)	5	(16 %)
4	20	(30 %)	11	(32 %)	9	(28 %)
5	12	(18 %)	8	(24 %)	4	(13 %)
6	17	(26 %)	9	(26 %)	8	(25 %)
n/a	6	(9 %)	1	(3 %)	5	(16 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
73 [CASTELLANO] AGRADABLE						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
3	5	(8 %)	1	(3 %)	4	(13 %)
4	19	(29 %)	11	(32 %)	8	(25 %)
5	14	(21 %)	9	(26 %)	5	(16 %)
6	18	(27 %)	9	(26 %)	9	(28 %)
n/a	6	(9 %)	1	(3 %)	5	(16 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
74 [CASTELLANO] ME GUSTA						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
3	8	(12 %)	2	(6 %)	6	(19 %)
4	17	(26 %)	9	(26 %)	8	(25 %)
5	14	(21 %)	9	(26 %)	5	(16 %)
6	24	(36 %)	12	(35 %)	12	(38 %)
n/a	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
75 [CHILENO] LO HABLO SIEMPRE						
1	53	(80 %)	29	(85 %)	24	(75 %)
2	7	(11 %)	0	(0 %)	7	(22 %)
3	3	(5 %)	2	(6 %)	1	(3 %)
4	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
5	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
6	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
76 [CHILENO] LO CONOZCO EN PROFUNDIDAD						
1	10	(15 %)	5	(15 %)	5	(16 %)
2	23	(35 %)	9	(26 %)	14	(44 %)
3	15	(23 %)	7	(21 %)	8	(25 %)
4	13	(20 %)	8	(24 %)	5	(16 %)

5	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
6	3	(5 %)	3	(9 %)	0	(0 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

77 [CHILENO] ES MUY SIMILAR A MI ESPAÑOL (ES MÍO)

1	19	(29 %)	5	(15 %)	14	(44 %)
2	16	(24 %)	6	(18 %)	10	(31 %)
3	13	(20 %)	8	(24 %)	5	(16 %)
4	7	(11 %)	7	(21 %)	0	(0 %)
5	7	(11 %)	5	(15 %)	2	(6 %)
6	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
n/a	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

78 [CHILENO] SIEMPRE LO ENSEÑO EN CLASE

1	38	(58 %)	20	(59 %)	18	(56 %)
2	19	(29 %)	9	(26 %)	10	(31 %)
3	6	(9 %)	2	(6 %)	4	(13 %)
4	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
5	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
6	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

79 [CHILENO] CREO QUE SE HABLA MUCHO

1	10	(15 %)	6	(18 %)	4	(13 %)
2	12	(18 %)	5	(15 %)	7	(22 %)
3	20	(30 %)	8	(24 %)	12	(38 %)
4	9	(14 %)	6	(18 %)	3	(9 %)
5	5	(8 %)	4	(12 %)	1	(3 %)
6	8	(12 %)	4	(12 %)	4	(13 %)
n/a	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

80 [CHILENO] CREO QUE ES UN ESPAÑOL CORRECTO

1	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
2	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
3	11	(17 %)	2	(6 %)	9	(28 %)
4	9	(14 %)	4	(12 %)	5	(16 %)
5	12	(18 %)	5	(15 %)	7	(22 %)
6	27	(41 %)	20	(59 %)	7	(22 %)
n/a	4	(6 %)	0	(0 %)	4	(13 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

núm. ítem / respuestas	GENERAL (n=66)	NATIVOS (n=34)	JAPONESES (n=32)
------------------------	----------------	----------------	------------------

81 [CHILENO] SU ENSEÑANZA ES MUY IMPORTANTE

1	5 (8 %)	3 (9 %)	2 (6 %)
2	10 (15 %)	5 (15 %)	5 (16 %)
3	18 (27 %)	7 (21 %)	11 (34 %)
4	19 (29 %)	10 (29 %)	9 (28 %)
5	5 (8 %)	4 (12 %)	1 (3 %)
6	2 (3 %)	1 (3 %)	1 (3 %)
n/a	4 (6 %)	1 (3 %)	3 (9 %)
n/c	3 (5 %)	3 (9 %)	0 (0 %)

82 [CHILENO] CLARO

1	7 (11 %)	2 (6 %)	5 (16 %)
2	8 (12 %)	2 (6 %)	6 (19 %)
3	15 (23 %)	6 (18 %)	9 (28 %)
4	13 (20 %)	8 (24 %)	5 (16 %)
5	15 (23 %)	11 (32 %)	4 (13 %)
6	4 (6 %)	4 (12 %)	0 (0 %)
n/a	4 (6 %)	1 (3 %)	3 (9 %)
n/c	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

83 [CHILENO] FORMAL

1	2 (3 %)	1 (3 %)	1 (3 %)
2	3 (5 %)	2 (6 %)	1 (3 %)
3	20 (30 %)	7 (21 %)	13 (41 %)
4	19 (29 %)	9 (26 %)	10 (31 %)
5	11 (17 %)	9 (26 %)	2 (6 %)
6	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
n/a	7 (11 %)	2 (6 %)	5 (16 %)
n/c	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)

84 [CHILENO] ELEGANTE

1	2 (3 %)	1 (3 %)	1 (3 %)
2	6 (9 %)	2 (6 %)	4 (13 %)
3	16 (24 %)	5 (15 %)	11 (34 %)
4	22 (33 %)	12 (35 %)	10 (31 %)
5	8 (12 %)	7 (21 %)	1 (3 %)
6	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
n/a	7 (11 %)	2 (6 %)	5 (16 %)
n/c	3 (5 %)	3 (9 %)	0 (0 %)

85 [CHILENO] CULTO

1	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
2	4 (6 %)	2 (6 %)	2 (6 %)
3	13 (20 %)	4 (12 %)	9 (28 %)

4	25	(38 %)	12	(35 %)	13	(41 %)
5	10	(15 %)	8	(24 %)	2	(6 %)
6	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
n/a	8	(12 %)	2	(6 %)	6	(19 %)
n/c	3	(5 %)	3	(9 %)	0	(0 %)

86 [CHILENO] BONITO

1	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
2	3	(5 %)	2	(6 %)	1	(3 %)
3	17	(26 %)	5	(15 %)	12	(38 %)
4	16	(24 %)	8	(24 %)	8	(25 %)
5	14	(21 %)	11	(32 %)	3	(9 %)
6	7	(11 %)	5	(15 %)	2	(6 %)
n/a	7	(11 %)	1	(3 %)	6	(19 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

87 [CHILENO] AGRADABLE

1	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
2	6	(9 %)	3	(9 %)	3	(9 %)
3	14	(21 %)	4	(12 %)	10	(31 %)
4	16	(24 %)	7	(21 %)	9	(28 %)
5	15	(23 %)	12	(35 %)	3	(9 %)
6	7	(11 %)	5	(15 %)	2	(6 %)
n/a	6	(9 %)	1	(3 %)	5	(16 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

88 [CHILENO] ME GUSTA

1	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
2	6	(9 %)	3	(9 %)	3	(9 %)
3	17	(26 %)	3	(9 %)	14	(44 %)
4	15	(23 %)	11	(32 %)	4	(13 %)
5	12	(18 %)	8	(24 %)	4	(13 %)
6	9	(14 %)	6	(18 %)	3	(9 %)
n/a	5	(8 %)	1	(3 %)	4	(13 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

89 [MEXICANO-CENTROAMERICANO] LO HABLO SIEMPRE

1	37	(56 %)	23	(68 %)	14	(44 %)
2	12	(18 %)	4	(12 %)	8	(25 %)
3	5	(8 %)	2	(6 %)	3	(9 %)
4	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
5	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
6	8	(12 %)	3	(9 %)	5	(16 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

90 [MEXICANO-CENTROAMERICANO] LO CONOZCO EN PROFUNDIDAD

1	6	(9 %)	1	(3 %)	5	(16 %)
2	10	(15 %)	5	(15 %)	5	(16 %)
3	12	(18 %)	4	(12 %)	8	(25 %)
4	16	(24 %)	13	(38 %)	3	(9 %)
5	15	(23 %)	7	(21 %)	8	(25 %)
6	7	(11 %)	4	(12 %)	3	(9 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

91 [MEXICANO-CENTROAMERICANO] ES MUY SIMILAR A MI ESPAÑOL (ES MÍO)

1	10	(15 %)	2	(6 %)	8	(25 %)
2	14	(21 %)	3	(9 %)	11	(34 %)
3	13	(20 %)	11	(32 %)	2	(6 %)
4	14	(21 %)	10	(29 %)	4	(13 %)
5	8	(12 %)	5	(15 %)	3	(9 %)
6	7	(11 %)	3	(9 %)	4	(13 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

92 [MEXICANO-CENTROAMERICANO] SIEMPRE LO ENSEÑO EN CLASE

1	15	(23 %)	9	(26 %)	6	(19 %)
2	17	(26 %)	7	(21 %)	10	(31 %)
3	16	(24 %)	8	(24 %)	8	(25 %)
4	7	(11 %)	6	(18 %)	1	(3 %)
5	10	(15 %)	4	(12 %)	6	(19 %)
6	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

93 [MEXICANO-CENTROAMERICANO] CREO QUE SE HABLA MUCHO

1	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
2	4	(6 %)	2	(6 %)	2	(6 %)
3	8	(12 %)	1	(3 %)	7	(22 %)
4	10	(15 %)	6	(18 %)	4	(13 %)
5	13	(20 %)	7	(21 %)	6	(19 %)
6	30	(45 %)	18	(53 %)	12	(38 %)
n/a	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

94 [MEXICANO-CENTROAMERICANO] CREO QUE ES UN ESPAÑOL CORRECTO

1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

3	7	(11 %)	1	(3 %)	6	(19 %)
4	9	(14 %)	4	(12 %)	5	(16 %)
5	17	(26 %)	7	(21 %)	10	(31 %)
6	28	(42 %)	20	(59 %)	8	(25 %)
n/a	3	(5 %)	0	(0 %)	3	(9 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

95 [MEXICANO-CENTROAMERICANO] SU ENSEÑANZA ES MUY IMPORTANTE

1	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
2	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
3	12	(18 %)	3	(9 %)	9	(28 %)
4	20	(30 %)	11	(32 %)	9	(28 %)
5	20	(30 %)	10	(29 %)	10	(31 %)
6	7	(11 %)	5	(15 %)	2	(6 %)
n/a	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
n/c	3	(5 %)	3	(9 %)	0	(0 %)

96 [MEXICANO-CENTROAMERICANO] CLARO

1	2	(3 %)	0	(0 %)	2	(6 %)
2	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
3	8	(12 %)	2	(6 %)	6	(19 %)
4	25	(38 %)	17	(50 %)	8	(25 %)
5	19	(29 %)	7	(21 %)	12	(38 %)
6	10	(15 %)	7	(21 %)	3	(9 %)
n/a	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

97 [MEXICANO-CENTROAMERICANO] FORMAL

1	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
2	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
3	15	(23 %)	6	(18 %)	9	(28 %)
4	26	(39 %)	14	(41 %)	12	(38 %)
5	12	(18 %)	6	(18 %)	6	(19 %)
6	5	(8 %)	4	(12 %)	1	(3 %)
n/a	5	(8 %)	2	(6 %)	3	(9 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)

98 [MEXICANO-CENTROAMERICANO] ELEGANTE

1	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
2	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
3	17	(26 %)	6	(18 %)	11	(34 %)
4	26	(39 %)	14	(41 %)	12	(38 %)
5	8	(12 %)	6	(18 %)	2	(6 %)
6	6	(9 %)	4	(12 %)	2	(6 %)
n/a	5	(8 %)	2	(6 %)	3	(9 %)

núm. ítem / respuestas	GENERAL (n=66)		NATIVOS (n=34)		JAPONESES (n=32)	
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
99 [MEXICANO-CENTROAMERICANO] CULTO						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
3	16	(24 %)	4	(12 %)	12	(38 %)
4	28	(42 %)	17	(50 %)	11	(34 %)
5	9	(14 %)	5	(15 %)	4	(13 %)
6	5	(8 %)	4	(12 %)	1	(3 %)
n/a	6	(9 %)	2	(6 %)	4	(13 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)
100 [MEXICANO-CENTROAMERICANO] BONITO						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
3	14	(21 %)	4	(12 %)	10	(31 %)
4	18	(27 %)	12	(35 %)	6	(19 %)
5	16	(24 %)	10	(29 %)	6	(19 %)
6	12	(18 %)	6	(18 %)	6	(19 %)
n/a	5	(8 %)	1	(3 %)	4	(13 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
101 [MEXICANO-CENTROAMERICANO] AGRADABLE						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
3	12	(18 %)	4	(12 %)	8	(25 %)
4	20	(30 %)	12	(35 %)	8	(25 %)
5	15	(23 %)	9	(26 %)	6	(19 %)
6	13	(20 %)	7	(21 %)	6	(19 %)
n/a	5	(8 %)	1	(3 %)	4	(13 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
102 [MEXICANO-CENTROAMERICANO] ME GUSTA						
1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
3	14	(21 %)	4	(12 %)	10	(31 %)
4	15	(23 %)	8	(24 %)	7	(22 %)
5	17	(26 %)	11	(32 %)	6	(19 %)
6	16	(24 %)	8	(24 %)	8	(25 %)
n/a	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
n/c	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)

103 [RIOPLATENSE] LO HABLO SIEMPRE

1	51	(77 %)	27	(79 %)	24	(75 %)
2	5	(8 %)	0	(0 %)	5	(16 %)
3	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
4	3	(5 %)	2	(6 %)	1	(3 %)
5	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
6	4	(6 %)	3	(9 %)	1	(3 %)
n/a	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

104 [RIOPLATENSE] LO CONOZCO EN PROFUNDIDAD

1	10	(15 %)	5	(15 %)	5	(16 %)
2	15	(23 %)	4	(12 %)	11	(34 %)
3	19	(29 %)	9	(26 %)	10	(31 %)
4	10	(15 %)	7	(21 %)	3	(9 %)
5	7	(11 %)	5	(15 %)	2	(6 %)
6	4	(6 %)	3	(9 %)	1	(3 %)
n/a	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

105 [RIOPLATENSE] ES MUY SIMILAR A MI ESPAÑOL (ES MÍO)

1	23	(35 %)	4	(12 %)	19	(59 %)
2	17	(26 %)	9	(26 %)	8	(25 %)
3	9	(14 %)	9	(26 %)	0	(0 %)
4	10	(15 %)	8	(24 %)	2	(6 %)
5	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
6	4	(6 %)	3	(9 %)	1	(3 %)
n/a	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

106 [RIOPLATENSE] SIEMPRE LO ENSEÑO EN CLASE

1	23	(35 %)	13	(38 %)	10	(31 %)
2	19	(29 %)	4	(12 %)	15	(47 %)
3	14	(21 %)	11	(32 %)	3	(9 %)
4	6	(9 %)	3	(9 %)	3	(9 %)
5	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
6	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
n/a	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

107 [RIOPLATENSE] CREO QUE SE HABLA MUCHO

1	3	(5 %)	2	(6 %)	1	(3 %)
2	5	(8 %)	2	(6 %)	3	(9 %)
3	18	(27 %)	6	(18 %)	12	(38 %)
4	19	(29 %)	10	(29 %)	9	(28 %)

núm. ítem / respuestas	GENERAL (n=66)	NATIVOS (n=34)	JAPONESES (n=32)
5	7 (11 %)	6 (18 %)	1 (3 %)
6	11 (17 %)	6 (18 %)	5 (16 %)
n/a	2 (3 %)	1 (3 %)	1 (3 %)
n/c	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
108 [RIOPLATENSE] CREO QUE ES UN ESPAÑOL CORRECTO			
1	2 (3 %)	1 (3 %)	1 (3 %)
2	1 (2 %)	0 (0 %)	1 (3 %)
3	11 (17 %)	3 (9 %)	8 (25 %)
4	7 (11 %)	3 (9 %)	4 (13 %)
5	9 (14 %)	3 (9 %)	6 (19 %)
6	29 (44 %)	21 (62 %)	8 (25 %)
n/a	5 (8 %)	1 (3 %)	4 (13 %)
n/c	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
109 [RIOPLATENSE] SU ENSEÑANZA ES MUY IMPORTANTE			
1	3 (5 %)	1 (3 %)	2 (6 %)
2	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)
3	20 (30 %)	7 (21 %)	13 (41 %)
4	22 (33 %)	11 (32 %)	11 (34 %)
5	8 (12 %)	5 (15 %)	3 (9 %)
6	5 (8 %)	3 (9 %)	2 (6 %)
n/a	3 (5 %)	2 (6 %)	1 (3 %)
n/c	3 (5 %)	3 (9 %)	0 (0 %)
110 [RIOPLATENSE] CLARO			
1	4 (6 %)	0 (0 %)	4 (13 %)
2	9 (14 %)	2 (6 %)	7 (22 %)
3	13 (20 %)	3 (9 %)	10 (31 %)
4	18 (27 %)	12 (35 %)	6 (19 %)
5	11 (17 %)	8 (24 %)	3 (9 %)
6	6 (9 %)	5 (15 %)	1 (3 %)
n/a	4 (6 %)	3 (9 %)	1 (3 %)
n/c	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)
111 [RIOPLATENSE] FORMAL			
1	2 (3 %)	0 (0 %)	2 (6 %)
2	4 (6 %)	2 (6 %)	2 (6 %)
3	19 (29 %)	5 (15 %)	14 (44 %)
4	19 (29 %)	11 (32 %)	8 (25 %)
5	8 (12 %)	7 (21 %)	1 (3 %)
6	3 (5 %)	3 (9 %)	0 (0 %)
n/a	9 (14 %)	4 (12 %)	5 (16 %)
n/c	2 (3 %)	2 (6 %)	0 (0 %)

112 [RIOPLATENSE] ELEGANTE

1	3	(5 %)	0	(0 %)	3	(9 %)
2	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
3	16	(24 %)	3	(9 %)	13	(41 %)
4	18	(27 %)	11	(32 %)	7	(22 %)
5	11	(17 %)	8	(24 %)	3	(9 %)
6	5	(8 %)	5	(15 %)	0	(0 %)
n/a	9	(14 %)	4	(12 %)	5	(16 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)

113 [RIOPLATENSE] CULTO

1	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
2	3	(5 %)	1	(3 %)	2	(6 %)
3	16	(24 %)	3	(9 %)	13	(41 %)
4	17	(26 %)	10	(29 %)	7	(22 %)
5	10	(15 %)	7	(21 %)	3	(9 %)
6	7	(11 %)	7	(21 %)	0	(0 %)
n/a	10	(15 %)	4	(12 %)	6	(19 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)

114 [RIOPLATENSE] BONITO

1	2	(3 %)	0	(0 %)	2	(6 %)
2	1	(2 %)	0	(0 %)	1	(3 %)
3	14	(21 %)	3	(9 %)	11	(34 %)
4	18	(27 %)	11	(32 %)	7	(22 %)
5	12	(18 %)	9	(26 %)	3	(9 %)
6	9	(14 %)	6	(18 %)	3	(9 %)
n/a	8	(12 %)	3	(9 %)	5	(16 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)

115 [RIOPLATENSE] AGRADABLE

1	2	(3 %)	0	(0 %)	2	(6 %)
2	3	(5 %)	1	(3 %)	2	(6 %)
3	12	(18 %)	1	(3 %)	11	(34 %)
4	15	(23 %)	10	(29 %)	5	(16 %)
5	14	(21 %)	11	(32 %)	3	(9 %)
6	11	(17 %)	6	(18 %)	5	(16 %)
n/a	7	(11 %)	3	(9 %)	4	(13 %)
n/c	2	(3 %)	2	(6 %)	0	(0 %)

116 [RIOPLATENSE] ME GUSTA

1	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)
2	2	(3 %)	1	(3 %)	1	(3 %)
3	13	(20 %)	3	(9 %)	10	(31 %)
4	19	(29 %)	10	(29 %)	9	(28 %)

núm. ítem / respuestas	GENERAL (n=66)	NATIVOS (n=34)	JAPONESES (n=32)
5	12 (18 %)	7 (21 %)	5 (16 %)
6	14 (21 %)	9 (26 %)	5 (16 %)
n/a	5 (8 %)	3 (9 %)	2 (6 %)
n/c	1 (2 %)	1 (3 %)	0 (0 %)

117 SERÍA BUENO QUE TODOS LOS HABLANTES DEL ESPAÑOL HABLÁRAMOS PARECIDO.

1	totalmente de acuerdo	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
2	de acuerdo	5	(8 %)	3	(9 %)	2	(6 %)
3	Indiferente	12	(18 %)	8	(24 %)	4	(13 %)
4	en desacuerdo	21	(32 %)	8	(24 %)	13	(41 %)
5	totalmente en desacuerdo	27	(41 %)	14	(41 %)	13	(41 %)
0	n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

118 LOS ALUMNOS NO DEBEN HABLAR MEZCLANDO DIFERENTES DIALECTOS DEL ESPAÑOL.

1	totalmente de acuerdo	5	(8 %)	3	(9 %)	2	(6 %)
2	de acuerdo	12	(18 %)	4	(12 %)	8	(25 %)
3	Indiferente	17	(26 %)	10	(29 %)	7	(22 %)
4	en desacuerdo	18	(27 %)	9	(26 %)	9	(28 %)
5	totalmente en desacuerdo	14	(21 %)	8	(24 %)	6	(19 %)
0	n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

119 LA ENSEÑANZA DE LOS DIALECTOS DEL ESPAÑOL DEBERÍA COBRAR MÁS IMPORTANCIA.

1	totalmente de acuerdo	19	(29 %)	13	(38 %)	6	(19 %)
2	de acuerdo	28	(42 %)	10	(29 %)	18	(56 %)
3	Indiferente	13	(20 %)	8	(24 %)	5	(16 %)
4	en desacuerdo	5	(8 %)	2	(6 %)	3	(9 %)
5	totalmente en desacuerdo	1	(2 %)	1	(3 %)	0	(0 %)
0	n/c	0	(0 %)	0	(0 %)	0	(0 %)

120 COMENTARIOS

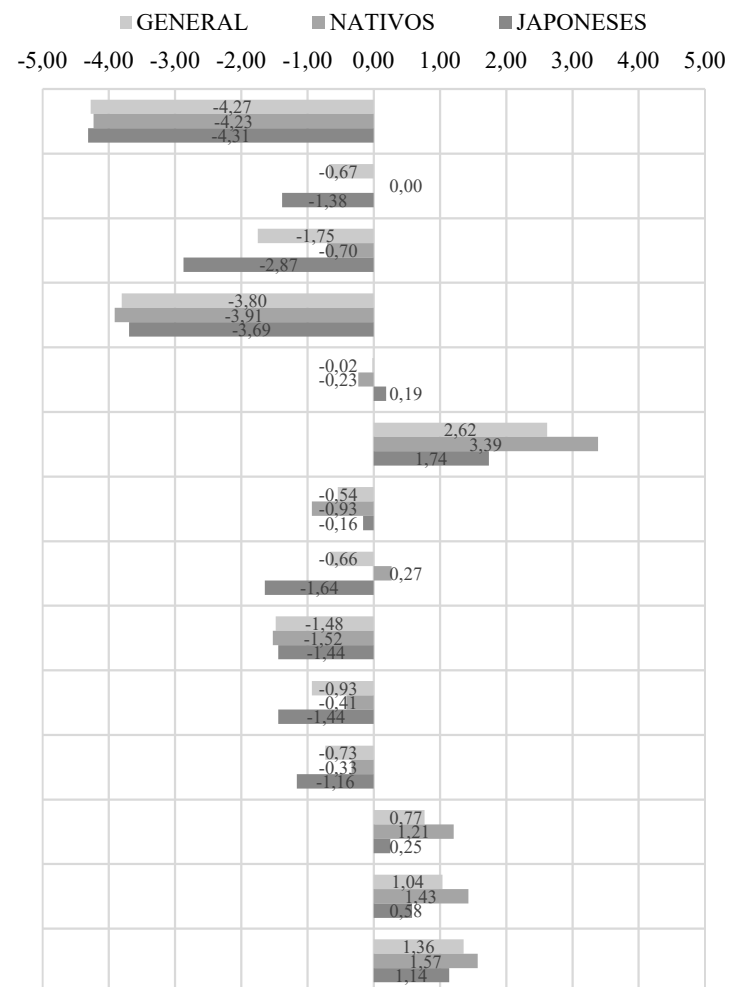
Sí	26	(39 %)	18	(53 %)	8	(25 %)
No	40	(61 %)	16	(47 %)	24	(75 %)

17-2: Valoración media (M) y media ponderada (MP) por ítem

núm. ítem / colectivo	media (M)	desv. estándar (SD)
2	¿CUÁNTOS AÑOS LLEVA EJERCIENDO LA DOCENCIA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA?	
	GENERAL	16,11 8,56
	NATIVOS	15,24 8,15
	JAPONESES	17,03 9,01
117	SERÍA BUENO QUE TODOS LOS HABLANTES DEL ESPAÑOL HABLÁRAMOS PARECIDO.	
	GENERAL	4,03 1,02
	NATIVOS	3,91 1,14
	JAPONESES	4,16 0,88
118	LOS ALUMNOS NO DEBEN HABLAR MEZCLANDO DIFERENTES DIALECTOS DEL ESPAÑOL.	
	GENERAL	3,36 1,22
	NATIVOS	3,44 1,24
	JAPONESES	3,28 1,22
119	LA ENSEÑANZA DE LOS DIALECTOS DEL ESPAÑOL DEBERÍA COBRAR MÁS IMPORTANCIA.	
	GENERAL	2,11 0,96
	NATIVOS	2,06 1,07
	JAPONESES	2,16 0,85

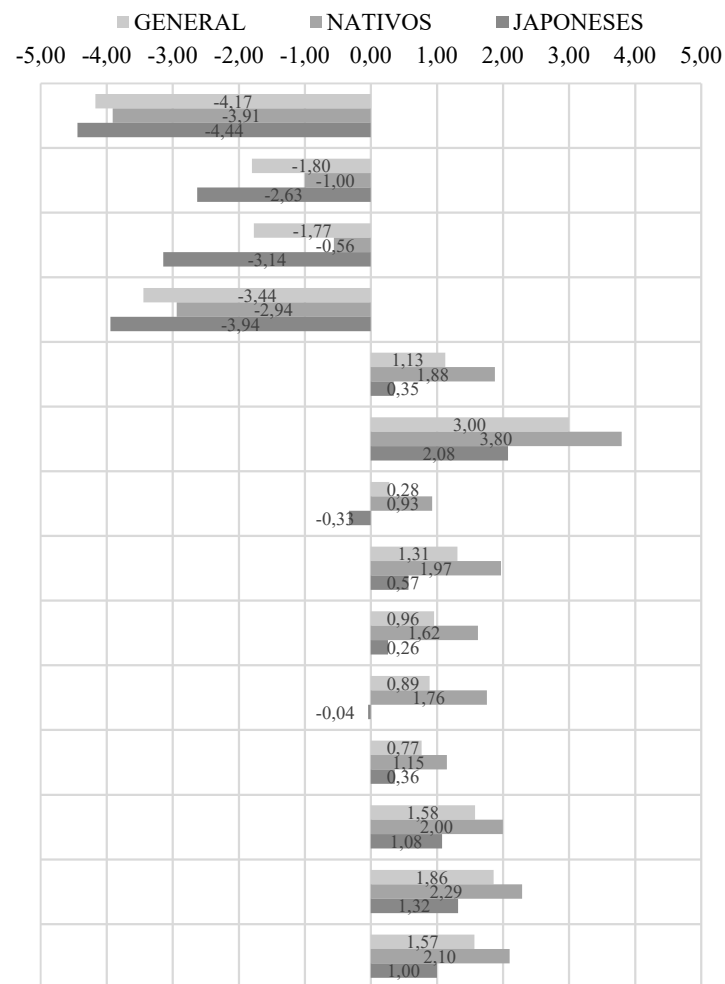
ANDALUZ

	valor medio [mín.=1, máx.=6]						valor medio ponderado [mín.=-5, máx.=5]					
	general		nativos		japoneses		general		Nativos		Japoneses	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>
5 HABLA	1,37	0,89	1,39	1,02	1,34	0,75	-4,27	1,77	-4,23	2,04	-4,31	1,49
6 CONOCE	3,17	1,34	3,50	1,40	2,81	1,20	-0,67	2,69	0,00	2,80	-1,38	2,41
7 SIMILAR	2,63	1,29	3,15	1,33	2,06	1,00	-1,75	2,58	-0,70	2,65	-2,87	2,00
8 ENSEÑA	1,60	0,72	1,55	0,79	1,66	0,65	-3,80	1,45	-3,91	1,59	-3,69	1,31
9 HABLADO	3,49	1,38	3,39	1,48	3,59	1,29	-0,02	2,76	-0,23	2,95	0,19	2,58
10 CORRECTO	4,81	1,47	5,19	1,35	4,37	1,50	2,62	2,94	3,39	2,70	1,74	2,99
11 IMPORTANTE	3,23	1,15	3,03	1,16	3,42	1,12	-0,54	2,29	-0,93	2,32	-0,16	2,24
12 CLARO	3,17	1,29	3,63	1,22	2,68	1,19	-0,66	2,57	0,27	2,43	-1,64	2,38
13 FORMAL	2,76	0,95	2,74	1,06	2,78	0,85	-1,48	1,90	-1,52	2,12	-1,44	1,69
14 ELEGANTE	3,04	0,97	3,30	0,99	2,78	0,89	-0,93	1,94	-0,41	1,99	-1,44	1,78
15 CULTO	3,13	0,93	3,33	1,04	2,92	0,76	-0,73	1,86	-0,33	2,08	-1,16	1,52
16 BONITO	3,88	1,26	4,11	1,37	3,63	1,10	0,77	2,53	1,21	2,74	0,25	2,19
17 AGRADABLE	4,02	1,18	4,21	1,17	3,79	1,18	1,04	2,36	1,43	2,33	0,58	2,36
18 ME GUSTA	4,18	1,28	4,29	1,33	4,07	1,25	1,36	2,56	1,57	2,66	1,14	2,49



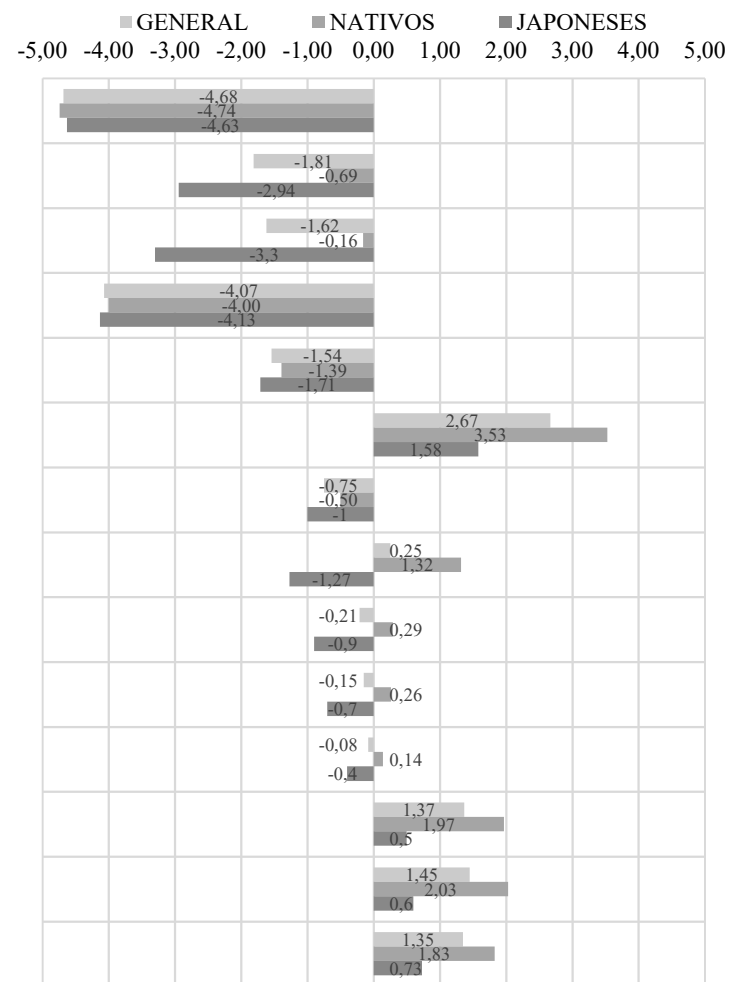
ANDINO

	valor medio [mín.=1, máx.=6]						valor medio ponderado [mín.=-5, máx.=5]					
	general		nativos		japoneses		general		Nativos		Japoneses	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>
19 HABLA	1,42	1,14	1,55	1,42	1,28	0,77	-4,17	2,29	-3,91	2,83	-4,44	1,54
20 CONOCE	2,60	1,41	3,00	1,48	2,19	1,23	-1,80	2,82	-1,00	2,96	-2,63	2,46
21 SIMILAR	2,62	1,40	3,22	1,43	1,93	1,02	-1,77	2,81	-0,56	2,86	-3,14	2,03
22 ENSEÑA	1,78	1,13	2,03	1,40	1,53	0,72	-3,44	2,26	-2,94	2,80	-3,94	1,44
23 HABLADO	4,06	1,42	4,44	1,24	3,68	1,51	1,13	2,85	1,88	2,49	0,35	3,03
24 CORRECTO	5,00	1,29	5,40	1,22	4,54	1,24	3,00	2,59	3,80	2,44	2,08	2,48
25 IMPORTANTE	3,64	1,27	3,96	1,37	3,33	1,09	0,28	2,53	0,93	2,75	-0,33	2,19
26 CLARO	4,15	1,20	4,48	1,21	3,79	1,10	1,31	2,40	1,97	2,42	0,57	2,20
27 FORMAL	3,98	1,24	4,31	1,37	3,63	1,01	0,96	2,49	1,62	2,73	0,26	2,01
28 ELEGANTE	3,95	1,10	4,38	1,12	3,48	0,89	0,89	2,20	1,76	2,23	-0,04	1,79
29 CULTO	3,88	0,98	4,07	1,17	3,68	0,69	0,77	1,97	1,15	2,35	0,36	1,38
30 BONITO	4,29	1,20	4,50	1,28	4,04	1,06	1,58	2,39	2,00	2,56	1,08	2,12
31 AGRADABLE	4,43	1,25	4,65	1,33	4,16	1,11	1,86	2,50	2,29	2,66	1,32	2,21
32 ME GUSTA	4,29	1,29	4,55	1,38	4,00	1,14	1,57	2,58	2,10	2,76	1,00	2,29



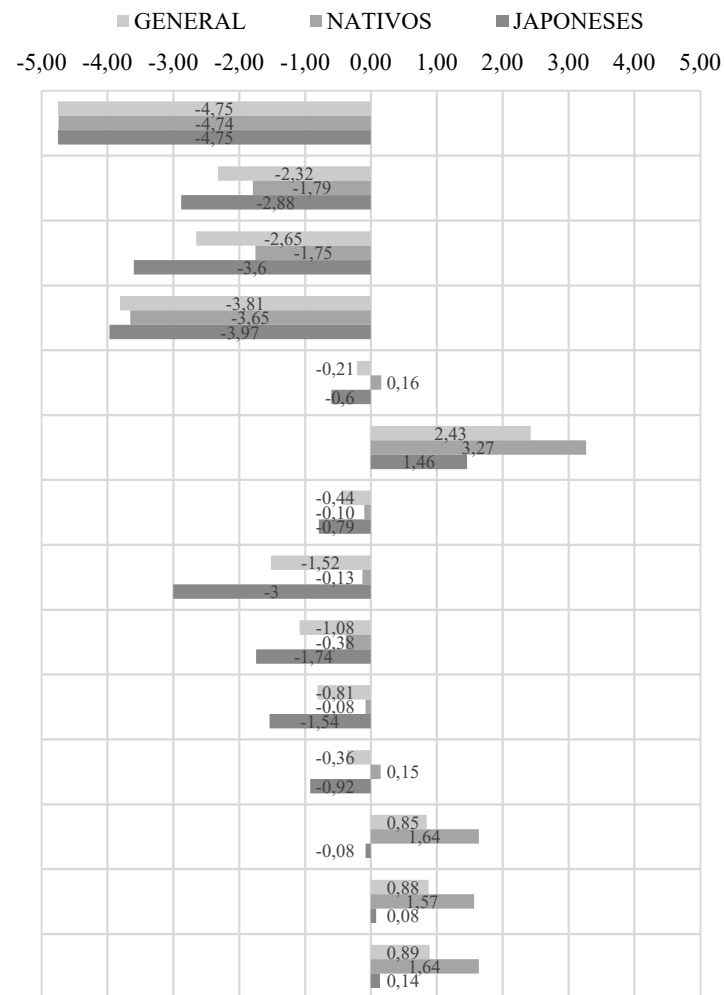
CANARIO

	valor medio [mín.=1, máx.=6]						valor medio ponderado [mín.=-5, máx.=5]					
	general		nativos		japoneses		general		nativos		Japoneses	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>
33 HABLA	1,16	0,60	1,13	0,72	1,19	0,47	-4,68	1,20	-4,74	1,44	-4,63	0,94
34 CONOCE	2,59	1,31	3,16	1,17	2,03	1,20	-1,81	2,61	-0,69	2,33	-2,94	2,41
35 SIMILAR	2,69	1,31	3,42	1,20	1,85	0,86	-1,62	2,63	-0,16	2,41	-3,30	1,73
36 ENSEÑA	1,47	0,85	1,50	0,94	1,43	0,77	-4,07	1,71	-4,00	1,88	-4,13	1,55
37 HABLADO	2,73	1,40	2,81	1,35	2,64	1,47	-1,54	2,80	-1,39	2,70	-1,71	2,94
38 CORRECTO	4,83	1,31	5,27	1,14	4,29	1,33	2,67	2,63	3,53	2,29	1,58	2,67
39 IMPORTANTE	3,13	1,18	3,25	1,21	3,00	1,15	-0,75	2,35	-0,50	2,41	-1,00	2,31
40 CLARO	3,62	1,29	4,16	1,16	2,86	1,08	0,25	2,58	1,32	2,31	-1,27	2,16
41 FORMAL	3,40	0,96	3,64	0,99	3,05	0,83	-0,21	1,92	0,29	1,98	-0,90	1,65
42 ELEGANTE	3,43	0,88	3,63	0,88	3,15	0,81	-0,15	1,76	0,26	1,77	-0,70	1,63
43 CULTO	3,46	0,87	3,57	1,00	3,30	0,66	-0,08	1,75	0,14	1,99	-0,40	1,31
44 BONITO	4,18	1,07	4,48	0,95	3,75	1,12	1,37	2,15	1,97	1,90	0,50	2,24
45 AGRADABLE	4,22	1,07	4,52	0,95	3,80	1,11	1,45	2,13	2,03	1,90	0,60	2,21
46 ME GUSTA	4,18	1,11	4,41	0,98	3,86	1,21	1,35	2,22	1,83	1,97	0,73	2,41



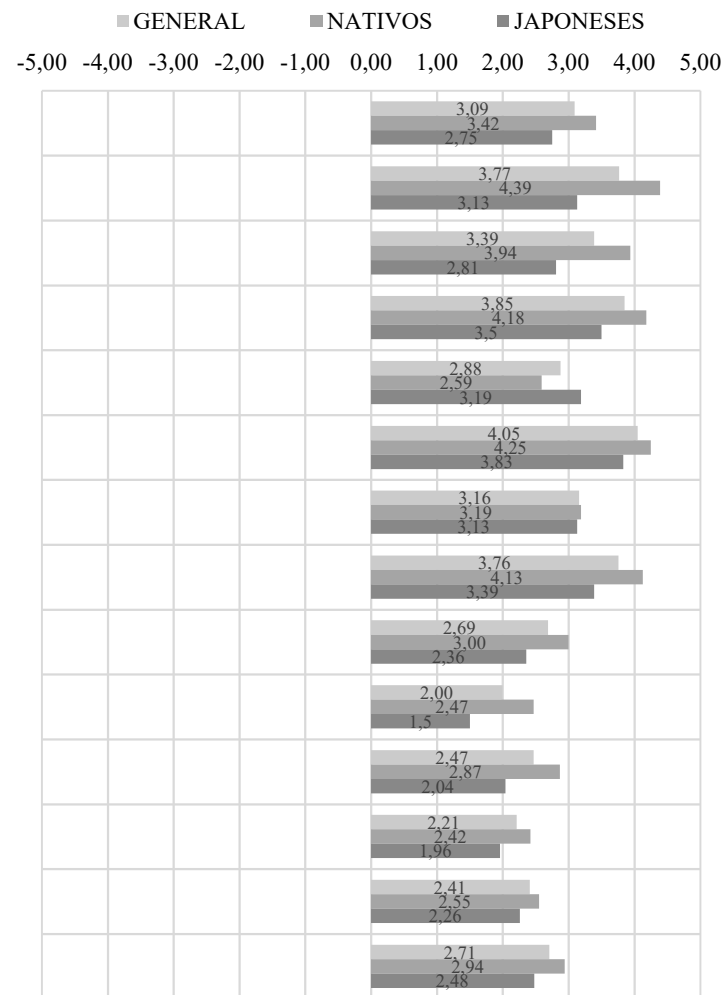
CARIBEÑO

	valor medio [mín.=1, máx.=6]						valor medio ponderado [mín.=-5, máx.=5]					
	general		nativos		japoneses		general		nativos		Japoneses	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>
47 HABLA	1,13	0,42	1,13	0,50	1,13	0,34	-4,75	0,84	-4,74	1,00	-4,75	0,67
48 CONOCE	2,34	1,15	2,61	1,27	2,06	0,95	-2,32	2,30	-1,79	2,55	-2,88	1,90
49 SIMILAR	2,18	1,11	2,63	1,07	1,70	0,95	-2,65	2,22	-1,75	2,14	-3,60	1,90
50 ENSEÑA	1,60	0,82	1,68	0,94	1,52	0,68	-3,81	1,64	-3,65	1,89	-3,97	1,35
51 HABLADO	3,39	1,33	3,58	1,34	3,20	1,32	-0,21	2,67	0,16	2,67	-0,60	2,65
52 CORRECTO	4,71	1,40	5,13	1,31	4,23	1,37	2,43	2,80	3,27	2,61	1,46	2,73
53 IMPORTANTE	3,28	1,21	3,45	1,33	3,11	1,07	-0,44	2,41	-0,10	2,65	-0,79	2,13
54 CLARO	2,74	1,31	3,43	1,25	2,00	0,90	-1,52	2,61	-0,13	2,50	-3,00	1,81
55 FORMAL	2,96	1,09	3,31	1,26	2,63	0,79	-1,08	2,18	-0,38	2,52	-1,74	1,58
56 ELEGANTE	3,10	1,03	3,46	1,21	2,73	0,67	-0,81	2,07	-0,08	2,42	-1,54	1,33
57 CULTO	3,32	1,08	3,58	1,30	3,04	0,69	-0,36	2,15	0,15	2,60	-0,92	1,38
58 BONITO	3,92	1,25	4,32	1,22	3,46	1,14	0,85	2,50	1,64	2,44	-0,08	2,28
59 AGRADABLE	3,94	1,26	4,29	1,27	3,54	1,14	0,88	2,52	1,57	2,54	0,08	2,28
60 ME GUSTA	3,95	1,24	4,32	1,22	3,57	1,17	0,89	2,48	1,64	2,44	0,14	2,34



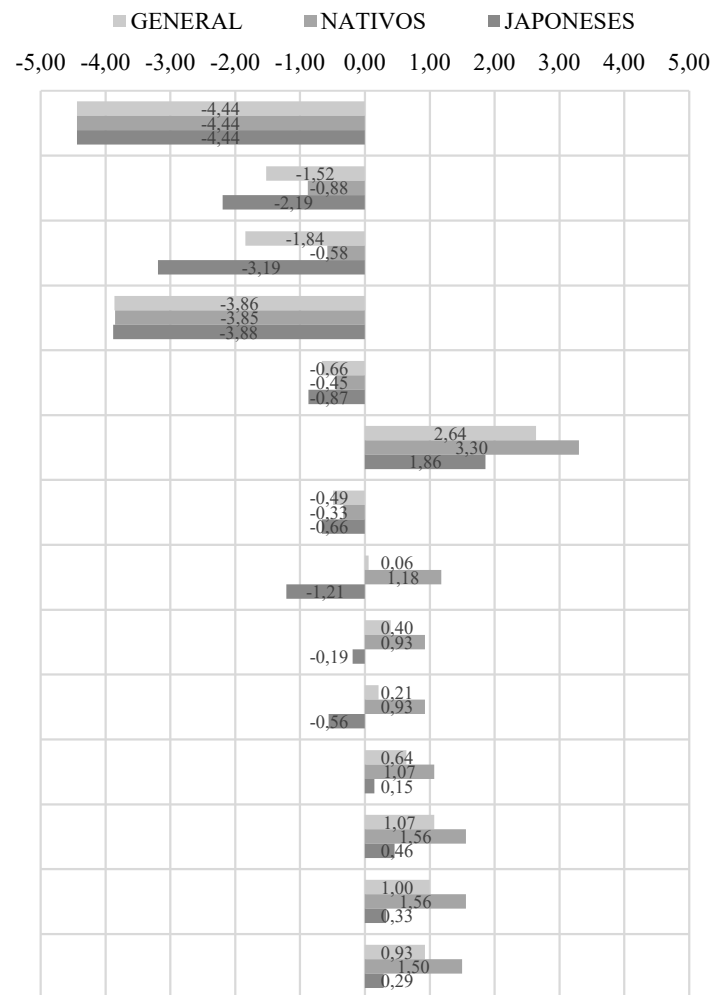
CASTELLANO

	valor medio [mín.=1, máx.=6]						valor medio ponderado [mín.=-5, máx.=5]					
	general		nativos		japoneses		general		nativos		Japoneses	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>
61 HABLA	5,05	1,57	5,21	1,54	4,88	1,60	3,09	3,13	3,42	3,07	2,75	3,20
62 CONOCE	5,38	1,03	5,70	0,59	5,06	1,27	3,77	2,05	4,39	1,17	3,13	2,54
63 SIMILAR	5,20	1,32	5,47	1,05	4,91	1,51	3,39	2,63	3,94	2,10	2,81	3,02
64 ENSEÑA	5,42	1,19	5,59	0,74	5,25	1,52	3,85	2,38	4,18	1,49	3,50	3,05
65 HABLADO	4,94	1,18	4,79	1,20	5,09	1,15	2,88	2,35	2,59	2,40	3,19	2,29
66 CORRECTO	5,52	0,67	5,63	0,66	5,41	0,68	4,05	1,35	4,25	1,32	3,83	1,36
67 IMPORTANTE	5,08	0,90	5,10	0,83	5,06	0,98	3,16	1,81	3,19	1,66	3,13	1,96
68 CLARO	5,38	0,83	5,56	0,72	5,19	0,91	3,76	1,66	4,13	1,43	3,39	1,82
69 FORMAL	4,84	1,07	5,00	1,02	4,68	1,12	2,69	2,15	3,00	2,03	2,36	2,25
70 ELEGANTE	4,50	1,06	4,73	0,98	4,25	1,11	2,00	2,13	2,47	1,96	1,50	2,22
71 CULTO	4,74	1,01	4,93	0,94	4,52	1,05	2,47	2,02	2,87	1,89	2,04	2,10
72 BONITO	4,60	1,14	4,71	1,07	4,48	1,22	2,21	2,28	2,42	2,14	1,96	2,44
73 AGRADABLE	4,71	1,11	4,77	1,02	4,63	1,21	2,41	2,22	2,55	2,05	2,26	2,43
74 ME GUSTA	4,86	1,08	4,97	0,97	4,74	1,18	2,71	2,15	2,94	1,93	2,48	2,36



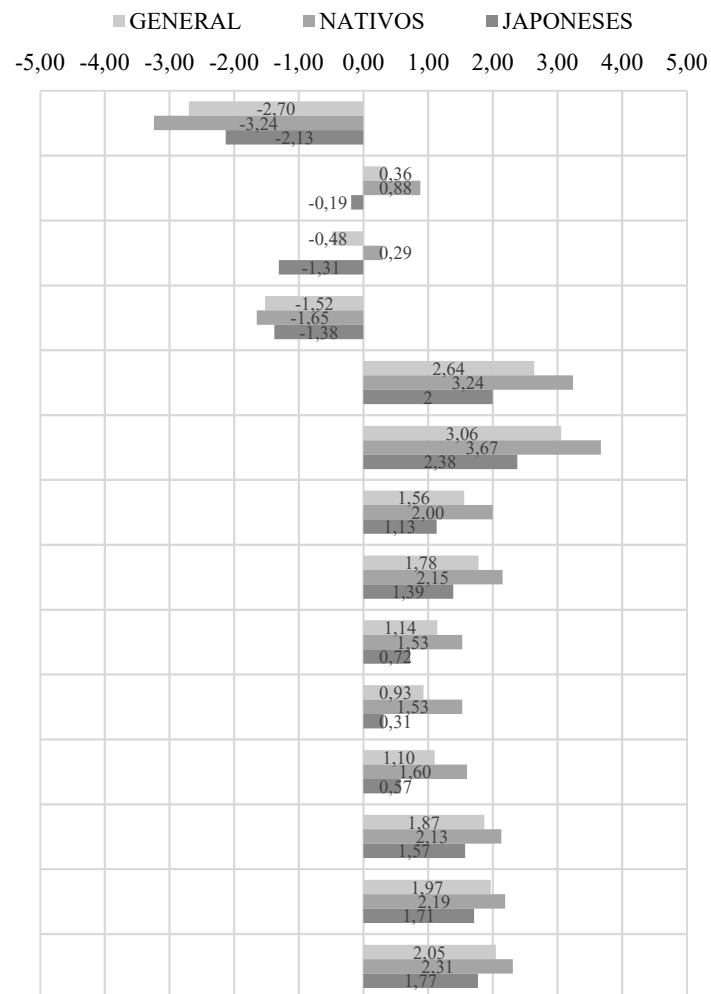
CHILENO

	valor medio [mín.=1, máx.=6]						valor medio ponderado [mín.=-5, máx.=5]					
	general		nativos		japoneses		general		nativos		Japoneses	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>
75 HABLA	1,28	0,79	1,28	0,99	1,28	0,52	-4,44	1,57	-4,44	1,98	-4,44	1,05
76 CONOCE	2,74	1,28	3,06	1,48	2,41	0,95	-1,52	2,56	-0,88	2,95	-2,19	1,89
77 SIMILAR	2,58	1,46	3,21	1,47	1,90	1,11	-1,84	2,91	-0,58	2,95	-3,19	2,21
78 ENSEÑA	1,57	0,79	1,58	0,87	1,56	0,72	-3,86	1,58	-3,85	1,73	-3,88	1,43
79 HABLADO	3,17	1,55	3,27	1,63	3,06	1,48	-0,66	3,10	-0,45	3,25	-0,87	2,96
80 CORRECTO	4,82	1,31	5,15	1,33	4,43	1,20	2,64	2,62	3,30	2,65	1,86	2,40
81 IMPORTANTE	3,25	1,20	3,33	1,30	3,17	1,10	-0,49	2,40	-0,33	2,59	-0,66	2,21
82 CLARO	3,53	1,45	4,09	1,35	2,90	1,29	0,06	2,89	1,18	2,71	-1,21	2,58
83 FORMAL	3,70	1,07	3,97	1,19	3,41	0,84	0,40	2,14	0,93	2,38	-0,19	1,69
84 ELEGANTE	3,61	1,09	3,97	1,15	3,22	0,89	0,21	2,18	0,93	2,30	-0,56	1,78
85 CULTO	3,82	1,00	4,03	1,15	3,58	0,76	0,64	2,00	1,07	2,30	0,15	1,52
86 BONITO	4,03	1,18	4,28	1,28	3,73	1,00	1,07	2,37	1,56	2,55	0,46	2,00
87 AGRADABLE	4,00	1,25	4,28	1,33	3,67	1,07	1,00	2,49	1,56	2,65	0,33	2,15
88 ME GUSTA	3,97	1,29	4,25	1,32	3,64	1,19	0,93	2,58	1,50	2,64	0,29	2,39



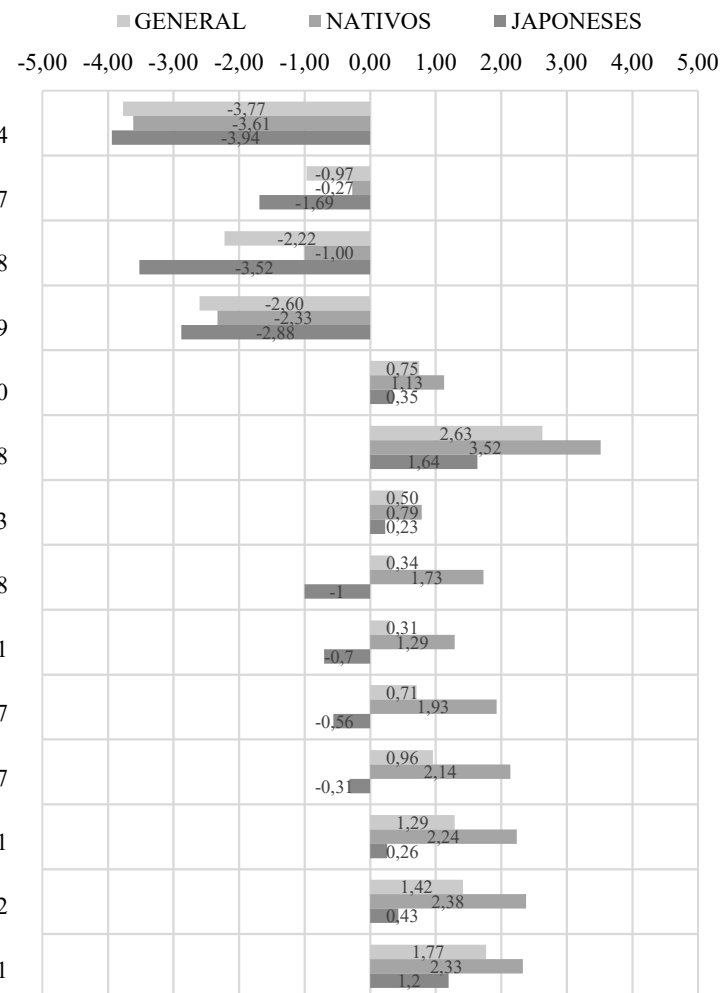
MEXICANO-CENTROAMERICANO

		valor medio [mín.=1, máx.=6]						valor medio ponderado [mín.=-5, máx.=5]					
		general		nativos		japoneses		general		nativos		Japoneses	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>
89	HABLA	2,15	1,73	1,88	1,61	2,44	1,83	-2,70	3,46	-3,24	3,22	-2,13	3,66
90	CONOCE	3,68	1,48	3,94	1,30	3,41	1,62	0,36	2,96	0,88	2,60	-0,19	3,25
91	SIMILAR	3,26	1,56	3,65	1,28	2,84	1,74	-0,48	3,12	0,29	2,55	-1,31	3,49
92	ENSEÑA	2,74	1,41	2,68	1,36	2,81	1,47	-1,52	2,81	-1,65	2,73	-1,38	2,94
93	HABLADO	4,82	1,37	5,12	1,17	4,50	1,50	2,64	2,74	3,24	2,35	2,00	3,01
94	CORRECTO	5,03	1,10	5,33	1,02	4,69	1,11	3,06	2,20	3,67	2,04	2,38	2,21
95	IMPORTANTE	4,28	1,07	4,50	1,01	4,06	1,09	1,56	2,13	2,00	2,02	1,13	2,19
96	CLARO	4,39	1,09	4,58	0,90	4,19	1,25	1,78	2,19	2,15	1,80	1,39	2,50
97	FORMAL	4,07	0,98	4,27	0,94	3,86	0,99	1,14	1,96	1,53	1,89	0,72	1,98
98	ELEGANTE	3,97	1,03	4,27	0,94	3,66	1,04	0,93	2,07	1,53	1,89	0,31	2,09
99	CULTO	4,05	0,89	4,30	0,88	3,79	0,83	1,10	1,77	1,60	1,75	0,57	1,67
100	BONITO	4,43	1,06	4,56	0,95	4,29	1,18	1,87	2,13	2,13	1,90	1,57	2,36
101	AGRADABLE	4,48	1,05	4,59	0,98	4,36	1,13	1,97	2,10	2,19	1,96	1,71	2,26
102	ME GUSTA	4,52	1,15	4,66	1,10	4,39	1,20	2,05	2,30	2,31	2,19	1,77	2,40



RIOPLATENSE

	valor medio [mín.=1, máx.=6]						valor medio ponderado [mín.=-5, máx.=5]					
	general		nativos		japoneses		general		nativos		Japoneses	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>	<i>MP</i>	<i>SD</i>
103 HABLA	1,62	1,41	1,70	1,59	1,53	1,22	-3,77	2,82	-3,61	3,18	-3,94	2,44
104 CONOCE	3,02	1,42	3,36	1,52	2,66	1,23	-0,97	2,84	-0,27	3,03	-1,69	2,47
105 SIMILAR	2,39	1,47	3,00	1,37	1,74	1,29	-2,22	2,93	-1,00	2,74	-3,52	2,58
106 ENSEÑA	2,20	1,20	2,33	1,34	2,06	1,05	-2,60	2,40	-2,33	2,68	-2,88	2,09
107 HABLADO	3,87	1,36	4,06	1,41	3,68	1,30	0,75	2,72	1,13	2,83	0,35	2,60
108 CORRECTO	4,81	1,43	5,26	1,29	4,32	1,44	2,63	2,86	3,52	2,58	1,64	2,88
109 IMPORTANTE	3,75	1,16	3,90	1,21	3,61	1,12	0,50	2,32	0,79	2,41	0,23	2,23
110 CLARO	3,67	1,38	4,37	1,10	3,00	1,29	0,34	2,75	1,73	2,20	-1,00	2,58
111 FORMAL	3,65	1,11	4,14	1,08	3,15	0,91	0,31	2,22	1,29	2,16	-0,70	1,81
112 ELEGANTE	3,85	1,22	4,46	1,04	3,22	1,09	0,71	2,45	1,93	2,07	-0,56	2,17
113 CULTO	3,98	1,19	4,57	1,10	3,35	0,94	0,96	2,38	2,14	2,21	-0,31	1,87
114 BONITO	4,14	1,23	4,62	0,94	3,63	1,31	1,29	2,45	2,24	1,88	0,26	2,61
115 AGRADABLE	4,21	1,32	4,69	0,97	3,71	1,46	1,42	2,64	2,38	1,93	0,43	2,92
116 ME GUSTA	4,38	1,17	4,67	1,12	4,10	1,16	1,77	2,33	2,33	2,25	1,20	2,31



17-3: Valoración media (M) y media ponderada (MP) por variedades

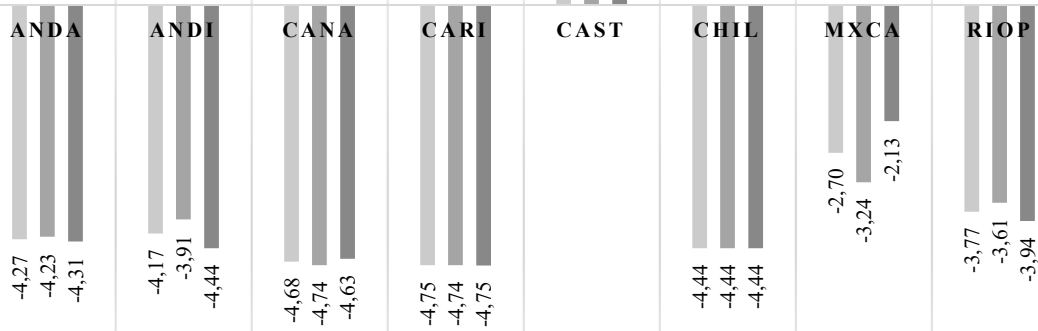
HABLA	media (M)			media ponderada (MD)		
	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
ANDALUZ	1,37	1,39	1,34	-4,27	-4,23	-4,31
ANDINO	1,42	1,55	1,28	-4,17	-3,91	-4,44
CANARIO	1,16	1,13	1,19	-4,68	-4,74	-4,63
CARIBEÑO	1,13	1,13	1,13	-4,75	-4,74	-4,75
CASTELLANO	5,05	5,21	4,88	3,09	3,42	2,75
CHILENO	1,28	1,28	1,28	-4,44	-4,44	-4,44
MEX-CAM	2,15	1,88	2,44	-2,70	-3,24	-2,13
RIOPLATENSE	1,62	1,70	1,53	-3,77	-3,61	-3,94

CONOCE	media (M)			media ponderada (MD)		
	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
ANDALUZ	3,17	3,50	2,81	-0,67	0,00	-1,38
ANDINO	2,60	3,00	2,19	-1,80	-1,00	-2,63
CANARIO	2,59	3,16	2,03	-1,81	-0,69	-2,94
CARIBEÑO	2,34	2,61	2,06	-2,32	-1,79	-2,88
CASTELLANO	5,38	5,70	5,06	3,77	4,39	3,13
CHILENO	2,74	3,06	2,41	-1,52	-0,88	-2,19
MEX-CAM	3,68	3,94	3,41	0,36	0,88	-0,19
RIOPLATENSE	3,02	3,36	2,66	-0,97	-0,27	-1,69

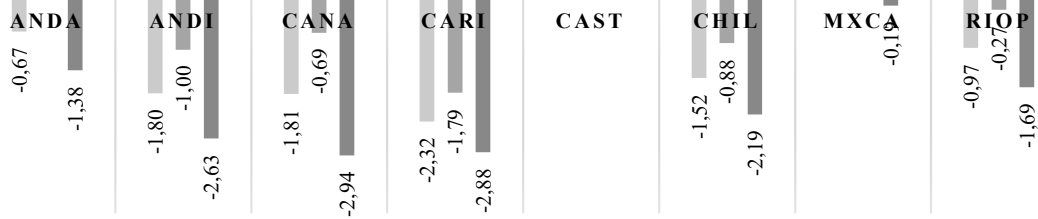
SIMILAR	media (M)			media ponderada (MD)		
	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
ANDALUZ	2,63	3,15	2,06	-1,75	-0,70	-2,87
ANDINO	2,62	3,22	1,93	-1,77	-0,56	-3,14
CANARIO	2,69	3,42	1,85	-1,62	-0,16	-3,30
CARIBEÑO	2,18	2,63	1,70	-2,65	-1,75	-3,60
CASTELLANO	5,20	5,47	4,91	3,39	3,94	2,81
CHILENO	2,58	3,21	1,90	-1,84	-0,58	-3,19
MEX-CAM	3,26	3,65	2,84	-0,48	0,29	-1,31
RIOPLATENSE	2,39	3,00	1,74	-2,22	-1,00	-3,52

HABLA

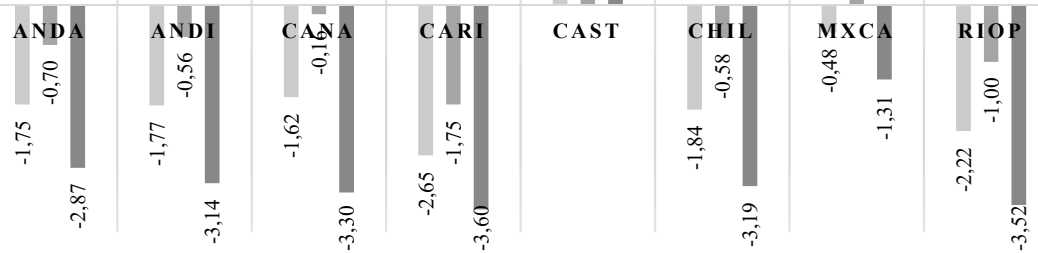
■ GENERAL ■ NATIVOS ■ JAPONESES



CONOCE



SIMILAR



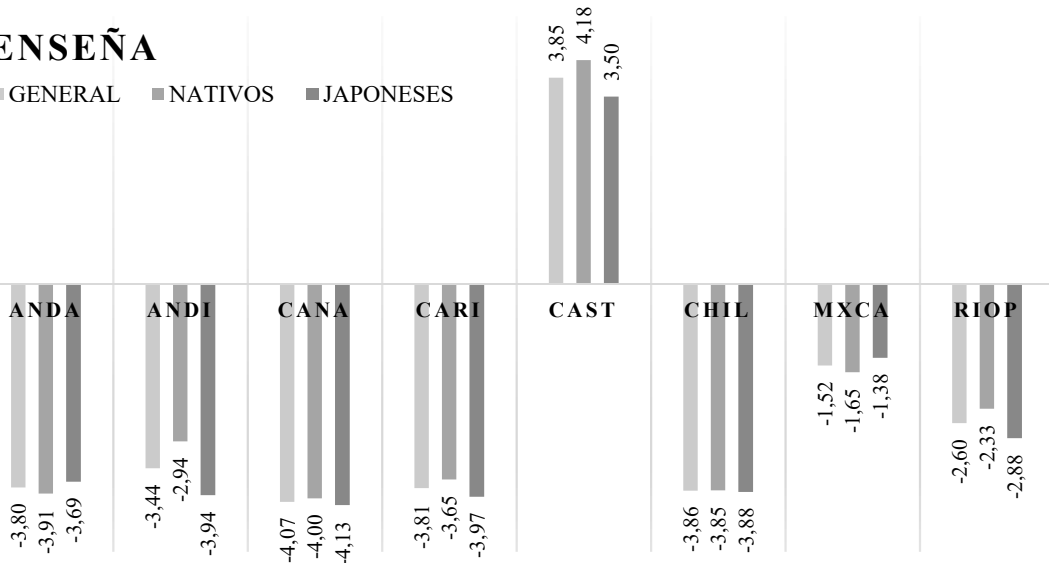
ENSEÑA	media (<i>M</i>)			media ponderada (<i>MD</i>)		
	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
ANDALUZ	1,60	1,55	1,66	-3,80	-3,91	-3,69
ANDINO	1,78	2,03	1,53	-3,44	-2,94	-3,94
CANARIO	1,47	1,50	1,43	-4,07	-4,00	-4,13
CARIBEÑO	1,60	1,68	1,52	-3,81	-3,65	-3,97
CASTELLANO	5,42	5,59	5,25	3,85	4,18	3,50
CHILENO	1,57	1,58	1,56	-3,86	-3,85	-3,88
MEX-CAM	2,74	2,68	2,81	-1,52	-1,65	-1,38
RIOPLATENSE	2,20	2,33	2,06	-2,60	-2,33	-2,88

HABLADO	media (<i>M</i>)			media ponderada (<i>MD</i>)		
	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
ANDALUZ	3,49	3,39	3,59	-0,02	-0,23	0,19
ANDINO	4,06	4,44	3,68	1,13	1,88	0,35
CANARIO	2,73	2,81	2,64	-1,54	-1,39	-1,71
CARIBEÑO	3,39	3,58	3,20	-0,21	0,16	-0,60
CASTELLANO	4,94	4,79	5,09	2,88	2,59	3,19
CHILENO	3,17	3,27	3,06	-0,66	-0,45	-0,87
MEX-CAM	4,82	5,12	4,50	2,64	3,24	2,00
RIOPLATENSE	3,87	4,06	3,68	0,75	1,13	0,35

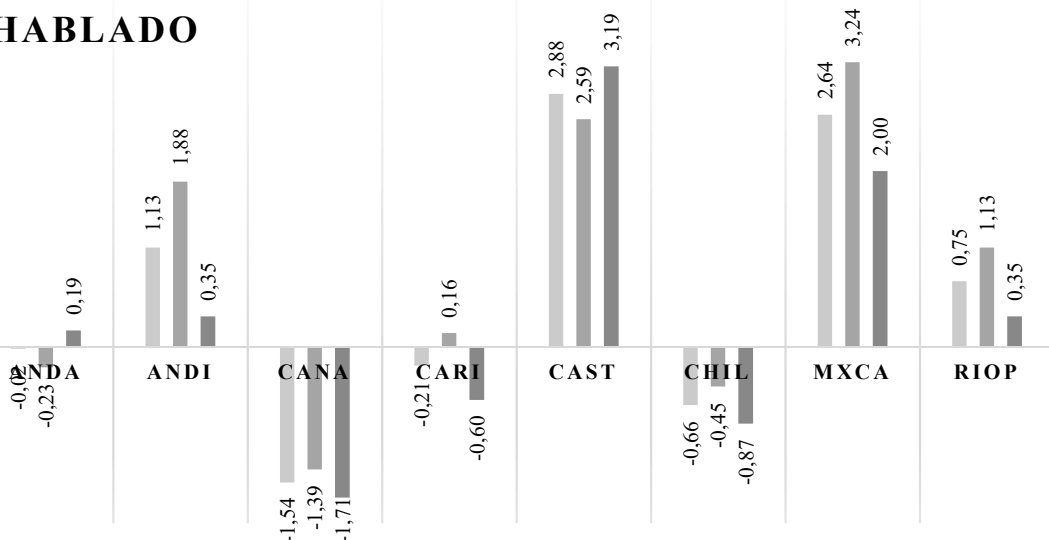
CORRECTO	media (<i>M</i>)			media ponderada (<i>MD</i>)		
	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
ANDALUZ	4,81	5,19	4,37	2,62	3,39	1,74
ANDINO	5,00	5,40	4,54	3,00	3,80	2,08
CANARIO	4,83	5,27	4,29	2,67	3,53	1,58
CARIBEÑO	4,71	5,13	4,23	2,43	3,27	1,46
CASTELLANO	5,52	5,63	5,41	4,05	4,25	3,83
CHILENO	4,82	5,15	4,43	2,64	3,30	1,86
MEX-CAM	5,03	5,33	4,69	3,06	3,67	2,38
RIOPLATENSE	4,81	5,26	4,32	2,63	3,52	1,64

ENSEÑA

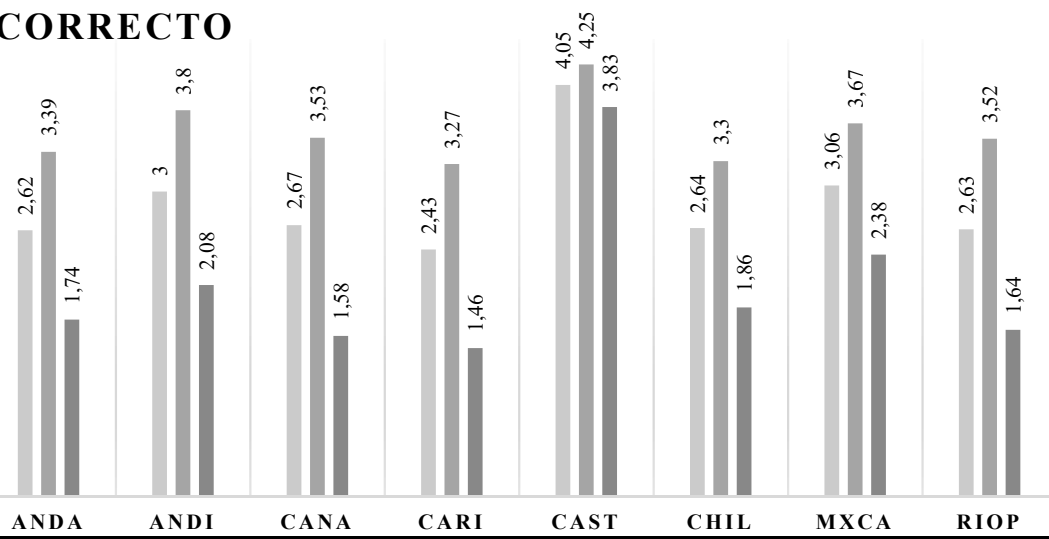
■ GENERAL ■ NATIVOS ■ JAPONESES



HABLADO



CORRECTO



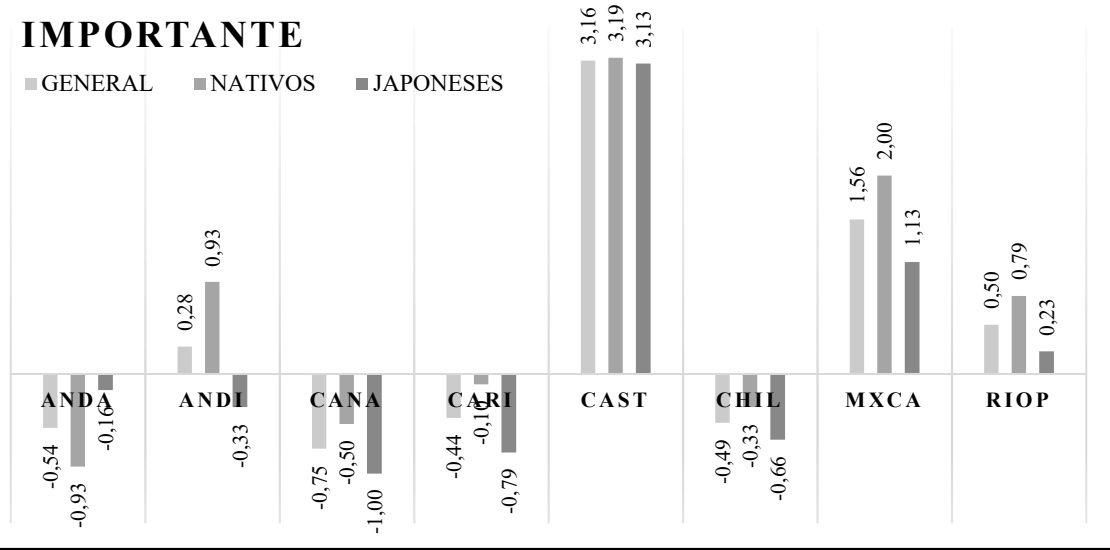
IMPORTANTE	media (<i>M</i>)			media ponderada (<i>MD</i>)		
	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
ANDALUZ	3,23	3,03	3,42	-0,54	-0,93	-0,16
ANDINO	3,64	3,96	3,33	0,28	0,93	-0,33
CANARIO	3,13	3,25	3,00	-0,75	-0,50	-1,00
CARIBEÑO	3,28	3,45	3,11	-0,44	-0,10	-0,79
CASTELLANO	5,08	5,10	5,06	3,16	3,19	3,13
CHILENO	3,25	3,33	3,17	-0,49	-0,33	-0,66
MEX-CAM	4,28	4,50	4,06	1,56	2,00	1,13
RIOPLATENSE	3,75	3,90	3,61	0,50	0,79	0,23

CLARO	media (<i>M</i>)			media ponderada (<i>MD</i>)		
	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
ANDALUZ	3,17	3,63	2,68	-0,66	0,27	-1,64
ANDINO	4,15	4,48	3,79	1,31	1,97	0,57
CANARIO	3,62	4,16	2,86	0,25	1,32	-1,27
CARIBEÑO	2,74	3,43	2,00	-1,52	-0,13	-3,00
CASTELLANO	5,38	5,56	5,19	3,76	4,13	3,39
CHILENO	3,53	4,09	2,90	0,06	1,18	-1,21
MEX-CAM	4,39	4,58	4,19	1,78	2,15	1,39
RIOPLATENSE	3,67	4,37	3,00	0,34	1,73	-1,00

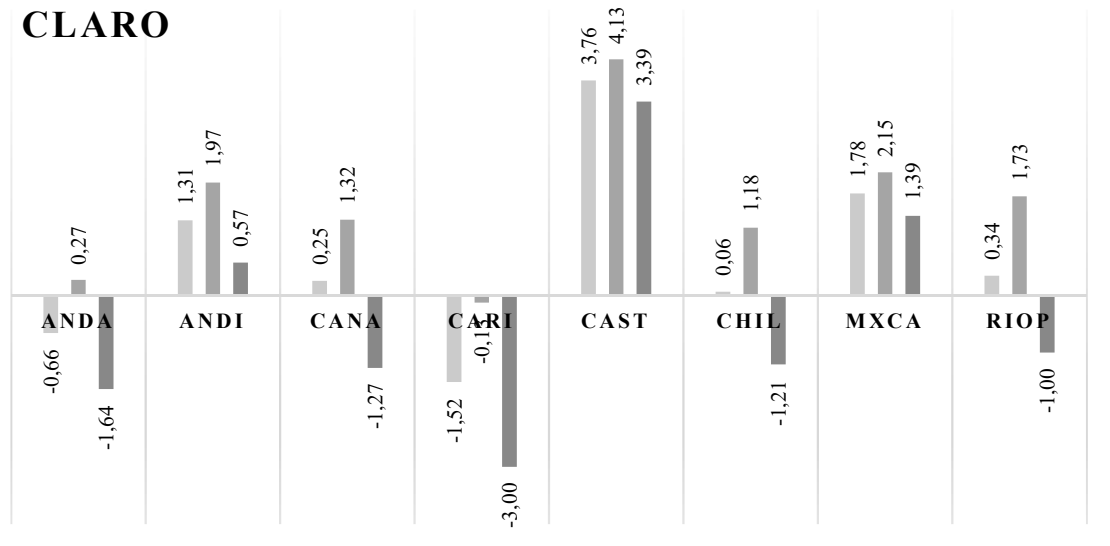
FORMAL	media (<i>M</i>)			media ponderada (<i>MD</i>)		
	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
ANDALUZ	2,76	2,74	2,78	-1,48	-1,52	-1,44
ANDINO	3,98	4,31	3,63	0,96	1,62	0,26
CANARIO	3,40	3,64	3,05	-0,21	0,29	-0,90
CARIBEÑO	2,96	3,31	2,63	-1,08	-0,38	-1,74
CASTELLANO	4,84	5,00	4,68	2,69	3,00	2,36
CHILENO	3,70	3,97	3,41	0,40	0,93	-0,19
MEX-CAM	4,07	4,27	3,86	1,14	1,53	0,72
RIOPLATENSE	3,65	4,14	3,15	0,31	1,29	-0,70

IMPORTANTE

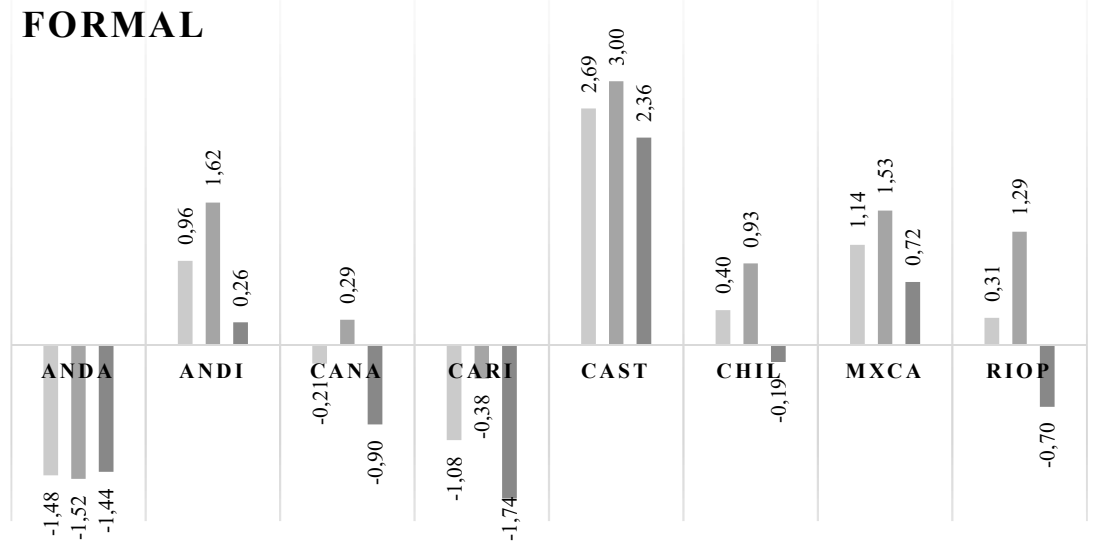
■ GENERAL ■ NATIVOS ■ JAPONESES



CLARO



FORMAL



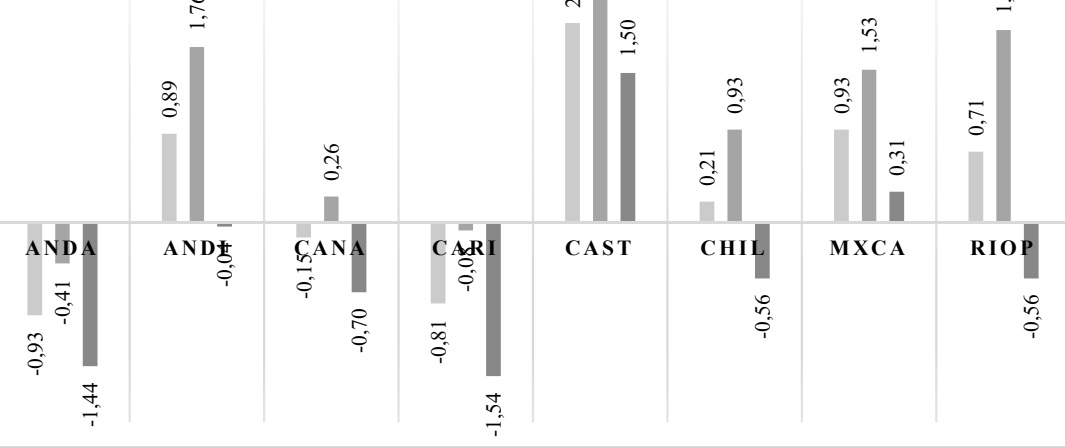
ELEGANTE	media (<i>M</i>)			media ponderada (<i>MD</i>)		
	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
ANDALUZ	3,04	3,30	2,78	-0,93	-0,41	-1,44
ANDINO	3,95	4,38	3,48	0,89	1,76	-0,04
CANARIO	3,43	3,63	3,15	-0,15	0,26	-0,70
CARIBEÑO	3,10	3,46	2,73	-0,81	-0,08	-1,54
CASTELLANO	4,50	4,73	4,25	2,00	2,47	1,50
CHILENO	3,61	3,97	3,22	0,21	0,93	-0,56
MEX-CAM	3,97	4,27	3,66	0,93	1,53	0,31
RIOPLATENSE	3,85	4,46	3,22	0,71	1,93	-0,56

CULTO	media (<i>M</i>)			media ponderada (<i>MD</i>)		
	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
ANDALUZ	3,13	3,33	2,92	-0,73	-0,33	-1,16
ANDINO	3,88	4,07	3,68	0,77	1,15	0,36
CANARIO	3,46	3,57	3,30	-0,08	0,14	-0,40
CARIBEÑO	3,32	3,58	3,04	-0,36	0,15	-0,92
CASTELLANO	4,74	4,93	4,52	2,47	2,87	2,04
CHILENO	3,82	4,03	3,58	0,64	1,07	0,15
MEX-CAM	4,05	4,30	3,79	1,10	1,60	0,57
RIOPLATENSE	3,98	4,57	3,35	0,96	2,14	-0,31

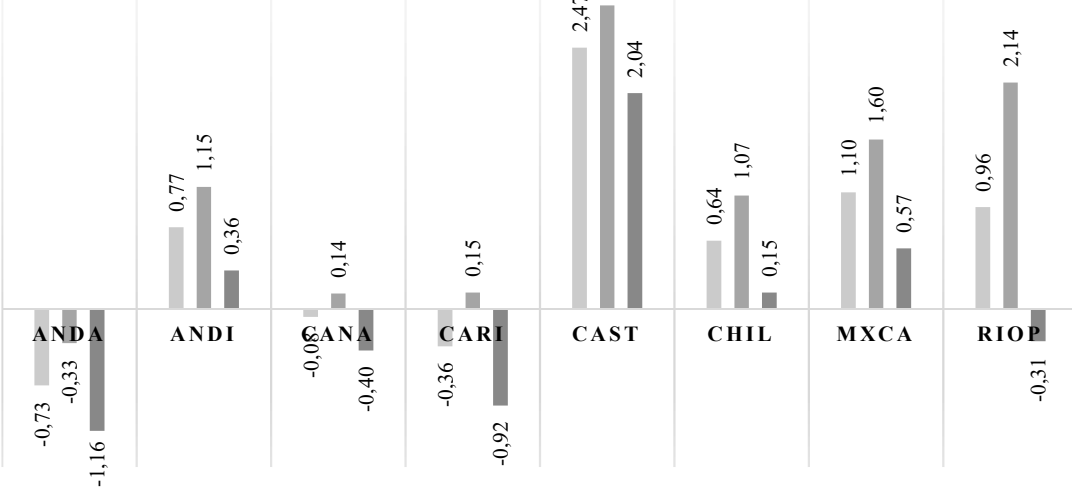
BONITO	media (<i>M</i>)			media ponderada (<i>MD</i>)		
	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
ANDALUZ	3,88	4,11	3,63	0,77	1,21	0,25
ANDINO	4,29	4,50	4,04	1,58	2,00	1,08
CANARIO	4,18	4,48	3,75	1,37	1,97	0,50
CARIBEÑO	3,92	4,32	3,46	0,85	1,64	-0,08
CASTELLANO	4,60	4,71	4,48	2,21	2,42	1,96
CHILENO	4,03	4,28	3,73	1,07	1,56	0,46
MEX-CAM	4,43	4,56	4,29	1,87	2,13	1,57
RIOPLATENSE	4,14	4,62	3,63	1,29	2,24	0,26

ELEGANTE

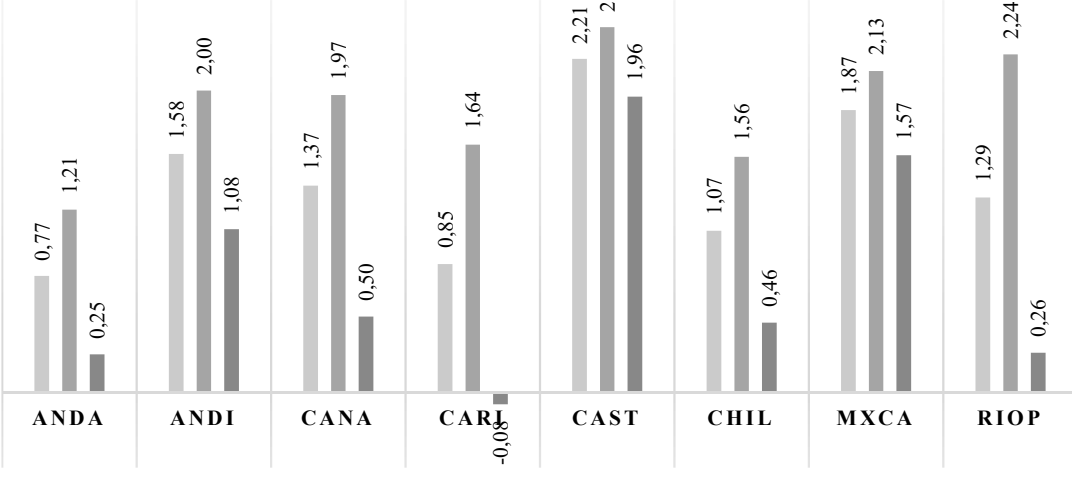
■ GENERAL ■ NATIVOS ■ JAPONESES



CULTO



BONITO

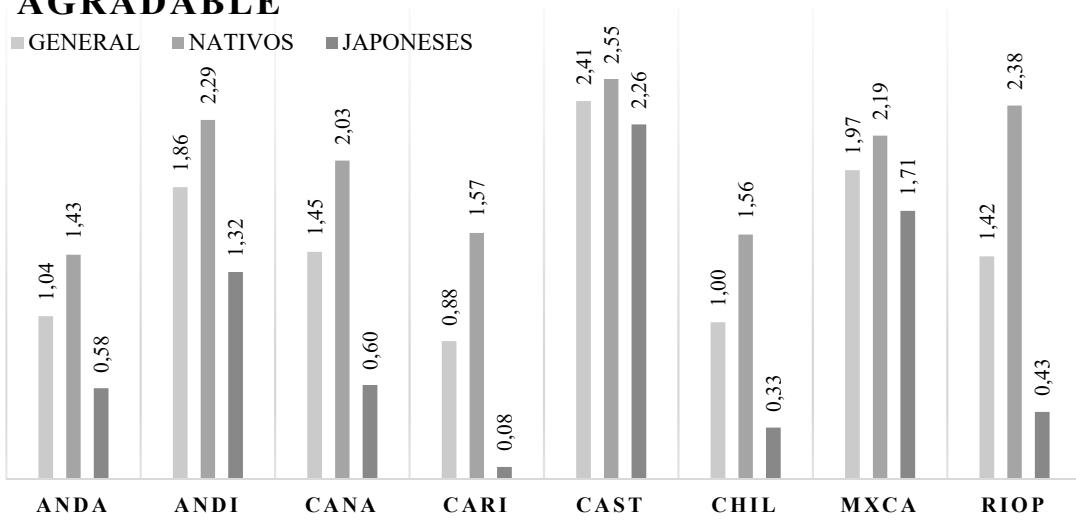


AGRADABLE	media (<i>M</i>)			media ponderada (<i>MD</i>)		
	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
ANDALUZ	4,02	4,21	3,79	1,04	1,43	0,58
ANDINO	4,43	4,65	4,16	1,86	2,29	1,32
CANARIO	4,22	4,52	3,80	1,45	2,03	0,60
CARIBEÑO	3,94	4,29	3,54	0,88	1,57	0,08
CASTELLANO	4,71	4,77	4,63	2,41	2,55	2,26
CHILENO	4,00	4,28	3,67	1,00	1,56	0,33
MEX-CAM	4,48	4,59	4,36	1,97	2,19	1,71
RIOPLATENSE	4,21	4,69	3,71	1,42	2,38	0,43

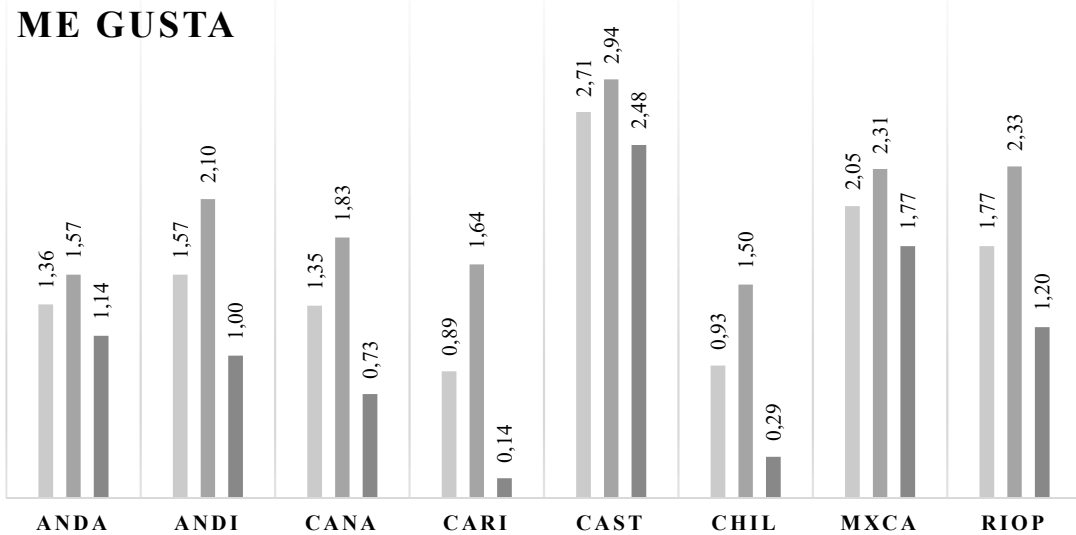
ME GUSTA	media (<i>M</i>)			media ponderada (<i>MD</i>)		
	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES	GENERAL	NATIVOS	JAPONESES
ANDALUZ	4,18	4,29	4,07	1,36	1,57	1,14
ANDINO	4,29	4,55	4,00	1,57	2,10	1,00
CANARIO	4,18	4,41	3,86	1,35	1,83	0,73
CARIBEÑO	3,95	4,32	3,57	0,89	1,64	0,14
CASTELLANO	4,86	4,97	4,74	2,71	2,94	2,48
CHILENO	3,97	4,25	3,64	0,93	1,50	0,29
MEX-CAM	4,52	4,66	4,39	2,05	2,31	1,77
RIOPLATENSE	4,38	4,67	4,10	1,77	2,33	1,20

AGRADABLE

■ GENERAL ■ NATIVOS ■ JAPONESES



ME GUSTA



17-4: Matriz de correlaciones (*r*)

ANDALUZ		HABLA	CONOCE	SIMILAR	ENSEÑA	HABLADO	CORREC.	IMPORT.	CLARO	FORMAL	ELEGA.	CULTO	BONITO	AGRADA.	M.G.
5	HABLA	—													
6	CONOCE	c/e	—												
7	SIMILAR	c/e	.48 ***	—											
8	ENSEÑA	c/e	.33 **	.10	—										
9	HABLADO	c/e	.31 *	.13	.12	—									
10	CORRECTO	c/e	.36 **	.42 **	.06	.46 ***	—								
11	IMPORTANTE	c/e	.20	.01	.34 **	.35 **	.40 **	—							
12	CLARO	c/e	.38 **	.38 **	.30 *	.29 *	.43 **	.22	—						
13	FORMAL	c/e	.03	.13	.10	.34 **	.32 *	.36 **	.45 ***	—					
14	ELEGANTE	c/e	.16	.27 *	.02	.27 *	.52 ***	.41 **	.40 **	.64 ***	—				
15	CULTO	c/e	.24	.21	.04	.35 **	.48 ***	.47 ***	.46 ***	.63 ***	.79 ***	—			
16	BONITO	c/e	.31 *	.28 *	.12	.31 *	.49 ***	.34 *	.52 ***	.38 **	.60 ***	.63 ***	—		
17	AGRADABLE	c/e	.28 *	.30 *	.21	.36 **	.50 ***	.49 ***	.60 ***	.42 **	.62 ***	.63 ***	.91 ***	—	
18	ME GUSTA	c/e	.32 *	.22	.26	.42 **	.41 **	.48 ***	.56 ***	.35 **	.44 ***	.48 ***	.75 ***	.85 ***	—

c/e = curtosis muy elevadas / *** $p < .001$. ** $p < .01$, * $p < .05$

ANDINO	HABLA	CONOCE	SIMILAR	ENSEÑA	HABLADO	CORREC.	IMPORT.	CLARO	FORMAL	ELEGA.	CULTO	BONITO	AGRADA.	M.G.
19 HABLA	—													
20 CONOCE	c/e	—												
21 SIMILAR	c/e	.48 ***	—											
22 ENSEÑA	c/e	.63 ***	.53 ***	—										
23 HABLADO	c/e	.34 **	.36 **	.34 **	—									
24 CORRECTO	c/e	.31 *	.43 ***	.25	.58 ***	—								
25 IMPORTANTE	c/e	.44 ***	.27 *	.51 ***	.40 **	.49 ***	—							
26 CLARO	c/e	.46 ***	.41 **	.37 **	.54 ***	.51 ***	.50 ***	—						
27 FORMAL	c/e	.45 ***	.46 ***	.45 ***	.47 ***	.49 ***	.66 ***	.83 ***	—					
28 ELEGANTE	c/e	.42 **	.46 ***	.32 *	.50 ***	.57 ***	.54 ***	.83 ***	.86 ***	—				
29 CULTO	c/e	.40 **	.49 ***	.37 **	.42 **	.53 ***	.67 ***	.75 ***	.84 ***	.84 ***	—			
30 BONITO	c/e	.44 ***	.43 ***	.33 *	.52 ***	.61 ***	.56 ***	.70 ***	.67 ***	.75 ***	.82 ***	—		
31 AGRADABLE	c/e	.49 ***	.48 ***	.39 **	.56 ***	.61 ***	.55 ***	.78 ***	.66 ***	.74 ***	.79 ***	.95 ***	—	
32 ME GUSTA	c/e	.50 ***	.51 ***	.39 **	.56 ***	.58 ***	.55 ***	.76 ***	.60 ***	.71 ***	.76 ***	.89 ***	.96 ***	—

c/e = curtosis muy elevadas / *** $p < .001$. ** $p < .01$, * $p < .05$

CANARIO	HABLA	CONOCE	SIMILAR	ENSEÑA	HABLADO	CORREC.	IMPORT.	CLARO	FORMAL	ELEGA.	CULTO	BONITO	AGRADA.	M.G.
33 HABLA	—													
34 CONOCE	c/e	—												
35 SIMILAR	c/e	.48 ***	—											
36 ENSEÑA	c/e	.44 ***	.23	—										
37 HABLADO	c/e	.02	.10	.27 *	—									
38 CORRECTO	c/e	.19	.48 ***	.09	.36 **	—								
39 IMPORTANTE	c/e	.18	.15	.27 *	.34 *	.31 *	—							
40 CLARO	c/e	.33 *	.50 ***	.14	.29 *	.53 ***	.29 *	—						
41 FORMAL	c/e	.06	.31 *	.08	.33 *	.51 ***	.43 **	.73 ***	—					
42 ELEGANTE	c/e	.19	.33 *	.25	.47 ***	.57 ***	.42 **	.70 ***	.87 ***	—				
43 CULTO	c/e	.09	.35 *	.23	.46 **	.52 ***	.57 ***	.66 ***	.79 ***	.87 ***	—			
44 BONITO	c/e	.30 *	.42 **	.07	.47 ***	.49 ***	.41 **	.62 ***	.45 **	.54 ***	.63 ***	—		
45 AGRADABLE	c/e	.30 *	.42 **	.08	.42 **	.52 ***	.40 **	.67 ***	.48 ***	.54 ***	.66 ***	.95 ***	—	
46 ME GUSTA	c/e	.23	.34 *	.13	.39 **	.51 ***	.43 **	.67 ***	.53 ***	.56 ***	.67 ***	.90 ***	.92 ***	—

c/e = curtosis muy elevadas / *** $p < .001$. ** $p < .01$, * $p < .05$

CARIBEÑO	HABLA	CONOCE	SIMILAR	ENSEÑA	HABLADO	CORREC.	IMPORT.	CLARO	FORMAL	ELEGA.	CULTO	BONITO	AGRADA.	M.G.
47 HABLA	—													
48 CONOCE	c/e	—												
49 SIMILAR	c/e	.34 **	—											
50 ENSEÑA	c/e	.46 ***	.23	—										
51 HABLADO	c/e	.24	.25	.26 *	—									
52 CORRECTO	c/e	.19	.32 *	.16	.42 **	—								
53 IMPORTANTE	c/e	.32 *	.10	.38 **	.31 *	.38 **	—							
54 CLARO	c/e	.18	.44 ***	.18	.30 *	.48 ***	.33 *	—						
55 FORMAL	c/e	.18	.31 *	.17	.31 *	.56 ***	.41 **	.72 ***	—					
56 ELEGANTE	c/e	.18	.37 **	.26	.41 **	.61 ***	.40 **	.76 ***	.85 ***	—				
57 CULTO	c/e	.17	.45 **	.26	.36 **	.53 ***	.48 ***	.72 ***	.79 ***	.91 ***	—			
58 BONITO	c/e	.16	.47 ***	.23	.48 ***	.56 ***	.49 ***	.67 ***	.66 ***	.73 ***	.74 ***	—		
59 AGRADABLE	c/e	.19	.41 **	.20	.43 **	.54 ***	.48 ***	.68 ***	.65 ***	.73 ***	.76 ***	.97 ***	—	
60 ME GUSTA	c/e	.29 *	.43 ***	.31 *	.48 ***	.47 ***	.51 ***	.68 ***	.61 ***	.68 ***	.71 ***	.95 ***	.94 ***	—

c/e = curtosis muy elevadas / *** $p < .001$. ** $p < .01$, * $p < .05$

CASTELLANO	HABLA	CONOCE	SIMILAR	ENSEÑA	HABLADO	CORREC.	IMPORT.	CLARO	FORMAL	ELEGA.	CULTO	BONITO	AGRADA.	M.G.
61 HABLA	—													
62 CONOCE	c/e	—												
63 SIMILAR	c/e	.71 ***	—											
64 ENSEÑA	c/e	.75 ***	.77 ***	—										
65 HABLADO	c/e	.41 ***	.40 ***	.47 ***	—									
66 CORRECTO	c/e	.26 *	.29 *	.20	.23	—								
67 IMPORTANTE	c/e	.37 **	.41 ***	.46 ***	.48 ***	.34 **	—							
68 CLARO	c/e	.45 ***	.44 ***	.38 **	.27 *	.20	.37 **	—						
69 FORMAL	c/e	.16	.30 *	.24	.33 *	.23	.61 ***	.42 **	—					
70 ELEGANTE	c/e	.15	.31 *	.21	.31 *	.37 **	.56 ***	.52 ***	.76 ***	—				
71 CULTO	c/e	.15	.28 *	.23	.24	.37 **	.61 ***	.54 ***	.78 ***	.87 ***	—			
72 BONITO	c/e	.26	.30 *	.25	.46 ***	.39 **	.50 ***	.52 ***	.56 ***	.78 ***	.73 ***	—		
73 AGRADABLE	c/e	.26 *	.34 **	.29 *	.44 ***	.38 **	.57 ***	.54 ***	.59 ***	.80 ***	.73 ***	.92 ***	—	
74 ME GUSTA	c/e	.37 **	.47 ***	.42 ***	.28 *	.17	.49 ***	.49 ***	.49 ***	.66 ***	.63 ***	.75 ***	.78 ***	—

c/e = curtosis muy elevadas / *** $p < .001$. ** $p < .01$, * $p < .05$

CHILENO	HABLA	CONOCE	SIMILAR	ENSEÑA	HABLADO	CORREC.	IMPORT.	CLARO	FORMAL	ELEGA.	CULTO	BONITO	AGRADA.	M.G.	
75	HABLA	—													
76	CONOCE	c/e	—												
77	SIMILAR	c/e	.43 ***	—											
78	ENSEÑA	c/e	.47 ***	.19	—										
79	HABLADO	c/e	.35 **	.35 **	.17	—									
80	CORRECTO	c/e	.12	.40 **	.07	.49 ***	—								
81	IMPORTANTE	c/e	.18	.27 *	.27 *	.45 ***	.32 *	—							
82	CLARO	c/e	.25 *	.51 ***	.10	.30 *	.39 **	.48 ***	—						
83	FORMAL	c/e	.12	.41 **	.10	.36 **	.50 ***	.58 ***	.70 ***	—					
84	ELEGANTE	c/e	.11	.44 ***	.11	.36 **	.56 ***	.62 ***	.79 ***	.89 ***	—				
85	CULTO	c/e	.12	.43 ***	.13	.37 **	.59 ***	.68 ***	.72 ***	.90 ***	.92 ***	—			
86	BONITO	c/e	.31 *	.45 ***	.21	.46 ***	.55 ***	.56 ***	.61 ***	.64 ***	.76 ***	.72 ***	—		
87	AGRADABLE	c/e	.27 *	.49 ***	.13	.48 ***	.53 ***	.64 ***	.68 ***	.67 ***	.78 ***	.77 ***	.94 ***	—	
88	ME GUSTA	c/e	.33 **	.49 ***	.21	.49 ***	.51 ***	.61 ***	.59 ***	.55 ***	.68 ***	.71 ***	.89 ***	.93 ***	—

c/e = curtosis muy elevadas / *** $p < .001$. ** $p < .01$, * $p < .05$

MXCA		HABLA	CONOCE	SIMILAR	ENSEÑA	HABLADO	CORREC.	IMPORT.	CLARO	FORMAL	ELEGA.	CULTO	BONITO	AGRADA.	M.G.
89	HABLA	—													
90	CONOCE	c/e	—												
91	SIMILAR	c/e	.58 ***	—											
92	ENSEÑA	c/e	.67 ***	.50 ***	—										
93	HABLADO	c/e	.35 **	.33 **	.29 *	—									
94	CORRECTO	c/e	-.04	.11	-.02	.62 ***	—								
95	IMPORTANTE	c/e	.35 **	.13	.36 **	.48 ***	.38 **	—							
96	CLARO	c/e	.54 ***	.35 **	.40 **	.29 *	.26 *	.35 **	—						
97	FORMAL	c/e	.39 **	.39 **	.29 *	.41 **	.35 **	.58 ***	.59 ***	—					
98	ELEGANTE	c/e	.39 **	.30 *	.20	.30 *	.35 **	.43 ***	.56 ***	.77 ***	—				
99	CULTO	c/e	.29 *	.29 *	.22	.25	.31 *	.45 ***	.48 ***	.76 ***	.88 ***	—			
100	BONITO	c/e	.28 *	.32 *	.16	.39 **	.38 **	.33 *	.49 ***	.66 ***	.77 ***	.78 ***	—		
101	AGRADABLE	c/e	.35 **	.32 *	.15	.33 **	.39 **	.35 **	.57 ***	.65 ***	.74 ***	.72 ***	.89 ***	—	
102	ME GUSTA	c/e	.51 ***	.42 ***	.36 **	.42 ***	.36 **	.42 ***	.68 ***	.62 ***	.63 ***	.64 ***	.78 ***	.86 ***	—

c/e = curtosis muy elevadas / *** $p < .001$. ** $p < .01$, * $p < .05$

RIOPLATENSE		HABLA	CONOCE	SIMILAR	ENSEÑA	HABLADO	CORREC.	IMPORT.	CLARO	FORMAL	ELEGA.	CULTO	BONITO	AGRADA.	M.G.
103	HABLA	—													
104	CONOCE	c/e	—												
105	SIMILAR	c/e	.65 ***	—											
106	ENSEÑA	c/e	.58 ***	.28 *	—										
107	HABLADO	c/e	.46 ***	.33 **	.33 **	—									
108	CORRECTO	c/e	.29 *	.38 **	.06	.62 ***	—								
109	IMPORTANTE	c/e	.38 **	.17	.44 ***	.60 ***	.50 ***	—							
110	CLARO	c/e	.46 ***	.61 ***	.20	.47 ***	.58 ***	.38 **	—						
111	FORMAL	c/e	.45 ***	.47 ***	.28 *	.55 ***	.61 ***	.51 ***	.80 ***	—					
112	ELEGANTE	c/e	.48 ***	.51 ***	.30 *	.53 ***	.63 ***	.51 ***	.77 ***	.90 ***	—				
113	CULTO	c/e	.45 ***	.50 ***	.37 **	.52 ***	.67 ***	.59 ***	.76 ***	.91 ***	.90 ***	—			
114	BONITO	c/e	.52 ***	.57 ***	.23	.48 ***	.69 ***	.51 ***	.73 ***	.76 ***	.88 ***	.84 ***	—		
115	AGRADABLE	c/e	.49 ***	.51 ***	.20	.47 ***	.67 ***	.49 ***	.69 ***	.71 ***	.80 ***	.83 ***	.94 ***	—	
116	ME GUSTA	c/e	.49 ***	.44 ***	.30 *	.39 **	.41 **	.45 ***	.52 ***	.54 ***	.63 ***	.68 ***	.74 ***	.76 ***	—

c/e = curtosis muy elevadas / *** $p < .001$. ** $p < .01$, * $p < .05$

17-5: Comentarios originales

Núm. Informante / Núm. Ítem

3-120

Me parece que todos los dialectos del español son correctos. En Japón (me parece que) hay una cierta inclinación hacia el castellano y no me gustan los intentos de imponerlo como versión culta.

4-118 [Muestra incompleta excluida del análisis cualitativo]

A veces es inevitable

4-119 [Muestra incompleta excluida del análisis cualitativo]

Todo depende de la necesidad del alumno, y como cultura general, también está bien.

4-120 [Muestra incompleta excluida del análisis cualitativo]

Disculpe, con todo su respeto, prefiero contestar de la siguiente manera: 1. ANDALUZ No lo hablo nunca. No puedo enseñarlo en clase porque no lo domino, aunque me gusta mucho. Puedo reconocerlo entre otras variedades, y me encantaría que mis alumnos lo pudieran reconocer también. Opino de igual manera respecto con todas las demás variaciones del español. Yo enseño la mía porque es la que conozco mejor y domino. Y también introduzco a los alumnos las variedades de entonación, léxico, etc., de las variedades que conozco. Ninguna variedad es mejor o peor que otra. Los alumnos hablarían en aquella variedad o mezcla de variedades a las que estén expuestos, dependiendo de dónde estudien y con quién.

6-120

No estoy a favor de una lengua unificada totalmente. El grado de comprensión mutua actual está bien.

7-120

En primer lugar, aunque mi dialecto materno y de mi zona de crianza sea el castellano, mi familia paterna es andaluza y tengo gran relación y familiaridad con ese dialecto. En segundo lugar, con respecto a mezcla de acentos, [FIN]

8-120

Esta investigación me resulta realmente interesante, espero que con la colaboración de todos los docentes de ELE pueda obtener buenos resultados. En mi caso soy nacido en Argentina y criado en España, es por ello que como lengua nativa he marcado ambas variedades del español.

11-120

Creo que existe una forma culta y otra “vulgar” de cada variante del español. He intentado contestar en base a mi percepción de la forma más “estándar” que tengo de las variedades que el mapa describe.

12-120

En clase suelo comentar solo algunas diferencias de vocabulario (ordenador-computador/a, melocotón-durazno, etc.) y diferencias de pronunciación que aparecen en algunas audiciones. Aparte de eso, creo que cada profesor debe “enseñar” la variedad del español que domina, a la que pertenece. Entonces, sería bueno que los estudiantes tengan contacto con profesores de diferentes zonas dialectales.

13-120

Las respuestas están basadas en mis prejuicios naturales y percepción subjetiva como hablante, de manera sincera, aun siendo consciente de que, sociolingüísticamente, ninguna variante es más o menos “claro/formal/elegante, etc.” que otra. Los dialectos deberían enseñarse más en las carreras de español (como 2ª lengua extranjera es más difícil) pero la falta de materiales didácticos lo convierte en muy difícil.

15-120

Respecto a la pregunta ‘creo que es un español correcto’ considero que todas las variantes en mayor o menor medida son correctas.

16-120

En mi opinión todas las normas del español son igualmente válidas. No hay una correcta ni incorrecta.

La formalidad o informalidad / cultura incultura depende de la persona y situación y no del dialecto.

La variedad dialectal y de normas enriquece, si todos hablamos parecido perdemos riqueza lingüística.

Si un estudiante mezcla varios dialectos es porque en su realidad y aprendizaje ha resultado así, no puedo cohibir su senda de aprendizaje.

17-61 [Muestra incompleta excluida del análisis cualitativo]

¿Se refiere a dentro del aula o fuera? (dentro del aula)

23-120

Cada profesor puede/debe enseñar su dialecto. Lo ideal sería que los alumnos pudieran tener profesores de distinta procedencia durante su proceso de aprendizaje de la lengua.

24-120

Creo que cada profesor debe enseñar según su propio dialecto.

25-120

Al hablar de los diferentes dialectos del español, me ha sido imposible hacer valoraciones subjetivas sobre ellos. He conocido hablantes de dichos dialectos y en algunos casos su forma de hablar me parecía clara y en otros no. Además, todos los dialectos mencionados tienen registro culto, coloquial y vulgar, y el estilo es algo muy personal.

26-120

Aunque en mis clases intento enseñar el español estándar, soy de la opinión que toda variación lingüística es válida. Cada dialecto tiene su propio encanto y son todas estas diversidades, sean lexicales o fonéticas, las que van dando una mayor riqueza a nuestro idioma español.

28-120

La razón por la que he marcado “indiferente” en la última pregunta no es que me parezcan irrelevantes las variedades dialectales, sino que simplemente es algo que los alumnos adquieren sin que sea tan importante enseñarlas. Por ejemplo, mi especialidad universitaria fue el inglés, tenía profesores británicos y americanos. Fui “au-pair” en Reino Unido, luego viví 7 años en EE. UU., desde que vivo en Japón he conocido a muchos australianos y neozelandeses, y con todos hablo inglés, sin problemas. Es interesante mencionar las diferencias en clase, y lo hago. Hago notar las diferencias, pero, maximizando el tiempo del aula, creo que lo importante es desarrollar el sistema lingüístico del español y dejar que el alumno se adapte. Lo que sí me parece importante en una carrera de español como especialidad es que haya [cursiva] una

asignatura de dialectología [hasta aquí] Pero no lo veo tan necesario en las clases de lengua “normales”, fuera de mencionar que todos los dialectos son correctos. ¿Por qué he contestado que conozco en profundidad varios dialectos? Aquí va la razón: [comentarios omitidos por contener datos personales.] En mis clases me aseguro de afirmar que TODOS los dialectos son legítimos y correctos. Los alumnos disfrutaban de describir las diferencias. Solo necesitan instrucción especial los que se especialicen en lingüística, creo.

31-120

Es difícil determinar si el dialecto es claro, formal, elegante, etc. Cada lengua es correcta y clara en su grupo. Cada forma del español me parece correcta. La enseñanza de cada dialecto depende del nivel y las necesidades del estudiante.

32-120

No puedo opinar sobre las variedades del español ya que no he tenido nunca contacto con hablantes nativos del idioma.

33-117

imposible

33-118

no me importa

33-119

dependiendo de objetivos y niveles

33-120

1. En Japón, los programas y currículos nos “obligan” a enseñar la variante castellana. 2. Más que nuestras preferencias, tenemos que tomar otros factores cuando enseñamos, como: población, publicaciones, currículos en las universidades, medios de comunicación, etc. 3. Lo formal, vulgar e inculco depende de muchos factores que no se contemplan en la encuesta. Tanto el “castellano” como el “mexicano” o el “caribeño” pueden ser formales o informales. 4. Creo que se te ha olvidado incluir una variante del español que cada día crece y tiene características muy especiales. El español de “Norteamérica” = en Estados Unidos.

35-120

Creo que se debe considerar las diversidades del español en la enseñanza en las universidades en Japón. El “español de España” no es el único ni el correcto. Actualmente, a través de Internet, el aumento de los turistas extranjeros que visitan Japón, influyen en las posibilidades de tener contacto con personas que no hablan el “español standart”. Por ello creo que es importante enseñarlas a los estudiantes la existencia de las variedades del español. Por otro lado, es importante inculcar esto a los profesores tanto españoles como japoneses. Erradicar el pensamiento que el “español de España” es el correcto y las otras variantes son incorrectas o son dialectos. Y sobre todo no hacer discriminaciones tanto sociales como laborales. En la enseñanza del inglés, en Japón, creo que no hacen grandes diferencias si el profesor o profesora enseña el inglés de los EE.UU., Inglaterra, Filipinas, Australia, India, etc. Creo que se debería hacer lo mismo en la enseñanza del español en las universidades. En el caso de Okinawa, se debe tomar en cuenta que se mantienen relaciones comerciales, culturales en su gran parte con los países de Latinoamérica (Argentina, Perú, Bolivia, México) por su historia de la inmigración. Por estos motivos pienso que en las Universidades en Okinawa se debería enseñar el español de Latinoamérica y tomar más profesores de origen latinoamericano o japoneses con estudios y expertos de Latinoamérica.

37-120

Sería importante la enseñanza de los dialectos siempre y cuando el nivel de los alumnos fuera alto, o 3º o 4º grado.

42-120

La variedad lingüística da riqueza a la lengua española por lo que me parece importante y oportuno introducir esos conocimientos a nuestros alumnos de un determinado nivel.

44-118

Que al menos sean conscientes de que están mezclando.

46-118

Con tal de que sean conscientes de qué dialecto están empleando en el momento del habla. En caso contrario, optaría por “indiferente”.

46-120

お役に立てば幸いです。調査結果や研究がまとまりましたら拝見したく存じます。 [Traducción del autor: Espero que le sirva de ayuda. Me gustaría conocer los resultados del estudio en cuanto esté concluido].

48-120

自分の話すスペイン語が単純にどこか一地域の方言だとは思っておらず、そもそもいろんな方言に影響を受けた混成型だと思っているし、相手の出身地によっても使い分けたりするので、答えづらい・・・ [Traducción del autor: Mi español no es de ninguna región en particular, sino que considero que hablo un español híbrido, influenciado por diferentes dialectos. Además, cambio mi forma de hablar en función del origen del interlocutor, así que es difícil de contestar].

50-120

日本人スペイン語学習者は様々な地域変異にふれた後で、各々が好みの話し方(modos de hablar)を選びとるのがよいであろう。Cada estudiante tendrían que saber varios dialectos, luego cada uno elegirían su forma de hablar, lo cual sería justo.

57-119

時間と予算と人材があればそうあるべきだと思います。現実的には castellano で手いっぱいといった感じです。方言そのものを限られた授業時間で教えるのは難しい(単語レベルの紹介はします)ですが、方言の多様性に言及するなど、学生が興味をもつきっかけは何らかの形でシラバスに盛り込んでもよいかもしれません。 [Traducción del autor: Sería lo ideal si hay tiempo, presupuestos y personales indicados. Sin embargo, en términos realistas, no se da abasto para ello y se enseña el castellano, ya que las horas lectivas están limitadas para tratar el tema de las variedades dialectales en el aula; si bien, hago referencia a variaciones a nivel léxico. Con todo, se podría incorporar la materia en el plan de estudio, lo cual podría motivar a los alumnos].

60-120

学習機関によるファクターが大きいかと思います。例えば具体的な研修先や交換留学先があるか否か、所属しているスペイン語母語話者の *dialecto* が何かなど。個人的にはバリエーション(語彙や発音) はできる限りコメントし、学生に選ばせるようにしています。もちろん全てをカバーはできませんが。 [Traducción del autor: Considero que depende mucho de la institución educativa; por ejemplo, si se ofrece programas de intercambio de alumnos o de estancias de prácticas en un destino en concreto, el dialecto materno de los profesores nativos, etc. Personalmente, suelo comentar en el aula sobre las variaciones (léxicas y de pronunciación) y que los alumnos seleccionen la forma que prefieran, aunque, como es evidente, no se puede cubrir toda la variación].

61-120

Estoy de acuerdo que en cada región existe su propio estilo del español. Y los/las alumnos/as aprenden el idioma según los profesores nativos o si ellos visitan los países hispanohablantes, naturalmente recogen la del lugar donde conozcan. Mi opinión es que poder saber el idioma por su propia experiencia viva sea importante; por lo tanto, sería mejor que abriera la puerta a todos los dialectos del español para los/las estudiantes. No entiendo la idea de “español correcto”, me suena “colonialismo” de los españoles.

68-120 [Muestra incompleta excluida del análisis cualitativo]

妻がメキシコ人なので、家での会話はメキシコなまりのスペイン語です。 [Traducción del autor: Mi esposa es de México, así que en el hogar, hablo español con acento mexicano].

73-120 [Muestra excluida del análisis cualitativo]

私は実務でスペイン語を使っていますが、スペイン語を教えているわけではありませんので、あまり適切な御回答ができていないと思います。 [Traducción del autor: Uso español en trabajo, pero no lo enseño, así que no considero que haya podido contestar adecuadamente a las preguntas]