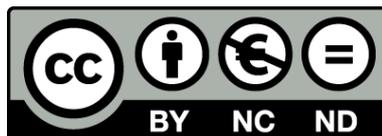




UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

Actitudes y creencias lingüísticas de los estudiantes surcoreanos de ELE hacia las variedades del español

Débora López Mata



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Actitudes y creencias lingüísticas de los estudiantes surcoreanos de
ELE hacia las variedades del español**

Débora López Mata

Tesis para optar por el título de doctor en Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales

Facultad de Filología y Comunicación

Departamento de Filología Hispánica, Teoría de la Literatura y Comunicación

Directoras:

Mar Forment Fernández

Cristina Illamola Gómez

Abril, 2024

RESUMEN

El español se caracteriza por ser una lengua pluricéntrica cuya representación lingüística se define en los rasgos diatópicos de las distintas regiones que conforman el mundo hispanohablante. Comprender las actitudes lingüísticas que manifiestan quienes estudian y hablan español como lengua extranjera es crucial para mejorar la enseñanza-aprendizaje de este idioma. Especialmente, en la era de la globalización y de la inteligencia artificial es esencial entender los nuevos contextos comunicativos, que son cada vez más dinámicos y de carácter internacional.

El estudio de las creencias y actitudes lingüísticas constituye una rama del ámbito de la sociolingüística, que ha despertado un considerable interés en las últimas décadas. Este ámbito de estudio, que tradicionalmente se ha enfocado en contextos occidentales, adquiere una relevancia aún mayor en el caso asiático, justificada por el aumento del número de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) en los años más recientes.

Esta tesis doctoral tiene como principal objetivo identificar las actitudes y creencias lingüísticas que manifiestan los estudiantes de ELE de Corea del Sur hacia las variedades dialectales del español. Asimismo, como objetivos secundarios, se pretende, por un lado, conocer en qué medida los sujetos encuestados identifican las variedades cultas del español. Por otro lado, indagar en las opiniones de los informantes sobre si existe jerarquía lingüística en español y, de ser el caso, qué variedad consideran mejor. Finalmente, se pretende averiguar si es posible establecer una relación entre el grado de exposición a las variedades del español y las actitudes que los estudiantes de ELE encuestados manifiestan.

Para lograr todo ello, este trabajo basa su metodología en el proyecto PRECAVES XXI, uno de los proyectos panhispánicos más consolidados en el estudio y análisis de las creencias y actitudes lingüísticas hacia el español. Gracias a los datos obtenidos mediante 2 cuestionarios en línea, la encuesta PRECAVES XXI y un cuestionario complementario diseñado *ad hoc*, se analizan las creencias de 169 informantes con el objetivo de dar respuesta a un conjunto de preguntas de investigación.

El análisis de los datos procedentes de dichos informantes permite constatar que existe jerarquía lingüística entre las variedades del español, pues consideran que la mejor variedad es la peninsular y, seguidamente, la variedad castellana. Sin embargo, son capaces de identificar mejor las variedades rioplatense, mexicana y andina, lo que pone de manifiesto las dificultades que los hablantes no nativos presentan para identificar las variedades del español. En segundo lugar, se ha corroborado que los encuestados perpetúan una serie de prejuicios lingüísticos hacia las variedades del español, paralelos a los que albergan los hablantes nativos, y que ya se habían contrastado en estudios previos llevados a cabo por los equipos que forman parte de PRECAVES XXI. Finalmente, se ha constatado que el grado de exposición a las variedades del español repercute de forma directa en la capacidad de los estudiantes de ELE para identificarlas.

Como cierre, a partir de estas conclusiones, se reflexiona sobre la necesidad de prestar más atención en el tratamiento de la enseñanza-aprendizaje de las variedades del español en el aula ELE, en concreto en el contexto educativo surcoreano. Todo ello posibilita trazar líneas de investigación futuras que permitan desarrollar estrategias de aprendizaje (planes curriculares, materiales, manuales, secuencias didácticas, entre otras) que se enfoquen en dichos aspectos. A su vez, convendrá indagar en las creencias lingüísticas del profesorado ELE en Corea del Sur y las que se muestran en los materiales didácticos, en cuanto posibles transmisores de prejuicios sobre las variedades del español.

ABSTRACT

This study focuses on the linguistic attitudes of students learning Spanish as a foreign language (ELE) in South Korea towards the dialectal varieties of the Spanish language. Spanish is characterized as a pluricentric language, with its linguistic representation influenced by diatopic features from different regions of the Spanish-speaking world. In the current context of globalization and artificial intelligence, understanding linguistic attitudes is crucial for improving the teaching of Spanish.

The research, based on the PRECAVES XXI project, aims to identify the beliefs and attitudes of South Korean ELE students towards Spanish varieties. It poses questions about whether subjects recognize cultured varieties, perceive linguistic hierarchy, and explores the relationship between exposure to varieties and the attitudes expressed.

The results show that South Korean students perceive linguistic hierarchy, favoring Peninsular and Castilian varieties. While they identify Rioplatense, Mexican, and Andean varieties better, they exhibit difficulties in distinguishing Spanish varieties. The study also reveals linguistic prejudices similar to those of native speakers, as confirmed in previous studies.

It is concluded that exposure to Spanish varieties directly impacts the ability of ELE students to identify them. The study emphasizes the need to enhance the teaching and learning of Spanish varieties in the South Korean context. Strategies for learning, such as curriculum plans, materials, and didactic sequences, should be developed, with a focus on these aspects. Additionally, future research should explore the linguistic beliefs of ELE teachers in South Korea and those presented in teaching materials, as potential conveyors of prejudices about Spanish varieties.

AGRADECIMIENTOS

Quiero mostrar mi gratitud al Departamento de Filología Hispánica, Teoría de la Literatura y Comunicación de la Universidad de Barcelona por depositar su confianza en esta investigación y brindarme la oportunidad de llevarlo a cabo.

Mi más profundo y sincero agradecimiento va dirigido a mis tutoras, Cristina Illamola Gómez y Mar Forment Fernández por su guía, ayuda y recomendaciones invaluable, por su amistad. Siempre seré vuestra alumna y vosotras mis profesoras.

A todas las personas que participaron en las encuestas, por su tiempo e interés y por querer compartir sus creencias lingüísticas.

A los amigos, mi familia, que han estado a mi lado a lo largo de este proceso.

A mi marido, que me ha apoyado infinitamente en cada paso del camino.

Son características individuales, dignas por lo tanto de reconocimiento social, las lenguas que se eligen, cuando hay posibilidad de elección, o las variedades que se manejan. La conducta social y lingüística es una manifestación de un 'yo' interno que se coloca frente al espejo de la sociedad.

(Moreno Fernández, 2020: 20)

Sin la presencia del otro, la comunicación degenera en un intercambio de información: las relaciones se reemplazan por las conexiones, y así solo se enlaza con lo igual (...).

(Han Byung-Chul/한병철, 2018: 74)

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Significado
ASALE	Asociación Académica de la Lengua Española
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
CAL	Creencias y Actitudes Lingüísticas
DELE	Diploma de Español como Lengua Extranjera
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
ELE	Español Lengua Extranjera
GVH/ GVM	Grupo voz de hombre/ grupo voz de mujer (evaluada)
INF.	Informante
LE	Lengua Extranjera
L1/L2	Lengua / Segunda Lengua
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
PP	Prueba Piloto
RAE	Real Academia Española
SIELE	Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española
SL/ LI	Seguridad Lingüística/ Inseguridad Lingüística

ÍNDICE

1. Introducción.....	- 27 -
2. El español en Corea del Sur	- 31 -
2.1. Contexto histórico del país.....	- 31 -
2.2. Las ideas confucianistas en la sociedad coreana	- 33 -
2.3. El sistema educativo en Corea del Sur.....	- 37 -
2.4. La enseñanza del español en Corea del Sur	- 43 -
2.5. El español en la enseñanza reglada.....	- 46 -
2.5.1. Enseñanza del español en secundaria y bachillerato	- 46 -
2.5.2. La situación del español en las universidades surcoreanas	- 47 -
2.5.2.1. Prestigio y estereotipos lingüísticos.....	- 50 -
2.5.3. El papel del profesorado extranjero y nacional de ELE en Corea	- 57 -
2.5.4. Perfil del estudiante universitario surcoreano de ELE	- 66 -
2.5.4.1. Motivación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera ...	- 66 -
2.5.4.2. Cognición y afecto	- 72 -
2.5.4.3. Autoestima, autoimagen o autoconcepto	- 74 -
2.5.4.4. Ansiedad lingüística	- 77 -
2.5.4.5. Seguridad/ inseguridad lingüística.....	- 82 -
2.6. El español en la enseñanza no reglada.....	- 88 -
2.6.1. El Instituto Cervantes y la acreditación lingüística en Corea del Sur....	- 88 -
2.6.2. Otras instituciones	- 91 -
2.7. El español en los medios de comunicación.....	- 93 -
3. Marco teórico	- 97 -
3.1. Lengua, dialecto y variedad	- 97 -
3.1.1. Lengua estándar y norma lingüística.....	- 103 -
3.1.2. El español, lengua pluricéntrica	- 108 -
3.1.2.1. La clasificación de las variedades normativas del español según Moreno Fernández (2014)	- 113 -
3.1.2.2. Las variedades del español en la enseñanza-aprendizaje de ELE ...	- 122 -
3.1.3. CAL y comunidad lingüística	- 126 -
3.2. Creencias y actitudes lingüísticas	- 130 -
3.2.1. Ubicación epistemológica de las actitudes lingüísticas.....	- 131 -
3.2.2. ¿Qué entendemos por creencias y actitudes lingüísticas?	- 135 -

3.2.3. Origen y componentes de las actitudes y creencias lingüísticas	139 -
3.2.4. Cuestiones de método.....	146 -
3.2.4.1. Estudios con técnica matched-guise	152 -
4. Objetivos.....	161 -
5. Metodología	163 -
5.1. Descripción de la encuesta PRECAVES XXI.....	164 -
5.2. Encuesta ELE	172 -
5.3. Prueba piloto	174 -
5.3.1. Encuesta ELE para la prueba piloto	176 -
5.3.2. Encuesta prueba piloto	180 -
5.3.3. Dificultades de comprensión	182 -
5.4. Recogida de datos para medir las CAL	187 -
5.4.1. Muestra de informantes	188 -
5.4.1.1. Obtención de informantes	188 -
5.4.1.2. Dificultades para la obtención de informantes	192 -
5.4.2. Perfil del informante.....	194 -
5.4.3. Descripción de las variables	199 -
6. Análisis y discusión de datos	205 -
6.1. Jerarquía lingüística.....	206 -
6.2. Identificación de las variedades	216 -
6.2.1. Identificación exacta	218 -
6.2.1.1. Percepción de la variedad rioplatense.....	222 -
6.2.1.1.1. Valoraciones de las grabaciones con voz de hombre.....	228 -
6.2.1.1.1.1. Valoración directa de la variedad rioplatense	228 -
6.2.1.1.1.2. Valoración indirecta de la variedad rioplatense	229 -
6.2.1.1.2. Valoraciones de las grabaciones con voz de mujer	232 -
6.2.1.1.2.1. Valoración directa de la variedad rioplatense	232 -
6.2.1.1.2.2. Valoración indirecta de la variedad rioplatense	233 -
6.2.1.2. Percepción de la variedad mexicana	236 -
6.2.1.2.1. Valoraciones de las grabaciones con voz de hombre.....	241 -
6.2.1.2.1.1. Valoración directa de la variedad mexicana	241 -
6.2.1.2.1.2. Valoración indirecta de la variedad mexicana	242 -
6.2.1.2.2. Valoraciones de las grabaciones con voz de mujer	245 -
6.2.1.2.2.1. Valoración directa de la variedad mexicana	245 -
6.2.1.2.2.2. Valoración indirecta de la variedad mexicana	246 -

6.2.1.3. Percepción de la variedad andina	249 -
6.2.1.3.1. Valoraciones de las grabaciones con voz de hombre.....	254 -
6.2.1.3.1.1. Valoración directa de la variedad andina.....	254 -
6.2.1.3.1.2. Valoración indirecta de la variedad andina.....	255 -
6.2.1.3.2. Valoraciones de las grabaciones con voz de mujer	258 -
6.2.1.3.2.2. Valoración indirecta de la variedad andina.....	259 -
6.2.1.4. Percepción de la variedad castellana	262 -
6.2.1.4.1. Valoraciones de las grabaciones con voz de hombre.....	266 -
6.2.1.4.1.1. Valoración directa de la variedad castellana.....	266 -
6.2.1.4.1.2. Valoración indirecta de la variedad castellana	267 -
6.2.1.4.2. Valoraciones de las grabaciones con voz de mujer	269 -
6.2.1.4.2.1. Valoración directa de la variedad castellana.....	269 -
6.2.1.4.2.2. Valoración indirecta de la variedad castellana	271 -
6.2.1.5. Comparación de la valoración hacia las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana.....	273 -
6.2.1.5.1. Comparación de la valoración directa	273 -
6.2.1.5.2. Comparación de la valoración indirecta	274 -
6.2.2. Identificación aproximada	280 -
6.2.2.1. Percepción de la variedad peninsular.....	283 -
6.2.2.1.1. Valoraciones de las grabaciones con voz de hombre.....	289 -
6.2.2.1.1.1. Valoración directa hacia la variedad peninsular	289 -
6.2.2.1.1.2. Valoración indirecta de la variedad peninsular	290 -
6.2.2.1.2. Valoraciones de las grabaciones con voz de mujer	293 -
6.2.2.1.2.1. Valoración directa hacia la variedad peninsular	293 -
6.2.2.1.2.2. Valoración indirecta hacia la variedad peninsular	294 -
6.2.2.2. Percepción de la variedad hispanoamericana	297 -
6.2.2.2.1. Valoraciones de las grabaciones con voz de hombre.....	302 -
6.2.2.2.1.1. Valoración directa de la variedad hispanoamericana	302 -
6.2.2.2.1.2. Valoración indirecta de la variedad hispanoamericana	304 -
6.2.2.2.2. Valoraciones de las grabaciones con voz de mujer	307 -
6.2.2.2.2.1. Valoración directa de la variedad hispanoamericana	307 -
6.2.2.2.2.2. Valoración indirecta de la variedad hispanoamericana	308 -
6.2.2.3. Comparación de las valoraciones de las variedades peninsular e hispanoamericana	311 -
6.2.2.3.1. Comparación valoración directa.....	311 -

6.2.2.3.2. Comparación de la valoración indirecta	- 311 -
6.2.3. Identificación errónea.....	- 318 -
6.2.3.1. Datos de identificación errónea.....	- 318 -
6.2.3.2. Identificación errónea de las variedades caribeña, andaluza, canaria y chilena.....	- 324 -
6.2.3.2.1. Variedad caribeña	- 324 -
6.2.3.2.2. Variedad andaluza.....	- 326 -
6.2.3.2.3. Variedad canaria	- 327 -
6.2.3.2.4. Variedad chilena	- 329 -
7. Conclusión y líneas futuras de investigación	- 333 -
8. Referencias bibliográficas	- 349 -
9. Anexos.....	- 379 -

LISTA DE ESQUEMAS, GRÁFICOS, IMÁGENES Y TABLAS

Esquemas

Esquema 1. Representación esquemática del modelo socioeducativo de Gardner (Almarza, 2014: 131).....	- 68 -
Esquema 2. Hipótesis del filtro afectivo según Krashen (1982: 16)	- 73 -
Esquema 3. Ansiedad lingüística y proceso de aprendizaje de L2 según Tobias (1986) (Arnold y Foncubierta, 2019: 37)	- 80 -
Esquema 4. Modelo dinámico del proceso adaptación-estrés según Kim (2000: en línea)	- 82 -
Esquema 5. Lengua histórica o común (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 14)	- 100 -
Esquema 6. Modelo enseñanza variedades del español (Andión-Herrero y Gil, 2013: 54)	- 124 -
Esquema 7. Representación de la actitud lingüística según Rockeach (1968), en López Morales (2004: 289).....	- 141 -
Esquema 8. Representación de la actitud lingüística según Fishbein (1965) en López Morales (2004: 289).....	- 141 -
Esquema 9. Representación de la actitud lingüística según Lambert (1964) en López Morales (2004: 288).....	- 142 -
Esquema 10. Representación de actitud lingüística según López Morales (2004: 291)....	- 143 -
Esquema 11. Fases de la prueba piloto	- 175 -
Esquema 12. Fases del proceso metodológico de recogida de datos.....	- 187 -
Esquema 13. Variables analizadas para las variables mejor valoradas	- 215 -
Esquema 14. Desarrollo del análisis de datos empleado en la identificación exacta- 222 -	- 222 -
Esquema 15. Desarrollo del análisis de datos empleado en la identificación aproximada..	- 280 -
Esquema 16. Variables analizadas de la variedad peninsular	- 288 -
Esquema 17. Variables analizadas de la variedad hispanoamericana	- 302 -
Esquema 18. Correlaciones analizadas en la identificación aproximada.....	- 316 -
Esquema 19. Desarrollo del análisis de datos empleado en la identificación errónea.....	- 317 -
Esquema 20. Correlaciones analizadas en la identificación errónea	- 332 -

Gráficos

Gráfico 1. Estudiantes de Lengua y Literatura en español en las universidades coreanas entre 2011 y 2020 (Matos, 2021: 31).....	- 50 -
Gráfico 2. Estudios universitarios cursados por docentes de ELE hispanohablantes en Corea del Sur (López-Mata, 2021, en línea)	- 62 -
Gráfico 3. Estudios universitarios cursados por docentes de ELE hispanohablantes en Corea del Sur (López-Mata, 2021, en línea)	- 63 -
Gráfico 4. Nivel de dificultad de la encuesta PRECAVES XXI en relación con el nivel de los participantes de la prueba piloto	- 183 -

Gráfico 5. Nivel de dificultad sobre el vocabulario de la encuesta PRECAVES XXI en relación con el nivel de los participantes de la prueba piloto.....	184 -
Gráfico 6. Opiniones totales sobre la mejor variedad del español	206 -
Gráfico 7. Jerarquía lingüística de las variedades del español según el GVH	208 -
Gráfico 8. Respuestas de la categoría otros según el GVH.....	208 -
Gráfico 9. Jerarquía lingüística de las variedades del español según el GVM	209 -
Gráfico 10. Respuestas de la categoría otros según el GVM	209 -
Gráfico 11. Diferencia de respuestas en la categoría otros según el GVH y el GVM	210 -
Gráfico 12. Las variedades mejor valoradas según el GVH	211 -
Gráfico 13. Las variedades mejor valoradas según el GVM.....	212 -
Gráfico 14. Identificación de las variedades y comparación entre el GVH y el GVM	218 -
Gráfico 15. Identificación exacta de la variedad según el GVH y el GVM.....	219 -
Gráfico 16. Medias de la valoración directa para la variedad rioplatense	223 -
Gráfico 17. Componente afectivo de la variedad rioplatense	223 -
Gráfico 18. Componente cognitivo de la variedad rioplatense	224 -
Gráfico 19. Valoración de las características personales de la variedad rioplatense	226 -
Gráfico 20. Valoración de la variedad rioplatense y el país del hablante	227 -
Gráfico 21. Valoración de la variedad rioplatense y la cultura del hablante	227 -
Gráfico 22. Medias de la valoración directa para la variedad rioplatense según el GVH... ..	228 -
Gráfico 23. Componente afectivo de la variedad rioplatense según el GVH.....	229 -
Gráfico 24. Componente cognitivo para la variedad rioplatense según el GVH	229 -
Gráfico 25. Valoración de las características personales de la variedad rioplatense según el GVH	231 -
Gráfico 26. Valoración de la variedad rioplatense según el GVH y país del hablante	232-
Gráfico 27. Valoración de la variedad rioplatense según el GVH y cultura del hablante... ..	232-
Gráfico 28. Medias de la valoración directa para la variedad rioplatense según el GVM.. ..	232 -
Gráfico 29. Componente afectivo para variedad rioplatenses según el GVM	233 -
Gráfico 30. Componente cognitivo para la variedad rioplatense según el GVM.....	233 -
Gráfico 31. Valoración de las características personales de la variedad rioplatense según el GVM.....	235 -
Gráfico 32. Valoración de la variedad rioplatense según el GVM y país del hablante	236-
Gráfico 33. Valoración de la variedad rioplatense según el GVM y la cultura del hablante	236-
Gráfico 34. Medias de la valoración directa para la variedad mexicana	237 -
Gráfico 35. Componente afectivo de la variedad mexicana.....	237 -
Gráfico 36. Componente cognitivo de la variedad mexicana	238 -
Gráfico 37. Valoración de las características personales de la variedad mexicana ..	240 -
Gráfico 38. Valoración de la variedad mexicana y país del hablante	240-
Gráfico 39. Valoración de la variedad mexicana y la cultura del hablante	240-

Gráfico 40. Medias de la valoración directa para la variedad mexicana según el GVH....	- 241 -
Gráfico 41. Componente afectivo para la variedad mexicana según el GVH.....	- 242 -
Gráfico 42. Componente cognitivo para la variedad mexicana según el GVH	- 242 -
Gráfico 43. Valoración de las características personales según el GVH de la variedad mexicana.....	- 244 -
Gráfico 44. Valoración de la variedad mexicana según el GVH y país del hablante-	244 -
Gráfico 45. Valoración de la variedad mexicana según el GVH y la cultura del hablante	- 244 -
Gráfico 46. Medias de la valoración directa para la variedad mexicana según el GVM...	- 245 -
Gráfico 47. Componente afectivo para la variedad mexicana según el GVM	- 246 -
Gráfico 48. Componente cognitivo para la variedad mexicana según el GVM.....	- 246 -
Gráfico 49. Valoración de las características personales según el GVM de la variedad mexicana.....	- 248 -
Gráfico 50. Valoración de la variedad mexicana según el GVM y país del hablante-	248-
Gráfico 51. Valoración de la variedad mexicana según el GVM y la cultura del hablante.	- 248 -
Gráfico 52. Medias de la valoración directa para la variedad andina	- 249 -
Gráfico 53. Componente afectivo de la variedad andina	- 250 -
Gráfico 54. Componente cognitivo de la variedad andina	- 250 -
Gráfico 55. Valoración de las características personales de la variedad andina	- 252 -
Gráfico 56. Valoración de la variedad andina.....	-253-
Gráfico 57. Valoración de la variedad andina.....	-253-
Gráfico 58. Medias de la valoración directa para la variedad andina según el GVH	- 254 -
Gráfico 59. Componente afectivo para variedad andina según el GVH	- 255 -
Gráfico 60. Componente cognitivo para variedad andina según el GVH.....	- 255 -
Gráfico 61. Valoración de las características personales según el GVH de la variedad andina	- 257 -
Gráfico 62. Valoración de la variedad andina según el GVH y país del hablante	- 257 -
Gráfico 63. Valoración de la variedad andina según el GVH y la cultura del hablante.....	- 257 -
Gráfico 64. Medias de la valoración directa para la variedad andina según el GVM	- 258 -
Gráfico 65. Componente afectivo para variedad andina según el GVM	- 258 -
Gráfico 66. Componente cognitivo para variedad andina según el GVM	- 259 -
Gráfico 67. Valoración de las características personales según el GVM de la variedad andina	- 260 -
Gráfico 68. Valoración de la variedad andina según el GVM y país del hablante ...	- 261 -
Gráfico 69. Valoración de la variedad andina según el GVM y la cultura del hablante....	- 261 -
Gráfico 70. Medias de la valoración directa para la variedad castellana	- 262 -
Gráfico 71. Componente afectivo de la variedad castellana	- 262 -
Gráfico 72. Componente cognitivo de la variedad castellana	- 263 -

Gráfico 73. Valoración de las características personales según de la variedad castellana	265 -
Gráfico 74. Valoración de la variedad castellana y el país del hablante	265 -
Gráfico 75. Valoración de la variedad castellana y la cultura del hablante	265 -
Gráfico 76. Medias de la valoración directa para la variedad castellana según el GVH	266 -
Gráfico 77. Componente afectivo para la variedad castellana según el GVH	266 -
Gráfico 78. Componente cognitivo para variedad castellana según el GVH	267 -
Gráfico 79. Valoración de las características personales hacia la variedad castellana	268 -
Gráfico 80. Valoración de la variedad castellana según el GVH y país del hablante	269 -
Gráfico 81. Valoración de la variedad castellana según el GVH y la cultura del hablante	269 -
Gráfico 82. Medias de la valoración directa para la variedad castellana según el GVM	270 -
Gráfico 83. Componente afectivo para la variedad castellana según el GVM	270 -
Gráfico 84. Componente cognitivo para variedad castellana según el GVM	270 -
Gráfico 85. Valoración de las características personales hacia la variedad castellana según el GVM	272 -
Gráfico 86. Valoración de la variedad castellana según el GVM y el país del hablante	273 -
Gráfico 87. Valoración de la variedad castellana según el GVM y la cultura del hablante	273 -
Gráfico 88. Valoración indirecta de las variedad rioplatense, mexicana, andina y castellana según el tipo de trabajo del hablante	275 -
Gráfico 89. Valoración indirecta de las variedad rioplatense, mexicana, andina y castellana según el nivel de ingresos del hablante	276 -
Gráfico 90. Valoración indirecta de las variedad rioplatense, mexicana, andina y castellana según el nivel de estudios del hablante	277 -
Gráfico 91. Identificación aproximada	281 -
Gráfico 92. Medias de la valoración directa de la variedad peninsular	284 -
Gráfico 93. Componente afectivo de la variedad peninsular	284 -
Gráfico 94. Componente cognitivo de la variedad peninsular	284 -
Gráfico 95. Valoración de las características personales de la variedad peninsular	286 -
Gráfico 96. Valoración de la variedad peninsular y el país del hablante	286 -
Gráfico 97. Valoración de la variedad peninsular y la cultura del hablante	286 -
Gráfico 98. Medias de la valoración directa de la variedad peninsular según el GVH	289 -
Gráfico 99. Componente afectivo de la variedad peninsular según el GVH	289 -
Gráfico 100. Componente cognitivo de la variedad peninsular según el GVH	290 -
Gráfico 101. Valoración de las características personales de la variedad peninsular según el GVH	292 -
Gráfico 102. Valoración de la variedad peninsular según el GVH y país del hablante	292 -
Gráfico 103. Valoración de la variedad peninsular según el GVH y cultura del hablante	292 -

Gráfico 104. Medias de la valoración directa de la variedad peninsular según el GVM	293 -
Gráfico 105. Componente afectivo de la variedad peninsular según el GVM	294 -
Gráfico 106. Componente cognitivo de la variedad peninsular según el GVM.....	294 -
Gráfico 107. Valoración de las características personales de la variedad peninsular según el GVM.....	296 -
Gráfico 108. Valoración de la variedad peninsular según el GVM y país del hablante	296 -
Gráfico 109. Valoración de la variedad peninsular según el GVM y la cultural del hablante	296 -
Gráfico 110. Medias de la valoración directa de la variedad hispanoamericana.....	298 -
Gráfico 111. Componente afectivo de la variedad hispanoamericana	298 -
Gráfico 112. Componente cognitivo de la variedad hispanoamericana.....	298 -
Gráfico 113. Valoración de las características personales de la variedad hispanoamericana.....	300 -
Gráfico 114. Valoración de la variedad hispanoamericana y país del hablante.....	300 -
Gráfico 115. Valoración de la variedad hispanoamericana y la cultura del hablante-	300 -
Gráfico 116. Medias de la valoración directa de la variedad hispanoamericana según el GVH	303 -
Gráfico 117. Componente afectivo de la variedad hispanoamericana según el GVH.....	303 -
Gráfico 118. Componente cognitivo de la variedad hispanoamericana según el GVH.....	304 -
Gráfico 119. Valoración de las características personales de la variedad hispanoamericana según el GVH.....	306 -
Gráfico 120. Valoración de la variedad hispanoamericana según el GVH y país del hablante	306 -
Gráfico 121. Valoración de la variedad hispanoamericana según el GVH y la cultura del hablante	306 -
Gráfico 122. Medias de la valoración directa de la variedad hispanoamericana según el GVM	307 -
Gráfico 123. Componente afectivo de la variedad hispanoamericana según el GVM.....	308 -
Gráfico 124. Componente cognitivo de la variedad hispanoamericana según el GVM....	308 -
Gráfico 125. Valoración de las características personales de la variedad hispanoamericana según el GVM	310 -
Gráfico 126. Valoración de la variedad hispanoamericana según el GVM y el país del hablante	310 -
Gráfico 127. Valoración de la variedad hispanoamericana según el GVM y la cultura del hablante	310 -
Gráfico 128. Valoración indirecta de las variedad peninsular e hispanoamericana según el tipo de trabajo del hablante.....	312 -
Gráfico 129. Valoración indirecta de las variedad peninsular e hispanoamericana según el nivel de ingresos del hablante.....	313 -

Gráfico 130. Valoración indirecta de las variedades peninsular e hispanoamericana según el nivel de estudios del hablante	314 -
Gráfico 131. Identificación errónea de las variedades	319 -
Gráfico 132. Identificación exacta según la variedad	320 -
Gráfico 133. Identificación exacta y errónea según el GVH y el GVM	322 -
Gráfico 134. Identificación errónea de la variedad caribeña según el GVH	325 -
Gráfico 135. Identificación errónea de la variedad caribeña según el GVM	325 -
Gráfico 136. Identificación errónea hacia la variedad andaluza según el GVH	327 -
Gráfico 137. Identificación errónea hacia la variedad andaluza según el GVM	327 -
Gráfico 138. Identificación errónea de la variedad canaria según el GVH	328 -
Gráfico 139. Identificación errónea de la variedad canaria según el GVM	328 -
Gráfico 140. Identificación errónea de la variedad chilena según el GVH	330 -
Gráfico 141. Identificación errónea de la variedad chilena según el GVM	330 -

Imágenes

Imagen 1. Representación del sistema educativo surcoreano (https://studyinkorea.go.kr/es , en línea)	41 -
Imagen 2. Ejemplos de manuales de ELE empleados en la Universidad Hankuk (http://www.kyobobook.co.kr/ , 2020)	61 -
Imagen 3. La división dialectal del español de América, según Armas y Céspedes (Moreno Fernández, 1993:19)	114 -
Imagen 4. Zonificación del español americano según Henríquez Ureña (Moreno Fernández, 1993: 22)	115 -
Imagen 5. Zonificación del español americano según Moreno Fernández siguiendo el modelo de Henríquez Ureña (Centro Virtual Cervantes. Capítulo 2: Cartografía del español en el mundo (Moreno Fernández y Otero Roth, 2007)	121 -
Imagen 6. Ejemplo de una escala de diferenciación semántica (PRECAVES XXI, en línea)	150 -
Imagen 7. Preguntas sobre datos personales, sociodemográficos y sociogeográficos del informante (PRECAVES XXI, en línea)	165 -
Imagen 8. Ejemplo de valoración directa de la variedad (PRECAVES XXI, en línea)	168 -
Imagen 9. Ejemplo de cuestionario: valoración de la variedad a través de consideraciones sobre la persona que habla (PRECAVES XXI, en línea)	169 -
Imagen 10. Ejemplo de cuestionario: valoración de la variedad a través de consideraciones sobre la región o el país, y la cultura (PRECAVES XXI, en línea)	170 -
Imagen 11. Ejemplo de pregunta de selección múltiple en la encuesta ELE	173 -
Imagen 12. Pregunta relacionada con el grado de exposición al español	179 -
Imagen 13. Muestra de la pregunta 2 del cuestionario para la prueba piloto	181 -
Imagen 14. Pregunta de valoración escalar sobre el vocabulario en la prueba piloto	182 -
Imagen 15. Pregunta escalar sobre las dificultades para entender el vocabulario en la encuesta PRECAVES XXI	184 -
Imagen 16. Documento diseñado para obtener informantes	190 -
Imagen 17. Publicación para pedir informantes en toda ELE sección tablón de anuncios	191 -

Tablas

Tabla 1. Asignaturas en los departamentos de español de algunas universidades coreanas	56 -
Tabla 2. Origen del profesorado ELE hispanohablante	64 -
Tabla 3. País donde el profesorado coreano de ELE se doctoró.....	65 -
Tabla 4. Selección de 8 fenómenos fonológicos especificables binariamente según Resnick (1975) (Alba, 1992: 73)	118 -
Tabla 5. Muestra del uso del matched-guise con formulación de pregunta (Sima y Hernández, 2016: 180).....	151 -
Tabla 6. Perfil del informante para la prueba piloto	177 -
Tabla 7. Perfil de los informantes que constituyen la muestra	197 -
Tabla 8. Variedades mejor valoradas según el GVH y el GVM	212 -
Tabla 9. Valoración mejor variedad según la variable estudios universitarios	213 -
Tabla 10. Valoración mejor variedad según la variable años estudiados de ELE.....	214 -
Tabla 11. Valoración mejor variedad según la variable países hispanohablantes visitados	214 -
Tabla 12. Valoración mejor variedad según la variable sexo de los informantes	215 -
Tabla 13. Identificación de las variedades.....	216 -
Tabla 14. Identificación de las variedades del GVH.....	217 -
Tabla 15. Identificación de las variedades del GVM.....	217 -
Tabla 16. Diferencias entre variedad mejor valorada y variedad identificada exactamente según el GVH y el GVM.....	220 -
Tabla 17. Valoración directa de la pronunciación: aspectos positivos de la variedad rioplatense	224 -
Tabla 18. Valoración directa de la pronunciación: aspectos negativos de la variedad rioplatense	225 -
Tabla 19. Valoración socioeconómica de la variedad rioplatense	226 -
Tabla 20. Identificación exacta de la variedad rioplatense según las variables países hispanohablantes visitados y voz evaluada	227 -
Tabla 21. Valoración socioeconómica de la variedad rioplatense según el GVH	230 -
Tabla 22. Valoración socioeconómica de la variedad rioplatense según el GVM.....	234 -
Tabla 23. Valoración directa de la pronunciación: aspectos positivos de la variedad mexicana.....	238 -
Tabla 24. Valoración directa de la pronunciación: aspectos negativos de la variedad mexicana.....	238 -
Tabla 25. Valoración socioeconómica de la variedad mexicana.....	239 -
Tabla 26. Valoración socioeconómica de la variedad mexicana según el GVH.....	243 -
Tabla 27. Valoración socioeconómica de la variedad mexicana según el GVM.....	247 -
Tabla 28. Valoración directa de la pronunciación: aspectos positivos de la variedad andina	251 -
Tabla 29. Valoración directa de la pronunciación: aspectos negativos de la variedad andina	251 -
Tabla 30. Valoración socioeconómica de la variedad andina	252 -

Tabla 31. Identificación exacta de la variedad andina según las variables países hispanohablantes visitados y voz evaluada	253 -
Tabla 32. Valoración socioeconómica de la variedad andina según el GVH	256 -
Tabla 33. Valoración socioeconómica de la variedad andina según el GVM	260 -
Tabla 34. Valoración directa de la pronunciación: aspectos positivos de la variedad castellana	263 -
Tabla 35. Valoración directa de la pronunciación: aspectos negativos de la variedad castellana	263 -
Tabla 36. Valoración socioeconómica de la variedad castellana	264 -
Tabla 37. Valoración socioeconómica de la variedad castellana según el GVH	268 -
Tabla 38. Valoración socioeconómica de la variedad castellana según el GVM.....	271 -
Tabla 39. Comparación entre las medias de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana	274 -
Tabla 40. Comparación medias de características personales del hablante de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana	278 -
Tabla 41. Comparación medias de características del país del hablante de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana.....	279 -
Tabla 42. Comparación medias de características de la cultura del hablante de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana	279 -
Tabla 43. Comparación identificación aproximada correcta en el GVH y en el GVM.....	282 -
Tabla 44. Identificación aproximada según la variable estudios universitarios	282 -
Tabla 45. Identificación aproximada según la variable voz evaluada	282 -
Tabla 46. Valoración socioeconómica de la variedad peninsular	285 -
Tabla 47. Identificación aproximada de la variedad peninsular según las variables sexo y voz evaluada	287 -
Tabla 48. Identificación aproximada de la variedad peninsular según las variables países visitados y voz evaluada.....	287 -
Tabla 49. Identificación aproximada de la variedad peninsular según las variables origen del profesorado y voz evaluada	288 -
Tabla 50. Valoración socioeconómica de la variedad peninsular según el GVH	291 -
Tabla 51. Valoración socioeconómica de la variedad peninsular según el GVM.....	295 -
Tabla 52. Comparación identificación aproximada correcta en el GVH y el GVM....	297-
Tabla 53. Valoración socioeconómica de la variedad hispanoamericana.....	299 -
Tabla 54. Identificación aproximada de la variedad hispanoamericana según las variables países visitados y voz evaluada	301 -
Tabla 55. Identificación aproximada de la variedad hispanoamericana según las variables origen profesorado y voz evaluada	301 -
Tabla 56. Valoración socioeconómica de la variedad hispanoamericana según el GVH....	305 -
Tabla 57. Valoración socioeconómica de la variedad hispanoamericana según el GVM	309 -
Tabla 58. Comparación entre las medias de las variedades peninsular e hispanoamericana	311 -
Tabla 59. Comparación medias de características personales del hablante de las variedades peninsular e hispanoamericana	314 -

Tabla 60. Comparación medias de características del país del hablante de las variedades peninsular e hispanoamericana	- 315 -
Tabla 61. Comparación medias de características de la cultura del hablante de las variedades peninsular e hispanoamericana	- 316 -
Tabla 62. Identificación de las variedades.....	- 319 -
Tabla 63. Identificación errónea según la variable años estudiados de ELE y voz evaluada	- 323 -
Tabla 64. Identificación errónea según la variable países visitados y voz evaluada	- 323 -
Tabla 65. Identificación errónea de la variedad caribeña con otras variedades	- 324 -
Tabla 66. Identificación errónea de la variedad caribeña según la variable significativa años estudiados de ELE y voz evaluada	- 325 -
Tabla 67. Identificación errónea de la variedad caribeña según la variable países visitados y voz evaluada	- 326 -
Tabla 68. Identificación errónea de la variedad andaluza con otras variedades	- 326 -
Tabla 69. Identificación errónea de la variedad canaria con otras variedades	- 328 -
Tabla 70. Identificación errónea de la variedad canaria según las variables años estudiados de ELE y voz evaluada.....	- 329 -
Tabla 71. Identificación errónea de la variedad chilena con otras variedades	- 330 -
Tabla 72. Identificación errónea de la variedad chilena según la variable sexo.....	- 331 -
Tabla 73. Identificación errónea de la variedad chilena según la variable países visitados y voz evaluada	- 331 -
Tabla 74. Comparación entre estudios sobre el porcentaje de identificación exacto de las variedades del español por parte de informantes/estudiantes de ELE	- 336 -

1. Introducción

En los últimos años el interés por estudiar las actitudes lingüísticas de los hablantes y aprendices de una lengua ha aumentado. Especialmente, las investigaciones sobre actitudes lingüísticas y la dialectología perceptual, en el marco de la sociolingüística, está despertando gran interés, hecho que se refleja en la prolificidad de los estudios enfocados en este ámbito¹. Este hecho ha permitido reconocer la importancia que tiene para los estudios lingüísticos la forma en que los hablantes perciben sus propios idiomas.

Las creencias y actitudes lingüísticas (de ahora en adelante, CAL) han sido abordadas históricamente desde diversas perspectivas, principalmente, la psicología social, la etnografía, la sociolingüística y la lingüística aplicada. Este enfoque multidisciplinar se debe a la relevancia que cobra en numerosos fenómenos tanto lingüísticos como sociales, ya que se constituyen como reflejo de las ideas y comportamientos de los seres humanos. Las CAL pueden manifestarse de manera individual o colectiva, y pueden abarcar procesos como la variación lingüística, la distribución de las variedades de una lengua en sus comunidades de habla, políticas lingüísticas, enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera (LE), identidad y comunidad lingüística, prejuicios y estereotipos lingüísticos, entre otros. En este sentido, el estudio de actitudes y percepciones se convierte en una parte esencial para la caracterización lingüística de cualquier comunidad de hablantes.

En el ámbito hispánico, la investigación en estudios actitudinales es extensa y los trabajos sobre dialectología perceptual, aunque han sido más numerosos en investigaciones sobre otras lenguas,² están ganando cada vez más importancia. Además de estudios con hablantes nativos, se están llevando a cabo trabajos sobre las CAL con estudiantes de ELE³. Sin embargo, este tema todavía no ha sido especialmente abordado en el continente

¹Algunos de los más recientes estudios sobre las CAL en el ámbito hispánico son los siguientes: Gómez Molina, 1998; Chiquito y Quesada, 2014; Sobrino, 2014, 2017; Cestero y Paredes, 2015, 2018; Buzón García, Gómez Devís y Gómez Molina, 2017; Gutiérrez Böhmer y Borzi, 2018; González-Rátiva, Muñoz-Builes, Guzmán García y Correa Lopera, 2018; 2020; De Marco, 2021; Illamola y Foment, 2021; Santana Marrero y Manjón-Cabeza Cruz, 2021.

²Criado, 2004; Sullivan, 2010; De Gambier, 2011; Alamán, 2016; Medina-Rivera, 2019; Svetozarovová, 2020; Sosinski, y de la Torre, 2021.

³Song y Wangi, 2017; Sala, 2019; Svetozarovová, 2020; Mendoza, 2021; Sosiński y de la Torre, 2021.

asiático. En particular, en Corea del Sur nunca se ha llevado a cabo una investigación similar, a pesar del significativo número de aprendices de ELE en dicho país.

En nuestros años de experiencia como docentes de ELE en diferentes centros educativos de Corea del Sur (academias, universidades públicas y privadas, Aula del Instituto Cervantes e instituciones educativas gubernamentales), nos hemos percatado de la falta de conocimiento de las variedades del español por parte de los aprendices surcoreanos de ELE. En concreto, tras impartir varios cursos universitarios de nivel avanzado, nos dimos cuenta de la necesidad que tienen estos alumnos de aprender las características geolectales de los diferentes países hispanohablantes, pues durante su desarrollo profesional se encuentran ante la difícil tarea de trabajar y comunicarse con hablantes de diferentes variedades del español.

Asimismo, al comienzo de 2019 impartimos un curso de ELE enfocado en los aspectos culturales de los países hispanohablantes. Durante la impartición del curso, percibimos que el alumnado se sentía más motivado que en otras clases y se involucraba más en su propio proceso de aprendizaje. Conocer las culturas, el léxico, las expresiones o la pronunciación características de una zona geográfica hispanohablante resultó un descubrimiento positivo tanto para el alumnado como para nosotros, en nuestro rol de docentes.

Si se examinan los planes curriculares de las universidades coreanas que cuentan con departamento de español, se observa una carencia de clases o cursos específicos sobre dialectología. Además, tras llevar a cabo una revisión bibliográfica, no se han podido encontrar estudios que investiguen las CAL hacia las variedades del español por parte del alumnado surcoreano de ELE.

Por lo tanto, la presente tesis doctoral tiene como objetivo principal conocer y analizar las CAL hacia las variedades del español por parte de los aprendices de ELE surcoreanos. Asimismo, nos interesa corroborar la percepción personal de si existe algún tipo de prejuicio lingüístico hacia las variedades del español en un contexto sociocultural no hispanohablante. De este modo, y con los resultados obtenidos, se pretende aportar información relevante y significativa en el ámbito del hispanismo en Corea del Sur y en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Para responder a estas cuestiones, se ha aplicado la metodología diseñada por el proyecto de investigación PRECAVES XXI (Proyecto para el estudio de las creencias y actitudes

hacia las variedades del español en el siglo XXI), una metodología con enfoque mixto, que consiste en emplear métodos cuantitativo y cualitativo. Al mismo tiempo, se ha diseñado una encuesta previa al cuestionario PRECAVES XXI, creada *ad hoc* para conocer en detalle el perfil de la muestra de informantes, así como otras variables no incluidas en el cuestionario PREACVES XXI con el fin de dar respuesta a algunas de las preguntas de investigación planteadas. De este modo, se indaga en cuestiones relacionadas con las características personales de los participantes, al mismo tiempo que se obtiene información sobre su nivel de español, cómo lo han alcanzado, con qué propósito estudian español, así como su grado de exposición a las variedades del español.

Así, la investigación se ha estructurado a partir de una introducción, 4 bloques de información y discusión, conclusiones, y anexos. En particular, en el primer bloque se presenta una visión general de la situación del español en Corea del Sur. Específicamente, se muestra un breve recorrido histórico sobre la llegada del español a tierras surcoreanas y se explican algunos conceptos sobre el sistema social y educativo del país. Además, se hace hincapié en el estado actual de la enseñanza del español en Corea tanto en la enseñanza reglada como no reglada. Finalmente, en este apartado, se detalla el perfil del estudiante surcoreano de ELE, a la luz de estudios previos que analizan cuestiones como la autoimagen, la ansiedad o la seguridad lingüística que manifiestan los aprendices surcoreanos y, también, se presenta el papel del docente de ELE en el contexto educativo del país.

El segundo bloque está constituido por el marco teórico. En este apartado se lleva a cabo una revisión de términos y conceptos básicos en torno a las CAL, y se pone atención en aquellas ideas que ayudan a sentar las bases para las decisiones metodológicas posteriores, así como el análisis de los datos. En concreto, se explican los conceptos de *lengua*, *dialecto* y *variedad*, *lengua pluricéntrica*, las *variedades del español*, *actitudes* y *creencias lingüísticas*, entre otros. Asimismo, se incluye una sección enfocada en la importancia de enseñar las variedades del español en el aula ELE. Por último, en este apartado se tratan cuestiones de método sobre las CAL; principalmente, la técnica de los pares falsos o *matched-guise*, y se presentan algunos proyectos e investigaciones relevantes en este campo de estudio.

En el tercer bloque, se presentan los objetivos, las hipótesis de trabajo y las preguntas de investigación. Seguidamente, se detalla el enfoque metodológico empleado.

Primeramente, se desglosa el cuestionario diseñado por PREACVES XXI, del que surge la presente investigación. Además, se describe la encuesta ELE, cuestionario creado especialmente para obtener información sobre el perfil de los informantes de este trabajo y también se explica pormenorizadamente la prueba piloto llevada a cabo. Seguidamente, se presenta el trabajo de campo y el tratamiento de los datos obtenidos para el estudio de las CAL: obtención de informantes, dificultades para la obtención de participantes, muestra, perfil del encuestado y, por último, descripción de las variables independientes.

Tras describir los aspectos metodológicos, en el cuarto y último bloque, se presenta el análisis y discusión de los datos. Este apartado se ha subidividido de la siguiente manera: en primer lugar, se aborda la cuestión de la jerarquía lingüística; en segundo lugar, se describen los resultados de la identificación exacta de algunas variedades. A saber: las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana. En tercer lugar, se expone la identificación aproximada de las variedades peninsular e hispanoamericana y, finalmente, se desarrolla la identificación errónea de las variedades caribeña, andaluza, canaria y chilena. Cabe indicar que, al final de cada subapartado se comparan los diferentes resultados; por un lado, entre variedades y, por otro, entre grupo de encuestados.

Finalmente, cierra este trabajo el bloque dedicado a la reflexión de los datos mediante la conclusión y futuras líneas de investigación. Por último, el lector hallará las referencias bibliográficas y los anexos que complementan esta tesis doctoral (Cuestionario PRECAVES XXI (Anexos I), guía de codificación PRECAVES XXI (Anexo II), encuesta ELE (Anexo III) y cuestionario de la prueba piloto (Anexo IV)

2. El español en Corea del Sur

En este apartado, se presentan algunas ideas cruciales para entender el país surcoreano. En concreto, se traza un breve recorrido histórico sobre los eventos más significativos que han marcado el carácter de la nación. Además, se muestran las ideas del confucianismo en relación con el sistema educativo y social que rigen la vida diaria de la ciudadanía coreana. Seguidamente, se explican algunos términos lingüísticos a la luz del perfil de los estudiantes coreanos de ELE y, finalmente, se describe la situación del español en el país desde sus orígenes hasta el momento actual. En especial, se presta atención al estado actual de la enseñanza-aprendizaje ELE en el país.

2.1. Contexto histórico del país

La República de Corea es un ejemplo de capacidad de adaptación como nación a pesar de los eventos histórico-políticos y diversos conflictos a los que ha hecho frente durante toda su historia. Y esta habilidad de superación se debe, principalmente, a 2 motivos: por un lado, un espacio geográfico limitado. Corea ocupa una superficie de unos 100.000 km² en la que reside una población de un total de 51 millones de habitantes. Si comparamos estos datos con España un país con una población similar, pero con un territorio de 506.000 km², concluimos que los surcoreanos viven en un espacio 5 veces más reducido. Y, por otro lado, una historia nacional y política llena de múltiples guerras e invasiones a las que nos referimos brevemente en las siguientes líneas para obtener una visión general del contexto histórico del país.

La democracia surcoreana es muy joven⁴: los sucesivos ataques por parte de Japón y, después, la dictadura militar del general Park Chung Hee, quien ocupó la presidencia entre 1962 y 1963, impidieron la estabilidad política y social necesaria para que el país pudiera desarrollarse. Finalmente, gracias al redactado de la actual Constitución en 1987

⁴ En este apartado únicamente se pretende hacer una breve introducción al país surcoreano, por lo que se ha decidido hablar de la historia más reciente de este, es decir, el inicio de la democracia y la actual Constitución y las implicaturas que tienen para lo que aquí nos ocupa, sea esto, el español en Corea del Sur. Para saber más sobre la historia del país, véanse: Lee, Wagner y Shultz (1984); Bedeski (1994); Buzo (2007).

y a actos como los Juegos Olímpicos celebrados en verano de 1988, fue posible un cambio radical en la economía, la política y el bienestar social del país.

Según el Fondo Monetario Internacional (2019), Corea se encuentra en el número 10 por volumen de PIB y su deuda pública es relativamente baja, 42,25% del PIB, en comparación con otros países con un desarrollo económico similar⁵. Además, si tomamos como referente el sueldo medio por ciudadano en este país asiático, se observa un incremento cuantificable en los últimos años. En concreto, en el año 2010 el promedio era de 24.073 euros al año, mientras que para el año 2022 esta cifra había aumentado hasta los 32.142 euros anuales. Asimismo, es uno de los países con una de las tasas de corrupción política más bajas del mundo, hecho que favorece la buena calidad de vida de la que gozan sus habitantes⁶ (Yonhap News Agency, 2023; Korea.net, 2023).

También hay que señalar que la economía surcoreana ha experimentado un espectacular ascenso, pues ha pasado de ser uno de los países más pobres del mundo a convertirse en uno de los más desarrollados en una sola generación. Y este hecho se debe, en gran medida, a que han sabido modificar sus principales sectores económicos: de ser un país puramente agrícola a ser inventores y productores de la tecnología más puntera. Actualmente, son los primeros fabricantes mundiales de semiconductores⁷ y destacan en otros sectores como el automovilístico, la construcción naval, la electrónica y la producción del acero (Banco Santander, 2020). En resumen, Corea del Sur se ha posicionado como una de las economías más fuertes internacionalmente. Sin embargo, cabría preguntarse cómo ha sido posible este cambio radical en el panorama social y económico actual. Especialmente, sería conveniente entender sobre qué ideas se sustenta el pensamiento socioeducativo coreano. Por lo tanto, a continuación, se indaga en algunas cuestiones sobre el confucianismo en Corea del Sur y cómo ha influido en todas las esferas del ámbito público y privado.

⁵ Por ejemplo, España se sitúa en el puesto 14 del mismo ranquin, pero con una deuda casi 3 veces mayor, 119,9%.

⁶ Para saber más sobre la situación económica y política del país, consúltense las siguientes referencias: <https://sp.yna.co.kr/view/ASP20230802001000883>
<https://spanish.korea.net/NewsFocus/Society/view?articleId=228253>

⁷ Los semiconductores son materiales con propiedades eléctricas cambiantes según condiciones físicas como temperatura, presión y radiación. Además, desempeñan un papel crucial en la industria electrónica al posibilitar la conducción y modulación de la corriente eléctrica, de este modo, sus aplicaciones son múltiples.

2.2.Las ideas confucianistas en la sociedad coreana

Las bases del pensamiento confucianista están bien arraigadas en la sociedad surcoreana, por lo que se puede afirmar que «it is present in every aspect of Korean society, including home, school, community, and politics. Koreans are taught that filial piety is the basis of all conducts» (Oh-Hwang, 1993: 35).

El *confucianismo*⁸ es un sistema de ideas de corte filosófico, religioso, político y moral inventado por Kǒng Fūzǐ, Maestro Kong, entre los años 551 al 479 a. C. Posteriormente, fue desarrollada por sus seguidores hasta lo que es denominado actualmente como el Nuevo Confucianismo y que se basa en los Cinco Clásicos, un corpus formado por 5 libros chinos relacionados con parte del canon confucianista tradicional. En la actualidad, el confucianismo está presente en países como China, Corea, Vietnam, Japón, Taiwán, Hong Kong, Macao y Singapur.

En concreto, el confucianismo se puede definir como «un sistema de ideas ético-políticas en el que las normas y principios para la conducción de la vida privada están ligados con aquellos para la regulación de la vida pública de los hombres que poseen la responsabilidad de gobernar» (Kim, 2009: 859). En otras palabras, el confucianismo es un modelo o guía del buen hacer y vivir para el ciudadano surcoreano en el que no hay nada más importante que la unidad de pensamiento y la acción colectiva para la mejora de la sociedad. Esta mentalidad unificadora, como apuntan varios académicos, resultó ser un claro obstáculo para la modernización en Asia, ya que el confucianismo enfatizaba el estudio del humanismo, especialmente las letras y la historia como fuentes principales de la instrucción moral, mientras que despreciaba la enseñanza práctica de las matemáticas y la ciencia, lo que supuso el atraso del desarrollo tecnológico del país (Sorensen, 1994; Kim, 2009; García y Arechavaleta, 2011).

Como contrapartida, a finales de los años 70, surge y se desarrolla el *Capitalismo confuciano*, hecho que favorece un rápido ascenso económico de países como Japón, Taiwán, Hong Kong, Corea del Sur, Singapur y, después, China (Kahn, 2019). Los valores más esenciales del confucianismo, como el trabajo duro, el pensamiento colectivo,

⁸ El confucianismo también es conocido como *ruismo* (doctrina de los eruditos). La RAE indica que, aunque la variante *confucionismo* es aceptada, se recomienda el término *confucianismo*. Véase el siguiente enlace: <https://www.rae.es/dpd/confucianismo#:~:text=1.,derivados%20son%20confuciano%20y%20confucionista.>

el reconocimiento social mediante una buena educación, la sobriedad o la lealtad, constituyeron el contexto ideológico perfecto para que el capitalismo se desarrollara rápidamente.

Resumidamente, los principales valores sobre los que se sustentan las ideas confucianistas son la dignificación del trabajo duro, la conformidad y la aceptación por las normas y los comportamientos sociales, piedad filial. Dicho de otro modo, la obligación de respetar y obedecer a los progenitores, cuidarles en su vejez, proporcionarles un buen funeral y rendirles culto tras su muerte⁹, meritocracia (basada en un sistema que prioriza la realización de exámenes y la obtención de certificados), autoridad patriarcal y academicismo (más valor a la enseñanza literaria y teórica que a la práctica y a las técnicas profesionales) son los pilares que constituyen este sistema social de valores.

El confucianismo también ha marcado, y marca, en la actualidad hasta qué grado es importante el estamento de la familia en Corea del Sur y qué rol cumple cada miembro. La familia surcoreana está fundamentada en el concepto del *corporativismo* y es claramente jerárquica y tradicional, donde mujeres y hombres cumplen funciones diferenciadas. En particular, las madres son las encargadas de llevar las cuentas de la economía familiar y de la buena educación de los hijos para garantizar, así, un estatus social elevado para todos sus miembros, convirtiéndose en un modelo «más autoritario» de familia incluso que en otras culturas similares, como en la vecina Japón (Sorensen, 1994: 26).

Por ejemplo, una de las bases de este pensamiento es la *piedad filial* en la que obedecer y cuidar a los progenitores, especialmente el hijo varón, es fundamental para tener lo que algunos expertos occidentales han descrito como «una familia estructurada». Esta forma de entender la idea de *familia* lleva, por un lado, a que los hijos suelen cursar cualquier estudio universitario que los progenitores decidan que es mejor. Por otro lado, los sucesores deben hacerse cargo de sus progenitores cuando estos son mayores, ya que se considera un acto profundo de deslealtad que terceras personas cuiden de estos. Para poder hacerse cargo de la responsabilidad que supone el cuidado de familiares, los hijos deben asegurarse buenos ingresos económicos y un cierto estatus social. Para ello, se

⁹ Obligaciones que están recogidas en el código civil actual de Corea (Ortega y Segura, 2015).

encuentran con la presión de verse obligados a graduarse de alguna de las mejores universidades del país.

Ahora bien, no es suficiente con poseer un certificado de educación superior, sino que el nombre de la universidad donde un estudiante se haya graduado también podrá determinar su futuro. Graduarse en *Seoul National University*, en *Korean University* o en *Yonsei University* es el mayor anhelo de cualquier joven surcoreano. Los estudiantes juegan con el significado en inglés de las iniciales de estas universidades, el llamado grupo *SKY* (cielo), ya que pertenecer a una de estas instituciones garantiza estar en lo más alto de la sociedad coreana y poder acceder a puestos de trabajo en empresas como Samsung, Hyundai o LG. Debido a este contexto de severa presión, se ha creado un sistema endogámico en el que una parte del estrato social se sitúa en las altas esferas sociales, los llamados *chaebol*¹⁰ (재벌) (Álvarez, 2013). Definitivamente, la posibilidad de escalar socialmente viene determinada por el nivel de estudios, ya que «incluso personas con una posición económica holgada encuentran difícil alcanzar un elevado estatus social sin educación» (García y Arechavaleta, 2011: 217).

Por lo tanto y para que los progenitores tengan garantizada su estabilidad económica y bienestar cuando alcancen una edad más avanzada, los padres están dispuestos a hacer grandes sacrificios por los hijos. De esta manera, en el seno de la familia, se produce una dependencia generacional recíproca. Un dato significativo sobre la situación de las familias coreanas es la inversión económica en educación. Por ejemplo, cada familia surcoreana gasta un promedio de 550 euros mensuales en la educación privada de sus hijos con clases particulares (Arrizabalaga, 2013; The Korean Times, 2023)¹¹. Así, la economía de la educación privada y las academias en las que se imparten clases extracurriculares se ha convertido en un gran motor para el país. Según López (2015), para el año 2011, las familias invirtieron casi 1500 millones de euros en educación, siendo las familias adineradas las que gastaron más, hasta 6,4 veces superior al de las clases

¹⁰ El *chaebol* (en hangul, 재벌; en hanja, 財閥) es un modelo empresarial basado en grandes conglomerados con presencia en distintos sectores económicos y que significa literalmente “negocio de familia”. Las compañías que presentan esta peculiaridad se caracterizan por su fuerte crecimiento, desarrollo tecnológico, diversificación y una fuerte dimensión empresarial. En la realidad, es término se utiliza para referirse al monopolio de estas empresas o a los herederos de estos negocios familiares.

¹¹ Para saber más sobre la inversión en educación, consúltese el siguiente enlace:
https://www.koreatimes.co.kr/www/biz/2024/01/602_353629.html

medias. Además, el último informe ICEX de 2022 publicado por la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Seúl¹² señala que Corea del Sur cuenta con más de 100.000 academias privadas hecho que refleja la relevancia de estos centros en el sistema educativo del país.

En este clima, donde la educación cobra tanta importancia, el trabajo del docente es uno de los más valorados socialmente. La relación entre progenitores y docentes es de unión, relación cuyos fundamentos no se basan en ayudar a que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para desarrollarse como adultos en un entorno social y laboral, sino, más bien, superar con éxito los exámenes. Se podría decir que todo el sistema educativo surcoreano se centra en la preparación y el éxito de los exámenes de acceso a la universidad, también conocidos como «el infierno de los exámenes» o «testocracia» (García y Arechavaleta, 2011: 205).

Asimismo, la conexión entre profesorado y alumnado es claramente jerárquica y de «autoritarismo amable» (Sorensen, 1994: 27). Como apunta López (2015), esta situación de desequilibrio se refleja de muchas maneras. A modo de ejemplo, los alumnos suelen inclinarse para saludar a los docentes, los llaman siempre por su título de “profesor” y no por su nombre de pila. Además, siempre que los estudiantes recogen o entregan documentos lo hacen con las 2 manos acompañado de una pequeña reverencia o con la mano izquierda sostienen esos mismos papeles y, a su vez, se llevan la mano derecha al pecho como muestra de respeto.

Debido a la presión familiar, tanto por el dinero que invierten en la educación de sus hijos, como por la consolidación de un estatus social elevado familiar e individual impuesto por las ideas del confucianismo y al fervor capitalista, los estudiantes surcoreanos están sometidos a altos niveles de estrés desde edades muy tempranas. Por ejemplo, los alumnos de secundaria suelen invertir hasta 16 horas diarias de estudios en los 2 años previos al examen de acceso a la universidad, lo que provoca que su índice de felicidad sea muy bajo en relación con otros países que también tienen altos niveles educativos. En concreto, el artículo publicado en el diario *El País*¹³ en 2010 reveló que el índice de felicidad de los

¹² Para saber más sobre los datos de este informe, consúltese el siguiente enlace:

https://www.icex.es/content/dam/es/icex/oficinas/109/documentos/2022/12/estudios-de-mercado/EM_El%20mercado%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20espa%C3%B1ol%20en%20Corea%20del%20Sur%202022-rev.pdf

¹³ https://elpais.com/diario/2010/12/06/educacion/1291590001_850215.html

estudiantes surcoreanos de secundaria era de 6,5 sobre 10 y que 1 de cada 6 afirmaba sentirse solo. Asimismo, para el año 2019 los estudiantes universitarios coreanos indicaron una tasa de satisfacción general del 6,1 sobre 10, situándose por debajo de países como Japón o China, lo que pone de manifiesto que los niveles de felicidad de los jóvenes surcoreanos siguen decreciendo (Soo-Koung, 2022).

A pesar de las medidas tomadas en los últimos años por el gobierno para mejorar la satisfacción de su ciudadanía, Corea del Sur se sitúa en una de las primeras posiciones en cuanto al índice de suicidios, especialmente entre los estudiantes de secundaria. En 2017, mientras que la tasa mundial de suicidios se situaba en el 9,47 por cada 100.000 habitantes, en Corea del Sur aumentaba hasta alcanzar la cifra de 24,2. En este sentido, el informe de 2018 de la Oficina Nacional de Estadística coreana concluyó que el suicidio sigue siendo la principal causa de muerte entre los jóvenes, lo cual supone uno de los mayores focos de preocupación social. Para intentar reducir estos datos, las autoridades nacionales colocan carteles y anuncios con mensajes de ayuda o teléfonos de emergencias en lugares estratégicos de Seúl donde normalmente se producen la mayoría de los suicidios¹⁴.

En este contexto de pensamiento unificador y de trabajo duro, la educación se convierte no solamente en un medio «para reproducir la estructura de clase o responder a intereses de clase (las clases sociales débiles), sino para potenciar objetivos estatales como la lealtad política o el crecimiento económico» (Jeong y Armer, 1994: 533). Hasta bien entrados los años 70, el Ministerio de Educación controlaba todo aspecto educativo de relevancia: matrículas, provisión de docentes, currículo, exámenes y emisión de titulaciones. A continuación, vamos a detallar en qué consiste el sistema educativo en Corea del Sur y, en particular, en qué posición se encuentra el español en todo este engranaje.

2.3. El sistema educativo en Corea del Sur

Como, continuación, se trata de exponer en las siguientes líneas, el desarrollo educativo en el país surcoreano se ha visto frenado y reactivado en numerosas ocasiones a lo largo de toda su historia. Los fundamentos sobre los que se sustentan los objetivos del sistema

¹⁴ Para saber más, véase: <https://www.bbc.com/mundo/media-43202986>

educativo coreano provienen de la ideología del primer reino de Corea llamada *Hongik Ingan* y que data de unos 5.000 mil años. Este concepto tiene como propósito:

«benefits of every human being's life; to assist all people in developing individual moral character, to develop the ability to achieve an independent life, to acquire the qualification of citizens of a democracy, and to be able to play a positive role in democratic society» (Shin y Koh, 2005: 4).

Estas ideas han tomado especialmente forma en la educación surcoreana, desde la implantación del actual modelo educativo, pues posee un carácter unificador y que se sitúa bajo el control de las autoridades gubernamentales independientemente de las ideologías de cualquier partido político. Con todo, a pesar de contar con un sistema educativo enfocado en la mejora social a partir del crecimiento individual, Corea del Sur permaneció durante 400 años desarrollándose en una evolución interna en la que estuvo cerrada a todo contacto e influjo del exterior hasta el año 1873 (Sorensen, 1994).

A partir del último tercio del siglo XIX, se empezó a introducir un modelo de sociedad industrial occidental donde la educación tomaba gran relevancia, pero en el que estos primeros intentos de mejorar el sistema educativo se vieron frenados por la invasión y conquista de Japón en 1910. El gobierno japonés instauró un modelo educativo cuyo objetivo principal era adoctrinar y controlar a los ciudadanos del país conquistado. Para ello, se dividió entre estudiantes japoneses y surcoreanos, y solamente los docentes del país invasor podían impartir clases.

En el año 1919 hubo un intento fallido de independencia, pero gracias a esta derrota, los nacionalistas coreanos se dieron cuenta «de que solo mediante la adquisición extensa y general de educación moderna el pueblo coreano se cualificaría para obtener su independencia» (García y Arechavaleta, 2011: 207). No obstante, no fue hasta 1945, después de la liberación por parte de Japón, cuando se pudieron llevar a cabo los ajustes necesarios para implantar un sistema educativo moderno. En ese momento, la situación era crítica, puesto que, por un lado, no contaban con apenas profesores coreanos formados que pudieran enseñar y, por otro lado, en torno al 78% de la población era analfabeta (Sorensen, 1994).

Concretamente, en el año 1949 se aprobó la Ley de Educación Básica la cual sigue vigente, aunque con modificaciones. Esta instauró un modelo de educación gratuito durante los 6 primeros años. De este modo, los alumnos solían empezar a la edad 6 años, seguían

formándose en la escuela secundaria inferior no obligatoria durante 3 años y, finalmente, en la enseñanza secundaria superior no obligatoria de también 3 años, sistema comúnmente denominado como 6+3+3. Asimismo, cualquier tipo de formación universitaria constaba de 4 años de duración (imagen 1). A pesar de adoptar un nuevo plan educativo gratuito y nacional, la Guerra de Corea, a principios de los años 50, y la instauración de una dictadura militar en 1960, encabezada por Park Chung Hee, frenó el desarrollo prácticamente por completo hasta los inicios de 1970. Sin embargo, a mediados de la década, se lleva a cabo una fuerte campaña nacional para erradicar el analfabetismo entre la población (Mcginn, 1980).

Actualmente, el sistema educativo en la República de Corea consta de las siguientes etapas:

Parvulario o jardín de infancia. Formación básica no obligatoria y que comprende las edades de 3 a 6 años. El gobierno ofrece un sistema de parvularios públicos en coreano exclusivamente y que cuesta en torno a los 50.000 wones al mes¹⁵. El precio de los centros privados ronda los 400.000 wones mensuales, mientras que aquellos que ofrecen sus clases en inglés llegan a costar unos 700.000 wones al mes.

Educación primaria. Formación obligatoria que va desde los 6 a los 12 años. Las escuelas primarias públicas son totalmente gratuitas, e incluyen libros de texto, materiales, etc., a excepción de las comidas o las actividades extraescolares, que cuentan con un programa de becas nacional. Existen pocos colegios privados en el nivel primario, puesto que son extremadamente caros y este tipo de educación es considerada un derecho fundamental para la ciudadanía del país. Los horarios varían dependiendo de la ciudad o del año que los estudiantes estén cursando, pero, como norma general, el alumnado de 6 a 8 años suele terminar sus clases a la 1 de la tarde y los de 8 a 12 años a las 3 de la tarde.

Educación media. Formación obligatoria que comprende las edades de 12 a 15 años. Esta etapa es muy similar a la primera; sin embargo, las notas medias que obtengan los alumnos repercutirán en el tipo de especialidad a la que podrán optar en la educación secundaria, por lo que la presión aumenta. Aunque el gobierno también ofrece el servicio

¹⁵ 1 won equivale a 0,00069 céntimos de euro aproximadamente.

de educación media de forma gratuita, debido a las exigencias sociales la mayoría de los progenitores opta por la formación de sus hijos en centros privados.

Educación secundaria. Formación no obligatoria para un alumnado de los 15 a los 18 años. En esta etapa la oferta es mucho más amplia y se divide en bachilleratos, centros de preparación para las pruebas de acceso a la universidad y en ciclos formativos en los que se enseñan oficios. Los estudiantes que deciden realizar estudios de bachillerato pueden elegir entre humanidades y ciencias. Al tratarse de formación no obligatoria, el precio mensual entre centros públicos y privados no varía en exceso, de ahí que la mayoría de las familias elijan las escuelas privadas. La diferencia de precio se encuentra principalmente en los bachilleratos coreanos y los internacionales. Las escuelas internacionales cuentan con muy buenos programas de lenguas extranjeras. En su gran mayoría, se centran en la enseñanza del inglés, por lo que muchos siguen el sistema académico británico o estadounidense, pero también de idiomas como el chino, el japonés, el francés o el español. La media de precio de estos bachilleratos internacionales puede variar entre los 20 hasta los 50 millones de wones anuales.

Educación superior. Formación no obligatoria con una duración curricular aproximada de 4 años, a excepción de algunos estudios como medicina u odontología que son 6 años. La República de Corea tiene un total de 43 universidades nacionales repartidas por todo el país y unos 180 centros privados. La enseñanza superior surcoreana sigue el modelo de Estados Unidos¹⁶: los *colleges* ofrecen aprendizajes, licencias, certificados, títulos de asociado o diplomas, mientras que las universidades conceden títulos de grado, máster y doctorado. Para acceder a cualquier grado universitario, los interesados deben superar el examen oficial de acceso. Esta prueba de entrada se celebra desde 1994 y se desarrolla en un solo día mediante exámenes con materias comunes a todos los candidatos, como matemáticas, historia, literatura o lengua coreana, y con pruebas de elección optativa. El coste por graduarse en una universidad surcoreana varía mucho dependiendo de si es un centro estatal o privado. En el caso de las universidades privadas, el precio por matrícula también varía según el tipo de grado o curso, pero, especialmente, depende del prestigio del centro. Para formarnos una idea, el precio por semestre en un centro público para un grado de humanidades se sitúa en torno a los 2 millones de wones, mientras que en uno privado asciende hasta los 8 millones. No obstante, aunque el gobierno ofrece programas

¹⁶ Consúltese la siguiente referencia: <https://asiadonde.com/educacion-en-corea-del-sur/>

de becas, la mayor parte de los estudiantes recurre a un sistema de préstamos con un interés aproximado del 1,7%, el cual se debe pagar a plazos una vez que el estudiante universitario se haya graduado y empiece su trayectoria profesional. En 2019, la República de Corea tenía 15 de sus universidades situadas dentro de las 500 mejores universidades del mundo¹⁷. Al contrario de lo que pasa en la enseñanza secundaria, las exigencias educativas suelen ser menos exigentes una vez se logra acceder a las universidades más prestigiosas del país. Los años de estudios superiores son una etapa de diversión y relax antes de entrar al estresante mercado laboral al que están sometidos los ciudadanos surcoreanos (Rodríguez, 2019).



Imagen 1. Representación del sistema educativo surcoreano
(<https://studyinkorea.go.kr/es>, en línea)

¹⁷ Para tener más información, véase el enlace: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>

Como hemos visto, la educación se ha convertido en uno de los ejes sociales del país asiático, hecho que se refleja en lo que muchos autores han descrito como *el milagro coreano*¹⁸. Una de las claves para el avance en el modelo educativo es el concepto de *uniformismo pedagógico*. Gracias a este sistema «todas las escuelas de educación primaria y secundaria, sean públicas o privadas, siguen el mismo currículo nacional y utilizan los mismos libros de texto» (Sorensen, 1994: 18). Este enfoque favorece un modelo de enseñanza equitativo para todos los estudiantes independientemente de su estatus social o procedencia.

Así, el sistema educativo en Corea del Sur o *el milagro coreano* se sitúa entre los primeros puestos de los ránquines internacionales que evalúan el nivel educativo promedio de los estudiantes de cada país. En el *International Assessment of Educational Progress* (IAEP), que mide el nivel de conocimiento en ciencias y matemáticas a niños y niñas de 13 años en 20 países, los estudiantes surcoreanos obtuvieron el primer puesto por primera vez en 1995. Desde entonces, sus índices de competencias básicas de aprendizaje se han mantenido en las primeras posiciones. Por ejemplo, en 2017 la organización no gubernamental *New Jersey Minority Educational Development* (NJ MED), declaró a la República de Corea como el país más educado en términos globales. También, en 2018, los estudiantes surcoreanos ocupaban el número 8 del estudio *Programme for International Student Assessment* (PISA) en las 3 materias que se evalúan en este examen: comprensión lectora, ciencias y matemáticas. En los últimos años, se mantiene entre los 10 primeros puestos del ranquin PISA (OCDE, 2022)¹⁹. Este éxito internacional se ha visto reflejado en numerosos documentales y medios de comunicación y «se ha convertido en una fuente de orgullo nacional» (García y Arechavaleta, 2011: 204).

Para ver un ejemplo que muestre el nivel de importancia que supone la educación en la República de Corea, hablaremos del examen de acceso a la universidad. Como apunta Wollam (1992), «Korean society places such a high priority on the college degree and consequently the college entrance examination that there are few other legitimate and respected avenues for personal success recognized in that country» (1992: 24). Cada año, unos 650.000 jóvenes se presentan a este examen, el cual determinará a qué universidades

¹⁸ Sobre *el milagro coreano*, consúltese el siguiente artículo:
https://www.koreatimes.co.kr/www/nation/2021/08/638_313884.html

¹⁹ Para saber más sobre los resultados PISA, consúltese:
<https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/korea-4e0cc43a#chapter-d1e11>

pueden acceder y que, por tanto, marcará en muchos sentidos su futuro. Las medidas que el gobierno toma para facilitar el buen desarrollo de las pruebas son extraordinarias. Durante el día de la realización del examen, se anima a los ciudadanos a no usar el transporte privado para mejorar el tráfico en las zonas cercanas a los centros donde se desarrollan las pruebas y aumenta la frecuencia del transporte público. Además, la policía puede hacer uso de sus vehículos para ayudar a aquellos estudiantes que lleguen tarde e, incluso, se permite a los funcionarios públicos empezar su jornada laboral una hora más tarde para descongestionar el tráfico. Otra medida extraordinaria consiste en que, en determinadas situaciones, las autoridades detienen el vuelo de los aviones durante el tiempo que dura la prueba de inglés *listening* para que el tráfico aéreo no entorpezca la calidad de las pruebas (López, 2015).

En resumen, el aparente éxito del sistema educativo de Corea del Sur, reflejado en los ránquines que cuantifican el nivel educativo de los países internacionalmente, deriva de una serie de elementos históricos, políticos, ideológicos y sociales que han logrado desarrollar y mejorar la calidad educativa del país. Las ideas del confucianismo, enraizadas en todos los ámbitos de la sociedad coreana, han propiciado la asociación entre nivel educativo y un mejor estatus social, lo que no siempre se refleja en un aumento de la satisfacción personal. Llegados a este punto, cabría preguntarse cómo se manifiesta el modelo educativo surcoreano en el interés por la enseñanza-aprendizaje del español. Por lo tanto, a continuación, se presenta detalladamente la situación del estudio del español en Corea del Sur en instituciones de la enseñanza reglada y no reglada.

2.4. La enseñanza del español en Corea del Sur

El 27 de diciembre de 1593 el español llega a tierras surcoreanas por primera vez de mano del jesuita español Gregorio de Céspedes como parte de la misión evangelizadora de la Iglesia Católica. Precisamente, fueron los misioneros españoles los primeros europeos en escribir sobre Corea del Sur y expresar sus impresiones sobre el país, sus habitantes y usos y costumbres (de Laurentis, 2009).

No obstante, a pesar de este primer contacto, la enseñanza del español tuvo que esperar más de 300 años. En 1948, el Instituto Dongyang de Lenguas Extranjeras empezó a ofrecer cursos de enseñanza de lenguas occidentales como el inglés, el francés, el alemán o el español, así como de otras lenguas asiáticas como el chino o el japonés. Los cursos

impartidos duraban 3 años y, en ese momento, el departamento de español contaba con 120 estudiantes repartidos en 3 grupos de 40 alumnos. Sin embargo, esta primera aproximación a la enseñanza-aprendizaje del español se vio abruptamente interrumpida por la Guerra de Corea hecho que provocó que el Instituto Dongyang se cerrara definitivamente en 1950.

No mucho después, en 1955, la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros se posiciona como la primera universidad en ofrecer un grado universitario completamente de español. Este evento marcaría el éxito que experimentaría la enseñanza del español en los sucesivos años, ya que, desde el inicio de este grado, el número de matriculados no paró de crecer. En concreto, el primer año del grado, se inició con un total de 30 alumnos, mientras que en la actualidad el mismo departamento cuenta con una media de 500 estudiantes por semestre. Además, tiene una plantilla fija de, aproximadamente, 37 docentes nacionales y 8 profesores extranjeros de ELE²⁰ (Hernández, 2015). Más tarde, otras prestigiosas universidades incorporaron departamentos de español en sus centros, como la Universidad de Corea en 1983, y la Universidad Nacional de Seúl en 1984.

Otro hito destacable es la publicación del primer diccionario español-coreano, en 1960, y, 15 años más tarde, el primero coreano-español. Este suceso incentivó el comienzo de la actual situación en la que hay multitud de traducciones del español al coreano, y viceversa, tanto de obras literarias clásicas como de modernas. También, cabe destacarse la gran cantidad de becas, públicas y privadas, para la ayuda a la traducción entre ambos idiomas, así como los premios literarios de la Fundación Daesan en la categoría de obras coreanas traducidas al español (Miró y Álvarez, 2015).

Actualmente, en el territorio de la República de Corea, hay 18 embajadas hispanas de las cuales 6 cuentan con centros culturales que promueven y difunden el español y la cultura de los países que representan. Solamente en el 2018, la Consejería de Cultura de la Embajada de España y el Aula Cervantes organizaron más de 30 actividades culturales. A su vez, otras embajadas de países hispanohablantes organizan anualmente en Seúl el Festival de Cine Latinoamericano²¹, que goza de gran acogida entre el público local. Iniciativas como la visita de los Reyes de España en octubre de 2019 para celebrar el 70

²⁰ En el presente trabajo se denomina *profesor nacional* a los docentes surcoreanos y el término *profesor extranjero* se refiere a los docentes hispanohablantes.

²¹ Sobre el Festival de Cine Latinoamericano, consúltese el artículo: <https://sp.yna.co.kr/view/ASP20181009000500883>

aniversario de las relaciones diplomáticas entre ambos países y, en respuesta, la visita del presidente de Corea del Sur, Moon Jae-in, en junio de 2021, están reforzando los lazos entre las autoridades surcoreanas y las instituciones oficiales de países hispanohablantes. Asimismo, estas iniciativas fomentan el interés de los ciudadanos coreanos por la lengua y cultura española, pues solamente en el año 2019 unos 500.000 turistas surcoreanos visitaron España.

La reciente apertura de la economía coreana al mercado internacional está posibilitando que los ciudadanos surcoreanos vean el aprendizaje del español como una buena opción para ampliar sus opciones laborales. Por ejemplo, en 2003 Corea firmó su primer Tratado de Libre Comercio con Chile y en 2018 cerró su acuerdo de libre comercio con el Mercado Común del Sur, que incluye países como Panamá, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Ecuador, Colombia o México (Organización Mundial del Comercio, 2021)²². Incluso el gobierno de Corea incita la movilidad laboral, pues ofrece becas a centros privados, academias o universidades que no cuentan con un departamento de español para que los trabajadores surcoreanos de empresas públicas y privadas puedan estudiar español.

En estos momentos, el español es la cuarta lengua extranjera más estudiada en el país, después del inglés, el japonés y el chino, en ese orden. Sin embargo, la realidad constata que la prioridad por estudiar español todavía se encuentra a mucha distancia de otros idiomas. Las cifras así lo demuestran: mientras que el estudio del inglés es obligatorio en centros de educación primaria y secundaria, el japonés es elegido por el 82% y el chino por el 13% de los estudiantes de secundaria, el español apenas supone ni un 2% del total de alumnos de secundaria que lo escogen (Hernández, 2015).

Aun así, el español ya ha superado a otras lenguas occidentales que tradicionalmente tenían más influencia, como el francés o el alemán. Un estudio realizado por la Universidad Nacional de Seúl confirmó que, desde 2010 hasta 2015, el español era la lengua más escogida entre sus estudiantes, superando al francés, al alemán y al ruso. Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación en Corea, en 2005, hubo un total de 15.000 estudiantes de ELE desde la escuela secundaria al ámbito universitario, sin contar con centros de enseñanza no reglada o academias privadas.

²² Véase Organización Mundial del Comercio:
https://www.wto.org/spanish/thewto_s/countries_s/korea_republic_s.htm

Actualmente, en Corea del Sur hay oficialmente 4 escuelas públicas de secundaria obligatoria donde se aprende y enseña el español como lengua extranjera. Además, se enseña el español en 17 bachilleratos generales y en 10 bachilleratos especializados en lenguas extranjeras, en 15 colegios internacionales, en 16 universidades y, aproximadamente, en 12 academias privadas y en el Aula Cervantes.

En general, podemos decir que el español goza de una buena salud en la educación surcoreana y que ha ido ganando terreno en las últimas décadas. Esto se debe a que se ha convertido en una opción válida y facilitadora para quienes quieran desarrollar su futuro profesional. Sin embargo, todavía está muy lejos de acercarse a la demanda de idiomas como el inglés o el japonés. Aun así, le ha ganado terreno rápidamente a otras lenguas occidentales y podemos apreciar un claro «interés por nuestro idioma dentro de la sociedad coreana (...), ya que el aprendizaje del español es visto como una puerta de acceso al conocimiento de nuestro país y, por consiguiente, al continente iberoamericano» (Hernández, 2015: 5).

A continuación, se presenta más detalladamente la situación de la enseñanza-aprendizaje del español en la enseñanza reglada y no reglada en la República de Corea del Sur.

2.5. El español en la enseñanza reglada

En este epígrafe se describe el estado actual del español en la enseñanza reglada surcoreana. En primer lugar, se trata la situación en las escuelas secundaria y bachillerato. Seguidamente, en las universidades públicas y privadas del país. Además, se analiza la cuestión del prestigio lingüístico del español en Corea del Sur y otros conceptos relacionados con las CAL. Finalmente, se define el perfil del estudiante surcoreano de ELE y se revisa el rol del profesor de ELE, especialmente en relación con las actitudes lingüísticas que manifiestan sus estudiantes.

2.5.1. Enseñanza del español en secundaria y bachillerato

En la actualidad, en la República de Corea existen aproximadas 2.850 escuelas de educación secundaria obligatoria, aunque en solo 4 se imparten clases de español como asignatura optativa. Asimismo, el español se posiciona como la segunda lengua occidental más elegida entre el alumnado, por detrás del inglés y de otras lenguas asiáticas

como el japonés o el chino. Sumado a esto, se debe tener en cuenta que los estudiantes de secundaria prácticamente no eligen estudiar lenguas extranjeras, sino que prefieren enfocar sus esfuerzos y tiempo a las matemáticas o a la ciencia (Kwon, 2006). Según los datos que proporciona el Ministerio de Educación de Corea, en 2009, hubo un total de 5.575 alumnos de secundaria que estudiaron español en centros públicos del país.

El número de estudiantes, tanto de secundaria como de bachillerato, que deciden aprender segundas o terceras lenguas aumenta significativamente en los colegios internacionales. Estas escuelas cuentan con programas de enseñanza en español muy completos y, hasta el año 2016, se tiene constancia de un total de 15 centros en todo el país que ofrecen formación ELE (Hernández, 2015). También, es importante diferenciar entre los bachilleratos generales y los especializados: en los primeros, la media de estudio de lenguas extranjeras es solo de 1 o 2 horas semanales y las clases son impartidas solo por profesores nacionales. En los bachilleratos especializados en idiomas extranjeros, el promedio de horas de enseñanza es de 8 o 10 y, además, cuentan con docentes nacionales y extranjeros que enseñan en grupos más reducidos.

2.5.2. La situación del español en las universidades surcoreanas

La educación supone uno de los motores del desarrollo y de la economía del país surcoreano. La importancia de graduarse en una de las mejores universidades es crucial para el futuro de sus ciudadanos, pues afecta a todos los escalafones sociales: determina el prestigio social, las relaciones personales o el nivel de vida de los surcoreanos. Además del nombre de la universidad, también es determinante para el futuro de los estudiantes el tipo de formación que hayan cursado (Jung y Lee, 2016).

Los datos hasta 2016 indican que Corea del Sur cuenta con un total de 179 universidades privadas y 43 universidades públicas. Además, según el último informe del Aula Cervantes de Seúl, en el territorio surcoreano existen 16 universidades con su propio departamento de español. En estos centros, el español se enseña de diferentes maneras: como grado (전공), como doble carrera (이중전) o como grado con mención especial en algún otro estudio (부전공), por ejemplo, Grado en Filología Hispánica, Grado en Estudios Ingleses e Hispánicos o Relaciones Internacionales con mención en Lengua Española, respectivamente. La media del número de matriculados puede variar mucho dependiendo

del centro, pero se estima que cada año entre 200 y 240 alumnos cursan estudios en alguno de estos grados (Rodríguez, 2019).

Asimismo, existen aproximadamente 17 centros universitarios que no tienen departamento de español, pero que imparten cursos o asignaturas optativas en español de manera regular durante todo el semestre y en cursos especiales de verano o invierno. La apertura de los diferentes cursos ELE es debido a la demanda del alumnado, pues el español ha superado a otros idiomas, tradicionalmente más estudiados, como el francés o el alemán. De este modo, «universidades que no cuentan con un departamento especializado están abriendo clases como respuesta a este fenómeno» (Hernández, 2015: 13).

A pesar del aumento general en la demanda de ELE en las últimas décadas, desde los años 80 no ha habido cambios en el número de universidades con departamentos de español. Esto es debido a la actual Ley de Educación de Corea la cual impide la formación de nuevos departamentos de lenguas extranjeras hasta que no se cierren otros ya existentes. En definitiva, si sumamos los matriculados en los departamentos de español, alrededor de 3.580, y aquellos que toman cursos en los llamados centros de idiomas de las universidades sin departamentos independientes, unos 600, la cifra total asciende a unos 4.180 estudiantes de español al año en el ámbito universitario (Hernández, 2015).

A diferencia de lo que sucede en las escuelas secundarias y bachilleratos, en el ámbito universitario, el chino, y no el japonés, es el idioma más solicitado. El español se mantiene en la cuarta posición de idioma más matriculado en las universidades:

«En 2009, unos 136.266 alumnos universitarios cursaron lenguas extranjeras. El inglés fue la más estudiada con cerca de 58.000 alumnos y representando un 42,2% del total de estudiantes matriculados en las mencionadas ocho lenguas extranjeras. En segundo lugar, destacaba el chino con casi 30.000 alumnos y representando un 21,3%, por delante del japonés con un 19,1%; el aumento de estas lenguas ha sido imparable, aunque parece no haber afectado a la demanda del español, ya que 3.379 alumnos cursaron la asignatura de español en ese mismo año. De cualquier modo, todo parece indicar que la demanda del español en la universidad se está manteniendo y es superior a su peso en la enseñanza secundaria, donde representaba un 0,3%. En la universidad, el español representa un 2,5% de la demanda de lenguas» (Jiménez y Cabrera, 2011: en línea).

Como muestra de este interés por parte de los estudiantes coreanos en aprender español, nos valemos de las cifras de la Universidad Nacional de Seúl (Macías y Lee, 2014). Los

datos indican que el número de matriculados en la carrera de español ha aumentado en los últimos años, ya que se ha convertido en la segunda lengua occidental preferida por los alumnos, después del inglés. En el primer semestre de 2014²³, el Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas contaba con 265 matriculados en el grado, 781 alumnos que cursaban otras carreras y con unos 130 en las asignaturas de especialización, es decir, un total de 1.176 aprendices

Con todo, resulta altamente complicado acceder a los datos reales de oferta y demanda del español, ya que las autoridades gubernamentales coreanas no siempre publican por completo las cifras oficiales anuales, quizás porque, como apunta Matos, «el español tiene más interés para los coreanos que para sus autoridades» (Matos, 2021:43). Ahora bien, dependiendo de la perspectiva con la que se quiera examinar la situación del español en Corea del Sur, las cifras varían drásticamente²⁴. Algunos autores apuntan que la demanda de este idioma ha aumentado en las últimas décadas como consecuencia del interés por la cultura hispanohablante y por las posibilidades de mejora laboral que el español ofrece (Jiménez y Cabrera, 2011; Rodríguez, 2019). Por el contrario, el último informe publicado por el Instituto Elcano (2021) muestra una pérdida cuantitativa del total de estudiantes de ELE y un cierto declive en los candidatos al certificado DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). Como se indica en el gráfico 1, en 2011 había un total de 4.169 estudiantes surcoreano de ELE matriculados en el de grado Lengua y Literatura Españolas. En los años posteriores, se aprecia un leve aumento hasta alcanzar un máximo de 4.653 matriculados en el 2018. Sin embargo, en 2019 se observa una ligera pérdida en la cifra de matriculados, pues el número desciende a los 4.470 estudiantes. En general, el español ha ido perdiendo alumnado en los últimos años y se equipara al número de matriculados en el grado de ruso. En concreto, como añade el mismo informe:

²³ Como sucede en otros apartados de esta tesis, no se cuenta con datos más recientes debido a que los departamentos de español de las universidades surcoreanas no revelan el número de matriculados anualmente.

²⁴ Tras la redacción del presente apartado, la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Seúl publicó su informe ICEX a 15 de diciembre de 2022. Este informe recoge los datos más actualizados de los que se dispone, hasta el momento, sobre la situación del español en la enseñanza surcoreana. Sin embargo, debido a las limitaciones de tiempo durante la investigación de esta tesis doctoral, los datos expuestos ahí no se han podido incluir en este trabajo, aunque la información recogida en la publicación también apunta a una pérdida en el número total de estudiantes surcoreanos de ELE. Para saber más sobre el informe ICEX 2022, consúltese el siguiente enlace:

https://www.icex.es/content/dam/es/icex/oficinas/109/documentos/2022/12/estudios-de-mercado/EM_El%20mercado%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20espa%C3%B1ol%20en%20Corea%20del%20Sur%202022-rev.pdf

«En 2020, cursaban estudios de grado en español en los departamentos de universidades coreanas 3.809 alumnos, apenas un 3% de todos los estudiantes de programas de lengua y literatura, en una cifra que ha ido en progresivo descenso desde 2014 y que solo es hoy equiparable a la de los estudiantes de ruso» (Matos, 2021: 30).



Gráfico 1. Estudiantes de Lengua y Literatura en español en las universidades coreanas entre 2011 y 2020 (Matos, 2021: 31)

Es más, la mayoría de las universidades más prestigiosas del país no cuenta con un departamento de español, con algunas excepciones como la Universidad Nacional de Seúl o la Universidad de Corea. Esto podría ser consecuencia de que las carreras de idiomas extranjeros suelen gozar de menos prestigio que otros grados, especialmente si dichos estudios se cursan en universidades fuera de la capital.

Los últimos datos sobre el ligero descenso en el número de estudiantes surcoreanos de ELE que se reflejan en el gráfico 1, ¿podrían estar relacionados con el concepto de *prestigio* y *estereotipos lingüísticos*? Dicho de otro modo, ¿la opinión que le merece el español al alumnado coreano puede influir en el interés que estos manifiestan por su aprendizaje? Para responder a estas preguntas, en las próximas líneas se abordan los conceptos de *prestigio* y *estereotipos lingüísticos*. Además, se presentan estos conceptos a la luz de los estudios más recientes en el contexto educativo surcoreano y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.5.2.1. Prestigio y estereotipos lingüísticos

El *prestigio lingüístico* es un fenómeno de valoración lingüístico de corte social y cultural que se origina con la pregunta que plantea Lope-Blanch (1972) «¿Dónde se habla mejor?».

En este sentido, Giles y Powesland (1975) conciben el prestigio como algo que va más allá de aspectos puramente lingüísticos y consideran que este concepto está más relacionado con las políticas, la normalización o la normativización lingüísticas. Por lo tanto, entienden que el prestigio lingüístico estaría íntimamente vinculado con un determinado grupo social. Precisamente, así lo demuestra Lambert (1967) en sus estudios sobre hablantes bilingües de inglés y de francés con los que reafirma la idea de que el estatus sociocultural de una determinada lengua o variedad se valora en función de la posibilidad de ascensión social que esta permite al hablante. Así, la lengua o variedad con un mayor prestigio social suele ser la dominante y la más empleada en los sistemas educativos y medios de comunicación.

En el ámbito hispánico, Alvar (1996) concibe el prestigio lingüístico como el grado de aceptación de una lengua o dialecto por parte de un grupo de hablantes. De este modo, según este autor, el prestigio lingüístico desempeña un papel determinante en las creencias lingüísticas que los hablantes manifiestan. Por su parte, Moreno Fernández define el *prestigio lingüístico* como «un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos» (2005: 187). Dicho de otro modo, el prestigio lingüístico se manifiesta tanto en las actitudes como en los comportamientos lingüísticos de los hablantes.

A su vez, Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017) definen este término desde una perspectiva dicotómica, pues opinan que el prestigio lingüístico puede manifestarse de manera positiva o negativa y, por tanto, lo conceptualizan del siguiente modo:

«El término prestigio en sociolingüística se ha usado para referirse al valor positivo que ciertas variables lingüísticas tienen en cuanto a facilitar el ascenso en la escala social. Este es el valor que normalmente tienen las formas lingüísticas estándares, reconocidas y aceptadas por las gramáticas normativas y generalmente asociadas con la clase media alta culta. (...) El prestigio lingüístico tiene su origen en el respeto, estimación y admiración hacia grupos o individuos en una sociedad, sentimientos que se transfieren a su manera de hablar. Al estar asociadas con la variedad estándar, las normas de prestigio varían a través de los dialectos, ya que una característica estándar en un país o región, por ejemplo, puede no serlo en otro país o región» (2017: 121).

En este mismo sentido, podemos afirmar que el prestigio lingüístico se relaciona estrechamente con el *prejuicio lingüístico*, pues todos los hablantes de una lengua, independientemente del grado de formación lingüística que posean, valoran más

positivamente determinados rasgos lingüísticos. En base a ello, se puede definir el *prejuicio lingüístico* como aquellas ideas u opiniones preconcebidas, normalmente negativas, sobre la lengua y/o sobre la persona que la emplea de una determinada manera. Además, los prejuicios lingüísticos pueden materializarse en diferentes aspectos sociales: desde el número de hablantes de una lengua a la clase social que pertenezcan sus usuarios o hasta razones históricas o políticas (Borrego Nieto, 1992; González, 1995).

Así pues, trasladar estas ideas al contexto de esta tesis doctoral, desemboca en la siguiente pregunta: ¿es el español una lengua con prestigio en Corea del Sur? Dado que no existen muchos estudios que hayan tratado este tema, a continuación, para aproximarnos a una respuesta, examinamos la investigación de López-Mata y Zavoianu (en prensa) que centra su atención en las motivaciones de los estudiantes surcoreanos de bachillerato y universidad hacia el estudio del español. Las conclusiones derivadas de la investigación señalan que aproximadamente la mitad de los participantes de la encuesta declaró que el español no posee un estatus de prestigio en el contexto de Corea del Sur. Los encuestados que sí asociaron prestigio al español lo vincularon con la internacionalidad del idioma y su potencial impacto positivo en las oportunidades laborales. En contraste, quienes consideraron que el español no goza de prestigio en Corea del Sur mencionaron la existencia de otras lenguas con una mayor reputación, como el inglés o el chino. Asimismo, algunos señalaron que la falta de prestigio social del español podría atribuirse a la distancia geográfica entre el mundo hispanohablante y el país asiático y, también debido a un bajo nivel de exposición tanto del idioma como de la cultura hispana.

En páginas anteriores se ha señalado que la enseñanza del español está viendo un leve descenso en los últimos años, lo cual podría asociarse al hecho de que el español no es percibido como un idioma especialmente prestigioso en la sociedad coreana. Pese a ello, los departamentos de español actualmente están fomentando la colaboración entre diversos países de habla hispana y Corea del Sur, por lo que están orientando sus iniciativas hacia el intercambio de estudiantes.

De hecho, en los últimos años se han acordado un total de 41 convenios²⁵ con diferentes universidades de España y con muchas otras del continente americano como con la

²⁵ Para saber más sobre los convenios consultar: <http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/SEUL/es/Noticias/Documents/Estudio%20sobre%20el%20estado%20del%20ESPA%C3%91OL%20en%20la%20Republica%20de%20Corea.pdf>

Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Salamanca o la Universidad Nacional de México. Además de la existencia de estos acuerdos internacionales, los departamentos de español en Corea del Sur suelen contar con grupos estudiantiles autogestionados y un calendario regular de actividades extracurriculares diseñadas con el propósito de acercar las diversas culturas hispanohablantes a los estudiantes. Alguno de estos programas ofrece cursos de bailes tradicionales, músicas folclóricas, lectura y análisis de literatura y poesía, teatro, intercambio de idiomas o clubes de fútbol (Hernández, 2015).

Para tener una visión más detallada de cómo funcionan los departamentos de español coreanos y entender las razones por las que el español no goza del mismo prestigio que otras lenguas internacionales, a continuación, se presenta un resumen de cómo se configuran los departamentos de español de 2 de las universidades mejor valoradas en el país. En concreto, nos detenemos en sus planes curriculares y las asignaturas que se imparten (duración, idioma de comunicación, etc.).

En primer lugar, el plan curricular diseñado por la Universidad Nacional de Seúl (curso 2021/2022) cuenta aproximadamente con un total de 30 asignaturas impartidas, 9 de las cuales son obligatorias para graduarse y las 21 restantes son optativas. La duración del grado es de 4 años y el calendario académico va de marzo a finales de junio (primer semestre) y de septiembre a finales de diciembre (segundo semestre). A pesar de la información proporcionada en su página web sobre el grado de Filología Hispánica²⁶, no se incluyen referencias específicas sobre los objetivos de cada materia impartida, por lo que solo se puede deducir el contenido de estas por sus nombres. El plan curricular es el siguiente:

Asignaturas obligatorias:

- Literatura y sociedad de América Latina
- Literatura y cine
- Español básico 1 y 2 (clase de conversación equivalentes a un A1/A2)
- Español intermedio 1 y 2 (clase de conversación equivalentes a un A2.2/B1.2)
- Redacción en español

²⁶ Para saber más sobre el plan curricular de Filología Hispánica de la Universidad Nacional de Seúl, véase el siguiente enlace: <https://spanish.snu.ac.kr/espana/Present/Bienvenida.html>

- Práctica oral en español (no especifica nivel)
- Español hoy en día (noticias y prensa)
- Análisis de la cultura española
- Análisis de obras clásicas en lengua española

Asignaturas optativas:

- Cultura de masas contemporánea en América Latina
- Análisis del cine español
- El mundo del español
- Sociedad y cultura española
- Gramática española 1 y 2
- Historia de la literatura española
- Historia de la literatura latinoamericana
- Análisis de la cultura española
- Análisis de la cultura latinoamericana
- Novela española
- Novela latinoamericana
- Poesía española
- Poesía latinoamericana
- Introducción a la lingüística española
- Teatro español
- Conversación en español nivel avanzado
- Seminario de lingüística española y 2
- Tópicos sobre literatura hispanoamericana
- Tópicos sobre literatura española
- Seminario de traducción al español
- Cine latinoamericano y sociedad contemporánea

En segundo lugar, el plan curricular de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros (curso 2021/2022) posee aproximadamente 30 materias, de las cuales 3 son de aprendizaje obligatorio y 27 son optativas. La diferencia entre el número de asignaturas obligatorias y optativas se debe a los esfuerzos por parte de los departamentos en ofrecer a los estudiantes la posibilidad de formarse en cursos que despierten su interés. Asimismo, el departamento de español incentiva a que el alumnado de otros grados universitarios

(relaciones internacionales, grados en otros idiomas, educación, etc..) se animen a tomar clases en español, pues facilita y promociona la matriculación de asignaturas en español, por ejemplo, en cursos especiales de invierno y verano. En concreto, el tiempo de duración del grado de Filología Hispánica también se extiende por un período de 4 años y sigue el mismo calendario académico que la Universidad Nacional de Seúl. A diferencia de esta, la Universidad Hankuk detalla en su página web el objetivo central de cada una de las asignaturas ofertadas²⁷. El plan curricular consta de:

Asignaturas obligatorias:

- Conversación en español 1 y 2 (equivalente a los niveles A1/A2.1)
- Conversación en español intermedio 1 y 2 (equivalente a los niveles B1/B2.1)
- Historia y pensamiento latinoamericano

Asignaturas optativas:

- Lectura en español 1 y 2
- Lectura en español (nivel intermedio)
- Gramática española básica 1 y 2
- Historia de la cultura española 1 y 2
- Gramática española intermedia 1 y 2
- Escritura en español (nivel intermedio)
- Entendiendo América del Sur
- Entendiendo México, Centroamérica y el Caribe.
- Economía latinoamericana 1 y 2
- Historia de la cultura latinoamericana 1 y 2
- Español actual
- Literatura española 1 y 2
- Literatura latinoamericana 1 y 2
- Política latina y centroamericana
- Lingüística en español
- Cooperación regional para el desarrollo de América Central y del Sur
- Raza y sociedad latinoamericana

²⁷ Para saber más sobre el plan curricular de Filología Hispánica de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, véase el siguiente enlace: <https://sll.hufs.ac.kr/>

- Redacción de ensayos en español 1 y 2
- Historia de la lengua española 1 y 2
- Literatura española del Siglo de Oro
- Literatura Moderna española
- Estudios regionales de España 1 y 2
- Novela española
- Ficción latinoamericana
- Poesía latinoamericana
- Derecho y negocios latinoamericanos 1 y 2
- Diplomacia latinoamericana y Relaciones Internacionales 1 y 2

De acuerdo con la tabla 1, la Universidad de Seúl da prioridad a las materias relacionadas con la enseñanza de la literatura; seguidamente, a las relacionadas con ELE y, al mismo nivel, aquellas sobre política, economía y sociedad. Al contrario, la Universidad Hankuk, da más preferencia a estas últimas y, a continuación, a las asignaturas de ELE y literatura. En ambos casos, las materias sobre gramática, historia de la lengua o lingüística quedan relegadas a un tercer plano.

Tipología de asignatura	Univ. Nacional de Seúl		Univ. Hankuk	
Conversación, redacción y lectura (ELE)	6	20%	7	23,33%
Literatura	12	40%	7	23,33%
Política, economía y sociedad	6	20%	12	40%
Gramática, Historia de la lengua y Lingüística	3	10%	4	13,33%
Otros	3	10%	0	0%

Tabla 1. Asignaturas en los departamentos de español de algunas universidades coreanas

Los datos obtenidos pueden llamar la atención, pues, generalmente, se presupone que la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos asiáticos se basa en el aprendizaje de la gramática y, por tanto, se les da prioridad a aspectos formales y de corrección. Al contrario, las materias que parecen ser las más habituales en los departamentos de español coreanos son las relacionadas con la literatura y la política.

Nuestra experiencia como docentes en el país, también nos permite constatar que las materias centradas en desarrollar las destrezas lingüísticas de los estudiantes (conversación, redacción, lectura y audiovisuales) tienen menos peso en los planes

curriculares. Además, cabe señalarse que, a pesar de que las asignaturas de conversación suelen ser obligatorias, la mayoría no se ofrecen en el nivel avanzado. En concreto, los cursos de conversación obligatorios son siempre de nivel básico (A1/A2) y, en contadas ocasiones, se imparten clases obligatorias de niveles intermedios (B1/B2).

Con todo, es importante indicar que en ningún caso se han encontrado asignaturas relacionadas con la dialectología o las variedades del español, por lo que se deduce que, en su mayoría, los estudiantes de Filología Hispánica no poseen conocimientos generales básicos sobre las variedades al finalizar sus estudios de grado. Solamente se ha hallado una materia optativa sobre los dialectos del español en el Máster de español impartido por la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros bajo el nombre de “dialectos del español” (스페인어 방언학), pero no se ha podido encontrar información detallada sobre los objetivos o el contenido impartido en esta.

En resumen, creemos que los estudiantes coreanos de ELE consideran que el español no es una lengua que goce de gran prestigio en el contexto educativo surcoreano debido, en parte, a la lejanía geográfica, histórica y social con los países hispanohablantes. Pero, sobre todo, a la falta de formación por parte del alumnado universitario en materias enfocadas en aspectos culturales y, también, en asignaturas que les ayuden a acercarse a las diferentes comunidades lingüísticas hispanohablantes.

Un elemento adicional de relevancia en esta configuración del prestigio lingüísticos del español en Corea es la metodología empleada con la que se imparten las asignaturas en los departamentos de español y, especialmente, el idioma en el cual se enseña. Por lo tanto, a continuación, expondremos la situación tanto del profesorado extranjero como nacional y el papel que desempeñan en la enseñanza del español en Corea del Sur.

2.5.3. El papel del profesorado extranjero y nacional de ELE en Corea²⁸

La incorporación de profesorado nativo de ELE en Corea del Sur es un fenómeno reciente, pues hasta hace pocos años los departamentos de español de las universidades no contaban con personal nativo. En los últimos 15 años la situación ha ido cambiando y

²⁸ Recordamos que cuando hablamos del *profesor extranjero* estamos haciendo referencia al profesorado hispanohablante, es decir, cuya lengua inicial es el español. Al contrario, nos referimos a los docentes surcoreanos cuando hablamos de *profesor nacional*.

poco a poco se ha producido un aumento del número de docentes de origen hispanohablante. Sin embargo, la presencia de profesorado extranjero en las universidades coreanas sigue siendo anecdótico si lo comparamos con la enseñanza de otros idiomas como el chino, el japonés o el inglés.

En la actualidad, se estima que alrededor de 130 profesores de ELE están desempeñando sus funciones en todo el país. De este total, 94 son docentes de origen nacional, mientras que 28 son profesores extranjeros. Es evidente, pues, que la gran mayoría del cuerpo docente en el ámbito de ELE sigue siendo de origen nacional. En este sentido, el papel del docente extranjero suele estar muy restringido a las necesidades de cada centro y sus funciones normalmente se limitan a impartir clases de conversación. Además, no todas las universidades con departamento de español cuentan con un profesor hispanohablante en su plantilla.

Retomemos el ejemplo de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, por ser la primera en impartir el grado en lengua española en el país y la universidad con más estudiantes de ELE matriculados anualmente. Según un informe de 2015, esta universidad tenía en su plantilla un total de 43 profesores, 37 de los cuales eran nacionales y 6, extranjeros (Hernández, 2015). En vista del desequilibrio numérico entre docentes extranjeros y nacionales, en los siguientes párrafos descubrimos el perfil que ocupan los 2 grupos en la enseñanza ELE en los centros universitarios. Asimismo, se repasa la metodología y la lengua empleada para impartir las diferentes asignaturas en los diversos departamentos de español.

En primer lugar, abordaremos las funciones de los profesores hispanohablantes y su situación en las universidades surcoreanas. Para ello, recurriremos a los 3 únicos estudios realizados hasta el momento sobre esta cuestión. Por un lado, la investigación de López (2015), que revisa los obstáculos de la enseñanza de ELE en la República de Corea a partir de un cuestionario anónimo repartido entre 25 docentes (17 coreanos y 9 extranjeros). Por otro lado, el artículo de Miró y Álvarez (2015), cuya investigación se centra en analizar el perfil del profesorado extranjero en ese mismo país gracias a las respuestas analizadas de 19 docentes de ELE. Y, por último, la publicación de López-Mata (2021). En concreto, esta investigación es fruto de nuestros años de experiencia como docentes en Corea del Sur (Academia Real, 2017; Universidad Nacional de Chonbuk, 2018-2023; Aula del Instituto Cervantes, 2019; Universidad de Seúl, 2023-

actualidad). En esta publicación se investiga la función del docente de ELE como consecuencia del cambio de modalidad de enseñanza, de presencial a en línea, debido a la Covid-19²⁹.

En cuanto a las asignaturas que imparten los docentes extranjeros hispanohablantes, se observa una tendencia histórica de asignarles predominantemente clases de conversación. Según la investigación llevada a cabo por López-Mata (2021), de un total de 19 participantes, 16 confirmaron su dedicación exclusiva a clases de conversación. En casos excepcionales, también se constató la impartición de clases de español con fines específicos (EFE), de cultura, de traducción, de literatura o de preparación para el examen DELE. Sin embargo, estas asignaturas fueron, generalmente, impartidas de forma extraordinaria en cursos especiales fuera del currículum habitual, como en cursos de verano o invierno. Asimismo, la misma investigación indica que la mayoría de los profesores nativos de ELE solo imparten clases en los niveles iniciales o intermedios. En concreto, el 87% de los encuestados afirmó enseñar únicamente los niveles A y B, y tan solo el 13% comentó dar clases en los niveles avanzados.

En relación con la obligatoriedad de las clases de conversación, en muchos de los casos, estas asignaturas son optativas, incluso cuando los alumnos cursan estudios de Filología Hispánica (véase epígrafe 2.5.2). Según López-Mata, el 61% de los informantes indicó que sus clases no son obligatorias o solo en ocasiones puntuales. Además, los estudiantes del departamento de español no necesitan matricularse a las asignaturas impartidas por los profesores extranjeros de manera cronológica, es decir, «los alumnos son libres de inscribirse cuando quieran, incluso sin seguir un orden lógico, como podría ser estudiar español conversacional básico y luego intermedio, y no hacerlo a la inversa o a la vez» (Miró y Álvarez, 2015).

En cuanto a los contenidos de las lecciones dedicadas a la conversación se estructuran típicamente en 4 niveles: Iniciación 1, Iniciación 2, Práctica 1 y Práctica 2, abarcando

²⁹ Cabe destacar que, en ambos estudios, se percibió que los informantes manifestaron cierto temor a expresar su opinión libremente. Esta actitud podría deberse a las condiciones laborales caracterizadas por la inestabilidad y la imposibilidad de escalar en los centros educativos donde el profesorado extranjero ejerce. Asimismo, en los últimos años se ha producido el cierre de algunos departamentos de español, lo que ha provocado que las opciones de trabajo se están viendo reducidas para todo el personal universitario, pero, especialmente, para el extranjero. Sin embargo, no existen investigaciones dedicadas a estudiar los últimos cambios producidos, por lo que solamente podemos inferir estas conclusiones por nuestra experiencia personal como docentes de ELE durante 6 años en universidades surcoreanas.

desde el nivel A1 hasta el nivel B2, respectivamente. La carga horaria de cada una de estas asignaturas varía entre 2 y 4 horas semanales, ajustándose al plan de estudios específico de cada institución, y se desarrollan a lo largo de aproximadamente 16 semanas. En consecuencia, cada semestre involucra un total de alrededor de 48 horas de instrucción. Además, a los profesores extranjeros normalmente se les ofrecen 3 o 4 grupos de conversación, lo que equivale a unas 9 o 16 horas de carga lectiva semanal, sin tener en cuenta actividades extracurriculares. Por ejemplo, es común que se pida al profesorado extranjero que impartan, “de manera voluntaria”, clases de conversación para la preparación del examen DELE. Estas horas extra no suelen aparecer en los contratos y, en algunas ocasiones, no se recibe remuneración por ellas, pues se considera un acto de buena disposición y compromiso de parte del profesorado hispanohablante.

En cuanto a los materiales empleados en las clases impartidas por profesores de ELE, generalmente no se les impone el uso de un manual determinado por los centros donde ejercen, sino que tienen libertad para elegir los materiales que consideren oportunos. En algunas universidades, se recomienda hacer uso del manual que la misma facultad haya publicado y que ha sido escrita por profesores coreanos. Aunque encontramos algunas excepciones: en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros es obligatorio el uso del libro *Español XXI* para las clases de nivel inicial (Miró y Álvarez, 2015). También, la Universidad de Seúl y la Universidad de Corea han diseñado 2 libros para los niveles iniciales e intermedios, y que son de uso obligatorio. Los manuales se enfocan en la expresión e interacción orales, que imparten los docentes extranjeros, pero incluyen una sección específica de gramática que se enseña únicamente por parte del profesorado nacional surcoreano.

En todos estos contextos, se observa que el papel del profesorado surcoreano es muy diferente al del extranjero, no solo por la gran variedad de asignaturas que puede impartir, sino por el peso que tiene en los departamentos de español, su capacidad de decisión y las condiciones laborales. En concreto, los docentes surcoreanos tienen la posibilidad de impartir una gama de materias mucho más amplia que los extranjeros.

Según el cuestionario distribuido en la presente tesis, los informantes indicaron haber recibido diferentes tipos de clases del profesorado nacional (véase epígrafe 2.5.3.). Algunas de las más mencionadas son las siguientes: gramática del español, historia y cultura española y latinoamericana, lengua y literatura, traducción, fonética, historia

política y económica, preparación al DELE, introducción a la conversación, cine en español, entre otras. Si retomamos el plan curricular de la Universidad Nacional de Seúl, se confirma que los docentes nacionales soportan el peso de la carga lectiva, ya que, de las 30 asignaturas ofrecidas en el grado de Filología Hispánica, aproximadamente 26 son impartidas exclusivamente por los docentes coreanos (véase epígrafe 2.5.2.).

En relación con los materiales empleados, no se han podido hallar referencias bibliográficas al respecto. No obstante, se ha podido observar que los docentes de origen nacional gozan de plena autonomía para seleccionar los libros, manuales o materiales que emplean en sus clases. Se destaca la tendencia común entre estos profesores de utilizar libros de su propia autoría, los cuales han publicado en las universidades en las que desempeñan sus funciones.



*Imagen 2. Ejemplos de manuales de ELE empleados en la Universidad Hankuk
(<http://www.kyobobook.co.kr/>, 2020)*

A continuación, se va a presentar una comparación de los siguientes aspectos entre profesores nacionales y extranjeros: formación académica, metodología empleada, idioma usado en clases y nacionalidad. El objetivo de esta comparativa es dibujar el escenario de la enseñanza del español en las universidades surcoreanas y el grado de exposición de los estudiantes de ELE a las variedades del español en las aulas.

Por un lado, una de las principales diferencias identificadas entre ambos grupos se encuentra en su formación académica. En el caso de los docentes nacionales, se requiere que posean un título de doctorado para poder desempeñarse como profesores en las instituciones universitarias del país. En contraste, a los profesores extranjeros no siempre se les exige dicho requisito educativo. Sin embargo, esta tendencia ha cambiado en los

últimos años debido a la situación de la oferta y la demanda: hay muchos más profesores altamente cualificados que se acercan al mercado asiático como una forma de desarrollar su carrera profesional. Con todo, en el estudio de López-Mata (2021) se muestra que la mayoría de los docentes extranjeros que actualmente ejercen en Corea del Sur no cuentan con estudios ni de máster ni de doctorado y carecen, en gran medida, de una formación específica directamente vinculada con la enseñanza de ELE (gráficos 2 y 3).



Gráfico 2. Estudios universitarios cursados por docentes de ELE hispanohablantes en Corea del Sur (López-Mata, 2021, en línea)

En concreto, el 39% de los encuestados han cursado un grado de Filología, Traducción o Lingüística, el 33% de Literatura, Historia, Periodismo, Filosofía o Educación y el 17% del profesorado extranjero de ELE reconoce no haber realizado estudios universitarios relacionados con las Humanidades o las Ciencias Sociales (gráfico 2). Específicamente, solamente el 40% de los informantes posee un máster de ELE oficial, el 50% de estos ha obtenido su formación específica de ELE mediante cursos de impartidos por diferentes instituciones y el 10% restante reconoce no contar con estudios de ELE (gráfico 3). Estos datos ponen de manifiesto que, en general, existe una gran brecha formativa entre la formación del docente extranjero en comparación con el nivel de estudios del profesorado nacional de ELE.



Gráfico 3. Estudios universitarios cursados por docentes de ELE hispanohablantes en Corea del Sur (López-Mata, 2021, en línea)

Por otro lado, resulta interesante revisar la metodología empleada en las clases de español por parte del profesorado nacional y extranjero. En el estudio de Miró y Álvarez (2015) queda patente que los docentes surcoreanos muestran dificultades para definir su método de enseñanza y, cuando lo hacen, no lo relacionan con los objetivos de enseñanza. En este sentido, cabría preguntarse si la falta de explicación del enfoque metodológico por parte del profesorado surcoreano a sus estudiantes se deba a la influencia del confucianismo en el sistema educativo del país o porque emplean métodos pedagógicos diferentes (véase epígrafe 2.2.).

Por su parte, el profesorado extranjero generalmente hace uso de una metodología comunicativa o por *inputs*. Asimismo, la investigación de Miró y Álvarez (2015) señala que los estudiantes universitarios de ELE sienten cierta predilección por los profesores hispanohablantes, tanto por el método de enseñanza como por el ambiente en las clases. Quizá esta preferencia se deba a «que la metodología comunicativa, el ambiente distendido y la perspectiva de aceptación del error como parte del aprendizaje que los actuales profesores de español aplicamos en nuestras aulas estén dando sus frutos» (Mendoza, 2015: 59).

En cuanto a la lengua de impartición, tradicionalmente, los docentes nacionales imparten sus clases en coreano, incluso en aquellas asignaturas en las que se desarrolla la expresión e interacción en español. El aprendizaje de estas materias se basa en métodos de memorización y traducción, principalmente. Al contrario, el profesorado extranjero

emplea el español como lengua vehicular. Esto influye directamente en las horas reales que el alumnado de ELE está expuesto al español, hecho que influye en el nivel de dominio lingüístico que pueden llegar a alcanzar los estudiantes universitarios surcoreanos, pues incluso en los grados de Filología Hispánica el alumnado puede graduarse sin alcanzar el nivel inicial de ELE (véase epígrafe 2.5.4).

Otro factor que puede incidir en el grado de conocimiento de las variedades dialectales del español por parte de los estudiantes de ELE surcoreanos es, por un lado, la nacionalidad de los profesores extranjeros y, por otro lado, el lugar en el que los docentes nacionales cursaron sus estudios. Sin poder realizar un examen detallado de la situación actual debido a las limitaciones del presente trabajo, históricamente se ha observado una cierta preferencia por contratar a profesores extranjeros de nacionalidad española. Esta realidad se cuantifica en las respuestas obtenidas por parte de los informantes de nuestra investigación a la preencuesta diseñada con el objetivo de conocer más en detalle la realidad de las aulas universitarias coreanas (véase epígrafe 2.5.2).

En concreto, de los 169 encuestados, 92 de ellos dijeron haber contado con profesores de España, 9 de estos afirmaron solamente recibir clases de docentes del continente americano y, finalmente, 68 comentaron haber tenido profesores de ambas zonas geográficas (tabla 2).

	Total (169)	Porcentaje
España	92	54,43%
Latinoamérica	9	5,32%
Ambas zonas	68	40,23%

Tabla 2. Origen del profesorado ELE hispanohablante

En cuanto al lugar en el que los docentes nacionales cursaron sus estudios de doctorado, no se pueden obtener datos exactos, puesto que no todas las universidades ofrecen información detallada al respecto. Sin embargo, también se observa una clara preferencia por graduarse en universidades españolas, especialmente, entre los docentes de más edad (tabla 3). Tomemos los ejemplos de la Universidad de Estudios Extranjeros Hankuk y la Universidad Nacional de Chonbuk para entender el panorama general.

La página web de la Universidad de Estudios Extranjeros Hankuk muestra un total de 27 profesores nacionales, de los cuales, aproximadamente, 18 están en activo. De los 18 que se encuentran impartiendo clases, 12 se doctoraron en universidades españolas;

específicamente, 8 finalizaron sus estudios en la Universidad Complutense de Madrid. A su vez, 6 cursaron sus doctorados en universidades latinoamericanas; en concreto, 5 de estos, en la Universidad Nacional Autónoma de México.

A su vez, la Universidad Nacional de Chonbuk cuenta con 5 profesores coreanos en plantilla a tiempo completo, más otros 6 a tiempo parcial. En la página web solamente se encuentran los datos relativos a los empleados fijos: 3 se graduaron en universidades españolas (en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad Autónoma de Madrid), y los 2 restantes en universidades de Estados Unidos (Universidad de Texas y Universidad Northwestern). Tal y como se aprecia en la tabla 3, parece que existe una tendencia general por doctorarse en universidades españolas.

País donde se doctoraron	Total (25)	Porcentaje
España	15	60%
México	5	20%
EE. UU.	2	8%
Otros	3	12%

Tabla 3. País donde el profesorado coreano de ELE se doctoró

En resumen, debido tanto a la procedencia del profesorado extranjero como al país donde se gradúan los docentes nacionales, la exposición a las variedades del español de los estudiantes de ELE surcoreanos parece estar muy limitada.

Por último, es importante abordar, de manera general, la situación laboral en la que se encuentran los profesores extranjeros con respecto a los nacionales, pues hay diversos aspectos que destacar. Hasta el año 2012, todos los profesores extranjeros eran contratados bajo la categoría de "Lecturer", independientemente de si se contaba con un doctorado. A partir de dicho año, se modificó a la categoría de "Assistant Professor", aunque sin alterar las condiciones contractuales, lo que implica un cambio únicamente en la nomenclatura del puesto³⁰.

Además, en Corea del Sur no existen profesores catedráticos extranjeros, lo cual está vinculado al hecho de que las universidades tienden a limitar el tiempo de contratación

³⁰ En el ámbito internacional, "Lecturer" es una categoría inferior a "Assistant Professor", que en España equivale a las figuras de "Ayudante" y "Profesor ayudante de doctor" respectivamente.

de profesores extranjeros a un máximo de 7 años consecutivos si poseen una maestría o 4 años si cuentan con un doctorado. De hecho, la contratación es anual lo que impide que estos profesores alcancen posiciones superiores en sus facultades y mejoren sus condiciones tanto salariales como laborales³¹. En particular, la renovación contractual depende de:

«la opinión de los profesores coreanos del departamento, los cuales, deciden si es preciso renovar a un profesor extranjero o dejar de hacerlo. Esas decisiones no son apelables ni por los profesores extranjeros ni por el equipo de recursos humanos de la universidad» (Miró y Álvarez, 2015: 12).

Tras presentar una visión general del papel del profesorado de ELE y de la situación de los docentes en el país asiático, en el siguiente epígrafe se aborda el perfil del aprendiz surcoreano universitario de español, cuáles son sus motivos, objetivos de aprendizaje, su formación previa, entre otros aspectos relevantes.

2.5.4. Perfil del estudiante universitario surcoreano de ELE

Es difícil poder concretar cuál es el perfil del estudiante universitario surcoreano de ELE, pues se caracteriza por su diversidad y complejidad; sin embargo, en los párrafos siguientes, se intenta esbozar un conjunto de características que podrían considerarse representativas en este colectivo. Primeramente, hablaremos de sus motivaciones para estudiar español. Seguidamente, trataremos algunas cuestiones sobre el proceso de aprendizaje de ELE a partir de los conceptos *cognición* y *afecto*, *comportamiento*, *autoestima*, *ansiedad* y *seguridad lingüística* y cómo se manifiestan en este grupo de aprendices de ELE.

2.5.4.1. Motivación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera

En primer lugar, resulta clave acotar la noción de *motivación* en el contexto de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), qué tipos de motivaciones existen y, asimismo, cuáles son las que presentan los estudiantes coreanos de ELE en particular.

Gardner (1972) es considerado como el precursor del estudio del concepto de *motivación*. A partir de sus primeras investigaciones enfocadas en las comunidades bilingües de

³¹ Para más información sobre las condiciones laborales en las universidades coreanas para los profesores extranjeros, consúltese el artículo publicado por López (2015) o la página web de *The National Association of Foreign Scholars in Korea* NAFSIK (2022): <https://sites.google.com/view/nasfik/>

Canadá (inglés-francés), el autor confirma la importancia que poseen las actitudes hacia la lengua y hacia la comunidad lingüística de los aprendices de una LE para que se sientan motivados a estudiarla. De este modo, el autor define la *motivación* como:

«the major ID variable that has been found to significantly affect language learning success (...) It provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain long and often tedious learning process (...) Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement. On the other hand, high motivation can make up for considerable deficiencies both in one's language aptitude and learning conditions» (Gardner, 1972, en Dörnyei, 2005: 65).

Siguiendo la misma idea, Masgoret y Gardner (2003) señalan que «los individuos motivados exhibirán actitudes favorables hacia la situación de aprendizaje, mantendrán actitudes integrativas positivas, y estarán motivados para aprender la lengua» (2003: 176). En este mismo sentido, Dörnyei (1998, 2005) también sustenta la idea de *motivación* como el elemento determinante en la capacidad de un aprendiz de alcanzar sus metas, especialmente, a largo plazo. Por lo tanto, la define del siguiente modo:

«Motivation provides the primary ímpetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process; indeed, all the other factors involved in L2 acquisition presuppose motivation to some extent» (Dörnyei, 1998:117).

Sin embargo, tanto Gardner (2005) como Dörnyei (2005), en sus últimos estudios apuntan a la necesidad de seguir profundizando en el concepto de motivación en el ámbito de la ASL. Así, Gardner revisa su propia definición de motivación y la redefine como «el entendimiento de las actitudes, percepciones y creencias a través de las cuales la motivación ofrece una vía parsimoniosa para comprender las diferencias individuales en las ASL» (2005: 19).

Desde un enfoque didáctico, también resulta relevante la definición que se recoge en la versión en línea de *El Diccionario de términos clave de ELE* (2008)³², donde se conceptualiza la motivación como «uno de los factores personales que influyen en el

³² Para consultar la información completa, véase el siguiente enlace:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm

aprendizaje de una lengua (...) consiste en el conjunto de razones [personales y ambientales] que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua».

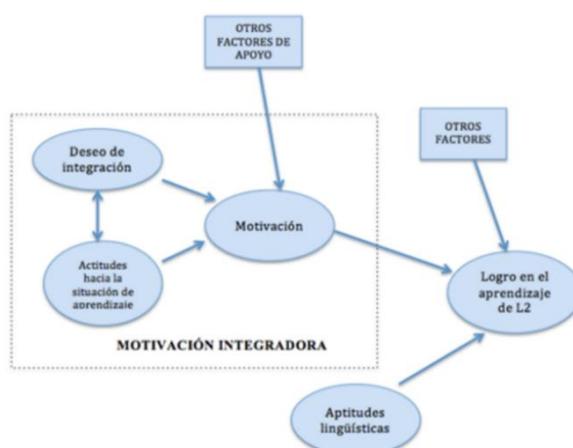
Debido a la naturaleza del presente trabajo, se entiende el término *motivación* desde una perspectiva más amplia y general y, por tanto, se define como «el esfuerzo que el aprendiz está dispuesto a hacer para lograr la competencia en una L2, y su deseo de lograr esa meta» (Hamers y Blanc, 2000: 230).

Tradicionalmente, desde la psicología general se ha clasificado la motivación como *intrínseca* o *extrínseca* (Deci y Ryan, 1985; Aleksandrova y Dorofeev, 2017).

- a) La *motivación intrínseca* es aquella que parte del propio individuo y que lo impulsa a actuar de un modo determinado por interés personal.
- b) La *motivación extrínseca* es aquella que surge de manera externa al individuo y que lo empuja a comportarse de una manera concreta.

Asimismo, Gardner y Lambert proponen otra clasificación del concepto de motivación gracias a sus investigaciones en los años 70: *motivación integradora* y *motivación instrumental*. De manera similar a la motivación intrínseca y extrínseca, estos las definen del siguiente modo (esquema 1):

- a) La *motivación integradora* surge del interés propio del aprendiente de conocer, entender e integrarse dentro de la comunidad de habla de la segunda lengua (L2).
- b) La *motivación instrumental* nace de la practicidad o de la necesidad del estudiante de una L2 como, por ejemplo, obtener un mejor trabajo o conseguir una determinada certificación.



Esquema 1. Representación esquemática del modelo socioeducativo de Gardner (Almarza, 2014: 131)

Otros elementos, como la edad, el género, el nivel educativo, entre otros, influyen directamente en la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de una LE. No obstante, más allá de estos factores, resulta relevante resaltar la presencia de lo que se conoce como *required motivation* o *motivación impuesta*. Este tipo de interés ha sido estudiado en entornos educativos asiáticos, especialmente en estudiantes taiwaneses y chinos hacia el aprendizaje del inglés como L2 (Warden y Lin, 2000; Xu y Case, 2015). En particular, la motivación impuesta hace referencia a un tipo de motivación externa e impuesta por las altas exigencias educativas y familiares del entorno social (véase epígrafe 2.2 sobre el confucianismo y los valores sociales surcoreanos).

Los investigadores que han abordado las motivaciones en estudiantes asiáticos de lengua extranjera llegan a la conclusión de que la motivación integradora no constituye la única fuerza eficaz para impulsar a los aprendices de una L2. Al contrario, consideran que una motivación instrumental, incluso, una motivación impuesta por las demandas sociales y educativas del entorno pueden resultar tanto o más provechosas en el campo de la ASL (Véase epígrafe 2.5.4.1.).

Llegados a este punto cabe preguntarse: ¿qué tipo de motivaciones presentan los estudiantes universitarios surcoreanos hacia el aprendizaje del español? Tras revisar la bibliografía existente, las únicas fuentes con las que contamos son, por un lado, la preencuesta diseñada para el presente trabajo y, por otro lado, la publicación de López-Mata y Zavoianu (en prensa) sobre las motivaciones de los estudiantes coreanos de ELE en bachillerato y universidad.

Los resultados del citado estudio indican que las motivaciones que presentan los informantes son, en primer lugar, la motivación intrínseca, seguida por la motivación extrínseca y la impuesta. En este caso particular, aprender español se percibía como una respuesta a la necesidad generalizada entre los coreanos de obtener un título universitario para ingresar al mercado laboral. Esta dinámica quedó evidenciada en la encuesta, donde algunos participantes expresaron que debido a sus bajas calificaciones obtenidas en el bachillerato y en el examen de acceso a la universidad solo podían acceder a un programa de estudios de idiomas. Dicho de otro modo, no mostraban interés en estudiar español sino en completar sus estudios universitarios.

Estas respuestas también se encontraron en la preencuesta (*encuesta ELE*) de esta tesis cuando a los informantes se les preguntaba por los motivos de estudiar español. Muchos de los participantes apuntaban a motivos «académicos» (PRECAVES_COREA_GVH_12042) o, simplemente, «porque tengo que graduarme» (PRECAVES_COREA_GVH_12408) (véase apartado 5.2.).

Por lo que respecta a la motivación intrínseca, que es la más prevalente entre los encuestados, viene impulsada principalmente por el interés que manifiestan los estudiantes surcoreanos de ELE en la cultura de los países hispanohablantes. Los resultados obtenidos en nuestro trabajo avalan las impresiones recogidas en el Informe Anual del Instituto Cervantes de Seúl (2019): «La cultura es una parte primordial de la sociedad coreana. Esto, junto con el crecimiento del interés por viajar a España, repercute de manera directa en un aumento de la presencia cultural española en la vida cultural del país» (en línea).

Con respecto a la motivación extrínseca que manifiestan los informantes de la investigación de López-Mata y Zavoianu, esta se posiciona como la segunda más predominante. En el estudio se indica que la motivación extrínseca está vinculada a la oportunidad que ofrece el estudio del español para mejorar las perspectivas laborales. Especialmente, es común encontrarse con muchos estudiantes universitarios que no quieren ejercer su profesión en Corea. La causa de este fenómeno se origina en las condiciones de un mercado laboral muy exigente, donde las horas extraordinarias son parte de las tareas contractuales y con altas tasas de depresión y suicidio (véase apartado 2.3.). Por lo tanto, muchos alumnos ven en el español una oportunidad para conseguir un puesto de trabajo en otros países. Algunas de las respuestas recogidas en el estudio de López-Mata y Zavoianu indican lo siguiente:

IG117³³: «많은 나라에서 쓰이기 때문에» (“Porque se usa en muchos países”).

IG223: «취업할 때 나만의 장점으로 활용하기 위해» (“El español es útil para poder trabajar”).

Seguidamente, se detallan algunos aspectos sobre el tipo de metodología preferido por los estudiantes surcoreanos de ELE. Como se indicó anteriormente, los roles que desempeñan tanto el profesorado coreano como el hispanohablante son muy diferentes,

³³ Los códigos IG117 y IG223 son tomados del estudio de López-Mata y Zavoianu (en prensa). I: informante; G: grupo; 1/2: grupo 1 o 2; 17/23: edad de los informantes.

así como las asignaturas que imparten, hecho que se refleja, entre otras, en la metodología empleada en sus clases.

En muchas ocasiones se tiene la idea preconcebida de que los estudiantes asiáticos de ELE son más tímidos, por lo que no participarán proactivamente en las clases y les costará aportar ideas o manifestar sus opiniones. El estudio de Mendoza (2016) sobre la renuncia a hablar de los alumnos surcoreanos en las clases de idiomas extranjeros, arroja luz sobre esta cuestión. En esta investigación, se distribuyó una encuesta de valoración cuantitativa a 200 estudiantes universitarios de Corea del Sur repartidos en 3 niveles de español, desde A2 hasta B2. El estudio concluyó que los informantes prefieren las clases impartidas por docentes extranjeros. Como aclara el autor, este hecho quizás se deba a que «la metodología comunicativa, el ambiente distendido y la perspectiva de aceptación del error como parte del aprendizaje que los actuales profesores de español aplicamos en nuestras aulas están dando sus frutos» (Mendoza, 2015: 59). Asimismo, la investigación confirmó, por un lado, que los estudiantes surcoreanos de ELE sienten dificultades particularmente porque consideran que «necesitan mucho tiempo» para alcanzar un dominio suficiente del idioma y, además porque su «pronunciación no es buena», lo que les provoca sentimientos de «ansiedad» y de «miedo al error». Por otro lado, la conclusión del estudio señala que la reticencia a hablar en clase incrementaba entre las alumnas mujeres. En consecuencia, el estudio corrobora las ideas sobre la dificultad que manifiestan los estudiantes asiáticos de ELE a participar en clase.

En relación con los hallazgos del estudio de Mendoza (2016), nos surge la necesidad de saber qué se entiende por *cognición* y *afecto*, *autoestima*, *ansiedad*, y *seguridad lingüística*. Especialmente, cómo se relacionan estos términos con el perfil del estudiante coreano de ELE y en qué medida pueden condicionar su aprendizaje de ELE.

En el ámbito de la ASL es ampliamente aceptado que las actitudes y creencias que el alumnado tenga hacia un idioma y hacia sus variedades afecta directamente al éxito del aprendizaje de tal lengua (Gardner, 1985; Dörnyei, 2001; 2005). En este sentido, las nociones de *cognición*, *afectividad* y *motivación* se constituyen como factores de suma relevancia en el proceso de adquisición de una L2. Asimismo, otros valores extralingüísticos como la edad, el sexo o la clase social igualmente inciden en el aprendizaje efectivo de un idioma (Ellis, 1994).

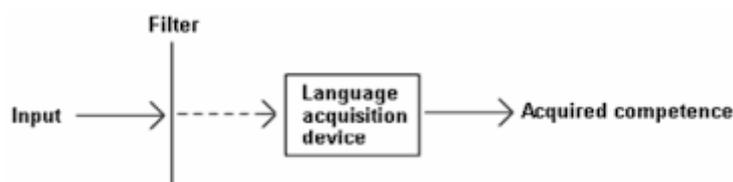
Esto se debe, principalmente, a que el aprendizaje de una lengua extranjera no solo implica la acumulación de conocimientos gramaticales, fonéticos o morfosintácticos, sino que también supone la adquisición de elementos de carácter social: conocimientos culturales, valores sociales, características pragmáticas, ideas sociohistóricas, etc. Asimismo, cuando hablamos de cómo afecta el proceso de adquisición de una lengua no nativa al individuo, hacemos referencia al concepto del «ideal propio como hablante de L2» (*Ideal L2-Self*) que propone Dörnyei (2010) (véase el epígrafe 2.3.5.4.3 sobre los conceptos de *autoestima* y *autoimagen*). En definitiva, tanto las CAL como la adquisición de L2 implican diversos procesos sociopsicológicos.

2.5.4.2. Cognición y afecto

Con anterioridad a la década de los 90, se solía distinguir entre los aspectos *cognitivos* y *afectivos* del ser humano, puesto que no había una base empírica suficiente para afirmar lo contrario. Sin embargo, en la actualidad, los investigadores han demostrado que ambas funciones constituyen elementos integrales del procesamiento de la información y la toma de decisiones (Schumann, 1994). En otras palabras, aunque las áreas cognitiva y afectiva del cerebro sean claramente distinguibles, son inseparables, de manera que influyen en nuestros comportamientos sociales de manera directa o indirecta (Goleman, 1996). Por tanto, lo cognitivo y lo afectivo también repercute en el modo que tenemos de aprender una L2.

Desde la psicología social se define la idea de *afecto* como una respuesta hacia un estado anímico que suele manifestarse de manera agradable/desagradable o positiva/negativa hacia objetos sociales (Watson, Clark y Tellegen, 1988). Desde una perspectiva dual, en el ámbito de la ASL, Sobrino define el afecto como «aquello que envuelve sentimientos hacia algo y está dirigido en dos sentidos, positivo o negativo, cada uno de los cuales puede tener diferentes intensidades» (2017: 60). Por su parte, Arnold y Foncubierta entienden la *cognición* como aquello que permite al individuo «procesar la información, marcarnos unos objetivos y planificar una actuación, mientras que la dimensión afectiva aporta la energía motivacional con la que llevaremos a cabo estas tareas» (2019: 25). Dicho de otro modo, mientras que la cognición permite obtener y organizar información para, después, actuar de manera lógica, el afecto aporta la dimensión emocional la cual también motiva o empuja a realizar una determinada acción.

El modelo teórico sobre la ASL propuesta por Krashen (1982) y su *hipótesis del filtro afectivo* nos ayuda a entender la importancia de los componentes cognitivo y afectivo, y cómo se interrelacionan en el aprendizaje de una L2 (esquema 2). El autor observa la forma en que el estado emocional de los aprendices de una L2 y sus actitudes se comportan como un filtro que permite recibir la información necesaria para la comprensión. Por el contrario, este mismo filtro puede impedir o bloquear el acceso a la comprensión de una lengua extranjera, lo que dificulta o imposibilita la ASL. Especialmente, esta teoría ayuda a entender la relación entre las facultades cognitivas de los aprendientes de una L2 y los factores extralingüísticos como el *estrés*, la *ansiedad*, la *actitud* o la *desmotivación*. En resumen, según la hipótesis del filtro afectivo, cuánto más filtros existan durante la ASL, mayores serán las posibilidades de fracaso.



Esquema 2. Hipótesis del filtro afectivo según Krashen (1982: 16)

Por su parte, Gardner (1995) considera que la inteligencia no está formada solamente por los componentes cognitivos. Así, en su teoría de las *inteligencias múltiples* aboga por la existencia de un total de 8 tipos diferentes de inteligencias³⁴. Actualmente, se toma este modelo teórico como base para el diseño de programas curriculares en muchos centros educativos, poniendo atención a la *inteligencia intrapersonal* y la *interpersonal*, las cuales están directamente vinculadas al lado afectivo del procesamiento de la información³⁵. En este sentido, no consiste en articular actividades para cada tipo de inteligencia, sino de tener presente la existencia de las inteligencias múltiples y, por tanto,

³⁴ Según Gardner (1995), la teoría de las *inteligencias múltiples* incluye: 1) inteligencia lingüística-verbal, 2) inteligencia lógico-matemática, 3) inteligencia espacial, 4) inteligencia corporal-cinestésica, 5) inteligencia musical, 6) inteligencia interpersonal, 7) inteligencia intrapersonal, 8) inteligencia naturalista.

³⁵ A pesar de que la teoría de las *inteligencias múltiples* ha sido ampliamente aceptada por los investigadores durante las últimas décadas, estudios más recientes califican este modelo como “*neuromyth*”, pues consideran que la base sobre la que se sustenta esta teoría carece de fundamentos empíricos contrastados. En concreto, algunos autores apuntan que Gardner confunde las *habilidades específicas*, más profundamente estudiadas en el campo de la neurociencia y la neurocognición en los últimos años, con la *inteligencia* (Safitri, Rusdiana y Setiawan, 2023; Waterhouse, 2023). No obstante, para el propósito de esta tesis doctoral, nuestro objetivo es poner atención en la existencia de habilidades o inteligencias específicas de los aprendientes de una L2.

de intentar diversificar la tipología de tareas que se llevan a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 para, así, satisfacer las necesidades de los estudiantes (Arnold y Foncubierta; 2019).

Como se ha evidenciado, la cognición y la afectividad están intrínsecamente vinculadas en cualquier forma de procesamiento de la información. No obstante, como se indicó previamente, también intervienen otros conceptos como la *motivación*, la *autoestima*, el comportamiento o la *ansiedad*. En las siguientes líneas, se tratan estas cuestiones desde una perspectiva centrada en la ASL y su relación con las CAL.

2.5.4.3. Autoestima, autoimagen o autoconcepto

Uno de los conceptos vinculados a los componentes cognitivo y afectivo en la ASL es la idea de la imagen que tenemos de nosotros mismos, el autoconcepto o autoimagen. Sin embargo, desde la psicología general se ha diferenciado estos términos de la siguiente manera:

- *Autoconcepto*, o *concepto de uno/a mismo/a*, son términos que se utilizan para la descripción que los individuos realizan de sí mismos. A pesar de su uso intercambiable, la mayoría de los autores coinciden en que el término *autoconcepto* es el más apropiado para esta descripción (Rosenberg, 1979; Tomás, Oliver y Pastor, 1996; Arroyo, 1999). El *autoconcepto*, en relación con la cognición del individuo, se define como el conocimiento y las creencias que el sujeto tiene de sí mismo en todas las dimensiones que lo conforman como persona (corporal, psicológica, emocional, social, entre otras). De este modo, siempre implica una descripción subjetiva de uno mismo y sirve para distinguirse del resto de los individuos (González, 1999).
- *Autoimagen y autoconfiguración*, tradicionalmente se han empleado como sinónimo de *autoconcepto*. No obstante, Burns (1990) considera que estos términos no son intercambiables. En concreto, opina que la *autoimagen* posee un carácter estático, es decir, que no varía en el tiempo, mientras que el autoconcepto, según el autor, es susceptible al cambio. En realidad, Burns define la autoimagen como uno de los componentes que configura la totalidad del autoconcepto.

- La *autoestima* es la valoración que el sujeto hace de su autoconcepto. Por tanto, la autoestima es, también, uno de los componentes del autoconcepto. Además, generalmente se presenta de manera dicotómica, es decir, suele manifestarse de forma positiva o negativa, de modo que resulta en la aprobación o desaprobación personal (Coopersmith, 1959).

En el ámbito de la enseñanza de LE, generalmente no se distingue de forma exhaustiva entre estos términos, ya que la investigación se centra en 2 aspectos fundamentales: en primer lugar, examinar cómo estos conceptos inciden en la ASL; en segundo lugar, analizar la relación entre la autoestima y el rendimiento lingüístico, es decir, la capacidad de un estudiante de aprender una LE. Por lo tanto, en el contexto ELE, los términos *autoestima* y *autoconcepto* tienden a ser considerados sinónimos.

Por su parte, Kohn (1977) define *autoestima* como el grado de confianza que la gente posee de sus propias capacidades. En este mismo sentido, Arnold y de Andrés la entienden como «la confianza que depositamos en nuestro potencial» (2010: 9). Ambas definiciones, aunque separadas por varias décadas, convergen en la naturaleza cambiante y flexible de la autoestima, ya que se origina a partir de los factores tanto intrínsecos como extrínsecos que influyen en el individuo. Otros autores opinan van más allá y consideran que la autoestima está asociada a un sentido universal de la condición humana (Kaplan, 1975).

Por tanto, en general, se puede decir que existe consenso al hablar de la variabilidad de la autoestima en el aprendizaje de una lengua extranjera. De este modo, los *inputs* externos e internos que el estudiante de ELE reciba en su contexto educativo podrán ser determinantes para el éxito del aprendizaje. En consecuencia, el papel del docente como guía de aprendizaje y fuente de motivación en las clases de aprendizaje de una L2 se configura imprescindible. El desarrollo de la autoimagen que el alumnado de ELE está creando sobre sí mismo debe ser considerado en todos los aspectos de la enseñanza de una lengua, desde el plan curricular a los materiales y actividades de clase.

Si el contexto de aprendizaje es fundamental para la buena imagen que el estudiante tiene de sí mismo y, a su vez, para conseguir una adquisición efectiva, un autoconcepto bajo del aprendiz puede implicar «un empobrecimiento de su capacidad cognitiva para procesar la información lingüística que recibe en el aula» (Arnold y Foncubierta, 2019:

33). Dicho de otro modo, una baja autoestima puede traducirse en el fracaso del proceso de adquisición de las competencias de dominio de una lengua.

Para el contexto de esta investigación, la enseñanza-aprendizaje de una L2, se ha decidido tomar la definición de de Oca sobre el concepto de autoestima. El autor la define como «el juicio que efectúan los estudiantes de sí mismos (...) relacionado con sus actitudes, sentimientos y conocimientos de su apariencia física, aceptabilidad social y capacidad» (2005: 62). Asimismo, el autor añade que el valor de la autoestima en los estudiantes es el resultado del aprendizaje y las experiencias obtenidas gracias a la interacción social y a la influencia del entorno.

En este sentido, algunos autores caracterizan la *autoestima* como la culminación de estadios o etapas que alcanza cualquier individuo a lo largo de su vida, con la finalidad de formar su propia personalidad y que varía en función de los diversos contextos sociales. De este modo, Rosenberg propone una *escala de autoestima* formada por los siguientes eslabones (1965):

- *Autoconocimiento*: conciencia que una persona tiene de sí misma, incluyendo sus pensamientos, emociones, experiencias, preferencias y capacidades.
- *Autoconcepto*: imagen que una persona observa de sí misma y que incluye una serie de creencias sobre la identidad, las capacidades, y el aspecto físico.
- *Autoevaluación*: valoración de aspectos específicos de uno mismo, como habilidades, comportamientos y características personales. La autoevaluación puede ser positiva o negativa y afecta directamente la autoestima.
- *Autoaceptación*: proceso de reconocer y aceptar completamente todas las facetas de uno mismo, incluyendo tanto las fortalezas como las debilidades, sin juzgarlas negativamente.
- *Autorespeto*: respeto por uno mismo el cual surge de la valoración positiva de las propias acciones.
- *Autoestima*: actitud positiva o negativa hacia uno mismo.

Hasta el momento, no se han hallado investigaciones relacionadas directamente con la idea de *autoestima* en estudiantes surcoreanos de ELE. Sin embargo, en el contexto de estudiantes de inglés como L2, se cuenta con la investigación realizada por Basco y Han (2016), la cual reveló que estos exhibían niveles moderados de autoestima. De los 255

participantes del estudio, las informantes mujeres mostraron porcentajes de autoestima muy inferiores a los hombres. Además, independientemente del sexo de los informantes, todos los alumnos que manifestaban niveles de autoestima más altos también resultaron ser los más motivados para estudiar inglés y, en consecuencia, sentían menos ansiedad en la clase de L2.

En esta línea, el estudio de Choi (2021) sobre la retroalimentación positiva de los profesores nativos de ELE hacia estudiantes universitarios coreanos muestra la relación directa entre autoestima y valoración positiva. Además, la investigación revela que los docentes extranjeros emplean varias estrategias de retroalimentación como el elogio, la aprobación, la repetición o los gestos no verbales y suelen combinarse de varias maneras simultáneamente lo que repercute en una mejor autoestima en su alumnado.

En resumen, en los párrafos anteriores se ha subrayado la importancia de prestar atención al concepto de *autoestima* en el aula de ELE, pues influye en el proceso de aprendizaje del alumnado de una L2. En el siguiente epígrafe se ahonda en cómo afecta la idea de *ansiedad lingüística* en el campo de la ASL y se revisan las últimas investigaciones en contextos asiáticos.

2.5.4.4. Ansiedad lingüística

La *ansiedad*, en términos generales, es un constructo psicológico que conforma una parte de nuestra dimensión afectiva. Aunque comúnmente la vinculamos a emociones consideradas negativas, es, en realidad, una experiencia emocional de índole compleja. Se encuentra asociada a un proceso de naturaleza subjetiva y se manifiesta en 5 vertientes: «física, psicológica (vivencial), conductista, cognitiva (del pensamiento y los procesos mentales) y asertiva (que afecta a las habilidades sociales)» (Rojas, 2004: 97)

Específicamente, en el campo de la ASL la *ansiedad lingüística* puede producirse con una mayor intensidad y frecuencia que en el aprendizaje de otras materias, pues se relaciona con las ideas de *identidad* y *autoimagen*, pues implica el desarrollo de una serie de habilidades lingüísticas y sociales. En este sentido, el aprendizaje de una L2 puede suponer un desafío cognitivo y emocional, y suele darse cuando hay disparidad entre el “yo verdadero” cuando usamos nuestra lengua inicial y el “yo limitado” al emplear una

L2 (Arnold y Foncubierta, 2019). En el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, cabe recordar que:

«No todas las personas reaccionan igual ante la ambigüedad o la incertidumbre que genera comunicarse en una L2. Sentir que proyectas una imagen, un modo de ser que dista bastante de la imagen que ya posees de ti mismo en tu lengua materna, suscita inquietudes en algunos alumnos» (Arnold y Foncubierta; 2019: 36).

Así, la *ansiedad lingüística* puede definirse como «un entramado de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de lenguas en clase y del resultado de las características únicas de los procesos de aprendizaje de lenguas» (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986: 128). Desde la perspectiva del aprendizaje de una L2, algunos autores apuntan a la existencia de una ansiedad positiva y otra negativa (Sánchez y Teruel, 2006; Marins de Andare y Guijarro, 2010):

- **Ansiedad positiva**, cuando el alumno ya tiene un buen dominio de la lengua y un buen rendimiento en clase, la ansiedad puede servir de estímulo temporal.
- **Ansiedad negativa**, entendida como la aprehensión, el estrés o el miedo más permanente que el estudiante siente y, normalmente, que manifiesta ansiedad al realizar una tarea. La ansiedad negativa se suele dar especialmente en tareas de carácter comunicativo y, a largo plazo, afecta negativamente el proceso de aprendizaje.

Estudios más recientes introducen el término *tensión creativa*, en lugar de ansiedad positiva, pues se ha demostrado que la ansiedad, ya sea entendida como positiva o como negativa, siempre repercute negativamente en el aprendizaje del alumnado. Especialmente, la ansiedad lingüística afecta a los componentes psicológicos del estudiante (MacIntyre, 1995).

Asimismo, el estudiante de una L2 suele pasar por diferentes estados de ansiedad en el aula. MacIntyre y Gardner (1989) explican que, en los primeros días de clase, los aprendices normalmente sienten un estado de ansiedad que es temporal y que es causado por el nuevo contexto de desconformidad. Este tipo de ansiedad, según los autores, no constituye un sentimiento negativo o de rechazo directamente hacia la L2. Sin embargo, si la sensación perdura en el tiempo, puede causar lo que los autores denominan *ansiedad situacional*. En concreto, esta ansiedad se produce en un entorno de aprendizaje de idiomas cuando la sensación se mantiene en períodos prolongados de tiempo. Cuando los

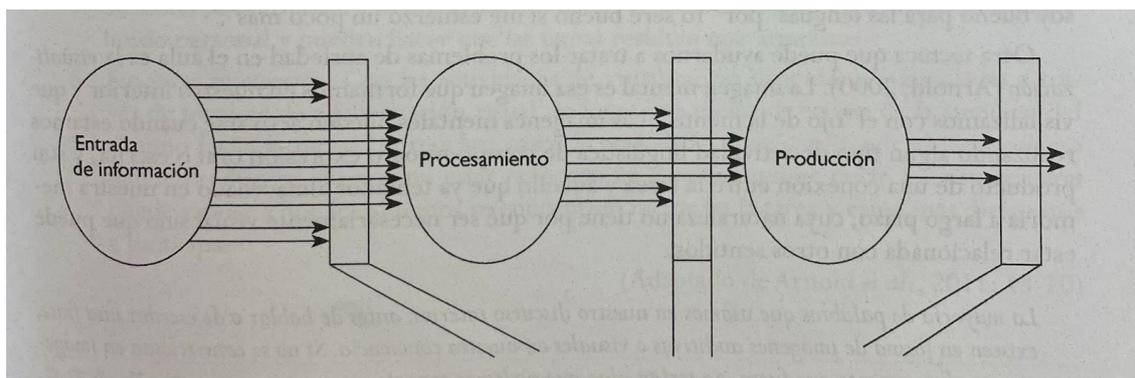
aprendices de una LE manifiestan ansiedad situacional suelen generar, con el tiempo, *ansiedad lingüística*.

El origen del que parte la ansiedad lingüística fue causa de debate a partir de finales de los años 90: algunos investigadores apuntan que la causa principal de la ansiedad lingüística está en la falta de competencia en la L2 por parte del estudiante, por lo que la ansiedad sería una consecuencia y no la causa del problema (Sparks y Ganschow, 1991). Al contrario, otros autores señalaban la ansiedad lingüística como la causa de un rendimiento deficitario por parte del alumnado que se manifiesta tanto en conocimientos lingüísticos como en aspectos extralingüísticos (MacIntyre, 1995).

Sea como fuere, existen muchas variables que influyen en la aparición de la ansiedad lingüística. Además, en muchas ocasiones, la ansiedad no se manifiesta de la misma forma ni en el mismo grado en todos los casos, ya que el detonante de la ansiedad puede asociarse a causas sociales e individuales. Las primeras tienen que ver con factores del contexto de aprendizaje como, por ejemplo, la interacción profesor-estudiante, las relaciones grupales o el tipo y grado de contacto con la comunidad lingüística de la lengua meta. Las causas individuales pueden deberse a los niveles de autoestima, motivación, autoconcepto, etc.

Los estudios más recientes han señalado que existe una relación directa entre motivación y niveles de ansiedad lingüística. Concretamente, cuanto más motivados se muestran los aprendices menores son los índices de ansiedad. Asimismo, se ha demostrado que los estudiantes manifiestan menos sentimientos negativos si ya habían estudiado ese idioma con anterioridad (Kim, 2009). Por lo tanto, el fenómeno de la ansiedad lingüística se caracteriza por ser cambiante y depende de factores como la motivación o la autoestima.

El *modelo de ansiedad lingüística* diseñado por Tobias (1986) propone que este sentimiento, cuando es negativo, afecta a todos los estados del proceso de ASL (esquema 3).



Esquema 3. Ansiedad lingüística y proceso de aprendizaje de L2 según Tobias (1986) (Arnold y Foncubierta, 2019: 37)

El modelo de Tobias (esquema 3) refleja lo siguiente: cuando la información es recibida por la persona, esta pierde un porcentaje del *input* total que se le está haciendo llegar. Así, en la fase de procesamiento de la información, la ansiedad también interviene y puede repercutir negativamente tanto en la velocidad como en la corrección del procesamiento o *intake*. Esto sucede porque la atención del estudiante no está focalizada en el proceso de adquisición, sino en otros factores emocionales, psicológicos, neuronales, etc. Finalmente, la capacidad de producción o *output* del aprendiz suele verse entorpecida, también, en este momento de aprendizaje por la ansiedad lingüística. Entre muchas manifestaciones, la ansiedad se suele mostrar en las tareas de producción orales, por lo que normalmente aparecen silencios o bloqueos.

En el estudio de las CAL, algunos autores señalan la dificultad que supone establecer una distinción detallada entre los términos *ansiedad* y *actitudes lingüísticas*. Pues consideran que ambos conceptos pueden manifestarse de manera positiva o negativa, por lo que resultan difíciles de cuantificar (Ducar, 2012; Trang, Baldauf y Moni 2013).

Como ya se ha venido apuntando aquí, además de aspectos lingüísticos, la ansiedad puede originarse debido a otros factores extralingüísticos relacionados con la cultura y la comunidad lingüística de la L2. En este sentido, la ansiedad lingüística de un aprendiz de lengua extranjera se relaciona con los conceptos de *prestigio* o *estereotipos lingüístico* (véase apígrafe 2.5.2.1.) De este modo, Gudykunst (1993) enfatiza que un mayor conocimiento de los componentes extralingüísticos de una lengua extranjera puede ayudar a mejorar la ansiedad lingüística del aprendiz. En concreto, el autor entiende el término *ansiedad* como «el sentimiento de estar inquieto, tenso, preocupado o aprehensivo sobre lo que puede pasar» (Gudykunst en Griffin, 2008: 429). Además,

considera que los activadores de un determinado nivel de ansiedad o incertidumbre son: la motivación, el conocimiento y la destreza de la L2. En particular, el autor comenta lo siguiente sobre cómo mejorar los niveles de ansiedad:

«poseer un mayor conocimiento de las otras culturas ayudará a una comunicación efectiva, de la misma manera que el mayor conocimiento ayudará a poseer una visión amplia, diferenciada, compleja y poco estereotipada sobre el otro» (Gudykunst en Griffin, 2008: 429).

En el contexto educativo surcoreano, no se han encontrado apenas investigaciones enfocadas en el estudio de la ansiedad lingüística por parte de los estudiantes coreanos de L2. En particular, el estudio de Garrido (2018) aborda el proceso de adaptación de los alumnos de ELE de la Universidad Dankook, Corea del Sur, en países hispanohablantes como parte de un programa de intercambio universitario. En el estudio se analizan las impresiones de 57 estudiantes coreanos en los países de México, Perú, Argentina, Ecuador y Chile. Gracias a la recogida de datos a partir de una encuesta, se concluyó que, por un lado, los informantes no contaban con apenas conocimientos previos sobre las características del país en el que iban a realizar sus estudios de español. Por otro lado, los estudiantes mostraron ansiedad lingüística por motivos de falta de dominio del idioma y por diferencias culturales. Como resultado, casi la mitad de los informantes afirmaron que no volverían al país de intercambio.

En este sentido y en relación con las dificultades que pueden manifestar los estudiantes de una L2 cuando se intentan adaptar a la cultura de la lengua meta, cabe destacar la *teoría de la adaptación transcultural* de Kim (1995). El objetivo principal de esta teoría es entender cómo el individuo que se enfrenta a una nueva cultura es capaz de adaptarse. Kim define la adaptación cultural como «un fenómeno en el que los individuos, a través de contactos directos e indirectos con el ambiente no familiar, se esfuerza por establecer y mantener una relación relativamente estable, recíproca y funcional con el ambiente» (Kim, 2008: 363).

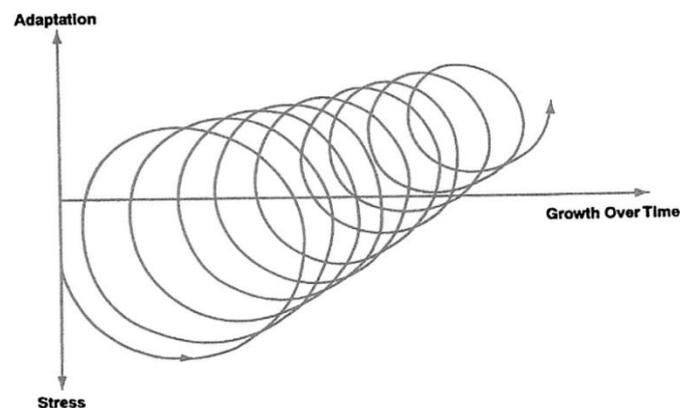
Según la teoría de la adaptación transcultural, existen 4 posturas en las relaciones interculturales: asimilacionista, pluralista, integracionista y separatista. Además, esta hipótesis se fundamenta en 3 ejes principales (Kim, 2015: 4):

1. La comunicación a través de fronteras culturales lleva a la adaptación intercultural.
2. Con el tiempo, las respuestas a nuevas experiencias culturales transforman gradualmente la identidad hacia lo "intercultural".

3. Desarrollar una identidad y personalidad intercultural implica individuación y universalización en la relación con los demás.

Además, Kim sostiene que el proceso de adaptación es de duración indeterminada y dependerá de factores como la identidad social de la persona o los niveles de ansiedad lingüística (esquema 4). Lo que parece inevitable en cualquier desarrollo adaptativo es la aparición de cambios de carácter personal y social, por lo que se puede afirmar que:

«En el proceso de adaptación se presentan cambios drásticos que son indicadores de la severidad de las dificultades y disrupciones, después de un periodo prolongado de sometimiento al cambio interno las fluctuaciones menguantes de estrés y adaptación se convierten menos intensas y severas, llevando a la calma interna» (Kim, 2015: 6).



Esquema 4. Modelo dinámico del proceso adaptación-estrés según Kim (2000: en línea)

Por tanto, en el campo de la ASL, se debe incidir en el componente intercultural de las lenguas para mejorar los niveles de ansiedad lingüística que pueden manifestar los aprendices (Trujillo, 2002). Para ello, es importante que los estudiantes de una L2 desarrollen la conocida como *seguridad lingüística* que, a continuación, se va a desarrollar en detalle.

2.5.4.5. Seguridad/ inseguridad lingüística

Otro pilar fundamental en el proceso de ASL es el par conceptual de *seguridad e inseguridad lingüística*, de ahora en adelante SL/IL (Cruse, 2006). Gracias a estos, los usuarios de un idioma pueden determinar cuáles son aquellos elementos que consideran

prestigiosos, correctos o incorrectos en el grupo o comunidad lingüística al que pertenecen.

En sus estudios sociolingüísticos de la ciudad de Nueva York, Labov (1983) propone un *índice de inseguridad lingüística* con el que busca medir el comportamiento lingüístico de un grupo de hablantes de la misma lengua que se sitúan en diferentes clases sociales. El índice de inseguridad lingüística busca reflejar los elementos vinculados a la perspectiva subjetiva del hablante. Además, aborda la postura y el comportamiento de los informantes frente a las diferentes variedades lingüísticas con las que se encuentra. No evalúa datos objetivos relacionados con el comportamiento verbal ligado a la estratificación social, sino que se centra en las sensaciones que sirven como impulsores de actitudes lingüísticas. Asimismo, este índice considera factores como la pronunciación, la gramática o la elección de vocabulario, y busca entender cómo estas variables pueden influir en la percepción de la competencia lingüística y la seguridad de un hablante en su entorno comunicativo.

En concreto, la investigación de Labov (1983) se basa en los rasgos fonológicos propios de los informantes a partir de 18 ítems léxicos. Los encuestados fueron divididos en 4 grupos en función del nivel socioeconómico de cada uno. El autor concluye que los neoyorkinos presentaban un alto grado de desagrado hacia el sociolecto de esa zona y, por lo tanto, los participantes del estudio consideraron como un halago el hecho de que no se les identificara como procedentes de tal ciudad. Además, a través del estudio se lograron captar las percepciones lingüísticas de los informantes hacia sus propias características en la forma de hablar. En particular, los informantes de clase media mostraron un mayor índice de inseguridad lingüística porque percibían de manera negativa su propia manera de expresarse, y en el empeño que ponían en corregir lo que no se ajustaba al tipo de habla que consideraban más apropiado. De este modo, el estudio proporcionó una comprensión más profunda de las motivaciones subyacentes en sus actitudes lingüísticas.

Por su lado, Moreno Fernández (2005) también define los conceptos de SL/IL. El autor considera que la SL del hablante se demuestra cuando su forma natural o no planificada coincide con la variedad estándar que es empleada en la comunidad lingüística a la que pertenece. Al contrario, opina que la IL se manifiesta cuando su modo de hablar espontáneo no se asemeja a la estándar. Por tanto, es común que los hablantes que suelen

presentar rasgos de IL son los que realizan afirmaciones del tipo: *A mí nunca se me ocurriría decir* “se me ha caído” o *yo jamás diría cosas como* “iríe” o “vendríe”. Concretamente, Moreno Fernández entiende la SL «cuando lo que el hablante considera como correcto o adecuado coincide con los usos espontáneos del mismo hablante; la IL surge cuando tal coincidencia disminuye o desaparece» (2005: 180).

Finalmente, recogeremos 2 definiciones extraídas del diccionario de términos sociolingüísticos de Trudgill y Hernández Campoy (2007) y el de Richards y Schmidt (2002). Para los segundos, la SL se define por oposición a la IL, en concreto, consideran que es la sensación que tienen los hablantes sobre algún aspecto de su uso del lenguaje o la variedad lingüística que emplean. De este modo, Richards y Schmidt define la IL como:

«A feeling of insecurity experienced by speakers or writers about some aspect of their language use or about the variety of language they speak. This may result, for instance, in MODIFIED SPEECH, when speakers attempt to alter their way of speaking in order to sound more like the speakers of a prestige variety» (Richards y Schmidt, 2002: 310-311).

Para los primeros, la IL puede llevar a los hablantes a intentar emplear ciertos modos de hablar que son artificiales en ellos, lo que desemboca, en ocasiones, en fenómenos de hipercorrección. Así, entienden la IL como:

«motivaciones actitudinales que llevan a los hablantes a tener sentimientos negativos sobre su propia variedad materna, o sobre algunos aspectos de ella, y que les hacen sentirse inseguros sobre su valor o corrección. Esta inseguridad puede hacerles intentar acomodarse a, o adquirir, formas de habla de mejor estatus, y puede conducir a hipercorrección a los hablantes o a hipercorrección laboviana a los grupos sociales» (Trudgill y Hernández Campoy, 2007: 182-183).

Sobre este par conceptual cabe destacar las reflexiones finales que de-Matteis (2010) plantea en su investigación sobre las interacciones ocurridas en entornos laborales relacionados con la aeronáutica. Por un lado, destaca que la mayoría de las investigaciones enfocadas en estudiar la SL/IL se suelen plantear desde un punto de partida inicial negativo. Por otro lado, indica que estos fenómenos suelen verse agravados en los casos de comunidades bilingües o multilingües. Además, añade que el *acento*³⁶ es uno de los factores más decisivos para que el hablante demuestre un mayor o menor grado de seguridad. Finalmente, ya que el fenómeno de IL afecta tanto a los individuos como al grupo de hablantes de una comunidad lingüística, el autor considera que es

³⁶ Ahondamos más en esta cuestión en el epígrafe 3.1.

responsabilidad de las autoridades gubernamentales crear políticas lingüísticas que contribuyan al equilibrio entre los diferentes sociolectos y variedades de una lengua.

A su vez, Bretegnier (2002) señala que la SL/IL se manifiesta en forma de sentimiento de satisfacción o insatisfacción de la propia variedad lingüística por parte de los hablantes nativos de una lengua, especialmente, en determinados contextos comunicativos. En consecuencia, si los procesos de IL se manifiestan en hablantes nativos de una lengua es esperable que este sentimiento de inseguridad se desarrolle especialmente en el contexto de aprendizaje una L2.

Los estudios que analizan el concepto de SL/IL en la adquisición del inglés como L2 por parte del alumnado asiático indican que los niveles que presentan estos estudiantes son elevados. En concreto, Cho (2015) profundiza en los índices de IL mostrados por traductores surcoreanos de inglés. En su trabajo, el autor, indica que, a pesar de que estos profesionales han pasado la mayor parte de su niñez en países angloparlantes, sus niveles de IL son altos, debido, principalmente, a la necesidad de buscar el «perfectionism under the popular discourse of neoliberal personhood» (2015: 687). Con todo, y aunque ya se ha visto la importancia de tener presente estos conceptos en la enseñanza-aprendizaje de una L2, en la actualidad, no existen investigaciones relacionadas con la SL/IL por parte de los estudiantes surcoreanos de ELE.

Tal y como sucede en los elementos de carácter cognitivo y emocional, la idea de *comportamiento* está altamente relacionada con el estudio de las CAL. En este sentido, Bierbach (1988) señala que las actitudes lingüísticas se proyectan mediante el comportamiento de los hablantes de 2 maneras: por un lado, desde el comportamiento propio, es decir, en un nivel productivo; por otro lado, desde la valoración o percepción que efectuamos del comportamiento de los otros, esto es, en un nivel receptivo.

De hecho, algunos autores han apuntado a que es posible determinar o predecir el comportamiento de un individuo o grupo a partir de las actitudes lingüísticas que demuestran (Ajzen y Fishbein, 1975). En particular, la *Teoría de la acción razonada*, desarrollada por Ajzen y Fishbein (1975), persigue el objetivo de predecir la conducta mediante lo que los autores denominan *intención conductual*. Los autores definen la intención conductual como aquellos comportamientos que el individuo demuestra y que

son lo más aproximados a la conducta real del sujeto en respuesta a la presión social y a sus actitudes lingüísticas.

Ahora bien, de la misma manera que en los procesos de corte psicológico es difícil determinar la causa o causas de una actitud o creencia, el análisis y la predicción del comportamiento también resultan complejos. Esto se debe, principalmente, a que ambos procesos no siempre son visibles, incluso en el caso del comportamiento. Nos referimos a comportamientos deliberadamente escondidos y, también, a aquellos que son inconscientemente no “revelados” (Gardner, 1985; Bartram, 2010).

Debido a la posibilidad de ocultar un determinado comportamiento, algunos autores consideran que el concepto de *comportamiento lingüístico* debería eliminarse de los estudios de las CAL, puesto que pueden llegar a causar confusión al analizar los resultados (Gardner, 1985). De hecho, Gardner considera que el comportamiento solo debería tenerse en cuenta con relación al contexto de aprendizaje. Del mismo modo, Garrett (2010) incide en la necesidad de estudiar las CAL desde perspectivas lo más específicas posibles y dejar a un lado, si es posible, el factor comportamiento.

Sobre el concepto de *comportamiento* en estudiantes coreanos de LE, algunos autores han estudiado cómo actúan en determinados contextos de aprendizaje. La investigación de López (2015) sobre la enseñanza del español en las universidades de Corea del Sur señala que las ideas confucianistas y el sistema educativo del país afectan directamente al comportamiento de los estudiantes de ELE. Las muestras de respeto por parte del alumnado hacia el profesorado son constantes, muestras de respeto que pueden llegar a considerarse acciones memorizadas e inconscientes que forman parte de un sistema jerárquico de enseñanza en el que el docente se encuentra en la cúspide de la pirámide y el alumnado en la base. Este comportamiento respetuoso es reflejo de un dicho popular en la cultura surcoreana: «Al profesor no se le pisa ni la sombra». El propio autor comenta lo siguiente:

«Si nos daban la hoja con la mano derecha, con la izquierda sostenían al mismo tiempo la muñeca del brazo derecho como muestra de respeto. Algunos incluso llegaban a cogerse el codo e inclinar sus cabezas, lo que significa una muestra de respeto aún mayor» (López, 2015: 106).

A modo de resumen, en los párrafos anteriores se ha intentado trazar una imagen general del perfil de los estudiantes surcoreanos de ELE gracias a la explicación de conceptos

como *motivación, cognición y afecto, autoestima y autoimagen, ansiedad lingüística, SL/LI y comportamiento.*

Como se ha visto, el alumnado surcoreano de ELE muestra, principalmente, motivación intrínseca, seguida de motivaciones extrínsecas e impuestas. Dicho de otro modo, los aprendices coreanos se muestran muy interesadas en conocer la cultura hispanohablante y su gente. A su vez, hay estudiantes que ven en el español una forma de mejorar sus opciones laborales y, por lo tanto, están interesados, especialmente, en certificar su nivel de conocimientos del idioma. Por último, los alumnos que manifiestan una motivación impuesta son aquellos que se acercan al mundo hispanohablante como una manera de responder a las exigencias del contexto familiar, social y/o educativo. En concreto, son aquellos estudiantes que ven la necesidad de obtener un título universitario y encuentran en el español un medio “fácil” y diferente para conseguirlo.

En lo relacionado con la idea de autoestima, no se han encontrado estudios que investiguen este campo en el ámbito del español; sin embargo, otras investigaciones en alumnos coreanos de estudiantes de inglés reflejan que los niveles de autoestima son sustancialmente diferentes dependiendo del género de los informantes. En particular, las estudiantes muestran índices más bajos de autoimagen en comparación con los hombres. Asimismo, las investigaciones señalan que, a medida que aumenta la retroalimentación positiva proporcionada por los docentes a los estudiantes, estos exhiben niveles más elevados de autoestima y, en consecuencia, experimentan una mayor motivación y manifiestan menores niveles de ansiedad lingüística (Basco y Han, 2016).

Además, se observa que los estudiantes universitarios surcoreanos de ELE generalmente manifiestan niveles de ansiedad de moderados a altos, especialmente en contextos de inmersión lingüística. Este fenómeno se atribuye, en primer lugar, a la falta de competencia lingüística en la lengua meta y, en segundo lugar, al desconocimiento de aspectos culturales del país donde llevan a cabo sus estudios académicos. Como resultado, la mayoría de los estudiantes surcoreanos de intercambio inicialmente expresan su reticencia a repetir la experiencia.

En cuanto a la SL, parece que los estudiantes surcoreanos sienten elevados índices de IL, por lo que, no suelen participar activamente en las clases de ELE. Esto es consecuencia de las percepciones que ellos mismos tienen sobre sus capacidades comunicativas, es

decir, la falta de conocimiento del idioma y la tendencia al “perfeccionismo” exigido, individual y colectivamente (Choi, 2021). Sin embargo, dicen preferir las clases impartidas con un método comunicativo por sentirse más cómodos, especialmente, si son impartidas por docentes extranjeros.

Finalmente, los comportamientos exhibidos por los estudiantes universitarios surcoreanos de ELE parecen ser una manifestación del entorno educativo aún arraigado en las ideas confucionistas. Este sistema como se ha explicado se caracteriza por una estructura jerárquica y piramidal, donde el papel activo de los estudiantes es casi anecdótico (véase epígrafe 2.3.).

Tras analizar la situación del español en la enseñanza reglada en instituciones surcoreanas, la situación y perfil de los docentes de ELE y de los estudiantes surcoreanos de español, a continuación, se presenta un breve panorama del español en la enseñanza no reglada. De este modo, se pretende abarcar todas las instituciones en las que tiene lugar la enseñanza-aprendizaje del español en el país asiático.

2.6. El español en la enseñanza no reglada

En las siguientes líneas, se presenta un listado de varias instituciones de enseñanza no reglada en Corea del Sur en las que se aprende español. Primeramente, se habla del Instituto Cervantes y la acreditación lingüística en el este asiático; seguidamente, se muestran otras organizaciones en las que se enseña ELE y, finalmente, la situación del español en los medios de comunicación surcoreanos.

2.6.1. El Instituto Cervantes y la acreditación lingüística en Corea del Sur

En abril de 2011, se crea la primera Aula Cervantes³⁷ en la Universidad de Kyung Hee, en la ciudad de Suwon, con el fin de promover y dar visibilidad al idioma del español y la cultura hispanohablante en territorio coreano. Este primer centro se traslada a Seúl y, en abril de 2014, se inauguran las nuevas instalaciones del Aula Cervantes en la Universidad de Estudios Extranjeros de Hankuk, donde todavía se encuentra ubicada y

³⁷ <https://seul.cervantes.es/ko/default.shtm>

donde también se localiza el primer Centro de Estudios Cervantinos del país desde ese mismo año.

El Centro de Estudios Cervantinos tiene como objetivo principal dar a conocer las obras de Miguel de Cervantes al público surcoreano. Para ello, cada año se celebra un evento en el que se leen varias partes de *Don Quijote de la Mancha*. Profesores de diferentes universidades coreanas junto con docentes del Aula Cervantes y personal administrativo adjunto leen pasajes en español y traducciones al coreano que se retransmiten por varios medios de comunicación.

En estos momentos, el Aula Cervantes de Seúl todavía no es un Instituto Cervantes independiente, pues su administración queda a cargo del centro en Tokio. Sin embargo, y tras el aumento de la demanda de estudiantes y matriculados a los DELE, el objetivo más inmediato y necesario es abrir una sede del Instituto Cervantes en Corea del Sur. La visita al país asiático del rey de España en octubre de 2019³⁸ ha impulsado la creación de dicho centro y, en general, de las buenas relaciones diplomáticas entre ambos países.

Según la información disponible en la web del Aula Cervantes en Seúl, el centro se encarga principalmente de organizar las convocatorias de los exámenes DELE. Además, el Aula ofrece un completo programa académico que incluye cursos de preparación al DELE, cursos generales de español, clases de conversación en español, cursos en línea del Aula Virtual de Español (AVE) y cursos de formación para profesores de ELE. Asimismo, tiene como objetivo organizar actividades culturales en colaboración con otras instituciones (ciclos de cine, conciertos, lecturas, etc.) y ofrecer materiales de consulta para estudiantes y profesores de español, así como fomentar la actividad de los hispanistas y otros colectivos relacionados con la difusión cultural en español. Por ejemplo, además de la lectura de pasajes del Quijote, el Día del Español es un evento que se celebra anualmente y que goza de una gran acogida. En el 2018, esta celebración contó con la participación de 16 embajadas de habla hispana y con unos 150 asistentes.

En 2015, el Aula Cervantes de Seúl contó con un total de 186 matriculados repartidos en 25 cursos. Además, en el Aula se han impartido varios cursos y talleres de formación para docentes de ELE. Así, en los últimos años se «ha formado a más de 100 profesores de todos los niveles profesionales en diferentes cuestiones relacionadas con la impartición y

³⁸ Para saber más sobre la visita de los reyes de España a Corea del Sur, consúltese la siguiente noticia: https://elpais.com/politica/2019/10/15/actualidad/1571157067_872922.html

la preparación de clases, convirtiéndose en la referencia formativa (...) en el país» (Rodríguez, 2019).

En comparación con el número de matriculados en los cursos regulares de ELE, la cifra de candidatos a los exámenes DELE es mucho mayor. Según Hernández, esta certificación:

«goza de un gran prestigio, no solo entre instituciones y autoridades educativas públicas y privadas sino también en el mundo empresarial (...) por eso, la mayoría de las empresas han incorporado el DELE a su solicitud de empleo. A su vez, algunas universidades coreanas comienzan a exigirlo como condición necesaria para poder graduarse en la carrera de español» (Hernández, 2015: en línea).

En el año 1994, primer año en celebrarse dichos exámenes, solo se inscribieron 41 candidatos. Sin embargo, en 2010, el número de candidatos aumentó hasta los 2.441 matriculados. Además, se observa que el interés por la acreditación lingüística del español se mantiene, pues esta cifra no ha descendido por debajo de los 2.000 matriculados al año, cifra que supera los registros de los Institutos Cervantes en Asia y se iguala a las cifras de Japón.

En concreto, Corea se sitúa entre los 10 primeros países del mundo con un mayor número de inscritos al DELE (Hernández, 2015). Según el informe del Instituto Cervantes de 2019, las cifras de matriculados a los exámenes de acreditación de español de los años 2015, 2016, 2017 y 2018 son las siguientes: 2.173, 2.280, 2.301 y 2.302, respectivamente. Además, actualmente hay 80 examinadores acreditados que examinan en 3 centros oficiales del país³⁹: en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, en la Universidad Católica de Daegu y en el Centro Daekyo en Incheon.

En cuanto a los niveles de acreditación más solicitados, según el estudio de Jiménez y Cabrera (2011), el 41% de los matriculados se inscribió en el examen DELE B1 y el 30%, en el nivel B2. Estos datos señalan que los estudiantes surcoreanos de ELE buscan acreditarse, especialmente, de los niveles intermedios y avanzados.

Otros servicios del Aula Cervantes son los exámenes DELE escolares, los cuales empezaron en el año 2016, así como el examen de acreditación lingüística SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), promovido por el Instituto

³⁹ Para tener más información sobre los centros examinadores DELE en el país, véase el siguiente enlace: https://seul.cervantes.es/es/diplomas_dele/contacto_dele.htm

Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Salamanca. Esta certificación todavía se encuentra en proceso de implantación y, aunque oficialmente hay 8 centros examinadores repartidos por el país en la práctica, es casi imposible examinarse del SIELE, puesto que aún no se ha abierto ninguna convocatoria⁴⁰.

Además de los exámenes DELE y el SIELE, la ciudadanía surcoreana cuenta con otros certificados de acreditación lingüística del español relativamente populares. Por un lado, el examen FLEX (*Foreign Language Exam*) otorgado por la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros y la Cámara de Comercio e Industria de Corea. Esta acreditación comenzó a ofrecerse en 1999 y, actualmente, existen convocatorias 2 veces al año, en marzo y en septiembre. Por otro lado, el SNULT (*Seoul National University Language Test*) organizado por la Universidad Nacional de Seúl. El SNULT es un examen que consta de 6 tareas (comprensión e interacción oral, auditiva y escrita) para la certificación de los idiomas inglés, japonés, chino, español, francés, alemán y ruso. Finalmente, también es posible presentarse al examen CELA (Certificado de Español como Lengua Adicional) expedido por la Universidad de México.

2.6.2. Otras instituciones

Existen otras instituciones que promueven activamente la cultura y el idioma español en Corea del Sur. Una de estas organizaciones es la Asociación Coreana de Hispanistas (ACH), fundada en el 1981 y que cuenta con unos 269 docentes activos que colaboran de diversas maneras. Su principal labor se centra en el estudio del idioma español, su didáctica y la literatura hispanoamericana y española. Es, sin duda, el organismo hispanista asiático más activo en todo el continente.

Anualmente, la ACH publica 2 revistas académicas y organiza 2 congresos anualmente con el objetivo de difundir y promover investigaciones científicas sobre la lengua española. Hasta la fecha, ya han publicado más de 100 revistas de estudios hispánicos de naturaleza diversa y también son los encargados de promover actividades culturales dentro del territorio surcoreano. Recientemente, en junio de 2021, la Asociación Asiática de Hispanistas, formada en el año 1985, organizó el mayor congreso hispanista en el continente asiático hasta el momento. La Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros

⁴⁰ Al cierre de este trabajo (febrero de 2024) todavía no es posible examinarse del SIELE en el territorio surcoreano.

fue la encargada de gestionar el evento con motivo del aniversario de la llegada de Magallanes a Filipinas en 1521.

Otro hito para la lengua española en el país coreano es la fundación del Centro Cultural Hispánico en 2001, en la ciudad de Daegu. Este centro pertenece a la Fundación Dongyung, que, a su vez, depende del grupo empresarial Inter-Burgo⁴¹, con sede en España y en Corea del Sur. La institución tiene como fin principal «divulgar y promocionar la lengua y las culturas de los pueblos de habla hispana» (Yoon, 2004: en línea). Igualmente, el Centro Cultural Hispánico ofrece becas a los estudiantes más desfavorecidos para financiar sus estudios, en especial, a los alumnos de la Universidad Jilin de China, universidad que cuenta también con un Departamento de español dentro del Dongyung College. El Centro Cultural Hispánico formó parte de la Red de Centros Acreditados por el Instituto Cervantes hasta marzo de 2015 y todavía sigue siendo referencia en el ámbito de la difusión cultural del mundo hispánico en el país.

Finalmente, según el informe de 2015 publicado por la Embajada de España en Seúl, en el ámbito de la enseñanza no reglada, existen en todo el país 15 academias de español registradas⁴². En estos centros privados se suelen impartir clases de ELE, de conversación en español, de preparación para la acreditación DELE y, en ocasiones, cursos de español con fines específicos (EFE) de turismo, gastronomía, etc.

Finalmente, la organización gubernamental KOICA (*Korean International Cooperation Agency*)⁴³ goza de amplia aceptación e interés por parte de los jóvenes estudiantes de ELE. Fundada en el año 1991 por el Ministerio de Relaciones Exteriores de la República de Corea, su objetivo principal es proporcionar a los grupos más desprotegidos, como mujeres y niños en países en vías de desarrollo, ayudas en forma de subvenciones económicas, programas educativos, concienciación medioambiental, protección y desarrollo. En concreto, KOICA se encuentra en 8 países del continente americano (Bolivia, Colombia, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Paraguay y Perú). Para llevar a cabo estos programas de desarrollo, la organización envía a

⁴¹ Inter-Burgo, grupo empresarial dedicado a la importación, comercio y distribución de minoristas y mayoristas de alimentación de Corea y Japón en toda Europa. Para saber más sobre este grupo, véase el siguiente enlace: <https://interburgo.nl/about-interburgo.php>

⁴² Los datos más recientes ofrecidos por la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Seúl a diciembre de 2022 indican que en el país coreano existen 20 academias de ELE. Consúltense el siguiente enlace: https://www.icex.es/content/dam/es/icex/oficinas/109/documentos/2022/12/estudios-de-mercado/EM_El%20mercado%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20espa%C3%B1ol%20en%20Corea%20del%20Sur%202022-rev.pdf

⁴³ Para saber más: https://www.koica.go.kr/sites/koica_kr/index.do

estudiantes coreanos que están en los últimos cursos universitarios o que acaban de graduarse a los países hispanohablantes con los que existen convenios y dotan a los voluntarios de una ayuda económica. Las tareas que desempeñan los voluntarios se centran en traducir, organizar y apoyar al personal especializado del país en vías de desarrollo, especialmente en el ámbito de la educación. La duración de los programas KOICA para los voluntarios oscila entre 1 y 3 años. Así, brinda a los estudiantes universitarios de ELE la posibilidad de mejorar su competencia en español, mientras se sumergen en nuevas culturas y obtienen experiencia laboral. No es sorprendente que muchos estudiantes inscritos en programas de Filología Hispánica, Traducción o Relaciones Internacionales consideren KOICA como una valiosa oportunidad para su desarrollo futuro profesional.

2.7. El español en los medios de comunicación

En líneas generales, los medios de comunicación en Corea del Sur prestan una atención limitada a las noticias vinculadas a la actualidad política, económica y social de las naciones de habla hispana. A pesar de esta escasa repercusión, se pueden encontrar algunas agencias de noticias, revistas o canales de televisión que dedican un pequeño espacio a informar y difundir sucesos relacionados con el mundo del español y su cultura.

A continuación, se recogen algunos datos publicados en el informe del 2015 editado por la Embajada de España en relación con el alcance del español en los medios de comunicación en Corea del Sur:

- **KBS radio en español**⁴⁴. Hasta el momento, KBS WORLD Radio ofrece un servicio internacional de información en un total de 10 idiomas. Este programa de radio se fundó en 1953 y desde 1962 retransmite en español diariamente durante 2 horas. Además, cuenta con 3 trabajadores fijos y 12 *freelances*, y aproximadamente 400.000 visitas mensuales a su página web.
- **Revistas en español**. En la actualidad, hay un total de 5 revistas que publican regularmente en español. La revista *Koreana*⁴⁵ se publica trimestralmente y es de

⁴⁴ <http://world.kbs.co.kr/service/index.htm?lang=s>

⁴⁵ <https://www.koreana.or.kr/koreana/main.do>

interés por su enfoque centrado en el arte y la cultura coreana e hispánica. La *Revista Ñ*⁴⁶ es una publicación independiente que nace de la necesidad de suministrar información al lector hispano sobre diferentes aspectos culturales de Corea, entre ellos, la historia o la gastronomía. Finalmente, destacaremos 3 revistas académicas centradas en la lengua y la didáctica españolas: 1) *Estudios Hispánicos*, publicada por la Asociación Coreana de Hispanistas, 2) *The Korean Journal of Hispanic Studies*⁴⁷, revista instaurada desde el 2008 y editada por la Universidad de Corea y 3) *The Asian Journal of Latin American Studies*⁴⁸ (AJLAS), magacín que la Asociación de Estudios Latinoamericanos de Corea publica cada 4 meses.

- **Agencias de noticias en español.** Hasta el momento, solo existen 2: *Yonhap News*⁴⁹ y *Wikitree*⁵⁰.
- **Televisión.** Presencia de 2 canales de televisión que ofrecen servicio en español, aunque muy limitado, de pocas horas a la semana: *Arirang TV*⁵¹ y *KBS World Latino*⁵².

En resumen, a lo largo de los años se percibe un esfuerzo conjunto por parte de las instituciones de la enseñanza no reglada y de los medios de comunicación por promover y difundir el español y su cultura entre la ciudadanía surcoreana. Especialmente, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje ELE, los esfuerzos se han visto recompensados por el aumento y el mantenimiento de los candidatos a los exámenes de acreditación DELE.

En los párrafos anteriores de este apartado, se ha presentado un panorama general del país surcoreano, su sistema de creencias y comportamientos sociales y educativos basado en las ideas confucianistas, así como un repaso de algunos acontecimientos históricos que han definido el carácter de la nación. Tras esto, se ha puesto foco en la situación del español en Corea del Sur, desde sus inicios hasta el momento actual. Sobre todo, se ha querido hacer hincapié en la vitalidad de la que goza el aprendizaje del español entre la ciudadanía surcoreana y se han listado los centros e instituciones en los que se lleva a cabo su enseñanza y difusión. Al mismo tiempo, se han presentado todos aquellos

⁴⁶ <https://spanish.korea.net/>

⁴⁷ <https://ihs.jams.or.kr/co/main/jmMain.kci>

⁴⁸ <http://www.ajlas.org/>

⁴⁹ <https://m-sp.yna.co.kr/>

⁵⁰ <https://www.wikitree.co.kr/>

⁵¹ <https://www.arirang.com/index.asp>

⁵² <http://world.kbs.co.kr/service/index.htm?lang=s>

conceptos y estudios que sirven para dibujar el perfil del estudiante surcoreano de ELE. Además, se han relacionado estos términos (*motivación, cognición y afecto, autoestima y autoimagen, ansiedad y seguridad e inseguridad lingüística*) con las opiniones lingüísticas que los aprendices de ELE surcoreanos manifiestan hacia el estudio de una L2.

Sin embargo, como se ha observado, hasta el momento existen pocos estudios enfocados en conocer las CAL del alumnado surcoreano. Por lo tanto, a continuación, se revisan los conceptos fundamentales de las CAL desde una perspectiva de la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras.

3. Marco teórico

En el siguiente apartado, se acotan algunos términos relevantes para el estudio de las actitudes y creencias lingüísticas (CAL). Primeramente, se explican los conceptos de *lengua*, *dialecto* y *variedad*, además, se distingue entre *lengua estándar* y *norma lingüística*. Seguidamente, se revisa el concepto del español como *lengua pluricéntrica* y se presentan diferentes propuestas de *zonificación del español* y nos detenemos en la que se va a seguir en este trabajo. Además, se expone la relevancia de enseñar las *variedades del español* en la clase de ELE y se relaciona con las CAL y la idea de *comunidad lingüística*. Finalmente, el marco teórico se detiene en explicar de forma detallada las CAL, su ubicación epistemológica, su definición, sus orígenes y componentes, así como su enfoque metodológico. Se cierra el epígrafe con la explicación de la técnica del *matched-guise* o de los *pares falsos* y se presentan algunos estudios que han empleado esta técnica.

3.1. Lengua, dialecto y variedad

La estrecha conexión entre los conceptos de *lengua* y *dialecto* se debe a la complejidad de distinguirlos exclusivamente desde una perspectiva lingüística. Además, la dificultad se incrementa al considerar que, dependiendo de la definición adoptada, estos términos pueden interpretarse como conceptos teóricos abstractos o, por el contrario, como realidades concretas y tangibles. Alvar (1961) define *lengua* como entidad material con las siguientes palabras:

«Es el sistema lingüístico del que se vale una comunidad hablante y que se caracteriza por estar fuertemente diferenciado, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una importante tradición literaria y, en ocasiones, por haberse impuesto a sistemas lingüísticos de su mismo origen» (1961: 59).

Esta definición puede plantear algunos problemas, pues existen lenguas que tradicionalmente no poseen escritura. Asimismo, la definición de Alvar implica que se puede establecer una línea «fuertemente diferenciada» cuando se habla de una lengua, un dialecto o un habla regional. En este sentido, Alvar opina que «dialecto significa, desde

un punto de vista estrictamente lingüístico, diferenciación» (1961: 60). Además, considera que la segmentación geográfica es un factor decisivo en la creación de los diferentes dialectos, ya que la división territorial no es más que la limitación donde se ha producido esa diferenciación lingüística. Alvar también teoriza sobre las *hablas regionales* y las *hablas locales*. Las primeras las entiende como «dialectos empobrecidos», ya que no poseen manifestaciones escritas, mientras que las segundas son similares a las hablas regionales, pero poco diferenciadas y en zonas geográficamente muy limitadas.

Según se avanzaba en el estudio de estos conceptos, surgieron otras definiciones que amplían y recogen otros aspectos relevantes. López Morales (1989), por ejemplo, apunta que la lengua solo se materializa en sus variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas, pues señala que esta es «un sistema virtual no realizable (...). La lengua española, el español, no se habla en ninguna parte; es un concepto teórico, abstracto» (1989: 42). Además, opina que los dialectos también son sistemas virtuales, ya que carecen de hablantes. Y recuerda que los dialectos tampoco son un conjunto de peculiaridades o de elementos diferenciadores con respecto a la lengua. Para López Morales solo hay 2 factores materiales que diferencian lengua y dialecto: por un lado, los dialectos suelen ocupar una zona geográfica más limitada; por otro lado, las lenguas tienden a gozar de un mayor prestigio social (véase epígrafe 2.5.2.1).

Por su parte, Moreno Fernández (2005) recoge la argumentación de lo abstracto de ambos términos y opina que, si se sigue un criterio únicamente lingüístico, no es posible establecer una distinción rigurosa entre *lengua* y *dialecto*, ya que no existen evidencias suficientes para justificar tal separación. Así, si se quiere llevar a cabo una distinción entre ambos términos, será imprescindible basarse en principios extralingüísticos.

Para Moreno Fernández *lengua* y *dialecto* pueden tener diferentes valores implícitos y para explicarlo el autor toma la referencia del inglés y del italiano. En inglés suele emplearse el término *sub-standard* o *non-standard* para hablar de *dialect*; mientras que para hablar de *standard language* se emplea la definición de *dialect*. En italiano, se diferencia entre el *italiano*, como lengua general, y el *dialetti*, como variaciones lingüísticas de carácter regional. Para el español y para el coreano, lengua del contexto de la comunidad de habla analizada en esta tesis, se hace referencia al *standard language* como denominación de la lengua común, estandarizada y normativa, mientras que se

emplea el término *dialect* para hablar de las diferentes variedades de la lengua estándar en diversas zonas geográficas⁵³.

Años más tarde, Alvar (2006) revisa sus propias definiciones y los matiza del siguiente modo:

«Al hacer abstracción de una terminología demasiado estrecha (qué es lengua, qué es dialecto, según el sentido tradicional), se llega a unas consideraciones filosóficas en las que el conocimiento se manifiesta en un plano abstracto o general y, por tanto, de validez mucho más amplia. [...] Porque el concepto de lengua parece bastante claro; menos, el de dialecto. Pues dialectos hay del mismo origen que la lengua, y entonces las diferencias de unos y otra no son lingüísticas, sino paralingüísticas, pero hay dialectos surgidos de una lengua aún viva» (2006: 27).

Como López Morales (1989), Moreno Fernández coincide en que, desde un punto de vista extralingüístico, el prestigio de una comunidad de habla juega un papel clave a la hora de afirmar la existencia de los dialectos. El autor opina que los usuarios de una lengua «son capaces de distinguir los que pertenecen a su misma comunidad de los que son ajenos a ella» (2005:93). Gracias a esta capacidad es posible hablar de miembros de una *comunidad dialectal*:

«En otras palabras, los hablantes saben si su instrumento de comunicación es un habla local o si coincide, en mayor o menor grado, con las hablas de otros lugares, si tiene prestigio o no lo tiene. Como consecuencia de lo anterior, se puede afirmar que un dialecto existe cuando los hablantes se consideran miembros de una comunidad de habla dialectal circunscrita a un determinado territorio, es decir, cuando consideran que su variedad está suficientemente diferenciada de otras y cuando interpretan y valoran de forma semejante la variación sociolingüística» (Moreno Fernández, 2005: 93).

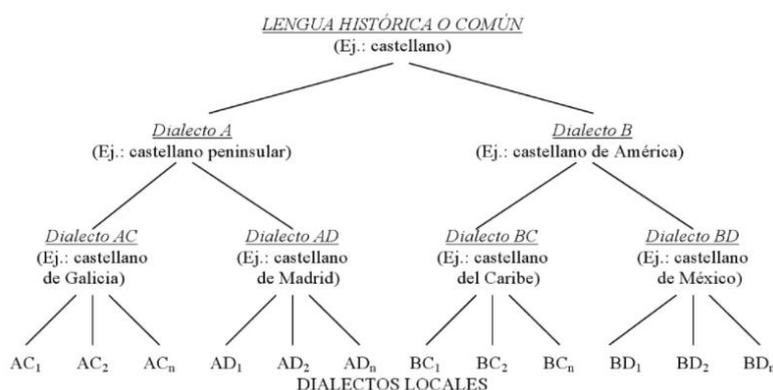
Para Moreno Fernández hay 2 aspectos fundamentales vinculados con el concepto de *dialecto*. Por un lado, que el dialecto se refiere «a una modalidad concreta de una lengua y que no tiene por qué estar desprestigiada» (2005: 96). Y, por otro lado, que siempre está estrechamente ligado a una delimitación geográfica, por lo que se puede hablar de *geolecto*. A partir de estas consideraciones, el autor señala el *principio del dialecto*: este es una característica inherente a toda una comunidad lingüística, ya que cada grupo en una región determinada exhibe un dialecto particular. A partir de este principio fundamental, se comprende que «cada hablante nativo tiene el mismo tipo de acceso al

⁵³ Para saber más sobre la lengua coreana y sus dialectos, consúltese el siguiente artículo: Yeon, J. (2012). Korean dialects: A general survey. *The languages of Japan and Korea*, 168-185.

dialecto de su comunidad y el mismo conocimiento sobre él que los demás hablantes nativos de la misma comunidad» (Moreno Fernández, 2005: 98).

Por su parte, Silva-Corvalán y Enrique-Arias aúnan diferentes posturas y continúan con la idea de que «nadie habla el castellano (...), lo que se habla es una variedad o dialecto determinado» (2017: 13). Así pues, para los autores, la lengua «es un sistema lingüístico realizable en el habla de acuerdo con una tradición históricamente común». También señalan que la lengua es un sistema de comunicación que puede manifestarse tanto oral como gestualmente y que la representación ortográfica no es necesaria para la existencia de una lengua. Hay idiomas representados por el medio gestual, como las lenguas de signos, y también, otras lenguas que nunca han llegado a tener escritura como el kashibo-kakataibo⁵⁴.

Silva-Corvalán y Enrique-Arias comparan la idea de lengua con una estructura piramidal, la llamada *pirámide dialectal*, cuya base está compuesta por la lengua histórica o común. Por debajo de la lengua histórica, se encuentran los dialectos, que, a su vez, están formados por las variedades lingüísticas. Dicho de otro modo: «Una lengua (...) comprende un conjunto de dialectos, los que a su vez pueden constituir familias de dialectos menores dentro de la familia mayor de dialectos que en su conjunto denominamos lengua» (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 13) (esquema 5).



Esquema 5. Lengua histórica o común (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 14)

⁵⁴ El kashibo-kakataibo, o también cashibo-cacataibo, es una lengua nativa de la amazonía peruana casi al punto de la extinción debido a que la mayoría de sus hablantes han ido perdiendo el idioma hacia el empleo del español por varios factores socioeconómicos. En el año 2011, el lingüista Zariquiey recoge los primeros datos sobre este idioma. En años posteriores se redacta el alfabeto del kashibo-kakataibo y también su primera gramática, proyecto del que tuvimos el honor de participar durante nuestra estancia de intercambio universitario en la Universidad Pontificia Católica del Perú cursando estudios de Lingüística peruanas. Para saber más, consúltese la obra de Zariquiey (2018).

Silva-Corvalán y Enrique-Arias establecen una clara diferenciación entre lo que popularmente se entiende por *dialecto*, relacionado muchas veces a las formas no estándares de una lengua y, por tanto, de categoría inferior, y la definición desde el punto de vista lingüístico. Así, definen *dialecto* como «una variedad de lengua compartida por una comunidad» (2017:14). Asimismo, tal y como ya apuntaba López Morales (1989), consideran que los dialectos son elementos vivos y que incluyen las variedades diatópica, diastrática y diafásica, además de las variedades estándares de la lengua, sus variedades históricas y, también sus idiolectos. También, señalan que, aunque hay variedades que gozan de diferentes grados de aceptación o prestigio social, no se puede hablar de corrección o incorrección solamente desde una perspectiva lingüística.

En cuanto al concepto de *variedad estándar*, de acuerdo con Silva-Corvalán y Enrique-Arias, existe a veces una tendencia errónea a asociar la variedad estándar con la lengua histórica. Sin embargo, esto constituye un equívoco, ya que cada dialecto de una lengua posee su propia variante estándar, la cual puede ser considerada como tal debido a su exposición en los medios de comunicación y su uso frecuente en documentos oficiales de un país o de una zona geográfica delimitada. En general, esta variedad estándar suele coincidir con la forma que comúnmente se enseña en las instituciones educativas públicas, y, como consecuencia, se tiende a vincular con los grupos sociales que la utilizan con un mayor estatus o prestigio. Por lo tanto, y como indican los autores, aunque la RAE (Real Academia Española) y las Academias correspondientes son fundamentales para la estabilidad de las variedades uniformes, «se reconoce la existencia de dialectos estándares diferentes en el mundo hispánico» (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017: 15).

En relación con la idea de lo “correcto” o lo “incorrecto” en los diversos dialectos de una lengua, toma relevancia el *acento*. Este hace referencia a la forma en que una persona pronuncia su dialecto, por lo que tiene que ver con los aspectos fonéticos de un idioma. Tal y como sucede con las variedades estándares, no se puede decir que exista un acento correcto desde el punto de vista del estudio lingüístico. Pero, del mismo modo, sí que hay un acento considerado como el correctamente aceptado por un determinado grupo social (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017). En realidad, según los autores, todos los hablantes de una comunidad de habla son multidialectales cuando intervienen factores como «el tema de conversación, los interlocutores, o el contexto espacial, que determina un continuo de variación tanto por registro como por el estilo» (2017:17). Como

consecuencia, existe la posibilidad de que los usuarios del considerado dialecto estándar de una lengua cambien de registro en ciertos contextos. A la inversa, es posible que los hablantes de un *dialecto vernáculo* de una lengua puedan cambiar a una variedad estándar si estos han recibido la educación seglar suficiente. Así, Silva-Corvalán y Enrique-Arias definen *dialecto vernáculo* como «una variedad local, informal, no estándar, característica de una comunidad» (2017:17).

Esta capacidad multidialectal de los usuarios de una lengua es posible gracias al concepto de *registro*. Esta idea hace referencia a las variaciones de la lengua, léxicas y/o gramaticales, que dependen de la interacción y el medio en el que se realizan. A este respecto, López Morales (1989) nos habla de la capacidad que tienen los hablantes de emplear uno u otro estilo lingüístico o registro. El registro puede variar según los diferentes estadios de formalidad y, según el autor, esto se debe al grado de conciencia lingüística que tenga el hablante. Se puede hablar, de manera simplificada, de una graduación en los diferentes niveles de registro lingüístico de forma descendente: culto, formal, informal, coloquial y vulgar.

Moreno Fernández (2005), por su parte, equipara *estilo* a la *variación estilística*. Para el autor, y siguiendo la propuesta de Halliday (1972), relaciona los conceptos *dialecto* y *registro*, pues «los registros dependen del uso que se haga de la lengua en situaciones concretas, mientras que los dialectos se identifican en función de sus usuarios» (Moreno Fernández, 2005: 99). Para el autor las diferentes variaciones en el registro de un hablante quedan condicionadas por los siguientes factores: por un lado, el campo del discurso, es decir, el tema tratado y el contexto donde se hace uso de la lengua; por otro lado, el modo discursivo, entendido como el canal de comunicación que se emplea, por ejemplo, la lengua hablada o escrita; y, finalmente, el tenor o estilo del discurso, dicho de otro modo, el tipo de relación que existe entre los participantes.

Así, se puede entender el *estilo* como una serie de características lingüísticas alternativas que son altamente complejas de delimitar entre los diferentes registros de una lengua (Labov, 1966; Moreno Fernández, 2005). Por ello, es conveniente hablar de una graduación dentro del concepto de *variación estilística* en el marco de lo que es considerado como normativo o prestigioso.

Acotadas las ideas de *lengua*, *dialecto*, *dialecto vernáculo*, *hablas regionales*, *hablas locales*, *variedad estándar*, *acento*, *registro* y *estilo*, a continuación, se presentan los términos *norma lingüística* y *lengua estándar* y cómo se vinculan con la idea de *fijación* y *unidad* en una comunidad lingüística. Asimismo, se tratan los aspectos teóricos sobre la *norma panhispánica* y las diferentes problemáticas que existen alrededor de esta idea.

3.1.1. Lengua estándar y norma lingüística

El concepto de *norma lingüística*, también denominada *norma culta* o *norma estándar*, posee un valor irrefutable en la historia, fijación y difusión de toda lengua. Lo que se considera normativo ha sido discutido ampliamente y cuenta con una extensa bibliografía al respecto (Coseriu, 1990; Moreno Fernández, 2000; Oesterreich, 2002; Zimmermann, 2008, entre otros). Este término ha sido muy estudiado desde la Lingüística Aplicada y en la Sociolingüística, ya que su relación con fenómenos como la *variación lingüística*, el *prestigio lingüístico*, las *actitudes y creencias lingüísticas* o la *enseñanza de segundas lenguas* es innegable.

Si prestamos atención a la definición de la DRAE (*Diccionario de la Real Academia Española*), observamos que algunas de sus acepciones remarcan el carácter de la norma como “correcto”, “modélico” y “ejemplar”, vinculado al prestigio social. En su cuarta acepción, se la define como «conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado correcto» y en la quinta añade que norma es una «variante lingüística que se considera preferible por ser más culta» (DRAE, en línea).

Ya Coseriu (1971, 1994) entendía la norma como la realización colectiva del sistema y la consideraba como un ideal de lengua, no en el sentido abstracto o artificial, sino más bien como un modelo aceptado e imitado por tal grupo. A su vez, Andión-Herrero igualmente apunta al carácter grupal de la norma lingüística y propone la siguiente definición:

«Conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables. En niveles cultos solo un grupo selecto de sus hablantes- los que representan el nivel diastrático alto- representan la norma de manera modélica y ejemplar, y se les reconoce por el resto de los hablantes mayor autoridad para hacer adaptaciones de uso, que aparecen marcadas por el prestigio de quienes las usan. La norma tiene la cualidad de ser guía prescriptiva para sus hablantes, la fijan textos especializados (gramáticas, manuales de estilo, ortografías...), entidades (Academias de la Lengua, Comisión del Español Urgente), personalidades (intelectuales: literatos,

filósofos, políticos, periodistas, científicos...), medios (de difusión, administración, escuela y afines). Ciertamente, también los usos no correctos pueden, por “derecho consuetudinario”, hacerse generales en niveles medio-altos e imponerse en la norma hasta llegar a alcanzar la etiqueta de “correctos”» (Andión-Herrero, 2008: 18).

Otra característica de la norma lingüística es la posibilidad de la coexistencia de diversas normas igualmente aceptadas y prestigiosas. De ahí que Amorós-Negre y de los Mozos entiendan la norma como un conjunto de normas lingüísticas o, en sus propias palabras, «variedades paramétricas, ejemplares o estándares, propias de la gente instruida en situaciones formales o, más específicamente, de distancia comunicativa» (2017: 250). También, Lope-Blanch (2002) entiende la norma como un concepto relativo, pues cada dialecto posee sus propias normas válidas dentro de unos límites geográficos. Por lo tanto, el autor establece la existencia de una *norma panhispánica* y de una *norma ideal* internacional de la siguiente manera:

«Es evidente que en cada país hispanohablante existe una norma lingüística ejemplar, paradigmática, a la que los hablantes de cada nación tratan de aproximarse cuando de hablar bien se trata. Suele ella ser la norma culta de la ciudad capital: la madrileña para España, la bogotana para Colombia, la limeña para el Perú, etc.» (Lope-Blanch, 2001: en línea).

En resumen, se puede afirmar que existen tantas normas lingüísticas como variedades de una lengua (Jové Navarro, 2019). Por esta razón, Moreno Fernández (2000) equipara *norma lingüística* a *norma culta* al afirmar que «cuando se atiende a los usos cultos de cada uno de [los] geoelectos, hablamos de una lengua culta a partir de la cual se construye una «norma culta» (2000: 68).

En este sentido, algunos autores han remarcado la importante labor homogeneizadora y aglutinadora que ejerce el concepto de *norma lingüística* en lenguas como el español, debido al carácter multinormativo de algunos idiomas. Así, Lope-Blanch señala que la norma lingüística es la que «da la pauta y sirve de modelo a muchas de las otras normas y, sobre todo, la que más contribuye a mantener la unidad fundamental, básica, de la lengua» (2002: 27). También, Balmaseda (2000) subraya el beneficio que la norma supone para la comunicación en español, y para la unidad de la política social y la cultura que comparte la comunidad hispanohablante.

Como hemos visto, la norma lingüística es considerada como lo aceptable y lo correcto por la amplia mayoría de los usuarios de una comunidad de hablantes y, por tanto, el

modelo lingüístico. Sin embargo, cabe matizar que lo que hoy es válido, mañana puede que no lo sea y lo que ayer se tomaba por bueno, hoy ha sido superado. Así, Andiñ-Herrero señala que «no todo lo que no está en la norma constituye un error, puede tratarse de una variante de nueva creación construida según las reglas gramaticales de la lengua, como es el caso de los neologismos» (2008: 18).

Así pues, las faltas cometidas contra la norma pueden ser de 2 tipos: agramaticales, cuando se producen formas o estructuras que incumplen las reglas de lo normativo, y gramaticalidades, cuando el error surge de la inaceptabilidad por el uso. Los problemas agramaticales son muy comunes entre los niños y los estudiantes de lenguas extranjeras. En el segundo caso, el hablante no nativo, aunque demuestra una falta del dominio de la lengua, a su vez, también está demostrando que emplea ciertas estrategias y recursos de aprendizaje. Esto sucede en los casos de hipercorrección o por la aplicación de reglas generales para excepciones, como en los casos *bacalado** por *bacalao* o *sabió** por *supo* (Andiñ-Herrero, 2008).

Hasta ahora, se ha abordado el concepto de *norma lingüística* desde una perspectiva abstracta. No obstante, es útil materializar este concepto a través de su aplicación dentro de una comunidad de hablantes. En este sentido, la norma lingüística suele manifestarse mediante la *lengua estándar* o, como algunos autores prefieren denominarla, *variedad estándar* (Maldonado, 2012). En concreto, la RAE define *lengua estándar* como:

«la expresión culta formal la que constituye el *español estándar*: la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos. Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística» (Diccionario Panhispánico de Dudas, «Qué es», en línea⁵⁵).

De esta manera, la cualidad fundamental de la lengua estándar radica en que el grupo la reconoce como la norma de referencia en relación con las demás variantes locales o sociales. Asimismo, posee un carácter histórico que se manifiesta a través de procesos

⁵⁵ Para ampliar información, véase la siguiente página web: <https://www.rae.es/dpd/ayuda/que-es>

lingüísticos, como la estandarización y la codificación, y extralingüísticos, como su empleo en el ámbito político, educativo o cultural (Maldonado, 2012).

Aun así, no se debe equiparar a la *lengua estándar* con la *lengua común*. A propósito de esta aseveración, Coseriu (1990) distingue entre lo *correcto* y lo *ejemplar*. Aquello considerado como *ejemplar* hace referencia al ideal de la lengua, es decir, la variedad estándar. Mientras que lo correcto corresponde a cualquier forma en el marco de la tradición lingüística de una comunidad de hablantes. Dicho de otro modo, aquello que es correcto se corresponde con lo usualmente hablado, por lo que, la variedad estándar no es la única reconocida como correcta, ya que en el ámbito dialectal también existen otras formas correctas que se corresponden con la tradición lingüística de determinados grupos de hablantes y momentos históricos.

Siguiendo con la idea de que el estándar no se corresponde con la lengua común, Gimeno Menéndez (2004) sostiene que la actualización de la lengua común solo puede lograrse a través de sus diversas variantes, dado que cada una de ellas incorpora su propia variante estándar. Igualmente, Oesterreicher (2002) añade que el estándar no dispone de marcas diatópicas, más bien representa las variedades diastráticas y diafásicas de cada comunidad, es decir, el estándar reproduce positivamente las características lingüísticas sociales y estilísticas de tal grupo.

Asimismo, López Morales considera que se suele adjetivar como *estándar* al concepto de *lengua*; por el contrario, la *lengua estándar* está relacionada con la variedad de prestigio o «con los estilos más formales del sociolecto alto de cada zona» (1989: 43). En consecuencia, la lengua estándar tiende a ser la empleada en los asuntos oficiales de un país, la que se enseña en los sistemas educativos y en las clases de ELE, la que tiene validez legislativa o la que se transmite en los medios de comunicación. Así, tal y como señala González (2001), la función esencial que cumple la lengua estándar es simbólica, esto es, realiza la función de símbolo de poder o estatus elevado en una comunidad lingüística.

Retomando la idea de Coseriu de lo considerado como ejemplar, Borrego Nieto (2003) define las diversas formas ejemplares del español como:

«Esa entidad llamada con muy diversos nombres (...) resulta sumamente evanescente y de muchos fenómenos (regionales o no) no puede decirse tajantemente que no pertenecen a ella, sino que

pertenecen en diverso grado. Es decir, ni todos los aceptados ni todos los rechazados lo son en la misma medida, de modo que es español modélico, no es, en realidad, una entidad discreta, sino gradual, escalar» (2003: 66).

De las palabras de Borrego Nieto, se deduce la noción del pluricentrismo del español (véase epígrafe 3.1.2.). En concreto, el autor propone una categorización de los rasgos ejemplares de este idioma. En primer lugar, características comunes a los hablantes cultos que coinciden cuantitativamente con la mayoría de los rasgos ejemplares. En segundo lugar, habla de los atributos particulares de zonas geográficas concretas, pero aceptadas y entendidas como “tolerables” para toda la comunidad lingüística. Finalmente, rasgos prototípicos en ciertas regiones que son aceptadas en mayor o menor medida en determinadas comunidades, pero que son considerados como “incorrectos” en otros grupos de hablantes.

En relación con la ejemplaridad de la lengua, Moreno Fernández habla del término *modelo* y lo define como «una representación ejemplar o general de una lengua; se piensa en un modelo idealizado, construido como lengua ejemplar, elaborado a partir del uso o inducido desde él» (2001: 5). Dicho de otro modo, el modelo de lengua que goza de un carácter general, correcto y neutro, se presenta como una concepción idealizada y, por tanto, difícil de materializar.

En el presente estudio, nuestro interés se centra en conceptualizar el estándar desde el enfoque de la enseñanza ELE. En este contexto, adoptamos la definición de Andión-Herrero, la cual, aunque posee un carácter general en el ámbito lingüístico, adquiere un matiz didáctico específico en el ámbito de la enseñanza de ELE, como se expone a continuación:

«Modelo lingüístico que cumple determinados requisitos: reunir las herramientas descriptivas y de uso para la producción y comprensión de cualquier enunciado, ser estable, accesible para sus hablantes, contar con una tradición... Los elementos lingüísticos que lo constituyen deben ser troncales o comunes a sus hablantes (Principio de comunidad) y con un grado de independencia más o menos alto de contextos específicos (Principio de neutralidad)» (2008: 14).

Asimismo, la noción de *corrección lingüística* no guarda una conexión directa con aspectos puramente lingüísticos; por el contrario, está más vinculada a factores extralingüísticos. Esto se debe a que, comúnmente, es el grupo socialmente prestigioso

quien otorga a una lengua, o a una variante de esa lengua, la etiqueta de "correcta". Por consiguiente, la *corrección lingüística* puede definirse como un concepto:

«supeditado a las convenciones relacionadas con el estatus y el prestigio de las personas que hablan las lenguas o variedades en cuestión, de lo cual puede colegir que depende más de factores sociales o extralingüísticos, que de intralingüísticos» (Sobrino, Bernal y Pryce, 2014: 332).

Esta constituye una de las características más distintivas del español, ya que, al contar con diversas normas estándares y, consecuentemente, al ser una lengua pluricéntrica, la noción de *corrección lingüística* en el español se diversifica. Por tanto, la idea de corrección se ve supeditada al saber idiomático (corrección lingüística), al saber elocucional (coherencia) y al saber expresivo (adecuación) (Sobrino, 2017).

Visto lo anterior, cabe ahondar más detalladamente sobre qué se entiende por *lengua pluricéntrica* y cómo afecta esta noción al prestigio de las variedades del español. Por lo tanto, en las siguientes líneas se abordan los conceptos de *lengua pluricéntrica* y *lengua global*.

3.1.2. El español, lengua pluricéntrica

El español es una *lengua pluricéntrica*, también denominada *policéntrica* o *multicéntrica*, ya que posee más de una única norma que tiene como origen diferentes centros lingüísticos (Maldonado, 2012). Como sucede en otros idiomas, como en el inglés o en el francés, este pluricentrismo se debe, entre otros factores, a que la lengua se ha expandido por una gran zona geográfica⁵⁶. Bosque (2009), en el prólogo a la *Nueva*

⁵⁶ Según los últimos datos del Instituto Cervantes recogidos en su anuario del 2021, con motivo del 30 aniversario de tal institución, se apunta a que actualmente el español cuenta con un total de 493 millones de personas que tienen el español como lengua inicial (cuatro millones más que en 2020). En consecuencia, el español se sitúa como la segunda lengua nativa del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín. Además, se indica que los usuarios potenciales de español superan los 591 millones (6 más que en el 2020), equivalente al 7,5% de la población mundial. Es decir, desde los inicios del Instituto Cervantes, hace 30 años, la comunidad hispanohablante ha crecido casi un 70%. En relación con los estudiantes de ELE, el anuario añade que, aproximadamente, 24 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera, lo que supone casi 2 millones más que en 2020. Finalmente, el español se disputa con el francés y con el chino mandarín el segundo puesto de idiomas más estudiados como segunda lengua. Para tener más información al respecto, véase:

https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2021/noticias/anuario-IC-2021.htm

Aunque estas cifras pueden variar dependiendo del estudio y del enfoque con el que se quiera trabajar, pues la información del portal web Statista indica que, si bien es verdad que el español es el segundo idioma más

gramática de la lengua española, señala la imposibilidad de presentar alguna de las variedades de los distintos países hispanohablantes como modelo panhispánico. En concreto, indica que, al afrontar la creación de una gramática académica, en lugar de presentar un modelo panhispánico, se describen detalladamente las estructuras compartidas por la mayoría de los hispanohablantes, separando las opciones particulares de variantes americanas o europeas, pues este tipo de aproximación fortalece la comprensión de la distribución geográfica del español sin comprometer su unidad. Bernárdez (2012), además, subraya que el pluricentrismo del español se basa en equiparar tanto en prestigio como en uso las diferentes normas que existen.

Sin embargo, otros autores ponen de manifiesto lo opuesto: si algo caracteriza al pluricentrismo español es la falta de igualdad de alcance y reconocimiento con respecto a sus diversas normas (Sinner, 2012). También Lara (2004) manifiesta la misma idea al introducir el término *multipolar*, es decir, que no todas las normas consiguen el mismo nivel de corrección y fuerza normativa en el ámbito del prestigio social. Asimismo, Greußlich (2015) afirma que:

«el concepto de pluricentrismo, según su propia génesis, se refiere a culturas lingüísticas supranacionales y no atañe a variedades que, no solo históricamente hablando, sino también en su sincronía, son, todavía, variedades diatópicas en el sentido de que sus propios hablantes reconocen su arraigo en una determinada región» (2015: 66).

Según algunos autores, la definición de *pluricentrismo* sugerida en el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) refleja ciertos matices eurocéntricos y falta de claridad con respecto al término (Maldonado, 2012). Esta discrepancia de posturas reafirma la idea de que el debate sobre el policentrismo del español todavía está sobre la mesa, ya que no hay un consenso entre Academias y estudiosos de la lengua española (Zimmermann, 2008). Al contrario, para otros autores, la existencia tangible del pluricentrismo del español no es relevante, más bien su importancia recae en el impacto lingüístico en la sociedad o, dicho de otra forma, «lo esencial es el estatus y la ubicación de esas formas dentro del espacio variacional definido por el estándar correspondiente» (Maldonado, 2012 :99). Sin la intención de posicionarnos sobre la situación real del pluricentrismo de la lengua

hablado como lengua inicial, en cifras globales el español se situaría en cuarta posición después del inglés, el chino mandarín y el hindi. Para tener más información al respecto, véase:
<https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>

española, a continuación, se presentan 4 eventos significativos que marcaron un cambio indudable hacia una nueva orientación en la política lingüística del español.

En primer lugar, en 1871 se funda la Academia Colombiana de la Lengua, como pionera de las 24 que existen en la actualidad. En segundo término, en 1951 tiene lugar el primer congreso de *Academias de habla española*, cuyo presidente fue el mexicano Miguel Alemán Valdés. Aunque la RAE no participó en este primer encuentro por tensiones políticas entre España y México, se adhirió oficialmente a la Comisión Permanente a finales de ese mismo año. Seguidamente, en el año 1963, tuvo lugar el congreso *Presente y futuro de la lengua española* cuyo objetivo principal fue compartir opiniones sobre el futuro del español en relación con sus variedades. Algunos estudiosos como Menéndez Pidal y Dámaso Alonso abogaban por la “unificación” del español desde el respeto por todas las variedades nacionales. Finalmente, desde la Asociación de las Academias de la Lengua Española (ASALE), en 1998, en concreto en el XI Congreso de esta asociación, se solicitó a la RAE que se elaborase una gramática aceptada y consensuada por las diversas Academias (Greußlich, 2015). Esta se publicó en 2009, *La Nueva Gramática de la lengua española* (NGRALE), y, finalmente, se reconoció que no todos los hispanohablantes siguen o deben seguir la misma norma, es decir, confirmaba la realidad lingüística: el español es pluricéntrico.

Algunas de las recientes obras publicadas por la Real Academia Española⁵⁷ con carácter plurinormativo son las siguientes:

- *Ortografía de la lengua española* (1999/2010), aunque todavía no tenía un carácter policéntrico fue la primera obra revisada y aceptada por todas las Academias de la Lengua.
- *Diccionario panhispánico de dudas* (2005).
- *Nueva gramática de la lengua española* (2009-2011).
- *Diccionario de americanismos* (2010).

⁵⁷ A pesar de los esfuerzos conjuntos por parte de la RAE, el Instituto Cervantes y la ASALE, todavía se encuentran algunas incongruencias en sus obras. Veamos 2 ejemplos como muestra. El *Diccionario de la lengua española* de 2001 definía la palabra *patata* como un «cruce de papa y batata»; mientras que si se buscaba *papa* nos remitía al término *patata*. Sin embargo, en el mismo diccionario en su versión de 2014, sucede lo contrario. La entrada para *patata* nos dirige a *papa*, por lo que se entiende que el uso más general para referirse a este tubérculo es *papa* y no *patata*. Asimismo, el PCIC (2006) también nos plantea algunos problemas, especialmente, en el ámbito léxico. Bajo el epígrafe 5.3. *Alimentos*, encontramos que en el nivel A2 solo se recoge la palabra *patata*, pero no *papa*; dicho de otro modo, se espera que un estudiante de ELE de este nivel conozca el término menos general, en lugar del más ampliamente usado.

- *El buen uso del español* (2013).
- *Libro de estilo de la lengua española según su norma panhispánica* (2018).

Visto los ejemplos anteriores, se puede afirmar que las instituciones del español entienden dicha lengua como multicéntrica, o en sus propias palabras, que «el español, por su carácter de lengua supranacional, constituye en realidad un conjunto de normas diversas que, no obstante, comparten una amplia base común» (RAE y ASALE, 2004: 9).

Definitivamente, esta característica de la lengua española no puede obviarse en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Así, cabe destacar que el Plan Curricular (2006) del Instituto Cervantes (PCIC)⁵⁸ también reconoce la existencia de múltiples normas hispánicas:

«El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es solo una de ellas. De ahí que, como no podía ser menos, sean anotadas y comentadas especificaciones de notable extensión en la que las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico» (PCIC, 2006, vol. 1: 59).

Además del concepto de pluricentrismo, otros términos que ayudan a entender y dar fuerza a la diversidad lingüística que rodean el español son la idea de *polifónico* y *poliédrico* (Muñoz-Basols y Hernández, 2019). El primero describe la lengua como un ecosistema de variedades que conecta a sus hablantes y que, en algunos contextos, como en EE. UU., sirve como punto de unión para una gran parte de la población desde una perspectiva identitaria (Moreno Fernández, 2018)⁵⁹. El segundo caracteriza las múltiples caras o perfiles de hablantes, no solo en las zonas de aquellos usuarios donde la lengua es

⁵⁸ Los datos más recientes publicados por el Instituto Cervantes en su Anuario del 2021 apuntan que desde 2010, el número de alumnos de español contabilizados por dicha institución se ha duplicado, pasando de 11,3 millones a más de 24. Actualmente, el Instituto Cervantes dispone de un total de 65 centros oficiales, además de 11 aulas y centros acreditados para el examen DELE en todo el mundo. Se calcula que alrededor de 32.000 alumnos de esta organización estudian en línea mediante la plataforma AVE GLOBAL lo cual supone un gran aumento con respecto a los años anteriores, hecho que demuestra el continuo interés por el aprendizaje del español. Para saber más, consúltese: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2020/noticias/aumento_alumnos_ave_global.htm

⁵⁹ Para saber más sobre el español de EE. UU. en relación con el concepto polifónica, véase la siguiente referencia: Moreno Fernández, F. (23/06/2018). La represión lingüística del español en Estados Unidos. *The New York Times*. Disponible en: <https://www.nytimes.com/es/2018/06/23/espanol/opinion/opinion-espanol-estados-unidos-expulsion-distinto.html> [Consulta: 06-04-2023]

oficial, sino en otros lugares en los que la presencia del español y los hispanohablantes sigue aumentando.

Hasta el momento hemos visto que el español es un idioma pluricéntrico, polifónico y poliédrico, lo cual ayuda a concebir la gran variedad lingüística de esta lengua; sin embargo, ¿podemos decir que la lengua española es global? Existe consenso en considerar el inglés como una lengua pluricéntrica, internacional y global (Kachru, 2006). Además, el inglés comparte varios rasgos con el español: ambos idiomas son multicéntricos, cohabitan en países o zonas geográficas con otros idiomas oficiales y no oficiales, por lo que cumplen la función de lengua nexa o franca; incluso, ambas lenguas son reconocidas por generar un valor económico (Garrido, 2010; Carreira, 2003).

Coupland (2010) señala un conjunto de fenómenos que se dan en las lenguas globales. En primer lugar, el *multilingüismo global*, relacionado con el mantenimiento o la desaparición de ciertas lenguas o variedades y el papel que desempeñan las instituciones y las autoridades gubernamentales a este respecto⁶⁰. En segundo lugar, los *discursos de globalización*, es decir, en qué lengua se transmiten los discursos enfocados a un público global⁶¹. Finalmente, la *lengua y mercados e inmigración*, resulta especialmente relevante en el caso de los flujos migratorios de personas hispanohablantes hacia EE. UU. y el uso del español como lengua franca. Por lo tanto, si se toma esta clasificación como referencia, se puede afirmar que el español es una lengua global (Mar-Molinero, 2010).

El español como lengua pluricéntrica y global no solo se sustenta en ideas objetivas y cuantitativas, sino también en las percepciones subjetivas que los propios hablantes tienen de sí mismos, del grupo y del idioma que comparten. Como señala Oesterreicher, el «pluricentrismo implica en cierta medida casi siempre parcialidad interpretativa y puede, incluso, representar diferentes tipos de coexistencia conflictiva» (2002: 287).

Tras definir el español como lengua pluricéntrica, global e internacional, en las siguientes líneas se aborda la variedad dialectal del español. En concreto, se presentan diferentes

⁶⁰ Como ya hemos apuntado, algunos autores han criticado el papel pasivo de ciertas instituciones como la RAE o el Instituto Cervantes hacia la difusión del pluricentrismo del español (Lara, 2004; Sinner, 2012). Se las ha criticado por fomentar, especialmente, el español de España y, en particular, el del centro peninsular (Mar-Molinero, 2007).

⁶¹ Según el informe anual de 2021 del Instituto Cervantes, el español es la tercera lengua más empleada en internet, por detrás del inglés y del chino, con un total del 7,9% de los usuarios mundiales: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2021/noticias/anuario-IC-2021.htm

propuestas de *zonificación del español* y nos detenemos en el modelo que se va a seguir en este trabajo.

3.1.2.1. La clasificación de las variedades normativas del español según Moreno Fernández (2014)

Como se ha visto ahora, el español es una lengua pluricéntrica y global, lo que implica necesariamente variedad interna de la propia lengua. En consecuencia, desde finales del siglo XIX algunos autores han desarrollado diferentes propuestas de zonificación dialectal del español (Armas y Céspedes, 1882; Henríquez Ureña, 1921; Rosenblat, 1962; Rona, 1964; Malmberg, 1971; Resnick, 1975; Cahuzac, 1980; Canfield, 1981; Alvar y Quilis, 1984; Montes Giraldo, 1986; Moreno Fernández, 1993).

El primer investigador que propuso una división dialectal para el español de América fue el cubano Juan Ignacio de Armas y Céspedes ⁶²(1882) en su obra *Orígenes del lenguaje criollo*. En sus páginas, el objetivo principal del autor es dar respuesta a la inevitable fragmentación a la que se enfrentaba el español americano y demostrar su preocupación por su unidad. Al mismo tiempo, el texto pretende demostrar la poca influencia que supone el sustrato indígena en la lengua española. Así, en el segundo capítulo de esta obra titulada «Del supuesto idioma lucayo», se afirma que las lenguas indígenas de las Antillas no recibieron «ninguna influencia ... en la formación del lenguaje criollo» (1882: 116), al contrario, las palabras que se consideraban originarias de las islas eran, en realidad, «palabras venidas de España» (1882: 120).

Además, la obra intenta segmentar el español americano a través de un enfoque en el léxico; no obstante, carece de una base metodológica filológica. Para respaldar la afirmación de que muchas palabras criollas tienen su origen en el territorio español, el autor presenta una serie de ejemplos en el cuarto capítulo titulado «Primera fuente del lenguaje criollo». Por ejemplo, para explicar la etimología de la palabra *iguana* Armas y Céspedes comenta lo siguiente:

⁶² En algunas ocasiones se ha olvidado la figura de Armas y Céspedes como el precursor en este campo y se ha considerado a Henríquez Ureña como el primer autor preocupado por la zonificación. Sin embargo, se puede afirmar que «Céspedes-Ureña fue el primero que ideó la división geográfica del lenguaje español en América en zonas lingüísticas» (Serís, 1964: 707).

«El nombre que le pusieron fué el de Yuana, o sea Juana en ortografía moderna; lo que fue gran desacato, si en ese sér de apariencia horrible, i de majestad ridícula, quisieron recordar a la reina doña Juana, sobrenombrada la loca, [...] a quien de nada servia su boato réjio» (1882: 129).

Finalmente, el autor considera que el español de América dará origen a 4 nuevos idiomas sin concretar el porqué de esa fragmentación o cómo podría suceder ese proceso. Según el autor, estas zonas son las siguientes:

- Caribe (Antillas, Venezuela, Colombia, Panamá y parte de América Central)
- México y Centroamérica (con exclusión de Panamá)
- Zona del Pacífico
- Buenos Aires

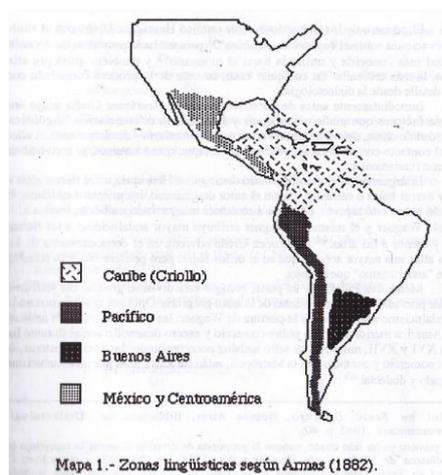


Imagen 3. La división dialectal del español de América, según Armas y Céspedes (Moreno Fernández, 1993:19)

Años más tarde, el filólogo dominicano Henríquez Ureña, en su obra *Observaciones sobre el español de América* (1921), propuso otra división donde recogía, según Serís (1964) y Rona (1964), algunas de las ideas de Armas y Céspedes. Pese a esta notoria influencia, la propuesta de Henríquez Ureña supuso un avance innegable en este ámbito por 2 motivos: en primer lugar, por la síntesis delimitadora tan necesaria (Lope-Blanch, 1984). En segundo lugar, por el nivel de detalle ofrecido y los rigurosos criterios empleados. A pesar de las mejoras realizadas, el propio autor calificó esta zonificación como aproximativa y no definitiva, y basa su propuesta en los siguientes criterios: 1) la proximidad geográfica, 2) los nexos culturales y políticos y 3) el substrato indígena. Gracias a este enfoque,

delimitó la existencia de 5 zonas dialectales diferentes (Henríquez Ureña, 1921; Alba, 1992):

1. La del Río de la Plata (Argentina, Uruguay y Paraguay). Substrato guaraní.
2. La chilena (norte, centro y sur de Chile). Sustrato arahucano.
3. La andina (la mayor parte de Colombia y parte de Venezuela, Bolivia, Perú y Ecuador). Substrato quechua.
4. La mexicana (México, América central y el sudoeste de los Estados Unidos). Substrato náhuatl.
5. La del Mar Caribe (las 3 Antillas españolas, es decir, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, gran parte de Venezuela y la costa atlántica de Colombia). Sustrato arahucano y caribe.



*Imagen 4. Zonificación del español americano según Henríquez Ureña
(Moreno Fernández, 1993: 22)*

Aunque esta propuesta recibió varias críticas, la mayoría apuntaba a la necesidad de una zonificación basada en datos cuantificables sobre la realidad lingüística del español en América (Malaret, 1937; Navarro, 1942; Rona, 1964)⁶³. Como señala Alba (1992), un

⁶³ Rona (1964: 217-218) expone 4 argumentos que justifican las críticas hacia la clasificación de Henríquez Ureña (1921): 1) no son solamente 5 las grandes familias lingüísticas americanas (maya, tarasca, cacana, pampa, aimara, etc.), 2) la influencia geográfica de las lenguas indígenas no se corresponde con lo dicho

hecho que demuestra la escasa información con la que Henríquez Ureña contaba en ese momento fue que en su clasificación enumerase las regiones que componen cada zona, pero no describiera los rasgos lingüísticos específicos que caracterizan cada lugar.

Asimismo, Rosenblat (1962), en su trabajo *El castellano de España y el castellano de América: Unidad y diferenciación*, presenta su propuesta de zonificación en la que diferencia 2 macrozonas dialectales: tierras altas y tierras bajas. Su criterio divisorio se basaba en el influjo del clima en el fonetismo: las tierras altas (continentales y frías) se caracterizarían por poseer un vocalismo átono y débil; mientras que las tierras bajas (costeras y calientes) destacarían por mostrar un debilitamiento y pérdida de consonantes como la /-s/, /-n/ o /-r/. El principal problema que presenta esta división radica en su generalidad, ya que la zonificación abarca territorios muy extensos. Por tanto, y para poder realizar el estudio dialectal de América según la propuesta de Rosenblat, resultaría imprescindible un análisis pormenorizado de cada zona geográfica.

Por su parte, Rona (1964) sugiere una clasificación basada en 4 fenómenos lingüísticos: un criterio fonético (zeísmo); uno fonológico (yeísmo); uno sintáctico (voseo) y, finalmente, uno morfológico (las formas verbales utilizadas con el pronombre *vos*). A partir de estos elementos de selección, Rona obtiene un resultado de 16 zonas dialectales diferentes. Además, el autor añade otras 7 regiones más, a las que denomina «zonas de mezcla». A saber:

1. México (excepto los Estados de Chiapas, Tabasco, Yucatán y Quintana Roo), Antillas, la costa atlántica de Venezuela y Colombia, mitad oriental de Panamá.
2. Los estados mexicanos, citados, con América Central, incluida la mitad occidental de Panamá.
3. Costa pacífica de Colombia y el interior de Venezuela.
4. Zona andina de Colombia.
5. Zona costera de Ecuador.
6. Zona serrana de Ecuador.
7. Zona costera del Perú, excepto Sur.
8. Zona andina del Perú.
9. Zona meridional del Perú.

por Henríquez Ureña, 3) la diversidad dialectal americana no sucedió por la acción de substrato de las lenguas indígenas sobre un español y 4) el criterio empleado es subjetivo, ya que la mezcla del español con las lenguas indígenas no estaba bien estudiado en esa época.

10. Norte de Chile, noroeste de la Argentina y los Departamentos bolivianos de Oruco y Potosí.
11. El resto de Bolivia.
12. Paraguay (excepto la zona de Concepción) y las Provincias argentinas de Misiones, Corrientes y Formosa.
13. El centro de Chile.
14. El sur de Chile y una pequeña porción de la Patagonia argentina.
15. Las Provincias «gauchescas» de la Argentina (aproximadamente, Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, La Pampa, Río Negro, Chubut y hasta la Tierra de Fuego) y el Uruguay (excepto la zona ultraserrana y la fronteriza).
16. Zona ultraserrana del Uruguay (Departamentos de Rocha y Maldonado y parte de Lavalleja y Treinta y Tres).

Son varios también los detractores de esta clasificación por diversas razones (Lope-Blanch, 1985; Alba, 1992). Por una parte, tal y como sucedía con la propuesta de Henríquez-Ureña, el criterio implementado en cuanto a la mezcla del español con las lenguas indígenas es subjetivo. Además, años después se ha demostrado que ciertas aseveraciones planteadas por Rona eran erróneas; por ejemplo, el fenómeno del zeísmo en México y su distribución e impacto es diferente del propuesto por el autor (Lope-Blanch, 1985). También, las afirmaciones de Henríquez-Ureña en cuanto a la influencia de las lenguas africanas en la zona del Caribe, especialmente en Cuba, fue rectificadas en las investigaciones de López Morales (1971).

En 1975, Resnick publica un índice muy detallado de los rasgos dialectales de cada país. Aun sin que su objetivo fuera proponer otra clasificación por zonas, el autor recoge una gran cantidad de información que servirá como guía para que otros investigadores obtuvieran información detallada y contrastada sobre las características fonológicas de cada región. Según los criterios de selección que Resnick expone en su obra, se recogen 8 fenómenos fonológicos especificables binariamente (véase tabla 4).

positivo (+)	negativo (—)
/s/ regularmente retenida como sibilante (<i>estados</i>).	O no, es decir, puede ser regularmente o a veces [h], [O], etc.
/r/ regularmente apical vibrante múltiple en posición intervocálica (<i>perro</i>)	O no, es decir, puede ser regularmente o a veces [r], [R], etc.
/x/ regularmente fricativa faríngea [h] (<i>mujer</i>)	O no, es decir, puede ser regularmente o a veces [x], [xy].
/λ/ y /j/ regularmente distinguidas (<i>calló, cayó</i>).	O no, es decir, pueden sonar iguales regularmente o a veces.
/b/ regularmente fricativa después de /l/ (<i>el bebé</i>).	O no, es decir, puede ser regularmente o a veces oclusiva [b].
/n/ final ante vocal o pausa regularmente [n] (<i>corazón</i>).	O no, es decir, puede ser regularmente o a veces [ŋ], [m], etc.
/l/ y /r/ regularmente distinguidas (<i>mal, mar</i>).	O no, es decir, pueden sonar iguales regularmente o a veces.
vocales regularmente sonoras en toda posición (<i>leche</i>).	O no, es decir, pueden ser sordas después de consonante sorda regularmente o a veces.

Tabla 4. Selección de 8 fenómenos fonológicos especificables binariamente según Resnick (1975) (Alba, 1992: 73)

Así, mediante la aplicación de estos elementos característicos, Resnick obtiene un total de 256 zonas dialectales. Sin embargo, como el propio autor reconoce, emplear dicho índice para futuras investigaciones resultaría muy complejo. Por lo tanto, diseña un sistema formado por 2 cuadros de 16 líneas cada uno, que facilita la representación de todas las posibles combinaciones. A pesar del arduo trabajo del investigador por simplificar su método, este sistema resulta altamente complejo y, por tanto, poco práctico. Además, su carácter binario «obliga a considerar únicamente 2 posibilidades para cada fenómeno, simplificando así la realidad» (Alba, 1992: 75), por lo que los fenómenos fonológicos que se muestran inestables en el sistema quedarían fuera del análisis.

Recuperando la clasificación en 16 zonas de Rona (1964), otro autor que critica esta división es Zamora (1979), quien sugirió otro modelo de zonificación para el español americano. Basó únicamente su división geográfica a partir del fenómeno lingüístico del *voseo pronominal*, pues argumentaba que este rasgo «tiene dimensiones continentales y es característicamente americano» (1979: 61). Con todo, además del voseo, añade la pronunciación de /x/, velar o glotal, y la de /s/ posnuclear, fonemas empleados de manera

binaria, con lo que obtiene un total de 9 zonas dialectales (Alba, 1992). Esta selección incluía los siguientes territorios:

1. Antillas; costa oriental de México; mitad oriental de Panamá; costa norte de Colombia; Venezuela, excepto la cordillera.
2. México, excepto la costa oriental y las regiones limítrofes con Guatemala.
3. Centro América; regiones limítrofes de México; mitad occidental de Panamá.
4. Colombia, excepto las costas; región de la cordillera de Venezuela.
5. Costa del Pacífico de Colombia y de Ecuador.
6. Costa del Perú, excepto extremo sur.
7. Ecuador y Perú, excepto las regiones en las 2 zonas anteriores; occidente y centro de Bolivia; noroeste de Argentina.
8. Chile.
9. Oriente de Bolivia; Paraguay; Uruguay; Argentina, excepto el noroeste.

Ahora bien, los rasgos lingüísticos de la articulación glotal o faríngea de /x/ y la elisión de la /s/ no son características exclusivas del español de América, pues son elementos existentes tanto en la Península Ibérica como en las Islas Canarias (Alvar, 1959). Además del problema metodológico que supone trabajar con un sistema binario, también aparecen otras críticas hacia el modelo planteado por Zamora. El empleo de solo 3 fenómenos lingüísticos para trazar una clasificación lo más parecida a la realidad lingüística puede suponer una simplificación de tal realidad. Así, indica Alba que «la simplicidad es un requisito posterior, nunca anterior, al de la adecuación de la descripción o de la explicación. (...) De lo contrario se corre el peligro de confundir la simplicidad con el simplismo» (1992: 78).

Por su lado, Montes Giraldo (1986) apunta en la misma dirección que Rosenblat (1962) y propone una división dialectal del español en su totalidad. De esta forma, establece 2 categorías: por un lado, el supradialecto A, constituido por los dialectos del centro norte peninsular y los dialectos continentales o interiores de América. Por otro lado, el supradialecto B, constituido por las hablas meridionales de España (incluido el canario), junto con el español insular y el costero de América. Gracias a esta zonificación, se desprende «la existencia de un español de características conservadoras (el Superdialecto A) y un español de características innovadoras (el Superdialecto B); sin separar, a efectos, España de América» (Torres, 2005: 45).

Finalmente, Moreno Fernández (1993) recoge la propuesta de Montes Giraldo (1986) y ejemplifica lo que para él implica el conservadurismo y la innovación en la lengua cuando comenta lo siguiente:

«El conservadurismo consiste, esencialmente, en mantener o conservar elementos lingüísticos (sobre todo fonéticos) que en las zonas innovadoras evolucionan o se pierden. Un ejemplo paradigmático es el comportamiento de la ese (s): se debilita o se pierde en lugares como Sevilla, Cádiz, Las Palmas, La Habana, San Juan de Puerto Rico o Cartagena de Indias; se conserva de forma relativamente clara en Castilla, México, Bogotá o La Paz» (Moreno Fernández, 1993: 38).

El autor enfoca el estudio de las variedades lingüísticas de la lengua hispana desde 2 perspectivas distintas: una lingüístico-geográfica y otra geopolítica. Según el primer planteamiento, el español se puede dividir en regiones conservadoras e innovadoras. Las zonas conservadoras son las siguientes:

- La zona norteña de España
- Las zonas altas de México
- Las zonas altas de la región andina
- El interior de Colombia

Las zonas correspondientes a las variedades innovadoras son estas:

- Andalucía
- Canarias
- Las Antillas
- Las costas Sudamericanas

Asimismo, desde la perspectiva geopolítica, Moreno Fernández propone una división en 8 zonas y ofrece ejemplos específicos de cada una de las zonas representadas. En concreto, esta zonificación se basa en los elementos que tienen en común las 8 zonas, poniendo especial atención en los usos cultos de estas variedades como rasgo unificador (imagen 5):

- **Español del Caribe**, representado por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo.
- **Español de México y Centroamérica**, representado por los usos de la ciudad de México, entre otros.

- **Español de los Andes**, representado, por ejemplo, por los usos de Bogotá, La Paz o Lima.
- **Español de la Plata y del Chaco**, representado por los usos de Buenos Aires, de Montevideo o de Asunción.
- **Español de Chile**, representado por los usos de Santiago.
- **Español castellano**, representado los usos de la ciudad de Madrid o de Burgos.
- **Español de Andalucía**, representado por los usos de Sevilla, Málaga o Granada.
- **Español de Canarias**, representado por los usos de Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife.



Imagen 5. Zonificación del español americano según Moreno Fernández siguiendo el modelo de Henríquez Ureña (Centro Virtual Cervantes. Capítulo 2: Cartografía del español en el mundo (Moreno Fernández y Otero Roth, 2007: en línea)

En el presente estudio se toma el modelo de zonificación propuesta por Moreno Fernández (1993)⁶⁴ tanto por su relevancia y aceptación general por parte de los académicos como por su rigurosa metodología. Además, tal y como se explicita en el capítulo de metodología, el proyecto PRECAVES XII parte de dicha propuesta para el estudio de las CAL y nuestro estudio se enmarca, a su vez, dentro de este proyecto panhispánico.

⁶⁴ Véanse también las siguientes referencias para saber más sobre la zonificación del español: Moreno Fernández (1993 y 2000); Moreno Fernández y Otero (2007).

Tras presentar las clasificaciones generalmente más aceptadas sobre las variedades dialectales del español, a continuación, revisamos la importancia que supone enseñar variedades en el aula ELE.

3.1.2.2. Las variedades del español en la enseñanza-aprendizaje de ELE

La enseñanza de las variedades del español en el aula ELE está adquiriendo una mayor relevancia en los últimos años, pues forman parte de la competencia sociolingüística que el estudiante de ELE debe adquirir si desea dominar una LE.

La *competencia sociolingüística* constituye un elemento esencial dentro de la competencia comunicativa. En concreto, se refiere a la habilidad de un individuo para generar y comprender expresiones lingüísticas de manera apropiada en diversos contextos de uso. Estos presentan factores variables como la situación de los participantes, la naturaleza de la relación entre ellos, sus objetivos comunicativos, el evento comunicativo en curso y las normas y convenciones de interacción que lo rigen.

En este sentido, Bachman (1990) considera que la competencia sociolingüística incluye:

1. la sensibilidad hacia las diferencias de *dialecto* o *variedad*.
2. la sensibilidad hacia las diferencias de *registro*.
3. la sensibilidad a la naturalidad comunicativa.
4. la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002) destaca la importancia de que el aprendiz reconozca la variabilidad durante su proceso de aprendizaje. Así, se incluye en la competencia sociolingüística los conceptos de *dialecto* y *acento*, que interpretamos como los patrones lingüísticos compartidos de forma colectiva e individual que revelan la procedencia social y geográfica de un hablante, lo que abarca el nivel sociocultural y el geolecto, dialecto y/o variedad (MCER, sección 5.2.2.5.). Es relevante señalar que, dentro de las habilidades asociadas a esta competencia, se mencionan los indicadores lingüísticos de la procedencia regional y el origen nacional, acompañados posteriormente por ejemplos específicos de variación dialectal en los que se incluyen aspectos léxicos, fonológicos, prosódicos, entre otros. Véanse algunos de los ejemplos sobre la variedad lingüística que se recogen en el marco de referencia (MCER, 2002:118):

- Léxico; por ejemplo: la palabra «miaja» (de «migaja») se utiliza en determinadas zonas de España para significar una parte muy pequeña de algo.
- Gramática; por ejemplo: la expresión jergal «currarse algo» para significar que se ha puesto mucho empeño en la ejecución o resolución de algo.
- Fonología; por ejemplo: la voz andaluza «quillo», por «chiquillo».

A su vez, el nuevo Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) ha incluido, en términos generales, las directrices del MCER al realizar las aplicaciones y descripciones relativas a las distintas variedades del español. Además, como se vio en el apartado 3.1.2., el PCIC reconoce la naturaleza normativa pluricéntrica del español. Sin embargo, a pesar de este reconocimiento, al comienzo del primer volumen se incluye el apartado *Norma lingüística y variedades del español*, que sirve como introducción a los inventarios de contenidos y donde se especifica y describe la adhesión a la norma castellana del Plan curricular, hecho que se justifica por el propio origen de la institución.

En esta misma línea, el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*⁶⁵ (Instituto Cervantes, 2012) detalla las 8 competencias esenciales que debe cultivar un docente de ELE:

1. Organizar situaciones de aprendizaje.
2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
4. Facilitar la comunicación intercultural.
5. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
7. Participar activamente en la institución.
8. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

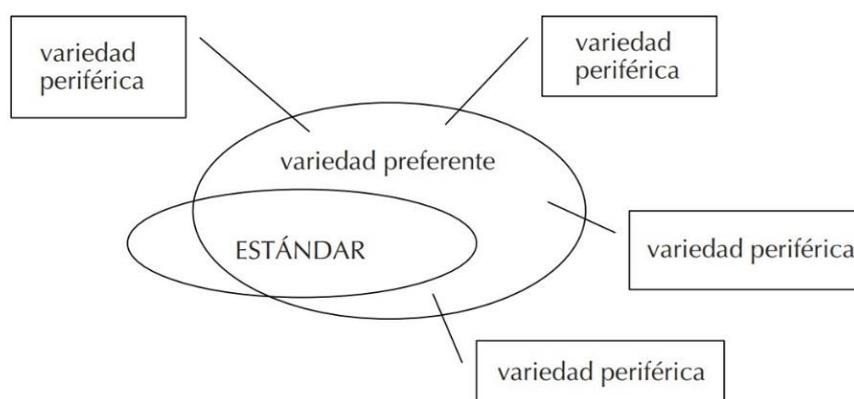
A partir de lo mencionado, se desprende que, para que el estudiante desarrolle una competencia comunicativa efectiva, no solo debe dominar el sistema lingüístico, sino también comprender el contexto cultural y social en el que empleará la lengua. Esto implica necesariamente interactuar con hablantes nativos. Por lo tanto, resulta apropiado incluir en la competencia del alumno aquellos valores, creencias y actitudes vinculados a aspectos socioculturales y sociodialectales, ya que engloban la rica diversidad cultural de

⁶⁵ Véase el siguiente enlace: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

la comunidad hispanohablante. Recordemos que, como se apuntaba en el epígrafe 2.5.4.4., los estudiantes surcoreanos de ELE manifestaban niveles de ansiedad lingüística y falta de adaptación al contexto cultural hispano debido a un bajo nivel de dominio de la lengua y a la falta de conocimiento de las características propias de esa comunidad lingüística, es decir, no poseían la competencia sociolingüística necesaria (Garrido, 2018).

En consecuencia, estas pautas nos ayudan a entender que se presupone que el profesor de ELE, cuando es plenamente consciente de la diversidad lingüística inherente, debe participar activamente tanto en la etapa de reconocer la variedad o variedades dirigidas al alumno como en la de buscar recursos y proporcionar ejemplos de lenguaje distintos a los presentados en el manual o en el aula, con el objetivo de reflejar la amplia diversidad del español. En resumen, contar con conocimientos sobre variedades permitirá al profesor de ELE abordar interrogantes de planificación tales como qué forma de lenguaje debemos enseñar a un grupo específico de aprendices o cómo se introducen y organizan los elementos de ese modelo.

En relación a la enseñanza de las variedades del español, Andión-Herrero y Gil (2013) propone el siguiente modelo:



Esquema 6. Modelo enseñanza variedades del español (Andión-Herrero y Gil, 2013: 54)

Este esquema sintetiza la idea de que para elaborar un modelo lingüístico del español en el contexto de su enseñanza es necesario tener en cuenta 2 premisas fundamentales: 1) la cohesión del español como sistema reducido y estandarizado, válido para las normas cultas en el mundo hispanohablante, y 2) la complejidad de su variación geográfica. Este modelo se resume de la siguiente manera:

ELE/L2 = español estándar + variedad preferente + variedades periféricas

Asimismo, Andión-Herrero y Gil (2013) define las *variedades estándar, preferente y periférica* de la siguiente manera:

- La *variedad estándar*, conocida como la "lengua general", suele asociarse mayormente con la lengua escrita y, en consecuencia, los medios de comunicación. Además, destaca por su corrección y aceptación social como consecuencia de las políticas lingüísticas y el respaldo institucional. En el ámbito de la enseñanza ELE, es frecuente el uso de la variedad castellana en los materiales o manuales de clase. No obstante, la variedad estándar no debe únicamente representar una variedad diatópica, sino que debe relacionarse con lo que es común en el mundo panhispánico, pues la enseñanza de la variedad estándar cumple una función cohesionadora (sobre el concepto de *variedad estándar*, véase el epígrafe 3.1.1.).
- La *variedad preferente* cumple la función de ampliar y complementar el español estándar enseñado en las clases de ELE. La elección de esta variedad queda a discreción del docente o del grupo de docentes. Por lo general, la elección de la variedad preferente está vinculada al geolecto donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, si la clase de ELE se imparte en Argentina, sería lógico emplear y enseñar la variedad rioplatense. Si el curso de español tiene lugar en un territorio no hispanohablante, el docente debería utilizar su propia variedad dialectal o la variedad que considere más apropiada según las necesidades del alumnado y los objetivos específicos del curso. Por tanto, ha de ser la variedad del entorno la que determina «la selección de los materiales, la que dirimirá las dudas que surjan dentro de los equipos docentes» (Moreno Fernández, 2010: 153).
- La *variedad periférica* rodea a la preferente y se manifiesta a través de rasgos lingüísticos que no comparte con esta última. Estas variedades son geolectos del estándar que difieren de la variedad preferente o central del curso. La familiaridad y contacto con expresiones lingüísticas que no se adscriben al modelo específico presentado al aprendiz para su imitación productiva compensarán carencias en su conocimiento pasivo de la lengua, permitiéndole interactuar con hablantes de diversas zonas geográficas y, en consecuencia, explorar la diversidad dialectal del español. En este sentido, Richard (2015) señala la importancia de emplear la variedad periférica en entornos educativos en los que no hay inmersión lingüística

por parte de los aprendices. Dicho de otro modo, cuando la clase de ELE se imparte en contextos no hispanohablantes y, por tanto, el alumnado no está expuestos a una sola variedad diatópica, es importante compensar los vacíos de información lingüística.

Por su parte, en relación con qué español debería enseñar el profesorado ELE a su alumnado, Moreno Fernández (2004) aconseja que el docente debe utilizar su propia modalidad de español en clase. En concreto, debe enseñar un registro culto de la lengua, pues, aunque el autor señala que «cuando aprendemos una lengua extranjera, nos gusta saber que el modelo de lengua viva que se nos presenta en clase puede utilizarse sin mayores problemas de comprensión o de aceptación social» (2004: 6), es importante que el docente, de manera general, no abandone ninguno de los rasgos característicos de su modalidad culta. A su vez, señala que, en ocasiones, se requiere hacer excepciones a esta norma en función de las características del alumnado y sus necesidades, por lo que destaca que es esencial que el profesor de ELE posea conocimientos sobre las variedades y los materiales con los que trabaja en el aula.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto aquí, cabe concluir que es importante enseñar directa e indirectamente las variedades del español en el aula ELE, pues no solo capacita al aprendiz de una LE en su competencia sociolingüística, sino también lo ayuda a mejorar su conocimiento general de la lengua que está aprendiendo y facilita el acercamiento a una nueva comunidad lingüística. A continuación, se aborda qué se entiende por comunidad lingüística, especialmente, en el contexto de las CAL.

3.1.3. CAL y comunidad lingüística

Las primeras definiciones sobre el concepto de *comunidad lingüística* surgen a partir del siglo XX. Uno de los primeros teóricos es Bloomfield quien la define como «un grupo de gente que se interrelaciona por medio de la lengua» (1933: 42). A mediados de ese siglo, el concepto de *comunidad lingüística* se mantuvo sin grandes cambios. Hockett, hacia 1960, la caracteriza como «el conjunto de personas que se comunican unas con otras, bien directamente, bien indirectamente, a través del lenguaje común» (1958/71: 17). Sin embargo, estas definiciones no consideran algunos aspectos relevantes en lingüística como la *variación*, el *prestigio* o el *sentimiento de pertenencia*, por lo que se fueron abandonando a medida que se iba avanzando en el estudio sobre las comunidades de habla.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, investigadores comenzaron a explorar otras dimensiones al definir el concepto de *comunidad lingüística* como Hymes, 1962; Le Page, 1968; Corder, 1973; Bolinger, 1975; Lyons, 1981. Por ejemplo, Labov (1983) introduce elementos que trascienden lo puramente lingüístico, pero que son igualmente fundamentales para la comprensión de dicho concepto. El autor considera que la comunidad lingüística es un grupo que debe compartir una serie de normas comunes y que «pueden ser observadas en tipos de manifiestos de comportamiento evaluativo» (1983: 120).

Halliday (1972), en cambio, incorpora un componente psicológico al concepto y destaca la importancia de que, para que exista una comunidad lingüística, los individuos deben experimentar un sentido de pertenencia al grupo y reconocerse mutuamente como miembros de este.

La contribución significativa de Hudson (1981) en este ámbito se relaciona con los entornos o áreas geográficas multilingües. Esta perspectiva posibilita una ampliación del concepto de *comunidad lingüística* al extender los límites geográficos, culturales y administrativos de las áreas en las que se hablan 2 o más lenguas. A pesar de ello, este enfoque ha sido objeto de críticas por ser demasiado abarcador y no tener en cuenta los contextos lingüísticos y sociales específicos de las comunidades de habla.

En el ámbito del español, uno de los primeros autores en desarrollar este concepto fue Gimeno (1982) con sus estudios dedicados a las comunidades meridionales de la Comunidad Valenciana. El autor entiende que la comunidad lingüística se caracteriza «por la interacción primaria y común de sus miembros y cuyo repertorio lingüístico vendría representado por las variedades sociales y funcionales» (1982: 727), y la define como «un grupo de individuos que utilizan la misma lengua en un momento dado» (1982: 728). Más adelante, introduce el concepto de *comunidad idiomática*. Gimeno diferencia *comunidad lingüística* de *comunidad idiomática*, pues considera que la segunda está formada por los usuarios pertenecientes a una lengua históricamente establecida.

Para López Morales, las comunidades lingüísticas tampoco están delimitadas exclusivamente por «limitaciones nacionales (...). En estas comunidades domina una lengua, aunque coexistan lenguas menores en extensión en determinadas zonas» (1989: 49). Por el contrario, el autor no especifica ciertos aspectos relevantes sobre la situación

del español, como, por ejemplo, qué ocurre en zonas multilingües o la relevancia del estatus social de los hablantes.

Ya en el siglo XX, Moreno Fernández (2005) matiza el término *comunidad*, y la clasifica en 3 tipos: en primer lugar, la *comunidad idiomática*, referida a todos los hablantes de una lengua histórica; en segundo término, la *comunidad lingüística*, la cual incluye a los hablantes de una lengua en un determinado tiempo y lugar y, finalmente, la *comunidad de habla*, que, a diferencia de la comunidad lingüística, el autor considera que la comunidad de habla:

«está formada por un conjunto de hablantes que comparten (...) una lengua, pero que, además, comparten un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüísticos: comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas mismas reglas de uso, un mismo criterio a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, unos mismos patrones sociolingüísticos» (2005: 23).

En este sentido, todas aquellas personas que han usado el español a lo largo de la historia en cualquiera de sus formas diatópicas, diafásicas o diastráticas han formado parte de una misma comunidad idiomática. Sin embargo, aunque los hispanohablantes de España y de México forman parte de una misma comunidad lingüística porque son usuarios del español al mismo tiempo, no lo son de la misma comunidad de habla, puesto que no comparten ciertos aspectos lingüísticos como lo que se considera familiar, vulgar o incorrecto. Esta discrepancia sucede con claridad cuando, por ejemplo, un hispanohablante viaja a otro país de habla hispana diferente al suyo y reconoce formas lingüísticas que son tabúes en su región, y a la inversa. A partir de estas reflexiones, Moreno Fernández nos habla del *principio de comunidad de habla*:

«Una comunidad de habla está formada por un conjunto de hablantes que comparten al menos una variedad lingüística, unas reglas de uso, una interpretación de ese uso, unas actitudes y una misma valoración de las formas lingüísticas» (2005: 23).

Una visión más actualizada del concepto también incluye otro tipo de comunidades, por ejemplo, las que se forman en las redes sociales, entendidas como grupos reducidos de cualquier estrato social en los que hay ciertas características sociales, culturales y lingüísticas que los unen (Milroy, 1980; Downes, 1984). Silva-Corvalán y Enrique-Arias lo denominan *red social* (comunidad de habla) y lo entienden como aquellos miembros que «comparten las reglas que regulan la conducta lingüística en diferentes situaciones» (2017: 7). Estas reglas a las que hacen referencia los autores son los conocimientos sobre

los “buenos” y los “malos” usos que los hablantes realizan en determinados contextos, es decir, la *competencia comunicativa*⁶⁶ (Hymes, 1962; Fishman 1979).

Como se ha visto hasta aquí, la identidad y la comunidad lingüística son imprescindibles para concebir las actitudes hacia las variedades de un idioma. Específicamente, la percepción de los hablantes sobre su identidad o comunidad lingüística influyen directamente en los comportamientos lingüísticos de los grupos. Además, estos términos están asociados a la *conciencia lingüística*⁶⁷, la cual, a grandes rasgos, podemos entender como el conocimiento que un hablante posee de su propia lengua y los rasgos característicos de esta, además de la capacidad del usuario de emplear dicho idioma de una determinada manera en diferentes contextos lingüísticos. Se trata pues, de una visión global que el hablante tiene con respecto a muy diversos aspectos de la lengua cuando la usa, la aprende o la enseña.

Por su parte, Downing, Ayers y Schaerfer (1983) sostienen que la conciencia lingüística posee una considerable importancia social, dado que implica los diversos métodos de comunicación dentro de grupos y, por ende, se desarrolla a través de la interacción en estos. Los estudios de Downing, Ayers y Schaerfer demuestran que existe una estrecha relación entre la conciencia lingüística de los hablantes, especialmente en el caso de los niños, y su comportamiento lector. Además, la conciencia lingüística está asociada a un proceso social vinculado a la identidad, tanto individual como grupalmente, por lo que tiende a transmitirse a lo largo del tiempo entre generaciones. Aunque la noción de *identidad* refleje un alto grado de estabilidad, es posible que surjan innovaciones, cambios o contradicciones.

En la actualidad, la mayoría de los investigadores coinciden en caracterizar la *conciencia lingüística* como un saber o un tipo de conocimiento lingüístico que los individuos que conforman una comunidad lingüística poseen. Además, esta capacidad lingüística de los hablantes se compone «tanto de la estratificación social de las variantes, variedades y/o

⁶⁶ Los estudios más recientes entienden la *competencia comunicativa* como la idea de *saber y saber hacer*. Además, esta incluye: 1) la competencia lingüística (fonológica, morfológica, sintáctica y lexicológica), 2) la competencia periférica (textual, psicolingüística, sociolingüística y etnolingüística o cultural) y 3) la competencia pragmática.

⁶⁷ Para saber más sobre *conciencia lingüística*, consúltese la definición proporcionada por el Instituto Cervantes en su *Diccionario de términos clave de ELE*:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm

lenguas que pueden integrar el repertorio verbal de una comunidad, como de los parámetros valorativos que se les adjudican» (García, 1999: 147).

Para Moreno Fernández (2005), la *conciencia lingüística* también puede definirse como aquellos saberes que poseen los hablantes de una comunidad sobre lo que el grupo, en general, prefiere o rechaza por unas u otras connotaciones sociales. Además, el autor opina que elegir ciertos elementos o conductas lingüísticas pueden afectar al hablante de una lengua, por lo que «esta capacidad de elección (...) es extraordinariamente decisiva a la hora de producirse, y explicarse, los fenómenos de variación y de cambio lingüístico» (2005: 180). Sin embargo, y como el mismo autor apunta, no todos los integrantes de una comunidad lingüística tienen conciencia de todas las características lingüísticas de la variedad a la que pertenecen.

Una definición de conciencia lingüística que nos parece completa por relacionarla con las CAL es la propuesta por Helfrich:

«La identidad lingüística manifiesta en la conciencia lingüística se considera un componente fundamental de la identidad cultural (...) se entiende el conjunto de las actitudes, la representación de todo lo que los hablantes piensan (componente emocional-valorativo) y saben (componente cognitivo) sobre la lengua» (2008: 3).

De las ideas previamente expuestas, se deduce que la conciencia lingüística no constituye un fenómeno colectivo, sino más bien una expresión individual que tiene lugar en un entorno y un contexto social específicos (Chamorro, 2021). Por consiguiente, al ser un evento que se manifiesta de manera personal, esta conciencia puede generar en el individuo una serie de actitudes, creencias y sentimientos lingüísticos determinados. Por lo tanto, a continuación, nos ocupamos de *creencias* y *actitudes lingüísticas*. En especial, se pone atención en su definición, sus componentes y en cuestiones de método y técnicas de estudio.

3.2. Creencias y actitudes lingüísticas

El estudio de las CAL ha sido tratado desde perspectivas muy diversas: la psicología social, la etnografía, la sociolingüística, la lingüística aplicada, entre otras. Esto se debe a la relevancia que ocupan en muchos de los fenómenos de corte lingüístico y social, y que son reflejo de las ideas y/ o comportamientos que los seres humanos mostramos. Algunos de estos fenómenos pueden manifestarse de manera individual o colectiva.

Hablamos de procesos como: variación lingüística, distribución de las variedades de una lengua en sus comunidades de habla, políticas lingüísticas, enseñanza-aprendizaje de L2, identidad y comunidad lingüística, prejuicios o estereotipos lingüísticos.

Debido a la importancia que supone el estudio de las CAL en todos estos ámbitos, se realiza a continuación un repaso bibliográfico sobre este concepto. En primer lugar, se presenta el ámbito de estudio de las CAL; en segundo lugar, se definen mediante una revisión bibliográfica; seguidamente, se tratan los componentes y el origen de las CAL y, por último, se presentan cuestiones de método y técnica para su estudio.

3.2.1. Ubicación epistemológica de las actitudes lingüísticas

A principios del siglo XX los estudios lingüísticos se enfocaban desde una perspectiva asocial, es decir, las investigaciones sobre la lengua se concebían como un elemento aislado de la sociedad y de sus hablantes. Sin embargo, las contribuciones de autores como Saussure (1916) y Bloomfield (1933) respecto al concepto de *lenguaje* permitieron delimitar el objeto de estudio en el campo de la lingüística.

Hasta ese momento, disciplinas como la etnolingüística, la antropología, la psicolingüística o la sociolingüística estaban integradas dentro de lo que se conocía como “la ciencia madre”, la lingüística. A pesar de que se observaban avances en estas áreas situadas en una especie de “tierra de nadie”, carecían de marcos teóricos rigurosos y metodologías adecuadas y eficaces (López Morales, 1989). Por lo tanto, se puede decir que los inicios de la sociolingüística como una disciplina independiente de la lingüística estuvieron marcados por una considerable confusión teórica.

Los primeros estudios de la lengua en contexto social aparecen de la mano de Meillet (1928) en cuyas investigaciones sobre la historia del latín habla de las relaciones que observó en la estructura social; dicho de otro modo, lo que actualmente se entiende por la relación entre comunidad lingüística y lengua. La publicación de Weinreich, *Languages in Contact* (1953), es la obra considerada como el inicio de la sociolingüística por ser la primera investigación cuyo objetivo de estudio se centraba en el contacto de lenguas (Fernández García y López Izquierdo, 2020). También, Bright (1966) proporcionó ciertos avances en este ámbito y subrayó la dificultad de definir el término *sociolingüística*, ya

que en su opinión abarcaba un campo de estudio demasiado amplio, aunque delimitaba su objeto de análisis a la *diversidad lingüística*.

No obstante, fue Labov quien marcó un hito significativo en los estudios sociolingüísticos, específicamente en la variación lingüística, con su obra *The social stratification of English in New York City* (1966). Labov utilizó métodos innovadores, como entrevistas y la observación directa del habla en contextos naturales para analizar cómo la lengua variaba en diferentes estratos sociales. También, descubrió patrones sistemáticos de variación lingüística y estableció la idea de que la lengua no es homogénea, sino que varía según diversos factores sociales. Dicho de otro modo, su contribución radicó en percibir el lenguaje como dinámico en lugar de concebirlo como un sistema estático e inmutable. Asimismo, su enfoque metodológico y sus hallazgos sentaron las bases para futuras investigaciones en sociolingüística y contribuyeron significativamente a la comprensión de cómo los factores sociales influyen en la variación del lenguaje en comunidades urbanas. En este sentido, Labov define la *sociolingüística* de la siguiente manera:

«La palabra sociolingüística está formada por un sustantivo nuclear (*-lingüística*) y por un modificador (*socio-*). Este simple análisis pone de manifiesto que estamos ante una disciplina lingüística. Y, en efecto, la sociolingüística estudia las lenguas, tanto diacrónica como sincrónicamente, pero en su contexto social» (Labov 1972: 184, en López Morales 2004:21).

Con el fin de estudiar las relaciones entre lengua y sociedad, aparecen 2 disciplinas simultáneamente: la *sociolingüística* y la *sociología del lenguaje*. Esta simultaneidad surgió a raíz de la dificultad para establecer límites claros en el objeto de estudio de cada disciplina, es decir, determinar claramente dónde finalizaba una y comenzaba la otra. En un esfuerzo por esclarecer esta confusión terminológica, varios investigadores han propuesto distintas sugerencias, las cuales se presentan a continuación.

Fishman⁶⁸ (1968), desde su carácter de sociólogo del lenguaje, distingue entre problemas para definir la sociolingüística en un macronivel y en un micronivel. En el primer caso, se estudia el modo en que la variedad lingüística se refleja en la sociedad, es decir, en la

⁶⁸ Se debe mencionar que tanto el trabajo académico de Fishman como su perspectiva en la sociolingüística estuvieron influenciados por su experiencia como miembro de la comunidad judía y por las cuestiones relacionadas con las lenguas minoritarias y perseguidas por razones histórico-políticas, así como la identidad cultural en contextos judíos. Como investigador, Fishman abordó temas de bilingüismo, mantenimiento de lenguas minoritarias, y políticas lingüísticas desde una perspectiva sociológica y antropológica.

interacción lingüística. En el segundo caso, el autor divide las dificultades en nucleares y marginales. Principalmente, el macronivel analiza las relaciones que existen en las comunidades lingüísticas, lo que incluye aspectos como la dinámica del cambio lingüístico, la adquisición del lenguaje, el relativismo lingüístico y el análisis de la conversación. Asimismo, el autor trata las cuestiones sobre la desaparición de algunas lenguas y las relaciona con el fenómeno de *disglosia*, es decir, cuando dos lenguas coexisten en una misma comunidad lingüística, pero una de las dos goza de un mayor prestigio lingüístico (véase epígrafe 2.5.2.1.). Fishman también señala que la causa de la desaparición de algunas lenguas radica en el desplazamiento lingüístico, debido a factores como la migración, la urbanización y la influencia de las lenguas dominantes, y a la planificación y a las políticas lingüísticas por parte de las autoridades gubernamentales de los países lo que repercute directamente en la vitalidad o en la desaparición de las lenguas⁶⁹.

Por su lado, Rona (1970) trata de dotar a la sociolingüística de una estructura definida y coherente delimitando el objeto de su estudio, teorizando y otorgándole una metodología rigurosa. De este modo, el autor propuso distinguir entre:

- a) *Sociolingüística lingüística*: estratificación interna de los diasistemas, lo que implica: 1) la descripción de la variedad de un estrato sociocultural determinado y delimitado en el espacio-tiempo; 2) la comparación entre diferentes estratos, y 3) la relación e influencia entre diversos estratos, por ejemplo, en el caso de las lenguas en contacto.
- b) *Sociolingüística alingüística*: relación entre el diasistema y la sociedad, es decir, tanto el estudio de la influencia del diasistema en la sociedad como la influencia de la sociedad sobre el diasistema y sus consecuencias, en concreto, las actitudes lingüísticas.

⁶⁹ La visión de Fishman sobre la variación lingüística ha sido discutida por algunos autores debido al carácter «consensualista» de su propuesta, pues está diseñada pensando en estados democráticos con poca intervención en política cultural y lingüística (Boix-Fuster y Vila-Moreno, 1998: 312). Además, Boix-Fuster y Vila-Moreno consideran que la propuesta de Fishman en relación con las CAL hacia lenguas minoritarias y minorizadas y la desaparición de estas plantea una imagen estructuralmente funcional, pues «difumina el papel de los estados y de los grupos dominantes y carga con la responsabilidad del resultado del cambio en los hombros del grupo subordinado. Así, la responsabilidad final del éxito o del fracaso del cambio recae en el grupo subordinado y no en por las circunstancias en las que se encuentra» (Boix-Fuster y Vila-Moreno, 1998: 313).

Asimismo, Trudgill (1979) considera la sociolingüística como una disciplina interdisciplinar en la que también hay cabida para aspectos sociológicos. Concretamente, Trudgill solo aplica el término *sociolingüístico* a investigaciones de base empírica que indagan en las lenguas en su contexto social, especialmente, la variación y el cambio lingüístico. También Hudson (1981) se ocupa de definir estos campos de estudio y considera que la sociolingüística se debe limitar al análisis del lenguaje en su contexto social, mientras que la sociología del lenguaje se centra en el análisis de la sociedad en relación con el lenguaje. Para este autor, la diferencia entre ambas especialidades radica en dónde se pone el foco de estudio; así, las diferencia de la siguiente manera:

«La diferencia entre sociolingüística y sociología del lenguaje es, sobre todo, una diferencia de énfasis, según el investigador esté más interesado por el lenguaje o por la sociedad, y también su mayor experiencia en el análisis de las estructuras lingüísticas o en el análisis de los hechos sociales. Hay una extensa área de superposición de las disciplinas, y parece inútil separarlas más claramente de lo que lo están actualmente» (1981: 15).

López Morales (1989) también ofrece su aportación al debate distinguiendo entre ambos ámbitos de estudio y delimitando sus objetivos y enfoques. Siguiendo con la distinción propuesta por Labov (1966), López Morales entiende que, por un lado, la sociolingüística investiga la lengua y, por otro, la sociología del lenguaje se encarga del estudio de la sociedad. En concreto, la primera analiza aspectos como la variedad lingüística, la relación entre estilo y contexto lingüísticos, factores de cambio de uso de la lengua como el sexo, la edad, el género, entre otros. La segunda estudia el empleo que las sociedades hacen de la lengua, como las políticas lingüísticas, también el uso, desuso o sustitución de unas lenguas o variedades por otras en relación con el grupo, etc. Sin embargo, el autor reconoce la incapacidad de distinguir completamente ambas disciplinas, pues entiende que la sociolingüística es «un lugar de encuentro entre lingüistas y sociólogos» (López Morales, 2004: 39). Por lo tanto, considera que tanto sociolingüística como sociología del lenguaje se nutren la una de la otra.

Finalmente, una de las propuestas más recientes en este campo y con una visión epistemológica más abarcadora en el ámbito hispánico es la aportación de Moreno Fernández (2005). El autor reconoce que ambas se adscriben a la disciplina de la sociología, pues comparten factores lingüísticos y sociales en ambas direcciones; no obstante, las implicaciones metodológicas y teóricas son diferentes. La sociolingüística

se encarga de analizar la lengua como sistema de signos bajo un contexto social; por ejemplo, investiga aspectos relacionados con los estratos sociales y la estructura lingüística. En cambio, la sociología del lenguaje centra su análisis en cuestiones como el plurilingüismo, la diglosia, la planificación o la lealtad lingüística. En esta misma línea, Moreno Fernández (2005) toma la propuesta de Fishman (1979) sobre los conceptos de *macro-* y *microproblemas*, y habla de «niveles sociolingüísticos» (2005: 292):

- a) **Nivel sociológico:** estudio sociológico de las lenguas y de los fenómenos lingüísticos en las comunidades de habla.
- b) **Nivel etnográfico:** estudio etnográfico de las lenguas en las comunidades de habla y los grupos sociales.
- c) **Nivel lingüístico:** estudio de la variación en su contexto social.

La propuesta formulada por Moreno Fernández ofrece una respuesta a la ubicación del estudio de las CAL en el ámbito general de la sociología y, por tanto, sugiere que dichos aspectos deben abordarse desde la perspectiva de la sociolingüística. En consecuencia, la presente investigación analiza las CAL desde una perspectiva sociolingüística sin olvidar, que no es una disciplina estanca, sino que bebe de otras como la dialectología perceptiva, la psicología social, la sociolingüística cognitiva y la ASL.

3.2.2. ¿Qué entendemos por creencias y actitudes lingüísticas?

Los conceptos *creencia* y *actitud* son fundamentales en el ámbito sociolingüístico, pues en todo grupo social que comparte una lengua, las creencias y actitudes determinan las prácticas lingüísticas y el uso del idioma que llevan a cabo los hablantes. Sin embargo, su examen y, en consecuencia, su definición resultan altamente complejos. Ya en la década de los setenta, investigadores como Agheyisi y Fishman señalaban la considerable diversidad de definiciones que caracterizaban a las creencias y actitudes en ese periodo, y este número ha continuado ampliándose hasta la actualidad.

Como se ha ido apuntando hasta ahora, las CAL son muy relevantes en el marco de la variación lingüística, pero, también, en otros muchos aspectos como la planificación de las políticas lingüística de un estado, la convivencia entre las diferentes lenguas de un país o zona geográfica, la propia definición de una comunidad de habla, la discriminación

lingüística, entre otras (López Morales, 1989; Moreno Fernández, 2005; Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017).

Las primeras investigaciones que abordaron el estudio de las CAL se desarrollaron desde el ámbito de la psicología social, ya que su interés principal se centraba en describir y predecir la conducta humana. Sarnoff define las *actitudes* como una dicotomía entre «la disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente a una serie de objetos» (1960: 279). También, Rokeach (1968/1973) fue uno de los pioneros en el estudio y descripción de las CAL. Desde su concepción, considera que toda actitud parte de una creencia y que estas, a su vez, tiene un componente *cognoscitivo*, *afectivo* y *conductual*. El componente cognitivo es el conocimiento y las creencias del individuo; el componente afectivo se define, en cambio, como la valoración afectiva, y el componente conativo es la actuación o el comportamiento del sujeto. En otras palabras, según Rokeach las actitudes están compuestas por aquello que se piensa, se siente y se hace como resultado de una serie de creencias.

Las aportaciones de Ajzen y Fishbein (1975), en su llamada *Teoría de la acción* razonada, ayudan a comprender los componentes citados por Rokeach. Bajo este tepría se pretende predecir la conducta humana a partir de la medición de las actitudes según una fórmula propuesta por los autores. Ambos formulan que existen 3 tipos de creencias (descriptivas, inferenciales e informativas) y que están compuestas por un componente cognoscitivo. Al mismo tiempo, opinan que las actitudes se basan en creencias, por lo que, estarán formadas esencialmente por un componente afectivo.

Por su parte, López Morales (1989) y Ajzen (1991)⁷⁰ siguen con la línea de pensamiento de Sarnoff (1960) y creen que las actitudes solo pueden ser positivas o negativas, pero nunca neutras:

«Una actitud neutra es imposible de imaginar: se trata más bien de ausencia de actitud (...). Las creencias sí pueden estar integradas por una supuesta cognición y por un integrante afectivo. Aunque no todas las creencias producen actitudes (...), en su mayoría conllevan una toma de posición» (López Morales, 1989: 235).

Por lo tanto, López Morales separa los términos *creencia* y *actitud*, y opina que esta última solo depende del componente conativo. De manera análoga, postula que las creencias

⁷⁰ Ajzen define las CAL como evaluaciones positivas o negativas de los individuos ante la realización de un comportamiento de interés determinado (1991).

lingüísticas constituyen conocimientos derivados de la conciencia lingüística y pueden estar integradas por «una supuesta cognición y por un integrante afectivo» (1989: 233). Sin embargo, destaca que, aunque las creencias puedan tener un origen real, nunca podrán ser comprobadas empíricamente. Asimismo, López Morales sugiere que las actitudes deberían fundamentarse en hechos concretos y verificables, a diferencia de las creencias que, según el autor, tienden a surgir de suposiciones no comprobables.

Además, López Morales considera que, aunque es cierto que no todas las creencias generan actitudes, en la mayoría de las ocasiones sí que conllevan una toma de posición, como se constata en su cita. Este fenómeno se podría dar, por ejemplo, cuando el hablante piensa que su «forma de hablar», su *idiolecto*, lleva implícitos signos de rusticidad. En este caso, normalmente se manifiesta una actitud negativa hacia el propio idiolecto⁷¹ (López Morales, 1989: 235).

Las investigaciones de Moreno Fernández sobre las CAL centran su objeto de estudio en cómo determinadas actitudes afectan a los comportamientos lingüísticos en las comunidades de habla. El autor considera que podemos equiparar las actitudes lingüísticas con actitudes psicosociales, ya que estas son solo «una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad» (2005: 177). Por ello, al tratarse de manifestaciones de la psicología de grupos sociales, según el autor, resulta altamente complejo dibujar la línea divisoria entre «dónde comienza la actitud hacia una variedad lingüística y dónde termina la actitud hacia el grupo social o el usuario de esa variedad» (2005: 179).

En el sentido que ya Giles (1984) y Ajzen (1991) apuntaban, Moreno Fernández explora la capacidad de expresar actitudes tanto positivas como negativas, y examina las implicaciones de las actitudes en diferentes áreas de estudio como, por ejemplo, las implicaciones sobre el prestigio lingüístico. En otras palabras, las CAL también pueden influir significativamente en la variación lingüísticas de los hablantes o en la imitación de ciertas formas de hablar consideradas prestigiosas. Del mismo modo, Hernández-Campoy y Almeida señalan que puede «resultar una poderosa fuente de cambio actitudinal la

⁷¹ Según el *Diccionario de la lengua española* (1992), el idiolecto es el «conjunto de rasgos propios de la forma de expresarse de un individuo» (en línea).

imitación de otros modelos altamente respetados, admirados o creíbles por lo que manifiestan, hacen o representan» (2005: 95).

A su vez, Blas Arroyo no aborda la cuestión de las actitudes en términos exclusivamente duales, ya sean positivas o negativas; más bien, mantiene la posibilidad de considerar enfoques intermedios al definir las como «posturas críticas y valorativas que los hablantes realizan sobre fenómenos específicos de una lengua o, incluso, sobre variedades y lenguas concebidas como un todo» (2005: 322).

En resumen, las CAL se han definido como «disposiciones, saberes, manifestaciones, posturas, etc.» y, tradicionalmente, se las ha clasificado en neutras, positivas o negativas (Moreno Fernández, 2005: 177). Sea como fuere, en lo que todos los autores coinciden es en que las actitudes lingüísticas influyen directamente en la mayoría de los fenómenos lingüísticos de corte social, por ejemplo, la variación lingüística, el prestigio lingüístico, las políticas lingüísticas de los países o la enseñanza-aprendizaje de una L2. Especialmente, en el ámbito de ASL se deben considerar las CAL desde una perspectiva multidimensional y deben estar sujetas al contexto del estudio (McKenzei, 2010).

De acuerdo con la perspectiva adoptada en esta tesis doctoral, las CAL se conciben como «todo el sistema de valores que los alumnos traen a su experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera» (Chambers, 1999: 27 citado en Sala, 2019). En nuestra opinión, esta definición es apropiada para nuestro objeto de estudio porque destaca el contexto de aprendizaje y pone el foco en el papel central del estudiante como agente social⁷². Además, a esta definición añadiríamos que es importante comprender que el conjunto de valores que constituyen las CAL se manifiesta en actitudes, más o menos favorables o desfavorables, hacia los elementos característicos de una lengua, sus variedades y sus comunidades de habla.

⁷² El Instituto Cervantes recoge el concepto de *agente social* que introduce el MCER y en la definición de las competencias generales que debe alcanzar un estudiante de ELE indica lo siguiente: «El alumno como agente social, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social». Para ampliar esta cuestión, véase el epígrafe 3.1.2.2. sobre el componente sociolingüístico en ELE y la enseñanza de variedades del español. Para saber más sobre el concepto de *agente social*, consúltese el siguiente enlace: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

3.2.3. Origen y componentes de las actitudes y creencias lingüísticas

Desde la perspectiva de la psicología general, se han definido las actitudes lingüísticas como construcciones abstractas e hipotéticas, por lo que «no se pueden observar de forma directa» (Roskos-Ewoldsen, 2008: 241). Por su parte, la psicología cognitiva postula que las actitudes se originan mediante un proceso cognitivo general del individuo que comprende las siguientes fases (Kristiansen, 2001:138):

- a) categorizarnos a nosotros mismos y al resto de nuestro entorno social en grandes o pequeños grupos para facilitarnos la comprensión del grupo.
- b) enfatizar ciertas características sociales e individuales para poder establecer nexos intercambiables y homogéneos.
- c) generalizarnos como parte de una estrategia cognitiva general mediante la cual sistematizamos nuestros entornos sociales, creando categorías bien definidas y homogéneas.

Debido a estas categorizaciones y generalizaciones inherentes a la naturaleza humana, es posible conceptualizar las *actitudes lingüísticas* como aquellas predisposiciones o tendencias a responder de una cierta manera al enfrentarnos a determinados estímulos (Oppenheim, 1992).

Desde el ámbito de la sociolingüística, y en concreto del análisis de las CAL, existen 3 focos de estudio: a) qué piensan los hablantes sobre las lenguas o sobre alguna de sus variedades dialectales o sociolectales; b) qué opinan esos mismos individuos sobre los hablantes de esas lenguas y sus variedades y c) cuáles son las principales actitudes hacia el futuro de las lenguas (Fasold, 1984). Para llevar a cabo investigaciones en estos ámbitos de estudio históricamente se suelen emplear 2 tipos de enfoques: el *enfoque conductista* y el *enfoque mentalista*.

El *enfoque conductista* aboga por analizar las actitudes a partir de las respuestas lingüísticas de los hablantes en determinados entornos sociales o, lo que es lo mismo, a partir del uso real de lengua en las interacciones comunicativas. Además, esta perspectiva considera que «las actitudes se hallan en las respuestas de las personas a situaciones sociales; es decir, son visualizadas como un tipo de respuesta a un estímulo» (Sobrino, 2017:54). Con todo, este enfoque solo tiene en cuenta un factor: el afectivo. Sin embargo, su método de aplicación es muy seguro debido a que solo tiene en cuenta las conductas

que son puramente observadas, por lo que no es necesario emplear metodologías que evalúen varios aspectos a la vez.

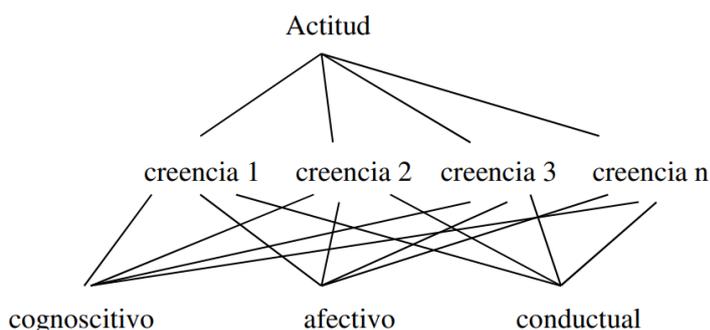
Así, algunas de las críticas que ha recibido el enfoque conductista son las siguientes. McKenzie (2010) se postula contrario a esta forma de analizar las CAL, puesto que variables como el género, la edad, el nivel de formación, la lengua inicial, entre otros, quedarían fuera de su estudio. Asimismo, Baker (1992) añade otra posible crítica al enfoque conductista: equiparar comportamiento a actitudes puede ser un error, ya que no siempre los comportamientos son consecuencia directa de ciertas posturas, sino que hay otros elementos, como los procesos mentales, que pueden desembocar en unos u otros posicionamientos.

Por contra, la mayoría de los estudios realizados en el campo de la psicología social para el análisis de las CAL se basan en el modelo mentalista, el cual considera la actitud como un estado mental del individuo o como un estado de disposición (Allport, 1967). Ahí radica la dificultad misma de obtener información, ya que implica indagar en el terreno de la psico, por ello, no goza de la misma seguridad metodológica que el enfoque conductista. Un estado mental no es observable directamente y debe inferirse a partir de la conducta lingüística o de otro tipo de datos que aporte el individuo. Así, «cuando las técnicas de investigación se aplican sobre realidades que no son directamente observables, su validez puede ponerse en tela de juicio y obligar a los especialistas a hacer propuestas (...) que proporcionen resultados fiables» (Moreno Fernández, 2005: 184).

En cuanto a la estructura componencial de la actitud y los posibles enfoques con los que estudiarla, los conductistas, por un lado, la conciben como un todo, como una unidad indivisible. Al contrario, los mentalistas observan la estructura componencial de la actitud como un engranaje múltiple conformado por los siguientes subcomponentes (Lambert y Lambert, 1964; Rokeach, 1968; Fishbein, 1965; Baker, 1992):

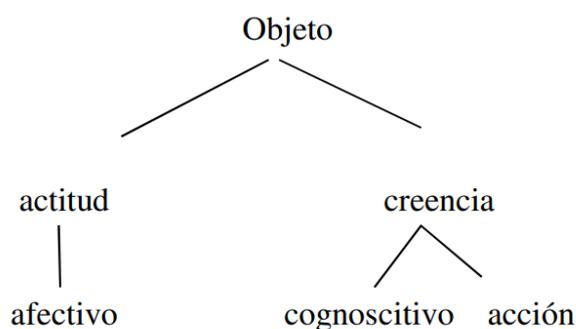
- El cognitivo (el conocimiento y las creencias del individuo).
- El afectivo (la valoración afectiva).
- El conativo (la actuación o el comportamiento del sujeto).

A continuación, se recogen algunos de los investigadores más representativos que han abordado los componentes de las CAL desde una perspectiva multidimensional. Por un lado, Rokeach (1968) defiende que la actitud está compuesta por un sistema de creencias, y cada una de estas contiene los mismo 3 componentes: afectivo, cognoscitivo y conductual. De este modo, los conocimientos, las valoraciones y las conductas conforman un sistema de creencias que dan lugar a las actitudes (esquema 7).



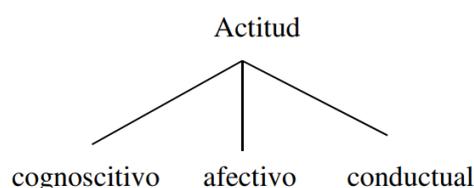
Esquema 7. Representación de la actitud lingüística según Rokeach (1968), en López Morales (2004: 289)

Por su lado, Fishbein (1965) distingue entre actitud y creencia, y considera que la actitud está formada solo por el componente afectivo, mientras que la creencia está compuesta por factores cognoscitivos y las acciones (esquema 8).



Esquema 8. Representación de la actitud lingüística según Fishbein (1965)
en López Morales (2004: 289)

Por el contrario, Lambert (1964) no separa totalmente el concepto de *creencia* del de *actitud*, ya que entiende que estos 3 factores se encuentran al mismo nivel: el elemento cognitivo, formado por creencias cognitivas y afectivas, y el elemento conativo, como parte de su concepción de actitud. Por lo tanto, Lambert propone la siguiente representación gráfica del concepto de *actitud lingüística* (esquema 9):



Esquema 9. Representación de la actitud lingüística según Lambert (1964) en López Morales (2004: 288)

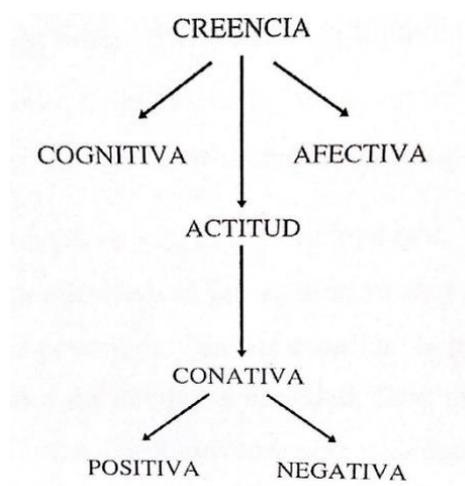
Otros investigadores, sin embargo, se centran en la importancia del dinamismo entre los componentes de este sistema a tres. Así, Street y Hooper (1982) plantean un modelo de valoración del habla que se enfoca en valorar de los usos lingüísticos y los juicios de valor de los usuarios. Gracias a este sistema, llegan a la conclusión de que las CAL vienen determinadas por 3 elementos: por un lado, los conocimientos de los hablantes, que incluyen los prejuicios, los estereotipos, las expectativas sociológicas, entre otros. Por otro lado, los elementos característicos del propio mensaje, como el acento, la variedad lingüística o factores paralingüísticos. Finalmente, las intenciones comunicativas de los hablantes. Este modelo descriptivo propuesto por Street y Hooper tiene relación con la *teoría de la acomodación comunicativa*⁷³ propuesta por Giles (1984). En esta teoría se sostiene que en todo acto comunicativo se produce un proceso de igualación, adaptación o negociación del habla entre los hablantes, según las particularidades del contexto conversacional.

Otros autores, como Cargile, Giles, Ryan y Bradac (1994) siguen el modelo tripartito, pero le dan más importancia al elemento cognitivo, aunque se plantean la necesidad de seguir reformulando estas cuestiones. Más recientemente, Sobrino (2014) equipara el valor de los 3 componentes (cognitivo, afectivo y conativo), ya que considera que estos no son más que una construcción social que se manifiesta en las CAL de los hablantes, por lo que las actitudes lingüísticas «se establecen a partir de la comprensión de la lengua

⁷³ Según la *teoría de la acomodación lingüística* los hablantes cambian sus estilos lingüísticos dependiendo del contexto conversacional. Concretamente, según esta teoría se entiende que algunas variaciones en los estilos de habla (*speech styles* o *speech patterns*) de los hablantes vienen determinados por normas sociales en relación con el estatus, el sexo o la edad de los interlocutores (Giles y Powesland, 1975: 155). Esta concepción, especialmente en la conversación coloquial, permite entender que las interacciones están sujetas a una serie de reglas ajenas a la propia dinámica de la conversación. Por lo tanto, cualquier acto comunicativo requiere de una labor cooperativa y colaborativa, consciente o inconsciente, entre los interlocutores, o lo que es lo mismo, necesita de una negociación.

como producto social; esto es, como el resultado de un conjunto de convenciones sociales compartidas por los hablantes» (2014: 319).

También, López Morales (2004), siguiendo el modelo de Fishbein, separa los términos *creencia* y *actitud*. Concretamente, defiende que las creencias están compuestas por un componente cognoscitivo, uno afectivo o por ambos, y que dan pie a las actitudes que pueden ser positivas o negativas, pero nunca neutras (como ya se indicaba en el apartado 3.2.2.). Además, el autor destaca que, a pesar de que la mayoría de las creencias originan determinadas actitudes, esta relación no es universal. En este contexto, plantea la idea de que, dependiendo de la índole de la actitud hacia un fenómeno lingüístico, las conductas resultantes pueden adoptar formas de aceptación o rechazo (véase el esquema 10).



Esquema 10. Representación de actitud lingüística según López Morales (2004: 291)

La mayor parte de los estudiosos coinciden en que las CAL son adquiridas debido a la influencia del entorno familiar, escolar, social, etc., aunque algunos consideran que podrían ser heredadas (Wänke, Bohner y Jurkowitsch, 1997). Existe consenso entre los diversos autores en que, aunque las actitudes lingüísticas tienden a ser relativamente constantes en el tiempo, ya que están estrechamente vinculadas a las percepciones de los hablantes, también pueden experimentar cambios de manera gradual. Este fenómeno se manifiesta especialmente cuando el contexto social cambia, por ejemplo, cuando la percepción de una comunidad lingüística se modifica. En este sentido, el trabajo de Comajoan-Colomé, Illamola, Sendra y Vila y Moreno (2023) aporta información relevante sobre el cambio las actitudes lingüísticas de los hablantes de una lengua. En concreto, esta investigación analiza las actitudes hacia el español y el catalán por parte de estudiantes de escuela españoles desde el nivel primario al secundario durante un período

de 5 años. En el estudio se llega a la conclusión de que las actitudes de los informantes hacia el catalán pasaron de ser positivas a neutrales, mientras que las actitudes hacia el español se mantuvieron neutrales, pero disminuyeron significativamente con el tiempo entre la educación primaria y secundaria. Los resultados de los modelos de análisis mixtos de larga duración revelaron que las variables ambientales, las cuales abarcaban el idioma empleado en la red social de los participantes, en el hogar y con sus compañeros, fueron las que explicarían principalmente el cambio actitudinal.

Por lo tanto y a pesar de estas diferencias significativas entre los investigadores con enfoque mentalista, existen algunos elementos compartidos: las actitudes son adquiridas, son relativamente estables, varían en grado, tienen un referente específico y sirven para obtener datos cuantitativos (Shaw, Hawley y Wright, 1967). Entre ambas escuelas, mentalistas y conductistas, parece que «el poder de predictibilidad de las concepciones mentalistas es, precisamente, lo que ha terminado por hacerlas preferidas» (López Morales, 2004: 232). En la actualidad, gracias a los modelos de corte mentalista, se puede hablar de un marco teórico sobre las CAL y la descripción de sus componentes (Blas Arroyo, 1999).

Otra cuestión ampliamente abordada en el campo de la sociolingüística es la posibilidad de comparar lenguas. En particular, Appel y Muysken (1987) nos recuerdan que la explicación general de los resultados de los estudios de actitudes lingüísticas se basa en la asunción de que las lenguas (o las variedades lingüísticas) son objetivamente comparables. Sin embargo, disponemos de una amplia base empírica para afirmar que no son diferencias lingüísticas ni estéticas las que se encuentran en el origen de las actitudes lingüísticas, sino estereotipos y prejuicios relacionados con las personas que hablan determinadas lenguas o variedades por parte de las comunidades lingüísticas; incluso, se podría argumentar que por parte también de las instituciones gubernamentales y organizaciones académicas que regulan y estandarizan la lengua (véase el epígrafe sobre el prestigio lingüístico 2.5.2.1.).

Algunos autores, como Edwards (1982), consideran que es posible comparar las lenguas a partir de criterios de igualdad. El autor enumera 3 situaciones en la que se puede establecer una comparativa entre lenguas en relación con las actitudes lingüísticas:

- a) cuando las diferencias son intrínsecamente lingüísticas.
- b) cuando las diferencias son de naturaleza estética.

c) cuando las diferencias obedecen a convenciones sociales y preferencias.

En cuanto al análisis de las CAL, los estudios de Giles (1984), a partir de sus investigaciones en comunidades canadienses y galesas, arrojaron luz sobre este tema. Giles presentó 2 hipótesis contrarias con el propósito de comprender el significado que las lenguas tienen para sus hablantes:

- a) *Hipótesis del valor inherente*: posibilidad de que algunas variedades sean consideradas como más atractivas o mejores que otras.
- b) *Hipótesis del valor impuesto*: posibilidad de que una variedad puede ser valorada por sí misma como mejor que otra variedad; siempre que sea empleada por una comunidad lingüística con más prestigio.

De acuerdo con las investigaciones de Giles, se corrobora la hipótesis de la norma impuesta, es decir, que la valoración de una variedad lingüística puede ser positiva o negativa en función de la opinión colectiva que dicho grupo sostenga al respecto. Por tanto, las variedades mejor evaluadas suelen coincidir con las empleadas por los grupos sociales de mayor poder económico, social o educativo, por lo que son los que tienden a «dictar la pauta de las actitudes lingüísticas de las comunidades de habla» (Moreno Fernández, 2005: 179).

En este mismo sentido y según la hipótesis de la norma impuesta, Silva-Corvalán (1989) sostiene que las actitudes lingüísticas no son innatas, sino adquiridas. Indica que la evaluación de una forma lingüística como "correcta" o "incorrecta" se basa exclusivamente en apreciaciones subjetivas: la corrección es de índole social, no lingüística. Por lo tanto, si las CAL se aprenden, también pueden modificarse mediante las políticas lingüísticas o gracias a los sistemas educativos (Baker, 1992: 43).

Analizamos dos ejemplos dentro del contexto hispánico que ilustran la capacidad de cambio en las actitudes lingüísticas: por un lado, la investigación de Cortés-Conde (1994) dentro de la comunidad argentina de origen anglosajón. En su investigación se corroboró el desplazamiento hacia el español y el abandono progresivo del inglés como lengua de interacción cotidiana en las últimas generaciones, pese a la conciencia del estatus privilegiado de esta como lengua internacional e instrumental. Y, por otro lado, el estudio de Flodell (1996) en una comunidad de origen sueco en Argentina. De nuevo, se observa el desplazamiento de la lengua nativa por el español, a pesar de la lealtad y fidelidad de

los individuos a sus orígenes suecos como, por ejemplo, en la participación en manifestaciones locales de la cultura sueca.

En el ámbito de la ASL, se deben definir y analizar los componentes de las CAL desde otra perspectiva. En este sentido, se puede decir que el componente cognitivo tiene relación con el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos y todas aquellas herramientas extralingüísticas del español. A su vez, el componente afectivo tiene que ver con los sentimientos desarrollados durante el proceso de aprendizaje, aquellas emociones provocadas por el entorno educativo y todo lo que implica el acercamiento a una cultura nueva para el estudiante. Por último, el elemento conativo está relacionado con la predisposición que muestra el alumno de aprender una L2. Aunque, como ya se ha visto, el comportamiento no siempre es consecuencia directa de las actitudes y creencias; por lo tanto, no siempre es observable, se pueden encontrar ciertas tendencias reflejadas en, por ejemplo, la participación y la asistencia a las clases de lengua extranjera o la voluntad por apreciar o desprestigiar unas variedades lingüísticas más que otras (Garrett, 2010; Sala, 2019).

A pesar de que la concepción tripartita para el estudio de las CAL ha sido ampliamente utilizada y sigue siendo prevalente, se evidencian limitaciones significativas debido a las implicaciones asociadas con la investigación de estos 3 componentes, especialmente en el ámbito teórico (Gass y Seiter, 1999; Sala, 2019). Se destaca, principalmente, la complejidad inherente a la tarea de análisis de estas variables. Por lo tanto, a continuación, se abordan cuestiones de método relacionadas con las técnicas de medición históricamente empleadas en el estudio de las CAL.

3.2.4. Cuestiones de método

Las técnicas usadas para analizar y medir las CAL son las propias de los estudios sociolingüísticos y se suelen dividir en *técnicas directas* y *técnicas indirectas*.

Por un lado, los modelos directos son herramientas de recogida de información basados en entrevistas, cuestionarios o mediante la observación directa, por lo que se fundamentan en la elicitación explícita de opiniones, preferencias o evaluaciones. La principal ventaja de este tipo de técnica para el estudio de las CAL es la capacidad de aportar datos fácilmente cuantificables. Por el contrario, su principal desventaja radica en la dificultad

de observar los fenómenos sometidos al objeto del estudio y, por tanto, su representatividad queda afectada. Veamos un ejemplo de esto.

Es común emplear la técnica directa para analizar juicios de gramaticalidad o aceptabilidad mediante cuestionarios. En estos casos, el problema suele surgir cuando las respuestas obtenidas no se refieren directamente a cuestiones lingüísticas (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017). Esta dificultad la podemos observar en el estudio de Enrique-Arias (2014) en Mallorca sobre algunos fenómenos de transferencia del catalán en el castellano hablado, como el empleo del verbo *pedir* como verbo matriz de interrogativas indirectas frente a la norma monolingüe que exige el verbo *preguntar* (*me pidió cuántos años tengo*). Los encuestados respondían negativamente al verbo *ser* en vez de al verbo *pedir*, ya que en el catalán de Mallorca la cópula *estar* es la que se emplea habitualmente con adjetivos de estado civil. Este ejemplo da cuenta del posible problema que puede surgir al emplear una encuesta escrita con preguntas cerradas, pues asignar una puntuación a una frase o enunciado puede no ofrecer una respuesta directamente a la finalidad de la pregunta.

Otra desventaja que supone el empleo de esta técnica es la posibilidad de que los informantes respondan al contenido de las preguntas y no a la forma. En la investigación que Silva-Corvalán (1982) llevó a cabo en Burgos, analizaba el uso del tiempo condicional por el subjuntivo en construcciones no estándares. En este trabajo se planteó a los encuestados un total de 10 oraciones del tipo «*Si tendría 20 millones de pesetas, ya no trabajaría más*» o «*Ella iba a comprarlo, cuando fuera a Madrid*». La autora señala que uno de los informantes (hombre de 74 años) respondió, en el primer ejemplo, que él no diría esa oración y comentó que «si me volvería de 20 o 30 años diría que no trabajaría más». Como resultado, el encuestado estaba respondiendo al contenido de la pregunta y no ponía atención al problema gramatical que se estaba evaluando.

Pese a ello, algunos investigadores como Fasold (1996) están a favor de emplear las *técnicas directas*, pues supone un modelo menos agresivo de recogida de información, donde el investigador infiere las actitudes que motivan al comportamiento que se observa, ya que el informante no tiene la sensación de estar siendo analizado. Blas Arroyo (1999) también es partidario de este tipo de técnicas y destaca los cuestionarios, ya que su empleo facilita la tarea de distribución y recolección de datos, es decir, agiliza el trabajo de gestión y análisis de datos al investigador. Por el contrario, autores como Agheyisi y Fishman

(1970) se posicionan contrarios al empleo de este método como única fuente de recolección de datos, y mencionan lo siguiente:

«The observational method by itself may not be the best for collecting data of an essentially introspective nature such as attitudinal data, but when combined with more direct methods such as interviews and questionnaires, it can be very useful» (1970:150).

Agheyisi y Fishman (1970) clasifican los métodos directos en 3 grupos: cuestionarios, entrevistas y observación directa.

- Los *cuestionarios* suelen emplearse en investigaciones cuantitativas y pueden ser de final cerrado o abierto, es decir, donde las preguntas son de respuesta dicotómica o politómica (final cerrado) o de respuesta más amplia (final abierto). Las de final cerrado suelen emplear escalas de diferenciación semántica o de ítems con múltiples opciones. En concreto, en lo referente al estudio de las CAL generalmente se utilizan cuestionarios con final abierto, puesto que permiten una mayor precisión en el análisis de las respuestas, dado que el encuestado tiene una mayor libertad para exponer sus puntos de vista (Blas Arroyo, 2005). Sin embargo, esta amplitud se puede traducir en una mayor dificultad a la hora de tabular los comentarios adicionales (Beardsmore, 1986).
- Las *entrevistas* se emplean generalmente para estudios del tipo cuantitativo y se basan en *verstehen*⁷⁴, dicho de otro modo, en la comprensión e interpretación de lo dicho y sentido por el informante. En el caso de la metodología usada en el estudio de las CAL, se suele sugerir el siguiente procedimiento: se pregunta a los encuestados por sus preferencias, opiniones o evaluaciones sobre un tema, de modo que la investigación se fundamenta en la elicitación explícita de actitudes. Estas entrevistas o cuestionarios abiertos incluyen preguntas como *¿Qué piensa usted sobre...?* o *¿Cómo reaccionaría usted si...?* (Moreno Fernández, 2005). Además, pueden incluir juicios de gramaticalidad y aceptabilidad, así como juicios sobre los propios hablantes. Los cuestionarios que incluyen datos sobre la aceptabilidad/gramaticalidad e inseguridad lingüísticas son los más empleados tanto en estudios sobre comunidades monolingües como bilingües. En el primer caso, se refiere a una serie de preguntas directas que se formulan al hablante para

⁷⁴ Para saber más sobre el concepto *verstehen* y sobre las entrevistas, consúltese la siguiente obra: Gadamer (2001).

que juzgue ciertos rasgos lingüísticos presentes en una serie de construcciones (Mackey, 1976). En contraposición, «este tipo de pruebas (...) se han revelado, sin embargo, más útiles para la medición de las actitudes» (Silva-Corvalán, 1989: 38). Debido a la complejidad que también plantea esta técnica, «una variante de estas pruebas consiste en preguntar al interlocutor sobre la validez de 2 frases enfrentadas, una con el rasgo estigmatizado y la otra con el rasgo correcto» (Blas Arroyo, 1999: 54).

- La *observación directa*⁷⁵ también es uno de los principales instrumentos utilizados en los estudios cualitativos. Básicamente, consiste en observar el objeto de estudio en una situación concreta sin alterar ni intervenir en el contexto o situación desde donde se sucede la observación. Este tipo de técnica generalmente se emplea en investigaciones de larga duración, por ejemplo, cuando se desea examinar un comportamiento o una actitud determinados en un individuo o grupo de individuos a lo largo del tiempo.

Por otro lado, la *técnica indirecta* o *matched-guise*, también llamada *técnica de las máscaras*, de *pares ocultos* o de *pares falsos*, y diseñada por Lambert y su equipo en Canadá en 1960⁷⁶, es la técnica más empleada para la medición de creencias y actitudes lingüísticas. Aunque inicialmente se creó con la idea de medir las actitudes lingüísticas en un grupo de estudiantes bilingües de educación primaria de escuelas públicas, las investigaciones posteriores han demostrado su alto grado de rigor y fiabilidad para la obtención de datos.

Originalmente, el procedimiento para la técnica del *matched-guise* creada por Lambert era el siguiente: los oyentes, tratados como jueces, reaccionaban hacia diversas grabaciones de un número determinado de «hablantes bilingües perfectos» que leían el mismo pasaje en prosa en sus 2 lenguas iniciales. Los individuos objeto de la investigación escuchaban tales grabaciones bajo la impresión asumida de que cada pasaje correspondía a un hablante distinto, cuando en realidad eran leídos por una misma persona. Una vez oídas las cintas debían evaluar la personalidad de los hablantes, en la mayoría de los casos a través de *escalas de diferenciación semántica* (Lambert, 1967). Esta escala

⁷⁵ Para conocer más sobre la observación directa, véase la siguiente investigación: Kawulich (2005) y Torres, Salazar y Paz (2019).

⁷⁶ Para saber más sobre sus investigaciones, consúltese el artículo de Lambert (1981).

«es una forma de evaluar las reacciones emocionales o subjetivas de los hablantes frente a elementos léxicos con el fin de describir las dimensiones afectivas de la organización de conceptos en una variedad lingüística» (Hernández-Campoy y Almeida 2005: 132). Además, suele contener un total de 5 o 7 intervalos y consiste en colocar en cada uno de sus polos palabras opuestas que expresen una determinada característica; por ejemplo, divertido-aburrido, simpático-antipático, generoso-tacaño.

1. Valore los siguientes aspectos sobre la pronunciación de la persona que acaba de escuchar. (Seleccione el número que más se aproxime a su opinión).

Agradable	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Desagradable
Áspera	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Suave
Monótona	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Variada
Sencilla	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Complicada
Cercana	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Distante
Blanda	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Dura
Rural	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Urbana
Lenta	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Rápida
Divertida	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Aburrida
Confusa	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Clara
Bonita	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Fea

Imagen 6. Ejemplo de una escala de diferenciación semántica (PRECAVES XXI, en línea)

Los ítems evaluados varían según el tipo de investigación, incluso tratándose de ámbitos de estudio similares. La investigación de Sobrino (2017), donde se analizan las percepciones de las variedades caribeñas del español en ciertas comunidades de habla, utiliza una escala que contiene 5 niveles de graduación de adjetivos bipolares (escala Likert): *triste/alegre*, *rica/pobre*, *rápida/lenta*, *elegante/vulgar*. Al contrario, Sima y Hernández (2016), en su proyecto de estudio el cual indaga en las actitudes hacia la lengua maya, española e inglesa en las ciudades de la península de Yucatán, en concreto, en las regiones de Cancún, Mérida y Chetumal, se plantean un sistema de 6 grados. En este caso, no emplean adjetivos antónimos, sino mediante preguntas: *¿parece que acepta nuevos usos y costumbres?*, *¿parece interesado en progresar?*, *¿parece que puede ser líder?* Los resultados mostraron la existencia de diferentes actitudes lingüísticas hacia el maya entre las diversas regiones estudiadas como consecuencia, según los investigadores, de los flujos migratorios.

ejemplo, Fishman (1968) añadió a este modelo una medida de referencia a la que denomina *medida de la implicación*. Este sistema propone analizar los datos obtenidos mediante los cuestionarios y las observaciones directas de la conducta de los informantes. También, Bourhis y Giles (1976) opinan que resulta poco realista preguntar a los informantes sin un contexto previo, por eso elaboraron un sistema propio partiendo de la técnica del *matched-guise*, pero en el que los sujetos no se percataban de estar participando en un experimento de actitudes lingüísticas. A su vez, Kramer (1964) propone trabajar a partir de diálogos, donde puede apreciarse mejor la interacción de los hablantes.

En resumen, los problemas derivados del empleo de la técnica del *matched-guise* suelen venir determinados por factores extralingüísticos: la voz de las grabaciones, el sexo de los lectores, el tema del que se habla o se lee en las grabaciones, etc. (Hotařová, 2011:13). De ahí que algunos autores nos adviertan de la importancia de adaptar y contextualizar este tipo de técnica caso por caso. Fasold (1984) nos recuerda que, aunque el *matched-guise* puede proporcionar claves importantes en la investigación de las actitudes lingüísticas, debe ser empleado con cautela por las cuestiones mencionadas. Al mismo tiempo, Sima y Hernández hablan de la necesidad de «revisar y actualizar los elementos evaluados y adaptarlos a la comunidad de habla en cuestión, atendiendo a aspectos culturales, sociales y particulares» (2016: 155).

A pesar de las dificultades que implica el empleo de la técnica de pares falsos, esta sigue siendo el modelo más empleado para el estudio sobre las CAL. A continuación, se presenta una revisión bibliográfica sobre algunas de las investigaciones que emplean la técnica del *matched-guise*.

3.2.4.1. Estudios con técnica *matched-guise*

En este epígrafe se lleva a cabo una revisión de algunas de las investigaciones más relevantes en el ámbito de las CAL y que han basado su metodología en la técnica mencionada:

- Bourhis, Giles y Lambert (1975), en comunidades bilingües de Canadá y Gales (inglés y francés e inglés y gaélico respectivamente). La investigación se basaba en 2 hipótesis iniciales: el *valor inherente* (una variedad es mejor o más atractiva

que otra) y la hipótesis del *valor impuesto* (una variedad es considerada mejor o más atractiva que otra porque es hablada por el grupo con más prestigio o estatus). Gracias a este estudio, se confirmó que un dialecto era juzgado negativamente por los hablantes de la comunidad donde se empleaba, mientras que no era objeto de consideración negativa por parte de miembros de una comunidad distinta.

- López Morales (1979), en San Juan en Puerto Rico. El objetivo de su análisis radicaba en que los encuestados identificaran social y económicamente a 8 personas después de escuchar una corta grabación en la que cada una de estas hacía un comentario sobre la congestión del tránsito en la zona urbana, y justificaran sus respuestas.
- Ortega (1981). En su estudio analizaba las creencias que motivaban el sentimiento de inferioridad que los hablantes canarios mostraban acerca de su propia variedad dialectal y en relación con el estándar peninsular, sentido como superior.
- Ros (1982), en hablantes valencianos. El objetivo de este estudio era conocer las actitudes lingüísticas en hablantes bilingües a favor o en contra del valenciano o del español. Del resultado se deducía una situación claramente diglósica en la sociedad valenciana, donde el castellano hablante era considerado como más culto, rico y urbano que el valenciano hablante. Debemos destacar esta investigación por ser la primera en España que empleó la técnica del *matched-guise*.
- Silva-Corvalán (1984), en Burgos. Aunque esta investigación no está directamente relacionada con las CAL se incluye por el empleo de la técnica del *matched-guise*; en concreto, analizaba el grado de conciencia lingüística y los usos del tiempo condicional por el subjuntivo en hablantes de esa zona. Para ello, a cada informante se le facilitaba una lista con 10 oraciones presentadas de forma oral y escrita a la vez, ya que algunos de ellos, sobre todo las de las zonas rurales, demostraban cierta dificultad para leerlas.
- Rojas (1994), en Costa Rica. Esta investigación pretendía analizar las razones de la baja estima por parte de la población universitaria costarricense hacia el español hablado en dicho país.

- Cortés-Conde (1994), en una comunidad argentina de origen anglosajón. En este grupo se observaba un desplazamiento hacia el español y un progresivo abandono del inglés como lengua de interacción diaria y común. La mayoría de los angloargentinos no empleaban el inglés como primera lengua y en contextos lingüísticos de cotidianidad, aun cuando los miembros de esta comunidad consideraban el inglés como una lengua de estatus privilegiado e internacional.
- Almeida y Vidal (1995), en las Islas Canarias. Los autores investigaron los condicionamientos sociales y culturales en el uso del vocabulario entre diversos grupos sociales. A partir de un cuestionario que incluía una serie de antónimos (*antiguas/ modernas, vernáculas/ foráneas, insultante u ofensivas/ neutras, cultas/ incultas o vulgares, técnicas o precisas/ no técnicas o imprecisas, bastas o groseras/ finas o elegantes*) concluyeron que los habitantes de Santa Cruz de la Palma en comparación con los hablantes de La Aldea de San Nicolás mostraban una mayor riqueza léxica, tanto en el uso como en el conocimiento de las variantes léxicas.
- Flodell (1996), en una comunidad de origen sueco afincada en Argentina desde el siglo XIX. El objetivo de este estudio radicaba en conocer los fenómenos de variación lingüísticas en dicho grupo. Gracias a esta investigación, se confirmó que en las últimas décadas esta comunidad estaba desplazando su lengua nativa a favor del español, pese al alto grado de lealtad y fidelidad lingüística que los individuos mostraban hacia sus orígenes suecos.
- Gómez Molina (1998), estudio sobre el análisis de las actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multidialectal en Valencia. El autor empleó el modelo de diferencial semántico y una serie de grabaciones realizadas por el mismo hablante 2 veces, en castellano y en valenciano, con la intención de que el informante creyera que las voces eran de personas diferentes.
- Mendieta (1998) sobre las reacciones subjetivas que los hablantes hispanos de Indiana dispensan al español hablado en su comunidad. Mediante una serie de preguntas directas, se solicitaban valoraciones acerca del habla vernácula desde el punto de vista lingüístico y social o sobre las diferencias entre esta y otras variedades del español. Algunas de las preguntas eran las siguientes: *¿Cree usted*

que el español que hablan los mexicanos en su comunidad es distinto del que se habla en México?, ¿Cómo describiría el español que se habla en su comunidad?, ¿Dónde cree que se habla “buen español”?

- Ramírez (2000), en diversos grupos hispanos en EE. UU. Los informantes debían responder a una lista de 10 pares de adjetivos para describir las actitudes hacia sus respectivas variedades vernáculas. Cada rasgo se divide en una escala de 6 puntos, que oscila entre la más negativa a la más positiva.
- Sancho-Pascual (2010, 2013), analiza las actitudes lingüísticas de los inmigrantes ecuatorianos hacia el habla de los madrileños, lo cual permite descifrar el grado de integración social en dicha comunidad.
- Sanz (2010), en una comunidad rumana en Alcalá de Henares. Similar al proyecto de Sancho-Pascual (2010, 2013a), Sanz quiere indagar, por un lado, en el grado de integración social y, por otro, en la influencia de rasgos lingüísticos y extralingüísticos del grupo mayoritario (español) con respecto al minoritario (rumano).
- Christiansen (2012), en Nicaragua. La finalidad de su estudio es aportar información relativa a las CAL en las formas de tratamiento de Nicaragua, en concreto, en la zona de Managua. Analiza los usos de *tú*, *vos* y *usted* a partir de factores lingüísticos y extralingüísticos como la edad, el sexo y las categorías de profesión.
- Sobrino (2014, 2017), en Cuba, Puerto Rico y República Dominicana. Su objetivo es conocer las percepciones de las variedades caribeñas del español en ciertas comunidades de habla. Para la recogida de datos, se diseñó un cuestionario formado por 11 preguntas y basado en el modelo mixto de análisis, es decir, un modelo cuantitativo y cualitativo. Un total de 196 informantes, que fueron seleccionados a partir de las variables sociolingüistas del sexo, la edad y el nivel de instrucción, participaron en el estudio. Los resultados generales indicaron, en primer lugar, que los encuestados podían identificar su propia variedad lingüística

y sentían que había una gran distancia entre esta y las otras variedades dialectales; en segundo lugar, en general, los informantes mostraban actitudes positivas hacia sus variedades.

- Sima y Hernández (2016), en México. Específicamente, se interesaban por averiguar las percepciones y actitudes hacia la lengua maya, española e inglesa en las ciudades de la península de Yucatán (véase el epígrafe 3.2.4.).

Si bien los estudios listados pertenecen a investigaciones desarrolladas de forma individual, a continuación, se proporciona una descripción pormenorizada de los proyectos de investigación LIAS y PRECAVES XXI, ya que representan iniciativas de más amplio alcance y actuales en el ámbito de las CAL. Además, no cabe olvidar que la presente tesis se inscribe dentro del contexto del proyecto PRECAVES XXI (véase epígrafe 5.1.).

En primer lugar, el proyecto LIAS, *Linguistic Identity and Attitudes in Latin America and Spain*, (2009-2012) desarrollado por Chiquito y Quesada estudia las actitudes de las diversas variedades del español en todas las capitales de países hispanohablantes, incluido Miami (EE. UU.). Según la propia página web del proyecto, consiste en:

«to study how native speakers of Spanish identify with the Spanish they speak their loyalty to it and the social prejudice, acceptability or stigma associated with it and with the type of Spanish spoken in other Hispanic countries. This research-based knowledge is essential for policy makers, business, industry, NGOs, translators, teachers, scholars and students, in any communication exchange with the Hispanic countries» (2014, en línea).

A partir de los datos recogidos durante la ejecución del proyecto, Chiquito y Quesada (2014) escriben el libro titulado *Actitudes Lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. En esta publicación se entrevistó a un total de 400 personas en cada capital, estratificándolas según las variables de género, grupo etario y nivel socioeconómico. El fin de LIAS es indagar sobre las CAL de los hablantes hacia la lengua española, tanto dentro del territorio de cada país donde el idioma oficial o cooficial es el español como en otros países donde el número de hispanohablantes es muy elevado.

En los resultados de este proyecto se presentan los datos de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico,

República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Las conclusiones de esta investigación presentan datos sobre la “corrección” lingüística y su importancia en la comunidad lingüística, el grado de conciencia lingüística de los participantes, las actitudes hacia la propia variedad y hacia las otras variedades, las preferencias dialectales de los informantes para su uso y para los medios de comunicación, entre otras cuestiones.

Aquí mencionaremos solamente algunas de las conclusiones a las que llegaron los autores por limitaciones de la presente tesis y porque intuitivamente creemos que van a ser las mismas variedades las que identifiquen mejor los encuestados de este trabajo (véase epígrafe 6.2.). En concreto, los datos obtenidos sobre en qué país creen los informantes de Argentina, Colombia, España y México que se habla el español más “correcto”. En el caso de Argentina, los datos muestran que la mayoría de los encuestados consideran que no hay ningún país donde se hable “mejor” el español, y aquellos que opinaban que se trataba de España lo creían así por estimar a España como la “lengua madre”. Sin embargo, la información recogida en Colombia señala que los colombianos opinan que es en su propio país donde se habla más “correctamente” el español, seguido por España y México. Asimismo, la información extraída del estudio en España demuestra que los participantes entienden que el español “mejor” hablado se sitúa en la ciudad de Madrid, seguido de la región de Castilla, con una gran diferencia con respecto a otras zonas o países. Finalmente, en el caso de México, los informantes señalaron que el país donde se habla más “correctamente” es, en primer lugar, España y, en segunda y tercera posición, México y Colombia respectivamente. Los argumentos que argüían para elegir España como primera opción fueron, por un lado, porque es el origen del idioma y, por otro lado, por el alto grado de familiaridad en el sentido de que “es parecido a como se habla en México”.

El proyecto de investigación PRECAVES XXI (Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia variedades del español en el siglo XXI) nace en 2013, dirigido por Ana M. Cestero Mancera y Florentino Paredes García, autores catedráticos de la Universidad de Alcalá. Su principal objeto de estudio es el análisis de las creencias y actitudes de los hablantes hacia las variedades lingüísticas del español. Según los autores PRECAVES XXI es:

«un proyecto panhispánico en el que participan coordinadamente equipos de gran parte del dominio lingüístico de la lengua española con objeto de investigar la percepción de las variedades cultas del español mediante una encuesta basada fundamentalmente en la técnica de pares falsos o *matched guise*» (Cestero y Paredes, 2018b:11).

Actualmente, PRECAVES XXI cuenta con un gran número de colaboradores de diferentes países; concretamente, un total de 42 universidades de todas partes del mundo se han sumado al proyecto⁷⁷, hecho que constata el carácter panhispánico de la investigación.

La metodología que emplea PRECAVES XXI se basa en un enfoque mixto, es decir, en la obtención de datos a partir del uso de las técnicas de estudio directo e indirecto. En concreto, utiliza el modelo de pares falsos (o *matched-guise*) para recopilar información relativa a las CAL a partir de la distribución de una encuesta en línea a un grupo específico de informantes⁷⁸. En concreto, la muestra de informantes parte de las variables sexo, edad, nivel de instrucción⁷⁹ y, en algunas regiones, lengua inicial, para obtener una muestra estratificada por cuotas (3 individuos por casilla). Si bien en el apartado 5 (metodología) se ahonda en el proyecto PRECAVES XXI, tanto en su metodología como en los resultados obtenidos gracias a diferentes publicaciones adscritas a PRECAVES XXI, se ha considerado oportuno señalar aquí algunos de los principales trabajos.

En su artículo de 2018a, como resultado de la primera fase del proyecto que estudiaba las CAL de informantes especializados o con formación lingüística, Cestero y Paredes analizan las CAL de jóvenes universitarios hispanohablantes. En ella se encuestó a un total de 887 estudiantes de diferentes zonas de España, Chile, Colombia y Argentina, de los cuales 590 eran originarios de España y 297 de Hispanoamérica. Las conclusiones a las que se llegó gracias a este estudio fueron las siguientes: en primer lugar, la mayoría de los encuestados cree que el modelo considerado históricamente como prestigioso es la variedad castellana y sigue estando vigente. En segundo lugar, independientemente de las creencias que los encuestados demuestran hacia las variedades del español, aunque estos son capaces de identificar su propio dialecto, manifiestan más dificultades para reconocer otras variedades⁸⁰, a excepción de la variedad castellana y la rioplatense que son las más identificadas. Por último, en general, los jóvenes universitarios hispanohablantes valoran

⁷⁷ Algunas de las universidades colaboradoras son las siguientes: Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú; Tecnológico de Monterrey, México; Universidad Chukyo, Japón; Universidad de Antioquia, Colombia; Universidad de Buenos Aires, Argentina; Universidad de Chile, Chile; Universidad de La Habana, Cuba; etc. Para conocer la lista completa de centros cooperativos, consúltese la dirección web: <http://www.variedadesdelespanol.es/>

⁷⁸ Véase la web de PRECAVES XXI: <https://www.variedadesdelespanol.es/>

⁷⁹ En la primera fase del proyecto PRECAVES XXI no se tuvo en cuenta la variable *nivel de instrucción*.

⁸⁰ Estas variedades son: mexicana, andina, caribeña, chilena, canaria y andaluza.

positivamente todas las variedades del español sin importar su procedencia o el geolecto al que representan.

En una segunda fase del proyecto PRECAVES XXI se estudian las CAL de participantes no lingüísticas. Dicho de otro modo, los equipos que han participado en esta segunda etapa han distribuido el cuestionario PRECAVES XXI entre una muestra de informantes distribuidos según las variables antes señaladas y con un perfil profesional no relacionado con el ámbito lingüístico. Paralelamente a estas dos fases, algunos trabajos han recogido datos de estudiantes de ELE, aunque son estudios que no se engloban dentro de las fases mencionadas.

Por un lado, entre las investigaciones que se han dedicado al estudio de las CAL en personas hispanohablantes hacia las variedades del español, cabe mentarse, por un lado, aquellos trabajos dedicados al estudio de las CAL por parte de estudiantes universitarios hacia las variedades del español (monográfico coordinado por Cestero y Paredes): Cestero y Paredes (2018a); González-Rátiva, Muñoz-Builes, Guzmán García, y Correa Lopera (2018); Guerrero y San Martín (2018); Gutiérrez Böhmer y Borzi (2018); Gutiérrez Böhmer y Borzi (2018); Hernández Cabrera y Samper Hernández (2018); Manjón-Cabeza Cruz (2018); Méndez Guerrero (2018) y Santana Marrero (2018).

Por otro lado, también se cuenta con un monográfico editado en 2021 y coordinado por Santana Marrero y Manjón-Cabeza Cruz que recoge diversas investigaciones sobre las CAL por parte de los jóvenes universitarios españoles hacia la variedad andaluza. En él, hay contribuciones del equipo de Alcalá (Cestero y Paredes, 2021); de Antioquia (González-Rátiva, Muñoz Builes, y Guzmán García, 2021); de Canarias (Hernández Cabrera y Samper Hernández, 2021); de Barcelona (Illamola y Forment Fernández, 2021); de Sevilla, (Santana Marrero, 2020; Santana Marrero y Manjón-Cabeza, 2021) y de Málaga (Santos Díaz y Ávila Muñoz, 2021).

Otros monográficos más recientes, analizan las CAL hacia otras variedades del español por parte de informantes sin formación lingüística. Por ejemplo, el estudio hacia la chilena se ha publicado en 2023 en un monográfico coordinado por Silvana Guerrero y González Riffo con contribuciones de Alcalá (Cestero y Paredes, 2023); de La Habana (González Mafud, Ortega Someillán, y Sobrino Triana, 2023); de Barcelona (Illamola y Forment Fernández, 2023); de Baleares (Méndez Guerrero y Camargo Fernández, 2023); de Antioquia (González-Rátiva, Muñoz-Builes, Ramírez-Giraldo y Rendón-Cadavid, 2023);

de Canarias (Samper Hernández, 2023); de Sevilla (Santana Marrero, 2023) y de Buenos Aires (Gutiérrez Böhmer y Borzi, 2023).

También, es importante señalar otro bloque de investigaciones desarrolladas dentro del proyecto PRECAVES XXI⁸¹: Beltrán (2022), Sosiński y de la Torre (2021) y Svetozarovová (2020) son estudios que han abordado las CAL desde la perspectiva del estudiante de español como lengua extranjera. En los capítulos 5 y 6 (análisis de datos y conclusión) se comparan los datos analizados en esta tesis con los resultados de investigaciones sobre las CAL por parte de estudiantes de ELE.

Llegados a este punto y tras explicar algunos conceptos básicos sobre el estudio de las CAL, sus componentes y cuestiones de método y técnicas para obtener información sobre las actitudes lingüísticas, así como el estado de la cuestión sobre proyectos y estudios, queda justificado teóricamente la importancia de conocer las creencias lingüísticas que manifiestan los estudiantes coreanos de ELE hacia el español. En concreto, tal y como se indicó en los epígrafes 2.5.2. y 2.5.4., parece que el alumnado surcoreano de ELE posee pocos conocimientos sobre las variedades dialectales del español, pues reciben poca exposición a estas. Por tanto, tras la revisión bibliográfica sobre las CAL y la explicación en detalle de la situación de la enseñanza-aprendizaje del español en Corea del Sur (2.5.), a continuación, se presentan los objetivos de la presente investigación, se formulan las hipótesis de trabajo y, finalmente, se plantean las preguntas de investigación.

⁸¹ Además de LIAS y PRECAVES XXI, uno de los proyectos más recientes en relación con el estudio de las CAL es PRONUNTIA (2020), dirigido por Galindo y Pérez desde la Universidad de Alicante, en colaboración con la editorial Edinumen y el grupo de investigación en adquisición y enseñanza de L2/LE AcqUA (Adquisición de lenguas adicionales). Este proyecto persigue un doble objetivo: por un lado, conocer y analizar las actitudes y creencias hacia la pronunciación del español, y, por otro lado, incentivar la formación del profesorado de ELE en Lingüística Aplicada y, en concreto, en las cuestiones relacionadas con la pronunciación y los estereotipos en torno a ella. Con todo, al cierre de esta tesis todavía no se cuenta con datos consultables que permitan comparar sus resultados con los obtenidos aquí. Consúltense la siguiente información sobre el proyecto de investigación PRONUNTIA: https://twitter.com/pronuntia_ua
En cuanto al proyecto AcqUA, se han publicado varios artículos y libros en los que se presentan los resultados de sus investigaciones. Para saber más, consúltense las siguientes obras: Pastor Cestero, S. (2023). *Español académico como LE / L2: destrezas, competencias y movilidad universitaria*. Londres/Nueva York: Routledge; Méndez Santos, M^a del C. (2021). *101 preguntas para ser profe de ELE*. Madrid: Edinumen; Campos, M. Á., Lillo, A., Pina, V., y Bell, D. (2021). *Grammar in Gobbets: A Guide to English Grammar and Usage*. Agua Clara.

4. Objetivos

Como se indicaba al principio de este trabajo, en la actualidad no existen investigaciones preocupadas por conocer las creencias lingüísticas de los estudiantes surcoreanos de ELE, a pesar de que el español es una lengua que ha ganado peso en la sociedad y en el sistema educativo del país.

Este es el principal motivo por el que consideramos relevante analizar las CAL hacia las variedades dialectales del español por parte del alumnado de ELE en Corea del Sur. Asimismo, nos interesa conocer si existe algún tipo de prejuicio lingüístico hacia dichas variedades en un contexto sociocultural no hispanohablante. De este modo, y con los resultados obtenidos, se pretende aportar información relevante y significativa en el ámbito del hispanismo en Corea del Sur y en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Por tanto, para llevar a cabo el presente estudio, se parte de las siguientes **hipótesis de trabajo**:

Hipótesis 1: en general, los estudiantes surcoreanos de ELE no son capaces de reconocer de manera exacta las diferentes variedades del español.

Hipótesis 2: los estudiantes surcoreanos de ELE opinan que sí existe una variedad del español más prestigiosa y, por tanto, consideran que hay jerarquía lingüística.

Hipótesis 3: los estudiantes surcoreanos de ELE valoran más positivamente las variedades del español de España, en concreto, la variedad castellana.

Hipótesis 4: los estudiantes surcoreanos de ELE valoran más positivamente la variedad castellana, por lo que siguen perpetuando los mismos prejuicios lingüísticos que los hablantes nativos de español.

Hipótesis 5: los estudiantes surcoreanos de ELE reciben muy poca exposición a las variedades del español, en particular, los *inputs* son predominantemente de la variedad peninsular y, en concreto, la castellana.

Para corroborar estas hipótesis, se han formulado las siguientes **preguntas de investigación**:

- ¿En qué medida los estudiantes surcoreanos de ELE identifican las variedades cultas del español?
- ¿Creen los estudiantes de ELE encuestados que existe un español mejor o más prestigioso?
- ¿Cuál es la variedad culta mejor valorada por el alumnado surcoreano de ELE? ¿Y la peor considerada?
- ¿Coincide la variedad culta mejor valorada con la variedad que, históricamente, ha gozado de mayor prestigio: el español centro-norte peninsular?
- ¿Es posible establecer una relación entre el grado de exposición a las variedades del español por parte de los informantes y sus actitudes hacia las diferentes variedades?

Así pues, para lograr responder a estos interrogantes, los objetivos principales de esta investigación son los siguientes:

A) Objetivo general:

- a. analizar las creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes surcoreanos de ELE hacia las variedades del español.

B) Objetivos específicos:

- a. identificar qué factores extralingüísticos condicionan las CAL: origen del profesorado, consumo cultural, grado de exposición a las variedades, tipo de formación universitaria y años estudiados de ELE.
- b. aportar información relevante en el ámbito del aprendizaje-enseñanza de ELE en Corea del Sur para mejorar la calidad de este en situaciones de no inmersión lingüística.

Para dar respuesta a estas cuestiones, a continuación, se presenta detalladamente el enfoque metodológico seguido en esta tesis. En primer lugar, se lleva a cabo una descripción del cuestionario del proyecto PREACVES XXI; en segundo lugar, se describe la encuesta ELE diseñada *ad hoc*, así como la prueba piloto inicial. Finalmente, se explica la recogida de datos para medir las CAL, en particular, la muestra de informantes, las dificultades para obtenerlos y el perfil de estos.

5. Metodología

En cualquier investigación es necesario contar con una metodología de análisis adecuada que pueda proporcionar respuestas a las preguntas de investigación planteadas. Para corroborar o refutar las hipótesis de investigación, en este trabajo se sigue la metodología diseñada por el proyecto PRECAVES XXI.

PRECAVES XXI es un ambicioso proyecto de carácter panhispánico sobre las creencias y actitudes lingüísticas hacia las variedades cultas del español. Además, ha supuesto un gran avance sobre el estudio de las CAL debido a su sólida y comprobada metodología, basada en la técnica del *matched-guise* o pares falsos (véase apartado 3.2.4.). Aunque PRECAVES XXI contempla la posibilidad de obtener información por parte de informantes no hispanohablantes, en esta tesis se consideró oportuno incluir otros instrumentos de recogida de datos para determinar adecuadamente el perfil del informante y para recopilar otro tipo de información que pudiera ayudar a explicar de forma más completa los resultados obtenidos.

Por un lado, dado que la encuesta de PRECAVES XXI es íntegramente en español, se consideró oportuno conocer las posibles dificultades a las que los participantes del estudio pudieran enfrentarse ya que se trabaja con personas no hispanohablantes y, así, adoptar las decisiones metodológicas oportunas para minimizar, en la medida de lo posible, tales dificultades. Por lo tanto, se decidió elaborar una prueba piloto en la que se recogieron las impresiones de una muestra de 10 informantes con un perfil muy homogéneo.

Por otro lado, se diseñó una encuesta complementaria que consta de un total de 20 preguntas relacionadas exclusivamente con los datos sociolingüísticos del informante a la que hemos denominado *encuesta ELE*. Esta ha sido diseñada para conocer el perfil del encuestado en detalle y suplir las posibles carencias sobre este particular del cuestionario propio de PRECAVES XXI.

De este modo, en la recogida de datos para esta tesis doctoral se han empleado 3 encuestas:

- 1) Prueba piloto, formada por 3 partes: encuesta ELE, encuesta PRECAVES XXI y encuesta prueba piloto.
- 2) Encuesta ELE.
- 3) Encuesta PRECAVES XXI.

Seguidamente, se detallan todas las cuestiones metodológicas del estudio. En primer lugar, se presenta la encuesta PRECAVES XXI; en segundo lugar, la encuesta ELE y, finalmente, la prueba piloto y sus características. Asimismo, en los siguientes párrafos se especifican las conclusiones a las que se llegó a partir del análisis de los resultados de la prueba piloto y, finalmente, la muestra con la que se ha trabajado en el presente estudio.

5.1. Descripción de la encuesta PRECAVES XXI

La encuesta utilizada para llevar a cabo el presente estudio fue diseñada por los coordinadores del proyecto PRECAVES XXI, Florentino Paredes y Ana M.^a Cestero (Universidad de Alcalá). El objetivo de este proyecto es estudiar las creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español en el siglo XXI (véase epígrafe 5.1.). El cuestionario se divide en 3 bloques: datos personales y sociodemográficos, escucha de grabaciones y compleción del cuestionario. A continuación, se describen pormenorizadamente estos bloques.

Datos personales y sociodemográficos

En el cuestionario PRECAVES XXI, este bloque tiene como objetivo conocer las características personales, sociales y geolectales del informante. A su vez, se recoge la fecha y la localidad en la que se completa la encuesta⁸². Los datos personales con los que trabaja PRECAVES XXI son los siguientes:

- a) Sexo: hombre y mujer.
- b) Edad: menos de 20 años, de 20 a 34 años, de 35 a 54 años y más de 55 años.
- c) Nivel de estudios: sin estudios o con estudios primarios, con estudios secundarios, con estudios universitarios.

⁸² La inclusión de estas variables da respuesta a los criterios establecidos en el *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA)* (PRESEEA, 2009; Cestero, Gómez Molina y Paredes, 2012). Además, permiten, *a posteriori*, relacionar datos sociodemográficos y las CAL.

- d) Profesión: obreros sin calificar, obreros con cualificación, empleados medios, pequeños empresarios autónomos, medianos empresarios, profesiones liberales (se incluyen aquí los docentes), altos directivos y grandes empresarios, sin profesión (estudiantes y amas o amos de casa).
- e) Lengua materna o L1: se distingue entre español como lengua materna y otras lenguas (si no es el español, se anota de qué lengua se trata con el fin de comprobar su incidencia en las creencias y actitudes de proximidad lingüística y cultural).

Datos sociogeográficos

La segunda parte consiste en la recogida de información sobre las variedades hispanohablantes con las que tiene o ha tenido contacto el participante. Las variables son las siguientes (imagen 7):

- a) País de nacimiento.
- b) Contacto con otras variedades del español: se tiene en cuenta si el informante ha visitado países hispanohablantes.
- c) Países hispanohablantes visitados: si la respuesta es diferente a 0, se anota el número de países en los que el informante ha estado (1, entre 2 y 4, más de 4).
- d) Uso de internet y televisión: se indica el número de horas que el participante usa diariamente estos medios.

Provincia:

Sexo: Hombre Mujer

Edad: años.

Título académico más alto:

Curso académico más alto:

Profesión:

Lengua materna:

Señale la frecuencia de sus viajes:

	Con mucha frecuencia	A menudo	Algunas veces	Nunca
Por el país	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por otros países hispanohablantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por otros países no hispanohablantes	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enumere, si es el caso, los países hispanohablantes que haya visitado:

Indique el número de horas aproximadas diarias que utiliza usted:

La televisión horas

Internet horas

Imagen 7. Preguntas sobre datos personales, sociodemográficos y sociogeográficos del informante (PRECAVES XXI, en línea)

Las grabaciones

Para obtener la información necesaria en sus investigaciones, el proyecto PRECAVES XXI se basa en el siguiente procedimiento: los participantes deben escuchar una serie de grabaciones tras lo que ofrecen sus respuestas a unas preguntas que siguen el método de pares falsos o *matched-guise*. En total, se analizan 32 grabaciones, 16 con voz masculina y 16 con voz femenina, por lo que hay 2 muestras para cada una de las variedades normativas. Asimismo, se han seleccionado muestras en un discurso leído y otro espontáneo para evitar sesgos por parte de los informantes. De este modo, los encuestados solo responden a 16 grabaciones que se presentan en discurso espontáneo o leído y con voz de hombre o de mujer.

A su vez, las personas locutoras de la muestra comprenden edades entre los 34 y 54 años y todas son hispanohablantes. También, pertenecen a un nivel sociocultural alto, de este modo, las grabaciones representan muestras de las 8 variedades cultas del español propuestas por Moreno Fernández (2000). A saber: castellana, andaluza, canaria, mexicana y centroamericana, caribeña, andina, chilena y rioplatense (véase apartado 3.1.2.1.).

Además del sexo, el registro y la variedad dialecto PRECAVES XXI tiene en cuenta el tipo de discurso. Así, cada locutor realiza sus 2 grabaciones a partir de un discurso espontáneo y un discurso leído⁸³. En el primer caso, el discurso consiste en una muestra auditiva con control temático, en particular, se habla sobre el tráfico en las grandes ciudades y los problemas que ocasiona. En el segundo caso, las personas leen un texto en el que el tema tratado es la vivienda. En ambos discursos, el tiempo de duración de los audios está controlado, 2 minutos aproximadamente para el discurso espontáneo y 1 para el discurso leído.

Descripción del cuestionario PRECAVES XXI

Es el cuestionario⁸⁴ final el que recoge más información sobre el estudio de las CAL. Este cuestionario está formado por 12 preguntas de diferente tipología (preguntas directas e

⁸³ En el proyecto PRECAVES XXI originalmente se denomina al *discurso espontáneo* como *discurso oral* y al *discurso leído* como *discurso escrito*. Aquí se ha preferido optar por estas etiquetas, ya que se toma como sugerencia la propuesta de Illamola y Forment (2021).

⁸⁴ Para medir la consistencia interna del cuestionario y determinar su fiabilidad, los directores de PRECAVES XXI aplican el coeficiente alfa de Cronbach para instrumentos de respuesta escalar. Los

indirectas, abiertas y cerradas y con escalas de diferencial semántico) donde el informante señala sus opiniones y percepciones. Además, antes de activar la primera grabación, el encuestado responde a la pregunta: *En su opinión, ¿dónde se habla mejor el español?*

La encuesta PRECAVES XXI se diseña a partir de 3 tipos de preguntas: por un lado, preguntas de valoración directa de la variedad que escuchan los informantes; por otro lado, preguntas de valoración de la variedad tras escuchar el audio de la persona que habla o lee y, finalmente, preguntas de valoración de la variedad a través de la zona geográfica y de la cultura. De esta manera, se puede hablar de una metodología mixta, pues se emplean técnicas indirectas y directas para la obtención de información. A continuación, se explican las características propias de cada una de las fases de este cuestionario.

1) Valoración directa de la variedad

El primer tipo de preguntas sirve para conocer la valoración del encuestado sobre la variedad que escucha. También, recoge su percepción sobre la proximidad entre esta variedad y la propia del encuestado. Así, el informante valora cada variedad a través de una escala de intensidad, diseñada con 6 grados y que está formada por adjetivos opuestos que hacen referencia a características relacionadas con el conocimiento (5 características) o con la afectividad (6 características). En los estudios sociolingüísticos es común emplear una escala de 6 grados, que impide obtener un valor neutro por parte del encuestado. De esta forma, el informante se ve obligado a posicionarse positiva o negativamente hacia la variedad oída. Del mismo modo, las características de las dimensiones cognoscitiva y afectiva presentadas se muestran mezcladas y la colocación en los polos se ordenan de manera aleatoria para evitar posibles respuestas automáticas por parte de los informantes. En particular, la encuesta contiene los siguientes grupos de adjetivos (imagen 8):

1. Características relacionadas con los aspectos cognitivos («áspera/suave», «monótona/variada», «rural/urbana», «lenta/rápida», «confusa/clara»).
2. Características relacionadas con la afectividad («desagradable/agradable», «complicada/sencilla», «distante/cercana», «dura/blanda», «aburrida/divertida», «fea/bonita»).

valores aceptables en esta prueba van desde 0.7 a 0.9 (Oviedo y Campo-Arias, 2005). En este caso, el coeficiente fue de 0,789 lo que indica una buena consistencia interna del estudio.

**CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES
HACIA LAS VARIEDADES DEL
ESPAÑOL**

Ana M. Cestero Mancera
Florentino Paredes García

Universidad
de Alcalá

Grabación 1 de 16

01:49 02:00

1. Valore los siguientes aspectos sobre la pronunciación de la persona que acaba de escuchar.
(Seleccione el número que más se aproxime a su opinión).

Agradable	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Desagradable
Áspera	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Suave
Monótona	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Variada
Sencilla	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Complicada
Cercana	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Distante
Blanda	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Dura
Rural	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Urbana
Lenta	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Rápida
Divertida	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Aburrida
Confusa	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Clara
Bonita	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Fea

Imagen 8. Ejemplo de valoración directa de la variedad (PRECAVES XXI, en línea)

Finalmente, en este bloque, se pide al participante que indique qué aspectos de la pronunciación le han gustado y cuáles le han disgustado. Esto permite, por un lado, conocer cuáles son los rasgos lingüísticos valorados positiva o negativamente de la variedad. Por otro, también posibilita saber las percepciones sobre su propia variedad y las creencias sobre la distancia entre variedades diatópicas.

2) Valoración de la variedad a través de consideraciones sobre la persona que habla

En esta parte se pretende obtener información que complemente los datos recogidos en el primer bloque de preguntas, ya que se pide a los participantes que opinen sobre la persona que habla. De esta manera, se asocian unos determinados rasgos psicológicos y sociales a la variedad que creen estar evaluando.

Para obtener las percepciones de los participantes sobre la persona que habla en las grabaciones, se les indica que respondan a 3 preguntas sobre cuestiones acerca del puesto de trabajo, del nivel de ingresos y del nivel de estudios que creen que tiene la voz de la persona que escuchan. Esta sección consiste en 2 tipos de preguntas. Por un lado, 3 preguntas cerradas que incluyen opciones establecidas y valoración graduada. Por otro lado, una pregunta en forma de diferencial semántico que consta de una gradación del 1 al 6 para evitar respuestas neutrales: inteligencia, simpatía, cercanía, erudición y educación (imagen 9).

5. Considera que la persona que habla tiene un puesto de trabajo:
 poco cualificado bien cualificado altamente cualificado

6. Considera que la persona que habla tiene un nivel de ingresos:
 bajo medio alto

7. ¿Qué nivel de estudios cree que tiene la persona que habla?
 sin estudios primarios secundarios universitarios

8. En su opinión, la persona que habla es:

Inteligente	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Poco inteligente
Simpática	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Antipática
Cercana	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Distante
Culta	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Inculta
Educada	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Maleducada

Imagen 9. Ejemplo de cuestionario: valoración de la variedad a través de consideraciones sobre la persona que habla (PRECAVES XXI, en línea)

3) Valoración de la variedad a través de consideraciones sobre la región o el país, y la cultura

En el último bloque de preguntas se quiere incidir, de manera indirecta, en la percepción y creencias sobre la región o el país de la variedad y su cultura, por lo que se tratan aspectos relacionados con la dimensión cognitiva y afectiva de las CAL. Para ello, se emplean las preguntas abiertas y las escalas de diferencial semántico.

Así, el informante debe identificar el país o la variedad de procedencia de la voz de las grabaciones y, también, indicar si conoce a personas con esta variedad. Asimismo, debe expresar su opinión sobre la misma. En las 2 últimas cuestiones el participante debe valorar del 1 al 6, es decir, mediante una escala de diferencial semántico sus percepciones sobre (imagen 10):

- 1) El país o zona de la que cree que es el hablante («retrasado/avanzado», «aburrido/divertido», «extraño/familiar», «feo/bonito»).
- 2) La cultura del país o zona de la que cree que es el hablante («tradicional/innovadora», «pobre/rica», «distante/cercana», «poco interesante/muy interesante»).

9. ¿De qué país o región cree que es la persona que habla?

10. ¿Conoce personas de ese país o región?

Sí No

En caso afirmativo, ¿qué opinión tiene sobre ellas?

11. ¿Qué opinión le merece el país o la zona de la que cree que es la persona que habla?

Avanzado	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Retrasado
Divertido	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Aburrido
Familiar	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Extraño
Bonito	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Feo

12. ¿Qué opinión le merece la cultura de ese país o zona?

Innovadora	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Tradicional
Rica	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Pobre
Cercana	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Distante
Interesante	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Poco interesante

(no podrá volver atrás)

Universidad de Alcalá

Imagen 10. Ejemplo de cuestionario: valoración de la variedad a través de consideraciones sobre la región o el país, y la cultura (PRECAVES XXI, en línea)

Limitaciones de PRECAVES XXI para este estudio

La premisa principal para la realización de esta tesis era obtener un número adecuado de respuestas para la encuesta de PRECAVES XXI. Para lograr este objetivo, se necesitaban 2 elementos clave. En primer lugar, era necesario encontrar participantes que cumplieran con el perfil requerido para este estudio y, en segundo lugar, se necesitaba garantizar que estos participantes completaran la encuesta.

En lo relacionado con algunos problemas que plantea realizar la encuesta, la mayoría de los informantes comentaron que el tiempo necesario para completar la encuesta era muy largo, aproximadamente entre 45 minutos y una hora. Así nos lo hicieron saber los participantes del estudio, pues tras responder a la encuesta se les preguntó de manera informal por sus opiniones sobre la misma. Contar con las opiniones de los informantes puede resultar positivo para mejorar futuras investigaciones (Sima y Hernández, 2016).

La duración de la encuesta se debe, en gran parte, a que los participantes deben escuchar un gran número de grabaciones y, después, completar un cuestionario relativamente largo

para cada uno de los audios. En este sentido, algunos autores apuntan a que este tipo de encuestas puede provocar que los informantes respondan de manera automática, en primer lugar, porque se puede convertir en un trabajo repetitivo. En segundo lugar, porque se piden valoraciones muy detalladas por parte de los informantes después de haber escuchado a una persona hablando tan solo un par de minutos (Valeš, 2010).

A pesar de que Cestero y Paredes (2014) afirmen que el diseño de la encuesta pretende evitar respuestas automáticas, pues contiene preguntas directas e indirectas, abiertas y cerradas, y de diferencial semántico, se considera que es posible completar el cuestionario de forma automática. Tal y como señalan Valeš (2010) y Jové (2019), en muchos casos, la respuesta más honesta de la persona que está completando la encuesta podría ser "no sé" o "no tengo ni idea"; sin embargo, al utilizar este método, el participante debe elegir una de las opciones ofrecidas, aunque no sepa dar respuesta a la pregunta.

También, se han encontrado encuestas incompletas, especialmente, hacia la parte final de la esta. Creemos que este hecho puede ser debido a, como indicaron algunos participantes, que la encuesta es repetitiva y monótona, lo que provoca que los encuestados vayan perdiendo el interés durante el proceso.

Además de las dificultades propias de la realización de cualquier encuesta, como la extensión y la monotonía o las respuestas automáticas, otra de las limitaciones del método de PRECAVES XXI tiene que ver con que la encuesta está diseñada exactamente igual independientemente del grupo al que va dirigido. De este modo, tal y como señalan Sima y Hernández (2016) y Jové (2019), resultaría beneficioso adaptar su diseño y su metodología a los diferentes colectivos de participantes.

Otra de las limitaciones de cualquier estudio basado en la recogida de información a partir de encuestas es la posibilidad de acceder a un perfil de participantes que cumpla con los requisitos para este estudio. En particular, en este trabajo se debía determinar previamente qué tipo de estudiantes coreanos de ELE eran los indicados para participar en la investigación. Para ello, se decidió realizar una encuesta previa a PRECAVES XXI, a la que se ha llamado *encuesta ELE* que se describe a continuación.

5.2. Encuesta ELE

La elaboración de esta encuesta tiene como objetivo específicamente conocer en detalle el perfil del informante que participa en este estudio. Al tratarse de personas no hispanohablantes, en concreto, estudiantes de ELE, se vio la necesidad de elaborar una encuesta que abordara de forma más concreta cuestiones sobre los datos personales y sociodemográficos de los participantes. Los informantes respondieron a un total de 20 preguntas antes de empezar el cuestionario PRECAVES XXI. Así, la encuesta ELE se diseñó con el programa en línea *Typeform*⁸⁵, completamente en español, e incluía preguntas abiertas, de selección múltiple y de valoración escalar a partir del modelo Likert (véase anexo III).

Este cuestionario está configurado en los siguientes 3 bloques (imagen 11):

- 1) Datos personales: lugar de origen y lugar de residencia, lengua(s) materna(s) y correo electrónico.
- 2) Datos del informante en relación con el español: consta de 4 preguntas.
 - a) ¿Qué carrera de español estás estudiando?: pregunta de selección múltiple con las siguientes opciones:
 - i) Lengua y literatura española y latinoamericana (grado)
 - ii) Educación y español (grado)
 - iii) Lengua y literatura coreana y española (grado)
 - iv) Comercio Internacional y español (grado)
 - v) Máster en educación con especialización en español
 - vi) Otros
 - b) ¿Qué nivel de español tienes?
 - c) ¿Cuántos años hace que estudias español?
 - d) ¿Por qué estudias español?
- 3) Información relevante al grado de exposición del informante hacia el español, formado por 14 preguntas.
 - a) ¿Siempre has estudiado español en Corea?
 - b) En caso negativo, ¿dónde has estudiado?
 - c) ¿Tus profesores de español eran personas hispanohablantes?
 - i) Sí

⁸⁵ Enlace a la encuesta ELE completa: <https://form.typeform.com/to/LXruymdS>

- ii) No
- d) En caso de tener profesores hispanohablantes, ¿de qué países eran?
- e) Para los profesores hispanohablantes, ¿qué asignaturas te enseñaban?
- f) Para los profesores no hispanohablantes, ¿qué asignaturas te enseñaban?
- g) ¿Has vivido en algún país hispanohablante?
- h) En caso afirmativo, ¿dónde y durante cuánto tiempo?
- i) ¿Tienes amigos hispanohablantes?
- j) En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia te comunicas con ellos?:
 - iii) Muy frecuentemente
 - iv) Con frecuencia
 - v) A veces
 - vi) Pocas veces
 - vii) No tengo amigos hispanohablantes
- k) ¿Ves películas o series en español? En caso afirmativo, ¿con cuánta frecuencia?
- l) ¿Lees libros en español? En caso afirmativo, ¿con cuánta frecuencia?
- m) ¿Consultas web en español? En caso afirmativo, ¿con cuánta frecuencia?
- n) ¿Escuchas música en español? En caso afirmativo, ¿con cuánta frecuencia?

7 → ¿Qué carrera de español estás estudiando? *

- A Lengua y literatura española y latinoamericana (grado).
- B Educación y español (grado).
- C Lengua y literatura coreana y española (grado).
- D Comercio Internacional y español (grado).
- E Máster en educación con especialización en español.
- F Otros.

Aceptar ✓

Imagen 11. Ejemplo de pregunta de selección múltiple en la encuesta ELE

5.3. Prueba piloto

Con el fin de comprobar si los informantes de esta tesis doctoral, estudiantes coreanos de ELE, podrían encontrar dificultades para completar la encuesta PRECAVES XXI (comprensión del vocabulario y/o los audios), se decidió aplicar una prueba piloto con la que calibrar el grado de dificultad para los participantes (véase anexo IV).

La necesidad de crear la prueba piloto se basa en las sospechas que, por un lado, tenemos según la experiencia de varios años ejerciendo como docente en el país asiático y, por otro, conociendo el perfil general que presentan estos estudiantes y el nivel real de competencia lingüística que suelen tener. Dicho de otro modo, los cursos en los que están matriculados estos alumnos normalmente no coinciden con el dominio de lengua que poseen, pues es muy común encontrarse con aprendices con un nivel equivalente a un A1 o A1.2 que están estudiando en cursos de niveles superiores, por ejemplo, B1 o B2 (véase apartado 2.5.4. sobre el perfil del estudiante coreano de ELE).

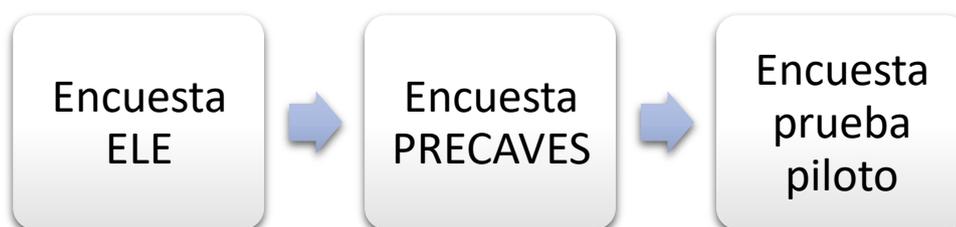
De este modo, la distribución de la prueba piloto pretendía recopilar información sobre estos interrogatorios:

- a) ¿Qué nivel mínimo de español se requiere por parte de los encuestados para que puedan completar la encuesta?
- b) ¿Hasta qué punto los informantes con un nivel intermedio son capaces de entender el contenido de los audios y las preguntas formuladas en el cuestionario/encuesta PRECAVES XXI?
- c) ¿Es necesario transcribir los audios para que los informantes los lean y así comprender total o parcialmente su contenido? ¿En qué medida afecta este hecho a las respuestas?
- d) Además de la transcripción, ¿es necesaria una traducción al coreano para completar la encuesta?
- e) Si, en términos generales, se comprende el contenido de los audios y de las instrucciones de la encuesta, pero surgen dificultades con el léxico, ¿sería recomendable proporcionar un glosario con algunos términos en coreano? Y si es así, ¿qué palabras habría que incluir en ese glosario?
- f) En el caso de que los informantes tuvieran una comprensión general suficiente tanto de los audios como de las preguntas del cuestionario, ¿podrían usar el diccionario si no entienden algunos conceptos puntuales?

Para responder a estas cuestiones, se trabajó a partir de una serie de creencias basadas en nuestra experiencia como docentes en el campo de ELE en Corea del Sur. Son las siguientes:

- a) Los participantes en este estudio deben poseer un nivel intermedio de español, correspondiente a un B1/B2, para poder completar el cuestionario.
- b) Opinamos que los encuestados con un nivel B1/B2 podrán comprender suficientemente tanto los audios como las instrucciones de la encuesta PRECAVES XXI.
- c) No es necesario proporcionar a los informantes la transcripción completa de los audios para que los entiendan total o parcialmente.
- d) No es necesario proporcionar a los informantes la traducción al coreano del contenido de los audios.
- e) Hay que proporcionar a los informantes un glosario con algunos términos específicos. En particular, creemos que esta lista debe estar compuesta por los pares de adjetivos que se presentan en el cuestionario PRECAVES XXI.
- f) Hay que permitir a los informantes el uso del diccionario en caso de que lo requieran.

De este modo, la prueba piloto se desarrolló tal y como se muestra en el esquema 11. En primer lugar, los informantes completaron la *encuesta ELE* (5.2.); en segundo lugar, realizaron la encuesta PRECAVES XXI (5.1.); seguidamente, respondieron a una tercera encuesta a la que se ha llamado *encuesta prueba piloto* (5.3).



Esquema 11. Fases de la prueba piloto

A continuación, se presenta una explicación metodológica del proceso de elaboración de la prueba piloto, en concreto, los apartados 5.3.1 (encuesta ELE para la prueba piloto), 5.3.2 (encuesta prueba piloto) y 5.3.3. (dificultades de comprensión). Se ha decidido no incluir en la explicación de la prueba piloto el desarrollo de la encuesta PRECAVES XXI, pues es exactamente la misma que para el resto de los informantes que participaron en este trabajo y que ya ha sido detallada en el apartado 5.1.

5.3.1. Encuesta ELE para la prueba piloto

En cuanto al perfil de los participantes en la prueba piloto, todos estaban cursando estudios universitarios en 3 universidades diferentes del país, aunque en su gran mayoría se trataba de estudiantes de la Universidad Nacional de Chonbuk⁸⁶, a excepción de uno de los informantes quien se había graduado hacía unos 3 meses.

En total, 10 informantes, 4 mujeres y 6 hombres, completaron la prueba piloto con edades comprendidas entre los 22 y los 27 años. Además, todos son originarios de diversas provincias de la República de Corea, por lo que el idioma inicial de los participantes es el coreano. En cuanto a su dominio del español, 6 contaban con un nivel B2, mientras que 3 de ellos tenían un B1 y solo 1 estaba finalizando un curso de nivel C1 en el Instituto Cervantes en el momento en el que se realizó la prueba. A continuación, se describe el perfil de los informantes que completaron esta fase metodológica previa a partir de los datos proporcionados en los cuestionarios (véase anexo IV).

Respecto a la pregunta «¿Qué carrera de español estás estudiando?», se observa que 5 de los 10 participantes estaban cursando el grado de Lengua y Literatura Española y Latinoamericana, mientras que 2 de ellos cursaban Estudios Ingleses. Los 3 restantes estudiaban Comercio Internacional con especialidad en español, Educación y español y, por último, el Máster en Educación con especialización en español. Por lo tanto, todas las carreras que no son propiamente estudios de lengua o literatura españolas, cuentan con alguna vinculación con la lengua española.

⁸⁶ Se decidió contar con estos alumnos para la prueba piloto, pues en ese momento la doctoranda trabajaba como profesora de ELE en la universidad mencionada.

En la pregunta «¿Cuántos años hace que estudias español?», la mayoría de los encuestados declara que han dedicado una media de entre 3 y 4 años al estudio del español para alcanzar el nivel intermedio, aunque se observan algunas excepciones (tabla 6).

		Total	Porcentaje
Sexo	Hombres	6	60%
	Mujeres	4	40%
Edad	De 22 a 27 años	10	100%
Nivel de español	C1	1	10%
	B2	7	70%
	B1	2	20%
Años estudiando español	Más 5 años	3	30%
	De 2 a 5 años	6	60%
	Menos de 2 años	1	10%

Tabla 6. Perfil del informante para la prueba piloto

A su vez, se preguntó a los informantes por los motivos que los llevaron a elegir sus estudios universitarios relacionados con el español. En primer lugar, 6 de los encuestados cursaron estudios de español por su interés por la cultura y la lengua, o por motivos como viajar a algún país hispanohablante (motivación intrínseca); en segundo lugar, 3 de los informantes manifestaron motivos relacionados con cuestiones laborales (motivación extrínseca); en tercer lugar, solo 1 adujo razones académicas. Esta última respuesta, recogida en solo una ocasión, tiene que ver con que el hecho de que la nota para entrar a la universidad en grados de lenguas extranjeras suele ser más baja que en otros estudios; por eso, los alumnos que solo persiguen obtener un diploma universitario tienden a estudiar segundas lenguas. Este tipo de interés por el español se corresponde con la motivación impuesta recogida en el epígrafe sobre las motivaciones en ELE (apartado 2.5.4.1.). Huelga decir que las respuestas se corresponden con los resultados que describe la bibliografía consultada hasta el momento y, además, con el perfil de estudiante hallado en las aulas en las que la autora de esta tesis ha sido docente (Ortega y Segura, 2015; Hernández, 2015; Rodríguez 2019).

Asimismo, se quería conocer dónde cursaban sus estudios de español para saber el nivel de exposición a esta lengua y sus variedades dialectales. En concreto, se obtuvieron las siguientes respuestas: 5 de los 10 informantes solamente habían estudiado español en Corea del Sur, mientras que los otros 5 habían viajado a países hispanohablantes para completar su formación. En 4 de estas respuestas, los estudiantes declaran que eligieron España para estudiar este idioma y, en otras 2 ocasiones, que decidieron estudiar español en Perú y en México. Por lo tanto, se observa que el destino mayoritario es España. Cabrá ver si esta opción también es generalizada cuando se distribuya la encuesta definitiva, razón por la que es una de las hipótesis de partida de esta tesis.

Nos interesaba conocer la procedencia de los profesores de los encuestados para saber, por un lado, qué asignaturas les solían impartir tanto docentes coreanos como extranjeros y, por otro lado, para indagar en la posible relación entre origen del profesorado y una mayor exposición a diferentes variedades del español. Así, se pretendía responder a la pregunta de investigación de esta tesis: *¿Es posible establecer una relación entre el grado de exposición a las variedades del español que los informantes reciben en clase mediante factores como el origen de procedencia de sus profesores de ELE, los manuales de uso y los materiales, los planes curriculares empleados, entre otros y sus actitudes hacia las diferentes variedades?*

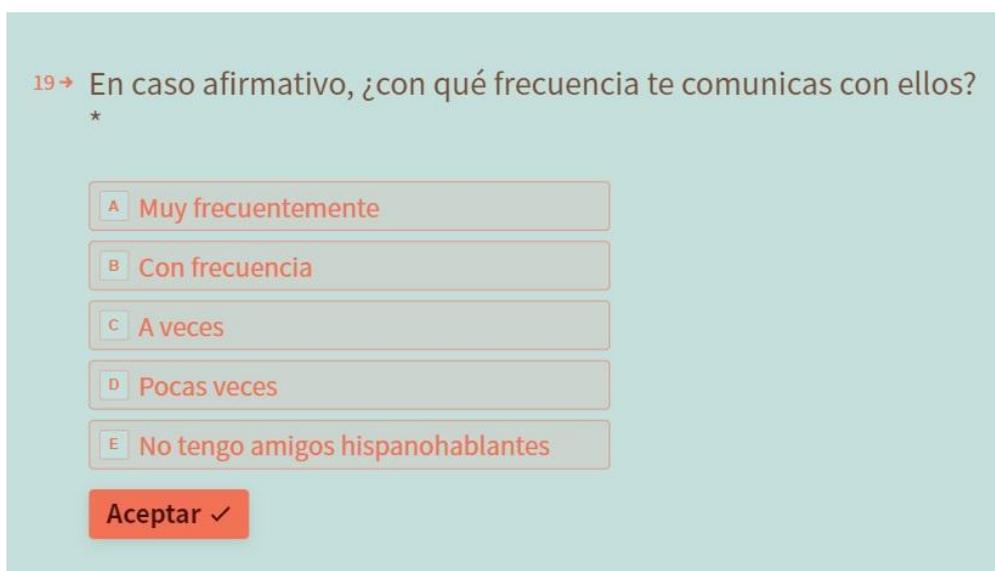
Las respuestas de los informantes indicaron que la nacionalidad del profesorado nativo de español fue, en todas las respuestas, originario de España, en concreto, de Madrid, Barcelona, Burgos y Valencia. No obstante, 3 participantes declararon que habían contado con docentes de Colombia, Paraguay y Argentina. Este hecho puede ratificar lo que algunos autores han ido apuntando sobre la preferencia en el país surcoreano por contratar a profesores de España, en lugar de docentes de otras nacionalidades (Miró y Álvarez, 2015; López, 2015) (véase epígrafe 2.5.3.).

Finalmente, se preguntó por las asignaturas que recibían por parte de docentes nativos de español y cuáles por no nativos⁸⁷. En todos los casos, se indicó que los profesores nativos de español eran los encargados de dar clases de conversación, mientras que los coreanos

⁸⁷ En este trabajo, como se indicó en el apartado 3.5., se designa como *profesor extranjero* o *profesor nativo* a aquella persona que es hispanohablante; mientras que se utilizan los términos *profesor nacional* para hacer referencia a un docente no hispanohablante que enseña español.

impartían diversas asignaturas como Historia del mundo hispanohablante, Gramática del Español, Literatura española y latinoamericana, Cultura, entre otras. Aunque, en sus respuestas, también indicaron que todas estas materias son impartidas en el idioma coreano. De este modo, se puede deducir que la exposición a las variedades dialectales del español que han recibido los informantes de la prueba piloto y, por tanto, los alumnos coreanos de ELE en el aula se limita al sociolecto particular del profesor nativo.

Se formuló a los informantes a continuación una serie de preguntas para conocer el grado de exposición al español que tienen fuera del entorno educativo. Sobre la cuestión «¿Tienes amigos hispanohablantes?», 9 de los 10 encuestados afirmaron contar con amigos cuya lengua materna es el español. Sin embargo, parece que la comunicación es escasa, ya que 5 de los informantes comentaron que los intercambios son «poco frecuentes», 3 dijeron que solo se comunicaban «a veces» y 2 de ellos confirmaron tener una relación «frecuente» (imagen 12).



19 -> En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia te comunicas con ellos?
*

A Muy frecuentemente

B Con frecuencia

C A veces

D Pocas veces

E No tengo amigos hispanohablantes

Imagen 12. Pregunta relacionada con el grado de exposición al español

Seguidamente, se quiso indagar en si los encuestados dedicaban parte de su tiempo libre a actividades relacionadas con el español. En concreto, se les preguntó sobre música, películas, libros y páginas web en español. En primer lugar, 7 de los 10 participantes afirmaron ver películas y escuchar música en español de manera frecuente; en segundo

lugar, 3 encuestados comentaron que solían leer libros en español y, en último lugar, solo 2 informantes dijeron que consultaban páginas web en español.

Así pues, gracias a los resultados obtenidos, se pudo concluir que, por un lado, estamos ante un grupo bastante homogéneo en lo relacionado con la edad, el lugar de procedencia, el nivel educativo y la forma en que se han relacionado con el español. Por otro lado, la mitad de los informantes comentó haber estudiado español solo en Corea del Sur, mientras que la otra mitad había tomado clases de ELE en España. Sumado a este hecho, parece que el grado de exposición al español es relativamente bajo fuera de las aulas, ya que, aunque afirman tener amigos hispanohablantes, la comunicación no es muy frecuente ni invierten mucho tiempo en actividades relacionadas con el español. Finalmente, todo indica que el conocimiento hacia las variedades del español también es bajo pues ni en el entorno educativo ni en el personal parece que tienen contacto con estas variedades.

5.3.2. Encuesta prueba piloto

La encuesta de la prueba piloto tiene como fin conocer los diferentes tipos de dificultades que pudieran haber surgido a los informantes tras completar la encuesta PRECAVES XXI y, por ende, poder tomar las decisiones metodológicas necesarias para paliar, dentro de lo posible, estas limitaciones o problemas. La encuesta de la prueba piloto cuenta con un total de 8 preguntas divididas en 3 tipos de preguntas: abiertas, de selección múltiple y de gradación escalada.

Esta encuesta se llevó a cabo en línea por 2 motivos. En primer lugar, por la fecha en la que se distribuyó: dado que esta prueba se realizó durante el mes de septiembre de 2020, en plena pandemia de la Covid-19, por lo que resultaba altamente complicado hacer entrevistas personales e individuales de forma presencial. En segundo lugar, por cuestiones de practicidad: al tratarse de personas residentes en diferentes zonas del país surcoreano y sin relación entre ellas, fue prácticamente imposible reunir las en un mismo día y lugar para completar la tarea de manera conjunta⁸⁸.

⁸⁸ La República de Corea puede presumir de ser el país con la mejor calidad y rapidez de acceso a Internet del mundo (Agencia de Noticias Yonhap, 2020). De hecho, el servicio a tener acceso a la red fue declarado por el gobierno como un derecho fundamental de todos los ciudadanos de este país, de modo que se consideró eficaz y seguro realizar las encuestas en línea y de manera individual. Noticia en: <https://sp.yna.co.kr/view/ASP20200105000500883>

Antes de completar la encuesta, se les envió un vídeo explicativo con las instrucciones necesarias para acceder a esta y poder finalizar cada tarea. En concreto, en el vídeo se les avanzó que iban a completar 3 encuestas con diferentes características, pero sin detallarles el propósito de cada una de ellas. También se les señaló la importancia de que no usaran ningún dispositivo de traducción para no interferir en el resultado de la prueba piloto, aunque se les indicó que podían transmitirnos consultas en el caso de no entender alguno de los *inputs*. Además, se hizo hincapié en que, tras finalizar la encuesta diseñada por PRECAVES XXI, automáticamente y sin dejar pasar mucho tiempo, completaran la encuesta sobre los problemas durante el cuestionario PRECAVES XXI para que no se olvidaran de las dificultades encontradas (imagen 13).

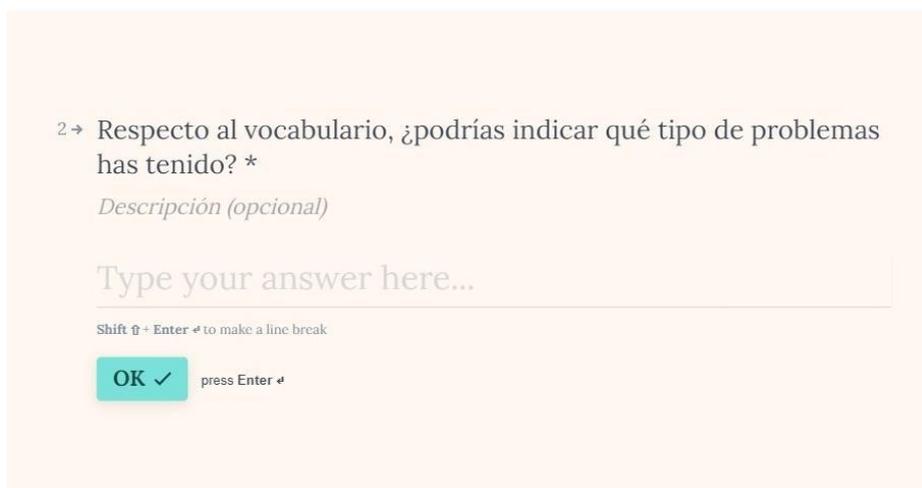


Imagen 13. Muestra de la pregunta 2 del cuestionario para la prueba piloto

A continuación, se especifican las cuestiones formuladas a los informantes, según el orden de aparición (véase anexo IV):

- En general, ¿has tenido algún problema o dificultad con la encuesta?
- La encuesta te ha resultado...
 - 1: Muy difícil, 2: algo difícil, 3: un poco difícil, 4: algo fácil, 5: bastante fácil, 6: muy fácil.
- Respecto al vocabulario, ¿podrías indicar si has tenido problemas? ¿Cuáles?
- ¿Podrías indicar cuánto has entendido el vocabulario o las preguntas de la encuesta? (imagen 14).

1: Lo he entendido todo, 2: Lo he entendido casi todo, 3: He entendido algo, 4: He entendido poco, 5: No he entendido casi nada, 6: No he entendido absolutamente nada.

- ¿Podrías escribir aquellas palabras que no has entendido?
- Respecto a los audios, ¿podrías indicar si has tenido problemas? ¿Cuáles?
- ¿Podrías indicar cuánto has entendido el contenido de los audios?

1: Lo he entendido todo, 2: Lo he entendido casi todo, 3: He entendido algo, 4: He entendido poco, 5: No he entendido casi nada, 6: No he entendido absolutamente nada.
- ¿Crees necesario traducir el vocabulario a tu idioma para poder hacer la encuesta correctamente?
 - No, totalmente innecesario.
 - Sí, totalmente necesario.
 - No, no es necesario siempre que pueda buscar en el diccionario algunas palabras.

3→ ¿Podrías indicar cuánto has entendido el vocabulario o las preguntas de la encuesta? *

1: Lo he entendido todo, 2: Lo he entendido casi todo, 3: He entendido algo, 4: He entendido poco, 5: No he entendido casi nada, 6: No he entendido absolutamente nada.

1 2 3 4 5 6

OK ✓

Imagen 14. Pregunta de valoración escalar sobre el vocabulario en la prueba piloto

5.3.3. Dificultades de comprensión

A continuación, se detallan los resultados obtenidos a partir de la encuesta para la prueba piloto realizada a los informantes para conocer las dificultades que tuvieron durante la encuesta PRECAVES XXI. Gracias a esta información, fue posible confirmar o refutar las sospechas iniciales y tomar una serie de decisiones sobre la metodología del estudio.

Recordemos que este cuestionario estaba formado por 8 preguntas que se plantearon para comprobar que un nivel B1 es suficiente para completar el cuestionario PRECAVES XXI (véase anexo I para el cuestionario completo). En primer lugar, sobre la pregunta «En general, ¿has tenido algún problema o dificultad con la encuesta?», todos los encuestados contestaron «sí, alguna dificultad». Además, cuando se les preguntó por el grado de dificultad general del cuestionario, 5 de los 10 participantes lo clasificaron como «un poco difícil» y 4 de estos lo puntuaron como «algo difícil», mientras que solo 1 lo calificó de «bastante fácil». Tal y como se muestra en el gráfico 4, los participantes con un nivel B2 indican diferentes grados de dificultad y que, a su vez, coinciden con las impresiones de aquellas personas con un nivel B1. Al mismo tiempo, el informante con un C1 comentó presentar la misma dificultad que algunas de las personas con un nivel B1 y B2. Por lo tanto, parece que, a modo general, ninguno de los informantes experimentó grandes problemas a la hora de completar la encuesta independientemente del nivel.

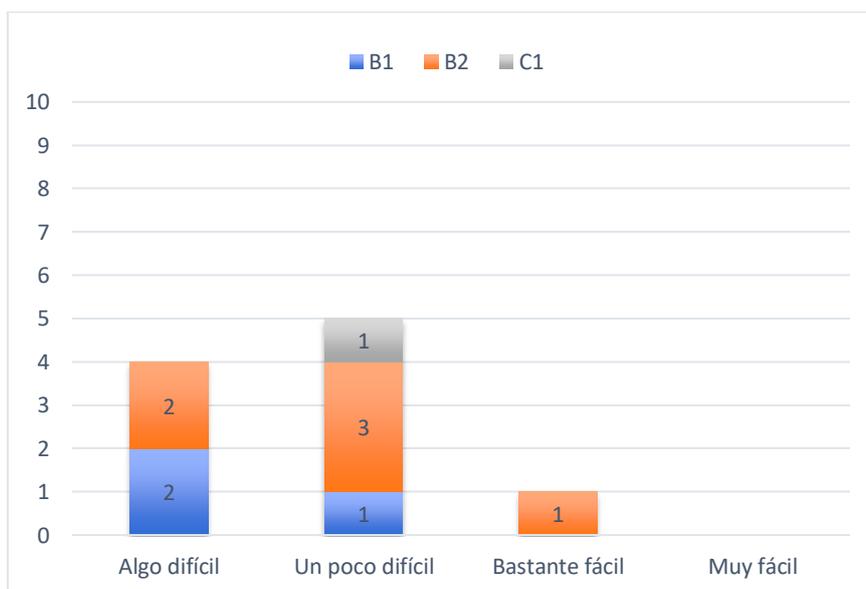


Gráfico 4. Nivel de dificultad de la encuesta PRECAVES XXI en relación con el nivel de los participantes de la prueba piloto

La segunda parte se centró en los problemas de comprensión del vocabulario y de las instrucciones. Primero se les hizo la siguiente pregunta abierta «Respecto al vocabulario, ¿podrías indicar qué tipo de problemas has tenido?», y aquí se encontraron 2 tipos de respuestas principalmente. Por un lado, 4 de los participantes dijeron no tener ningún tipo de dificultad respecto al léxico, mientras que, por el contrario, 6 de ellos manifestaron algún problema al entender el significado de algunas palabras, expresiones o léxico

regional. Además, se les pidió que indicaran el grado de comprensión tanto del vocabulario como de las instrucciones de la encuesta (imagen 15).

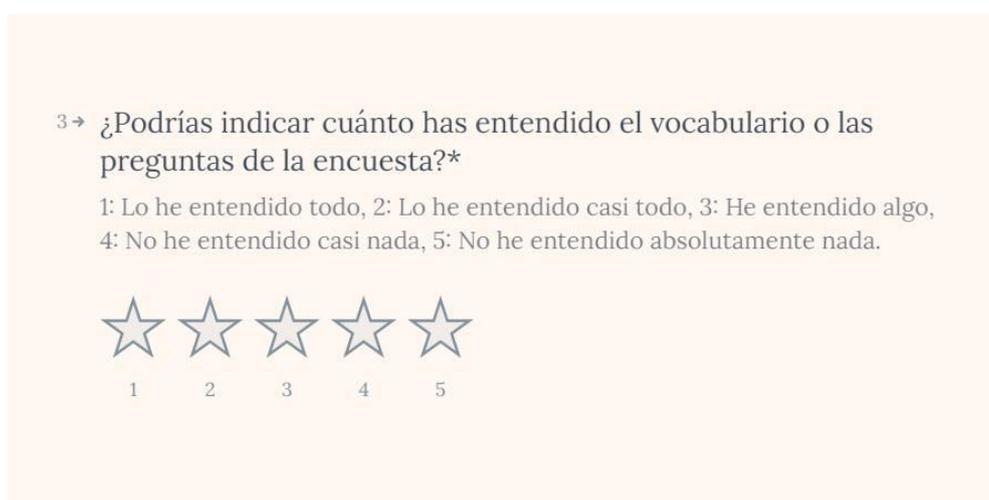


Imagen 15. Pregunta escalar sobre las dificultades para entender el vocabulario en la encuesta PRECAVES XXI

Según las respuestas obtenidas, la mitad de los participantes, con niveles de C1 y B2, indicaron haber entendido «casi todo»; mientras que 4 de los informantes con B2 y B1 comentaron haber podido entender «la mayoría». Solo 1 persona con nivel B1 indicó haber comprendido «algo» el contenido del cuestionario. En el gráfico 5 se puede observar la relación entre nivel de dificultad en el vocabulario empleado en la encuesta PRECAVES XXI y el nivel de los participantes. Cabe hacer hincapié en estas asociaciones, pues permitirán establecer los criterios de selección del perfil del participante para la encuesta posterior (gráfico 5).

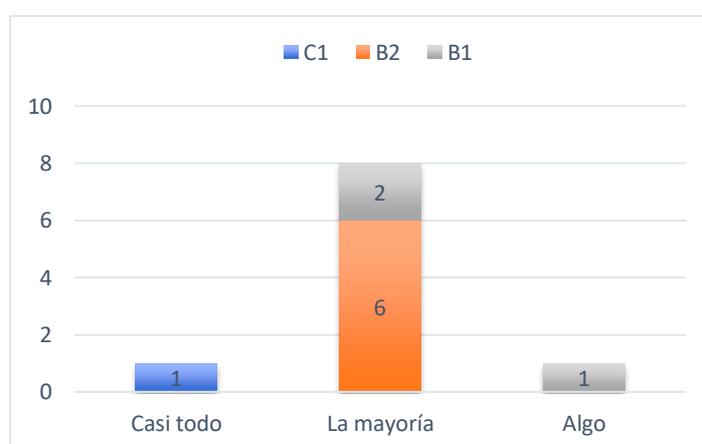


Gráfico 5. Nivel de dificultad sobre el vocabulario de la encuesta PRECAVES XXI en relación con el nivel de los participantes de la prueba piloto

Además, en algunas ocasiones se ha percibido que los participantes presentaban algún tipo de complicación al entender el vocabulario empleado por tratarse de regionalismos. También, por dificultades con la claridad del sonido en las grabaciones de la encuesta PRECAVES XXI o porque no sabían identificar la nacionalidad del locutor en los audios. Por tanto, más que problemas para comprender el vocabulario, en realidad, podrían ser cuestiones relacionadas con el sonido o en qué centran su atención los informantes mientras están completando el cuestionario (véase el epígrafe 3.2.4. sobre la técnica *matched guise*). Véanse las siguientes respuestas:

INF.PP. B2⁸⁹: «No he podido distinguir bien de qué país son los hablantes. Además, como hay ruido en algunos audios, no podía escuchar bien lo que estaban diciendo algunas personas».

INF. PP. B2: «No entiendo algunas cositas».

INF. PP. B1: «Hay vocabularios desconocidos y unos vocabularios locales».

A continuación, se quiso conocer el grado de dificultad que supusieron los audios para los informantes y se formularon 2 cuestiones similares a las anteriores. Primeramente, «Respecto a los audios, ¿podrías indicar qué tipo de problemas has tenido?». De los informantes, 4 negaron haber tenido alguna dificultad a la hora de entender el contenido de los audios. Al contrario, los otros 6 restantes indicaron tener problemas por diversas causas como, por ejemplo, el ruido de fondo, la imposibilidad de escucharlos más de una vez o, en pocas ocasiones, no entender el mensaje transmitido en los audios. Asimismo, se les solicitó de nuevo que puntuaran el nivel de dificultad que les había supuesto las escuchas de los audios. En primer lugar, 2 de los 10 encuestados comentaron haber entendido «casi todo», mientras que 5 comentaron haber comprendido «algo» y, finalmente, 3 informantes dijeron haber entendido «poco».

Si comparamos esta escala de dificultad entre los problemas presentados en la comprensión del vocabulario y el de los audios, se observan ligeras diferencias. En vista de los resultados, se aprecia que los encuestados encontraron más obstáculos en el entendimiento del contenido de los audios que en el léxico utilizado para elaborar las instrucciones de la encuesta. Este hecho no resulta especialmente llamativo, pues para cualquier estudiante de una L2, tal y como Martin (2007) y Lu (2018) comentan, la comprensión auditiva, generalmente, presenta mayor dificultad que la lectora.

⁸⁹ Como se indica en el índice de abreviaturas, INF. se refiere a informante, PP. a prueba piloto y B1/B2 al nivel de español del informante.

Para finalizar este cuestionario, se preguntó por la opinión de los participantes formulada en la siguiente pregunta «¿Crees necesario traducir el vocabulario a tu idioma para poder hacer la encuesta correctamente?». De las respuestas recogidas, 7 de las opiniones indicaban que no era necesaria una traducción «siempre que pueda buscar en el diccionario algunas palabras», 2 de estas creían “totalmente innecesaria» la traducción de la encuesta al coreano y, solamente, una de las personas comentó «sí, totalmente necesario».

En vista de los datos obtenidos según las impresiones de los informantes, se tomaron las siguientes decisiones:

- a) Para que los participantes puedan cumplimentar el cuestionario de PRECAVES XXI satisfactoriamente deberán tener un nivel de español como lengua extranjera equivalente a un B1/B2.
- b) Para poder entender el contenido de los audios y las preguntas formuladas en la encuesta será suficiente con que los informantes tengan un nivel de español intermedio, es decir, B1/B2.
- c) En ningún caso, si los encuestados cumplen con el nivel mínimo de ELE indicado, sea este un B1/B2, será necesario usar/proporcionar traducciones a la lengua inicial de los encuestados.
- d) Si no es necesario traducir la encuesta, tampoco resulta necesario recurrir a la transcripción del contenido de los audios del cuestionario.
- e) Asimismo, no se cree imprescindible proporcionar a los participantes ningún tipo de glosario o lista de vocabulario traducidas al coreano.
- f) Se considera conveniente que los encuestados puedan hacer uso del diccionario como elemento de apoyo para consultar el significado de algunos términos.

Las conclusiones obtenidas tras la prueba piloto permitieron validar las diferentes herramientas y, en consecuencia, constataron que el nivel de español que los informantes coreanos debían tener como mínimo era el equivalente a un nivel B1. A partir de ese momento, se procedió a la recogida de datos. A modo de resumen, a continuación, se presenta el siguiente esquema (12) que presenta una radiografía general de las fases metodológicas que se han seguido en esta tesis doctoral.



Esquema 12. Fases del proceso metodológico de recogida de datos

5.4. Recogida de datos para medir las CAL

Una de las primeras decisiones metodológicas que se tuvo que adoptar fue la delimitación de la muestra de informante. Con este fin, se tomaron en cuenta los objetivos marcados al principio de esta tesis; por ello, se consideró necesario lograr una muestra de informantes con un perfil homogéneo, aunque no por cuotas como han recogido los distintos equipos de PRECAVES XXI (Cestero y Paredes, 2015; Illamola y Forment, 2021; Santana Marrero y Manjón-Cabeza, 2021, etc.). Esta decisión se justifica porque no se pretende llevar a cabo un estudio sociolingüístico que tenga en cuenta variables como la edad o el nivel sociocultural. Ahora bien, sí que se podrán considerar otras variables como el sexo, el contacto con español o los años invertidos en el estudio de esta lengua. Así, al comienzo de este trabajo se marcó como objetivo alcanzar un número de participantes entorno a los 100, siguiendo las muestras que habían sido recopiladas en otras investigaciones sobre las CAL en estudiantes de ELE (Masuda, 2014; Song y Wangi, 2017; Crismán y Núñez, 2020; Mendoza, 2021; Svetozarovová, 2021).

5.4.1. Muestra de informantes

Para cumplir con los objetivos de esta investigación, la muestra con la que se trabaja representa un grupo homogéneo de informantes. En concreto, se alcanzó un total de 214 participantes. Sin embargo, solamente han resultado válidas las respuestas de 169 informantes. De este modo, se descartaron 45 encuestas por dos razones principalmente. En primer lugar, algunas encuestas estaban incompletas, razón por la cual no pudieron ser consideradas. Recuérdese que, por la pandemia de la Covid-19, las encuestas se hicieron en línea sin el control presencial del investigador. En segundo lugar, algunas encuestas no se tuvieron en cuenta por el perfil del participante, que no se correspondía con el que se necesitaba. En las siguientes líneas se explicará el procedimiento metodológico empleado para encontrar informantes.

5.4.1.1. Obtención de informantes

La mayoría de los informantes son estudiantes del departamento de español de la Universidad Nacional Chonbuk, en la ciudad de Jeonju, en la que la doctoranda ejercía como docente de ELE, por lo que se pidió al alumnado del departamento de español si podían formar parte del estudio. Estos alumnos tomaban clases en cursos generales de niveles intermedios y de preparación al DELE B2 y DELE C1. Este hecho facilitó la primera fase de recogida de datos porque la actividad se realizaba dentro de las actividades del aula, hecho que facilitó acceder a parte de los participantes.

Tradicionalmente, los cursos de español en algunas de las universidades de Corea del Sur se configuran de la siguiente manera: primer semestre (de marzo a junio) nivel inicial correspondiente a A1 y nivel intermedio B1 y curso de preparación al DELE B1; segundo semestre (de septiembre a diciembre) nivel inicial A2 e intermedio correspondiente a un B1.2 y, paralelamente, curso de DELE B2. Además, existen cursos de preparación al DELE C1 para alumnos de máster y de doctorado durante todo el año lectivo. En concreto, se seleccionaron participantes a lo largo de 5 semestres, desde septiembre de 2020 a enero de 2023.

Al mismo tiempo, desde abril de 2020 hasta finales del mismo año, la doctoranda impartió clases generales de ELE en cursos de niveles superiores (B2 y C1) en el Aula del Instituto

Cervantes de Seúl. Allí, se pudo acceder también a un número considerable de informantes. Sin embargo, no todos los estudiantes poseían la nacionalidad coreana: algunos eran extranjeros y otros eran personas con raíces coreanas, pero con pasaporte extranjero o criadas en países latinoamericanos⁹⁰, con lo que se descartaron para este trabajo.

También, se pidió ayuda para la obtención de informantes a otros docentes extranjeros de español con los que la doctoranda mantiene una relación de amistad⁹¹. En todos los casos en los que estudiantes de ELE accedieron a participar, se trataba de amistades de los propios profesores, de modo que la petición de completar la encuesta se desarrolló en un contexto informal. En muchos de estos casos, eran alumnos de máster o coreanos que trabajaban de asistentes en los departamentos de español.

Otro recurso que se empleó fue la publicación del cuestionario en algunas páginas web coreanas sobre el español y la cultura hispanohablantes. Sin embargo, se tuvo que modificar el anuncio inicial nuevamente por motivos de legalidad y, finalmente, se optó por indicar que se entregaría un cupón de café (véase el apartado 5.4.1.2.) (imagen 16).

⁹⁰ En coreano existe un término específico para estas personas *외국인* (*kyopos* o *gyopos*) que significa literalmente “*Koreans living abroad*” (Sokolove, 2022: 22). En algunos casos, esta palabra puede poseer connotaciones negativas, así que, también, se emplea el término *동포* (*dongpo*). Existen varias categorías que engloban este concepto, por ejemplo, personas nacidas en la península surcoreana y criadas en otro país o ciudadanos no surcoreanos nacidos en otros países, pero con raíces coreanas. Estos términos aparecen a partir del año 1860 con los movimientos migratorios de coreanos hacia Rusia, pero, especialmente, toma fuerza a partir de la invasión japonesa en 1910 (Nozaki, Inokuchi y Kim, 2006). Años después, a partir de la década de los años 60 y 70, coincidiendo con las oleadas masivas de inmigrantes surcoreanos al continente americano esta expresión resurge hasta la actualidad. La diferencia entre ambas expresiones (*gyopo* y *dongpo*) radica en que la segunda se refiere a coreanos que viven en otras naciones geográficamente más próximas como China o Japón; mientras que la primera habla de los surcoreanos que viven en territorios más lejanos como Estados Unidos o Latinoamérica. En ningún caso, los coreanos no pueden obtener una doble nacionalidad, por lo que términos como estos ayudan a la sociedad coreana a definir conceptualmente la situación de origen de estos individuos.

⁹¹ Aunque la respuesta fue muy positiva, resultó complicado conseguir algunos informantes por este medio, debido a cuestiones de privacidad del contexto en el país asiático (véase apartado 5.4.1.2.).

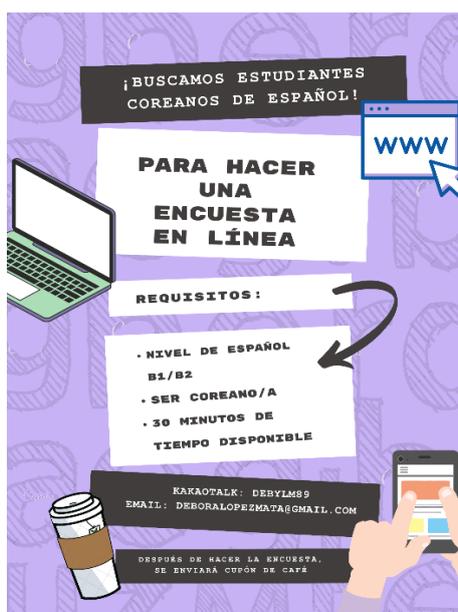


Imagen 16. Documento diseñado para obtener informantes

Después de un primer contacto mediante correo electrónico o con una aplicación de mensajería instantánea⁹² y tras constatar que la persona voluntaria cumplía con el perfil requerido, se le proporcionaban las indicaciones pertinentes: enlace, código, instrucciones, etc.

También, se publicó la encuesta en algunos grupos de Facebook en español alguno de cuyos miembros son personas coreanas que hablan español. Específicamente, adjuntamos el PDF en “Catalans a Corea del Sud”, “Españoles en Corea” y en “Latinos en Corea”. La publicación se colgó a mediados de septiembre de 2022 y, aunque se recibieron algunos mensajes interesados en la participación, no se encontró a ningún participante con el perfil buscado. Esto se debió a que algunas de las personas que contactaron se encontraban en una situación de inmersión lingüística, es decir, residían en algún país hispanohablante o se habían criado en alguno de estos países y, por tanto, eran nativos bilingües.

Otro de los medios empleados para localizar participantes fue solicitar colaboración en el portal de español *todoELE*⁹³ en la sección de su página web titulada *tablón de anuncios*. Este anuncio se publicó el 22 de octubre de 2022 y estuvo en línea durante unos 3 meses.

⁹² En el país surcoreano la aplicación de mensajería instantánea más usada es Kakaotalk. Esta herramienta resultó muy útil para esta investigación, pues permite crear grupos, enviar regalos o dinero desde la misma aplicación, etc.

⁹³ Página web: <https://www.todoele.net/>

Sin embargo, no se consiguió ningún informante mediante esta vía, posiblemente por tratarse de una web consultada en su mayoría por profesores y no por estudiantes de ELE. Asimismo, el perfil tan concreto que se buscaba, quizá fuese otro factor añadido para la falta de respuesta positiva a la solicitud (imagen 17).



Imagen 17. Publicación para pedir informantes en todoELE sección tablón de anuncios

El último método empleado fue el denominado *bola de nieve*. Esta técnica usada en estudios de corte sociológico, sociolingüístico, estadístico, entre otros, se caracteriza por tratarse de un modelo de muestreo no probabilístico en la que los informantes de cierto estudio son los encargados de obtener el siguiente grupo de participantes, ya que son personas de su entorno conocido y que, en consecuencia, ya saben que encajan con el perfil de informante necesario en la investigación. Esta técnica fue definida por Goodman (1961) en sus estudios en la Universidad de Chicago y publicado en su obra *Snowball Sampling* del cual deriva su traducción en español como *bola de nieve* o *efecto dominó*. Una de las ventajas de este método es ofrecer al investigador la posibilidad de llegar a un mayor número de participantes de manera más rápida, eficaz e, incluso, económica.

Para aplicar el sistema de bola de nieve de forma eficiente y sin sesgos, se decidió pedir ayuda a aquellos informantes que no eran nuestros estudiantes de español, por lo que las posibilidades de que conocieran a otros alumnos de ELE con un nivel de español similar en sus propias universidades serían altas. Una vez que habían aceptado ayudarnos, ellos mismos (por motivos de privacidad) se encargaban de preguntar a su entorno si alguien

estaba interesado en realizar la encuesta. Cuando solamente una persona deseaba participar, la persona nexo le enviaba los datos de contacto; mientras que si era un grupo de 3 o 4 informantes, entonces, el primer informante creaba una sala grupal de chat por la aplicación Kakaotalk en la que se nos presentaba y, seguidamente, se les explicaba con más detalle el propósito de tal grupo. Después, de manera individual se hablaba con cada uno de ellos para verificar que cumplieran con el perfil del muestreo⁹⁴. En nuestro caso, se consiguió alrededor de 40 informantes gracias al empleo de la técnica de la bola de nieve.

Sin embargo, durante este proceso, nos hemos percatado de varias dificultades que suponían una gran barrera para obtener un número suficiente de participantes. Estos contratiempos tienen que ver con las siguientes cuestiones: finalización de la encuesta de manera completa, perfil del informante (sea por nivel, por idioma nativo, etc.), motivos de privacidad y legalidad del país surcoreano, entre otros.

5.4.1.2. Dificultades para la obtención de informantes

En primer lugar, la mayor dificultad residió en encontrar personas coreanas no hispanohablantes con un nivel de español real equivalente a un B1 o, a ser posible, un nivel B2. En algunas ocasiones, las personas que desinteresadamente querían participar en el estudio no superaban el nivel inicial de español, con lo que fueron descartadas. En otros casos, los informantes que sí podían acreditar su nivel de español mediante un certificado de idiomas (DELE, SIELE, etc.) reconocían que llevaban años sin usar el español de manera cotidiana. Esto suponía que estas personas tampoco cumplían con los requisitos mínimos para cumplir con el perfil del informante que necesitábamos y que se había establecido tras el análisis de los resultados de la prueba piloto.

En segundo lugar, las cuestiones relacionadas con la privacidad en Corea del Sur se tienen en alta estima, especialmente, en centros educativos públicos y privados. Para obtener informantes se decidió contactar con 5 universidades con departamento de español mediante el envío de correos electrónicos. En una primera fase, septiembre y octubre de 2020, se contactó con la secretaría de cada facultad desde una cuenta de correo personal,

⁹⁴ En situaciones similares, en entornos educativos o laborales, es costumbre en el país ofrecer un obsequio a la persona-enlace encargada de poner en contacto a las diferentes partes. Así, se ofreció, también, vales regalo en forma de comida o bebida por valor de unos 10 euros.

pero solo se obtuvo una respuesta. En ella se indicaba que, por privacidad, no podían proporcionar ningún dato de los estudiantes de español. Por tanto, se sugería indicar el enlace de la encuesta PRECAVES XXI en la página web del departamento para que así, voluntariamente, algunos estudiantes pudieran participar. Debido a las características de este estudio (un perfil de informante determinado, códigos de acceso individuales, etc.), ese método resultaba inviable. Así, finalmente, no se pudo conseguir ningún participante.

En tercer lugar, se percibió falta de interés por colaborar en el proyecto por parte de los docentes de español en el país. En una segunda etapa, de agosto a noviembre de 2022, después de realizar una búsqueda exhaustiva en las páginas web de varias universidades, se envió un email de manera particular a todos los docentes de los departamentos de español, incluyendo a profesores nacionales y extranjeros. Dicho mensaje, estaba avalado por las doctoras Mar Forment y Cristina Illamola cuyas firmas junto con el logo de la Universidad de Barcelona constaban en el correo electrónico. Aunque por este medio, se recibieron algunas respuestas, en concreto, 3 profesores hispanohablantes mostraron interés en participar, por diferentes razones no fue posible obtener participantes. Por un lado, indicaron que sus alumnos no alcanzan el nivel requerido, pues solo imparten clases de nivel básico. En segundo lugar, en el caso de algunos estudiantes que sí poseían un nivel intermedio de español, los docentes indicaron que, por razones de privacidad, como nos habían indicado anteriormente, solo podían enviar a sus estudiantes la información de contacto para que, de manera voluntaria, fuesen ellos quienes nos contactaran. Finalmente, se les planteó la posibilidad de asistir a una de sus clases para realizar la encuesta cara a cara con sus estudiantes. Esta opción se descartó, puesto que, según comentaron los docentes, cualquier actividad en clase debe ser programada con antelación al inicio del curso, ya que el alumnado debe conocer este tipo de actividades antes de matricularse en la asignatura.

Es preciso señalar que, si bien se enviaron un total de 87 correos electrónicos, solo se recibieron 3 respuestas de docentes hispanohablantes y 1 de un profesor coreano; por lo que esta vía tampoco resultó ser efectiva para la obtención de informantes.

Llegados a este punto, se consideró también la posibilidad de publicitar la participación en el estudio en algunas páginas web coreanas⁹⁵ donde los estudiantes de ELE

⁹⁵ La página web donde se publicó el anuncio es Café de español, que se puede encontrar en el buscador coreano Naver. Enlace: <https://m.cafe.naver.com/ca-fe/aokifa>

intercambian información, buscan profesores de español o practican el idioma. Para atraer a posibles participantes, se incluyó una recompensa económica de 10,000 wones coreanos (equivalente a unos 7 euros) por encuesta terminada. Sin embargo, por motivos legales, se tuvo que eliminar el anuncio de internet⁹⁶.

5.4.2. Perfil del informante

A continuación, se presentan las características de los informantes que han participado en esta tesis doctoral. Con estos datos se pretende, a su vez, esbozar el perfil general de los estudiantes de ELE en Corea del Sur (véase epígrafe 2.5.4.). De manera similar a la prueba piloto, los datos se han obtenido mediante la encuesta ELE que incluye preguntas para recabar información sobre el perfil del participante: edad, sexo, lugar de nacimiento, estudios y nivel de español. Asimismo, en ella se plantean preguntas relacionadas con el grado de exposición al español: amistades hispanohablantes, países hispanohablantes visitados, origen de los profesores de ELE, consumo de televisión, música, páginas web, libros en español, etc. Posteriormente, el tratamiento estadístico de estos datos ha permitido examinar en qué medida las variables dependientes quedan condicionadas por los factores extralingüísticos mencionados.

Como se ha indicado en la sección 5.4. sobre la recogida de los datos, al iniciar esta tesis doctoral, el objetivo muestral era alcanzar un número de informantes suficiente para el posterior análisis, por lo que se tomaron como referencia los siguientes estudios previos sobre CAL en estudiantes de ELE: Masuda (2014) con 106 informantes; Song y Wangi (2017) con 96 informantes; Crismán y Núñez (2020) con 173 informantes; Mendoza (2021) con 60 informantes; Sosiński y de la Torre (2021) con 46 informantes; Svetozarovová (2021) 39 informantes y Beltrán (2022) con 82 informantes. Así pues, se estableció alcanzar la cifra de 100 encuestados para que evaluaran la voz de hombre (a partir de ahora, GVH⁹⁷) y otros 100 que valoraran las variedades del español a partir de las grabaciones con voz de mujer (de ahora en adelante, GVM).

Aunque se logró encuestar a más de 200 informantes gracias a un trabajo de campo que duró aproximadamente tres años —entre septiembre de 2020 y enero de 2023—, al

⁹⁶ En el país surcoreano no es legal ofrecer dinero de manera directa por cualquier tipo de trabajo voluntario si no se notifica a la correspondiente Agencia Tributaria coreana o se pagan los impuestos necesarios como trabajador autónomo.

⁹⁷ Véase nota 93.

examinar las fichas sociolingüísticas, se pudo constatar que un alto porcentaje no cumplía con el perfil del participante por varios motivos, aunque principalmente se debía a la falta de dominio del idioma español (véase 5.3.2.). En total se alcanzó la cifra de 169 informantes; en concreto, 109 de individuos que examinaron la voz de hombre y 60 que analizaron la voz de mujer (tabla 7). Ante la imposibilidad de equilibrar las dos submuestras por los diferentes motivos expuestos en el apartado 5.4.1.2., se evaluó la posibilidad de descartar 40 informantes del GVH para así trabajar con grupos similares; sin embargo, se tomó la decisión de conservarlos, no solo por lo costoso que había resultado la localización de informantes potenciales, sino también porque con el tratamiento estadístico este problema podía solventarse. Por todos estos motivos, esta tesis cuenta con un total de 169 informantes de nacionalidad surcoreana y como lengua inicial el coreano.

Asimismo, tras los resultados de la prueba piloto, se consideró que el nivel de dominio de español necesario para formar parte del estudio debía ser un B1/B2, como mínimo, puesto que un nivel inferior impediría ni entender el contenido del cuestionario ni los audios a evaluar.

En cuanto al GVH, está formado por 37 hombres y 72 mujeres. El GVM, está constituido por 36 mujeres y 24 hombres. En relación con la edad de los participantes, 74 tienen menos de 25 años (43,8%), 84 entre 25 y 35 años (49,7%) y, finalmente, 11 tiene más de 35 años (6,5%).

Huelga decir que en las primeras fases de esta investigación se buscaban solamente participantes que estuvieran cursando estudios universitarios; no obstante, debido a las dificultades para obtener informantes, se amplió el perfil y se incluyeron personas que ya habían terminado sus estudios. Ahora bien, este grupo debía contar con un nivel intermedio-alto de español y, por otro lado, seguir empleando el español de manera regular, especialmente, en sus ámbitos laborales. Así, por lo general, la muestra está formada por estudiantes de la Universidad Nacional de Chonbuk, en la ciudad de Jeonju, aunque también colaboraron estudiantes del Instituto Cervantes en Seúl y, en menor

medida, de otras universidades surcoreanas que imparten estudios equivalentes a Filología Hispánica⁹⁸.

La pregunta sobre el nivel académico⁹⁹ de los informantes, permite clasificar a los informantes en 2 grandes grupos. En primer lugar, aquellos participantes que o bien estaban estudiando o bien habían terminado un grado en Lengua y Literatura hispanoamericana¹⁰⁰. En segundo lugar, aquellos cuyos grados no están relacionados con la Filología. En este segundo caso, corresponde a grados con doble especialización, siempre con español como segundo idioma. En concreto, han participado estudiantes de Comercio Internacional, Lengua y Literatura coreana, Máster en Educación, Relaciones Internacionales, doble Filología de Lenguas Extranjeras, entre otros. Del total de participantes, 104 se relacionan con los estudios de Lengua y Literatura hispanoamericana (61,5%); mientras que 65 indicaron cursar otros grados (38,5%).

En otra sección, se les preguntó sobre el tiempo que habían estudiado español para determinar su nivel aproximado de lengua. Tras analizar las respuestas obtenidas, 52 participantes habían estudiado español menos de 3 años (30,8%), 79 indicaron haber invertido de 3 a 6 años (46,7%) y, finalmente, 38 comentaron haber estudiado español más de 6 años (22,5%).

La tabla 7 resume los datos desglosados en las líneas anteriores: primeramente, se presenta la información sobre el grupo 1, el cual agrupa a aquellos informantes que valoraron la voz de hombre en la encuesta PRECAVES XXI (GVH)¹⁰¹. En segundo término, se muestra el perfil del grupo 2, es decir, los encuestados que valoraron las

⁹⁸ El resto de los informantes eran estudiantes de algunas de las siguientes universidades: Universidad de Ulsan, Universidad de Lenguas Extranjeras de Busan, Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, Universidad de Seúl, Universidad Nacional de Corea y Universidad de Duksung, entre otras.

⁹⁹ Los datos sobre la formación académica y los estudios de ELE se han obtenido a partir de la encuesta ELE diseñada *ad hoc* (consúltese el anexo III). Nótese las siguientes respuestas a la pregunta *¿Qué carrera estás cursando?*:

PRECAVES_COREA_GVH_12028: «Estudios de Lengua y Literatura de España y Latinoamericanos».

PRECAVES_COREA_GVH_12029: «Estudios de español».

PRECAVES_COREA_GVM_13250: «Comercio Internacional y español (grado)».

Las 2 primeras respuestas se refieren en ambos a casos al grado en Lengua y Literatura hispanoamericana; sin embargo, la denominación en los 2 casos es diferente debido a que cada universidad emplea diversas etiquetadas para la denominación del mismo tipo de estudios, es decir, grado en Filología Hispánica.

¹⁰⁰ Esta denominación es equivalente al grado de Filología Hispánica.

¹⁰¹ A partir de ahora, se empleará esta codificación (PRECAVES_COREA_xx_xxx) para identificar de forma anónima los informantes de este estudio. Por un lado, «PRECAVES» se refiere al grupo de investigación al que pertenece esta investigación, «COREA» al país donde se ha llevado a cabo. Por otro lado, H y M corresponden al sexo *hombre* y *mujer*, en este caso, si han evaluado la voz de hombre o de mujer (GVH y GVM respectivamente). Finalmente, las últimas cifras hacen referencia al código individual que se proporcionó a cada informante para acceder al cuestionario PRECAVES XXI en línea.

grabaciones con la voz de mujer (GVM). Además, se incluyen otras variables analizadas en esta tesis y que ofrecen una visión general del perfil de los participantes de este estudio. Estas variables son *sexo*, *estudios universitarios*, *años estudiados de español*, *origen del profesorado de ELE*, *países hispanohablantes visitados* y *amistades hispanohablantes* (véase epígrafe 5.4.3. sobre la descripción de variables).

		Voz evaluada	
		GVH n=109	GVM n=60
Sexo	Hombre	33,9%	40%
	Mujer	66,1%	60%
Estudios universitarios	Lengua y literatura españolas	62,4%	60%
	Otros	37,4%	40%
Años estudiados ELE	Menos de 3 años	34%	25%
	De 3 a 6 años	47,7%	45%
	Más de 6 años	18,3%	30%
Origen del profesorado	España	56%	55,3%
	Latinoamérica	7,3%	8,3%
	Ambas zonas	36,7%	36,4%
Países hispanohablantes visitados	España	46%	31%
	Latinoamérica	14%	15%
	Ambas zonas	20%	19%
	Ninguno	20%	34%
Amistades hispanohablantes	Sí	70,5%	80%
	No	29,5%	20%

Tabla 7. Perfil de los informantes que constituyen la muestra

Otra información destacable es en qué grado los encuestados están expuestos o se exponen al español. Aunque esta información¹⁰² no se ha tenido en cuenta en el análisis de los datos¹⁰³, se considera oportuno describirla para tener una visión más detallada sobre el perfil del encuestado. En particular, el índice sobre la exposición al español recoge los siguientes aspectos: *consumo de películas y series en español*, *lectura de libros en español*, *consulta de páginas web en español*, *consumo de música en español* y *frecuencia de*

¹⁰² La obtención de los datos de estas variables se ha llevado a cabo mediante la encuesta PRECAVES XXI y la encuesta ELE diseñada *ad hoc* (véase los apartados 5.1. y 5.2.).

¹⁰³ La información sobre el grado de exposición a las variedades del español por parte de los informantes de esta tesis, excepto las variables *estudios universitarios*, *años estudiados de ELE*, *origen del profesorado ELE*, *países hispanohablantes visitados* y *amistades hispanohablantes*, no se ha tenido en cuenta por diferentes motivos. Por un lado, se les pedía a los informantes completar dos encuestas extensas que requerían en torno a una hora para responderlas completamente (encuesta ELE y cuestionario PRECAVES XXI). En este sentido, se consideró oportuno no incluir más preguntas a la primera encuesta para reducir el tiempo de respuesta necesario. Por otro lado, debido a las limitaciones propias de esta tesis doctoral, se decidió analizar las CAL de los encuestados a las variedades del español solamente poniendo atención en algunos factores y no considerando otros.

contacto con amistades hispanohablantes y estudios de español realizados en programas de intercambio.

Los datos del GVH (n=109) muestran que el 70,5% de los encuestados tiene amistades hispanohablantes; no obstante, solo el 13,15% dice tener contacto muy frecuentemente; el 18,43% con frecuencia; el 32,90% a veces y el 36% pocas veces. En cuanto al consumo de películas y series en español, el 82,40% declara utilizar estos medios audiovisuales, mientras que el 17,60% no los consume. Algo superior es la cifra de contenido musical, pues el 84,26% afirma escuchar música en español y solo el 15,74% indica no escuchar música en español. Por otro lado, el 62,96% de los encuestados señala que no lee libros en español, aunque el 37,04% sí. Además, el 49,07% de los informantes del GVH dice consultar páginas web en español, pero el 50,93% no. Finalmente, sobre los programas de intercambio universitario, el 61% de los encuestados indica haber estudiado español en un país hispanohablante, mientras que el 39% solo en el país asiático. A su vez, los que han realizado algún intercambio, el 62,12% ha estudiado en España; el 24,24%, en Latinoamérica, y el 13,64%, en ambas zonas.

En cuanto al GVM (n=60), el 80% afirma tener amistades hispanohablantes; sin embargo, solo el 12,24% afirma tener contacto de modo muy frecuente; el 32,65%, con frecuencia; el 28,57%, a veces, y el 26,54%, pocas veces. En relación con el consumo de medios audiovisuales, es similar al del GVH: en concreto, el 80,32% de los informantes del GVM señala ver películas y series en español; también el 80,32% afirma escuchar música en español, por lo que el 19,68% restante no consume ni películas ni música en español. El 59,02% de los encuestados no lee libros en español (algo inferior al GVH) y el 57,34% consulta páginas web en español (dato superior al GVH). En cuanto a los programas de intercambio para estudiar español en situación de inmersión lingüística, el 51,66% afirma haber estudiado en algún país hispanohablante, mientras que el 48,33% solo ha aprendido español en Corea del Sur. En particular, el 77,40% ha estudiado en España, el 19,40% en Latinoamérica y el 3,20% en ambas zonas. Si bien los porcentajes varían ligeramente, las preferencias y particularidades sobre el grado de exposición al español de cada grupo son similares.

Estos datos ponen de manifiesto que, si bien los encuestados están expuestos al español de un modo u otro, este contacto se manifiesta especialmente en los medios audiovisuales, es decir, en ver películas y series, y escuchar música. Por el contrario, el contacto que tienen con personas hispanohablantes es muy poca. Además, las cifras disminuyen con

respecto a la lectura y a la consulta de páginas web en español. También es importante señalar que, según los datos, aunque aproximadamente la mitad de los encuestados dice haber estudiado en el extranjero, la mayoría lo ha hecho en España. En consecuencia, a partir de este último dato, parece que los informantes están más expuestos a la variedad peninsular. Con todo, habría que desarrollar más estudios para conocer en detalle qué series o películas o canciones consumen los estudiantes surcoreanos de ELE para determinar las variedades de exposición. Tras perfilar en este apartado el conjunto de participantes de la presente tesis doctoral, se pasan a detallar las variables analizadas y las decisiones metodológicas correspondientes.

5.4.3. Descripción de las variables

Para llevar a cabo un estudio de corte sociolingüístico es imprescindible partir de las características personales, sociales, lingüística, entre otras, de los informantes de los que se van a recoger información relevante sobre el tema de estudio. En este sentido, Moreno Fernández (1998/2005) enumera las variables sociales más protóticamente analizadas en las investigaciones sociolingüísticas. En concreto, habla de la variable *sexo, edad, clase social, nivel de instrucción, profesión y lugar de procedencia*.

En esta misma línea, en el proyecto PRECAVES XXI se analizan variables relacionadas con los datos personales y sociogeográficos de los encuestados. En particular, las variables son *sexo, edad, nivel de estudios, profesión, lengua materna, país de nacimiento, contacto con otras variedades del español, países hispanohablantes visitados y uso de internet y televisión*. Algunas de estas variables son las mismas con las que se trabaja en el Corpus *PRESEEA* (Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América, Moreno Fernández, 2008).

En este trabajo se ha decidido considerar alguna de estas variables, pero se han descartado y añadido otras con el fin de responder a las preguntas de investigación y, sobre todo, teniendo en mente que la muestra de participantes es un grupo de hablantes no nativos de español. A continuación, se presenta la naturaleza de las variables consideradas. En

primer lugar, se detallan las variables tomadas de PRECAVES XXI¹⁰⁴ y, en segundo lugar, las otras variables incluidas.

En cuanto a las variables que son parte del diseño del proyecto PRECAVES XXI, se ha partido de la codificación proporcionada por el propio proyecto (véase anexo I):

- **Tipo de discurso:** variable categórica con la codificación «1» para *discurso espontáneo* y «2» para *discurso leído*.
- **Voz evaluada:** variable categórica con la codificación «1» para las grabaciones evaluadas con *voz de hombre (GVH)* y «2» para los audios evaluados con *voz de mujer (GVM)*.
- **Valoración directa de la variedad sobre aspectos de la pronunciación del hablante:** variable ordinal basada en la escala Likert¹⁰⁵ con respuesta del «1» al «6» y subdividida en 11 aspectos: 4.1. *Agradable-Desagradable*, 4.2. *Áspera-Suave*, 4.3. *Monótona-Variada*, 4.4. *Sencilla-Complicada*, 4.5. *Cercana-Distante*, 4.6. *Blanda-Dura*, 4.7. *Rural-Urbana*, 4.8. *Lenta-Rápida*, 4.9. *Divertida-Aburrida*, 4.10. *Confusa-Clara* y 4.11. *Bonita-Fea*. Las respuestas se calculan a partir de la media resultante y se obtiene la *media cognitiva* (correspondiente a las preguntas del cuestionario 4.2, 4.3, 4.7, 4.8 y 4.10) y la *media afectiva* (correspondiente a las preguntas 4.1, 4.4, 4.5, 4.6, 4.9 y 4.11). Partiendo de la media cognitiva y de la afectiva se obtiene la *media general* (pregunta 4 de PRECAVES XXI).
- **Aspectos de la pronunciación valorados positivamente:** variable de respuesta abierta con la siguiente codificación «0» para *no contesta*, «1» para *rasgos fonéticos*, «2» para *rasgos gramaticales*, «3» para *rasgos léxicos*, «4» para *rasgos pragmático-discursivos*, «5» para *otros* y «6» para *ninguno* (lo explicita) (pregunta 5 de PRECAVES XXI). Véanse algunos ejemplos para los siguientes aspectos: *rasgos fonéticos* (además de los rasgos claramente fónicos, se codifican con 1 respuestas como: clara, confusa, tono, melodía, suave, parece que canta,

¹⁰⁴ En concreto, las variables de la encuesta PRECAVES XXI que no han sido consideradas en esta tesis son las siguientes: 7, 14, 15, 19, 20, 22, 23, 24, 25 y 26 (véase anexo I). Particularmente, las variables 30 y 31 que sirven para conocer el grado de exposición a las variedades del español (horas de televisión e internet al día) no han sido consideradas, pues el porcentaje de informantes de la muestra que afirman hacer uso de medios audiovisuales en español era prácticamente nulo.

¹⁰⁵ Todas las preguntas diseñadas en la encuesta PRECAVES XXI con formato Likert poseen 6 posibles respuestas: «0» no contesta, «1» extremadamente adjetivo, «2» bastante adjetivo, «3» ligeramente adjetivo, «4» ligeramente adjetivo, «5» bastante adjetivo y «6» extremadamente adjetivo (véase anexo I).

áspera, lenta, velocidad, monótono, variado); *rasgos pragmático-discursivos* (además de los rasgos claramente pragmático-discursivos, se codifican con 4 respuestas como: enfatización, pausas discursivas, muletillas, marcadores discursivos); *otros* (se incluyen aquí respuestas de distinto tipo: divertida, firmeza, dura, tímida, fácil, sencilla, interesante, alegre, bonita, dulce, gracioso, agradable, entendible) (véase anexo IV).

- **Aspectos de la pronunciación valorados negativamente:** variable de respuesta abierta con la siguiente codificación «0» para *no contesta*, «1» para *rasgos fonéticos*, «2» para *rasgos gramaticales*, «3» para *rasgos léxicos*, «4» para *rasgos pragmático-discursivos*, «5» para *otros* y «6» para *ninguno* (lo explicita) (pregunta 6 de PRECAVES XXI).
- **Valoración de la variedad a través de las características socioeconómicas de la persona que habla,** subdividido en 3 aspectos:
 - **a) Puesto de trabajo:** variable categórica con la codificación «0» para *no contesta*, «1» para *poco cualificado*, «2» para *bien cualificado* y «3» para *altamente cualificado* (pregunta 8 de PRECAVES XXI).
 - **b) Nivel de ingresos:** variable categórica con la codificación «0» para *no contesta*, «1» para *bajo*, «2» para *medio* y «3» para *alto* (pregunta 9 de PRECAVES XXI).
 - **c) Nivel de estudios:** variable categórica con la codificación «0» para *no contesta*, «1» para *sin estudios*, «2» para *primarios*, «3» para *secundarios* y «4» para *universitarios* (pregunta 10 de PRECAVES XXI).
- **Valoración de la variedad a través de las características de la persona que habla:** variable ordinal basada en la escala Likert con respuesta del «1» al «6» y subdividida en 5 aspectos: 11.1. *Inteligente-Poco inteligente*, 11.2. *Simpática-Antipática*, 11.3. *Cercana-Distante*, 11.4. *Culta-Inculto* y 11.5. *Educada-Maleducada*. Para el análisis, se calcula la media general y para cada adjetivo (pregunta 11 de PRECAVES XXI).
- **Valoración de la región y la cultura**
 - **¿De qué país o región cree que es la persona que habla?):** variable de respuesta abierta con la codificación «0» para *no contesta*, «1» para *Castellana*, «2» para *Andaluza*, «3» para *Canaria*, «4» para *Mexicana*, «5» para *Caribeña*, «6» para *Andina*, «7» para *Chilena*, «8» para *Rioplatense*,

«9» para *Hispanoamérica*, «10» para *España* y «11» para *Otros* (pregunta 12 de PRECAVES XXI).

- **Identificación correcta de la variedad:** de categoría cerrada con la codificación «0» para *no contesta*, «1» para *identificación exacta*, «2» para *identificación errónea* y «3» para *identificación aproximada* (pregunta 13 de PRECAVES XXI). Se considera *identificación exacta* en los siguientes casos:

0. No contesta.
1. Castellana: Ciudades del centro-norte de España.
2. Andaluza: “Sur de España”, ciudades de Andalucía.
3. Canaria: Canarias.
4. Mexicana-centroamericana: Sur de EE. UU, México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Panamá o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.
5. Caribeña: Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Venezuela, Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Panamá o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.
6. Andina: Colombia, Perú, Bolivia, Ecuador o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.
7. Chilena: Chile o cualquiera de las regiones de Chile.
8. Rioplatense: Argentina, Uruguay, Paraguay o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.

Se considera *identificación errónea* cuando la respuesta del encuestado no coincide con la variedad evaluada. Finalmente, se considera *identificación aproximada* cuando el informante responde con el nombre de una variedad o de una zona geográfica que está incluida en las denominadas *variedad peninsular* «1» o *variedad hispanoamericana* «2»¹⁰⁶. Por ejemplo, cuando un encuestado responde «España», pero la variedad es la castellana,

¹⁰⁶ En este trabajo se ha decidido denominar a las variedades de España (castellana, andaluza y canaria) como *variedad peninsular* y a las variedades de América (mexicana, andina, caribeña, rioplatense y chilena) como *variedad hispanoamericana*. Véase el siguiente enlace del Instituto Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicel/sicel03/002_valentini.htm#:~:text=Las%20tres%20variedades%20del%20espa%C3%B1ol,la%20canaria%2C%20insular%2C%20\(Las](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicel/sicel03/002_valentini.htm#:~:text=Las%20tres%20variedades%20del%20espa%C3%B1ol,la%20canaria%2C%20insular%2C%20(Las)

se considera que el informante es capaz, al menos, de reconocer que la variedad evaluada no pertenece al territorio latinoamericano, por tanto, lo identifica de manera aproximada o genérica.

- **Opinión sobre el país o la zona de la que cree que es la persona que habla:** variable ordinal basada en la escala Likert con respuesta del «1» al «6» y subdividida en 4 aspectos: 16.1. *Avanzado-Retrasado*, 16.2. *Divertido-Aburrido*, 16.3. *Familiar-Extraño* y 16.4. *Bonito-Feo*. Para el análisis, se calcula la media general y para cada adjetivo (pregunta 16 de PRECAVES XXI).
- **Opinión sobre la cultura de ese país o zona:** variable ordinal basada en la escala Likert con respuesta del «1» al «6» y subdividida en 4 aspectos: 17.1 *Innovadora-Tradicional*, 17.2. *Rica-Pobre*, 17.3. *Cercana-Distante* y 17.4. *Interesante-Poco interesante*. Para el análisis, se calcula la media general y para cada adjetivo (pregunta 17 de PRECAVES XXI).
- **Opinión sobre dónde se habla mejor el español:** variable de respuesta abierta con la codificación «0» para *no contesta*, «1» para *Castellana*, «2» para *Andaluza*, «3» para *Canaria*, «4» para *Mexicana*, «5» para *Caribeña*, «6» para *Andina*, «7» para *Chilena*, «8» para *Rioplatense*, «9» para *Hispanoamérica*, «10» para *España* y «11» para *Otros*. En particular, la categoría *Otros* incluye 1) no contesta, 2) no hay (lo específica), 3) no sé (lo específica) y 4) otras respuestas (véase el epígrafe 6.1.) (pregunta 18 de PRECAVES XXI).
- **Sexo del informante:** variable categórica con la codificación «0» para *no contesta*, «1» para *hombres (H)* y «2» para *mujeres (M)* (pregunta 21 de PRECAVES XXI).
- **Países hispanohablantes visitados:** variable categórica con la codificación «0» para *no contesta*, «1» para *España*, «2» para *Latinoamérica* y «3» para *ambas zonas* (pregunta 27 de PRECAVES XXI).

Seguidamente, se describen las variables añadidas a la encuesta PRECAVES XXI en este trabajo:

- **Amigos hispanohablantes:** variable categórica con la codificación «0» para *no contesta*, «1» para *España*, «2» para *Latinoamérica* y «3» para *ambas zonas*.

- **Estudios universitarios:** variable de respuesta abierta con la codificación «0» para *no contesta*, «1» para *Lengua y Literatura españolas* y «2» para *Otros estudios universitarios*.
- **Años estudiados de ELE:** variable de respuesta abierta con la codificación «0» para *no contesta*, «1» para *de 0 a 3 años*, «2» para *de 3 a 6 años* y «3» para *más de 6 años*.
- **Origen del profesorado hispanohablante:** variable categórica con la codificación «0» para *no contesta*, «1» para *España*, «3» para *Latinoamérica* y «3» para *ambas zonas*.

En cuanto al tratamiento de los datos, se ha partido de la tabla que proporciona PRECAVES XXI con una base de datos en Excel©, a partir de la cual se han volcado, codificado y tabulado los resultados de los cuestionarios cumplimentados en las encuestas. En segundo lugar, se ha completado la base de datos con las respuestas de la segunda encuesta (*encuesta ELE*) con su correspondiente tabulación. Posteriormente, los datos se han analizado con pruebas estadísticas mediante el programa de IBM SPSS, versión 21.01.: por un lado, estadísticas descriptivas como medias y frecuencias y, por otro lado, estadísticas bivariadas como t de Student y ANOVA¹⁰⁷ con el fin de encontrar la significación de los resultados.

Tras presentar la metodología empleada en este trabajo, a continuación, se detallan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recogidos en las encuestas completadas por los informantes, es decir, a partir de la encuesta ELE y el cuestionario PRECAVES XXI.

¹⁰⁷ Se han tenido en cuenta los valores de chi-cuadrado (X^2) y de Phi y V de Cramér. Ahora bien, por cuestiones de claridad solamente se ofrecen aquellos datos que han resultados estadísticamente significativos.

6. Análisis y discusión de datos

En este apartado se presenta un análisis pormenorizado de los datos obtenidos a partir de las respuestas de los informantes a las 2 encuestas que completaron con el fin de conocer sus opiniones y creencias lingüísticas sobre las variedades del español (encuesta ELE y encuesta PRECAVES XXI, véase metodología 5.1.). La sección *análisis de datos* está dividida de la siguiente manera.

En primer lugar, se abordan cuestiones sobre la jerarquía lingüística (6.1.) bajo la pregunta «¿Dónde se habla mejor y peor el español?». En segundo lugar, se tratan los aspectos de identificación de las variedades (6.2.) a partir del análisis de las respuestas de los encuestados. Este segundo bloque se ha dividido en identificación exacta (6.3), identificación aproximada (6.4.) y, finalmente, en identificación errónea (6.5.). En la primera parte, se recogen los datos de las 4 variedades con mayor porcentaje de identificación exacta, en este caso, la rioplatense, mexicana, andina y castellana, en ese orden. En el segundo apartado, se presenta la información obtenida relevante a la identificación aproximada de las variedades peninsular e hispanoamericana. En último lugar, se consideran los resultados sobre la identificación errónea de las variedades por parte de los informantes, en particular, se analizan con qué otras variedades se confunden más.

En cada una de estas secciones, se muestran los datos obtenidos a partir de las valoraciones directas e indirectas realizadas por los encuestados. De esta forma, en la valoración directa se muestran los resultados de los componentes afectivo y cognitivo; mientras que en la valoración indirecta se analizan las percepciones de los participantes según 3 variables: socioeconómica, características personales y características de la cultura y del país de origen del hablante de los audios escuchados.

Además, cada una de las secciones se presenta dividida en 2 partes. Por un lado, se reflejan los datos generales obtenidos según el cómputo total de informantes. Por otro lado, se incluyen solo los resultados de las valoraciones hechas a partir de la voz de hombre y de mujer. Dicho de otro modo, según si los informantes han valorado audios

con voz de hombre (a partir de ahora GVH) o los audios con voz de mujer (GVM). De este modo, todos los apartados contienen los datos de los 2 grupos según las voces evaluadas (GVH y GVM). Asimismo, se presentan las correlaciones estadísticamente significativas en el estudio tales como sexo, voz evaluada, estudios universitarios, origen del profesorado ELE, países hispanohablantes visitados, etc.

6.1. Jerarquía lingüística

La jerarquía lingüística se basa en un principio que presupone la existencia de que algunas lenguas, variedades o acentos son superiores a otras. Así, suele suceder que las variedades que se sitúan en la cima de esta pirámide lingüística, por lo general, reciben un mayor reconocimiento social y legal, por lo que tienden a poseer un mayor reconocimiento legal y aceptación entre los hablantes, sean estos o no usuarios de esa lengua o variedad.

Tras analizar las respuestas de los encuestados, se puede afirmar que los informantes consideran que la lengua española sí está sujeta al modelo de jerarquía lingüística, pues casi la mitad de los encuestados opina que el mejor español es el peninsular (33,8%). Después de la variedad peninsular, consideran que las mejores variedades son la castellana (14,4%), la mexicana (9,3%), la andina (5,8%), la hispanoamericana (1,8%), y la andaluza, la caribeña y la rioplatense por igual (0,6%). Ninguno de los encuestados ha seleccionado las variedades canaria o chilena como las mejores variedades. Asimismo, un 11,3% de los informantes no contesta a esta pregunta y el 21,8% responde «otros» (gráfico 6).

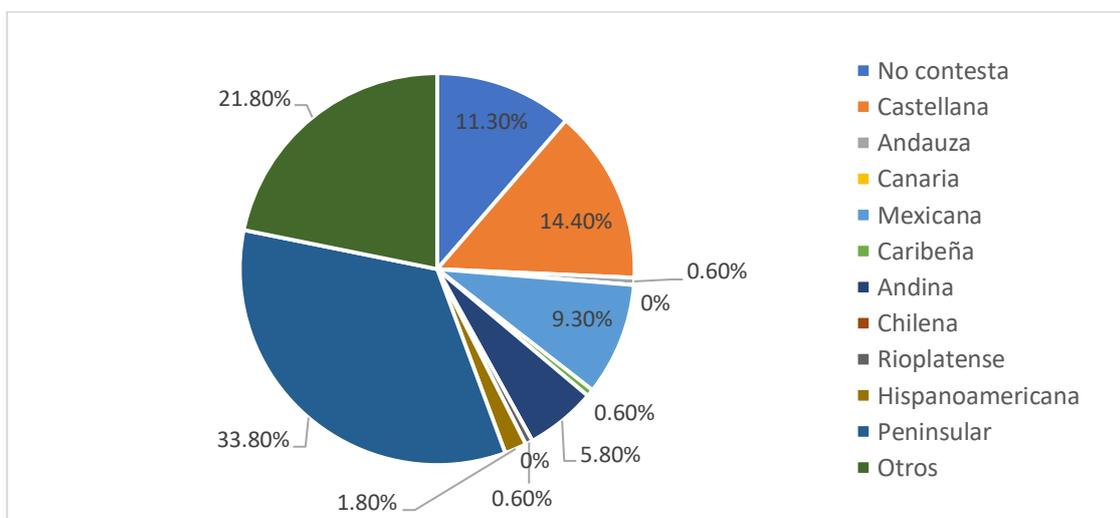


Gráfico 6. Opiniones totales sobre la mejor variedad del español

La etiqueta «otros» incluye 4 tipos de respuestas: 1) no contesta, 2) no hay (lo específica), 3) no sé (lo específica) y 4) otras respuestas.

En primer lugar, «no contesta» se refiere a los informantes que no contestaron a alguna de las preguntas planteadas. En segundo lugar, la etiqueta «no hay (lo específica)» son las respuestas obtenidas en las que los participantes explicitan que no existe una variedad del español ni mejor ni peor, por lo que no otorgan jerarquía a las variedades. En este sentido, los que especifican la inexistencia de un español mejor que otro señalan la igualdad de todas las variedades como se observa en los siguientes ejemplos:

PRECAVES_COREA_GVH_12226: «Todas son iguales».

PRECAVES_COREA_GVH_12423: «Creo que no hay una zona donde se hable mejor que otra».

PRECAVES_COREA_GVH_12980: «Cada una tiene su propio encanto».

En tercer lugar, la categoría «no sé (lo específica)» se refiere a los encuestados que admiten no tener conocimientos de las variedades y, por ende, consideran que no están capacitados para hablar de la existencia de jerarquía lingüística entre las variedades del español. Finalmente, el valor «otras respuestas» incluye, por un lado, aquellos informantes que afirman que el mejor español no se encuentra solo en una zona, al contrario, identifican diversos países o ciudades. Por otro lado, aquellos que señalan que el mejor español no se sitúa en un área concreta, pero dan importancia al contexto en el que se usa esa lengua o variedad, por ejemplo, en centros educativos como en la escuela y en la universidad o en entornos coloquiales. Véanse las siguientes respuestas:

PRECAVES_COREA_GVH_12008: «España, México y Colombia».

PRECAVES_COREA_GVH_12234: «En México y Perú».

PRECAVES_COREA_GVM_13245: «España, Colombia y Perú».

PRECAVES_COREA_GVM_13253: «España y México».

PRECAVES_COREA_GVH_12027: «En la escuela».

PRECAVES_COREA_GVH_12229: «En la universidad».

PRECAVES_COREA_GVM_12964: «En institutos y universidades».

PRECAVES_COREA_GVM_12416: «En la cafetería con mis amigos».

Si ponemos el foco solo en el GVH, según se muestra en el gráfico 7, los encuestados del GVH consideran que el español peninsular es el mejor (45,4%). En contraposición, solo el 17,3% de estos eligen el español hispanoamericano como la mejor variedad.

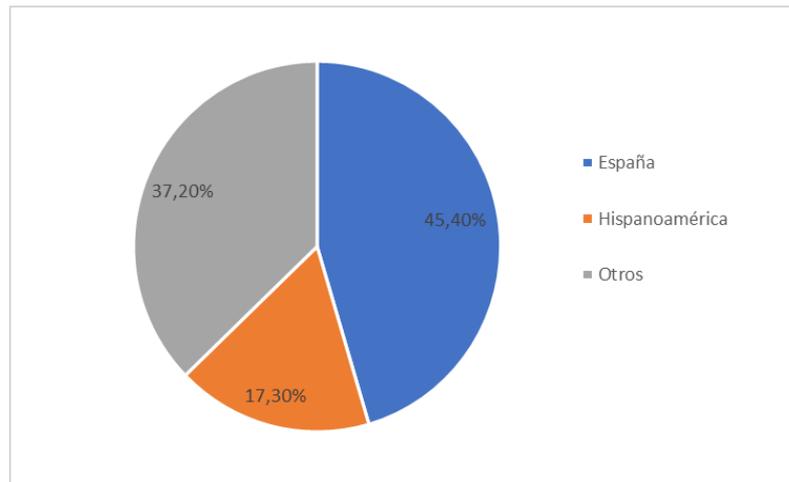


Gráfico 7. Jerarquía lingüística de las variedades del español según el GVH

El gráfico 8 representa las respuestas obtenidas en la categoría «otros» según el GVH. El 46,8% de las respuestas señala que existen varias zonas en las que se habla mejor el español (2 o 3 lugares), el 19,3% indica que no existe ningún sitio donde se encuentre un español mejor, el 4,9% corresponde a los informantes que afirman no tener conocimientos sobre la jerarquía lingüística del español y, por último, el 29% no contesta.

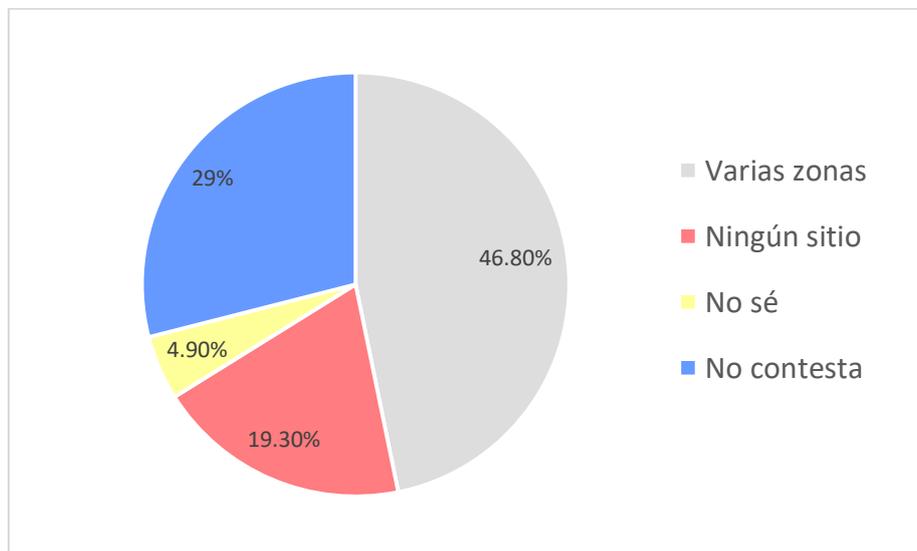


Gráfico 8. Respuestas de la categoría otros según el GVH

Si comparamos el gráfico 7 con el GVM (gráfico 9), vemos resultados similares, aunque se observa un aumento en las respuestas que indican que el mejor español se encuentra en España (54,9%). A su vez, el porcentaje de informantes que considera que el mejor español es el hispanoamericano aumenta ligeramente hasta el (19,6%) con respecto al

GVH. En cuanto a los encuestados que señalan «otro» tipo de respuestas se aprecia una reducción en su número (25,5%).

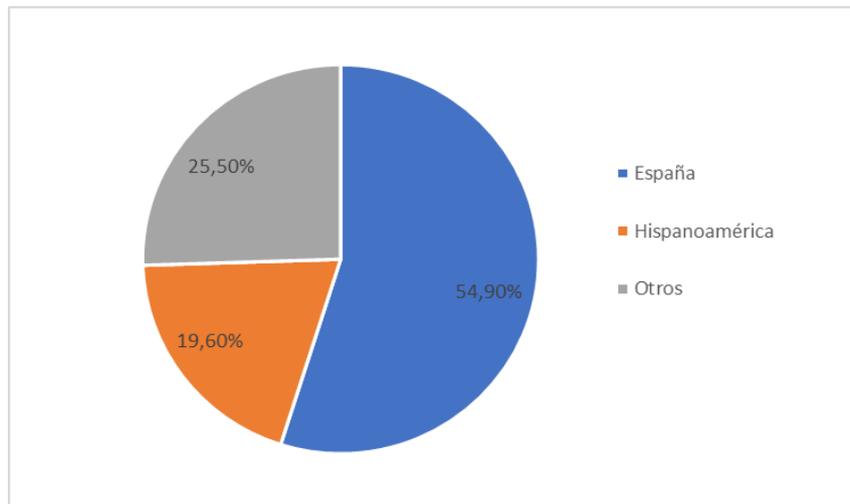


Gráfico 9. Jerarquía lingüística de las variedades del español según el GVM

El gráfico 10 ilustra las respuestas recopiladas en la categoría «otros» en función del GVM. De estas respuestas, el 13% señala la existencia de varias zonas donde se habla español de manera destacada (2 o 3 lugares), el 32,5% indica que no hay un lugar en particular donde el español se hable de manera sobresaliente, el 6,5% corresponde a los informantes que afirman no tener conocimientos sobre la jerarquía lingüística del español, y finalmente, el 48% de los encuestados opta por no responder.

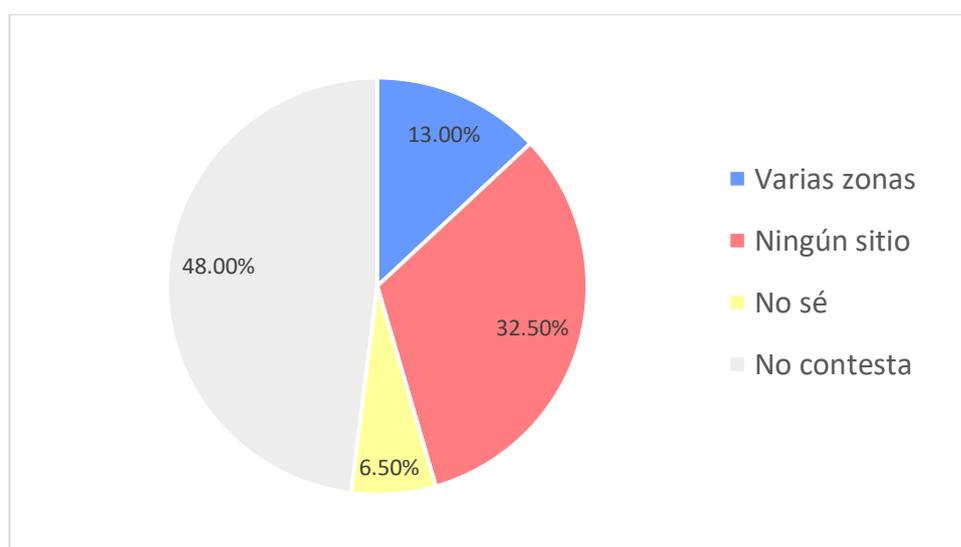


Gráfico 10. Respuestas de la categoría otros según el GVM

En el gráfico 11 se observan las diferencias en la categoría de respuestas etiquetada como «otros», en relación con la jerarquía lingüística de las variedades del español, según el GVH y el GVM. Como se puede ver, el número de encuestados que no contesta a la pregunta «¿Dónde se habla mejor el español?» es bastante elevado en ambos casos, 48% para el GVH y 29% para el GVM. También se puede observar una gran diferencia de respuestas obtenidas en aquellos informantes que consideran que existen varias zonas donde hay un español mejor. En concreto, un 46,8% en el GVH, mientras que solo un 13% en el GVM. Para aquellos que dicen que no existe un lugar donde se hable mejor el español encontramos más respuestas en el GVM (32,5%) que en el GVH (19,3%). A su vez, los porcentajes en «no sé» son parecidos, ya que un 4,9% para el GVH y un 6,5% para el GVM respondieron así.

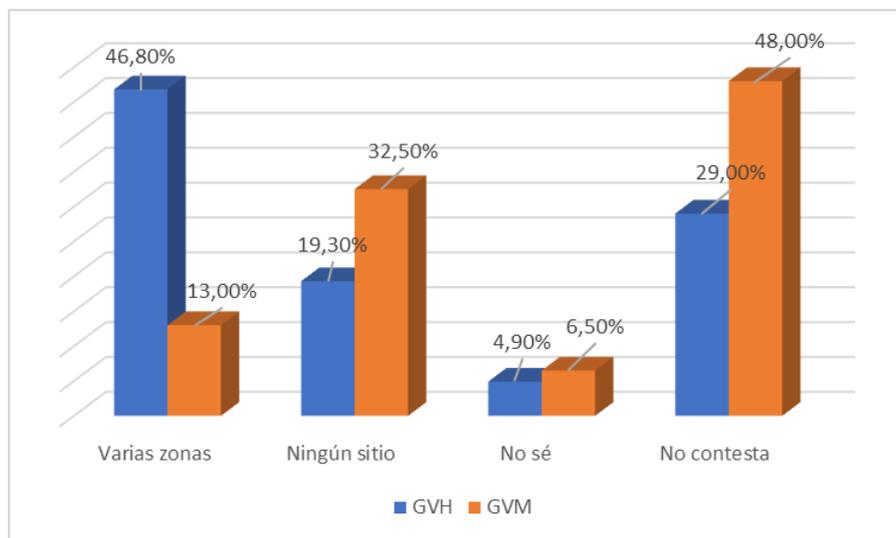


Gráfico 11. Diferencia de respuestas en la categoría otros según el GVH y el GVM

A continuación, se examinan los datos solamente de los informantes que consideran que hay jerarquía lingüística. En concreto, un 62,7% de los encuestados en el GVH y un 74,5% del GVM opina que existe una variedad del español mejor que otra.

Por un lado, los informantes del GVH valoran más positivamente el español peninsular (30,8%). Seguidamente, el 14,6% de los encuestados identifica el español castellano como la mejor variedad. Dicho de otro modo, si sumamos ambas categorías de respuesta (español peninsular y castellano), un 45,4% de los encuestados identifican el español de España como la mejor variedad lo que avalaría una de nuestras hipótesis iniciales, en

concreto, que la variedad mejor valorada por los informantes es la variedad peninsular (gráfico 12).

Tras la variedad peninsular y la castellana, los encuestados del GVH consideran que las mejores variedades son la mexicana (7,3%), la andina (5,4%), la rioplatense (0,9%) y la caribeña (0,9%). A su vez, un 2,8% de los encuestados indica que la mejor variedad es el español hispanoamericano. Finalmente, un amplio porcentaje de las respuestas obtenidas (37,2%) bajo la etiqueta «otros» se refiere a la misma categoría anteriormente mencionada.

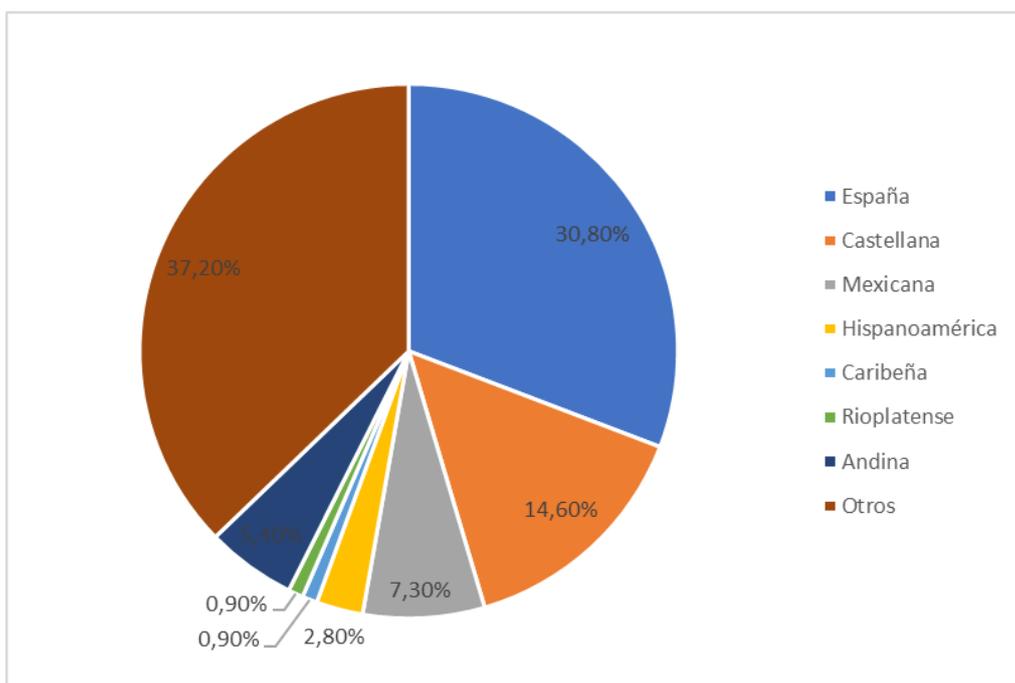


Gráfico 12. Las variedades mejor valoradas según el GVH

Por otro lado, los informantes del GVM también valoran como mejor el español peninsular (39,2%); en concreto, la variedad castellana es la valorada más positivamente (14%). Seguidamente, las variedades mejor valoradas con la mexicana (13%), la andina (6,6%) y la andaluza (1,7%). Sin embargo, en este grupo no se ha recogido en ningún caso cuya respuesta sea el español hispanoamericano (gráfico 13).

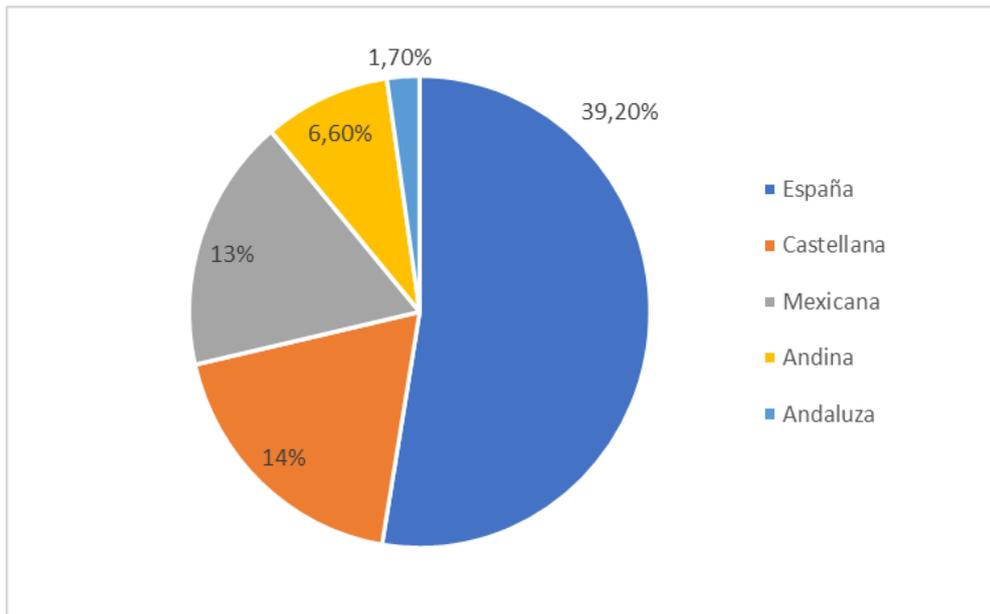


Gráfico 13. Las variedades mejor valoradas según el GVM

Si comparamos el GVH y el GVM (véase la tabla 8), se pueden ver algunas similitudes. En primer lugar, ambos grupos identifican la variedad peninsular y, después, la variedad castellana como las mejores valoradas. En segundo lugar, de las variedades hispanoamericanas, la variedad mexicana y andina son las mejor valoradas.

	GVH	GVM
Peninsular	30,8%	39,2%
Hispanoamericana	2,8%	0%
Castellana	14,6%	14%
Mexicana	7,3%	13%
Andina	5,4%	6,6%
Caribeña	0,9%	0%
Rioplatense	0,9%	0%
Andaluza	0%	1,7%
Otros	37,2%	25,5%

Tabla 8. Variedades mejor valoradas según el GVH y el GVM

Tras observar que la variedad peninsular y la variedad castellana es la mejor valorada por ambos grupos de informantes y, por tanto, verificar que sí existe la idea de jerarquía lingüística entre los encuestados con respecto al español, ahora se muestran algunos de los datos encontrados estadísticamente significativos en este apartado.

En primer lugar, al cruzar los factores *variedad mejor valorada* y *estudios universitarios cursados*, se obtienen resultados estadísticamente significativos ($\chi^2 = <0,001$; $p = 179,549$). Tal y como se observa en la tabla 9, todos los informantes valoran mejor la variedad peninsular, en primer lugar, y seguidamente la variedad castellana. Ahora bien, especialmente el grupo de informantes que ha estudiado Filología Hispánica es el que presenta el porcentaje más alto.

Variedad	Filología Hispánica	Otros estudios
Peninsular	35,1%	31,8%
Castellana	12,9%	16,8%
Mexicana	10,4%	7,6%
Andina	2,8%	10,7%
Hispanoamericana	1,9%	1,5%
Canaria	0%	0%
Andaluza	1%	0%
Caribeña	1%	0%
Rioplataense	1%	0%
Otros	25,8%	15,4%
No contesta	8,1%	16,2%
n	100%	100%

Tabla 9. Valoración mejor variedad según la variable estudios universitarios

En segundo lugar, al poner en relación el factor *variedad mejor valorada* y *años estudiados de ELE*, las diferencias también resultan estadísticamente significativas ($\chi^2 = <0,001$; $p = 224,741$). Según los datos, cuanto menos tiempo llevan estudiando español, la variedad que mejor valoran es la peninsular. Además, la variedad castellana sigue siendo la segunda mejor valorada, aunque los que llevan más años estudiando español son quienes mejor la valoran (tabla 10).

Variedad	De 0 a 3 años	De 3 a 6 años	+ de 6 años
Peninsular	41,9%	31,1%	28,3%
Castellana	15,3%	11,9%	18,3%
Mexicana	11,4%	8,7%	7,7%
Andina	1,9%	7,4%	7,7%
Hispanoamericana	3,9%	1,3%	0%
Canaria	0%	0%	0%
Andaluza	0%	1,3%	0%
Caribeña	0%	0%	2,6%
Rioplatense	0%	1,3%	0%
Otros	15%	25,4%	23,7%
No contesta	10,6%	11,6%	11,7%
n	100%	100%	100%

Tabla 10. Valoración mejor variedad según la variable años estudiados de ELE

En tercer lugar, existen diferencias estadísticamente significativas entre la *variedad mejor valorada* y los *países hispanohablantes visitados* ($\chi^2 = <0,001$; $p = 723,213$). En concreto, los informantes que han visitado España son los que valoran mejor la variedad peninsular. Aunque también aquellos que afirman haber visitado Latinoamérica o ambas zonas valoran mejor la variedad peninsular en primer lugar. Sin embargo, la segunda variedad mejor valorada se divide entre aquellos que eligen la castellana y la mexicana. Los participantes que afirman haber viajado a España seleccionan la variedad castellana como la más prestigiosa, mientras que los que han visitado Latinoamérica o ambas zonas eligen la mexicana (tabla 11).

Variedad	España	Latinoamérica	Ambos
Peninsular	38,6%	33,2%	17,4%
Castellana	20%	4,2%	17,8%
Mexicana	4,3%	16,8%	20,2%
Andina	0%	16,5%	8,7%
Hispanoamericana	2,9%	4,2%	0%
Canaria	0%	0%	0%
Andaluza	1,5%	0%	0%
Caribeña	0%	0%	2,6%
Rioplatense	0%	0%	3%
Otros	23,2%	20,9%	17,8%
No contesta	9,5%	4,2%	12,5%
n	100%	100%	100%

Tabla 11. Valoración mejor variedad según la variable países hispanohablantes visitados

En cuanto al factor sexo, se comprueba que las diferencias entre las variedades mejor valoradas son estadísticamente significativas entre la *variedad mejor valorada* y el sexo de los informantes ($\chi^2 = <0,001$; $p = 194,424$). Como se constata en la tabla 12, tanto hombres como mujeres consideran mejor las variedades peninsular y castellana (el porcentaje de valores no muestra diferencias). Sin embargo, son ellos quienes valoran en mayor porcentaje que la variedad mexicana es mejor.

Variedad	Hombre	Mujer
Peninsular	33,8%	33,9%
Castellana	15,7%	13,6%
Mexicana	13%	7,3%
Andina	9,8%	3,7%
Hispanoamericana	0%	2,8%
Canaria	0%	0%
Andaluza	0%	0,9%
Caribeña	0%	0,9%
Rioplatense	1,6%	0%
Otros	21,4%	22,1%
No contesta	4,7%	14,8%
n	100%	100%

Tabla 12. Valoración mejor variedad según la variable sexo de los informantes

Finalmente, a modo de resumen, en el esquema 13 se muestran las diferentes variables que se han analizado en este apartado en relación las variedades mejor valoradas por parte de los informantes.



Esquema 13. Variables analizadas para las variables mejor valoradas

En conclusión, según los datos analizados, se puede decir que los estudiantes coreanos de ELE consideran que sí existe una variedad dialectal del español mejor que otra. En concreto, señalan la variedad peninsular, primeramente, y la castellana, en segundo lugar, como las mejores. Asimismo, se ha comprobado que algunas variables como el sexo de los informantes, el tipo de estudios universitarios cursados, los años estudiados de ELE y los países hispanohablantes son factores significativos a la hora de valorar la variedad peninsular más positivamente. Estos datos avalarían nuestra hipótesis de trabajo sobre los informantes de esta tesis valoran más positivamente la variedad castellana y, por tanto, siguen perpetuando los mismos prejuicios lingüísticos que la mayoría de los hablantes nativos de español.

En el próximo apartado, se realiza un análisis pormenorizado de la capacidad de los informantes de identificar las variedades del español. En particular, se presentan los datos según su identificación exacta, aproximada o errónea.

6.2. Identificación de las variedades

Para dar respuesta a la pregunta de investigación «¿En qué medida los sujetos encuestados identifican las variedades cultas del español?», se calculó el número total de informantes que identificaron de forma exacta o aproximada cada una de las variedades presentadas en las grabaciones de la encuesta PRECAVES XXI.

Como se indica en la tabla 13, los datos obtenidos suman un total de 2704 respuestas por parte de ambos grupos de informantes. De estos, un 42,7% identifica de forma errónea las variedades de los audios, mientras que un 19,8% las identifica de manera aproximada y solo un 14,8% de forma exacta. A su vez, se recoge un 22,7% de «no contesta».

	N	%
Identificación exacta	401	14,8
Identificación errónea	1152	42,7
Identificación aproximada	536	19,8
No contesta	615	22,7
Total	2704	100%

Tabla 13. Identificación de las variedades

En el GVH se trabajó con un volumen de 1744 respuestas, es decir, se eliminaron aquellas con identificación errónea. En la tabla 14 se muestra el porcentaje de identificación exacta, identificación errónea, identificación aproximada y abstención.

GVH	N	%
Identificación exacta	214	12,3
Identificación errónea	804	46,1
Identificación aproximada	253	14,5
No contesta	473	27,1
Total	1744	100%

Tabla 14. Identificación de las variedades del GVH

Según los datos obtenidos, los estudiantes coreanos de ELE que valoraron la voz de hombre muestran una baja capacidad para identificar las variedades del español, pues existen más individuos que identifican erróneamente la variedad (46,1%) que los que identifican de forma exacta (12,3%) o aproximada (14,5%) las variedades. De hecho, el número de respuesta de «no contesta» es muy elevado (27,1%).

Por otro lado, sobre el grado de identificación de las variedades, los datos obtenidos en el GVM son similares a los del GVH, aunque se aprecian ligeras diferencias. Examínese la siguiente tabla 15:

GVM	N	%
Identificación exacta	187	19,5
Identificación errónea	348	36,3
Identificación aproximada	283	29,5
No contesta	142	14,8
Total	960	100%

Tabla 15. Identificación de las variedades del GVM

Estas cifras indican que los informantes del GVM también muestran una baja capacidad para identificar las variedades del español, pues hay más personas que identifican erróneamente la variedad (36,3%) que las que identifican de forma exacta (19,5%) o

aproximada (29,5%) las variedades. En cuanto a los «no contesta», el porcentaje es de un 14,8%.

Si se comparan ambos grupos, se puede ver que los informantes del GVM son capaces de identificar ligeramente de forma más exacta o aproximada las variedades que los del GVH. A su vez, el segundo grupo presenta menos personas que no responden (14,8%) que el primero (27,1%). En el gráfico 14 se aprecian las diferencias entre el GVH y el GVM:

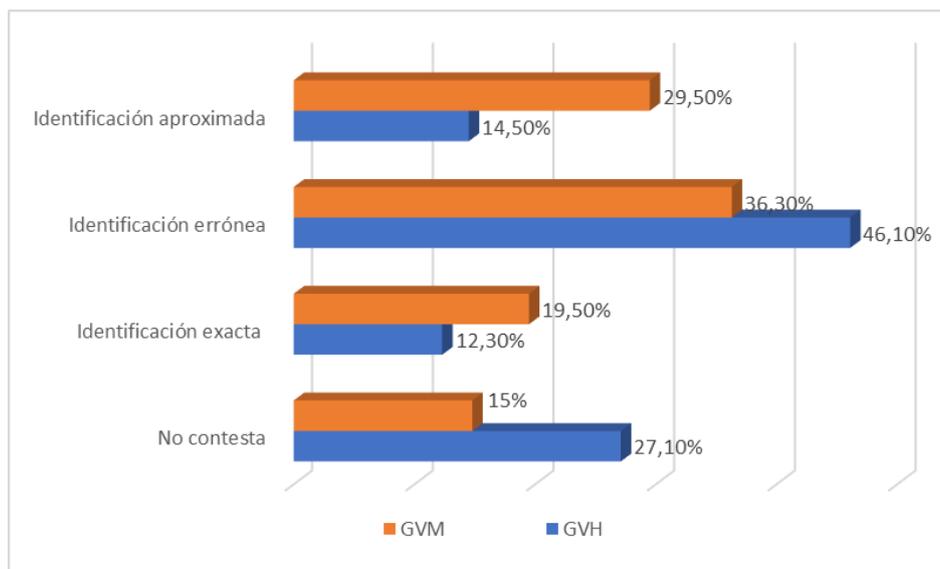


Gráfico 14. Identificación de las variedades y comparación entre el GVH y el GVM

Estos datos confirman la hipótesis inicial de trabajo que, en general, los estudiantes surcoreanos de español LE no son capaces de reconocer de manera exacta las diferentes variedades geográficas del español (véase apartado 4). Estos resultados podrían coincidir con la hipótesis de que los estudiantes surcoreanos de español LE tienen muy poca exposición a las variedades cultas del español. Más adelante veremos si se puede argumentar a qué se debe esta falta de exposición. Asimismo, el alto índice de informantes que deciden abstenerse de contestar podría estar relacionado con la falta de conocimiento de las variedades o con el miedo a ofrecer respuestas erróneas (véase apartado 2.5.4.).

6.2.1. Identificación exacta

A continuación, se proporcionan los datos generales sobre la identificación de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana por tratarse de las más identificadas de manera correcta (en ese orden por ambos grupos). Cabe señalar que en el proyecto PRECAVES XXI original se presentan todas las variedades del español; sin embargo, en

esta tesis doctoral se ha decidido no incluirlas todas pues los porcentajes de reconocimiento en algunas, como la variedad caribeña o la canaria, han sido muy bajos y los datos obtenidos no son relevantes para un estudio con una perspectiva global. De este modo, se ha enfocado en, por un lado, la identificación exacta (un total de 214 casos para GVH y 187 para el GVM) y, por otro lado, en la identificación aproximada (394 para el GVH y 284 para el GVM), ya que las cifras del reconocimiento aproximado son más altas que las exactas (gráfico 15).

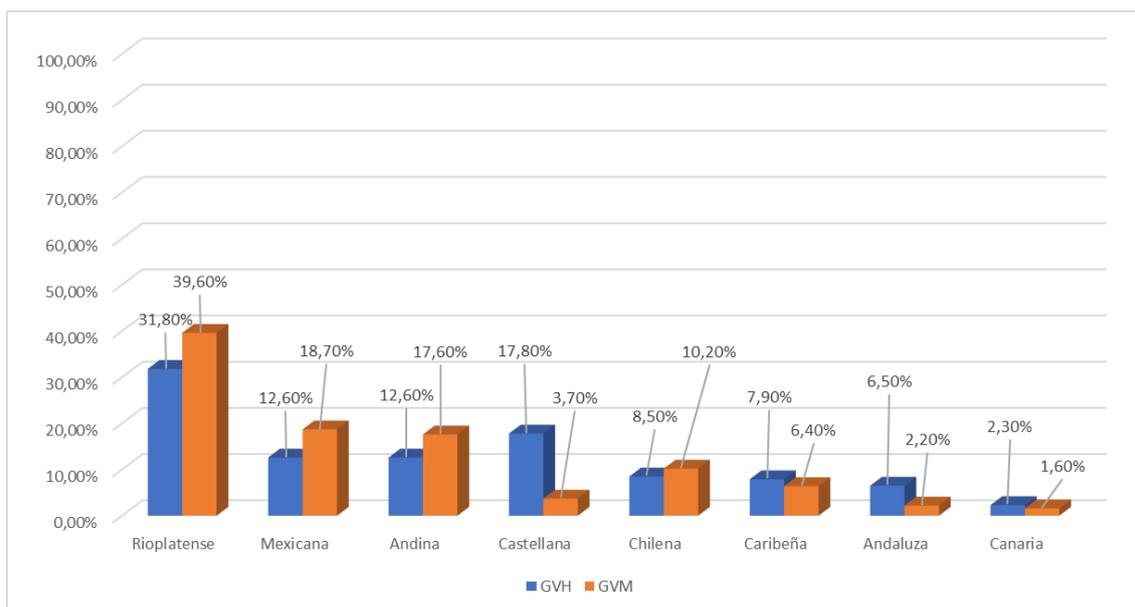


Gráfico 15. Identificación exacta de la variedad según el GVH y el GVM

Como se ve en el gráfico, la variedad con mayor porcentaje de identificación exacta es la rioplatense con un total de 31,8% en el GVH y un 39,6% en el GVM. Seguidamente y en este orden, las variedades mexicana, andina, castellana y chilena son las mejor identificadas, aunque con diferencias que se describen a continuación. Asimismo, cabe destacar que resulta curioso que las variedades castellana, andaluza, canaria y caribeña son mejor identificadas cuando se las valora a partir de las grabaciones con voz hombre. Por el contrario, las variedades rioplatense, mexicana, andina y chilena son mejor reconocidas cuando los audios evaluados incluyen la voz de mujer.

En cuanto a la variedad mexicana la identifican de forma exacta un 12,6% de los informantes del GVH y un 18,7% del GVM. De manera similar, la variedad andina la reconocen un 12,6% y un 17,6% de los participantes del GVH y del GVM respectivamente.

Sobre la variedad chilena es reconocida por el 8,5% de respuestas en el GVH y por el 10,2%. En cuanto a la variedad castellana, los participantes del GVH la reconocen mucho más que los del GVM, en concreto, 17,8% y 3,7% respectivamente. Asimismo, la caribeña la reconoce el 7,9% de los informantes del GVM y un 6,4% en el GVH.

Finalmente, las variedades andaluza y canaria son las menos identificadas. En concreto, los informantes del GVH reconocen la andaluza en un 6,5% de los casos y el GVM un 2,2%. En cuanto a la variedad canaria es la menos reconocida de todas, pues en el GVH solo la identifican correctamente el 2,3% y en GVM un 1,6%.

Si se comparan las respuestas relativas a qué variedad se considera más prestigiosa y la que mejor se identifica, se observan diferencias entre los 2 grupos de estudio, tal y como se observa en la tabla 16:

	Variedad mejor valorada		Variedad identificada	
	GVH	GVM	GVH	GVM
Rioplatense	0,9%	0%	31,8%	39,6%
Mexicana	7,3%	13%	12,6%	18,7%
Andina	0%	6,6%	12,6%	17,6%
Castellana	14,6%	14%	17,8%	3,7%
Chilena	0%	0%	8,5%	10,2%
Caribeña	0,9%	0%	7,9%	6,4%
Andaluza	0%	1,7%	6,5%	2,2%
Canaria	0%	0%	2,3%	1,6%

Tabla 16. Diferencias entre variedad mejor valorada y variedad identificada exactamente según el GVH y el GVM

En esta tabla se constata que las variedades más identificadas no coinciden con las mejor valoradas. Sin embargo, la única variedad que se desmarca de estas cifras es la castellana, pues los datos entre valoración e identificación en el GVH son similares, ya que un 14,6% de los encuestados la sitúan como la mejor variedad y un 17,8% de estos son capaces de identificarla. En el caso del GVM los datos varían y los informantes la valoran mucho

mejor de lo que la pueden reconocer, en concreto, un 14% la valoran como la mejor, mientras que solo un 3,7% de estos la identifican.

En particular, las variedades andaluza y canaria muestran porcentajes relativamente similares entre grado de identificación y de valoración. En concreto, la canaria no ha sido valorada como la mejor por ninguno de los grupos y las cifras de reconocimiento de la variedad son parecidos con un 2,3% para el GVH y con un 1,6% para el GVM. Dicho de otro modo, ni han valorado bien estas variedades ni tampoco han sido capaces de identificarlas.

Lo mismo sucede con la variedad rioplatense, pues, aunque es la que mejor identificada correctamente (31,8% y 39,6% respectivamente) es una de las menos valoradas con estimaciones entre el 0 y el 0,9%. Lo mismo sucede con las variedades mexicana, chilena, andina y caribeña, pues las cifras de informantes que acertaron la variedad de manera precisa son mucho más elevadas que el porcentaje de encuestados que las valoró positivamente. Si se toma el ejemplo de la variedad andina, se puede observar que, aunque esta ha sido identificada correctamente por un 12,6% de informantes del GVH y por un 17,6% en el GVM de los encuestados, solamente el 0% y el 6,6%, respectivamente, la han valorado como la mejor variedad.

Llegados a este punto, a continuación, se analizan con mayor detalle las variedades con un mayor porcentaje de identificación exacta por parte del GVH y del GVM, en este caso, las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana, en ese orden. Como muestra el esquema 14, se analizan estas 4 variedades según los datos generales, después se divide en el GVH y el GVM (según las valoraciones directas e indirectas), y, finalmente, se presentan aquellas variables que han resultado estadísticamente significativas, además de una comparación entre ambos grupos a modo de conclusión.



Esquema 14. Desarrollo del análisis de datos empleado en la identificación exacta

6.2.1.1. Percepción de la variedad rioplatense

La variedad rioplatense ha sido la variedad con mayor porcentaje de identificación exacta por parte de los encuestados en ambos grupos.

Cabe advertir que, si bien, estos porcentajes no son elevados en comparación con estudios previos realizados con hispanohablantes, se obtienen resultados similares en otros estudios en los que los encuestados también son estudiantes de ELE. En particular, los estudios PRECAVES XXI realizados con estudiantes universitarios de ELE de la Universidad de Varsovia también identifican mejor la variedad rioplatense que las otras variedades (32,1%) (Sosiński y de la Torre, 2021). Dicho esto, a continuación, se detallan los resultados obtenidos para esta variedad a partir de las opiniones y creencias de los informantes según sus valoraciones directas e indirectas.

Como se muestra en el gráfico 16, los valores recogidos por parte de ambos grupos (GVH y GVM) reflejan una percepción positiva hacia la variedad rioplatense, ya que la media

general es 3,44 en una escala de 6¹⁰⁸. Mientras que el componente cognitivo no supera la media (2,77), el componente afectivo es valorado positivamente (4,12).

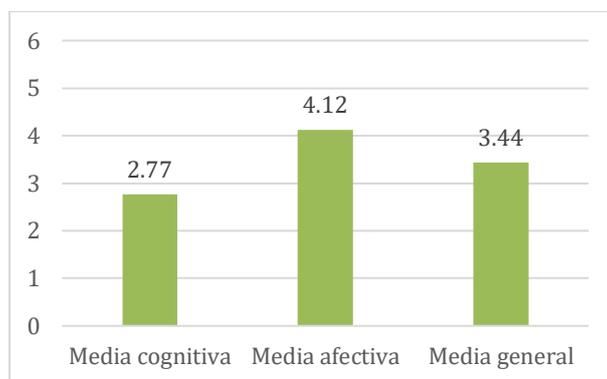


Gráfico 16. Medias de la valoración directa para la variedad rioplatense

En relación con los componentes cognitivos y afectivos hacia esta variedad, se observan creencias más positivas hacia los elementos afectivos que cognitivos. Así, tras analizar las medias obtenidas para el componente afectivo, se percibe una valoración positiva, pues todas las medias superan el 3 sobre una escala de 6. De este modo, los datos son los siguientes: «agradable» (3,63), «cercana» (3,56), «bonita» (3,51), «sencilla» (3,47), «divertida» (3,45) y «blanda» (3,29) (gráfico 17).

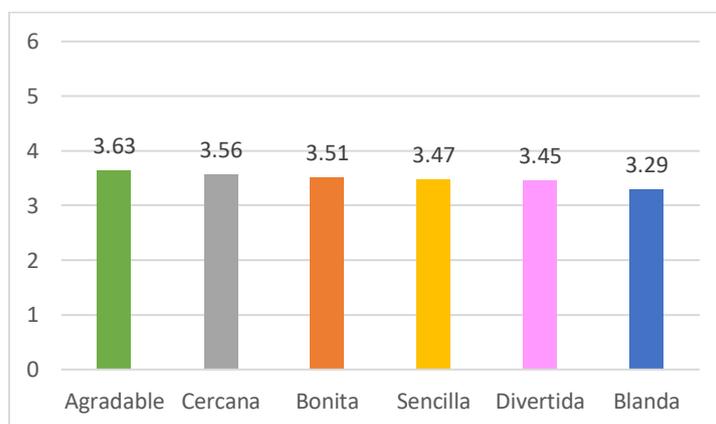


Gráfico 17. Componente afectivo de la variedad rioplatense

¹⁰⁸ La media general es el resultado del cálculo de la media de cada una de las medias específicas (la media del componente afectivo y la media del componente cognitivo). La media del componente afectivo corresponde a las preguntas 4.1, 4.4, 4.5, 4.6, 4.9 y 4.11; y la media del componente cognitivo corresponde a las preguntas 4.2, 4.3, 4.7, 4.8 y 4.10 (Anexo I). Se considera una valoración positiva cuando la media es superior a 3, ya que en el cuestionario PRECAVES XXI es el punto intermedio de la escala de 6 grados. De este modo, se considera que la valoración es negativa cuando la media no supera los 3 puntos (Cestero y Paredes, 2018b).

Por el contrario, la media cognitiva se sitúa en 2,78. En particular, «rápida» (3,24), «clara» (3,05), «urbana» (2,67), «suave» (2,52) y «variada» (2,42). Dicho de otro modo, cognitivamente los informantes consideran que la variedad rioplatense es «ligeramente lenta», «ligeramente confusa», «bastante rural», «bastante áspera» y «bastante monótona» (gráfico 18).

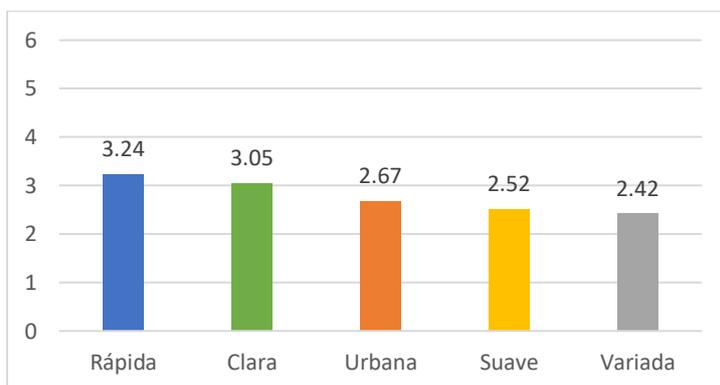


Gráfico 18. Componente cognitivo de la variedad rioplatense

En el cuestionario PRECAVES XXI también se pedía a los informantes que valoraran los aspectos de la pronunciación del hablante de las grabaciones que les llamaran la atención positiva o negativamente¹⁰⁹ (véase anexo I). En las tablas 17 y 18 se recogen las respuestas más frecuentemente encontradas hacia la variedad rioplatense. Además, los datos se presentan a partir del tipo de discurso escuchado (espontáneo o leído) y según la voz evaluada (hombre o mujer, es decir, GVH y GVM respectivamente).

	Discurso espontáneo	Discurso leído
GVH	<i>Clara, suave, relajante, variada, lenta, nada</i>	<i>Suave, agradable, blanda, divertida, lenta, nada</i>
GVM	<i>Agradable, blanda, lenta, buen ritmo, nada</i>	<i>Clara, variada, ninguno</i>

Tabla 17. Valoración directa de la pronunciación: aspectos positivos de la variedad rioplatense

¹⁰⁹ Las cuestiones relativas a las opiniones de la pronunciación se recogen en las preguntas 5 y 6 del cuestionario PRECAVES XXI.

	Discurso espontáneo	Discurso leído
GVH	<i>Aburrida, confusa, rápida, nada</i>	<i>Distante, rápida, nada</i>
GVM	<i>Áspera, aburrida, confusa, ninguno</i>	<i>Monótona, nada</i>

Tabla 18. Valoración directa de la pronunciación: aspectos negativos de la variedad rioplatense

Los aspectos sobre la pronunciación tanto positivos como negativos no son especialmente destacables, pero resulta interesante que los informantes mencionen aspectos como la rapidez, la lentitud o la velocidad de la voz de las grabaciones. Esto podría deberse a que los encuestados son estudiantes de ELE, por lo que, durante la escucha de las grabaciones, sus esfuerzos podrían estar enfocados más en entender el contenido del audio que en otros aspectos. Asimismo, se observa que, en todos los casos, los informantes coinciden en que no hay ningún rasgo característico ni positivo ni negativo que les llame la atención sobre la pronunciación de los audios. Esta idea podría estar en concordancia con una de las hipótesis de trabajo sobre la incapacidad de los estudiantes coreanos de ELE de reconocer las variedades dialectales del español.

En lo relativo a las valoraciones realizadas a partir del componente socioeconómico de la voz evaluada, los informantes de ambos grupos demuestran opiniones positivas hacia la variedad rioplatense tal y como indica la tabla 19. Por un lado, en lo relacionado con el ámbito laboral, el 66,8% de los encuestados considera que la voz de la persona escuchada posee un trabajo «bien cualificado», el 23,1% «altamente cualificado», el 9,4% responde «poco cualificado» y el 0,7% «no contesta».

Por otro lado, en referencia al nivel de ingresos, el 65,1% considera que la persona de la voz evaluada posee ingresos «medios», el 23,2% «altos», el 10,25% responde «bajos» y el 1,45% «no contesta». Por último, en relación con el nivel de estudios, el 50,2% de los informantes responde «universitarios», el 38,45% «secundarios», el 6,4% «primarios», el 2,05% «sin estudios» y el 2,9% «no contesta».

		%
Trabajo	No contesta	0,7
	Poco cualificado	9,4
	Bien cualificado	66,8
	Altamente cualificado	23,1
Nivel de ingresos	No contesta	1,45
	Bajos	10,25
	Medios	65,1
Nivel de estudios	Altos	23,2
	No contesta	2,9
	Sin estudios	2,05
	Primarios	6,4
	Secundarios	38,45
	Universitarios	50,2

Tabla 19. Valoración socioeconómica de la variedad rioplatense

Finalmente, las medias obtenidas en cuanto a las características personales de la voz evaluada y la cultura y el país de origen de esta los datos muestran una valoración positiva por parte de los encuestados. En primer lugar, sobre las creencias de los informantes en relación con las características de la persona que habla en su variedad rioplatense los datos obtenidos son los siguientes: «educada» (4,1), «cultura» (3,99), «inteligente» (3,97), «cercana» (3,71) y «simpática» (3,66) (gráfico 19).

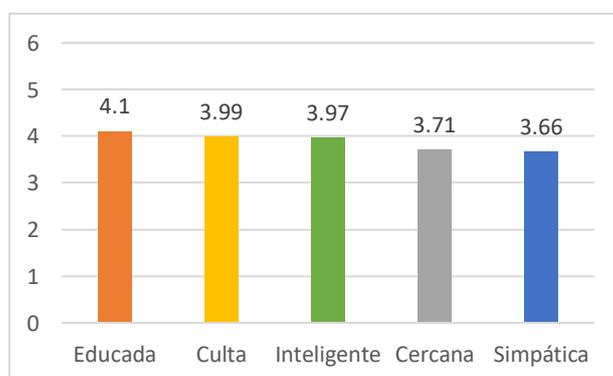


Gráfico 19. Valoración de las características personales de la variedad rioplatense

En segundo lugar, las cifras de los adjetivos que se relacionan con el país de la variedad rioplatense son «avanzado» (4), «bonito» (3,79), «familiar» (3,58) y «divertido» (3,53) (gráfico 20). Finalmente, la valoración hacia los aspectos culturales de la persona de la voz rioplatense es positiva, pues los informantes la consideran «interesante» (4,18), «rica» (3,78), «innovadora» (3,65) y «cercana» (3,38) (gráfico 21).

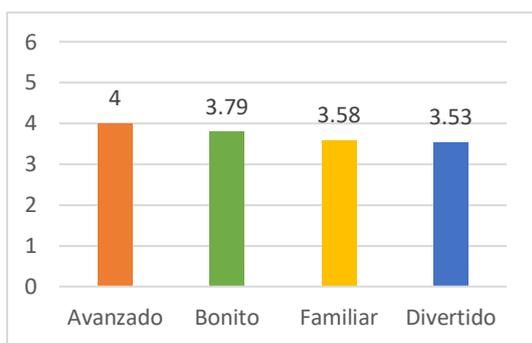


Gráfico 20. Valoración de la variedad rioplatense y el país del hablante

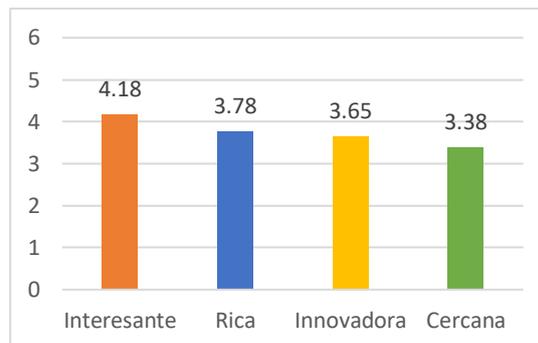


Gráfico 21. Valoración de la variedad rioplatense y la cultura del hablante

A continuación, al examinar la correlación entre *países hispanohablantes visitados* y *voz evaluada* los resultados son estadísticamente significativos ($\chi^2 = 18,350$; $p = <0,001$). Se observa que el grupo de personas que evaluó la variedad rioplatense por medio de una voz masculina y además declararon que habían visitado España es el que mejor identifica la variedad rioplatense. Es decir, parece que la voz femenina de la variedad rioplatense no es tan fácil de identificar (tabla 20).

Países visitados	GVH	GVM
España	52,9%	23%
Latinoamérica	8,8%	18,9%
Ambos	27,9%	27%
No contesta	10,4%	31,1%
n	100%	100%

Tabla 20. Identificación exacta de la variedad rioplatense según las variables países hispanohablantes visitados y voz evaluada

Así pues, se puede concluir que los informantes poseen una opinión generalmente positiva de la variedad rioplatense, aunque con la excepción del elemento cognitivo. Además, se ha comprobado que existe una relación significativa entre países hispanohablantes visitados y voz evaluada. En particular, que aquellos encuestados que han viajado a España pueden identificar mejor la variedad rioplatense que los que han

visitado un país latinoamericano sin importar la voz que hayan valorado. Esta significación podría señalar que los informantes reciben un mayor grado de exposición de la variedad peninsular que de la rioplatense.

A continuación, se van a presentar los datos analizados distinguiendo los resultados de los encuestados que evaluaron la voz de hombre y la de mujer con el fin de observar si se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos.

6.2.1.1.1. Valoraciones de las grabaciones con voz de hombre

6.2.1.1.1.1. Valoración directa de la variedad rioplatense

En este epígrafe de la tesis doctoral, se profundiza en la percepción de los encuestados con respecto a sus opiniones sobre la variedad rioplatense en la voz de un hombre. Para ello, se analizan los datos obtenidos a partir de componentes afectivos, cognitivos y sociales.

Como se observa en el gráfico 22, el GVH valora positivamente la variedad rioplatense, ya que la media del componente cognitivo es de 2,75, la del componente afectivo se sitúa en un 4,38, por lo que la media es superior a 3. En concreto, la media es de 3,56 en una escala de 6.

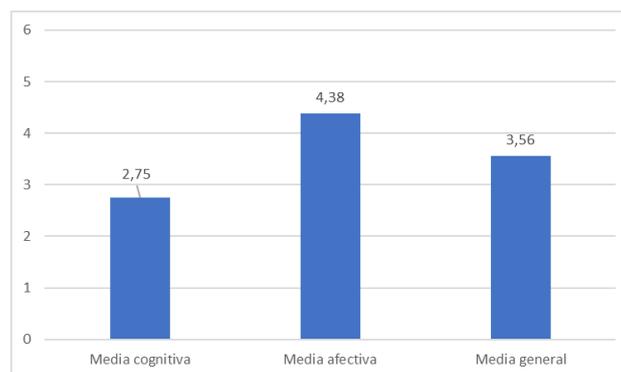


Gráfico 22. Medias de la valoración directa para la variedad rioplatense según el GVH

El gráfico 23 refleja los valores que forman el componente afectivo, que obtienen una media similar en todos sus componentes. En particular, el grupo considera que la variedad rioplatense es ligeramente «agradable» (3,63), «blanda» (3,58), «bonita» (3,52), «sencilla» (3,44), «cercana» (3,44) y «divertida» (3,22), por lo que la valoración afectiva general es positiva.

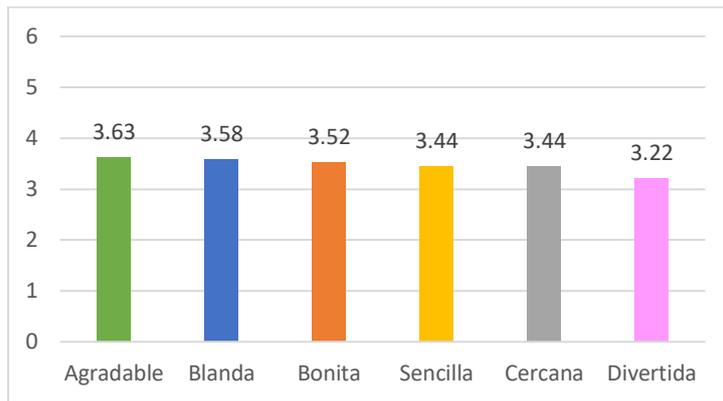


Gráfico 23. Componente afectivo de la variedad rioplatense según el GVH

En cuanto a los componentes cognitivos hacia la variedad rioplatense se obtienen medias que se sitúan por debajo de la media de los componentes afectivos. Así, los valores encontrados son los siguientes: «rápida» (2,98), «variada» (2,83), «clara» (2,76), «suave» (2,7) y «urbana» (2,5). Dicho de otro modo, los informantes consideran que la variedad rioplatense es «bastante lenta», «bastante monótona», «bastante confusa», «bastante áspera» y «bastante rural» (gráfico 24).

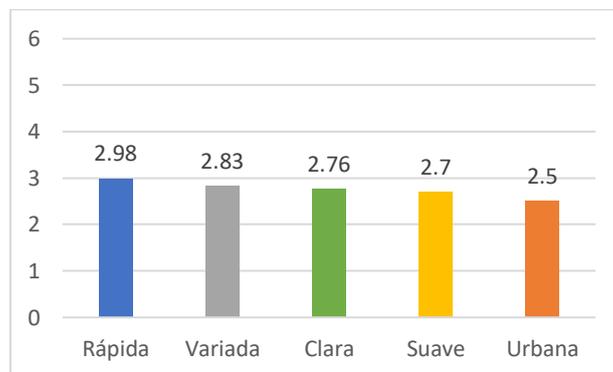


Gráfico 24. Componente cognitivo para la variedad rioplatense según el GVH

6.2.1.1.1.2. Valoración indirecta de la variedad rioplatense

Se presentan a continuación las valoraciones indirectas sobre la variedad rioplatense. Estas valoraciones se han analizado a partir de 2 enfoques, por un lado, las características del hablante en las grabaciones y, por otro lado, la cultura y país de esta persona. Así, los datos se han obtenido a partir de las respuestas de los encuestados a las preguntas 8, 9, 10, 11, 16 y 17 del cuestionario PRECAVES XXI (véase anexo I). Veamos ahora las opiniones sobre los aspectos socioeconómicos de las voces evaluadas.

A) Valoración indirecta de la variedad rioplatense a través de la voz evaluada

Valoración socioeconómica

La valoración socioeconómica de la persona que habla en la variedad rioplatense se resume en la tabla 21. En los datos obtenidos se observa que la valoración de la voz evaluada en la variedad rioplatense es positiva pues el 64,7% de los encuestados considera que la persona que habla está «bien calificada», el 20,6% «altamente calificada» y el 14,7% «poco calificada».

Sobre el nivel de ingresos, también se observan opiniones positivas, pues un 55,9% considera que tiene unos ingresos «medios», el 23,5% «altos» y el 19,1% responde «bajos». Finalmente, en relación con el nivel de estudios, los informantes tienen una visión buena sobre este aspecto, pues el 48,5% opina que posee estudios «secundarios», el 38,2% «universitarios» y el 8,8% «primarios».

		%
Trabajo	No contesta	0
	Poco calificado	14,7
	Bien calificado	64,7
	Altamente calificado	20,6
Nivel de ingresos	No contesta	1,5
	Bajos	19,1
	Medios	55,9
	Altos	23,5
Nivel de estudios	No contesta	4,4
	Sin estudios	0
	Primarios	8,8
	Secundarios	48,5
	Universitarios	38,2

Tabla 21. Valoración socioeconómica de la variedad rioplatense según el GVH

De los datos anteriores, se puede inferir que los participantes tienden a percibir que la persona evaluada pertenece a un nivel socioeconómico elevado, es decir, que tiene un empleo satisfactorio, ingresos medios-altos y una educación media-alta. En consecuencia, la percepción socioeconómica de la voz evaluada del hablante de la variedad rioplatense es positiva.

B) Valoración de las características personales de la persona que habla

En cuanto a las creencias de los encuestados sobre las características de la persona que habla en la variedad rioplatense, como indica el gráfico 25, se observa una valoración generalmente positiva, ya que la media es de 3,78 de 6. Así, los adjetivos «simpática» (3,82), «culta» (3,80), «educada» (3,78), «inteligente» (3,76) y «cercana» (3,75), muestran que las opiniones de los informantes son buenas.

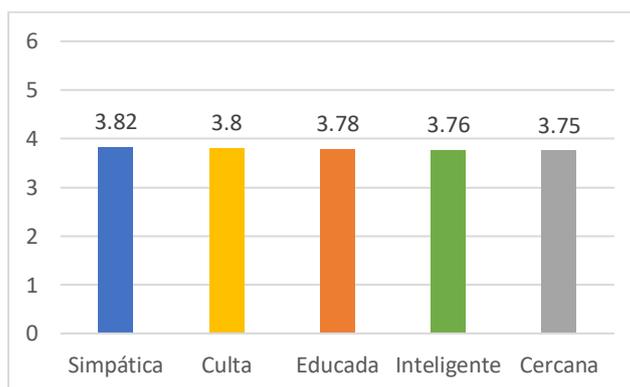


Gráfico 25. Valoración de las características personales de la variedad rioplatense según el GVH

C) Valoración de la variedad rioplatense a través de la cultura y el país de origen de la persona que habla

Finalmente, la encuesta de PRECAVES XXI permite recoger información de manera indirecta de la variedad analizada partiendo de la opinión de los informantes sobre los aspectos culturales y de origen del país de la persona que habla en los audios evaluados.

El gráfico 26 representa una opinión positiva del país de origen de la persona de la voz evaluada, ya que la media es de 3,86 en una escala de 6. En concreto, los informantes opinan que es un país «bonito» (3,91), «divertido» (3,89), «avanzado» (3,84) y «familiar»

(3,82). Por último, en lo relacionado con los aspectos culturales de la persona de la voz valorada, también se observan valoraciones positivas (3,69). En particular, las respuestas obtenidas son las siguientes: «interesante» (4,1) «rica» (3,73), «innovadora» (3,54) y «cercana» (3,4) (gráfico 27).

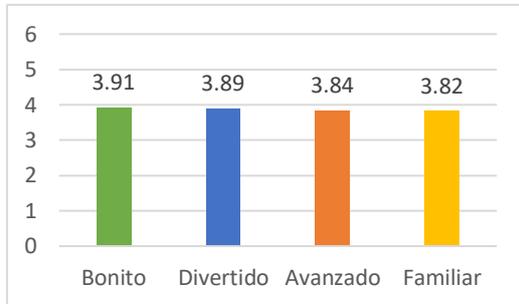


Gráfico 26. Valoración de la variedad rioplatense según el GVH y país del hablante

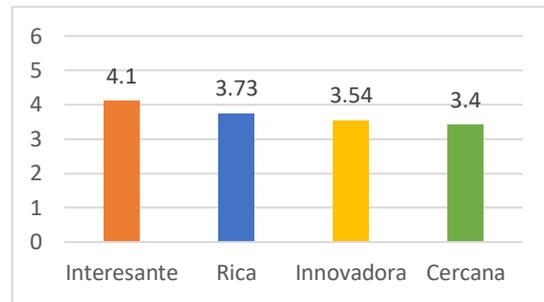


Gráfico 27. Valoración de la variedad rioplatense según el GVH y cultura del hablante

En las siguientes líneas, se reflejan las opiniones del grupo que valora la voz de mujer en los audios.

6.2.1.1.2. Valoraciones de las grabaciones con voz de mujer

6.2.1.1.2.1. Valoración directa de la variedad rioplatense

En primer lugar, como muestra el siguiente gráfico, los encuestados perciben la variedad rioplatense de forma positiva, pues la media es de 3,33 en una escala de 6. Asimismo, la media afectiva se valora positivamente, ya que obtiene un valor medio de 3,86. Sin embargo, el resultado obtenido en el componente cognitivo no supera la media, en particular, recibe un valor de 2,8 sobre 6 (gráfico 28).

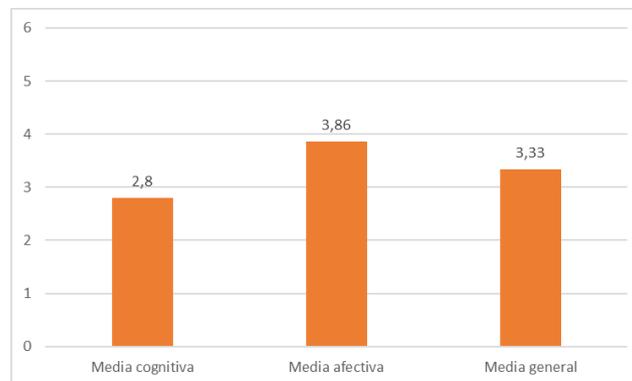


Gráfico 28. Medias de la valoración directa para la variedad rioplatense según el GVM

En relación con el componente afectivo, como se señala en el gráfico 29, la variedad rioplatense locutada en voz de mujer es percibida positivamente. En concreto, se obtienen los siguientes valores: «cercana» (3,67), «divertida» (3,67), «agradable» (3,63), «sencilla» (3,50), «bonita» (3,50) y «blanda» (3,00).

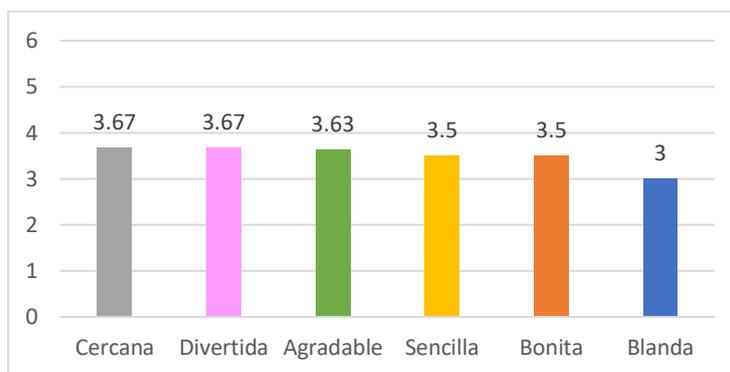


Gráfico 29. Componente afectivo para variedad rioplatenses según el GVM

En cambio, los valores relacionados con el componente cognitivo se sitúan por debajo de 3, en particular, 2,79, de una escala de 6. Los datos obtenidos son los siguientes: «rápida» (3,5), «clara» (3,33), «urbana» (2,83), «suave» (2,33) y «variada» (2). Estas cifras apuntan a que los encuestados tienen la percepción de que la variedad rioplatense es «ligeramente lenta», «ligeramente confusa», «bastante rural», «bastante áspera» y «bastante monótona» (gráfico 30).

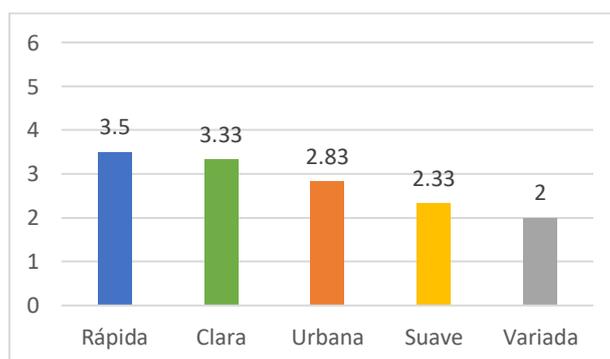


Gráfico 30. Componente cognitivo para la variedad rioplatense según el GVM

6.2.1.1.2.2. Valoración indirecta de la variedad rioplatense

En esta sección se presentan las valoraciones indirectas de la muestra de informantes sobre la variedad rioplatense considerando 2 perspectivas: la persona que habla en la grabación y la cultura y país de dicha persona.

A) Valoración indirecta de la variedad rioplatense a través de la voz evaluada

Valoración socioeconómica

En la tabla 22 se recogen las valoraciones en el ámbito socioeconómico de la persona que locuta las grabaciones de voz femenina con variedad rioplatense. Así, se observa una valoración positiva, ya que un 68,9% de este grupo opina que posee un trabajo «bien cualificado», el 25,7% «altamente cualificado» y el 4,1% «poco cualificado». Además, un 74,3% la relaciona con un nivel de ingresos «medios», el 23% con ingresos «altos» y el 1,4% con «bajos».

En relación con el grado de formación, los informantes también tienen una opinión positiva. En concreto, el 62,2% piensa que la voz de la persona evaluada tiene estudios «universitarios», el 28,4% «secundarios», el 4,1% «primarios» y el 4,1% «sin estudios».

		%
Trabajo	No contesta	1,4
	Poco cualificado	4,1
	Bien cualificado	68,9
	Altamente cualificado	25,7
Nivel de ingresos	No contesta	1,4
	Bajos	1,4
	Medios	74,3
	Altos	23
Nivel de estudios	No contesta	1,4
	Sin estudios	4,1
	Primarios	4,1
	Secundarios	28,4
	Universitarios	62,2

Tabla 22. Valoración socioeconómica de la variedad rioplatense según el GVM

A partir de estos datos, se puede concluir que los participantes interpretan que la voz de la persona evaluada proviene de un nivel socioeconómico alto con unos ingresos medios y una educación superior. Por lo tanto, la percepción socioeconómica de la voz evaluada del hablante de la variedad rioplatense es positiva.

B) Valoración de las características personales de la persona que habla

En el gráfico 31 se representan las percepciones hacia las características personales de la voz femenina de las grabaciones rioplatenses. Como se observa, la media es positiva, pues obtiene un 3,96 sobre. Las medias son las siguientes: «educada» (4,33), «inteligente» (4,17), «cultura» (4,17), «cercana» (3,67) y «simpática» (3,5).

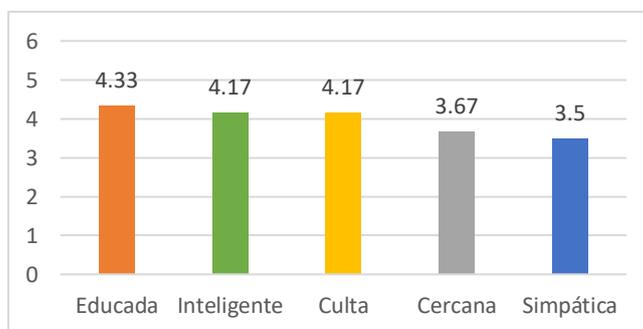


Gráfico 31. Valoración de las características personales de la variedad rioplatense según el GVM

C) Valoración de la variedad rioplatense a través de la cultura y el país de origen de la persona que habla

Finalmente, en este apartado se recoge información de manera indirecta sobre qué opinan los informantes en relación con los aspectos culturales y de origen del país de la persona que habla en los audios evaluados. Los datos indican una valoración general positiva por parte de ambos grupos.

Como se indica en el gráfico 32, las opiniones generales son positivas, aunque algo más bajas que en el GVH, en particular, la media se sitúa en 3,58. Las cifras de los adjetivos que se relacionan con los elementos culturales y el país de la variedad rioplatense según el GVM son los siguientes: «avanzado» (4,17), «bonito» (3,67), «familiar» (3,33) y «divertido» (3,17). Por último, las características asociadas a los aspectos culturales del país del hablante en las grabaciones también son valorados positivamente por parte de los

informantes, pues la media obtenida es 3,81 en una escala de 6. Las medias obtenidas son las siguientes: «interesante» (4,27), «rica» (3,84), «innovadora» (3,77) y «cercana» (3,36) (gráfico 33).

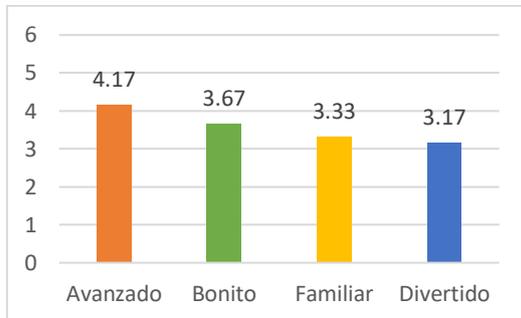


Gráfico 32. Valoración de la variedad rioplatense según el GVM y país del hablante

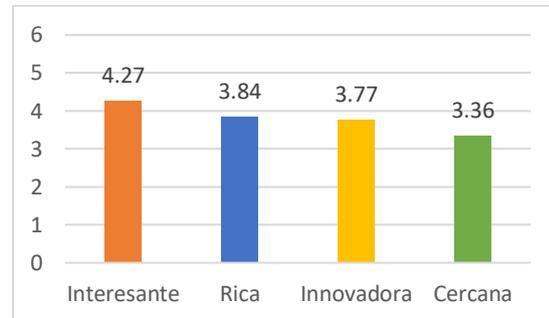


Gráfico 33. Valoración de la variedad rioplatense según el GVM y la cultura del hablante

Partiendo de todos los datos expuestos, se puede concluir que los informantes valoran positivamente la variedad rioplatense. El GVH valora más positivamente el componente afectivo, mientras que el GVM valora mejor el cognitivo. Asimismo, ambos grupos creen que la persona de la voz evaluada posee un trabajo bien cualificado y un nivel de ingresos medios. Sin embargo, mientras que el GVH considera que el hablante ha completado estudios secundarios, el GVM cree que la voz de la persona evaluada posee estudios universitarios. Finalmente, el GVM valora mejor las características de la persona asociada a la voz escuchada y el GVH valora más positivamente tanto las características del país como las de la cultura asociada a la voz de la persona en su variedad rioplatense.

6.2.1.2. Percepción de la variedad mexicana

La variedad mexicana es la segunda mejor reconocida de manera exacta por parte de los informantes surcoreanos que han participado en esta tesis doctoral. En concreto, un 12,6% de los informantes del GVH y un 18,7% del GVM.

El gráfico 34 muestra las valoraciones directas hacia la variedad mexicana por parte de los grupos de informantes considerados en la tesis (GVH y GVM). Se aprecia una percepción positiva hacia la variedad mexicana, ya que la media general es 3,41 en una escala de 6. A su vez, el componente cognitivo recibe una media de 2,86 y el afectivo de 3,97, por lo que se puede observar que el componente afectivo es mejor valorado.

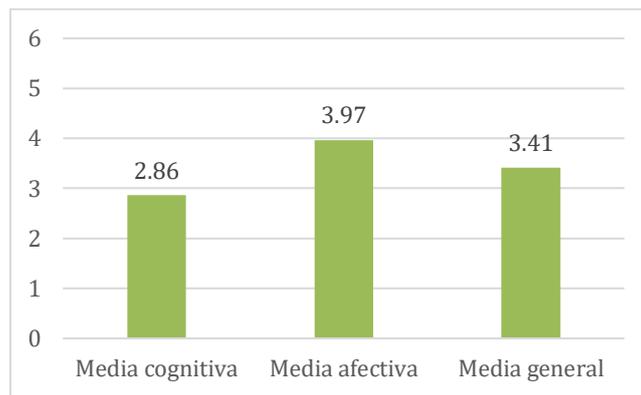


Gráfico 34. Medias de la valoración directa para la variedad mexicana

En relación con los valores que forman el componente afectivo se obtienen medias valoradas positivamente por ambos grupos. En concreto, «agradable» (4,12), «bonita» (3,89), «sencilla» (3,82), «blanda» (3,79), «cercana» (3,64) y «divertida» (3,51) (gráfico 35).

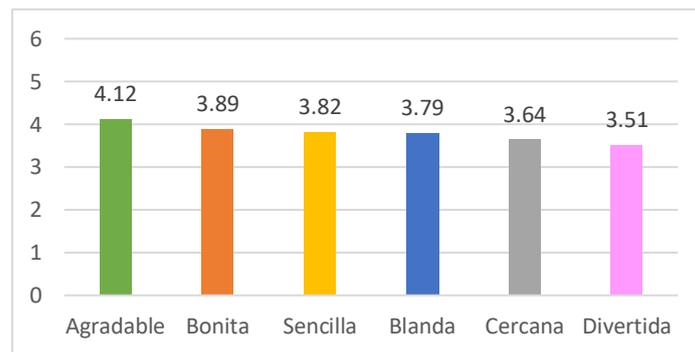


Gráfico 35. Componente afectivo de la variedad mexicana

Sin embargo, la media para el componente cognitivo obtiene un valor inferior. Así, las medias encontradas son los siguientes: «clara» (3,16), «suave» (3,04), «urbana» (2,96), «rápida» (2,63) y «variada» (2,52). Estos valores indican que los encuestados para la variedad mexicana en su componente cognitivo consideran que es «ligeramente confusa», «ligeramente áspera», «bastante rural», «bastante lenta» y «bastante monótona» (gráfico 36).

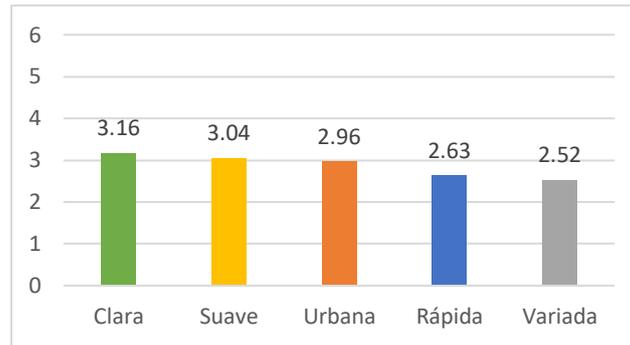


Gráfico 36. Componente cognitivo de la variedad mexicana

En el cuestionario PRECAVES XXI también se incluía preguntas relacionadas con aspectos de la pronunciación del hablante de las grabaciones. En las tablas 23 y 24 se recogen las respuestas más frecuentemente encontradas hacia la variedad mexicana. Cabe señalar que estos datos se presentan a partir del tipo de discurso escuchado (espontáneo o leído) y según la voz evaluada (hombre o mujer, es decir, GVH y GVM respectivamente).

	Discurso espontáneo	Discurso leído
GVH	<i>Clara, suave, blanda, agradable, lenta, ninguno</i>	<i>Bonita, clara, suave, variada, divertida, lenta, nada</i>
GVM	<i>Agradable, clara, divertida, sencilla, lenta, variada, nada</i>	<i>Clara, nada</i>

Tabla 23. Valoración directa de la pronunciación: aspectos positivos de la variedad mexicana

	Discurso espontáneo	Discurso leído
GVH	<i>Confusa, aburrida, rápida, ninguna</i>	<i>Confusa, rápida, ninguno</i>
GVM	<i>Áspera, confusa, rápida, nada</i>	<i>Aburrida, confusa, rápida, dura, nada</i>

Tabla 24. Valoración directa de la pronunciación: aspectos negativos de la variedad mexicana

Como se puede observar en las tablas 23 y 24, tal y como sucedía en la variedad rioplatense, los informantes mencionan aspectos como la rapidez, la lentitud o la velocidad de la voz de las grabaciones. Sospechamos que esto se debe a que los encuestados son estudiantes de ELE, por lo que, durante la escucha de las grabaciones,

sus esfuerzos podrían estar enfocados más en entender el contenido del audio que en otros aspectos. De nuevo, se observa que los informantes coinciden en que no hay ningún rasgo característico ni positivo ni negativo que les llame la atención sobre la pronunciación de los audios lo que avalaría la hipótesis de trabajo sobre la falta de capacidad de los estudiantes coreanos de ELE de reconocer las variedades dialectales del español.

Asimismo, los informantes valoran positivamente los aspectos socioeconómicos de las voces evaluadas, tal y como indica la tabla 25. En lo referente al trabajo, el 60,05% de los encuestados opina que la persona de las grabaciones posee un trabajo «bien cualificado», el 29,95% «poco cualificado» y el 10% «altamente cualificado» (tabla 25).

En cuanto al nivel de ingresos de la voz de la persona evaluada el 65,2% de los informantes cree que posee ingresos «medios», el 21,1% «bajos», el 11,85% «altos» y el 1,85% «no contestan». Por último, en lo relativo al nivel de estudios, el 38,25% responde «universitarios», el 36,9% «secundarios», el 23,35% «primarios» y el 1,45% «sin estudios».

		%
Trabajo	No contesta	0
	Poco cualificado	29,95
	Bien cualificado	60,05
	Altamente cualificado	10
Nivel de ingresos	No contesta	1,85
	Bajos	21,1
	Medios	65,2
	Altos	11,85
Nivel de estudios	No contesta	0
	Sin estudios	1,45
	Primarios	23,35
	Secundarios	36,9
	Universitarios	38,25

Tabla 25. Valoración socioeconómica de la variedad mexicana

Por otra parte, las opiniones de los encuestados sobre las características de la persona que habla en su variedad mexicana son muy positivas. En concreto, «educada» (4,3), «inteligente» (4,2), «simpática» (4,2), «culta» (4,07) y «cercana» (3,92) muestran que las impresiones de los informantes son buenas (gráfico 37).

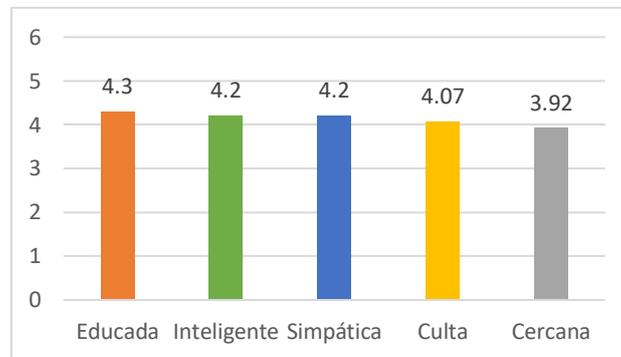


Gráfico 37. Valoración de las características personales de la variedad mexicana

En relación con el país de la voz evaluada, el grupo valora positivamente la variedad mexicana. Particularmente, los encuestados valoran las características culturales y del país de origen de la voz de la siguiente manera: «bonito» (4,15), «familiar» (4,08), «divertido» (4,06) y «avanzado» (3,93) (gráfico 38). En relación con los aspectos culturales asociados al hablante de las grabaciones, los informantes poseen opiniones positivas. En concreto, «interesante» (4,12), «cercana» (3,81), «rica» (3,65) e «innovadora» (3,20) (gráfico 39).

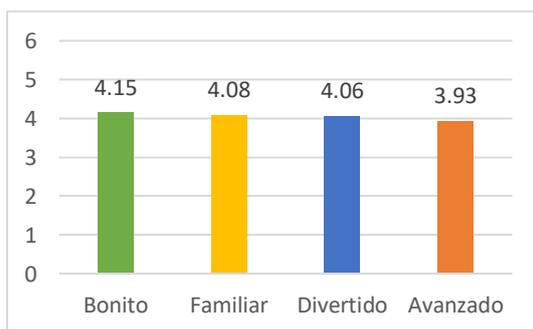


Gráfico 38. Valoración de la variedad mexicana y país del hablante

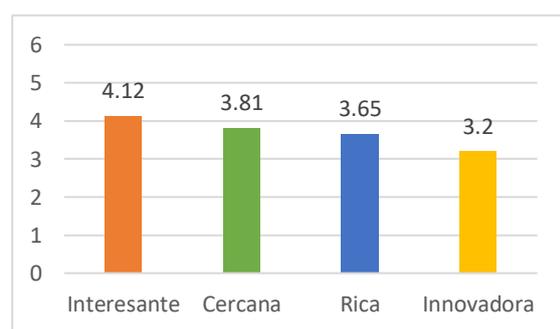


Gráfico 39. Valoración de la variedad mexicana y la cultura del hablante

En resumen, tras analizar las respuestas de los informantes, se puede observar que poseen opiniones positivas hacia la variedad mexicana tanto en los aspectos afectivos como en los socioeconómicos, a excepción de los cognitivos. Sin embargo, no se ha podido

demostrar que ninguna de las variables analizadas proporcione diferencias estadísticamente significativas, por lo que solo se puede hablar de tendencias en el grupo analizado.

A continuación, se presentan detalladamente el análisis de los datos referentes al grupo de informantes que valora la voz de hombre y, después, los de la voz de mujer.

6.2.1.2.1. Valoraciones de las grabaciones con voz de hombre

6.2.1.2.1.1. Valoración directa de la variedad mexicana

Como se indica en el gráfico 40, la media general de la variedad mexicana es positiva, ya que la media de las respuestas de los encuestados se coloca en un 3,6. Aunque el valor del componente cognitivo es inferior a la media (2,88) la del componente afectivo es superior (4,33). De este modo, se deduce que la variedad mexicana es valorada positivamente.

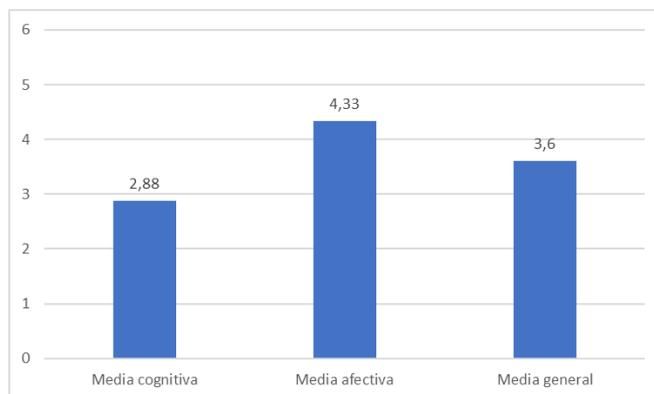


Gráfico 40. Medias de la valoración directa para la variedad mexicana según el GVH

En particular, en el gráfico 41 se muestra que las creencias del GVH son positivas. Así, los informantes consideran que la variedad mexicana es «agradable» (4,2), «bonita» (3,93), «sencilla» (3,91), «blanda» (3,84), «cercana» (3,82), y «divertida» (3,61), por lo que la valoración afectiva, en general, es positiva.

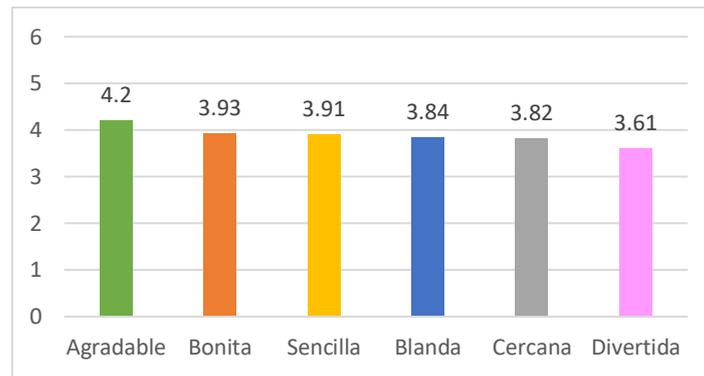


Gráfico 41. Componente afectivo para la variedad mexicana según el GVH

En cuanto a los componentes cognitivos hacia la variedad mexicana se obtiene una media de 2,88 en una escala de 6. Así, los valores encontrados son los siguientes: «clara» (3,31), «suave» (3,05), «urbana» (3), «variada» (2,6) y «rápida» (2,42). Estos valores indican que los encuestados para la variedad mexicana en su componente cognitivo consideran que es «ligeramente confusa», «ligeramente áspera», «ligeramente rural», «bastante monótona» y «bastante lenta» (gráfico 42).

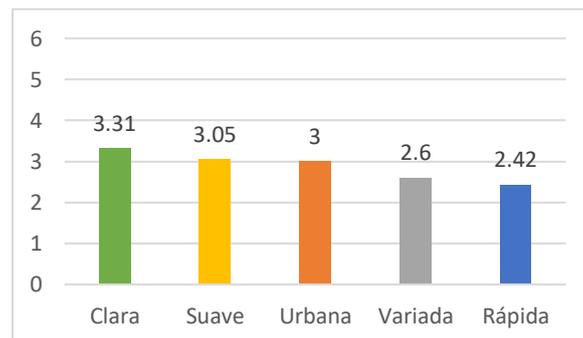


Gráfico 42. Componente cognitivo para la variedad mexicana según el GVH

6.2.1.2.1.2. Valoración indirecta de la variedad mexicana

A continuación, se presentan los datos obtenidos sobre la variedad mexicana en relación con las opiniones de los encuestados sobre, por un lado, las características personales del hablante de las grabaciones y, por otro lado, sobre el país y las características culturales asociadas a este por parte del hablante.

A) Valoración indirecta de la variedad mexicana a través de la voz evaluada

Valoración socioeconómica

En cuanto a la valoración socioeconómica sobre la variedad mexicana, se puede decir, tal y como se muestra en la tabla 26, que es generalmente buena, aunque con algunos matices. En el ámbito del trabajo, el 63% de los encuestados opina que la persona de la voz evaluada posee un trabajo «bien cualificado» y el 37% «poco cualificado».

En cuanto al nivel de ingresos de la persona cuya voz se evalúa, el 70,4% de los encuestados responde «medios», el 22,2% «bajos» y el 3,7% «altos». Por último, en relación con el nivel de estudios, el 48,1% de los encuestados del GVH considera que el hablante de las grabaciones posee un nivel de formación «secundario», el 29,6% «primario» y el 22,2% «universitario».

		%
Trabajo	No contesta	0
	Poco cualificado	37
	Bien cualificado	63
	Altamente cualificado	0
	Nivel de ingresos	No contesta
	Bajos	22,2
	Medios	70,4
	Altos	3,7
Nivel de estudios	No contesta	0
	Sin estudios	0
	Primarios	29,6
	Secundarios	48,1
	Universitarios	22,2

Tabla 26. Valoración socioeconómica de la variedad mexicana según el GVH

B) Valoración de las características personales de la persona que habla

A su vez, las opiniones de los encuestados sobre las características asociadas a la persona que habla en su variedad mexicana son muy positivas (gráfico 43). En concreto, las variables «educada» (4,27), «inteligente» (4,07), «cultura» (3,94), «simpática» (3,9) y «cercana» (3,69) muestran que las impresiones de los informantes son buenas, ya que la media que obtiene es de 3,97 en una escala de 6.

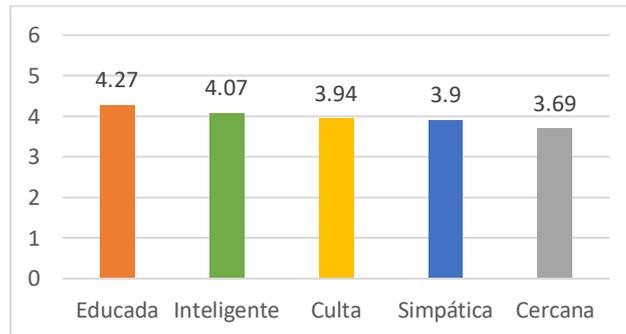


Gráfico 43. Valoración de las características personales según el GVH de la variedad mexicana

C) Valoración de la variedad mexicana a través de la cultura y el país de origen de la persona que habla

En este aspecto, este grupo de encuestados posee una opinión positiva del país de la voz evaluada en su variedad mexicana, tal y como indica el gráfico 44, ya que la media obtenida es de 3,98 en una escala de 6. Así, los informantes califican el país de «bonito» (4,09), «familiar» (3,97), «divertido» (3,96) y «avanzado» (3,9). En relación con los aspectos culturales asociados al hablante de las grabaciones, los informantes poseen opiniones positivas, pues la media es 3,41. En concreto, «interesante» (3,59), «cercana» (3,59), «rica» (3,44) e «innovadora» (3,04) (gráfico 45).

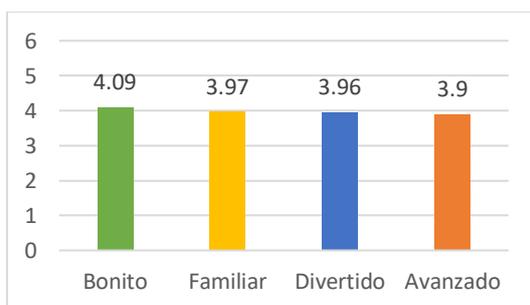


Gráfico 44. Valoración de la variedad mexicana según el GVH y país del hablante

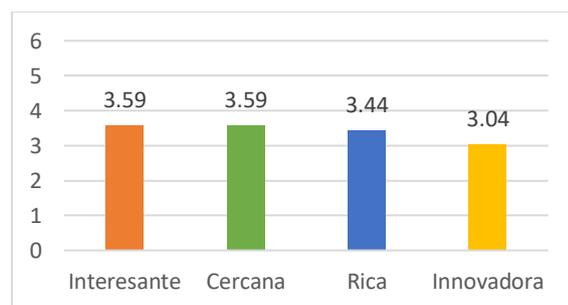


Gráfico 45. Valoración de la variedad mexicana según el GVH y la cultura del hablante

A continuación, se presentan los datos obtenidos a partir de las grabaciones en las que se escucha la variedad mexicana con voz de mujer.

6.2.1.2.2. Valoraciones de las grabaciones con voz de mujer

6.2.1.2.2.1. Valoración directa de la variedad mexicana

Como se indica en el gráfico 46, la media general es positiva, ya que la cifra es 3,22. Además, la media cognitiva se sitúa en un 2,84 y la afectiva en un 3,61. Tal y como sucedía con el GVH, ambos grupos suspenden en la media del componente cognitivo, pero superan la media en el afectivo en una escala de 6. Así pues, se deduce que la variedad mexicana es valorada como positiva.

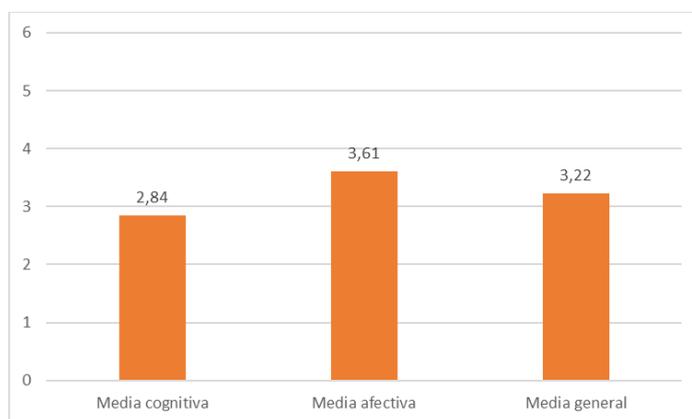


Gráfico 46. Medias de la valoración directa para la variedad mexicana según el GVM

En relación con los valores que forman el componente afectivo en el GVM, el gráfico 47 muestra que las cifras se encuentran por encima de la media. Así, los informantes consideran que la variedad mexicana es «agradable» (4,3), «bonita» (3,84), «sencilla» (3,73), «blanda» (3,73), «cercana» (3,46) y «divertida» (3,4), por lo que la valoración afectiva, en general, es positiva.

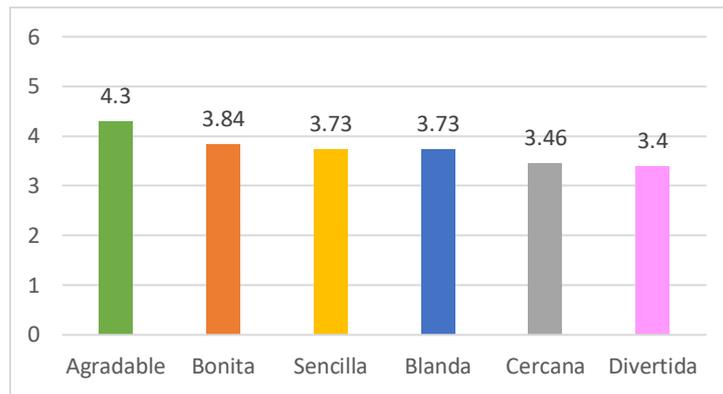


Gráfico 47. Componente afectivo para la variedad mexicana según el GVM

En relación con los valores del componente cognitivo se sitúan por debajo de 3, en particular, 2,84, de una escala de 6. Los datos obtenidos son los siguientes: «suave» (3,03), «clara» (3,01), «urbana» (2,92), «rápida» (2,83) y «variada» (2,43). De este modo, los valores señalan que los informantes opinan que la variedad mexicana es «ligeramente áspera», «ligeramente confusa», «bastante rural», «bastante lenta» y «bastante monótona» (gráfico 48).

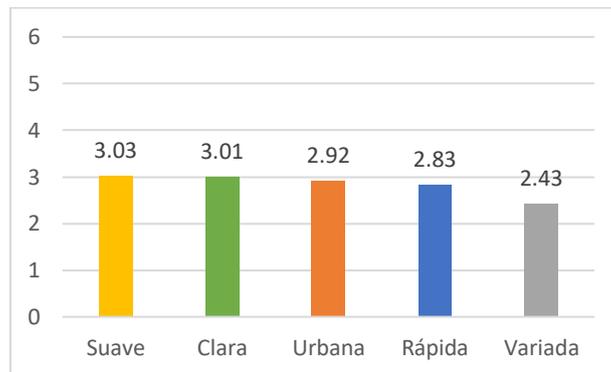


Gráfico 48. Componente cognitivo para la variedad mexicana según el GVM

6.2.1.2.2. Valoración indirecta de la variedad mexicana

A) Valoración indirecta de la variedad mexicana a través de la voz evaluada

Valoración socioeconómica

En cuanto a las opiniones socioeconómicas obtenidas a partir de las impresiones de los informantes sobre la variedad mexicana, se puede decir, tal y como se muestra en la tabla 27, que son generalmente buenas, aunque con excepciones en algunos aspectos. Esto se refleja en las cifras obtenidas, pues el 57,1% de los encuestados opina que la voz de la

persona escuchada posee un trabajo «bien cualificado», el 22,9% «poco cualificado» y el 20% «altamente cualificado».

En cuanto al nivel de ingresos de la persona de la voz evaluada, el 60% de los encuestados responde «medio», el 20% «bajos» y el 20% «altos». Por último, en relación con el nivel de estudios, los datos revelan una visión positiva, ya que el 54,3% responde «universitarios», el 25,7% «secundarios», el 17,1% «primarios» y el 2,9% «sin estudios».

		%
Trabajo	No contesta	0
	Poco cualificado	22,9
	Bien cualificado	57,1
	Altamente cualificado	20
Nivel de ingresos	No contesta	0
	Bajos	20
	Medios	60
	Altos	20
Nivel de estudios	No contesta	0
	Sin estudios	2,9
	Primarios	17,1
	Secundarios	25,7
	Universitarios	54,3

Tabla 27. Valoración socioeconómica de la variedad mexicana según el GVM

B) Valoración de las características personales de la persona que habla

En relación con las opiniones de los encuestados sobre las características de la persona que habla en la variedad mexicana, son positivas, ya que la media obtenida es 4,25 en una escala de 6 (gráfico 49). Las otras cifras se sitúan de la siguiente manera: «simpática» (4,39), «inteligente» (4,26), «educada» (4,26), «culta» (4,2) y «cercana» (4,14). Estos datos son superiores a la media general encontrada en el GVH (3,97).

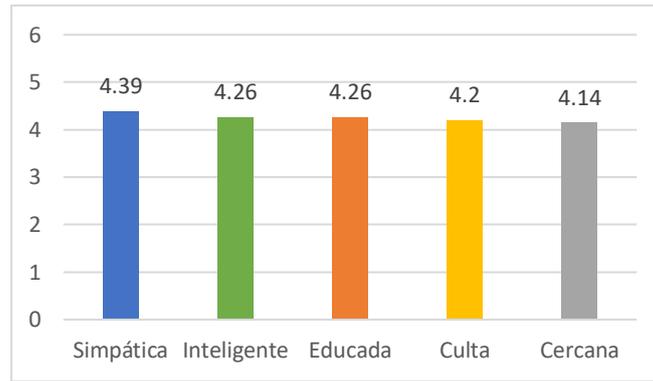


Gráfico 49. Valoración de las características personales según el GVM de la variedad mexicana

C) Valoración de la variedad mexicana a través de la cultura y el país de origen de la persona que habla

En relación con el país de origen de la voz evaluada, el grupo valora positivamente la variedad mexicana, pues la media es 4,12. De este modo, los encuestados valoran las características culturales y del país de origen de la voz evaluada como «bonito» (4,21), «familiar» (4,18), «divertido» (4,16) y «avanzado» (3,96) (gráfico 50). Asimismo, los aspectos relacionados con las características culturales del hablante de las grabaciones evaluada también son valoradas positivamente, pues la media obtenida es 3,99. Particularmente, se considera «interesante» (4,66), «cercana» (4,03), «rica» (3,91) e «innovadora» (3,37) (gráfico 51).

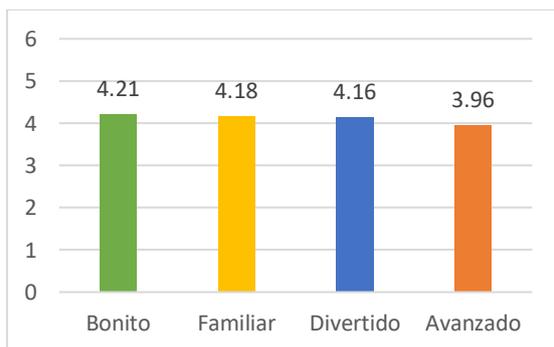


Gráfico 50. Valoración de la variedad mexicana según el GVM y país del hablante

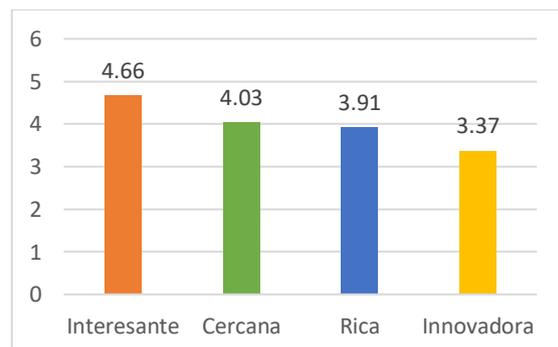


Gráfico 51. Valoración de la variedad mexicana según el GVM y la cultura del hablante

A modo de resumen, los datos muestran que los informantes poseen opiniones positivas hacia la variedad mexicana. Particularmente, el GVH valora más positivamente tanto el componente cognitivo como el afectivo que el GVM. Asimismo, ambos grupos

consideran que la voz de la persona evaluada posee un trabajo bien cualificado y unos ingresos medios. A su vez, tal y como sucedía con la variedad rioplatense, el GVM opina que la voz del hablante escuchada tiene una formación universitaria, mientras que el GVH responde que la voz de la persona evaluada posee estudios secundarios. Por último, cabe resaltar que tanto las características personales como las características del país y de la cultura de la persona de la voz evaluada son mejor valoradas por el GVM que por el GVH.

6.2.1.3. Percepción de la variedad andina

En tercer lugar, la variedad mejor identificada de manera exacta por los informantes de esta tesis doctoral es la variedad andina. Así, se recogió un 12,6% de aciertos en el grupo que valoraba la voz de hombre y un 17,6% en la de mujer del total de las respuestas recogidas en este estudio.

Las creencias y opiniones sobre la variedad andina por ambos grupos de encuestados son positivas, tal y como se refleja en el gráfico 52. En particular, obtiene un 3,36 sobre 6 en la media general. Mientras que el componente cognitivo se queda por debajo del 3, en concreto, obtiene un 2,86, la media del componente afectivo es superior con un 3,86, por lo que se puede afirmar que la valoración hacia esta variedad es positiva.

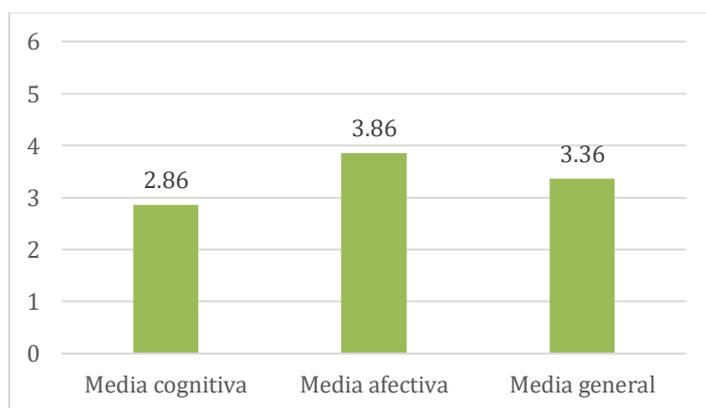


Gráfico 52. Medias de la valoración directa para la variedad andina

En relación con el componente afectivo, los informantes de ambos grupos valoran positivamente la variedad andina, pues las medias se sitúan por encima del 3 sobre una escala de 6. En particular, los informantes perciben la variedad andina como «agradable»

(3,85), «blanda» (3,7), «bonita» (3,69), «divertida» (3,68), «sencilla» (3,64) y «cercana» (3,51) (gráfico 53).

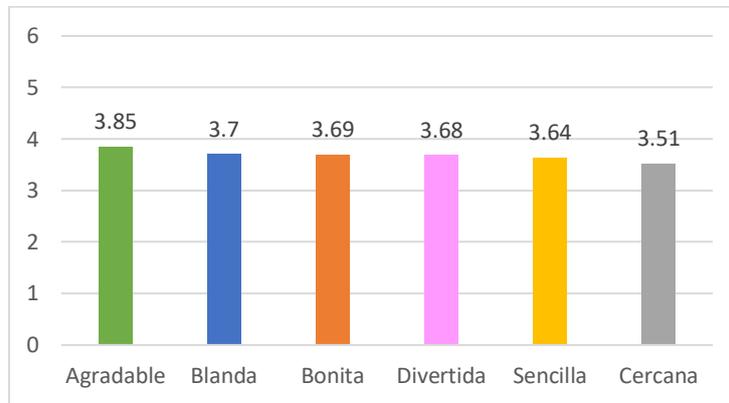


Gráfico 53. Componente afectivo de la variedad andina

A su vez, en cuanto a los componentes cognitivos hacia la variedad andina se sitúan por debajo de 3, en concreto, 2,86 en una escala de 6. Los datos encontrados son los siguientes: «rápida» (2,95), «variada» (2,88), «clara» (2,84), «suave» (2,84) y «urbana» (2,81). Estos valores indican que los informantes opinan que la variedad andina es «bastante lenta», «bastante monótona», «bastante confusa», «bastante áspera» y «bastante rural» (gráfico 54).

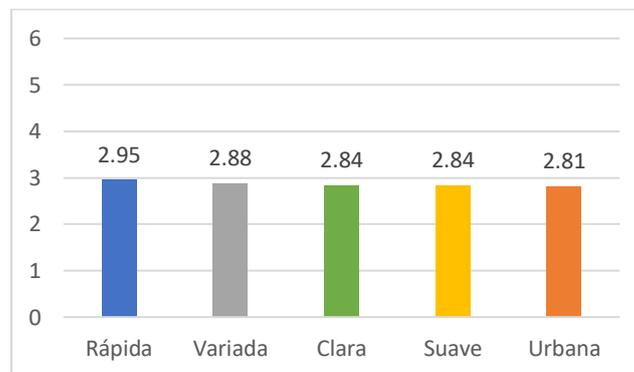


Gráfico 54. Componente cognitivo de la variedad andina

Asimismo, en las tablas 28 y 29 se reflejan las opiniones de los informantes sobre la pronunciación del hablante de las grabaciones (anexo I, preguntas 5 y 6). A continuación, se recogen las respuestas más frecuentemente encontradas hacia la variedad andina. Recordemos que los datos se presentan a partir del tipo de discurso escuchado (espontáneo o leído) y según la voz evaluada (hombre o mujer, es decir, GVH y GVM respectivamente).

	Discurso espontáneo	Discurso leído
GVH	<i>Divertida, clara, suave, lenta, nada</i>	<i>Clara, agradable, natural, no hay</i>
GVM	<i>Agradable, blanda, clara, suave, variada, lenta, nada</i>	<i>Clara, suave, ninguno</i>

Tabla 28. Valoración directa de la pronunciación: aspectos positivos de la variedad andina

	Discurso espontáneo	Discurso leído
GVH	<i>Confusa, desagradable, nada</i>	<i>Dura, monótona, no hay</i>
GVM	<i>Confusa, áspera, dura, ninguno</i>	<i>Confusa, monótona, aburrida, nada</i>

Tabla 29. Valoración directa de la pronunciación: aspectos negativos de la variedad andina

Como sucedía con las anteriores variedades analizadas (rioplatense y mexicana), los informantes coinciden en que no hay ningún rasgo característico ni positivo ni negativo que les llame la atención sobre la pronunciación de los audios. Como ya se viene subrayando, creemos que esto se debe a la dificultad que presentan los estudiantes coreanos de ELE en reconocer las variedades dialectales del español.

Además, en el aspecto socioeconómico, como se muestra en la tabla 30, se observa que los informantes poseen opiniones positivas sobre las voces evaluadas en este sentido, pues valoran positivamente aspectos relacionados con el trabajo, el nivel de ingresos y el nivel de estudios. En concreto, sobre el ámbito laboral el 50,3% cree que la persona de la voz evaluada posee un trabajo «bien cualificado», el 36,9% «altamente cualificado» y el 12,8% «poco cualificado».

Asimismo, en el nivel de ingresos responden lo siguiente: «medios» (53%), «altos» (42,45%), «bajos» (3,05%) y «no contesta» (1,5%). En lo relacionado con el nivel de estudios, el 53,4% de los encuestados cree que la persona de las grabaciones posee un buen nivel de estudios «universitarios», el 34,5% «secundarios», el 9,45% «primarios» y el 1,5% «sin estudios» o «no contesta».

		%
Trabajo	No contesta	0
	Poco cualificado	12,8
	Bien cualificado	50,3
	Altamente cualificado	36,9
Nivel de ingresos	No contesta	1,5
	Bajos	3,05
	Medios	53
	Altos	42,45
Nivel de estudios	No contesta	1,5
	Sin estudios	1,5
	Primarios	9,45
	Secundarios	34,5
	Universitarios	53,4

Tabla 30. Valoración socioeconómica de la variedad andina

Finalmente, se recogen las opiniones de los informantes en cuanto a las características de la persona que habla en su variedad andina. En primer lugar, las valoraciones son positivas, pues las variables obtienen los siguientes resultados: «inteligente» (4,1), «simpática» (4,1), «educada» (4,06), «cultura» (3,93) y «cercana» (3,84) (gráfico 55).

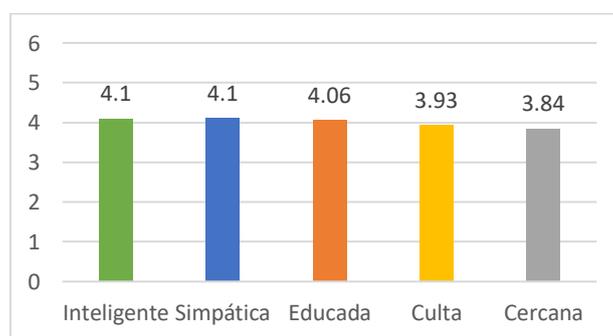


Gráfico 55. Valoración de las características personales de la variedad andina

En segundo lugar, también se obtienen resultados positivos sobre el país del hablante. En concreto, «bonito» (3,98), «divertido» (3,97), «avanzado» (3,95) y «familiar» (3,84) (gráfico 56). A su vez, las características asociadas a los aspectos culturales del hablante de los audios son valoradas positivamente, particularmente, los encuestados piensan que es «interesante» (4,53), «cercana» (3,91), «rica» (3,69) e «innovadora» (3,24) (gráfico 57).

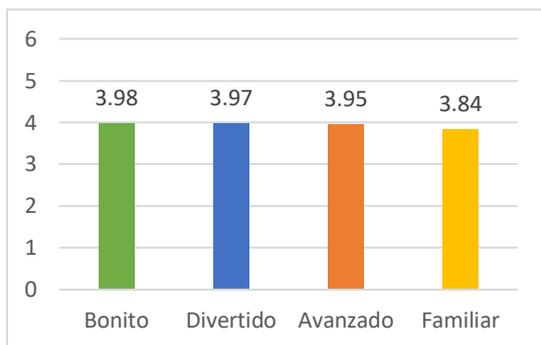


Gráfico 56. Valoración de la variedad andina

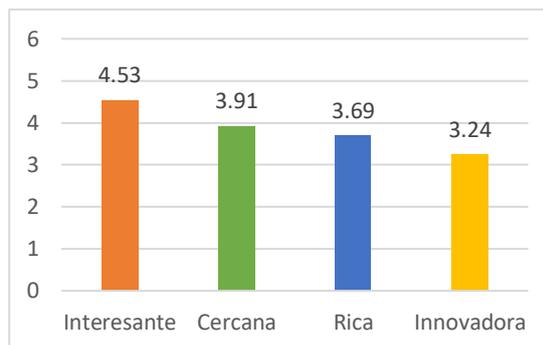


Gráfico 57. Valoración de la variedad andina

En cuanto a las variables que se han tenido en cuenta para analizar los datos aquí presentados, cabe señalar que la variable *países hispanohablantes visitados* y *voz evaluada* es estadísticamente significativa ($\chi^2 = 7,744$; $p = 0,050$). Los informantes que escucharon la variedad andina con un audio de voz de hombre y que dicen haber viajado a España son el grupo que es más capaz de identificar esta variedad de forma exacta. En relación con las personas que escucharon voces femeninas, los datos revelan que pueden identificar de forma similar (24,2%) la variedad andina independientemente de si han visitado España o Latinoamérica (tabla 31).

Países visitados	GVH	GVM
España	59,3%	24,2%
Latinoamérica	14,8%	24,2%
Ambos	11,1%	18,2%
No contesta	14,8%	33,3%
n	100%	100%

Tabla 31. Identificación exacta de la variedad andina según las variables países hispanohablantes visitados y voz evaluada

En resumen, tal y como se ha ido analizando en este apartado, los encuestados poseen opiniones positivas sobre la variedad andina, especialmente, en los aspectos afectivos y socioeconómicos relacionados con esta variedad. También se ha comprobado que existe

una relación estadísticamente significativa entre aquellos informantes que han visitado países hispanohablantes y su capacidad de identificar correctamente la variedad andina.

Seguidamente, se presentan detalladamente los datos analizados sobre la variedad andina según las respuestas de los 2 grupos de informantes: GVH y GVM.

6.2.1.3.1. Valoraciones de las grabaciones con voz de hombre

6.2.1.3.1.1. Valoración directa de la variedad andina

En cuanto a la valoración directa de la variedad andina, la media general de este grupo está valorada positivamente, ya que la media de las respuestas de los informantes se sitúa en un 3,6. Sobre los componentes afectivos y cognitivos, la media del componente cognitivo se sitúa por debajo de la media con un valor de 2,85 y la del afectivo se encuentra por encima con un 4,34, por lo que existe una diferencia sustancial de 1,49 entre ambos componentes (gráfico 58).

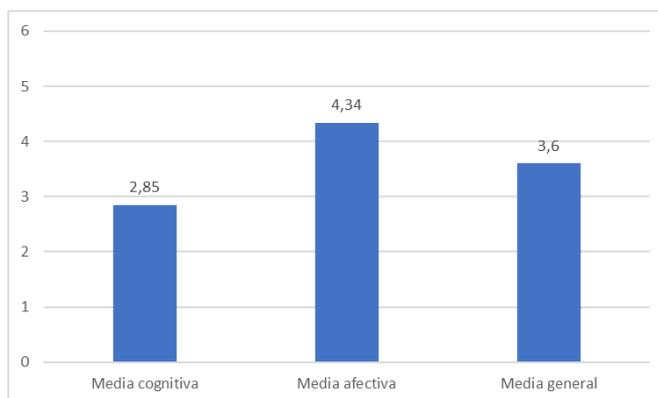


Gráfico 58. Medias de la valoración directa para la variedad andina según el GVH

El gráfico 59 muestra los valores que forman el componente afectivo en el GVH y, como se puede observar, la valoración por parte de los informantes es generalmente bastante positiva, ya que la media es de 4,34 en una escala de 6. En concreto, los participantes opinan que la variedad andina es bastante «agradable» (3,88), «blanda» (3,73), «bonita» (3,73), «divertida» (3,69), «sencilla» (3,67) y «cercana» (3,51).

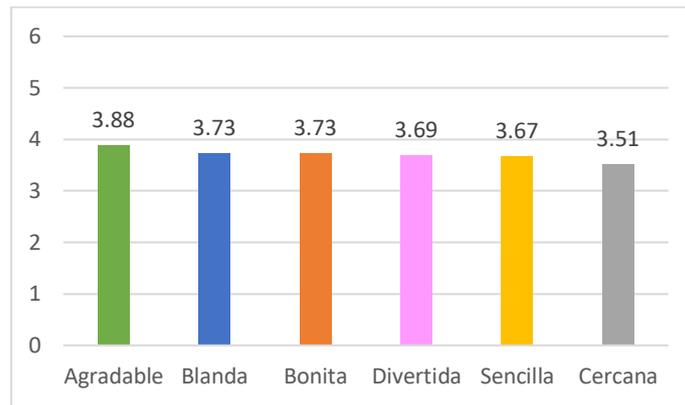


Gráfico 59. Componente afectivo para variedad andina según el GVH

En cuanto a los componentes cognitivos hacia la variedad andina en el grupo que evalúa la voz de hombre obtiene una media por debajo de 3, en concreto, 2,85 en una escala de 6. Los datos encontrados son los siguientes: «variada» (3,11), «clara» (2,95), «suave» (2,77), «rápida» (2,76) y «urbana» (2,67). Estos valores indican que los informantes opinan que la variedad andina es «ligeramente monótona», «bastante confusa», «bastante áspera», «bastante lenta» y «bastante rural» (gráfico 60).

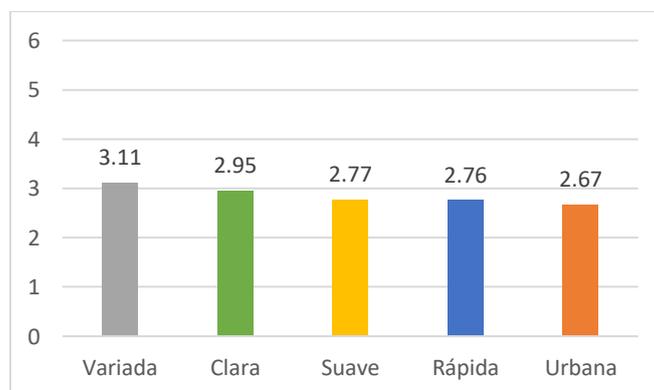


Gráfico 60. Componente cognitivo para variedad andina según el GVH

6.2.1.3.1.2. Valoración indirecta de la variedad andina

A) Valoración indirecta de la variedad andina a través de la voz evaluada

Valoración socioeconómica

La valoración socioeconómica de la variedad andina a partir de la voz evaluada por parte de los 2 grupos de informantes es, generalmente, muy positiva. En primer lugar, sobre los aspectos laborales, el 55,6% de los informantes responde «altamente cualificado», el 37% «bien cualificado» y el 7,4% «poco cualificado» (tabla 32).

En segundo lugar, sobre el nivel de ingresos de la voz evaluada, también se percibe de manera positiva, pues el 66,7% opina que el nivel de ingresos es «alto» y el 33,3% «medios». Finalmente, en relación con el nivel de estudios, el 70,4% de los encuestados responde «universitarios», el 25,9% «secundarios» y el 3,7% «primarios».

		%
Trabajo	No contesta	0
	Poco cualificado	7,4
	Bien cualificado	37
	Altamente cualificado	55,6
Nivel de ingresos	No contesta	0
	Bajos	0
	Medios	33,3
	Altos	66,7
Nivel de estudios	No contesta	0
	Sin estudios	0
	Primarios	3,7
	Secundarios	25,9
	Universitarios	70,4

Tabla 32. Valoración socioeconómica de la variedad andina según el GVH

B) Valoración de las características personales de la persona que habla

A su vez, las opiniones de los encuestados sobre las características de la persona que habla en su variedad andina son positivas, tal y como indica el gráfico 61, pues la media obtenida es 4,02. Las variables «educada» (4,22), «inteligente» (4,15), «cultura» (3,96), «simpática» (3,94) y «cercana» (3,85) reflejan que las impresiones de los informantes del GVH son positivas.

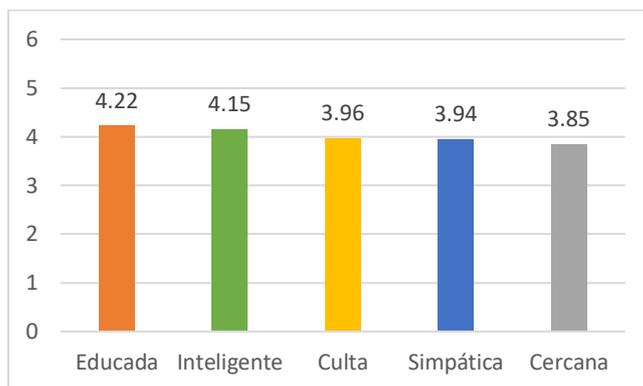


Gráfico 61. Valoración de las características personales según el GVH de la variedad andina

C) Valoración de la variedad andina a través de la cultura y el país de origen de la persona que habla

Las opiniones del GVH relacionadas con el país de la voz evaluada en su variedad andina son positivas, tal y como indica el gráfico 62, ya que la media obtenida es de 3,94 en una escala de 6. De este modo, los informantes del GVH califican de «bonito» (4,04), «avanzado» (3,98), «divertido» (3,94) y «familiar» (3,81) el país. A su vez, las características asociadas a los aspectos culturales del hablante de los audios son valoradas muy positivamente, pues la media es 4,04. En concreto, «interesante» (4,8), «cercana» (4,04), «rica» (3,81) e «innovadora» (3,54) (gráfico 63).

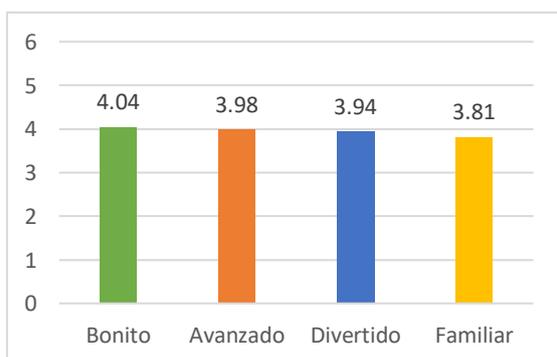


Gráfico 62. Valoración de la variedad andina según el GVH y país del hablante

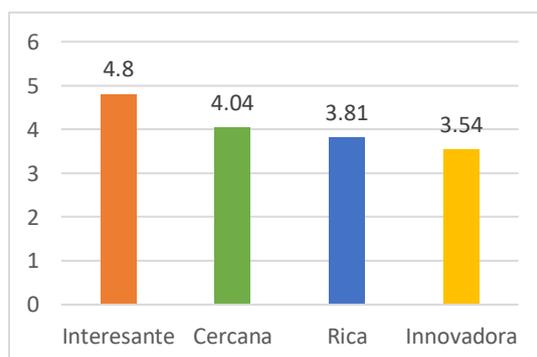


Gráfico 63. Valoración de la variedad andina según el GVH y la cultura del hablante

6.2.1.3.2. Valoraciones de las grabaciones con voz de mujer

6.2.1.3.2.1. Valoración directa de la variedad andina

En cuanto a la valoración directa de la variedad andina, la media general en este grupo se sitúa en 3,13 en una escala de 6. A su vez, la media cognitiva no supera la media, pues obtiene una media de 2,87, mientras que la afectiva se coloca por encima con un 3,38. De este modo, los informantes de este grupo valoran positivamente la variedad andina (gráfico 64).

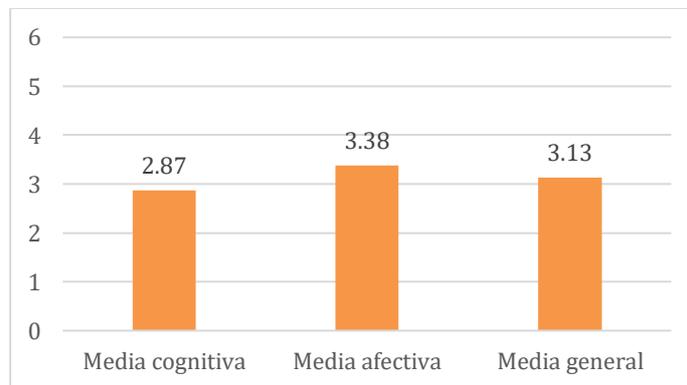


Gráfico 64. Medias de la valoración directa para la variedad andina según el GVM

Como se plasma en el gráfico 65, este grupo de encuestados considera que las variables «agradable» (3,82), «divertida» (3,67), «blanda» (3,66), «bonita» (3,65), «sencilla» (3,61) y «cercana» (3,5) son, en general, impresiones positivas de la variedad andina.

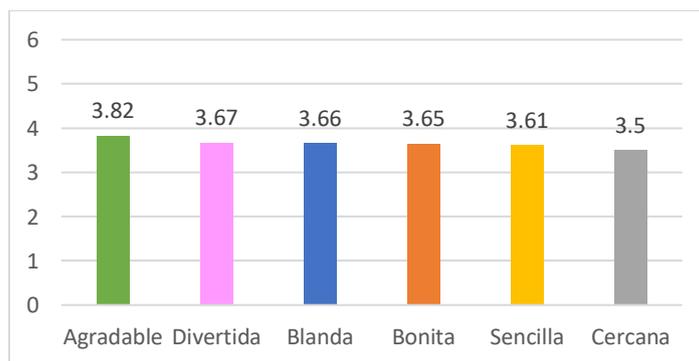


Gráfico 65. Componente afectivo para variedad andina según el GVM

En relación con los componentes cognitivos hacia la variedad andina, los valores obtenidos para la variedad andina son los siguientes: «rápida» (3,13), «urbana» (2,94), «suave» (2,91), «clara» (2,73) y «variada» (2,65). Así, los datos apuntan a que los informantes opinan que la variedad andina es «bastante áspera», «bastante monótona», «bastante rural», «ligeramente lenta» y «bastante confusa» (gráfico 66).

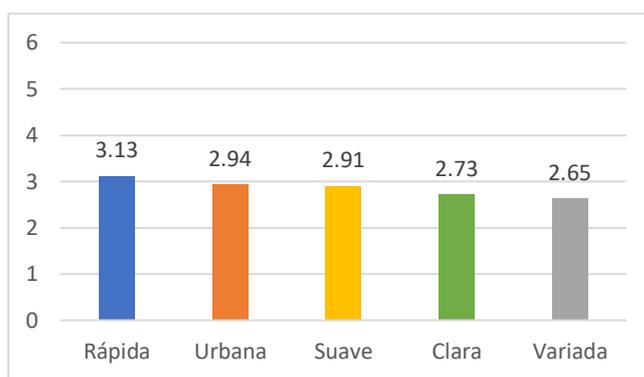


Gráfico 66. Componente cognitivo para variedad andina según el GVM

6.2.1.3.2.2. Valoración indirecta de la variedad andina

A) Valoración indirecta de la variedad andina a través de la voz evaluada

Valoración socioeconómica

La valoración socioeconómica de la variedad andina a partir de la voz evaluada es, generalmente, muy positiva. En primer lugar, sobre los aspectos laborales, el 63,6% de los encuestados considera que el hablante de las grabaciones posee un trabajo «bien cualificado» y el 18,2% «altamente cualificado» o «poco cualificado» (tabla 33).

En segundo lugar, sobre el nivel de ingresos, también se percibe de manera positiva. Así, el 72,7% de los informantes responde «medios», el 18,2% «altos» y el 6,2% «bajos». En tercer lugar, en lo relacionado con el nivel de estudios, el 42,4% de los encuestados opina que la persona de la voz evaluada posee un nivel de formación «secundario», el 36,4% «universitario», el 15,2% «primario» (15,2%) y el 3% «sin estudios» (3%) o «no contesta».

		%
Trabajo	No contesta	0
	Poco cualificado	18,2
	Bien cualificado	63,6
	Altamente cualificado	18,2
Nivel de ingresos	No contesta	3
	Bajos	6,1
	Medios	72,7
	Altos	18,2
Nivel de estudios	No contesta	3
	Sin estudios	3
	Primarios	15,2
	Secundarios	42,4
	Universitarios	36,4

Tabla 33. Valoración socioeconómica de la variedad andina según el GVM

B) Valoración de las características personales de la persona que habla

El gráfico 67 representa las valoraciones medias del GVM hacia la persona que habla con la variedad andina. Los resultados son los siguientes: «simpática» (4,07), «inteligente» (3,96), «cultura» (3,9), «educada» (3,9) y «cercana» (3,82). Así, en general, las opiniones son positivas, pues la media es de 3,93 sobre 6.

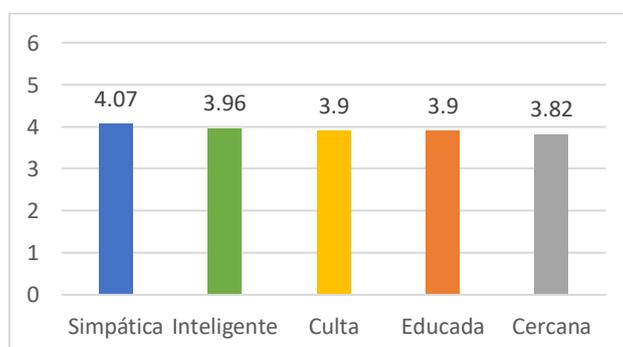


Gráfico 67. Valoración de las características personales según el GVM de la variedad andina

C) Valoración de la variedad andina a través de la cultura y el país de origen de la persona que habla

Las opiniones relacionadas con el país de la voz evaluada en su variedad andina son positivas. Así, la media se sitúa en 3,92 en una escala de 6 (gráfico 68). Los adjetivos se distribuyen de la siguiente manera: «divertido» (4), «bonito» (3,91), «avanzado» (3,91) y «familiar» (3,86). A su vez, las características asociadas a los aspectos culturales del hablante de los audios son valoradas positivamente, pues la media es 3,64. En concreto, «interesante» (4,27), «cercana» (3,79), «rica» (3,58) e «innovadora» (2,94) (gráfico 69).

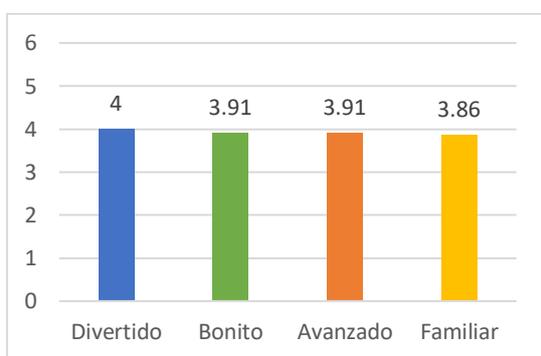


Gráfico 68. Valoración de la variedad andina según el GVM y país del hablante

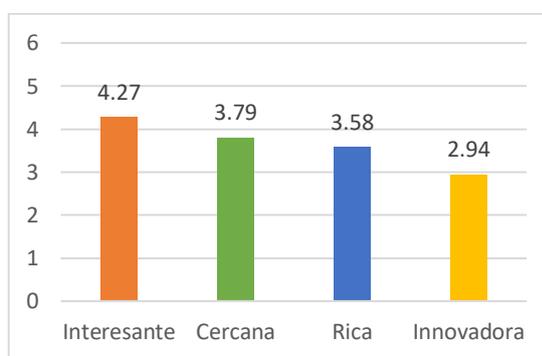


Gráfico 69. Valoración de la variedad andina según el GVM y la cultura del hablante

Tras analizar los datos obtenidos se puede concluir que los encuestados poseen opiniones positivas hacia la variedad andina. En concreto, el GVH valora mejor el componente afectivo, mientras que el GVM valora más positivamente el cognitivo. A su vez, se observan diferencias en los aspectos socioeconómicos según la voz evaluada. Los informantes del GVH consideran que la persona de la voz evaluada posee un trabajo altamente cualificado, con un nivel de ingresos alto y una formación universitaria. Por el contrario, los participantes del GVM opinan que el hablante de las grabaciones tiene un trabajo bien cualificado, con nivel de ingresos medio y un nivel de estudio secundarios. Asimismo, el GVH valora más positivamente tanto las características personales como las características del país y la cultura de la persona escuchada en comparación con el GVM¹¹⁰.

¹¹⁰ No se han encontrado variables estadísticamente significativas sobre la variedad andina.

6.2.1.4. Percepción de la variedad castellana

Después de las variedades rioplatense, mexicana y andina, la variedad con más aciertos de identificación exacta por parte de los encuestados en los 2 grupos de la muestra es la variedad castellana. En concreto, un 17,8% de los informantes del GVH y un 3,7% del GVM.

Los datos obtenidos en la variedad castellana reflejan que los informantes poseen opiniones positivas respecto a esta, pues la media general que recibe es 3,42 en una escala de 6. Aunque el componente cognitivo, tal y como sucedía en las otras variedades, se sitúa por debajo de la media (2,75), el componente afectivo la supera (4,11) (gráfico 70).

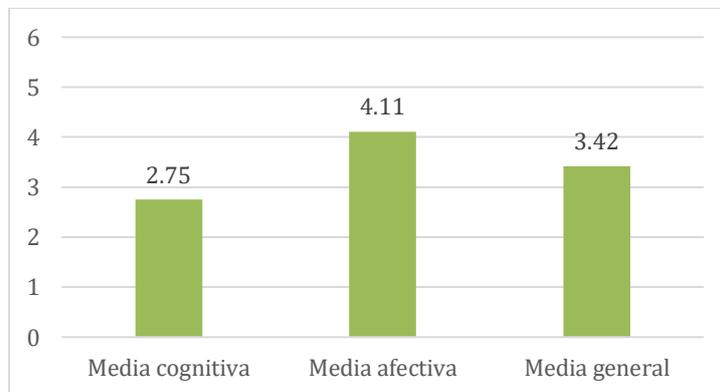


Gráfico 70. Medias de la valoración directa para la variedad castellana

En cuanto al componente afectivo hacia la variedad castellana, los datos reflejan opiniones positivas por parte de los encuestados en ambos grupos. En particular, las medias obtenidas son las siguientes: «agradable» (4,5), «bonita» (4,26), «sencilla» (4,2), «blanda» (3,94), «cercana» (3,9) y «divertida» (3,9) (gráfico 71).

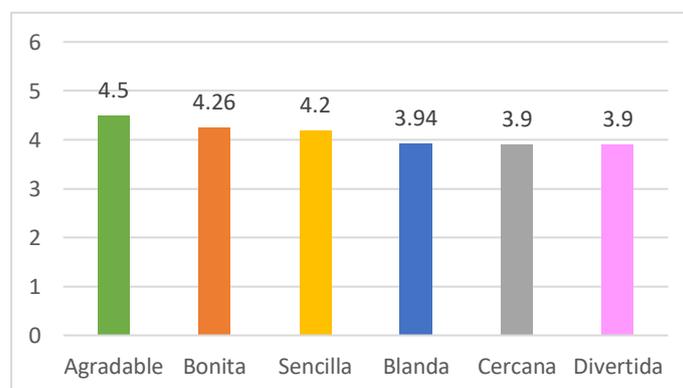


Gráfico 71. Componente afectivo de la variedad castellana

En referencia a los componentes cognitivos la media se sitúa por debajo de 3, en concreto, 2,75 en una escala de 6. Los valores obtenidos son los siguientes: «rápida» (2,9), «suave» (2,89), «clara» (2,76), «urbana» (2,69) y «variada» (2,57). Estos datos señalan que los encuestados creen que la variedad castellana es «bastante lenta», «bastante áspera», «bastante confusa», «bastante rural» y «bastante monótona» (gráfico 72).

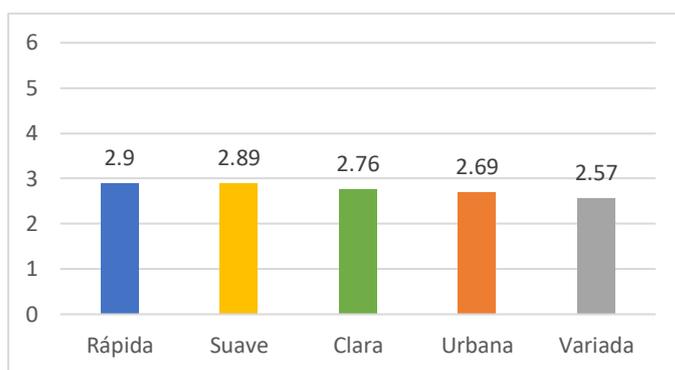


Gráfico 72. Componente cognitivo de la variedad castellana

A su vez, el cuestionario PRECAVES XXI pedía a los informantes sobre sus opiniones en lo relacionado con los aspectos de la pronunciación del hablante de las grabaciones (Anexo I). A continuación, se recogen las respuestas más frecuentemente encontradas hacia la variedad castellana en el discurso escuchado (espontáneo o leído) y según la voz evaluada (hombre o mujer, es decir, GVH y GVM respectivamente) (tablas 34 y 35).

	Discurso espontáneo	Discurso leído
GVH	<i>Clara, sencilla, blanda, lenta, no hay</i>	<i>Clara, sencilla, suave, nada</i>
GVM	<i>Agradable, clara, bonita, nada</i>	<i>Suave, ninguno</i>

Tabla 34. Valoración directa de la pronunciación: aspectos positivos de la variedad castellana

	Discurso espontáneo	Discurso leído
GVH	<i>Aburrida, confusa, no hay</i>	<i>Monótona, aburrida, rápida, ninguna</i>
GVM	<i>Complicada, confusa, nada</i>	<i>Monótona, nada</i>

Tabla 35. Valoración directa de la pronunciación: aspectos negativos de la variedad castellana

Como sucedía para las variedades rioplatense, mexicana y andina, los informantes consideran que tampoco existe en la variedad castellana ningún rasgo característico ni positivo ni negativo que les llame la atención sobre la pronunciación de las grabaciones.

Asimismo, en relación con las opiniones de los informantes hacia los aspectos socioeconómicos de la persona de la voz evaluada se observan creencias positivas (tabla 36). En primer lugar, en el ámbito laboral, el 65,95% de los encuestados considera que el hablante de las grabaciones posee un buen trabajo «altamente cualificado», el 32,7% «bien cualificado» y el 1,3% «poco cualificado».

A su vez, en cuanto al nivel de ingresos, también manifiestan buenas opiniones al respecto, pues el 62,75% considera que el hablante de los audios posee ingresos «altos» y el 37,25% «medios». Algo similar sucede con el nivel de estudios, ya que el 86,25% de los encuestados opina que la persona de la voz evaluada tiene una formación «universitaria» y el 13,75% «secundaria».

		%
Trabajo	No contesta	0
	Poco cualificado	1,3
	Bien cualificado	32,7
	Altamente cualificado	65,95
Nivel de ingresos	No contesta	0
	Bajos	0
	Medios	37,25
	Altos	62,75
Nivel de estudios	No contesta	0
	Sin estudios	0
	Primarios	0
	Secundarios	13,75
	Universitarios	86,25

Tabla 36. Valoración socioeconómica de la variedad castellana

En cuanto a las opiniones de los informantes en relación con las características de la persona que habla en su variedad castellana son valoradas positivamente. Los datos obtenidos indican lo siguiente: «educada» (4,2), «inteligente» (4,13), «cultura» (4,1), «simpática» (4,1) y «cercana» (3,7) (gráfico 73).

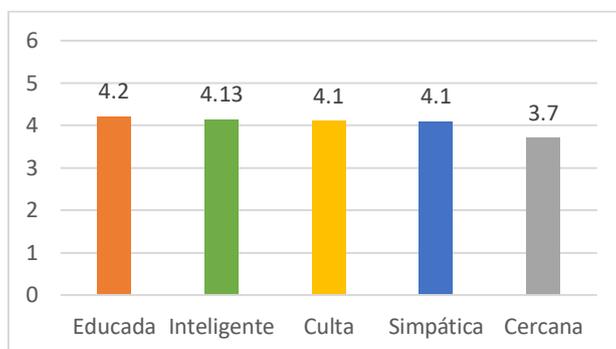


Gráfico 73. Valoración de las características personales según de la variedad castellana

Además, sobre el país de la voz evaluada en su variedad castellana son positivas. En concreto, los informantes de este grupo califican como «bonito» (4,13), «familiar» (4,09), «divertido» (4,08) y «avanzado» (3,85) al país de procedencia de la voz evaluada (gráfico 74). Asimismo, los informantes poseen opiniones positivas sobre las características culturales asociadas al hablante, pues la consideran «interesante» (4,84), «rica» (4,73), «innovadora» (4,43) y «cercana» (4,25) (gráfico 75).

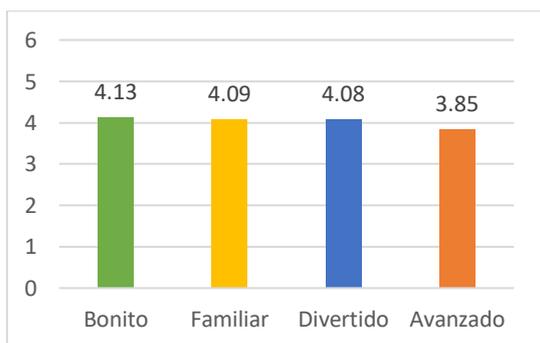


Gráfico 74. Valoración de la variedad castellana y el país del hablante

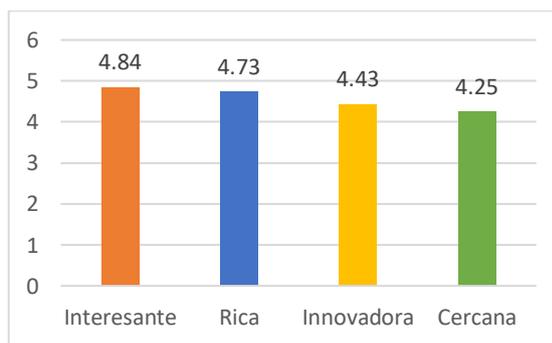


Gráfico 75. Valoración de la variedad castellana y la cultura del hablante

En resumen, tras analizar las respuestas de los informantes, se puede observar que poseen opiniones positivas hacia la variedad castellana tanto en los aspectos afectivos como en los socioeconómicos, a excepción de los cognitivos. Sin embargo, no se ha podido demostrar que ninguna de las variables analizadas sea estadísticamente significativa, por

lo que solo se puede hablar de tendencias en el grupo analizado. A continuación, se detallan los datos analizados para el GVH y el GVM hacia la variedad castellana.

6.2.1.4.1. Valoraciones de las grabaciones con voz de hombre

6.2.1.4.1.1. Valoración directa de la variedad castellana

Como se indica en el gráfico 76, la media de las respuestas de los informantes que valoran la voz de hombre se sitúa en un 3,53, por lo que la media general de la variedad castellana es positiva. Asimismo, la media del componente cognitivo es de 2,72 y la del componente afectivo se sitúa en un 4,34.

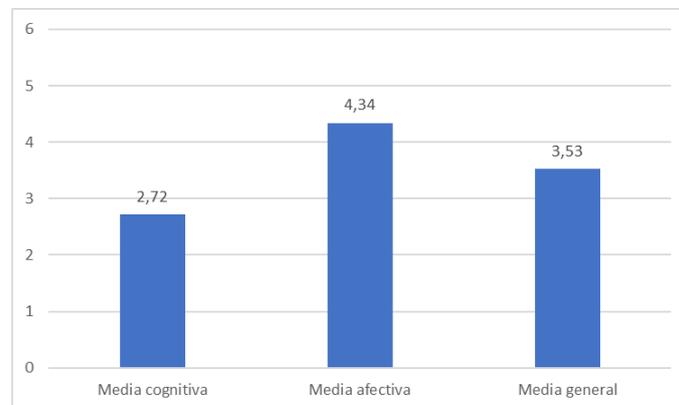


Gráfico 76. Medias de la valoración directa para la variedad castellana según el GVH

Como se puede observar, en el gráfico 77 se muestra los valores que forman el componente afectivo hacia la variedad castellana. La valoración por parte de los informantes es generalmente positiva, ya que la media es de 3,44 sobre 6. En concreto, los participantes opinan que la variedad andina es bastante «agradable» (3,63), «blanda» (3,55), «bonita» (3,55), «divertida» (3,38), «sencilla» (3,29) y «cercana» (3,23).

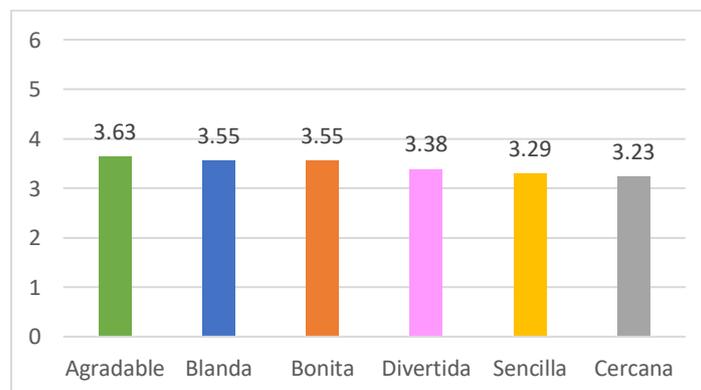


Gráfico 77. Componente afectivo para la variedad castellana según el GVH

En referencia a los componentes cognitivos hacia la variedad castellana en el grupo que evalúa la voz de hombre obtiene una media por debajo de 3, en concreto, 2,72 en una escala de 6. Los valores obtenidos son los siguientes: «rápida» (3,1), «urbana» (2,82), «suave» (2,67), «variada» (2,56) y «clara» (2,46). Estos datos señalan que los encuestados creen que la variedad castellana es «ligeramente rápida», «bastante rural», «bastante áspera», «bastante monótona» y «bastante confusa» (gráfico 78).

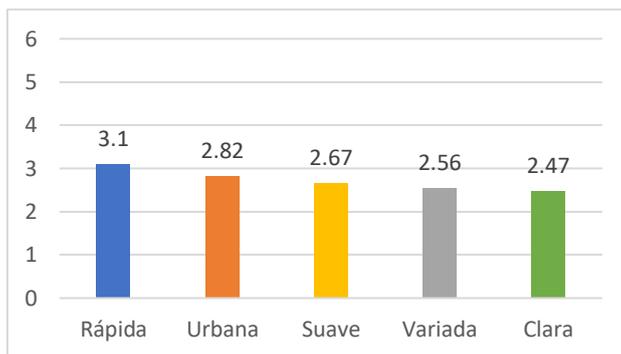


Gráfico 78. Componente cognitivo para variedad castellana según el GVH

6.2.1.4.1.2. Valoración indirecta de la variedad castellana

A) Valoración indirecta de la variedad castellana a través de la voz evaluada

Valoración socioeconómica

La valoración de la variedad castellana sobre los aspectos socioeconómicos de la voz evaluada es generalmente positiva en ambos grupos de informantes, tal y como se observa en la tabla 37. En el ámbito de trabajo, el grupo lo percibe muy positivamente, pues el 60,5% de los informantes responde «altamente cualificado», el 36,8% «bien cualificado» y el 2,6% «poco cualificado».

Asimismo, al evaluar el nivel de ingresos se obtiene una valoración muy positiva. El 68,4% de los informantes piensa que la persona de las grabaciones posee un nivel de ingresos «altos» y el 31,6% «medios». En último lugar, el nivel de estudios también es valorado positivamente. En concreto, el 86,8% de los encuestados opina que el hablante de las grabaciones posee estudios «universitarios» y el 13,2% «secundarios».

		%
Trabajo	No contesta	0
	Poco cualificado	2,6
	Bien cualificado	36,8
	Altamente cualificado	60,5
Nivel de ingresos	No contesta	0
	Bajos	0
	Medios	31,6
	Altos	68,4
Nivel de estudios	No contesta	0
	Sin estudios	0
	Primarios	0
	Secundarios	13,2
	Universitarios	86,8

Tabla 37. Valoración socioeconómica de la variedad castellana según el GVH

B) Valoración de las características personales de la persona que habla

Sobre las opiniones de los informantes en relación con las características de la persona que habla en variedad castellana los datos obtenidos son similares a las otras 3 variedades más identificadas correctamente (rioplatense, mexicana y andina) tal y como se indica en el gráfico 79. En particular, las variables «educada» (4,08), «inteligente» (4,02), «cultura» (3,99), «simpática» (3,93) y «cercana» (3,59) muestran opiniones positivas con una media de 3,92.

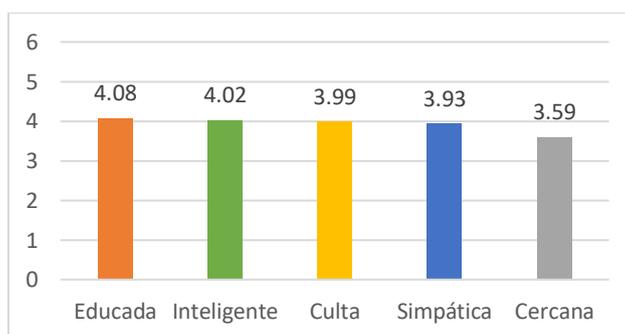


Gráfico 79. Valoración de las características personales hacia la variedad castellana

C) Valoración de la variedad castellana a través de la cultura y el país de origen de la persona que habla

Las opiniones del GVH sobre el país de la voz evaluada en su variedad castellana son positivas, tal y como se indica en el gráfico 80, ya que la media obtenida es de 3,94 en una escala de 6. Las medias obtenidas son las siguientes: «divertido» (4,01), «familiar» (4,01), «bonito» (3,92) y «avanzado» (3,8). A su vez, las características asociadas a los aspectos culturales del hablante de los audios son valoradas positivamente, pues la media es 4,38. En concreto, «interesante» (4,6), «rica» (4,54), «innovadora» (4,3) y «cercana» (4,08) (gráfico 81).

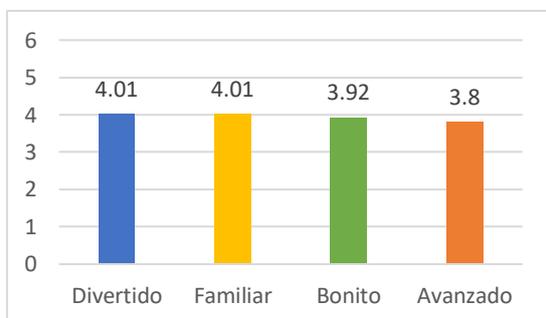


Gráfico 80. Valoración de la variedad castellana según el GVH y país del hablante

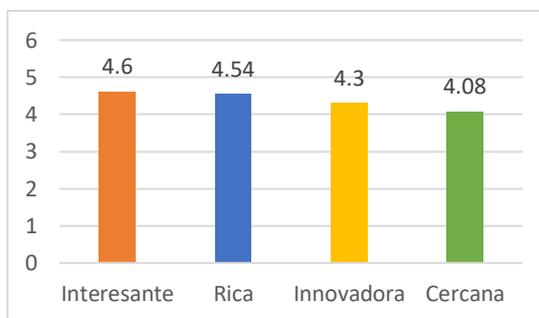


Gráfico 81. Valoración de la variedad castellana según el GVH y la cultura del hablante

6.2.1.4.2. Valoraciones de las grabaciones con voz de mujer

6.2.1.4.2.1. Valoración directa de la variedad castellana

Como se muestra en el gráfico 82, la media general de las respuestas de los informantes es de 3,33. A su vez, las medias de los componentes cognitivo y afectivo son de 2,78 y 3,88 respectivamente. Aunque los valores del componente cognitivo no superen la media, se puede considerar que los encuestados de este grupo valoran positivamente la variedad castellana.

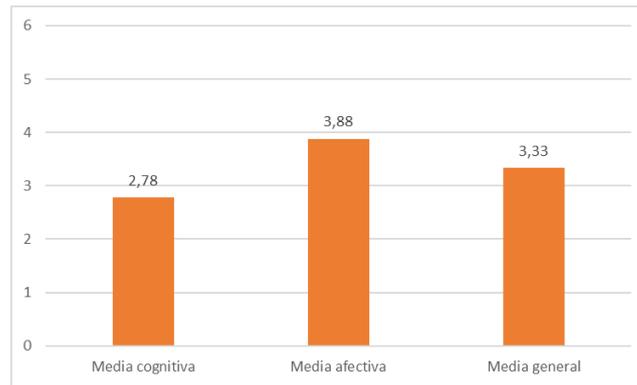


Gráfico 82. Medias de la valoración directa para la variedad castellana según el GVM

A su vez, las variables que forman el componente afectivo por este grupo son las siguientes: «agradable» (4,19), «bonita» (3,96), «sencilla» (3,90), «blanda» (3,85), «cercana» (3,70) y «divertida» (3,64) (gráfico 83).

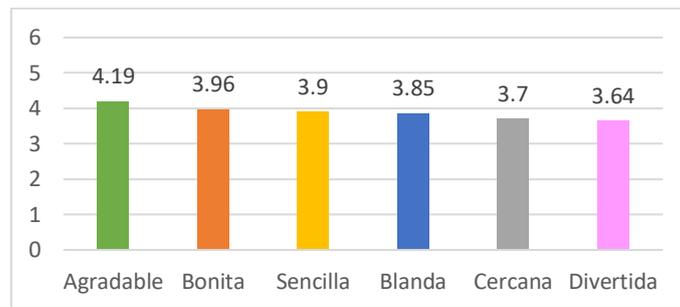


Gráfico 83. Componente afectivo para la variedad castellana según el GVM

En referencia a los componentes cognitivos hacia la variedad castellana, los valores obtenidos son los siguientes: «suave» (3,1), «variada» (2,57), «urbana» (2,56), «rápida» (2,61) y «clara» (3,05). Así, los datos apuntan a que los informantes opinan que la variedad andina es «ligeramente áspera», «bastante monótona», «bastante rural», «bastante lenta» y «ligeramente confusa». De manera general, la media es 2,78 en una escala de 6 (gráfico 84).

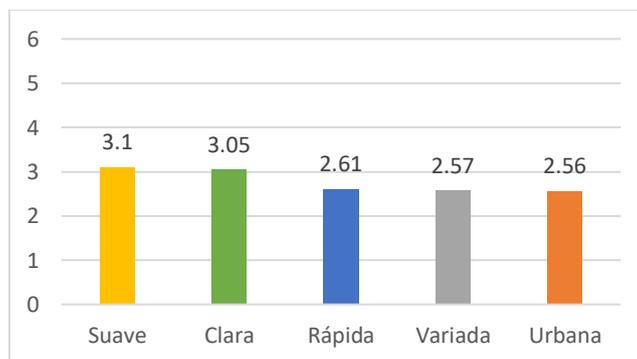


Gráfico 84. Componente cognitivo para variedad castellana según el GVM

6.2.1.4.2.2. Valoración indirecta de la variedad castellana

A) Valoración indirecta de la variedad castellana a través de la voz evaluada

Valoración socioeconómica

La valoración de la variedad castellana sobre los aspectos socioeconómicos de la voz evaluada en el GVM es generalmente positiva. En particular, el 71,4% opina que el hablante posee un trabajo «altamente cualificado» y el 28,6% «bien calificado» (tabla 38).

En relación con el nivel de ingresos también se valora positivamente. Así, el 57,1% de los informantes considera que la persona de la voz evaluada tiene ingresos «altos» (57,1%) y el 42,9% «medios». En último lugar, sobre el nivel de estudios, el 85,7% de los informantes cree que el hablante posee formación «universitaria» y el 14,3% «secundaria».

		%
Trabajo	No contesta	0
	Poco cualificado	0
	Bien cualificado	28,6
	Altamente cualificado	71,4
Nivel de ingresos	No contesta	0
	Bajos	0
	Medios	42,9
	Altos	57,1
Nivel de estudios	No contesta	0
	Sin estudios	0
	Primarios	0
	Secundarios	14,3
	Universitarios	85,7

Tabla 38. Valoración socioeconómica de la variedad castellana según el GVM

B) Valoración de las características personales de la persona que habla

En cuanto a las opiniones de los informantes en relación con las características de la persona que habla en la variedad castellana son valoradas muy positivamente. Los datos indican que los adjetivos «educada» (4,31), «inteligente» (4,24), «simpática» (4,24), «culta» (4,17) y «cercana» (3,81) dan una media valorativa de 4,15 de 6. De este modo, las impresiones del GVM son positivas (gráfico 85).

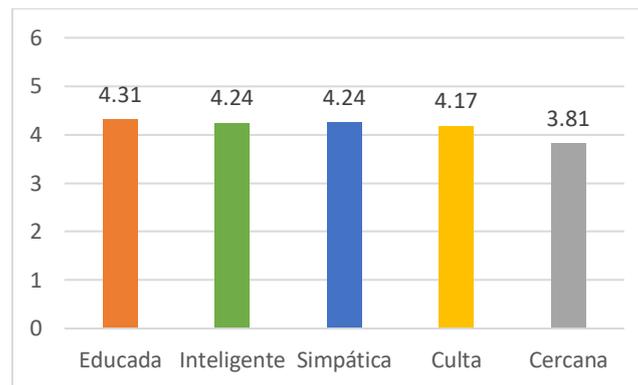


Gráfico 85. Valoración de las características personales hacia la variedad castellana según el GVM

C) Valoración de la variedad castellana a través de la cultura y el país de origen de la persona que habla

Sobre las opiniones del país de la voz evaluada en su variedad castellana son positivas, pues la media se sitúa en 4,14 de 6. En concreto, los informantes de este grupo califican como «bonito» (4,34), «familiar» (4,16), «divertido» (4,15) y «avanzado» (3,89) al país de procedencia de la persona de la voz evaluada (gráfico 86). Asimismo, las características asociadas a los aspectos culturales del hablante de los audios son valoradas positivamente, pues la media es 4,75. En concreto, «rica» (5,14), «interesante» (4,86), «innovadora» (4,57) y «cercana» (4,43) (gráfico 87).

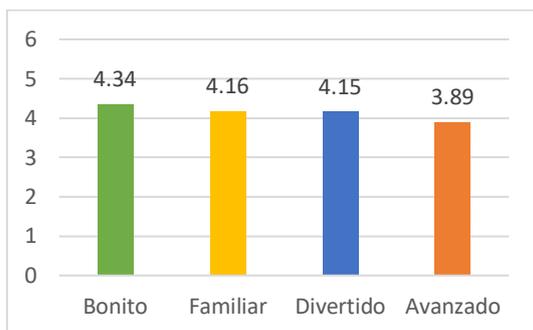


Gráfico 86. Valoración de la variedad castellana según el GVM y el país del hablante

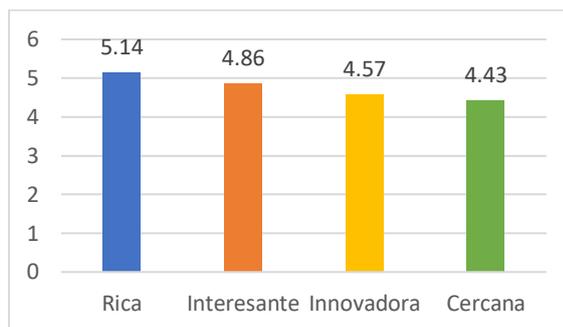


Gráfico 87. Valoración de la variedad castellana según el GVM y la cultura del hablante

Por lo tanto, a modo de resumen, se concluye que los informantes tienen opiniones positivas hacia la variedad castellana. En concreto, el componente cognitivo es mejor valorado por el GVM, mientras que el afectivo está mejor valorado por el GVH. A su vez, ambos grupos coinciden en opinar que la persona de la voz evaluada posee un trabajo altamente cualificado, con un nivel de ingresos alto y estudios universitarios. Asimismo, el GVM valora mejor tanto las características personales como las características del país y culturales del hablante¹¹¹.

6.2.1.5. Comparación de la valoración hacia las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana

6.2.1.5.1. Comparación de la valoración directa

A continuación, se presenta un análisis comparativo de las valoraciones directas hechas por los informantes hacia las variedades con mayor porcentaje de identificación exacta: rioplatense, mexicana, andina y castellana.

En la tabla 39 se observa que todas las variedades son percibidas positivamente, pues todas obtienen una media por encima del 3. La variedad rioplatense es la mejor valorada (3,44), seguida de la castellana (3,42), la mexicana (3,41) y la andina (3,36). En cuanto al componente cognitivo, las variedades mejor valoradas son la mexicana y la andina (2,86), después la rioplatense (2,77) y, por último, la castellana (2,75). En relación con los aspectos afectivos, los datos obtenidos son los siguientes: rioplatense (4,12), castellana (4,11), mexicana (3,97) y andina (3,86).

¹¹¹ No se han encontrado variables estadísticamente significativas.

	Media general	Media cognitiva	Media afectiva
Rioplatense	3,44	2,77	4,12
Mexicana	3,41	2,86	3,97
Andina	3,36	2,86	3,86
Castellana	3,42	2,75	4,11

Tabla 39. Comparación entre las medias de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana

A la vista de los datos generales, se puede observar que la variedad con una media general más alta es la variedad rioplatense. Asimismo, es esta misma variedad la que obtiene una mejor valoración para el componente afectivo. Sin embargo, son las variedades mexicana y andina las que los informantes valoran mejor según los aspectos cognitivos asociados a estas. Cabe destacar que estos resultados contrastan con las respuestas obtenidas por parte de los encuestados sobre dónde creen que se habla mejor el español, pues, aunque señalan que el mejor español es el peninsular, concretamente, la variedad castellana, poseen una opinión general más positiva de la variedad rioplatense. Este dato avala nuestra hipótesis de trabajo sobre que los estudiantes surcoreanos de ELE creen que existe jerarquía lingüística en el español y, además, siguen perpetuando algunos de los prejuicios lingüísticos que manifiestan los hablantes nativos.

6.2.1.5.2. Comparación de la valoración indirecta

A continuación, se presenta una comparación entre las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana a partir de las medias obtenidas gracias a la valoración indirecta. En primer lugar, se recogen los datos socioeconómicos; en segundo lugar, las características personales de la persona cuya voz se evalúa y, finalmente, los aspectos culturales y del país asociados al hablante de las grabaciones escuchadas.

Comparación valoración indirecta de los componentes socioeconómicos de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana

En primer lugar, se abordan las cuestiones relativas al tipo de trabajo asociado al hablante de los audios valorados. Como se observa en el gráfico 88, el 66,8% de los informantes que avalúan la variedad rioplatense opinan que la persona de las grabaciones posee un trabajo «bien cualificado», el 23,1% «altamente cualificado» y el 9,4% responde «poco

«bien cualificado». A su vez, el 60,05% de los encuestados que valoran la variedad mexicana opina que la persona de las grabaciones posee un trabajo «bien cualificado», el 29,95% «poco cualificado» y el 10% «altamente cualificado». En cuanto a la variedad andina, el 50,3% cree que la persona de la voz evaluada posee un trabajo «bien cualificado», el 36,9% «altamente cualificado» y el 12,8% «poco cualificado». Por último, de los informantes que evaluaron la variedad castellana, el 65,95% de los encuestados considera que el hablante de las grabaciones posee un buen trabajo «altamente cualificado», el 32,7% «bien cualificado» y el 1,3% «poco cualificado». Dicho de otro modo, los encuestados opinan que los hablantes de la variedad castellana tienen trabajos más altamente cualificados.

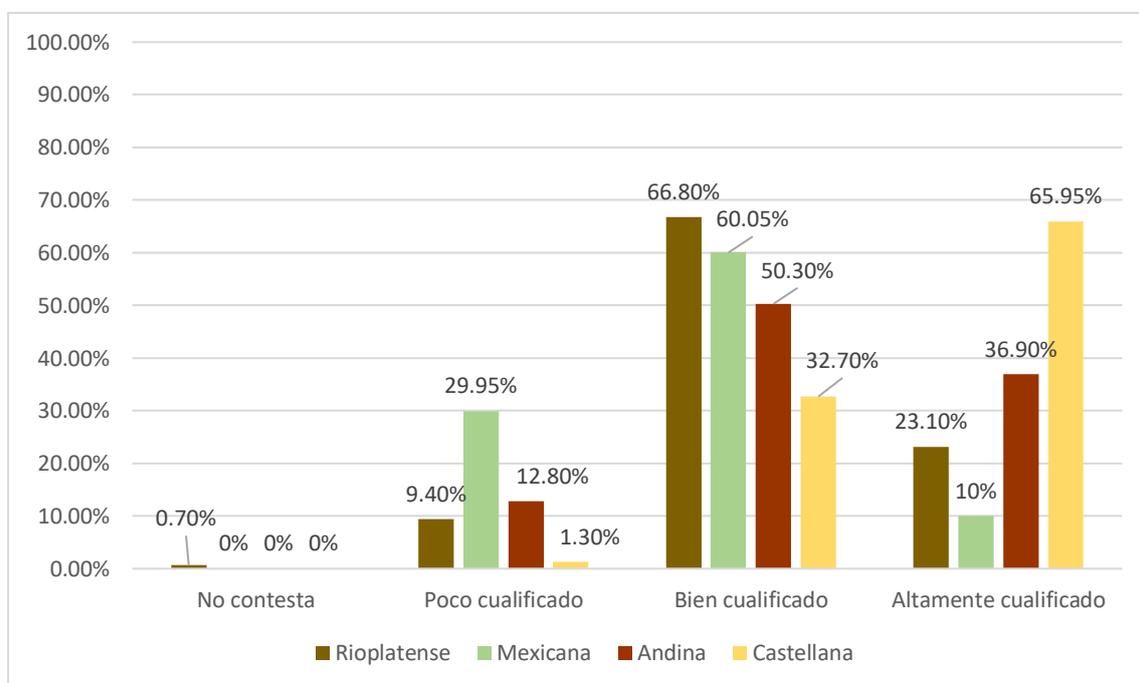


Gráfico 88. Valoración indirecta de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana según el tipo de trabajo del hablante

En segundo lugar, se muestran los datos obtenidos en relación con el nivel de ingresos que los informantes opinan que posee la persona de la voz evaluada. Para la variedad rioplatense, el 65,1% considera que la persona de la voz evaluada posee ingresos «medios», el 23,2% «altos» y el 10,25% responde «bajos». Para la variedad mexicana, el 65,2% de los informantes cree que posee ingresos «medios», el 21,1% «bajos» y el 11,85% «altos». Sobre la variedad mexicana, el 53% opina que el hablante tiene ingresos «medios», el 42,45% «altos» y el 3,05% «bajos». Finalmente, sobre la variedad castellana,

el 62,75% considera que el hablante de los audios posee ingresos «altos» y el 37,25% «medios» (grafico 89). En resumen, los datos señalan que los informantes creen que los hablantes de la variedad castellana son las personas con un nivel de ingresos más altos.

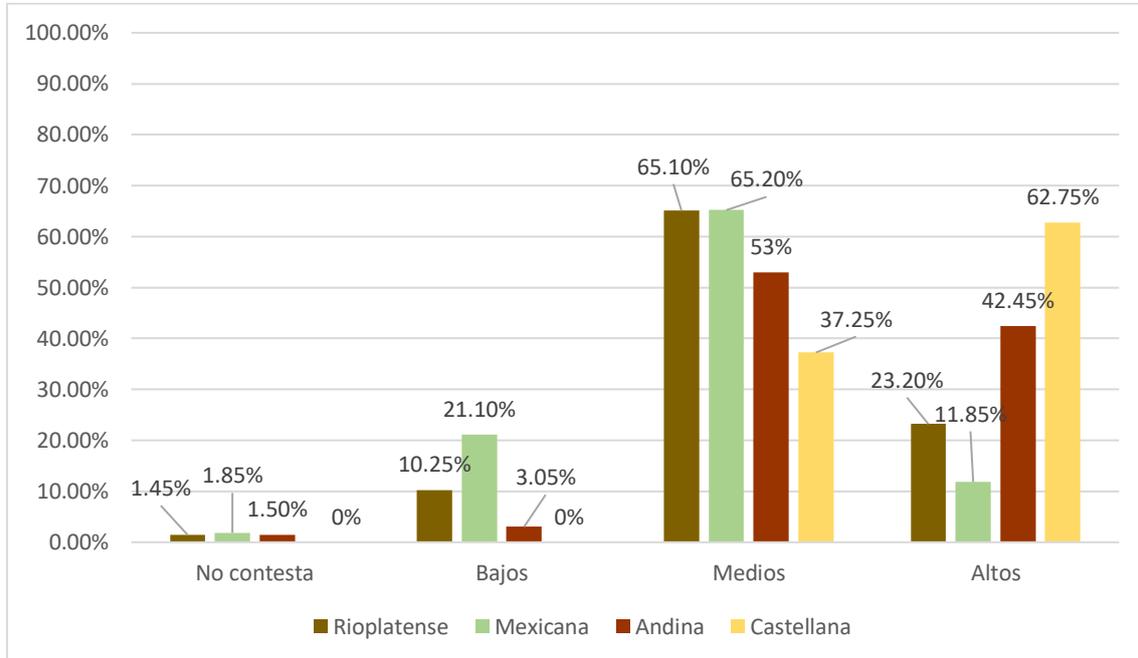


Gráfico 89. Valoración indirecta de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana según el nivel de ingresos del hablante

En tercer lugar, en el gráfico 90 se presentan los datos generales obtenidos en lo referente al nivel de estudios que los informantes creen que posee la persona cuya voz se evalúa. Por un lado, el 50,2% de los encuestados para la variedad rioplatense opina que el hablante posee un nivel de estudios «universitarios», el 38,45% «secundarios», el 6,4% «primarios» y el 2,05% «sin estudios». Por otro lado, en relación con la variedad mexicana, el 38,25% responde «universitarios», el 36,9% «secundarios», el 23,35% «primarios» y el 1,45% «sin estudios». A su vez, el 53,4% de los encuestados que evalúan la voz con variedad andina cree que la persona de las grabaciones posee un nivel de estudios «universitarios», el 34,5% «secundarios», el 9,45% «primarios» y el 1,5% «sin estudios». Finalmente, el 86,25% de los encuestados opina que la persona de la voz evaluada con variedad castellana tiene una formación «universitaria» y el 13,75% «secundaria», es decir, los encuestados opinan que los hablantes de la variedad castellana son las personas más formadas.

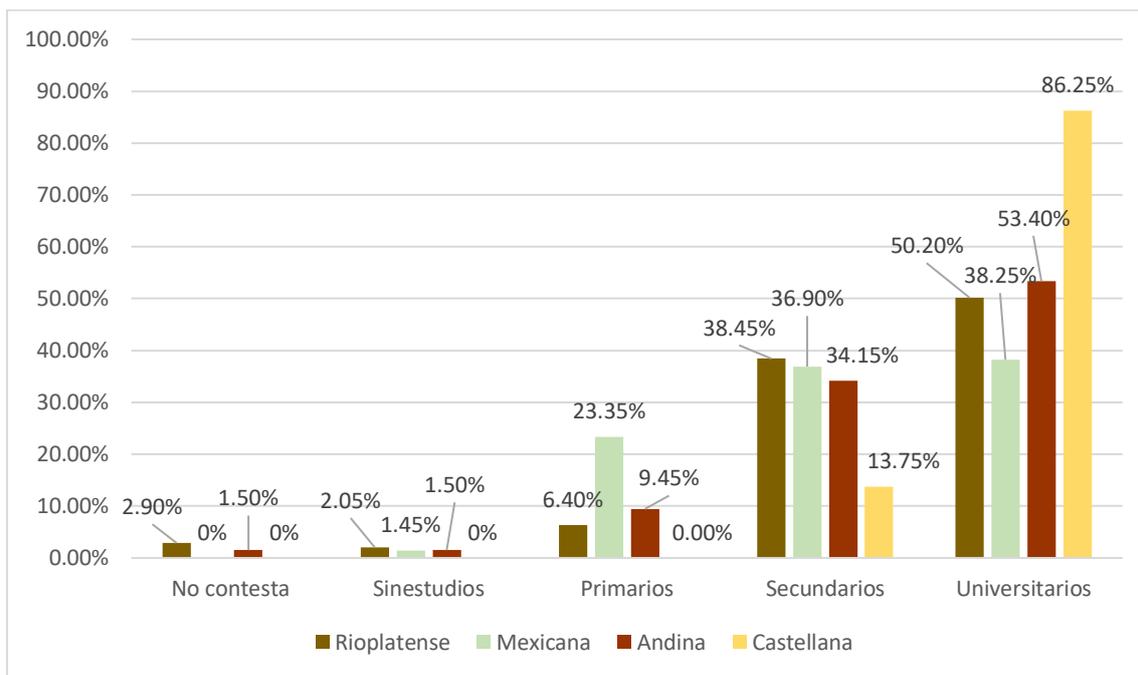


Gráfico 90. Valoración indirecta de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana según el nivel de estudios del hablante

Tras analizar los datos comparativamente, se puede observar que, según los encuestados, las personas de las voces evaluadas con la variedad castellana son los hablantes que poseen trabajos más cualificados, ingresos más altos y cuentan con más formación académica.

Comparación valoración indirecta de las características personales del hablante de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana

Las valoraciones relacionadas con las características personales del hablante de las grabaciones evaluadas son positivas en todas las variedades. En la tabla 40 se muestra un resumen de los datos obtenidos de manera comparativa. En primer lugar, la variedad rioplatense obtiene los siguientes valores: «educada» (4,1), «cultura» (3,99), «inteligente» (3,97), «cercana» (3,71) y «simpática» (3,66). En segundo lugar, los informantes creen que la persona con variedad mexicana es «educada» (4,3), «inteligente» (4,2), «simpática» (4,2), «cultura» (4,07) y «cercana» (3,92). En tercer lugar, los que evalúan la voz con variedad andina piensan que el hablante es «inteligente» (4,1), «simpático» (4,1), «educado» (4,06), «culto» (3,93) y «cercano» (3,84). Finalmente, los que valoran las

características de la persona con variedad castellana piensan que es «educada» (4,2), «inteligente» (4,13), «cultura» (4,1), «simpática» (4,1) y «cercana» (3,7).

	Inteligente	Simpática	Cercana	Culta	Educada	Media general
Rioplatense	3,97	3,66	3,71	3,99	4,1	3,88
Mexicana	4,2	4,2	3,92	4,07	4,3	4,13
Andina	4,1	4,1	3,84	3,93	4,06	4
Castellana	4,13	4,1	3,7	4,1	4,2	4,05

Tabla 40. Comparación medias de características personales del hablante de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana

Según los datos analizados, los informantes valoran más positivamente a la persona de la voz evaluada que asocian con la variedad mexicana. En particular, destacan los adjetivos inteligente, simpática, cercana y educada. En cambio, consideran que el hablante con variedad castellana es la persona más culta de las variedades escuchadas. Este dato está en consonancia con la idea de los encuestados sobre dónde se habla mejor el español, pues, aunque valoran mejor a los hablantes de la variedad mexicana, consideran que los hablantes más cultos pertenecen a la variedad castellana y, por tanto, es esta la mejor variedad (véase gráfico 6).

Comparación valoración indirecta de las características del país de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana

Respecto a las opiniones de los informantes sobre las características del país asociados a la persona de la voz evaluada, se observan impresiones positivas en todas las variedades (tabla 41). En particular, los encuestados que valoran la variedad rioplatense opinan que el país del hablante es «avanzado» (4), «bonito» (3,79), «familiar» (3,58) y «divertido» (3,53). Aquellos que evaluaron la variedad mexicana opinan que el país es «bonito» (4,15), «familiar» (4,08), «divertido» (4,06) y «avanzado» (3,93). A su vez, los encuestados opinan que el país relacionado con la variedad andina es «bonito» (3,98), «divertido» (3,97), «avanzado» (3,95) y «familiar» (3,84). Finalmente, aquellos que valoraron la zona asociada con la variedad castellana consideran que el país es «bonito» (4,13), «familiar» (4,09), «divertido» (4,08) y «avanzado» (3,85).

	Avanzado	Divertido	Familiar	Bonito	Media general
Rioplatense	4	3,53	3,58	3,79	3,72
Mexicana	3,93	4,06	4,08	4,15	4,05
Andina	3,95	3,97	3,84	3,98	3,93
Castellana	3,85	4,08	4,09	4,13	4,04

Tabla 41. Comparación medias de características del país del hablante de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana

Así pues, los informantes valoran mejor el país relacionado con el hablante de las grabaciones en su variedad mexicana, especialmente, lo caracterizan de bonito. Sin embargo, opinan que el país del hablante con variedad castellana es divertido y familiar, mientras que la zona de la persona con variedad rioplatense de las grabaciones la asocian con un país avanzado.

Comparación valoración indirecta de las características de la cultura de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana

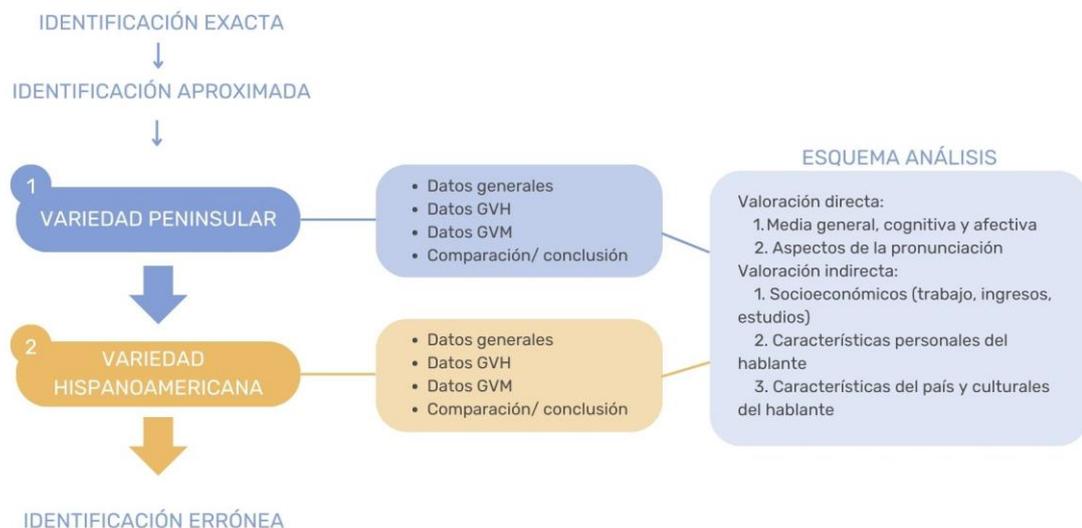
En relación con las opiniones de los informantes sobre la cultura asociada a la persona de la voz evaluada, se observan impresiones positivas en todas las variedades (tabla 42). En particular, los encuestados que valoran la variedad rioplatense opinan que la cultura es «interesante» (4,18), «rica» (3,78), «innovadora» (3,65) y «cercana» (3,38). Aquellos que evaluaron la variedad mexicana opinan que la cultura es «interesante» (4,12), «cercana» (3,81), «rica» (3,65) e «innovadora» (3,20). También, los encuestados opinan que la cultura relacionada con la variedad andina es «interesante» (4,53), «cercana» (3,91), «rica» (3,69) e «innovadora» (3,24). Por último, aquellos que valoraron los aspectos culturales asociados con la variedad castellana opinan que son «interesantes» (4,84), «ricas» (4,73), «innovadoras» (4,43) y «cercanas» (4,25).

	Innovadora	Rica	Cercana	Interesante	Media general
Rioplatense	3,65	3,78	3,38	4,18	3,75
Mexicana	3,2	3,65	3,81	4,12	3,7
Andina	3,24	3,69	3,91	4,53	3,84
Castellana	4,43	4,73	4,25	4,84	4,56

Tabla 42. Comparación medias de características de la cultura del hablante de las variedades rioplatense, mexicana, andina y castellana

De este modo, en relación con los aspectos culturales asociados al hablante de las grabaciones, los encuestados valoran mejor la variedad castellana, pues la caracterizan como una cultura innovadora, rica, cercana e interesante. Los datos obtenidos podrían deberse a un mayor nivel de exposición hacia la variedad castellana que hacia otras variedades por parte de los encuestados, especialmente, en lo relativo a aspectos culturales, pues, tal y como se indicaba en los epígrafes 2.4., 2.5, 2.6 y 2.7., sospechamos que la variedad castellana es la más presente en el territorio de Corea del Sur (variedad de enseñanza en las aulas y en los materiales didácticos, eventos culturales, medios de comunicación, etc.)

Hasta aquí se han presentado los datos analizados para las 4 variedades con un mayor porcentaje de identificación exacto. A continuación, como introduce el esquema de trabajo 14, se estudian aquellas variedades que han sido identificadas de manera aproximada.



Esquema 15. Desarrollo del análisis de datos empleado en la identificación aproximada

6.2.2. Identificación aproximada

En este apartado se presentan los datos obtenidos de aquellas variedades que no los encuestados han sido capaces de identificar concretamente, pero que tampoco han errado

por completo, es decir, que han identificado de manera aproximada. Dicho de otro modo, solamente se analizan los datos con las respuestas de identificación aproximada correcta. A modo de recordatorio, la identificación aproximada consta de aquellas respuestas por parte de los encuestados que hacen referencia a las diferentes variedades del español que están incluidas en un territorio muy amplio. En concreto, las zonas geográficas que comprenden España y Latinoamérica. Como se indicó en el epígrafe 5.4.3., se ha decidido emplear los términos variedad peninsular e hispanoamericana cuando nos refiramos a las diferentes variedades que están incluidas en estos territorios.

Se considera necesario analizar los datos referentes a la identificación aproximada, pues el porcentaje de respuestas obtenidas es relativamente alto. Concretamente, el 25,7% del total de las respuestas coincide con la identificación aproximada, y de estas el 75,7% identifica la variedad peninsular y el 24,3% la hispanoamericana (gráfico 91).

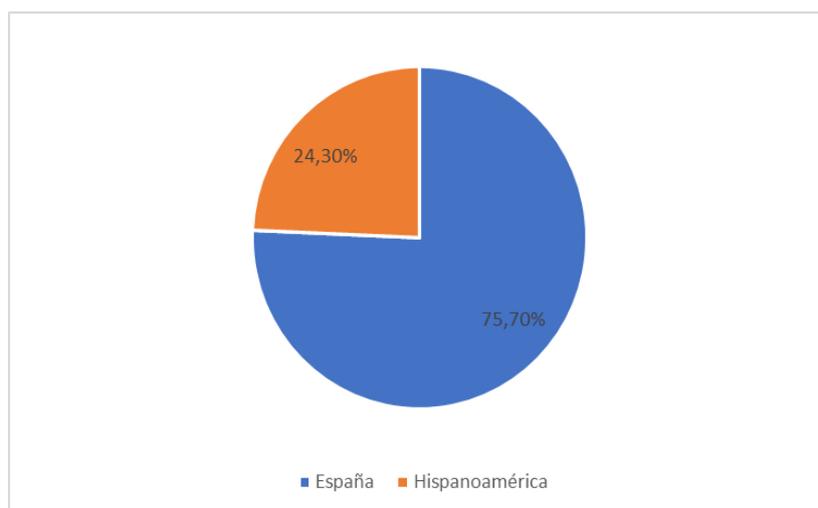


Gráfico 91. Identificación aproximada

En esta misma línea, en estudios previos realizados sobre las creencias y actitudes lingüísticas hacia las variedades del español en estudiantes de ELE, se han analizado los datos con identificación aproximada o, según otros autores, “identificación genérica” (Svetozarovová, 2020; Sosiński y de la Torre, 2021).

A su vez, si se observan los datos según la voz valorada, se muestra que de las 252 respuestas con identificación aproximada correcta del GVH 166 señalan la variedad peninsular (65,88%), mientras que solo el 34,12% identifican la variedad

hispanoamericana. A su vez, en el GVM se obtuvo un total de 284 contestaciones con identificación aproximada de las que el 84,5% identifican la variedad peninsular y el 15,5% la hispanoamericana (tabla 43).

	GVH		GVM	
	n	%	n	%
Peninsular	166	65,88	239	84,5
Hispanoamericana	86	34,12	45	15,5
n total	252		284	

Tabla 43. Comparación identificación aproximada correcta en el GVH y en el GVM

Al examinar los datos de la identificación aproximada de las variedades, se ha podido corroborar que la variable independiente *estudios universitarios* es estadísticamente significativa ($\chi^2 = 11,683$; $p = 0,039$). Como se resume en la tabla 44, tanto los informantes que han cursado estudios universitarios de Filología Hispánica como aquellos que han estudiado otros grados identifican mejor la variedad peninsular que la hispanoamericana. Además, si agrupamos los informantes de ambas categorías apreciamos que apenas existen diferencias en su capacidad para identificar ambas variedades, aunque el grupo con otros estudios identifica algo mejor la peninsular.

Variedad	Estudios hispánicos	Otros estudios
Peninsular	58,5%	60%
Hispanoamericana	41,5%	40%

Tabla 44. Identificación aproximada según la variable estudios universitarios

Cabe destacar que se ha encontrado la variable *voz evaluada* estadísticamente significativa ($\chi^2 = 35,665$; $p = <0,001$). De este modo, como se indica en la tabla 45, los informantes del GVH han identificado mejor la variedad hispanoamericana, mientras que los del GVM identifican mejor la variedad peninsular.

Variedad	GVH	GVM
Peninsular	41,5%	68,8%
Hispanoamericana	58,5%	31,2%

Tabla 45. Identificación aproximada según la variable voz evaluada

Finalmente, a modo de resumen, en el esquema 15 se muestran las diferentes variables que se han tenido en cuenta en este apartado en relación con la variedad peninsular e hispanoamericana según la identificación aproximada correcta.



Esquema 15. Variables analizadas para la identificación aproximada

A continuación, partiendo solo de las respuestas aproximadas correctas, se procede a examinar las opiniones y creencias lingüísticas de los informantes a partir de sus valoraciones directas e indirectas. Primeramente, se analizan las respuestas totales recogidas y, seguidamente, las del GVH y del GVM. Al final de este apartado, se presenta un análisis comparativo entre ambos grupos. Además, también se analizan los datos a partir de las variables independientes (sexo, estudios universitarios, tipo de discurso, años estudiados de ELE, países hispanohablantes visitados, amigos hispanohablantes, tipos de motivación ELE, voz evaluada, etc.).

6.2.2.1. Percepción de la variedad peninsular

Cuando hablamos de la variedad peninsular se hace referencia a las variedades usadas en España, es decir, las variedades castellana, canaria y andaluza. En este sentido, cabe destacar que la variedad con un mayor porcentaje de aciertos es la castellana (65,4%) seguida de las variedades canaria y andaluza (17,3%).

En las siguientes líneas, se detallan las respuestas de los participantes a partir de sus valoraciones directas e indirectas en aspectos que van desde cuestiones afectivas y cognitivas a elementos culturales y sociales.

Como se observa en el gráfico 92, la variedad peninsular es percibida de manera positiva, pues la media general es 4,02 sobre una escala de 6. Asimismo, la media cognitiva (3,96) y la afectiva (4,08) se sitúan por encima de la media, por lo que se observan opiniones positivas hacia la variedad peninsular.

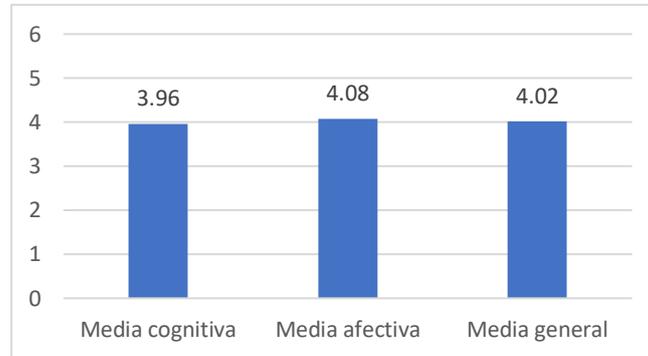


Gráfico 92. Medias de la valoración directa de la variedad peninsular

En relación con los componentes cognitivo y afectivo hacia esta variedad genérica, se observan creencias más positivas hacia los elementos afectivos que hacia los cognitivos. Así, tras analizar las medias obtenidas para el componente afectivo, se percibe una valoración positiva, pues todas las medias superan el 3 sobre una escala de 6. A saber: «bonita» (4,12), «agradable» (4,02), «sencilla» (3,96), «blanda» (3,82), «cercana» (3,72) y «divertida» (3,39) (gráfico 93). Por el contrario, la media cognitiva se sitúa en 2,97. En particular, «clara» (3,43), «urbana» (3,35), «suave» (3,08), «rápida» (2,74) y «variada» (2,23). Dicho de otro modo, desde un punto de vista cognitivo los informantes consideran que la variedad peninsular es «ligeramente lenta», «ligeramente rural», «ligeramente áspera», «bastante confusa» y «bastante monótona» (gráfico 94).

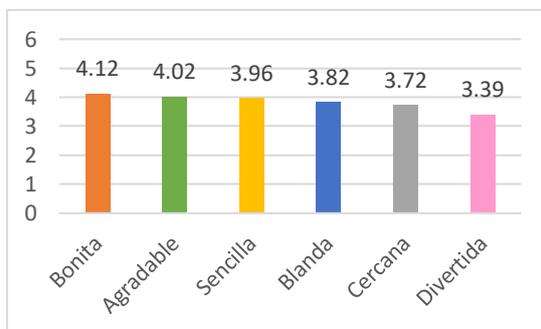


Gráfico 93. Componente afectivo de la variedad peninsular

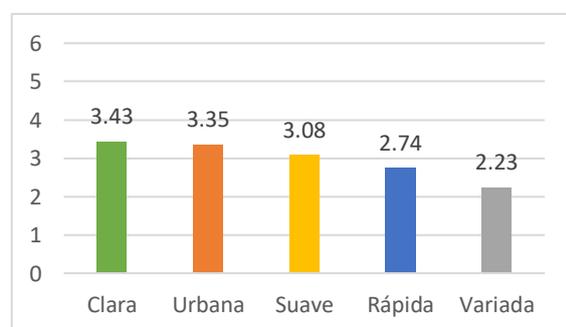


Gráfico 94. Componente cognitivo de la variedad peninsular

En cuanto a los datos obtenidos sobre las valoraciones socioeconómicas de la persona a la que otorgan la variedad peninsular, se aprecian opiniones positivas. En primer lugar, sobre el tipo de trabajo del hablante de los audios evaluados, los informantes consideran que esta persona posee un trabajo «bien cualificado» (52,84%), «altamente cualificado» (38,77%), «poco cualificado» (7,4%) o «no contesta» (0,99%). En segundo lugar, los datos indican que los encuestados opinan que la voz evaluada de la persona de las grabaciones posee un nivel de ingresos «medios» (47,65%), «altos» (45,18%), «bajos» (5,19%) o «no contesta» (1,98%). Finalmente, en lo relacionado con el nivel de estudios, los informantes creen que quien habla posee una formación «universitaria» (66,92%), «secundaria» (23,7%), «primaria» (4,2%), «sin estudios» (3,46%) o «no contesta» (1,72%) (tabla 46).

		%
Trabajo	No contesta	0,99
	Poco cualificado	7,4
	Bien cualificado	52,84
	Altamente cualificado	38,77
	Nivel de ingresos	No contesta
	Bajos	5,19
	Medios	47,65
	Altos	45,18
Nivel de estudios	No contesta	1,72
	Sin estudios	3,46
	Primarios	4,2
	Secundarios	23,7
	Universitarios	66,92

Tabla 46. Valoración socioeconómica de la variedad peninsular

Finalmente, las medias obtenidas en cuanto a las características personales de la voz evaluada y la cultura y el país de origen de esta revelan una valoración positiva por parte de los encuestados. En primer lugar, sobre las creencias de los informantes en relación

con las características de la persona que habla en variedad peninsular, los datos obtenidos indican que consideran a la persona «educada» (4,7), «inteligente» (4,6), «culta» (4,5), «simpática» (4,2) y «cercana» (3,9) (gráfico 95).

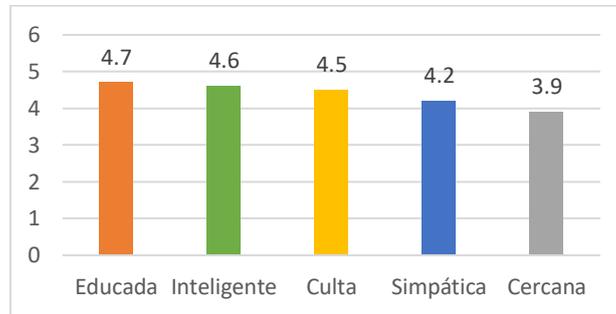


Gráfico 95. Valoración de las características personales de la variedad peninsular

En segundo lugar, los informantes tienen opiniones positivas sobre el país de la variedad peninsular, pues los valores asociados a este son «avanzado» (4,48), «divertido» (4,3), «familiar» (4,37) y «bonito» (4,53) (gráfico 96). Finalmente, la valoración hacia los aspectos culturales del hablante con variedad peninsular es positiva, pues los informantes la consideran «interesante» (4,56), «rica» (4,23), «cercana» (4,09) y «innovadora» (4,07) (gráfico 97).

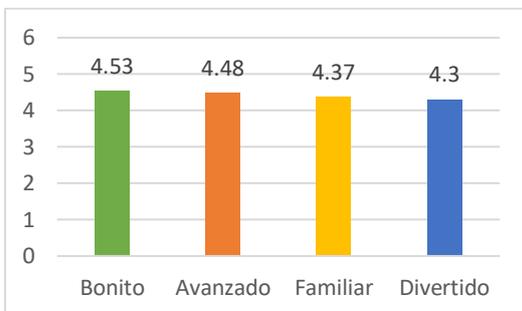


Gráfico 96. Valoración de la variedad peninsular y el país del hablante

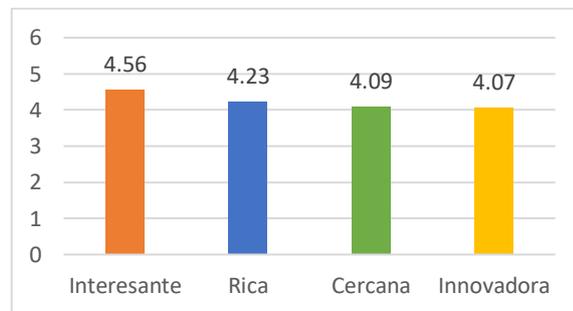


Gráfico 97. Valoración de la variedad peninsular y la cultura del hablante

A continuación, se presentan las correlaciones estadísticamente significativas que se han encontrado en relación con la variedad peninsular. En primer lugar, se ha podido establecer una relación significativa entre las variables *sexo* y *voz evaluada* ($\chi^2 = 10,397$; $p = 0,001$). En la tabla 47 se muestra que los informantes hombres identifican mejor la variedad peninsular en la voz de mujer, mientras que las encuestadas mujeres la reconocen mejor también en la voz de mujer.

	Hombre	Mujer
GVH	30,4%	47,2%
GVM	69,6%	52,8%

Tabla 47. Identificación aproximada de la variedad peninsular según las variables sexo y voz evaluada

En segundo lugar, en cuanto al grado de exposición de los encuestados estudiantes de ELE a las diferentes variedades del español, también han resultado significativas algunas variables. Por un lado, la correlación entre *países hispanohablantes visitados* y *voz evaluada* es estadísticamente significativa ($\chi^2 = 32,640$; $p = <0,001$). Esto permite decir que el hecho de haber visitado España resulta importante en el reconocimiento de la variedad peninsular. Además, se corrobora que el grupo que evalúa la voz masculina identifica en un porcentaje mayor esta variedad (tabla 48).

Países visitados	GVH	GVM
España	59,3%	43,5%
Latinoamérica	11,1%	9,5%
Ambos	22,9%	20,1%
No contesta	6,7%	26,9%
n	100%	100%

Tabla 48. Identificación aproximada de la variedad peninsular según las variables países visitados y voz evaluada

Otra variable que ha resultado estadísticamente significativa en el análisis de los datos es el *origen del profesorado*. Recordemos que en esta categoría se incluyen¹¹² a aquellos docentes extranjeros, es decir, hispanohablantes, de España o Latinoamérica. En concreto, esta variable se divide en 3 grupos dependiendo del origen de los profesores: solo de España, solo de Latinoamérica o de ambas zonas geográficas. Recuérdese que, si bien esta pregunta no aparece en el cuestionario PRECAVES XXI, se introdujo en el cuestionario ELE con el fin de poder corroborar la hipótesis de este trabajo sobre la posible influencia del profesorado ELE en torno a las CAL de los aprendices de ELE surcoreanos (véase anexo III).

Esta variable resulta estadísticamente significativa ($\chi^2 = 7,081$; $p = 0,029$). La tabla 49 constata que los informantes que recibieron clases de ELE por parte de docentes procedentes de España identifican mejor la variedad peninsular. Ahora bien, cabe resaltar que el porcentaje es mayor si evalúan la voz de mujer.

¹¹² Por datos relativos al origen del profesorado que los informantes han declarado que han tenido a lo largo de su aprendizaje de español como lengua extranjera.

Origen del profesorado	GVH	GVM
España	57,7%	71,7%
Latinoamérica	9,5%	5,3%
Ambos	32,8%	23%
n	100%	100%

Tabla 49. Identificación aproximada de la variedad peninsular según las variables origen del profesorado y voz evaluada

En el esquema 16 se reflejan todas las variables analizadas en este bloque en relación con las opiniones de los informantes sobre la variedad peninsular y, en especial, sus creencias dependiendo de la voz evaluada.



Esquema 16. Variables analizadas de la variedad peninsular

En resumen, se puede decir que los informantes poseen una opinión generalmente positiva hacia la variedad peninsular tanto en la valoración directa como en la indirecta, aunque con algunos matices cuando se valora el elemento cognitivo. Asimismo, se concluye que existe una relación entre los encuestados que han visitado España o que han tenido profesores de España, pues estos identifican mejor la variedad peninsular independientemente de la voz evaluada. Por último, se comprueba que los informantes tanto hombres como mujeres identifican mejor la variedad peninsular cuando evalúan la voz de mujer.

A continuación, se va a profundizar en los aspectos generales anteriormente analizados según las opiniones del GVH y del GVM.

6.2.2.1.1. Valoraciones de las grabaciones con voz de hombre

6.2.2.1.1.1. Valoración directa hacia la variedad peninsular

Como se observa en el gráfico 98, el GVH valora positivamente la variedad peninsular, pues la media general es 4,2 en una escala de 6. En concreto, el componente cognitivo recibe 4,07 y el componente afectivo 4,33 puntos de media.

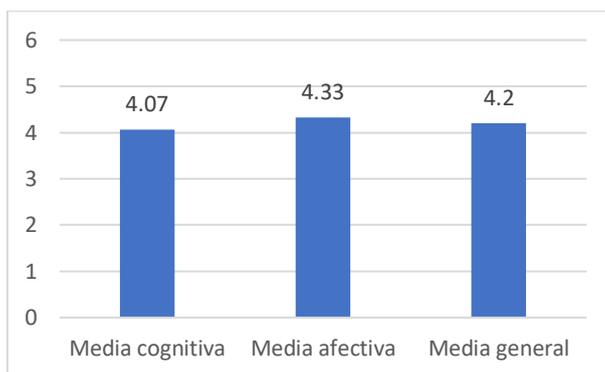


Gráfico 98. Medias de la valoración directa de la variedad peninsular según el GVH

El gráfico 99 refleja las creencias de los encuestados sobre el componente afectivo. Como se puede comprobar, se reparten en niveles similares, ya que las cifras se encuentran por encima de la media (3,84 sobre 6). En particular, el grupo considera que la variedad peninsular es «bonita» (4,2), «agradable» (4,08), «sencilla» (3,88), «blanda» (3,75), «cercana» (3,69) y «divertida» (3,42), por lo que la valoración afectiva general es positiva.

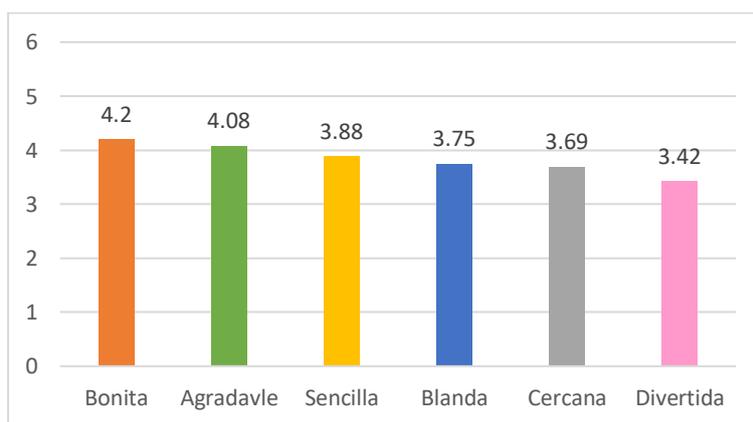


Gráfico 99. Componente afectivo de la variedad peninsular según el GVH

En cuanto a los componentes cognitivos, las medias se sitúan por debajo de la media de los componentes afectivos, en particular, 3,08 en una escala de 6. Sin embargo, algunos

rasgos se valoran negativamente, pues no llegan a 3 como «urbana» (3,6), «clara» (3,58), «suave» (3,05), «rápida» (2,92) y «variada» (2,23). Por lo tanto, en el gráfico 100 se señala que los informantes, en su componente cognitivo, consideran que la variedad peninsular es «ligeramente áspera», «bastante monótona», «ligeramente rural», «bastante lenta» y «ligeramente confusa».

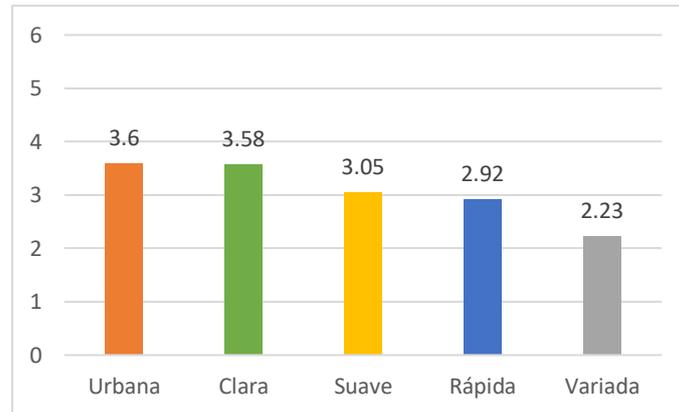


Gráfico 100. Componente cognitivo de la variedad peninsular según el GVH

6.2.2.1.1.2. Valoración indirecta de la variedad peninsular

En este apartado, se expondrán las observaciones indirectas; en concreto, se analizan 3 tipos de datos: por un lado, las características socioeconómicas de la voz evaluada. Por otro lado, las opiniones sobre las características del hablante de las grabaciones y, por último, las creencias acerca del contexto cultural y del país de la persona de la voz evaluada, en este caso, España.

A) Valoración indirecta de la variedad peninsular a través de la voz evaluada

Valoración socioeconómica

La valoración socioeconómica de la persona que habla en la variedad genérica peninsular se resume en la tabla 50. En los datos obtenidos por el GVH se observa que la valoración de la voz evaluada es positiva, pues el 50% de los encuestados considera que está «altamente cualificado», el 45,8% «bien cualificado» y solo el 4,2% «poco cualificado».

En relación con el nivel de ingresos de la persona cuya voz se evalúa, se aprecian buenas valoraciones. El 56,6% de los participantes considera que la persona posee un nivel

económico «alto», el 39,2% «medio» y el 3,6% «bajo». Por último, en cuanto a la pregunta sobre el nivel de estudios de la persona que habla, se observan datos positivos, pues la mayoría de los informantes (76,5%) cree que posee una formación «universitaria», un 19,3% considera que tiene estudios «secundarios», solo un 1,8% responde «sin estudios» y el 1,2% con estudios «primarios».

		%
Trabajo	No contesta	0
	Poco cualificado	4,2
	Bien cualificado	45,8
	Altamente cualificado	50
Nivel de ingresos	No contesta	0,6
	Bajos	3,6
	Medios	39,2
	Altos	56,6
Nivel de estudios	No contesta	1,2
	Sin estudios	1,8
	Primarios	1,2
	Secundarios	19,3
	Universitarios	76,5

Tabla 50. Valoración socioeconómica de la variedad peninsular según el GVH

B) Valoración de las características personales de la persona que habla

En relación con las opiniones de los encuestados sobre las características de la persona que habla en la variedad peninsular, se observa una valoración generalmente muy positiva, ya que la media es de 4,5 de 6. En concreto, se caracteriza a la persona como «educada» (4,85), «inteligente» (4,79), «culto» (4,75), «simpática» (4,18) y «cercana» (3,94), rasgos muy positivos (gráfico 101).

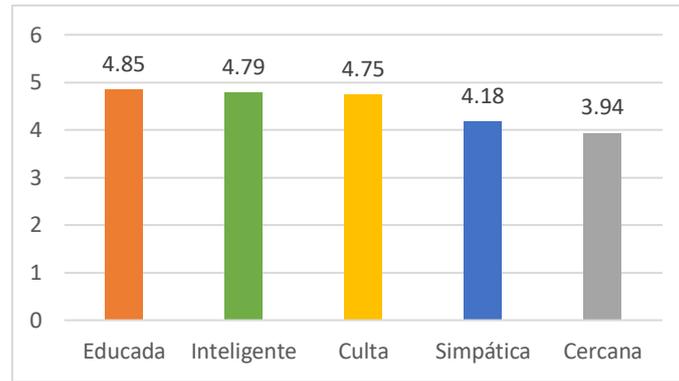


Gráfico 101. Valoración de las características personales de la variedad peninsular según el GVH

C) Valoración de la variedad peninsular a través de la cultura y el país de origen de la persona de la voz evaluada

En último lugar, la encuesta desarrollada por PRECAVES XXI obtiene de manera indirecta las percepciones de los participantes acerca de los aspectos culturales y de procedencia del país de origen de la persona cuya voz se evalúa.

En concreto, la media obtenida revela opiniones positivas (4,47). Particularmente, los adjetivos sobre el país de la variedad peninsular son los siguientes: «avanzado» (4,64), «bonito» (4,55), «familiar» (4,4) y «divertido» (4,28) (gráfico 102). Por último, en lo relacionado con los aspectos culturales de la persona de la voz valorada, también se observan valoraciones positivas. En particular, las respuestas obtenidas son las siguientes: «interesante» (4,65) «rica» (4,5), «innovadora» (4,22) y «cercana» (4,2) (gráfico 103).

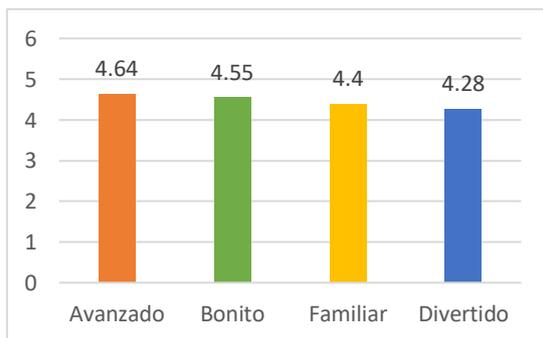


Gráfico 102. Valoración de la variedad peninsular según el GVH y país del hablante

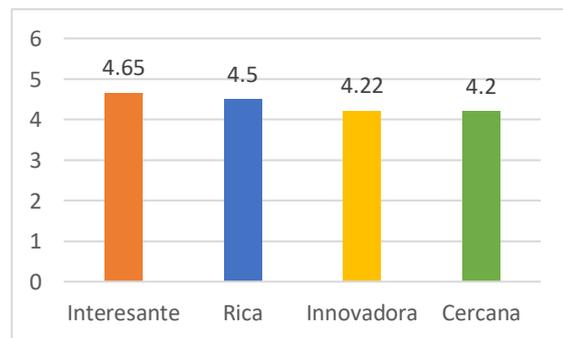


Gráfico 103. Valoración de la variedad peninsular según el GVH y cultura del hablante

Tras analizar los datos anteriores, se puede concluir que los encuestados, es decir, los estudiantes coreanos de ELE que han valorado la voz de hombre valoran positivamente la variedad peninsular, pues las medias cognitiva, afectiva y general arrojan valores por encima de la media. Asimismo, poseen opiniones positivas tanto de los aspectos socioeconómicos del hablante, como de la cultura y el país del hombre cuya voz se escucha.

6.2.2.1.2. Valoraciones de las grabaciones con voz de mujer

6.2.2.1.2.1. Valoración directa hacia la variedad peninsular

El objetivo de esta sección es conocer las opiniones de los informantes que han evaluado solo la voz de mujer sobre aspectos afectivos y cognitivos hacia la variedad peninsular. En concreto, como se observa en el gráfico 104, el GVM valora positivamente la variedad peninsular, pues la media general es 3,84. En particular, el componente cognitivo es 3,85 y el componente afectivo, de 3,83 sobre 6.

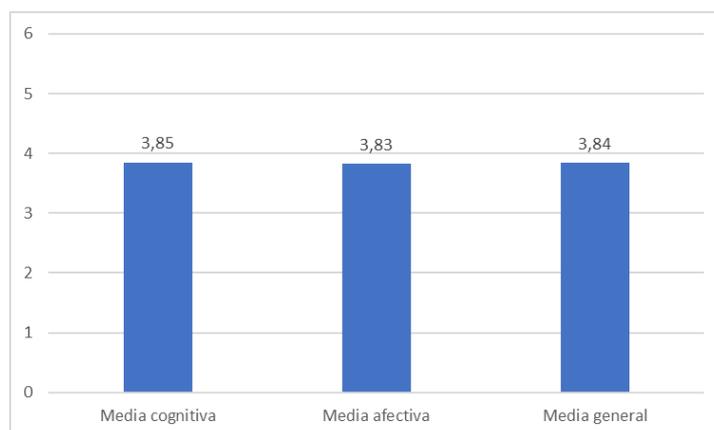


Gráfico 104. Medias de la valoración directa de la variedad peninsular según el GVM

Como se aprecia en el gráfico 105, los componentes afectivos mejor valorados son: «bonita» (4,03), «sencilla» (4,03), «agradable» (3,97), «blanda» (3,88), «cercana» (3,75) y «divertida» (3,36). Así, se puede concluir que este grupo valora positivamente la variedad peninsular.

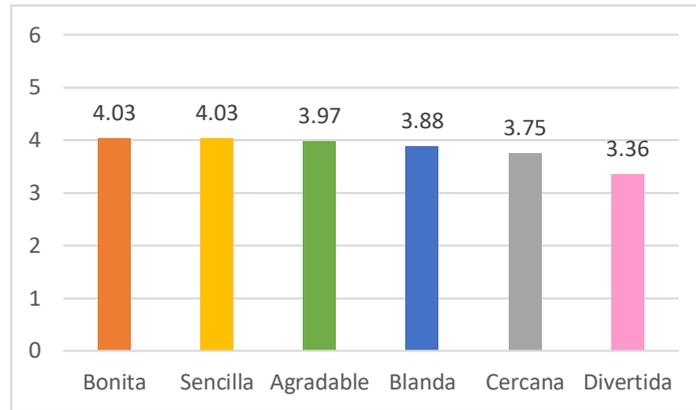


Gráfico 105. Componente afectivo de la variedad peninsular según el GVM

En relación con las valoraciones de los componentes cognitivos son, en general, negativos, ya que están por debajo de 3, en particular, 2,85. En concreto, los datos obtenidos son los siguientes: «clara» (3,27), «suave» (3,11), «urbana» (3,1), «rápida» (2,55) y «variada» (2,23). Es decir, los valores señalan que los encuestados consideran que la variedad peninsular es «ligeramente áspera», «bastante monótona», «ligeramente rural», «bastante lenta» y «ligeramente confusa» (gráfico 106).

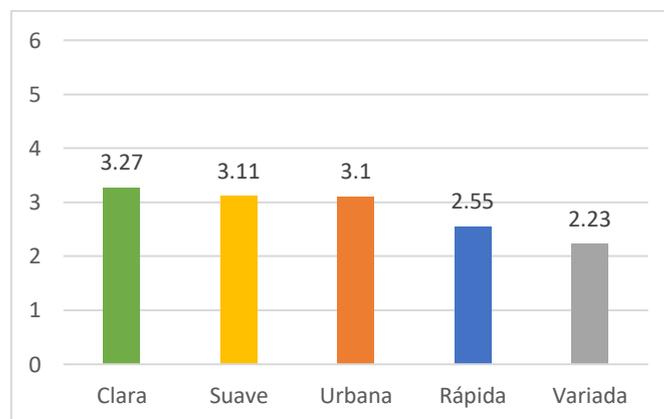


Gráfico 106. Componente cognitivo de la variedad peninsular según el GVM

6.2.2.1.2.2. Valoración indirecta hacia la variedad peninsular

A) Valoración indirecta de la variedad peninsular a través de la voz evaluada

Valoración socioeconómica

La valoración socioeconómica de la persona que habla en la variedad genérica peninsular se resume en la tabla 51: un 57,75% de este grupo considera que es una persona «bien cualificada», un 30,96% como «altamente cualificada» y un 9,62% «poco cualificada».

En relación con el nivel de ingresos, el 37,24% de los encuestados opina que el hablante de las grabaciones posee ingresos «alto», el 53,55% «medios» y el 6,29% «bajos». Por último, en relación con el nivel de estudios de las personas que hablan en los audios, también se observan creencias positivas, pues el 60,25% de los informantes cree que el hablante posee estudios «universitarios», el 26,78% «secundarios», el 6,28% «primarios» (6,28%) y el 4,6% «sin estudios» (4,6%).

		%
Trabajo	No contesta	1,67
	Poco cualificado	9,62
	Bien cualificado	57,75
	Altamente cualificado	30,96
Nivel de ingresos	No contesta	2,92
	Bajos	6,29
	Medios	53,55
	Altos	37,24
Nivel de estudios	No contesta	2,09
	Sin estudios	4,6
	Primarios	6,28
	Secundarios	26,78
	Universitarios	60,25

Tabla 51. Valoración socioeconómica de la variedad peninsular según el GVM

B) Valoración de las características personales de la persona que habla

En relación con las creencias de los informantes sobre las características de la persona que habla la variedad peninsular, los datos reflejan opiniones positivas, pues la media es 4,25, sobre 6. En concreto, los datos obtenidos son los siguientes: «educada» (4,54), «inteligente» (4,38), «culto» (4,3), «simpática» (4,13) y «cercana» (3,91). Estas cifras también indican una valoración general muy positiva de las características personales de la voz evaluada de mujer por los encuestados (gráfico 107).

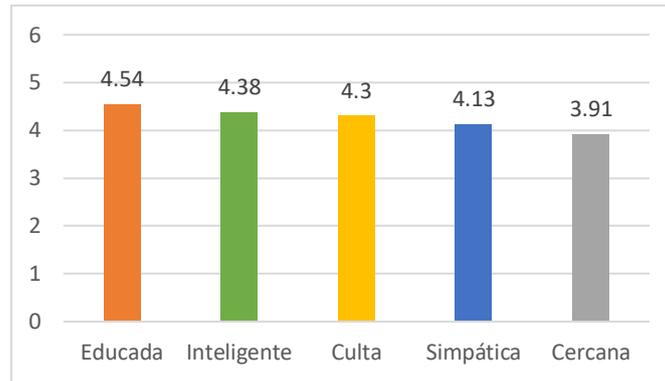


Gráfico 107. Valoración de las características personales de la variedad peninsular según el GVM

C) Valoración de la variedad peninsular a través de la cultura y el país de origen de la persona de la voz evaluada

Si se observa el gráfico 108, que representa las creencias del grupo de informantes sobre el país de la persona escuchada (peninsular), la opinión es, en general, positiva, ya que la media es de 4,36 en una escala de 6. En concreto, consideran que es un país «bonito» (4,5), «familiar» (4,34), «avanzado» (4,31) y «divertido» (4,29). Por último, las características asociadas a los aspectos culturales del país del hablante son valorados positivamente por parte de los informantes. Las medias obtenidas son las siguientes: «interesante» (4,5), «rica» (4,04), «cercana» (4,02) e «innovadora» (3,97) (gráfico 109).

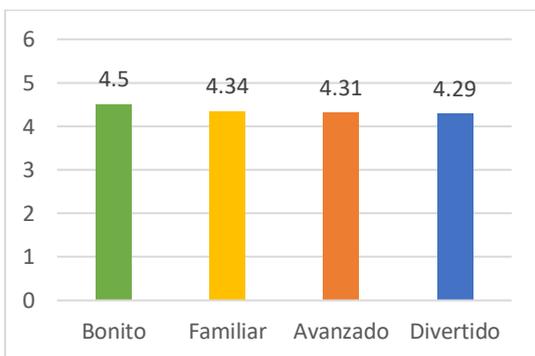


Gráfico 108. Valoración de la variedad peninsular según el GVM y país del hablante

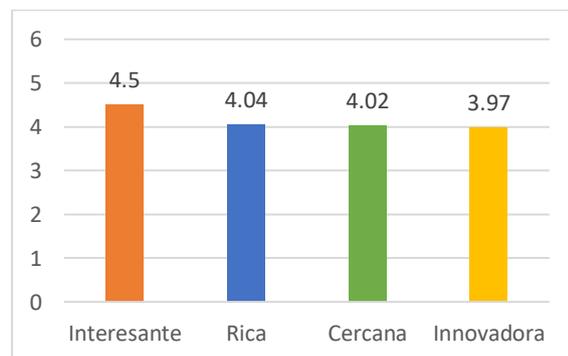


Gráfico 109. Valoración de la variedad peninsular según el GVM y la cultural del hablante

En resumen, se puede concluir que los encuestados del GVM valoran positivamente la variedad peninsular, pues la media afectiva y general reciben valores por encima de la media. Además, poseen opiniones positivas tanto de los aspectos socioeconómicos como personales y culturales de la persona de las grabaciones.

Seguidamente, se muestran los datos referentes a las opiniones y creencias de los informantes sobre la variedad hispanoamericana identificada de manera aproximada. Después, se analizan los datos a partir de las valoraciones directas e indirectas realizadas sobre las grabaciones en el GVH y en el GVM. Finalmente, se presenta una comparación general entre las opiniones hacia la variedad peninsular y la hispanoamericana.

6.2.2.2. Percepción de la variedad hispanoamericana

Cuando hablamos de la variedad hispanoamericana se hace referencia a las variedades usadas en Latinoamérica, es decir, las variedades mexicana, caribeña, andina, chilena y rioplatense. En este sentido, cabe destacar que la variedad con un mayor porcentaje de aciertos es la rioplatense (24,8%) seguida de las variedades mexicana (23,2%), caribeña (22,4%), chilena (16,8%) y andina (12,8%).

En las siguientes líneas, se detallan las respuestas de los participantes a partir de sus valoraciones directas e indirectas en aspectos que van desde cuestiones afectivas y cognitivas a elementos culturales y sociales.

En este apartado se presentan los datos sobre las creencias de los informantes sobre la variedad hispanoamericana. Así, recordemos que, como se indica en la tabla 52, los encuestados del GVH identifican aproximadamente la variedad hispanoamericana en un 34,12% de ocasiones y los informantes del GVM lo hacen en un 15,5% de veces.

	GVH		GVM	
	n	%	n	%
Peninsular	166	65,88	239	84,5
Hispanoamericana	86	34,12	45	15,5
n total	252		284	

Tabla 52. Comparación identificación aproximada correcta en el GVH y el GVM

En primer lugar, se abordan las valoraciones directas por parte de los encuestados hacia la variedad genérica hispanoamericana sin distinguir entre grupos. Como se muestra en el gráfico 110, la media general obtenida es 3,97 en una escala de 6. A su vez, tanto el

componente cognitivo (3,73) como el afectivo (4,21) superan la media, por lo que se puede afirmar que los informantes poseen creencias positivas hacia la variedad hispanoamericana.

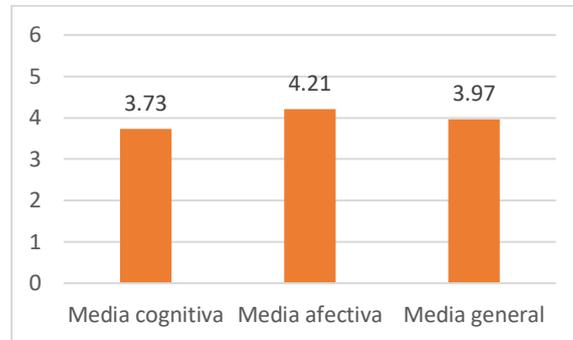


Gráfico 110. Medias de la valoración directa de la variedad hispanoamericana

En segundo lugar, en relación con los elementos afectivos y cognitivos, se observan también valoraciones positivas. En concreto, las cifras del componente afectivo se sitúan por encima del promedio, en particular, la media es 3,74 sobre 6. De esta manera, los participantes perciben la variedad como «blanda» (4,04), «agradable» (4), «bonita» (3,74), «divertida» (3,69), «sencilla» (3,61) y «cercana» (3,37) (gráfico 111). A su vez, los valores del cognitivo son los siguientes: «suave» (3,24), «variada» (2,9), «clara» (2,78), «rápida» (2,49) y «urbana» (2,25) (gráfico 112).

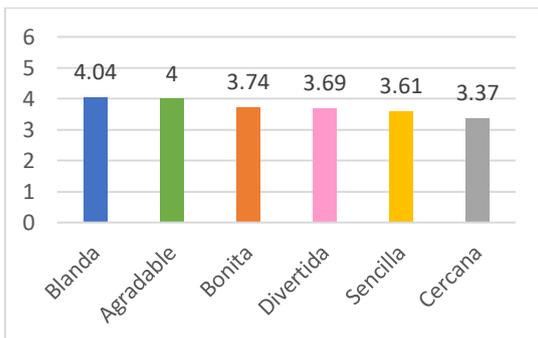


Gráfico 111. Componente afectivo de la variedad hispanoamericana

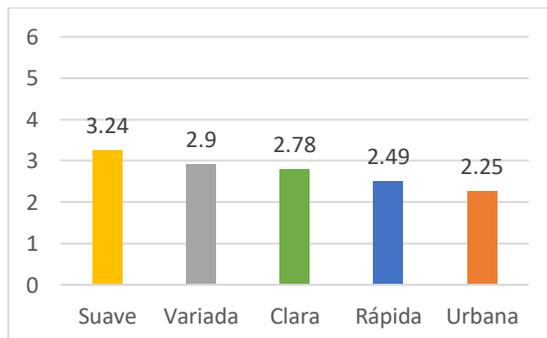


Gráfico 112. Componente cognitivo de la variedad hispanoamericana

En tercer lugar, en cuanto a los aspectos socioeconómicos asociados al hablante con variedad hispanoamericana, se aprecian valoraciones positivas. Por un lado, en cuanto al tipo de trabajo de los hablantes evaluados, el 56,9% de los informantes considera que esta persona posee un trabajo «bien cualificado», el 22,3% «poco cualificado», y el 18,5% «altamente cualificado».

Por otro lado, los datos indican que el 56,9% de los encuestados declara que la voz evaluada de la persona de las grabaciones posee un nivel de ingresos «medios», el 23,05% «altos» y el 19,3% «bajos». Por último, en lo relacionado con el nivel de estudios, el 44,62% de los informantes cree que el hablante posee formación «universitaria», el 37,7% «secundaria», el 12,3% «primaria» y el 3,08% «sin estudios» (tabla 53).

		%
Trabajo	No contesta	2,3
	Poco cualificado	22,3
	Bien cualificado	56,9
	Altamente cualificado	18,5
Nivel de ingresos	No contesta	0,8
	Bajos	19,23
	Medios	56,9
	Altos	23,05
Nivel de estudios	No contesta	2,3
	Sin estudios	3,08
	Primarios	12,3
	Secundarios	37,7
	Universitarios	44,62

Tabla 53. Valoración socioeconómica de la variedad hispanoamericana

Finalmente, las medias obtenidas en cuanto a las características personales de la voz evaluada y la cultura y el país de origen de esta, los datos muestran una valoración positiva por parte de los encuestados. En primer lugar, sobre las creencias de los informantes en relación con las características de la persona que habla en la variedad hispanoamericana los datos obtenidos son los siguientes: «simpática» (4,25), «educada» (4), «inteligente» (3,89), «cercana» (3,8) y «culto» (3,8) (gráfico 113).

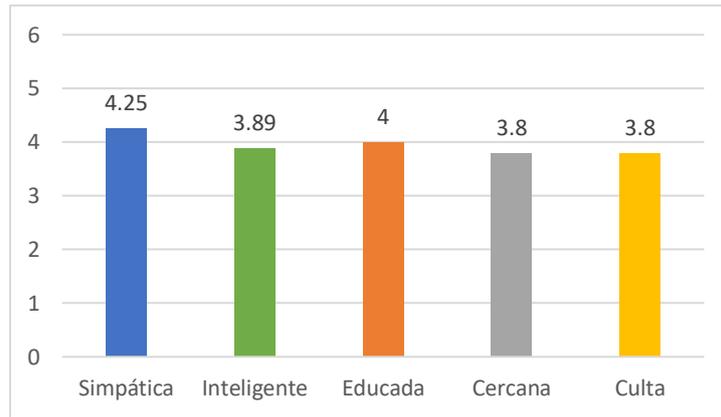


Gráfico 113. Valoración de las características personales de la variedad hispanoamericana

En segundo lugar, las cifras de los adjetivos que se relacionan con los elementos culturales y el país de la variedad hispanoamericana son «bonito» (3,99), «divertido» (3,98), «familiar» (3,95) y «avanzado» (3,53). En relación con los aspectos culturales asociados al hablante de las grabaciones, los informantes poseen opiniones positivas. En concreto, «interesante» (4,05), «cercana» (3,62), «rica» (3,42) e «innovadora» (3,1) (gráficos 114 y 115).

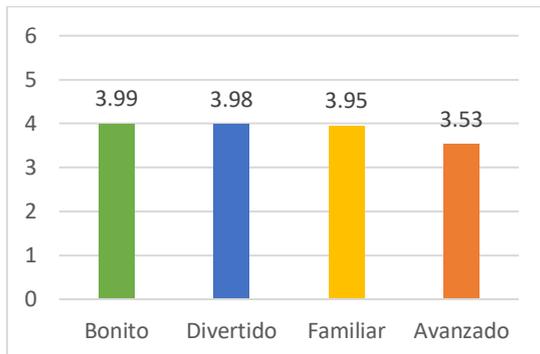


Gráfico 114. Valoración de la variedad hispanoamericana y país del hablante

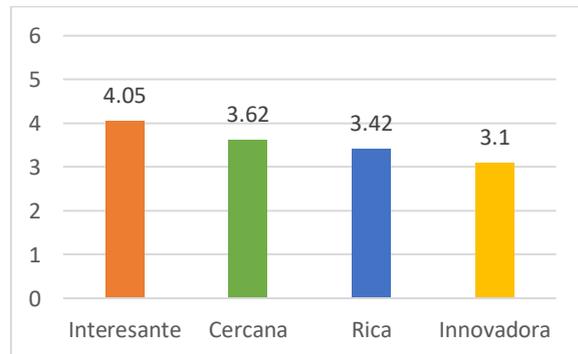


Gráfico 115. Valoración de la variedad hispanoamericana y la cultura del hablante

Tras la descripción anterior, a continuación, se explica el resultado de los análisis bivariantes con algunas de las variables independientes. En primer lugar, se ha podido establecer una correlación estadísticamente significativa entre las variables *países hispanohablantes visitados* y *voz evaluada* ($\chi^2 = 10,150$; $p = 0,017$). Se comprueba que los informantes de ambos grupos que declaran haber visitado España son los que identifican mejor la variedad hispanoamericana. Ahora bien, es resaltable el dato 30,2% en el GVH que indica que han visitado ambas zonas (tabla 54). Aunque esta significación

podiera resultar contradictoria, creemos que podría deberse a que los informantes son más capaces de identificar la variedad hispanoamericana por comparación, es decir, como han visitado España y, por tanto, reconocen mejor las variedades peninsulares son capaces de señalar que lo que han escuchado en las grabaciones no es una de estas variedades y, por consiguiente, las asocian con el territorio americano.

Países visitados	GVH	GVM
España	57%	61,5%
Latinoamérica	9,3%	12,8%
Ambos	30,2%	10,3%
No contesta	3,5%	15,4%
n	100%	100%

Tabla 54. Identificación aproximada de la variedad hispanoamericana según las variables países visitados y voz evaluada

Otra correlación significativa es el *origen del profesorado* y la *voz evaluada* ($\chi^2 = 9,239$; $p = 0,010$). Como se indica en la tabla 55, tanto los informantes que han evaluado la voz de hombre como la de mujer presentan unos porcentajes elevados de identificación aproximada de la variedad hispanoamericana en relación con el origen del profesorado. Particularmente, los encuestados que han recibido clases de profesores de España pueden reconocer mejor la variedad hispanoamericana. Recordemos que el x de los encuestados afirmaba haber recibido clases de docentes de ELE procedentes de España, el x de Latinoamérica y el x de ambas zonas. Por tanto, creemos posible que la capacidad de los encuestados de poder identificar la variedad hispanoamericana cuando han tenido profesores de España se debe, de nuevo, a que son capaces de reconocerla por comparación con la variedad peninsular.

Origen profesorado	GVH	GVM
España	64%	89,7%
Latinoamérica	7%	0%
Ambos	29%	10,3%

Tabla 55. Identificación aproximada de la variedad hispanoamericana según las variables origen profesorado y voz evaluada

A modo de resumen, en el esquema 17 se muestran todas las variables que han sido analizadas en este bloque. En concreto, se presentan las correlaciones en la identificación aproximada de la variedad hispanoamericana por parte de los informantes.



Esquema 17. Variables analizadas de la variedad hispanoamericana

En resumen, se puede concluir que los informantes poseen una opinión positiva sobre la variedad genérica hispanoamericana. Asimismo, se concluye que los informantes de ambos grupos pueden identificar mejor la variedad hispanoamericana cuando dicen haber visitado España o haber recibido clases de docentes de España. A continuación, se recogen las creencias de los encuestados que valoran las grabaciones con voz de hombre y, seguidamente, aquellos que valoraron la voz de mujer.

6.2.2.2.1. Valoraciones de las grabaciones con voz de hombre

6.2.2.2.1.1. Valoración directa de la variedad hispanoamericana

El objetivo de esta sección es analizar los aspectos afectivos y cognitivos que los informantes del GVH relacionan con la variedad hispanoamericana.

Como se observa en el gráfico 116, este grupo valora de manera positiva la variedad hispanoamericana. Por un lado, la media general es 4,09 en una escala de 6. Por otro lado, los datos obtenidos sobre el componente cognitivo es 3,74 y del componente afectivo es 4,44 puntos sobre 6, lo que indica que las opiniones son positivas.

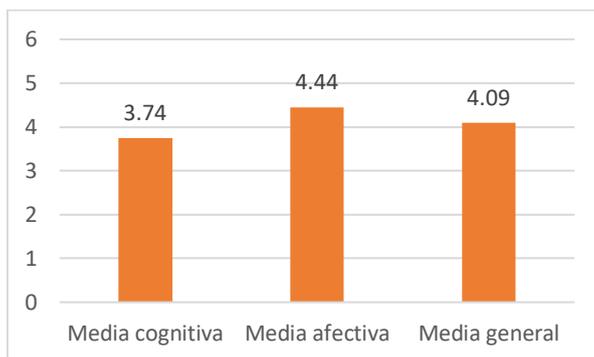


Gráfico 116. Medias de la valoración directa de la variedad hispanoamericana según el GVH

En relación con los elementos afectivos que componen el gráfico 117, se observa que las cifras se sitúan ligeramente por encima del promedio, en concreto, la media es 3,5 sobre 6. De esta manera, los participantes perciben la variedad como «blanda» (3,87), «agradable» (3,7), «bonita» (3,45), «sencilla» (3,4), «divertida» (3,33) y «cercana» (3,25).

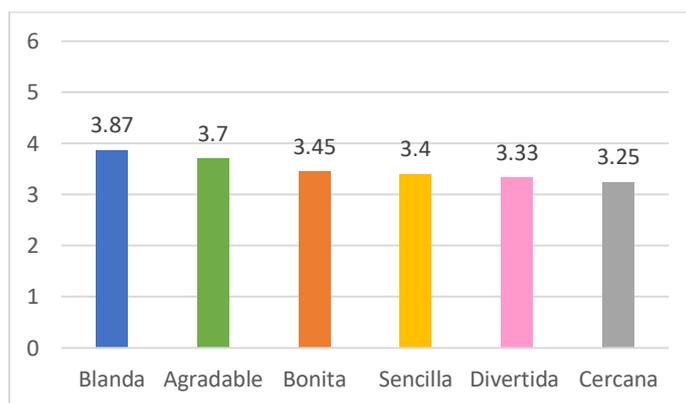


Gráfico 117. Componente afectivo de la variedad hispanoamericana según el GVH

En cuanto a los componentes cognitivos hacia la variedad genérica hispanoamericana, la media se sitúa por debajo de 3, en concreto, 2,74 en una escala de 6. Los datos encontrados son los siguientes: «suave» (3,02), «variada» (2,79), «rápida» (2,74), «clara» (2,73) y «urbana» (2,41). En otras palabras, estos valores indican que los informantes opinan que la variedad andina es «ligeramente áspera», «bastante monótona», «bastante lenta», «bastante confusa» y «bastante rural» (gráfico 118).

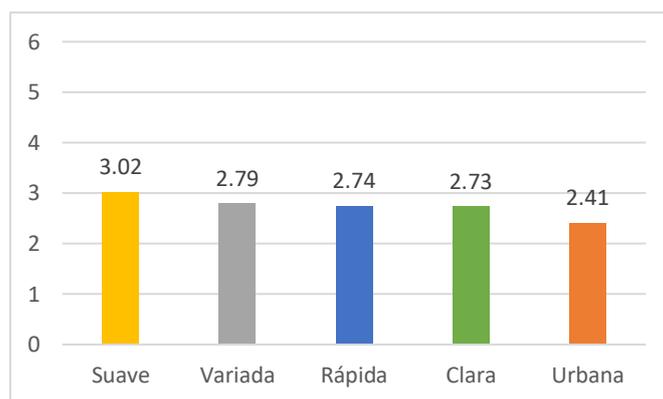


Gráfico 118. Componente cognitivo de la variedad hispanoamericana según el GVH

6.2.2.2.1.2. Valoración indirecta de la variedad hispanoamericana

A) Valoración indirecta de la variedad hispanoamericana a través de la voz evaluada

Valoración socioeconómica

La valoración de la variedad hispanoamericana sobre los aspectos socioeconómicos de la voz evaluada es positiva (tabla 56). En el ámbito de trabajo, el GVH posee creencias positivas, pues, el 52,3% de los encuestados opina que el hablante posee un trabajo «bien cualificado», 24,4% «poco cualificada» y el 22,1% «altamente cualificada». Asimismo, al evaluar el nivel de ingresos también se obtiene una valoración positiva. En concreto, el 55,8% de los informantes opina que las personas de la voz evaluada poseen un nivel de ingresos «medios», el 24,4% «altos» y el 18,6% «bajos».

En último lugar, en relación con el nivel de estudios, las cifras también son similares, ya que los informantes opinan que las personas de la voz evaluada poseen una formación ni alta ni baja, aunque se observa un ligero aumento en los niveles más altos de formación en comparación con los aspectos socioeconómicos «trabajo» y «nivel de ingresos». En particular, el 44,2% de los informantes cree que el hablante posee un nivel de estudios correspondientes al «secundario», el 40,6% «universitario», el 10,5% «primario» y el 1,2% «sin estudios».

		%
Trabajo	No contesta	1,2
	Poco cualificado	24,4
	Bien cualificado	52,3
	Altamente cualificado	22,1
Nivel de ingresos	No contesta	1,2
	Bajos	18,6
	Medios	55,8
	Altos	24,4
Nivel de estudios	No contesta	3,5
	Sin estudios	1,2
	Primarios	10,5
	Secundarios	44,2
	Universitarios	40,6

Tabla 56. Valoración socioeconómica de la variedad hispanoamericana según el GVH

B) Valoración de las características personales de la persona que habla

Sobre las opiniones de los informantes en relación con las características de la persona que habla en la variedad hispanoamericana los datos obtenidos son positivos, en concreto, la media es de 3,8 en una escala de 6 (gráfico 119). Por tanto, la califican de «simpática» (4), «educada» (3,92), «inteligente» (3,83), «culto» (3,74) y «cercano» (3,5).

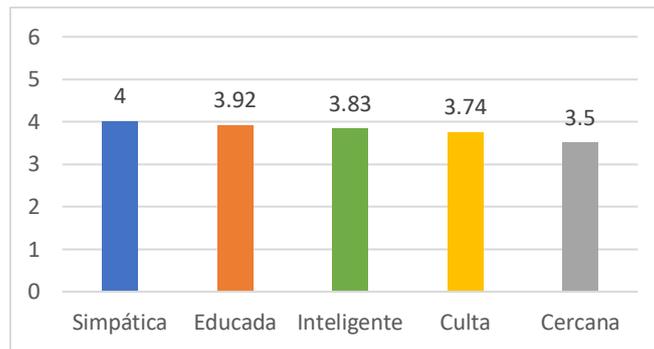


Gráfico 119. Valoración de las características personales de la variedad hispanoamericana según el GVH

C) Valoración de la variedad hispanoamericana a través de la cultura y el país de origen de la persona que habla

En este apartado se analizan los datos referidos al país de la voz evaluada, en la variedad hispanoamericana (gráfico 120). Los valores reflejan opiniones positivas, ya que la media obtenida es de 3,78 en una escala de 6. Así, los informantes califican de «familiar» (3,95), «bonito» (3,83), «divertido» (3,81) y «avanzado» (3,53) los elementos culturales de esta zona geográfica. En relación con los aspectos culturales asociados al hablante de las grabaciones, los informantes poseen opiniones positivas. En concreto, «interesante» (4,06), «cercana» (3,59), «rica» (3,42) e «innovadora» (3,06) (gráfico 121).

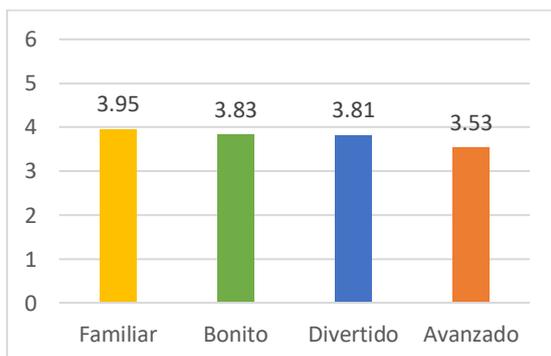


Gráfico 120. Valoración de la variedad hispanoamericana según el GVH y país del hablante

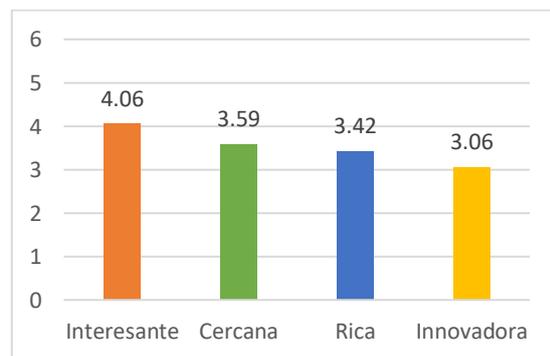


Gráfico 121. Valoración de la variedad hispanoamericana según el GVH y la cultura del hablante

De este modo, se puede concluir que los encuestados valoran positivamente la variedad genérica hispanoamericana cuando evalúan la voz de hombre, pues los componentes afectivo y general reciben valores por encima de la media. Además, poseen opiniones

positivas tanto de los aspectos socioeconómicos como, de los personales y de la cultura y la región de las grabaciones.

6.2.2.2. Valoraciones de las grabaciones con voz de mujer

6.2.2.2.1. Valoración directa de la variedad hispanoamericana

Como se observa en el gráfico 122, las creencias hacia la variedad genérica hispanoamericana de los informantes son positivas, ya que el valor de la media general es 3,85. Así lo corroboran las medias obtenidas en el componente cognitivo son de 3,72 puntos y del afectivo es de 3,98 puntos sobre 6.

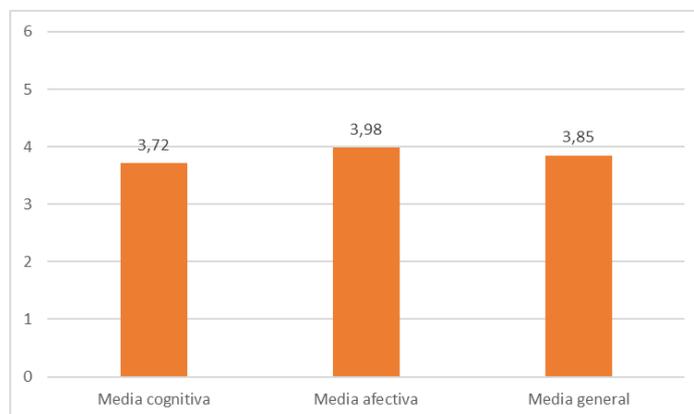


Gráfico 122. Medias de la valoración directa de la variedad hispanoamericana según el GVM

El componente afectivo es positivamente valorado en todos sus rasgos, tal y como se aprecia en el gráfico 123, pues la media se sitúa en 3,99 en una escala de 6. Particularmente, las variables «agradable» (4,31), «blanda» (4,21), «divertida» (4,05) y «bonita» (4,03) se sitúan por encima de la media. Las variables restantes, «sencilla» (3,82) y «cercana» (3,49) obtienen medias inferiores en este grupo de informantes. Por lo que, de manera general, los informantes poseen una percepción afectiva positiva hacia esta variedad.

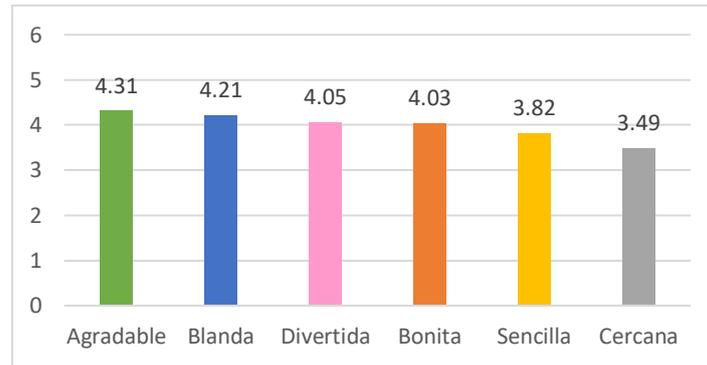


Gráfico 123. Componente afectivo de la variedad hispanoamericana según el GVM

Por otro lado, los valores para la variedad hispanoamericana sobre el componente cognitivo son los siguientes: «suave» (3,46), «variada» (3), «clara» (2,82), «rápida» (2,23) y «urbana» (2,08). Estas medias apuntan a que los informantes valoran esta variedad como «ligeramente áspera», «ligeramente monótona», «bastante confusa», «bastante lenta» y «bastante rural». De este modo, la media es 2,72 en una escala de 6 (gráfico 124).

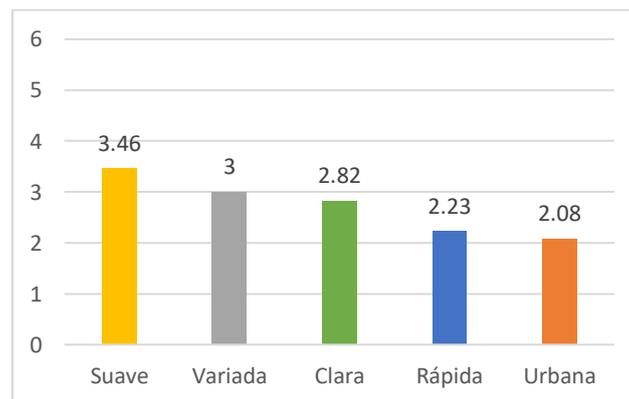


Gráfico 124. Componente cognitivo de la variedad hispanoamericana según el GVM

6.2.2.2.2. Valoración indirecta de la variedad hispanoamericana

A) Valoración indirecta de la variedad hispanoamericana a través de la voz evaluada

Valoración socioeconómica

La valoración de la variedad hispanoamericana sobre los aspectos socioeconómicos de la voz evaluada es positiva, tal y como se observa en la tabla 57. Para la pregunta sobre el tipo de trabajo, el 65,9% de informantes opina que el hablante de las grabaciones posee un trabajo «bien cualificado», el 22,1% «poco cualificado» y el 11,37% «altamente cualificado».

En relación con el nivel de ingresos, el 59,1% de los encuestados considera que el hablante posee ingresos «medios» y el 20,45% «altos» o «bajos». A su vez, las opiniones de los informantes también reflejan creencias positivas sobre el nivel de formación de la voz de la persona evaluada, pues el 52,28% opina que el hablante posee estudios «universitarios», el 25% «secundarios» y el 15,9% «primarios».

		%
Trabajo	No contesta	4,55
	Poco cualificado	18,18
	Bien cualificado	65,9
	Altamente cualificado	11,37
Nivel de ingresos	No contesta	0
	Bajos	20,45
	Medios	59,1
	Altos	20,45
Nivel de estudios	No contesta	0
	Sin estudios	6,82
	Primarios	15,9
	Secundarios	25
	Universitarios	52,28

Tabla 57. Valoración socioeconómica de la variedad hispanoamericana según el GVM

B) Valoración de las características personales de la persona que habla

Sobre las opiniones de los informantes en relación con las características de la persona que habla en la variedad genérica hispanoamericana, los datos obtenidos son generalmente positivos (gráfico 125). En concreto, la media es 4,1 en una escala de 6. Asimismo, los datos indican que los informantes coreanos consideran a la persona «simpática» (4,49), «educada» (4,08), «cercana» (4,05), «inteligente» (3,95), «cultura» y (3,82); en definitiva, opiniones positivas hacia la persona con una variedad hispanoamericana.

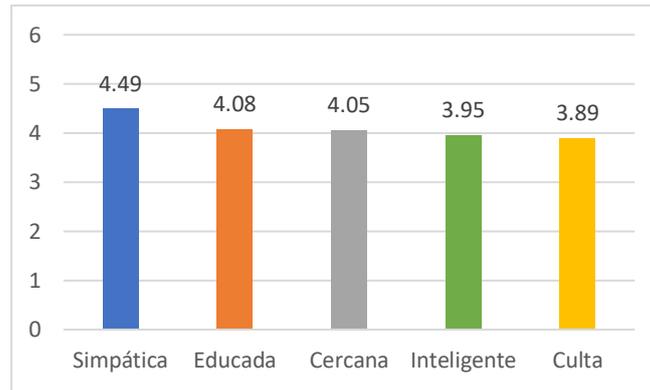


Gráfico 125. Valoración de las características personales de la variedad hispanoamericana según el GVM

C) Valoración de la variedad hispanoamericana a través de la cultura y el país de origen de la persona que habla

En relación con los elementos del país de origen, las opiniones de los informantes son positivas, pues la media se sitúa en 3,95 sobre 6. De este modo, los encuestados valoran al país de «bonito» (4,15), «divertido» (4,15), «familiar» (3,95) y «avanzado» (3,54) (gráfico 126). Asimismo, los aspectos relacionados con las características culturales del hablante de las grabaciones evaluada también son valoradas positivamente. Particularmente, se considera «interesante» (4,05), «cercana» (3,69), «rica» (3,41) e «innovadora» (3,21) (gráfico 127).

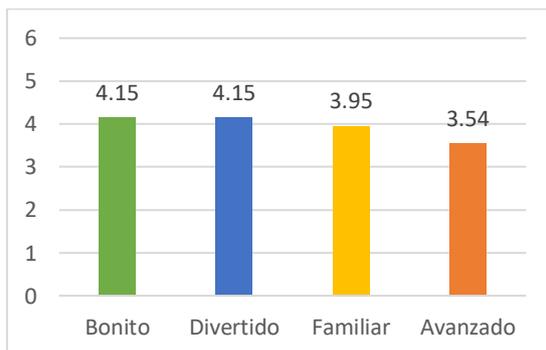


Gráfico 126. Valoración de la variedad hispanoamericana según el GVM y el país del hablante

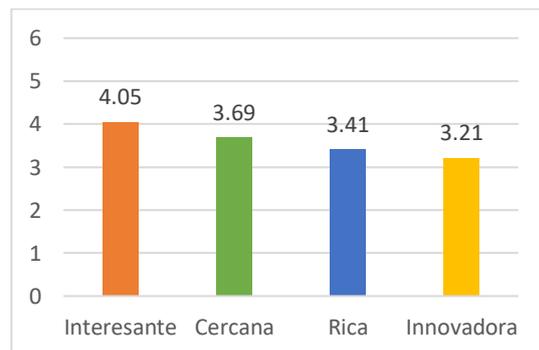


Gráfico 127. Valoración de la variedad hispanoamericana según el GVM y la cultura del hablante

En resumen, se puede concluir que los encuestados valoran positivamente la variedad hispanoamericana cuando evalúan la voz de mujer. Tal y como sucedía con el GVH, el componente afectivo recibe valores por encima de la media; sin embargo, el componente

cognitivo no supera la media de 3. Por su parte, el GVM posee opiniones positivas tanto de los aspectos socioeconómicos, como personales y culturales de la persona de las grabaciones.

6.2.2.3. Comparación de las valoraciones de las variedades peninsular e hispanoamericana

6.2.2.3.1. Comparación valoración directa

A continuación, se lleva a cabo un análisis comparativo de las valoraciones directas hechas por los informantes hacia las variedades con mayor porcentaje de identificación aproximada, es decir, de la peninsular y la hispanoamericana.

En la tabla 58 se observa que las variedades analizadas son percibidas positivamente, pues obtienen una media por encima del 3. La variedad peninsular es percibida de manera positiva, ya que la media general es 4,02 y la media cognitiva es 3,96 y la afectiva es 4,08. Asimismo, la variedad hispanoamericana es valorada positivamente, pues obtiene una media general de 3,97. También la media del componente cognitivo es 3,73 y la del afectivo es 4,21.

	Media general	Media cognitiva	Media afectiva
Peninsular	4,02	3,96	4,08
Hispanoamericana	3,97	3,73	4,21

Tabla 58. Comparación entre las medias de las variedades peninsular e hispanoamericana

A la vista de los datos generales, se puede observar que la variedad con una media general más alta es la variedad peninsular. Asimismo, es esta misma variedad la que obtiene una mejor valoración para el componente cognitivo. Sin embargo, es la variedad hispanoamericana la que los informantes valoran mejor según los aspectos cognitivos asociados a esta.

6.2.2.3.2. Comparación de la valoración indirecta

A continuación, se presenta una comparación entre las variedades peninsular e hispanoamericana a partir de las medias obtenidas según la valoración indirecta. En

primer lugar, se recogen los datos socioeconómicos; en segundo lugar, las características personales de la persona de la voz evaluada y, finalmente, los aspectos culturales y del país asociados al hablante de las grabaciones escuchadas.

Comparación valoración indirecta de los componentes socioeconómicos de las variedades peninsular e hispanoamericana

En primer lugar, se abordan las cuestiones relativas al tipo de trabajo asociado al hablante de los audios valorados. Como se observa en el gráfico 128, el 52,84% de los informantes que avalúan la variedad peninsular opina que la persona que se escucha posee un trabajo «bien cualificado», el 38,77% «altamente cualificado» y el 7,4% «poco cualificado». A su vez, el 56,9% de los informantes considera que la persona con variedad hispanoamericana posee un trabajo «bien cualificado», el 22,3% «poco cualificado», y el 18,5% «altamente cualificado» (18,5%).

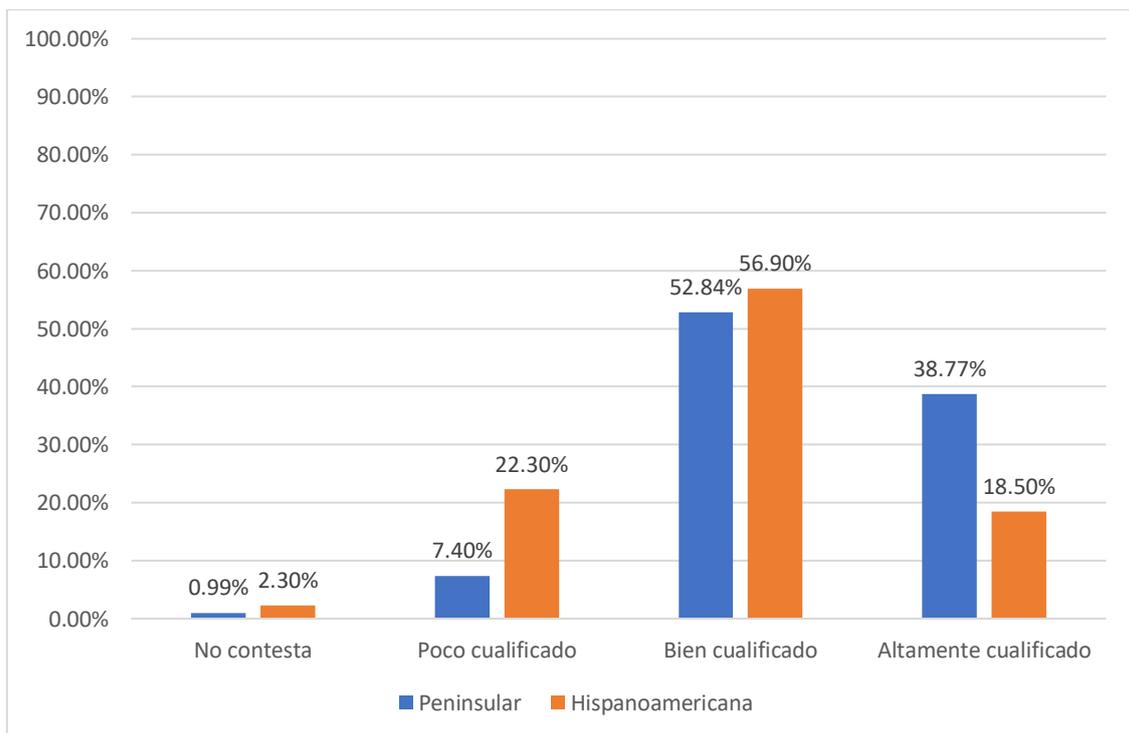


Gráfico 128. Valoración indirecta de las variedades peninsular e hispanoamericana según el tipo de trabajo del hablante

En segundo lugar, se muestran los datos obtenidos en relación con el nivel de ingresos que los informantes opinan que posee la persona de la voz evaluada. Para la variedad peninsular, el 47,65% de los encuestados piensa que el hablante posee ingresos «medios», el 45,18% «altos» y el 5,19% «bajos». Para la variedad hispanoamericana, el 56,9% de los encuestados opina que la voz evaluada de la persona de las grabaciones posee un nivel de ingresos «medios», el 23,05% «altos» y el 19,3% «bajos» (gráfico 129).

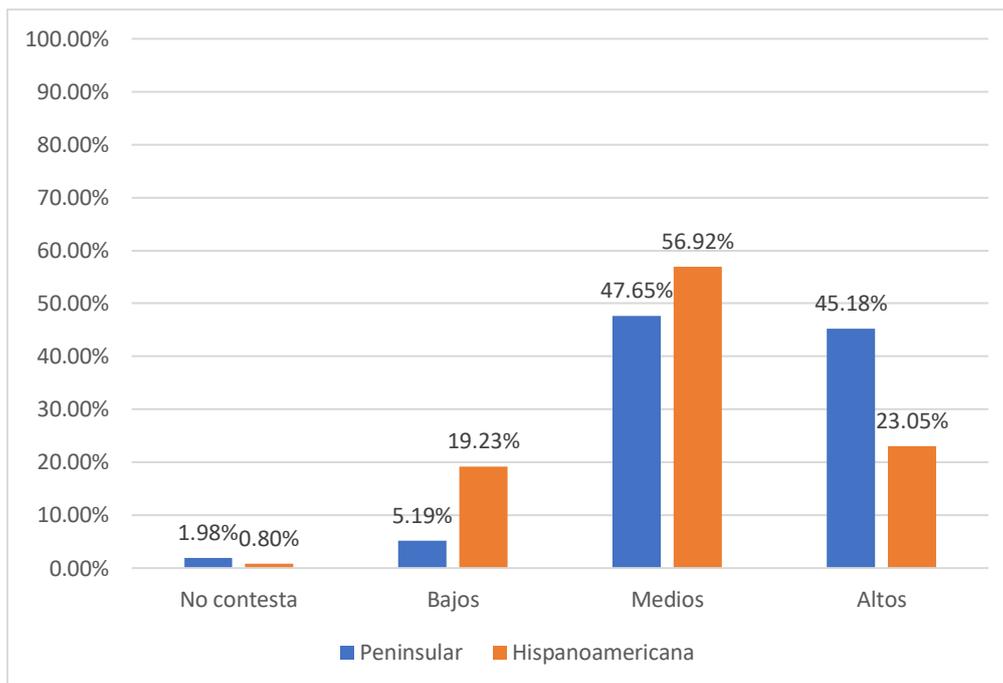


Gráfico 129. Valoración indirecta de las variedades peninsular e hispanoamericana según el nivel de ingresos del hablante

En tercer lugar, el gráfico 130 presenta los datos generales obtenidos en lo referente al nivel de estudios que los informantes creen que la persona de la voz evaluada tiene. Por un lado, el 66,92% de los encuestados para la variedad peninsular opina que el hablante posee un nivel de estudios «universitarios», el 23,7% «secundarios», el 4,2% «primarios» y el 3,46% «sin estudios». Por otro lado, en relación con la variedad hispanoamericana, el 44,62% de los informantes cree que el hablante posee formación «universitaria», el 37,7% «secundaria», el 12,3% «primaria» y el 3,08% «sin estudios».

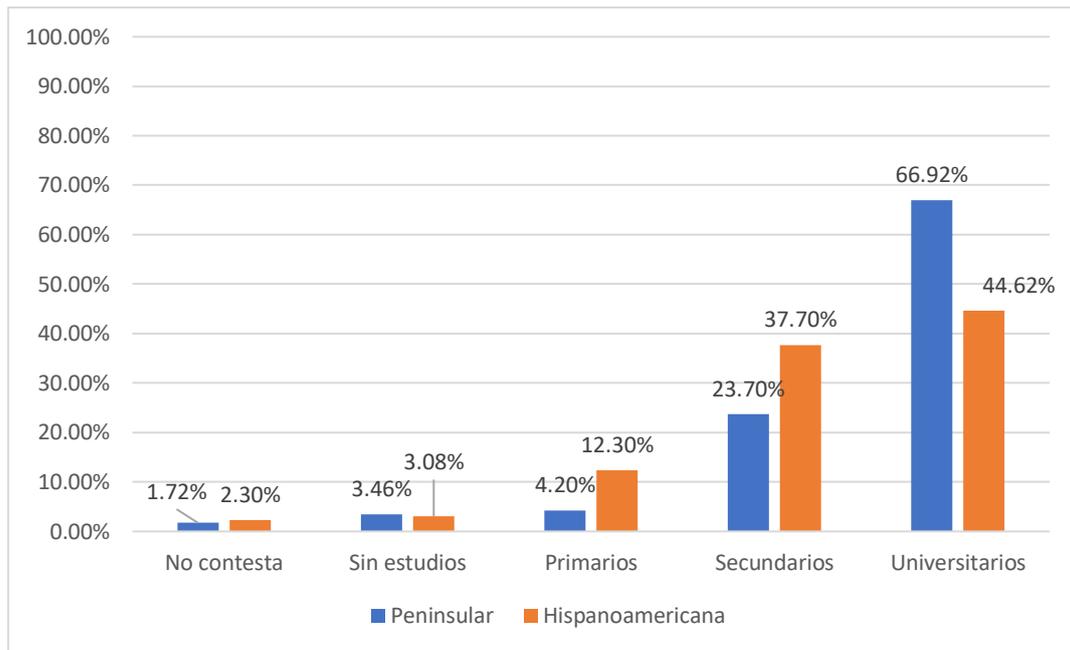


Gráfico 130. Valoración indirecta de las variedades peninsular e hispanoamericana según el nivel de estudios del hablante

Tras analizar los datos comparativamente, se puede observar que, según los encuestados, el hablante con la variedad castellana es el que posee un trabajo más cualificado el que posee un nivel de ingresos más altos y, también, es el que ha cursado más estudios.

Comparación valoración indirecta de las características personales del hablante de las variedades peninsular e hispanoamericana

Las valoraciones relacionadas con las características personales del hablante de las grabaciones evaluadas son positivas en todas las variedades. En la tabla 59 se muestra un resumen de los datos obtenidos de manera comparativa. En primer lugar, los informantes creen que la persona con variedad peninsular es «educada» (4,7), «inteligente» (4,6), «cultura» (4,5), «simpática» (4,2) y «cercana» (3,9). En segundo lugar, los que evalúan la voz con variedad hispanoamericana piensan que el hablante es «simpático» (4,25), «educado» (4), «inteligente» (3,89), «cercano» (3,8) y «culto» (3,8).

	Inteligente	Simpática	Cercana	Culta	Educada	Media general
Peninsular	4,6	4,2	3,9	4,5	4,7	4,38
Hispanoamericana	3,89	4,25	3,8	3,8	4	3,94

Tabla 59. Comparación medias de características personales del hablante de las variedades peninsular e hispanoamericana

Según los datos analizados, los informantes valoran más positivamente a las personas que asocian con la variedad peninsular. En particular, destacan los adjetivos inteligente, cercana, culta y educada. En cambio, consideran que el hablante que representa la variedad hispanoamericana es la persona más simpática de las variedades escuchadas.

Comparación valoración indirecta de las características del país de las variedades peninsular e hispanoamericana

En relación con las opiniones de los informantes sobre las características del país asociados a la persona de la voz evaluada, se observan impresiones positivas en todas las variedades (tabla 60). En particular, los encuestados que valoran la variedad peninsular opinan que el país del hablante es «avanzado» (4,48), «divertido» (4,3), «familiar» (4,37) y «bonito» (4,53). Aquellos que evaluaron la variedad hispanoamericana opinan que el país es «bonito» (3,99), «divertido» (3,98), «familiar» (3,95) y «avanzado» (3,53).

	Avanzado	Divertido	Familiar	Bonito	Media general
Peninsular	4,48	4,3	4,37	4,53	4,42
Hispanoamericana	3,53	3,98	3,95	3,99	3,84

Tabla 60. Comparación medias de características del país del hablante de las variedades peninsular e hispanoamericana

En este caso, los informantes valoran mejor el país relacionado con el hablante de las grabaciones en su variedad peninsular, pues lo califican de avanzado, divertido, familiar y bonito.

Comparación valoración indirecta de las características de la cultura de las variedades peninsular e hispanoamericana

En relación con las opiniones de los informantes sobre la cultura asociada a la persona de la voz evaluada, se observan impresiones positivas en todas las variedades (tabla 61). En particular, los encuestados que valoran la variedad peninsular opinan que la cultura es «interesante» (4,56), «rica» (4,23), «cercana» (4,09) e «innovadora» (4,07). También, los encuestados opinan que la cultura relacionada con la variedad hispanoamericana es «interesante» (4,05), «cercana» (3,62), «rica» (3,42) e «innovadora» (3,1).

	Innovadora	Rica	Cercana	Interesante	Media general
Peninsular	4,07	4,23	4,09	4,56	4,23
Hispanoamericana	3,1	3,42	3,62	4,05	3,54

Tabla 61. Comparación medias de características de la cultura del hablante de las variedades peninsular e hispanoamericana

De este modo, en lo relacionado con los aspectos culturales asociados al hablante de las grabaciones, los encuestados valoran mejor la variedad peninsular, pues la asocian a una cultura innovadora, rica, cercana e interesante.

Finalmente, a modo de resumen se presentan las correlaciones calculadas sobre la identificación aproximada de las variedades peninsular e hispanoamericana. Aunque según los datos anteriormente analizados se puede observar una serie de tendencias generales, solo se han podido comprobar estadísticamente que las variables sexo (en el caso peninsular), países hispanohablantes visitados, origen del profesorado ELE y la voz evaluada son las que determinan la capacidad de los informantes de identificar estas variedades (esquema 18).



Esquema 18. Correlaciones analizadas en la identificación aproximada

A la vista de los datos analizados en este apartado sobre la identificación aproximada de las variedades peninsular e hispanoamericana, se puede concluir que la variedad peninsular es valorada más positivamente que la hispanoamericana. En primer lugar, la variedad peninsular es la que obtiene un porcentaje más alto de identificación. En segundo

lugar, también recibe valoraciones más altas en la media general y en los aspectos socioeconómicos, personales y culturales y del país de la persona de las grabaciones evaluadas. Además, se ha comprobado que los informantes que han visitado España o que han recibido clases de docentes de España son más capaces de identificar la variedad peninsular, hecho que se explica por el grado de exposición a esta variedad. Pero, también los encuestados que han viajado a España y que han tenido profesores españoles pueden reconocer mejor la variedad hispanoamericana, pues creemos que pueden identificarla por comparación de la variedad peninsular.

Asimismo, de todas las variables calculadas, se ha podido comprobar que tanto los encuestados surcoreanos con estudios universitarios de Filología Hispánica como aquellos informantes que han cursado o están cursando otras carreras universitarias pueden identificar mejor tanto la variedad peninsular como la hispanoamericana. Finalmente, se ha comprobado que el tipo de voz evaluada por parte de los informantes ha resultado determinante para que identificado una u otra variedad.

Tras comprobar que los estudiantes surcoreanos de ELE manifiestan dificultades para identificar correcta o aproximadamente las variedades cultas del español, en el siguiente apartado, se analizan los datos sobre la identificación errónea. De este modo, se sigue el proceso de trabajo que se ejemplifica en el esquema 19.



Esquema 19. Desarrollo del análisis de datos empleado en la identificación errónea

6.2.3. Identificación errónea

El objetivo principal de esta sección es corroborar o refutar la hipótesis de partida que motiva esta tesis doctoral: los estudiantes coreanos de ELE, en su mayoría, no reconocen las variedades del español. Para ello, es necesario conocer el porcentaje de identificación errónea por parte de los informantes, es decir, qué cantidad de encuestados no ha sido capaz de identificar correcta o aproximadamente la variedad dialectal que han evaluado en cada una de las grabaciones.

Asimismo, se pretende determinar con qué otras variedades han confundido las variedades escuchadas. Mediante esta comparación se quiere saber si los resultados de nuestra muestra coinciden con los obtenidos en otros estudios similares de PRECAVES XXI o si, por el contrario, se alejan de las tendencias generales.

Por lo tanto, en las siguientes líneas se sigue el siguiente esquema: en primer lugar, los datos obtenidos sobre la identificación errónea de las variedades; en segundo lugar, un análisis detallado de las 4 variedades peor reconocidas por los informantes. En particular se desglosará con qué variedades se confunden y si existen diferencias entre el GVH y el GVM¹¹³. Finalmente, se presentan los datos referidos al perfil de informante que identifica erróneamente estas variedades con el fin de describir el perfil de estudiante coreano de ELE que mejor identifica las variedades (véase epígrafe 2.5.4.).

6.2.3.1. Datos de identificación errónea

Antes de profundizar en los datos, se recupera la tabla 62 en la que se podía observar el porcentaje de identificación total de los participantes en esta encuesta. De este modo, se aprecia que el 42,7% del total de respuestas identifica erróneamente alguna de las variedades evaluadas, lo que supone un elevado número en comparación con aquellos que sí fueron capaces de identificarlas correcta o aproximadamente.

¹¹³ Recordemos que la abreviatura GVH se refiere al grupo de informantes que evalúa la voz de hombre en las grabaciones y GVM son los encuestados que valoran la voz de mujer (véase epígrafe 5).

	N	%
Identificación exacta	401	14,8
Identificación errónea	1152	42,7
Identificación aproximada	536	19,8
No contesta	615	22,7
Total	2704	

Tabla 62. Identificación de las variedades

En concreto, como se recoge en el gráfico 131, las variedades con un mayor índice de identificación errónea son, por este orden, la variedad caribeña (18,2%), la andaluza (15,1%), la canaria (14,3%), la chilena (13,9%), la andina (13%), la mexicana (11,5%), la rioplatense (7,3%) y la castellana (6,7%).

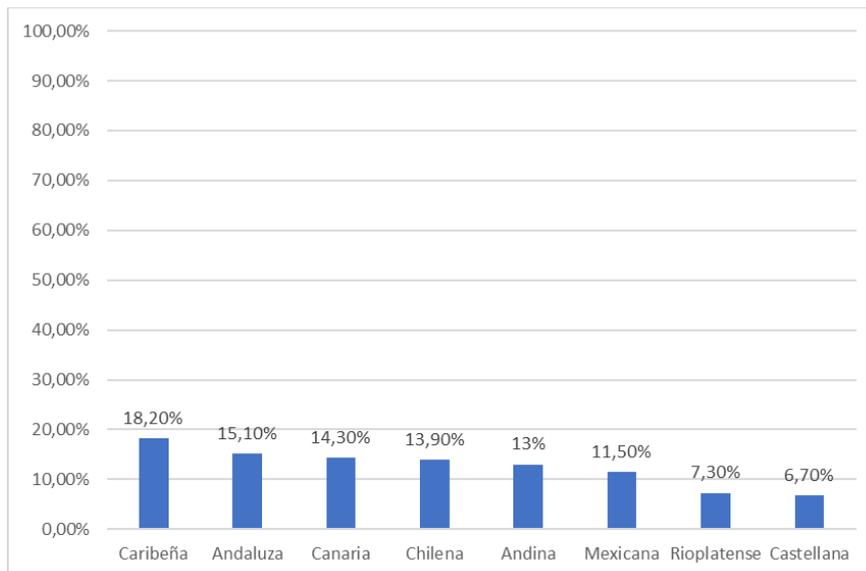


Gráfico 131. Identificación errónea de las variedades

Estos datos sobre la identificación errónea suponen un calco casi simétrico, pero a la inversa, de las variedades identificadas correctamente, pues, como se presentó anteriormente, las variedades mejor identificadas son la rioplatense (35,4%), la mexicana (15,5%), la andina (15%) y la castellana (11,2%) (gráfico 132).

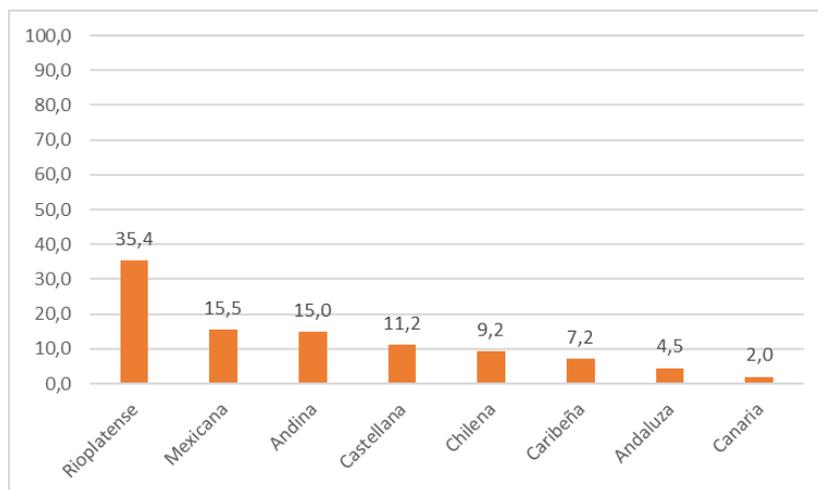


Gráfico 132. Identificación exacta según la variedad

Se han consultado los resultados obtenidos por estudios previos de PRECAVES XXI y los datos que ahora se exponen con relativamente similares en lo relacionado con la identificación errónea (Cestero y Paredes, 2018a). En el caso de PRECAVES XXI, los informantes, jóvenes universitarios hispanohablantes, identifican mejor la variedad rioplatense (85,9%), la castellana (70%), la mexicana (47,6%) y la caribeña (42,6%). A su vez, las peor reconocidas son la andina (34,8%), la andaluza (36,95), la canaria (25%) y la chilena (22,7%). Aunque el porcentaje de identificación, en nuestro caso, es mucho menor, pues el grupo está formado por informantes no nativos del español, el orden de identificación es similar. Así, nuestros encuestados identifican mejor la variedad rioplatense, la mexicana, la andina y la castellana en este orden. Paralelamente, las peor identificadas son la chilena, la caribeña, la andaluza y la canaria.

A su vez, la investigación de Cestero y Paredes (2022b) sobre las creencias lingüísticas de los madrileños hacia las variedades dialectales cultas del español muestra porcentajes similares en cuanto a la identificación errónea. Concretamente, las variedades mejor identificadas son la rioplatense (80,2%), la andaluza (70,8%), la castellana (64,4%) y la canaria (43,4%). Sobre el porcentaje de identificación errónea de las variedades, se ha encontrado que 3 de las 4 peor identificadas en este trabajo coinciden con los resultados de esta tesis doctoral. De este modo, la variedad chilena (58,33%), la caribeña (51,39%), la canaria (43,4%) y la andina (36,81%) son las variedades menos identificadas por los informantes.

El hecho de que en ambos estudios de Cestero y Paredes los encuestados identifiquen más la variedad canaria y peor la andina, datos opuestos a los nuestros, se explicaría porque los participantes de sus investigaciones son españoles y, por tanto, tiene sentido que puedan reconocer mejor una de las variedades de España, en concreto, la canaria. En nuestro caso, la mayoría de los informantes de esta tesis eran estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Chonbuk cuyo departamento de español tiene convenio en programas de intercambio universitario con universidades de España (área peninsular) y con centros educativos de Perú (véase epígrafe 2.5.2.). Este último dato podría dar respuesta a cuál es el motivo por el que los participantes de esta tesis pueden identificar mejor la variedad andina.

Ahora bien, también se encuentran datos similares en estudios con informantes no nativos de español. En la investigación de Sosiński y de la Torre (2021), en la que también se emplea la metodología PRECAVES XXI, se trabaja con participantes de origen polaco y estudiantes del grado de Estudios Hispánicos de la Universidad de Varsovia. Los datos de este trabajo muestran un índice similar de identificación correcta e incorrecta por parte de los informantes. En particular, las variedades con un mayor y un menor porcentaje de identificación son las mismas que en esta tesis. En concreto, las variedades mejor identificadas en ese estudio son la rioplatense (36,5%), la castellana (32,6%), la mexicana (17%) y la andina (15,8%), en este orden, y las peor reconocidas son la chilena (61,5%), la caribeña (60,8%), la canaria (60,4%) y la andaluza (50,7%), es decir, resultados muy cercanos a los aquí recogidos.

En la misma línea de estudio y siguiendo la metodología PRECAVES XXI, el trabajo de Svetozarovová (2020) sobre las creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes universitarios de ELE de Eslovaquia, República Checa y Polonia recoge datos similares a los nuestros. Por un lado, las variedades mejor reconocidas son la castellana (51,8%), la rioplatense (50,9%), la andaluza (29,4%) y la mexicana (15,6%). Por otro lado, las variedades identificadas erróneamente son la chilena (77,4%), la caribeña (67,3%), la andina (66,4%) y la canaria (58,1%).

La comparación realizada entre algunos estudios previos y los datos obtenidos en esta tesis doctoral sirve para establecer ciertas tendencias generales independientemente de si

los informantes de las muestras son hispanohablantes o, por el contrario, son aprendices de ELE.

Volviendo a los resultados de los estudiantes coreanos, si observamos en detalle las diferencias halladas entre quienes evaluaron la voz de hombre y la de mujer, encontramos que el GVH identifica peor las variedades, pues obtiene un 69,8% de identificación errónea, mientras que el GVM se sitúa en el 30,2% (gráfico 133)¹¹⁴.

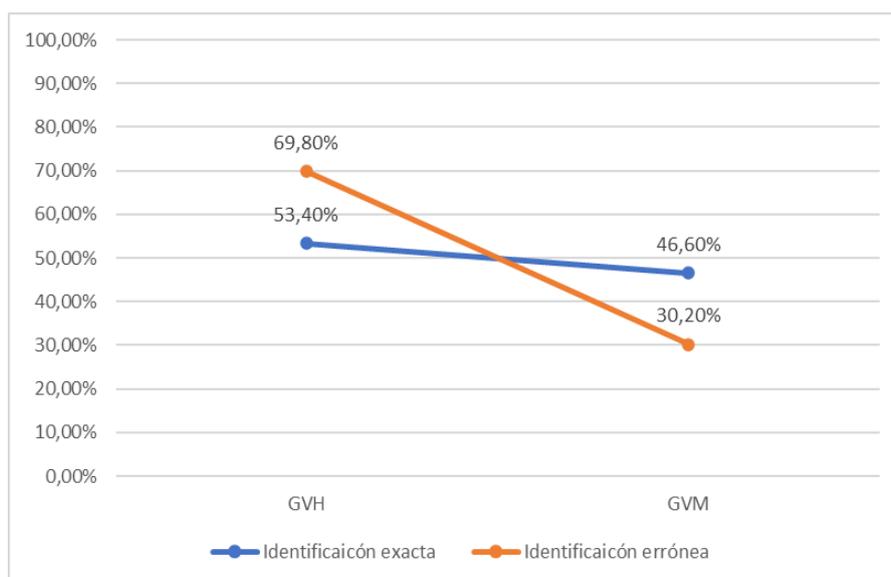


Gráfico 133. Identificación exacta y errónea según el GVH y el GVM

Las diferencias que se encontraron entre ambos grupos según la identificación exacta son similares a la identificación errónea, pues, aunque hay diferencias en los porcentajes, el GVH sigue identificando mejor las variedades que el GVM, en concreto, el 53,4% y el 46,6% respectivamente. Aunque no se ha podido comprobar la significación de la relación entre grado de identificación y voz evaluada, pues el valor de Chi cuadrado es superior a 0,05.

Llegados a este punto, y tras analizar la correlación entre algunas variables independientes (sexo, tipo de discurso, estudios, origen del profesorado, años estudiados de ELE, países visitados y motivación) y el grado de identificación de las variedades por parte de los

¹¹⁴ Véase el anterior gráfico donde se incluye la comparación con la identificación correcta.

informantes, hay que desatacar que 2 variables han resultado ser estadísticamente significativas.

En primer lugar, es significativa la correlación entre la variable *años estudiados de ELE* y *la voz evaluada* ($\chi^2 = 41,552$; $p = <0,001$). La tabla 63 muestra que, si bien se observan algunas diferencias entre el GVH y el GVM, el dato relevante incide en que son los encuestados que han invertido entre 3 a 6 años de tiempo en estudiar español quienes presentan más dificultades para identificar las variedades.

Años que llevan estudiando español	GVH	GVM
De 0 a 3 años	36,7%	25,9%
De 3 a 6 años	46%	39,9%
Más de 6 años	17,3%	34,2%

Tabla 63. Identificación errónea según la variable años estudiados de ELE y voz evaluada

En segundo lugar, la variable *países visitados* y *voz evaluada* también ha resultado estadísticamente significativa ($\chi^2 = 55,239$; $p = 0 <,001$). Cabe destacarse que los participantes que han examinado voces masculinas y que firman haber viajado a España son quienes identifican peor las variedades. Dicho de otro modo, los encuestados que han valorado la voz de mujer o que han viajado a Latinoamérica muestran menos dificultades para identificar correctamente las variedades (tabla 64).

Países visitados	GVH	GVM
España	46,8%	25%
Latinoamérica	13,6%	18,7%
Ambos	19,8%	21,6%

Tabla 64. Identificación errónea según la variable países visitados y voz evaluada

Dicho en otras palabras, estos datos corroboran que cuanto mayor es el grado de exposición o contacto una determinada lengua o variedad, mayor es la capacidad identificarla.

6.2.3.2. Identificación errónea de las variedades caribeña, andaluza, canaria y chilena

Una vez vistos los datos generales sobre el nivel de identificación errónea, a continuación, se procede a describir con qué variedades los informantes se confunden cuando identifican de manera errónea una determinada variedad. Para ello, se analizan los datos de las variedades chilena, canaria, andaluza y caribeña por tratarse de las variedades con un mayor índice de identificación errónea. Como se ha procedido en el apartado anterior, en primer lugar, se presenta una descripción de con qué variedades se han confundido más las variedades escuchadas. En segundo lugar, se analizan los datos desglosados en el GVH y en el GVM.

6.2.3.2.1. Variedad caribeña

En lo referente a la variedad caribeña, recordemos que el 18,2% de los participantes identifica erróneamente esta variedad (gráfico 131). Como se muestra en la tabla 65, los informantes confunden la variedad caribeña, en concreto, con las variedades chilena (23,5%), canaria (21%) y andaluza (18,5%), principalmente.

Variedad	%
Chilena	23,5
Canaria	21
Andaluza	18,5
Mexicana	14,8
Andina	8,6
Castellana	8,6
Rioplátense	4,9

Tabla 65. Identificación errónea de la variedad caribeña con otras variedades

En los gráficos 134 y 135 se refleja el porcentaje de con qué otras variedades los encuestados del GVH y del GVM confunden la variedad caribeña. Por un lado, el GVH confunde la variedad caribeña con las variedades andaluza (27,1%), canaria (20,8%) y

chilena (20,8%). Por otro lado, el GVM la identifica con las variedades chilena (27,3%), canaria (21,2%) y mexicana (21,2%).

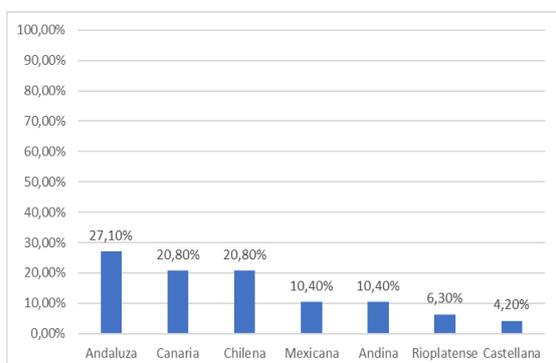


Gráfico 134. Identificación errónea de la variedad caribeña según el GVH

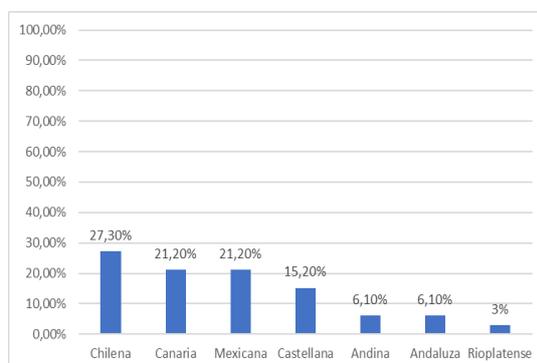


Gráfico 135. Identificación errónea de la variedad caribeña según el GVM

En cuanto a las variables independientes, los *años estudiados de ELE* resultan un factor significativo estadísticamente ($\chi^2 = 9,708$; $p = 0,008$). Según la *voz evaluada* es esperable que cuantos menos años se estudia español, mayor es el índice de identificación errónea de la variedad caribeña. Dicho de otro modo, los informantes que se encuentran en la categoría de «0 a 3 años» o de «3 a 6 años» son menos capaces de identificar las variedades que los que llevan «más de 6 años» estudiados de ELE. Este comportamiento es paralelo en ambos grupos (tabla 66).

Años estudiados de ELE	GVH	GVM
De 0 a 3 años	43,8%	35,8%
De 3 a 6 años	43,8%	39,5%
Más de 6 años	12,5%	24,7%

Tabla 66. Identificación errónea de la variedad caribeña según la variable significativa años estudiados de ELE y voz evaluada

También es significativa la variable *países visitados* ($\chi^2 = 11,731$; $p = 0,008$). Los datos reflejados en la tabla 67 constatan que el hecho de haber viajado o no a España o Latinoamérica es determinante para identificar mejor o peor la variedad caribeña. En concreto, los informantes que han evaluado la voz de hombre identifican mejor la variedad caribeña cuando han viajado a países latinoamericanos (18,8%). No obstante,

los encuestados de la voz de mujer y que declaran haber viajado a España reconocen mejor la variedad caribeña.

Países visitados	GVH	GVM
España	47,9%	12,1%
Latinoamérica	18,8%	24,2%
Ambos	12,5%	24,2%

Tabla 67. Identificación errónea de la variedad caribeña según la variable países visitados y voz evaluada

A modo de conclusión, se observa que a la variedad caribeña se la confunde con las variedades chilena, canaria y andaluza, principalmente. En particular, el GVH la confunde con la variedad andaluza, mientras que el GVM con la chilena. Asimismo, se ha comprobado que las variables *años estudiados de ELE* y *países hispanohablantes visitados* son determinantes para identificar mejor la variedad caribeña. Dicho de otro modo, el grado de contacto con esta variedad por parte de los informantes ha resultado ser definitoria para su correcta identificación.

6.2.3.2.2. Variedad andaluza

Por lo que respecta a la variedad andaluza, esta se identifica erróneamente por el 15,1% del total de participantes. Como se muestra en la tabla 68, los informantes confunden la variedad andaluza principalmente con la variedad caribeña (37,1%), la canaria (20%) y la chilena (20%).

Variedad	%
Caribeña	37,1
Canaria	20
Chilena	20
Mexicana	10
Andina	7,1
Rioplátense	5,7

Tabla 68. Identificación errónea de la variedad andaluza con otras variedades

En concreto, la variedad andaluza solo ha sido identificada correctamente por el 6,5% de los informantes en el GVH y por el 2,2% en el GVM (gráfico 15). En los gráficos 136 y 137 se refleja con qué otras variedades los encuestados del GVH y del GVM confunden la variedad andaluza en porcentajes.

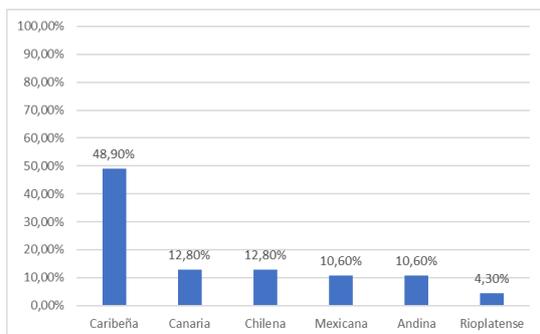


Gráfico 136. Identificación errónea hacia la variedad andaluza según el GVH

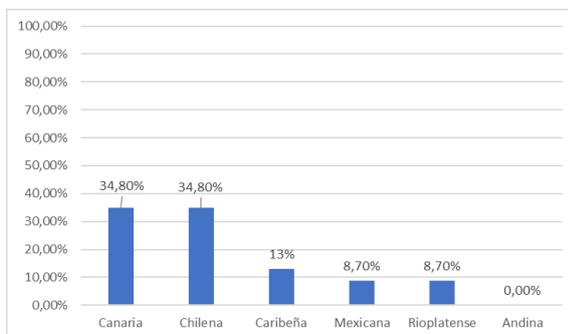


Gráfico 137. Identificación errónea hacia la variedad andaluza según el GVM

Por un lado, el GVH confunde la variedad andaluza con las variedades caribeña (48,9%), canaria (12,8%) y chilena (12,8%) por igual. Por otro lado, el GVM la identifica principalmente con las variedades chilena (34,8%) y canaria (34,8%).

En relación con las variables de estudio, no se ha podido establecer ninguna correlación estadísticamente significativa. Por lo tanto, en resumen, se observa que a la variedad andaluza se la confunde con las variedades caribeña, canaria y chilena. Particularmente, el GVH la confunde con la variedad caribeña y el GVM con las variedades chilena y canaria.

6.2.3.2.3. Variedad canaria

En lo referente a la variedad canaria, esta es identificada erróneamente por el 14,3% de los participantes. En concreto, los informantes la confunden con las variedades caribeña y rioplatense (31,3%) por igual, seguida de la variedad chilena (12,5) (tabla 69).

Variedad	%
Caribeña	31,3
Rioplátense	31,3
Chilena	12,5
Castellana	6,3
Andina	6,3
Mexicana	6,3

Tabla 69. Identificación errónea de la variedad canaria con otras variedades

Por un lado, el GVH confunde la variedad canaria con las variedades rioplátense (27,3%), caribeña (27,3%) y chilena (18,2%). Por otro lado, el GVM la identifica con las variedades caribeña (40%), rioplátense (40%) y andaluza (20%) (gráficos 138 y 139).

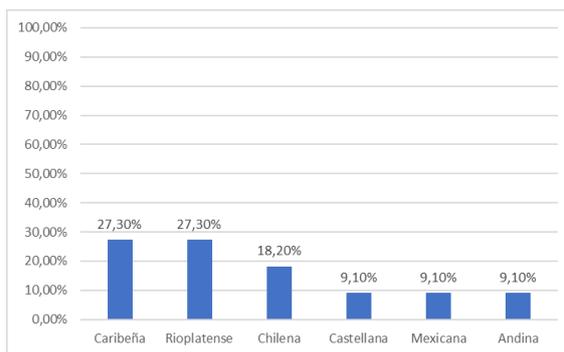


Gráfico 138. Identificación errónea de la variedad canaria según el GVH

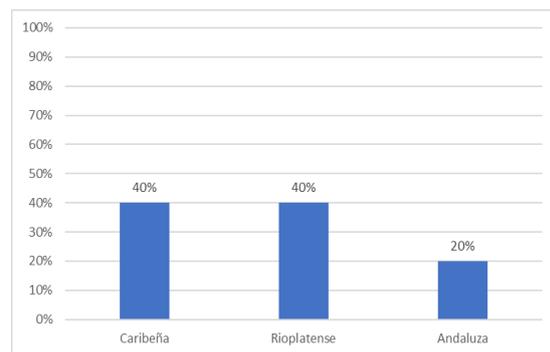


Gráfico 139. Identificación errónea de la variedad canaria según el GVM

Estos porcentajes apuntan a que los informantes confunden, principalmente, la variedad canaria con alguna de las variedades hispanoamericanas. Esta tendencia ya ha sido observada en estudios anteriores, pues la investigación de Santana (2018), perteneciente al equipo de Sevilla del proyecto PRECAVES XXI, pues tras analizar los datos de los informantes andaluces, encuentra que los participantes confunden la variedad canaria con la variedad hispanoamericana, en especial, con las variedad rioplátense y caribeña. En concreto, el 57,35% de los encuestados sevillanos identifica erróneamente la variedad canaria con alguna de las variedades hispanoamericanas.

En cuanto a la significación de los datos obtenidos, se ha encontrado que, de nuevo, el contacto con el idioma español por parte de los informantes resulta significativo en su capacidad de identificar la variedad canaria. De este modo, la variable que vuelve a resultar significativas es *años estudiados de ELE* que describimos a continuación.

En cuanto a las variables *años estudiados* y *voz evaluada*, los datos revelan que los informantes que han estudiado más años español son capaces de identificar de forma más acertada la variedad canaria si evalúan la voz de hombre ($\chi^2 = 10,415$; $p = 0,005$). Sin embargo, los encuestados que evalúan la voz de mujer y llevan menos años estudiando español son los que mejor identifican la variedad canaria (tabla 70).

Años estudiados de ELE	GVH	GVM
De 0 a 3 años	72,7%	0%
De 3 a 6 años	27,3%	40%
Más de 6 años	0%	60%

Tabla 70. Identificación errónea de la variedad canaria según las variables años estudiados de ELE y voz evaluada

Con los datos actuales y al resultar no significativas otras variables, no se puede sostener una justificación a este resultado. Sin embargo, según la tendencia observada en la identificación errónea de la variedad canaria, se puede describir que los informantes confunden esta variedad con las variedades caribeña y rioplatense. En concreto, tanto el GVH como el GVM también la confunde principalmente con las variedades caribeña y rioplatense.

6.2.3.2.4. Variedad chilena

Finalmente, la última variedad que se presenta aquí es la variedad chilena, la cual es identificada erróneamente por el 13,9% de los encuestados. En concreto, los informantes confunden la variedad chilena con las variedades canaria (31,8%), rioplatense (21,2%) y andaluza (14,1%), principalmente (tabla 71).

Variedad	%
Canaria	31,8
Rioplatense	21,2
Andaluza	14,1
Caribeña	10,6
Castellana	9,4
Mexicana	7,1
Andina	5,9

Tabla 71. Identificación errónea de la variedad chilena con otras variedades

En el gráfico 140 se muestra que el GVH confunde la variedad chilena con las variedades canaria (31,3%), andaluza (14,1%) y caribeña (10,9%). A su vez, el GVM con las variedades canaria (33,3%), castellana (19%) y andaluza y andina (14,3%) (gráfico 141).

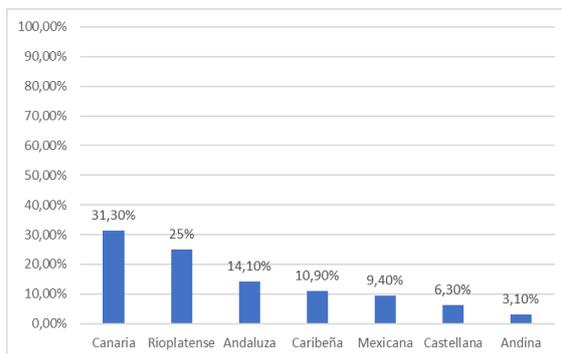


Gráfico 140. Identificación errónea de la variedad chilena según el GVH

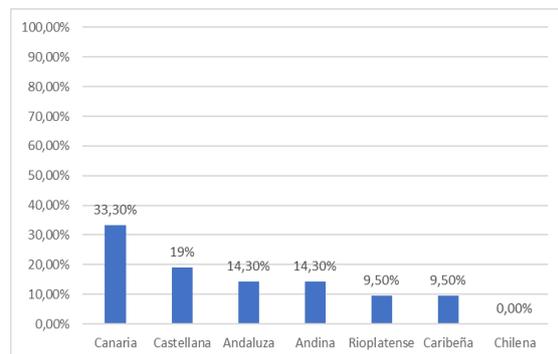


Gráfico 141. Identificación errónea de la variedad chilena según el GVM

De manera diferente a las variedades descritas hasta ahora, para la variedad chilena resulta estadísticamente significativa la variable social *sexo* ($\chi^2 = 5,830$; $p = 0,016$). Por un lado, los informantes hombres identifican más erróneamente la variedad chilena cuando evalúan la voz de mujer. Por otro lado, las mujeres identifican más erróneamente la variedad chilena cuando la voz que valoran es la de hombre (tabla 72).

Voz evaluada	Hombre	Mujer
GVH	28,1%	71,9%
GVM	57,1%	42,9%

Tabla 72. Identificación errónea de la variedad chilena según la variable sexo

También es significativa la variable *países hispanohablantes visitados* ($\chi^2 = 10,595$; $p = 0,014$). Los datos reflejados en la tabla 73, como sucedía en la variedad caribeña, indican que la variable *países visitados* influye en la capacidad de los informantes de identificar mejor o peor la variedad evaluada, en este caso, la chilena. De este modo, los datos indican que los participantes que evalúan la voz de hombre identifican mejor la variedad chilena cuando dicen haber viajado a Latinoamérica, mientras que aquellos que valoran la voz de mujer pueden identificar mejor la variedad chilena cuando afirman haber viajado a ambas zonas.

Países visitados	GVH	GVM
España	39,1%	14,3%
Latinoamérica	10,9%	28,6%
Ambos	25%	9,5%

Tabla 73. Identificación errónea de la variedad chilena según la variable países visitados y voz evaluada

Con el objetivo de tener una idea general de todas las variables que se han considerado para el análisis estadístico, a continuación, se adjunta el esquema 20. En este cuadro ilustrativo, se puede observar que se han analizado las variables sexo, carrera universitaria, años estudiados de ELE, países hispanohablantes visitados, origen del profesorado y amigos hispanohablantes en correlación con las variedades caribeña, andaluza, canaria y chilena.



Esquema 20. Correlaciones analizadas en la identificación errónea

7. Conclusión y líneas futuras de investigación

Tras exponer el análisis de los datos y ofrecer una visión general de las creencias y actitudes lingüísticas de los informantes hacia las variedades del español, en este apartado se lleva a cabo una reflexión crítica en torno a los resultados obtenidos. Para ello, se vinculan los resultados con las preguntas que motivan esta investigación. Asimismo, se reflexiona sobre cómo los datos analizados pueden repercutir en la enseñanza ELE en el contexto educativo de Corea del Sur. Finalmente, nos detenemos en las limitaciones metodológicas de esta tesis y ofrecemos algunas sugerencias para futuras investigaciones.

Recordemos que las preguntas de investigación son las siguientes:

- a) ¿En qué medida los estudiantes surcoreanos de ELE identifican las variedades cultas del español?
- b) ¿Creen los estudiantes de ELE encuestados que existe un español mejor o más prestigioso?
- c) ¿Cuál es la variedad culta mejor valorada por el alumnado surcoreano de ELE?
¿Y la peor valorada?
- d) ¿Coincide la variedad culta mejor valorada con la variedad que, históricamente, ha gozado de mayor prestigio: el español centro-norte peninsular?
- e) ¿Es posible establecer una relación entre el grado de exposición a las variedades del español por parte de los informantes y sus actitudes hacia las diferentes variedades?

Estas cuestiones se plantearon para comprobar si, incluso en un contexto sociocultural no hispanohablante, existe algún tipo de prejuicio lingüístico hacia las variedades cultas del español. De hecho, esta investigación parte de la hipótesis de que los estudiantes surcoreanos de ELE comparten un conjunto de prejuicios lingüísticos similares a los que manifiestan y perpetúan los hablantes nativos, tal y como se apunta en recientes estudios (Cestero y Paredes, 2018a, 2018b, 2022a, 2022b).

A partir del análisis de los datos obtenidos gracias a las respuestas de los informantes, se puede concluir que los aprendientes de ELE de Corea del Sur presentan dificultades para identificar con exactitud las diferentes variedades cultas del español. En concreto, se ha

observado que solo el 14,8% de los participantes ha podido identificar correctamente alguna de las 8 variedades cultas del español. Incluso, a pesar de contar con un nivel B1/B2 de español, pues como se indicaba en el apartado 3.1.2.2., la competencia sociolingüística (la cual incluye, según el PCIC, saberes sobre las variedades del español) es un aspecto necesario para el dominio de una lengua extranjera.

Los datos de los que disponemos nos permiten vincular este hecho con la falta de exposición a las diferentes variedades del español en su vida cotidiana, ya que, como los mismos informantes manifestaron, la mayoría de ellos no ha vivido en ningún país hispanohablante y aproximadamente la mitad de estos no ha estudiado español en situación de inmersión lingüística. Asimismo, aunque muchos informantes afirman tener amistades hispanohablantes, el contacto con estas es, por lo general, esporádico. Tampoco realizan consultas por Internet o leen libros en español (véase el epígrafe 5.4.2. sobre el perfil del informante). Dicho de otro modo, el grado de exposición del español que los informantes poseen en su día a día es poco o muy escaso, pese a haber cursado Filología Hispánica o tener algún vínculo laboral o académico con esta lengua.

Por lo que respecta al grado de exposición a las variedades del español que reciben durante su vida académica, es decir, en el aula de ELE, también se ha comprobado que es muy bajo. Como se indicaba en el apartado 2.5.4., los estudiantes surcoreanos de ELE no reciben formación sobre las variedades ni explícita ni implícitamente. En concreto, tanto en los planes curriculares como en los manuales o materiales con los que se imparten las clases de ELE la variedad estándar peninsular es la que predomina. La justificación cabe hallarla, probablemente, en el hecho de que la mayoría de los docentes universitarios coreanos han cursado sus estudios de doctorado en España en Madrid concretamente, y a que la gran parte del profesorado universitario hispanohablante es de origen español, por lo que la variedad más ampliamente enseñada y, por tanto, a la que están expuestos es la castellana (véase apartado 2.5.3. sobre el papel del profesorado).

La dificultad que han mostrado los informantes de esta tesis doctoral para identificar las variedades del español podría relacionarse con las ideas planteadas por Montgomery (2012), y recuperadas por Cestero y Paredes (2022b), sobre el nivel de familiaridad o cercanía desde el enfoque de la dialectología perceptiva. En particular, Montgomery señala que las fronteras físicas entre países o naciones y la distancia geográfica supone el acercamiento o el distanciamiento de lo percibido como propio o ajeno. En este sentido, cuánto más cerca físicamente se encuentre el hablante de una variedad lingüística, más

información y conocimientos tendrá de esta y, por tanto, la percibirá como más cercana en el plano psicolingüístico. Al contrario, cuánto más alejado se encuentre del territorio donde se emplea una variedad determinada, menos exposición y, consecuentemente, poseerá menos conocimientos de la misma. En este caso, parece plausible considerar que la distancia geográfica existente entre Corea del Sur y los países hispanohablantes influye inevitablemente en la capacidad de los estudiantes de ELE surcoreanos de reconocer las distintas variedades del español.

Además, se debe tener en cuenta que la dificultad en identificar las variedades evaluadas en las grabaciones es recurrente en otros estudios previos. El trabajo de Cestero y Paredes (2022b) sobre las percepciones de los madrileños hacia las variedades cultas del español muestra que solo la mitad de los informantes es capaz de reconocerlas exactamente (47,9%), aproximadamente un tercio las identifica erróneamente (30,6%) y menos de una cuarta parte las identifica aproximadamente (18,0%).

Asimismo, en cuanto a las variedades mejor y peor reconocidas, los datos obtenidos se asemejan a otras investigaciones que emplean la metodología PRECAVES XXI. En primer lugar, sobre las CAL de jóvenes universitarios hispanohablantes (590 de España y 297 de Hispanoamérica), Cestero y Paredes (2018a) encuentran que los informantes identifican mejor la variedad rioplatense (85,9%), la castellana (70%), la mexicana (47,6%) y la caribeña (42,6%), es decir, 3 de las 4 mismas variedades más identificadas en esta tesis. A su vez, las peor reconocidas son la andina (34,8%), la andaluza (36,95), la canaria (25%) y la chilena (22,7%). En segundo lugar, en su estudio con informantes madrileños sin formación lingüística (2022b), recogen datos similares. Concretamente, las variedades mejor identificadas son la rioplatense (80,2%), la andaluza (70,8%), la castellana (64,4%) y la canaria (43,4%). Sobre el porcentaje de identificación errónea de las variedades, se ha encontrado que 3 de las 4 peor identificadas por los madrileños coinciden con los resultados de nuestro trabajo. De este modo, la variedad chilena (58,33%), la caribeña (51,39%), la canaria (43,4%) y la andina (36,81%) son las variedades menos identificadas por los informantes.

Por su parte, aunque la investigación de Illamola y Forment (2021) recoge porcentajes de identificación exacta diferentes, en las primeras posiciones de identificación también se encuentra la variedad rioplatense y la castellana. En particular, las variedades mejor identificadas son la rioplatense (78,7%), la andaluza (73,6%), la castellana (59,8%) y la

caribeña (39,8%). Seguidamente, las variedades andina (26%), mexicana (22,8%), canaria (21,3%) y chilena (18,5%).

En segundo lugar, el trabajo de Svetozarovová (2020) sobre las CAL de los estudiantes universitarios de ELE de Eslovaquia, República Checa y Polonia obtiene resultados de identificación similares a los conseguidos en esta tesis doctoral. Por un lado, las variedades mejor reconocidas son la castellana (51,8%), la rioplatense (50,9%), la andaluza (29,4%) y la mexicana (15,6%), aunque, como vemos, con porcentajes menos elevados. Por otro lado, las variedades identificadas erróneamente son la chilena (77,4%), la caribeña (67,3%), la andina (66,4%) y la canaria (58,1%).

En tercer lugar, Sosiński y de la Torre (2021), encuentran que las variedades con un mayor porcentaje de identificación son las variedades rioplatenses (32,1%), castellana (25,4%), mexicana (17%) y andina (15,8%). Mientras que las peor reconocidas son la chilena (61,5%), la caribeña (60,8%), la canaria (60,4%) y la andaluza (50,7%).

Como se puede observar, en la tabla 74 se resumen los datos de las 2 investigaciones anteriormente mencionadas sobre las creencias lingüísticas de estudiantes de ELE y los resultados de este trabajo. En concreto, se comparan los porcentajes de identificación exacta de las variedades del español por parte de los informantes de cada investigación. En la tabla, se pueden observar resultados similares en el grado de identificación de las diferentes variedades, pues la variedad más reconocida es la rioplatense, seguida de la castellana. Estos resultados podrían deberse a las características de una serie de rasgos que facilitan la identificación de las variedades castellana y rioplatense. En concreto, la distinción entre /s/ y /θ/ para la variedad castellana y el yeísmo rehilado para la rioplatense (Cestero y Pareces, 2022b).

	Svetozarovová (2020)	Sosiński y de la Torre (2021)	En este estudio
Castellana	51,80%	25,40%	10,75%
Andaluza	29,40%	8,10%	4,35%
Canaria	8,60%	0%	1,95%
Mexicana	15,60%	17%	15,65%
Andina	4,50%	15,80%	15,10%
Caribeña	8,80%	14,70%	7,15%
Rioplatense	50,90%	32,10%	21,70%
Chilena	4,70%	0,70%	9,35%

Tabla 74. Comparación entre estudios sobre el porcentaje de identificación exacto de las variedades del español por parte de informantes/estudiantes de ELE

En lo referente al prestigio lingüístico, la hipótesis de trabajo era que los estudiantes surcoreanos de ELE opinarían que existe jerarquía lingüística en español y, por tanto, hay una variedad más prestigiosa. También ha sido posible corroborar esta hipótesis y, así dar respuesta a la segunda pregunta de investigación (los estudiantes de ELE encuestados, ¿creen que existe un español mejor o más prestigioso?), ya que el 66,9% de los informantes ha afirmado que sí existe un mejor español. Estas creencias no son anecdóticas, pues incluso las personas hispanohablantes poseen opiniones similares. Las investigaciones de Cestero y Paredes (2015, 2018a, 2018b, 2022a, 2022b) sobre las percepciones de los informantes de Madrid hacia las variedades cultas del español, muestran que la gran mayoría de informantes considera que existe una variedad o variedades mejores que otras (95,14%). También, el estudio de Sosiński y de la Torre (2021), en la que se trabaja con participantes y estudiantes de ELE de origen polaco, muestra que los encuestados poseen creencias lingüísticas parecidas. En concreto, el 84,1% de los participantes opina que existe jerarquía lingüística en español y consideran que la variedad del centro y norte de España es la más prestigiosa.

A la vista de los datos, se puede afirmar que, por un lado, tanto personas hispanohablantes como estudiantes de ELE siguen perpetuando creencias lingüísticas estereotipadas, pues la mayoría de encuestados opina que el español centro-peninsular es la mejor variedad. Por otro lado, se observa que tienen dificultades para identificar las variedades cultas del español.

Asimismo, se ha podido confirmar la hipótesis de trabajo sobre la variedad mejor valorada. En concreto, que los estudiantes surcoreanos de español LE valoran más positivamente las variedades del español de España; especialmente, la variedad castellana.

Esto responde a la pregunta de trabajo sobre cuál es la variedad culta mejor y peor valorada por los encuestados. Como se ha constatado, el 33,8% de los participantes opina que la variedad peninsular es la mejor valorada, mientras que las variedades andaluza, rioplatense y caribeña son las peor valoradas por los informantes.

En este sentido, creemos que las aportaciones de Montgomery (2012) sobre la proximidad psicolingüística subjetiva que sienten los hablantes con respecto a una variedad debido a la prominencia cultural de dicha variedad podría ser la clave para entender los resultados obtenidos. Así, el hecho de que los informantes consideren que la mejor variedad es la peninsular podría deberse a varios factores.

En primer lugar, como ya se ha comentado, la mayoría del profesorado universitario coreano ha completado su doctorado en Madrid, por lo que resultaría entendible que, directa o indirectamente, transmitan al alumnado que la variedad más prestigiosa es la castellana. Otro factor posiblemente relacionado con esta creencia es el hecho de que los departamentos de español surcoreanos cuentan con más programas de intercambio estudiantil en universidades españolas que con otros países hispanohablantes (véase apartado 2.5.2. sobre el español en las universidades coreanas y el epígrafe 5.4.2. sobre el perfil del informante).

En segundo lugar, como se señaló en el epígrafe 2.6.1., la acreditación lingüística en Corea del Sur es muy importante para los estudiantes de una LE, pues supone el acceso al mercado laboral. Para la acreditación del español, el examen DELE se configura como la acreditación que goza de mayor reconocimiento y cuenta con convocatorias a las que se presentan unos 2.000 candidatos al año. El propio carácter del examen DELE también podría relacionarse con el prestigio de la variedad castellana en el país asiático.

En tercer lugar, los diferentes eventos culturales llevados a cabo tanto por el Instituto Cervantes como por la Embajada de España en Corea del Sur podrían estar ayudando al prestigio de la variedad castellana. Recordemos que algunos de estos eventos son la lectura de pasajes de *Don Quijote de la Mancha* una vez al año, la celebración de El Día del Español, los congresos bianuales de la Asociación Coreana de Hispanistas, algunas revistas culturales como la *Revista Ñ*, los canales de noticias con secciones en español como *Yonhap News* o los ciclos de cine en español (de España) organizados por la Embajada de España, entre otros (véase epígrafe 2.6.2. y 2.7.).

En relación con la cuestión de si coincide la variedad culta mejor valorada con la variedad que, históricamente, ha sido la variedad dotada de mayor prestigio, es decir, el español centro-norte peninsular, los datos constatan este hecho. Particularmente, los encuestados han respondido que las variedades más prestigiosas son principalmente la peninsular y la castellana después. Además, sospechamos que el hecho de que la variedad peninsular se sitúe en primera posición podría deberse a la incapacidad de los informantes de identificar las diferentes variedades, por lo que, cuando señalan la variedad peninsular como la mejor, podrían estar refiriéndose, en realidad, a la variedad castellana que estos relacionan con todo el territorio de España.

En último lugar, se ha podido responder a la pregunta de trabajo en torno a si era posible establecer una relación entre el grado de exposición a las variedades del español que los informantes reciben en clase y sus actitudes lingüísticas hacia estas. De este modo, se han analizado las variables sobre el nivel de exposición mediante factores como países hispanohablantes visitados, amistades hispanohablantes, consulta de medios audiovisuales en español, el origen de sus profesores de ELE, los manuales de uso y los materiales o los planes curriculares empleados (véase la tabla 49 y 55). Gracias a los resultados estadísticos se ha podido constatar que existe una relación estrecha entre el grado de exposición a las variedades y la capacidad de los estudiantes para identificarlas.

Por un lado, se ha comprobado que los estudiantes surcoreanos de ELE reciben poco input de las variedades del español. Por otro lado, cuando hay exposición, esta es mayoritariamente de la variedad castellana, pues se ha visto que los aprendientes que declaran haber visitado España son más capaces de identificar las variedades peninsulares y también las hispanoamericanas (véase la tabla 20, 31, 48 y 54).

Sin embargo, debido a las limitaciones de este trabajo, no se han analizado ni los manuales ni los materiales empleados por los docentes de ELE en el país surcoreano en detalle. Tampoco se ha podido analizar el índice de exposición a las variedades a partir de información sobre el consumo de películas y series en español, lectura de libros en español, consulta de páginas web en español, consumo de música en español y frecuencia de contacto con amistades hispanohablantes y estudios de español realizados en programas de intercambio, por lo que no se puede justificar esta cuestión (véase epígrafe 5.4.2. sobre el perfil del informante).

A modo de resumen, se puede afirmar que los estudiantes de ELE de Corea del Sur identifican las variedades del español en un porcentaje bajo. Además, en su mayoría, siguen perpetuando ideas lingüísticas estereotipadas, pues consideran que existe un español mejor, en concreto, la variedad peninsular y la variedad castellana.

Llegados a este punto, cabría preguntarse si realmente es importante que los estudiantes de ELE puedan identificar las distintas variedades cultas del español o hasta qué punto puede impactar su aprendizaje en la adquisición del idioma. Y, por tanto, sobre todo reflexionar sobre cómo puede contribuir a la enseñanza de ELE en el país asiático conocer qué actitudes y creencias lingüísticas manifiestan los estudiantes surcoreanos de ELE que

han sido descritas en esta tesis. Para dar respuesta a estas cuestiones, se recuperan algunos aspectos relevantes abordados en el marco teórico de este trabajo.

Por un lado, debemos recordar que, según el concepto de *lengua y dialecto*, autores como Alvar (1961) consideran que la única diferencia entre estos términos es la diferenciación y los particularismos. También, como indicaba López Morales (1989), mientras que la lengua es solo un concepto abstracto, el dialecto es un conjunto de peculiaridades. Por lo tanto, y como señalan Moreno Fernández (2005) y Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017), nadie habla el castellano como concepto, más bien lo que se habla es una variedad o dialecto determinado.

En vista de que los académicos están de acuerdo en que todos los hablantes hacemos uso de la lengua desde el dialecto o la variedad, entonces es lógico pensar que los estudiantes de ELE también deben tomar consciencia sobre algunas variedades en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, para que el aprendizaje sea más fructífero es necesario que los estudiantes tengan un cierto grado de consciencia sobre qué variedad están aprendiendo, así como de la existencia de las variedades en general.

Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) también hace referencia a la enseñanza-aprendizaje de las variedades. El PCIC sigue las directrices del MCER e incluye la *competencia sociolingüística* como uno de los elementos esenciales en la ASL, pues es uno de los pilares que constituye la competencia comunicativa. Particularmente, la competencia sociolingüística incluye los saberes relacionados con las variedades dialectales (Bachman, 1990) (véase el epígrafe 3.1.2.2. sobre la enseñanza de las variedades en ELE).

Asimismo, como se explicó en el apartado 3.1.2., el español es una *lengua pluricéntrica*. Dicho de otro modo, el español cuenta con varias normas que son igualmente aceptadas según las diferentes zonas territoriales. Y, aunque «comparten una amplia base común», constituyen un conjunto de normas diversas (RAE y ASALE, 2004: 9). Además de este carácter pluricéntrico y polifónico del español, también es una *lengua internacional y global*, es decir, el español cohabita en países o zonas geográficas con otros idiomas oficiales y no oficiales, por lo que cumple la función de lengua nexa o franca. A su vez, el español es considerado como una lengua que genera un valor económico (Carreira, 2003; Garrido, 2010). Esta idea es palpable en el contexto educativo coreano, pues, como se vio en el apartado 2.4. del marco teórico, muchos aprendices de ELE se animan a

aprenderlo porque tener conocimientos del español les abre más puertas laborales tanto en el mercado nacional como en el internacional. Así pues, si el español es un idioma pluricéntrico y global y, además forma parte de la competencia sociolingüística de los aprendientes de español parece razonable que los estudiantes de ELE aprendan las diferentes normas y variedades como parte de su proceso educativo.

Otra razón que señala la importancia del aprendizaje de las variedades en la clase de ELE es cómo puede llegar a afectar en la idea de *autoimagen* y *autoestima* en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Como se detalló en el epígrafe 2.5.4.3., la *autoestima* y la *autoimagen* son conceptos relacionados con los componentes cognitivo y afectivo en la ASL y es crucial para que haya un aprendizaje efectivo. De hecho, un autoconcepto bajo puede implicar «un empobrecimiento de su capacidad cognitiva para procesar la información lingüística que recibe en el aula» (Arnold y Foncubierta, 2019: 33). Además, cabe recordar que se han encontrado pocos estudios que analicen el nivel de autoestima de los estudiantes coreanos en la ASL. Sin embargo, estudios como el de Choi (2021) sobre la retroalimentación positiva de los profesores nativos de ELE hacia estudiantes universitarios coreanos muestra la relación directa entre autoestima y valoración positiva, lo que puede influir en todo el proceso de aprendizaje de una LE.

Asimismo, el concepto de *ansiedad y seguridad lingüística* y su gestión (Gudykunst, 1993; Richards y Schmidt, 2002; Trudgill y Hernández Campoy, 2007) y la *teoría de la adaptación transcultural* de Kim (1995) son aspectos para considerar en la clase de ELE (véase apartado 2.5.4.4.). Estas ideas se relacionan con el factor cultural implícito en las lenguas y en las *comunidades lingüísticas* (véase apartado 3.1.3.). Según estos autores, para que se produzca un intercambio comunicativo eficaz y adecuado al contexto lingüístico y cultural, los interlocutores deben mostrar niveles adecuados de ansiedad lingüística y poseer los conocimientos culturales necesarios. En este sentido, cabe recordar el trabajo de Garrido (2018), donde se analiza el proceso de adaptación de los alumnos de ELE de la Universidad Dankook, Corea del Sur, en países hispanohablantes como parte de un programa de intercambio universitario. Sus conclusiones revelan que, por un lado, los estudiantes no tenían apenas conocimiento previo del país de destino y, por otro lado, mostraron ansiedad lingüística por motivos de falta de conocimiento del idioma y por obstáculos culturales, entre otros. Por lo tanto, es lógico concluir que si se

conoce la variedad o previamente se ha estado familiarizado con ella, todos estos factores podrían disminuir.

Dicho de otro modo, los términos *autoestima*, *autoimagen*, *ansiedad* y *seguridad lingüística* no hacen más que poner de relieve la importancia de considerar estos factores como determinantes para que el aprendiz de una LE consiga un dominio suficiente del idioma. En este caso, para allanar las diferencias entre culturas y, de este modo, que el estudiante surcoreano de ELE tenga las herramientas necesarias, debe poseer algún conocimiento de las variedades del español.

Finalmente, como se vio en el epígrafe 2.5.2.1. sobre la idea del *prestigio lingüístico* y su relación con la *norma* y la *variedad*, el estudio de López-Mata y Elena (en prensa) señala que algo más de la mitad de los estudiantes coreanos de ELE encuestados opinan que el español no es una lengua de prestigio en el país asiático. En concreto, aluden a la existencia de otras lenguas con una mejor reputación, como el inglés o el chino. Además, indican que una de las posibles causas de la falta de prestigio social podría justificarse por la distancia geográfica y cultural entre los países hispanohablantes y Corea del Sur, así como por la falta de exposición tanto al idioma como a los aspectos culturales y sociales asociados a esta. En nuestra opinión, para mejorar la opinión de los aprendices coreanos de ELE sobre el prestigio del español, resulta imprescindible que reciban más formación, no solo en aspectos culturales, sino también sobre las variedades. Incluir formación sobre variedades contribuiría a mejorar la opinión general del estudiante de ELE surcoreano.

En resumen, para que el estudiante de ELE pueda aprender y emplear el español de manera efectiva y adecuada, debe conocer las variedades de este idioma. La enseñanza de las variedades toma mayor relevancia, especialmente, en un contexto educativo tan exigente como es el surcoreano, ya que los aprendientes reconocen, por un lado, que las grandes diferencias culturales existentes les provocan inseguridad lingüística. Y, por otro lado, que estudiar español les proporciona el acceso a una cultura internacional y a unas posibles mejores condiciones laborales.

Tras presentar un resumen de cómo se han dado respuesta a las preguntas de investigación y cómo puede contribuir la presente tesis doctoral en la enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto surcoreano, seguidamente, se detallan una serie de limitaciones que se han

encontrado durante el proceso de investigación de este trabajo y, finalmente, algunas líneas futuras de análisis.

Como se introducía al principio de la investigación, se ha seguido la metodología del proyecto PRECAVES XXI, diseñada por Cestero y Paredes (2015), la cual se basa en el método de *matched-guised* o pares falsos (véase apartado 3.2.4.1.). Esta metodología, cuya efectividad para recoger información sobre las CAL de los informantes a través de una encuesta ha sido demostrada, puede plantear limitaciones si los participantes no son hispanohablantes, ya que debemos recordar que PRECAVES XXI se diseñó como plataforma base para subestudios, es decir, su encuesta general en la que cabían estudios más particulares. Además, la encuesta PRECAVES XXI no hace referencia al nivel de conocimiento del idioma español, puesto que el cuestionario fue ideado inicialmente para personas hispanohablantes. No obstante, estas cuestiones fueron fácilmente subsanables añadiendo más preguntas en otro cuestionario. Asimismo, la generación y el tratamiento de los datos devienen sumamente ágiles gracias a la posibilidad de añadir variables al Excel© base.

Particularmente, la primera sección del cuestionario PRECAVES XXI, *datos personales y sociodemográficos*, cuyo fin es conocer el perfil de los informantes, no permite recoger toda la información necesaria para el tipo de encuestado con el que se ha trabajado, pues esta sección incluye preguntas no pertinentes para los participantes de esta tesis. En concreto, se plantean cuestiones sobre el grado de formación o la lengua materna de los encuestados. En nuestro caso, los participantes configuraban un perfil muy homogéneo, pues todos son hablantes nativos de coreano como lengua inicial y todos poseen un nivel de estudios universitario.

Recordemos, también que la sección *datos sociogeográficos* del cuestionario PRECAVES XXI tiene como objetivo conocer el grado de exposición de las variedades con las que tiene o ha tenido contacto el participante. No obstante, por los objetivos planteados en esta tesis ha resultado ser insuficiente para conocer el nivel de exposición de las variedades por parte de los informantes, pues no incluye preguntas sobre si el encuestado posee algún conocimiento sobre las variedades ni si estas las ha abordado en la clase de ELE.

En cuanto a la obtención de datos, como en toda investigación que maneja datos a partir de una encuesta, una de las principales limitaciones es la dificultad que supone que los

informantes escuchen todos los audios y, por tanto, completen enteramente el cuestionario. Sin embargo, como se ha explicado en el apartado 4.4.1.1. este obstáculo pudo subsanarse gracias a la búsqueda de informantes por diversos medios.

En cuanto a las preguntas del cuestionario, algunos informantes han mostrado dificultades para entender completamente su significado. No obstante, como se explicó en la prueba piloto, se consideró, tras analizar los datos obtenidos en la prueba, que todos aquellos estudiantes con un nivel correspondiente a un B1 de ELE, como mínimo, podrían completar el cuestionario siempre y cuando pudieran consultar el diccionario o realizar consultas de manera esporádica (véase apartado 5.3.).

De este modo, después de revisar las limitaciones metodológicas, nos planteamos si sería necesario diseñar una encuesta de CAL diferente para informantes no nativos de español. Aunque consideramos que no es imprescindible, esta prueba específica para informantes no hispanohablantes podría facilitar la recogida de una información más enfocada al perfil del informante ELE y a su grado de exposición sobre las variedades del español.

A modo de resumen, a pesar de las limitaciones ya señaladas, el cuestionario PRECAVES XXI ha supuesto una herramienta utilísima y muy pertinente para recolectar todos los datos analizados; un total de casi 200 participantes, de los que se ha analizado 169 respuestas.

En las siguientes líneas se reflexiona sobre algunos aspectos relacionados con las diferencias culturales y contexto social y educativo entre Corea del Sur y los países hispanohablantes.

En las cuestiones de valoración directa de la variedad, se pregunta a los informantes por aspectos de la pronunciación que les resultan positivos y negativos del hablante de las grabaciones. Para ello, debían seleccionar una serie de adjetivos antónimos en una escala del 1 al 6. Tales adjetivos, como «blanda/dura, rural/urbana», pueden ser interpretados de manera diferente o, incluso, diametralmente opuesta por los informantes de este trabajo, pues el contexto cultural y lingüístico tiene otras connotaciones implícitas. Dicho de otro modo, un informante hispanohablante que indique que la variedad del audio le parece «dura» está señalando un aspecto negativo de la pronunciación del hablante. Sin embargo, un encuestado coreano podría relacionar el mismo adjetivo con una implicación positiva.

Una reflexión similar se puede hacer en las preguntas de valoración indirecta a través de consideraciones sobre la persona que habla en las grabaciones. Cuando se pregunta por cuestiones socioeconómicas, se indica un apartado sobre el tipo de trabajo, el nivel de ingresos y el nivel de formación del hablante de los audios. Cabría reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿Qué tiene en mente una persona surcoreana cuando se habla de un trabajo altamente cualificado, bien cualificado o mal cualificado?, ¿qué nivel de ingresos es considerado en Corea del Sur como salario bajo, medio y alto? y, finalmente, ¿es pertinente la pregunta sobre el nivel de formación en un país donde prácticamente el total de su población posee una titulación universitaria?

En este mismo sentido, cuando la encuesta PRECAVES XXI pregunta sobre las características del país y de la cultura asociadas al hablante de los audios valorados, los informantes deben seleccionar diferentes adjetivos como «extraño/ familiar, tradicional/ innovadora o distante/ cercana». De nuevo, podríamos preguntarnos si estos aspectos son interpretados de la misma manera que lo haría un informante hispanohablante o si, por el contrario, el significado en un contexto asiático con fuerte influencia en las ideas confucianistas sería diferente.

Principalmente, para tener una visión más global de las CAL de los estudiantes de ELE surcoreanos y ampliar los datos aquí expuestos, sería interesante realizar una encuesta que incluyera las creencias del profesorado nacional y extranjero de ELE del país. Asimismo, como se ha mencionado, sería aconsejable incluir un estudio de los manuales y materiales con los que se trabaja dentro y fuera de las aulas. Sin duda, los datos ofrecidos cobrarán mayor relevancia si se aumentara el número de participantes en la investigación.

En segundo lugar y con relación al contexto asiático, recomendamos que, en futuros trabajos, se cuente con un investigador/docente coreano como parte del equipo de estudio. Creemos que esto podría ayudar mucho en el proceso de encontrar informantes y solventar dificultades burocráticas y administrativas debido a la casuística del país y, también, para dar respuesta a las cuestiones que anteriormente se planteaban sobre las diferencias culturales.

En conclusión, esta tesis doctoral ha tenido como principal propósito ahondar en las actitudes y creencias lingüísticas que manifiestan los estudiantes surcoreanos de ELE hacia las variedades dialectales del español. Para ello, se trazaron unos objetivos específicos que hemos alcanzado a lo largo del trabajo.

Desde un punto de vista teórico, se han presentado las principales teorías y conceptos relacionadas con las actitudes lingüísticas y con los principios de la dialectología perceptual basados en la sociolingüística perceptiva. Desde una perspectiva práctica, y para cumplir con los objetivos de esta tesis, se ha empleado una metodología cualitativa y cuantitativa a partir de la encuesta diseñada por el proyecto PRECAVES XXI, que permite obtener información de manera eficaz sobre las CAL hacia las variedades del español. Además, se ha llevado a cabo una prueba piloto para solventar algunas limitaciones metodológicas y, también, una segunda encuesta diseñada exclusivamente para perfilar detalladamente la muestra de informantes de este trabajo. Para el procesamiento de los datos se han usado las mismas herramientas que en PRECAVES XXI, en concreto, una tabla Excel© con una codificación determinada y, para el análisis estadístico, el programa SPSS 21.01. con el que se han calculado medias y pruebas de significación.

Gracias al empleo de esta metodología y procesamiento de la información, se han podido corroborar las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Los estudiantes surcoreanos de ELE presentan dificultades para poder identificar correctamente las variedades dialectales del español.
2. Los estudiantes surcoreanos de ELE consideran que existe jerarquía lingüística en el español, es decir, opinan que existe una variedad mejor del español.
3. Los estudiantes surcoreanos de ELE creen que la mejor variedad es, en primer lugar, la variedad peninsular y, en segundo lugar, la castellana. Aunque sospechamos que, en realidad y debido a su falta de capacidad para reconocer las variedades del español, identifican la variedad peninsular con la castellana. Asimismo, opinan que las peores variedades del español son la andaluza, la rioplatense y la caribeña de manera uniforme.
4. La variedad culta del español mejor valorada históricamente, en concreto, la variedad castellana, coincide con la variedad que los estudiantes surcoreanos de ELE valoran más positivamente.
5. El grado de exposición a las variedades del español es un factor determinante sobre la capacidad de los informantes de poder identificarlas correctamente, pues variables como los estudios universitarios estudiados, los países hispanohablantes visitados o el origen de procedencia del profesorado ELE hispanohablante influyen directamente en el reconocimiento de las variedades del español. Sin

embargo, no se ha podido determinar si algunos factores académicos como los planes curriculares o los manuales y materiales usados en las aulas de ELE son determinantes en las actitudes y creencias lingüísticas que manifiestan los estudiantes surcoreanos de ELE hacia sus variedades.

Como todo trabajo de investigación, se han presentado limitaciones de diversa índole; sin embargo, se ha desarrollado una investigación pionera en este contexto lingüístico, gracias a la cual se han obtenido resultados que arrojan información nueva y relevante sobre las CAL de los aprendientes de ELE surcoreanos hacia las variedades del español. Además, esta tesis pretende ser un estímulo para que tanto docentes como investigadores tomen conciencia de la importancia de que sus estudiantes reciban una mayor exposición a las variedades del español, pues ayudará a facilitar la adquisición del idioma y minimizará los costes de algunos conceptos relacionados con la ASL como mejorar la autoimagen, la ansiedad o la inseguridad lingüística. Con todo, este trabajo supone solo un primer avance, pero abre las puertas a nuevas líneas de investigación en el ámbito de ELE y de las actitudes y creencias lingüísticas hacia las variedades del español en Corea del Sur.

8. Referencias bibliográficas

- Agheysi, R. y Fishman, J. A. (1970). Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches. *Anthropological linguistics*, 12, 137-157.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1975). A Bayesian analysis of attribution processes. *Psychological bulletin*, 82(2), 261-277.
- Alamán, A. P. (2016). Actitudes lingüísticas sobre el español en Estados Unidos en comentarios a vídeos de YouTube. *Cuadernos AISPI*, 8, 197-216.
- Alba, O. (1992). Zonificación dialectal del español de América. En C. Hernández (coord.). *Historia y presente del español de América*, (63-84). Junta de Castilla y León.
- Aleksandrova, N. y Dorofeev, A. (2017). Everyday Culture of the Students: Peculiarities of Motivation. *Education Sciences & Psychology*, 43(1), 127-130.
- Allport, G. W. (1967). The religious context of prejudice. *Pastoral Psychology*, 18(5), 20-30.
- Almarza, A. Z. M. (2014). *La relevancia de la distancia social en la motivación en el aula de idiomas: un modelo de intervención educativa* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España. Disponible en:
<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12495/2015000001082.pdf?sequence=1> [Consulta: 03-08-2021]
- Almeida, M. y Vidal, C. (1995). Variación socioestilística del léxico: un estudio contrastivo. *Boletín de filología*, 35(1), 49-65.
- Alvar, M. (1959). *El español hablado en Tenerife*. Estudios canarios.
- _____ (1961). Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 15(1/2), 51-60.

_____ (1996). *Manual de dialectología hispánica: el español de España* (Vol. 1). Grupo Planeta.

_____ (2006). Cuestiones de bilingüismo y diglosia en el español. *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. Disponible en:
https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuestiones-de-bilinguismo-y-diglosia-en-el-espaol-0/html/00effb3a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_11.html#I_0 [Consulta: 10-01-2021]

Alvar, M. y Quilis, A. (1984). *Atlas Lingüístico de Hispanoamérica. Cuestionario*. Instituto de Cooperación Iberoamericana.

Álvarez, A. (2013). *Aproximación al papel del profesor de español nativo en la enseñanza universitaria de Corea del Sur* (Tesis doctoral). Universitat de Lleida (inédito).

Amorós-Negre, C. y de los Mozos, E. P. (2017). El grado de pluricentrismo de la lengua española. *Language Problems and Language Planning*, 41(3), 245-264.

Andión-Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Revista estudios de lingüística*, 21, 21-33.

_____ (2008). Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista española de lingüística aplicada*, 21, 9-26.

Andión-Herrero, M. A. y Gil, B. M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. En M. Jimeno Panés, (coord.). *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. (45-57) Instituto Cervantes de Budapest.

Appel, R. y Muysken, P. (1987/1995). *Language contact and bilingualism*. Edward Arnold.

Armas y Céspedes, J. I. D. A. (1882). *Orígenes del lenguaje criollo*. Disponible en:
https://www.google.co.kr/books/edition/Or%C3%ADjenes_i_e_or%C3%ADgenes_del_lenguaje_cri/NCPARjWQA_4C?hl=es&gbpv=1&dq=inauthor:%22Juan+Ignacio+de+Armas%22&printsec=frontcover [Consulta: 08-01-2022]

- Arnold, J. M. y de Andrés, V. (2010). Cultivating confidence. *English teaching professional*, 67, 4-6.
- Arnold, J. y Foncubierta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.
- Arrizabalaga, M. (2013/06/14). Así ha escalado la educación de Corea del Sur al podio mundial. *ABC*. Disponible en:
https://www.abc.es/familia/educacion/abci-escalado-educacion-corea-podio-201210200000_noticia.html [Consulta: 012-06-2023]
- Arroyo, S. M. (1999). Intervención en autoestima en psicología. *Avances en salud mental Infanto-juvenil*. Universidad de Sevilla, 211-232.
- ASALE (2004). *La nueva política lingüística panhispánica*. Real Academia Española.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 105-129.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.
- Balmaseda, M. E. (2000). Norma panhispánica y enseñanza del español. *Actas del Coloquio Internacional AEPE*. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2000/coloquio_2000_22.pdf [Consulta: 12-10-2021]
- Banco Santander (2020). Corea del Sur: política y economía. Disponible en:
<https://santandertrade.com/es/portal/analizar-mercados/corea-del-sur/politica-y-economia> [Consulta: 08-02-2021]
- Bartram, B. (2010). *Attitudes to Modern Foreign Language Learning*. Bloomsbury Publishing.
- Basco, L. M. y Han, S. H. (2016). Self-esteem, motivation, and anxiety of Korean university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(6), 1069-1078.
- Beardmore, H. B. (1986). *Bilingualism: basic principles*. Multilingual Matters.
- Bedeski, R. E. (1994). *The transformation of South Korea*. Routledge.

- Beltrán, M. (2022). Creencias y actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios de ELE en Reino Unido hacia las variedades dialectales del español europeo: ceceo, seseo y distinción. *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: aportes desde el contexto universitario británico*, 109-128. Disponible en:
<https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/291146059/MontesEtal2022AvancesInvestigadores.pdf#page=125> [Consulta: 08-01-2024]
- Bernárdez, E. (2012). *Lenguas pluricéntricas*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/julio_12/11072012_02.htm
[Consulta: 01-09-2021]
- Bierbach, C. (1988). Les actituds lingüístiques. En A. Bastardas, J. Soler (ed.). *Sociolingüística i llengua catalana*, Editorial Empuries, 155-183.
- Blas Arroyo, J. L. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios filológicos*, 34, 47-72.
- _____ (2005). *Sociolingüística del español*. Cátedra.
- Bloomfield, L. (1933/1964). *El lenguaje*. En Holt, Rinehart and Winston, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Bolinger, D. (1975). A postscript to Poston on the article. *The Modern Language Journal*, 59(4), 181-185.
- Borrego Nieto, J. (1992). Actitudes y prejuicios lingüísticos: la norma interna del hablante. En *Estudios filológicos en homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*, (coord.) [J. A. B. Hernández](#), [J. F. G. Santos](#), [F. J. de Santiago-Guervós](#), 250, 121-136.
- _____ (2003): Norma hispánica y normas regionales en los medios de comunicación. *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso internacional de ASELE*, 65-72.
- Boix-Fuster, E. y Vila-Moreno, F. (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Editorial Ariel.
- Bosque, I. (2009). Prólogo. En *Nueva gramática de la lengua española* (41-48). Espasa.

- Bourhis, R. Y., Giles, H. y Lambert, W. E. (1975). Social consequences of accommodating one's style of speech: A cross-national investigation. *International Journal of the Sociology of Language*. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/ijsl.1975.6.55> [Consulta: 14-01-2022]
- Bourhis, R. Y. y Giles, H. (1976). The language of cooperation in Wales: A field study. *Language sciences*, 42, 13-16.
- Bretegnier, A. (2002). Vers la construction d'une modelisation de la sécurité/insécurité linguistique. *Bretegnier, A. et G. Ledegen, Sécurité/insécurité linguistique: terrains et approches diversifiés*, L'Harmattan, 123-151.
- Bright, W. (1966). *Sociolinguistics*. The Hague.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Ega.
- Buzo, A. (2007). *The making of modern Korea*. Taylor & Francis.
- Buzón García, J.M., Gómez Devis, M.B. y Gómez Molina, J.R. (2017). *Actitudes lingüísticas en Valencia y su área metropolitana. Estudio longitudinal y análisis de tendencias*. Tirant Humanidades. Disponible en: <https://doi.org/10.14198/ELUA2018.32.18> [Consulta: 12-05-2021]
- Cahuzac, P. (1980). La división del español en zonas dialectales: solución etnolingüística o semántico-dialectal. *LEA: Lingüística española actual*, 2(2), 385-461.
- Canfield, D. L. (1981). *Spanish Pronunciation in the Americas*. The University of Chicago Press.
- Cargile, A. C., Giles, H., Ryan, E. B. y Bradac, J. J. (1994). Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions. *Language & Communication*, 14(3), 211-236.
- Carreira, M. (2003). Profiles of SNS students in the twenty-first century. *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*, Georgetown University Press, 51-77.

- Cestero, A. M., Gómez Molina, I. y Paredes, F. (2012). *La lengua hablada en Madrid. Corpus PRESEEA-MADRID (distrito de Salamanca). I. Hablantes de Instrucción Superior*. Universidad de Alcalá.
- Cestero, A. M. y Paredes, F. (2014). Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación. *XVII Congreso internacional asociación de lingüística y filología de América Latina*, 50, 652-683.
- _____ (2015). Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual. Primeros resultados del proyecto PRECAVES XXI. *Spanish in Context*, 12(2), 255-279.
- _____ (2018a). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios del centro-norte de España hacia las variedades cultas del español. *Boletín de filología*, 53(2), 45-86.
- _____ (2018b). Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI. *Boletín de filología*, 53(2), 11-43.
- _____ (2021). Sevilla frente a Madrid. Percepción de las variedades castellana y andaluza por jóvenes universitarios del centro-norte de España según el proyecto PRECAVES XXI. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 51-74.
- _____ (2022a). Introducción. La percepción de la variedad castellana según el proyecto PRECAVES XXI. *Percepción de la variedad castellana: creencias y actitudes en el siglo XXI* (9-28). Editorial Universidad de Alcalá.
- _____ (2022b). La percepción de las variedades cultas del español por parte de los madrileños. Un estudio de dialectología perceptiva a partir del PRECAVES XXI. *Lingüística en la Red*, (19).
- _____ (2023). Creencias y actitudes de los madrileños hacia la variedad lingüística chilena. *Lenguas Modernas*, 62, 127-153.
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Multilingual Matters.
- Chamorro, M. M. (2021). Actitudes lingüísticas, revisión teórica y repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 37, 1-15.
- Chiquito, A. B. y Quesada, M. A. (2014). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen Language and Linguistic Studies.

- Cho, J. (2015). Sleepless in Seoul: Neoliberalism, English fever, and linguistic insecurity among Korean interpreters. *Multilingua*, 34(5), 687-710.
- Choi, H. J. (2021). Retroalimentación positiva de los profesores nativos de ELE. *외배로아메리카*, 23(2), 135-178.
- Christiansen, A. (2012). *Creencias y actitudes lingüísticas acerca de las formas de tratamiento en Nicaragua* (Tesis doctoral). Universidad de Bergen. Disponible en: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5807/43955%20Christiansen%20materie%20NY.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 21-10-2021]
- Comajoan-Colomé, L., Illamola, C., Sendra, M. y Vila i Moreno, F. X. (2023). The longitudinal development of language attitudes towards Spanish and Catalan during the transition from primary to secondary school. *International Journal of Multilingualism*, 1-27. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2268124> [Consulta: 02-03-2024]
- Coopersmith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(1), 87-94.
- Corder, S. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin.
- Corral, M. J. A., López, M. C. T., Gómez Molina, J. R., Villena Ponsoda, J. A. y Montesinos, F. D. (2009). Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA): Proyecto coordinado: estudio sociolingüístico del español de Las Palmas, Lérida, Granada, Madrid-Alcalá, Málaga, Sevilla y Valencia. *El español del siglo XXI: Actas de las XIV Jornadas sobre la Lengua Española y su Enseñanza* (307-322). Editorial Universidad de Granada.
- Cortés-Conde, F. (1994). English as an instrumental language: Language displacement in the Anglo-Argentine community. *Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 25-38.
- Coseriu, E. (1971): Sistema, norma y habla. En *Teoría del lenguaje y lingüística general: cinco estudios* Gredos, 11-113.
- _____ (1990). El español de América y la unidad del idioma. *Actas del I Simposio de Filología Iberoamericana*. Pórtico, 43-75.

- _____ (1994). El español entre las lenguas de Europa. *Lenguas de España, lenguas de Europa*. Fundación Cánovas del Castillo, 55-70.
- Coupland, N. (2010). *The Handbook of Language and Globalization*. Blackwell.
- Criado, M. J. (2004). Percepciones y actitudes en torno a la lengua española en Estados Unidos. *Migraciones internacionales*, 2(4), 123-158.
- Crismán P. y Núñez, V. I. (2020). Las actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios extranjeros de ELE hacia la modalidad lingüística andaluza. Componentes cognitivos, afectivos y conductuales. *Porta Linguarum*, 33, 201-216.
- Cruse, A. (2006). *A glossary of semantics and pragmatics*. Edinburgh University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. Disponible en:
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/207011> [Consulta: 10-01-2022]
- Gambier, N. C. de (2011). *Creencias y actitudes sociolingüísticas en la clase universitaria de español como lengua extranjera en Alemania* (Tesis doctoral). Universidad Antonio de Nebrija, España. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=139284> [Consulta: 22-11-2021]
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- De-Matteis, L. M. (2010). Sobre el concepto de seguridad lingüística: propuesta de formulación para contextos institucionales específicos. *Tonos digitales*, 19. Disponible en:
<https://www.um.es/tonosdigital/znum19/secciones/estudios-10-seguridadlinguistica.htm> [Consulta: 06-12-2021]
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135.

- _____ (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, 43-59.
- _____ (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah.
- _____ (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*, 3(5), 74-83.
- Downes, W. (1984). *Language and Society*. Fontana.
- Downing, J., Ayers, D. y Schaefer, B. (1983). *Linguistic Awareness in Reading Readiness*. Nfer-Nelson.
- Ducar, C. (2012). SHL learners' attitudes and motivations: Reconciling opposing forces. *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*, 161-178.
- Edwards, J. (1982). Language attitudes and their implications among English speakers. *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*, 20-33.
- Ellis, N. C. (1994). Implicit and explicit language learning. *Implicit and explicit learning of languages*, 27(2), 79-114.
- Enrique-Arias, A. (2014). Efectos del contacto de lenguas en el castellano de Mallorca: una perspectiva histórica. En *Perspectives in the Study of Spanish Language Variation*. Universidad de Santiago, vol. 21, 271-297.
- Fasold, R. (1984). Variation theory and language learning. En P. TRUDGILL (ed.). *Applied Sociolinguistics*. Academic Press, 245-261.
- _____ (1996). *La sociolingüística de la sociedad: introducción a la sociolingüística*. Visor Libros.
- Fernández García, A. y López Izquierdo, M. (2020). Lenguas en contacto con el español y desafíos sociales. *HispanismeS, Revue de la Société des Hispanistes Français*, (16). Disponible en: <https://doi.org/10.4000/hispanismes.733> [Consulta: 24-10-2021]

- Fernández, V. D. (2015). El español: una lengua viva. El español en el mundo. *Anuario del Instituto Cervantes 2014*. Disponible en: <https://urbinavolant.com/ubu/wp-content/uploads/2014/10/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf> [Consulta: 14-05-2023]
- Fishbein, M. (1965). A consideration of beliefs, attitudes, and their relationship. En R. Steiner y M. Fishbein (eds.). *Current Studies in Social Psychology*, Holt, Rinehart & Winston, 107-120.
- Fishman, J. (1968). *Readings in the Sociology of Language*. Mouton.
_____ (1979/1995). *Sociología del lenguaje*. Ediciones Cátedra.
- Flodell, G. (1996). Immigrant Swedish in Misiones, Argentina-towards language loss. En Ureland, P.S. & Clarkson, I. (Eds.), *Language Contact across the North Atlantic*, Max Niemeyer Verlag, 217-236.
- Gadamer, H. G. (2001). *Hermenéutica, estética e historia*. Sígueme.
- García, F. (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Universidad de Almería.
- García, M. J. y Arechavaleta, C. (2011). ¿Cuáles son las razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur? *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 203-224.
- Gardner, H. (1995). "Multiple Intelligences" as a Catalyst. *The English Journal*, 84(8), 16-18.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.
- _____ (2005). Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and second language acquisition*, 23(1), 1-19.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.

- Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Historia y comunicación social*, 15, 63-95.
- Garrido, Ó. (2018). El proceso de adaptación de los estudiantes de DKU en América Latina. Rompiendo paradigmas. *Monográficos SINOELE*, 17, 1-18.
- Gass, R. y Seiter, J. (1999). *Persuasion: Social Influence and Compliance Gaining*. Boston Allyn and Bacon.
- Giles, H. (1984). *The dynamics of speech accommodation*. Mouton.
- Giles, H. y Powesland, P. F. (1975). *Speech style and social evaluation*. Academic Press.
- Gimeno, F. (1982). Aproximación sociolingüística a la comunidad de habla valenciana meridional. En R. RL. Ninyoles (dir.). *Estructura social al País Valencià*. Diputación de Valencia, 725-737.
- Gimeno Menéndez, F. (2004). Situaciones sociolingüísticas dispares en el proceso de formación de las lenguas romances. *Aemilianense*, 1, 171-223.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia*. Vergara Editor.
- Gómez Molina, J. R. (1998). *Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal: área metropolitana de Valencia*. Universitat de València.
- González, C. (1995). Lengua, prestigio y prejuicios lingüísticos: Algunas consideraciones sobre el español. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 73(3), 715-723.
- González, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Cátedra.
- González, M. (1999). Algo sobre la autoestima: qué es y cómo se expresa. *Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 217-232. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10366/69351> [Consulta: 22-09-2021]
- González-Rátiva, M. C., Muñoz-Builes, D. M., Guzmán García, M. y Correa Lopera L. M. (2018). Creencias y actitudes lingüísticas de los jóvenes universitarios antioqueños hacia las variedades normativas del español. *Boletín de filología*, 53(2), 209-235.

- González-Rátiva, M. C., Muñoz-Builes, D. M. y Guzmán García, M. (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios de Antioquia, Colombia, hacia el andaluz. *Philologia Hispalensis*, 35 (1), 75-93.
- González Mafud, A., Ortega Someillán, N. y Sobrino Triana, R. (2023). Creencias y actitudes de los cubanos hacia la variedad lingüística chilena. *Lenguas Modernas*, 62, 101-125.
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The annals of mathematical statistics*, 32, 148-170.
- Greußlich, S. (2015). El pluricentrismo de la cultura lingüística hispánica: política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación. *Lexis*, 39(1), 57-99.
- Griffin, E. (2008). *A first look at communication theory*. McGraw Hill.
- Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: an anxiety/uncertainty management (AUM) perspective. In R. L. Wiseman, and J. Koester (Eds.), *Intercultural Communication Competence*, Sage, 33-71.
- Guerrero, S. y San Martín, A. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios chilenos hacia las variedades cultas del español. *Boletín de filología*, 53(2), 237-262.
- Gutiérrez Böhmer, S. y Borzi, C. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios rioplatenses hacia las variedades cultas del español. *Boletín de filología*, 53(2), 263-292.
- _____ (2023). Creencias y actitudes de los bonaerenses hacia la variedad lingüística chilena. *Lenguas Modernas*, (62), 47-74.
- Guzmán, L. (1601). *Historia de las misiones que han hecho los religiosos de la Compañía de Jesus para predicar el sancto Euangelio en los reynos de Iapon*. Alcalá de Henares. Disponible en:

<https://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-las-misiones-que-han-hecho-los-religiosos-de-la-compania-de-iesus-para-predicar-el-sancto-euangelio-en-los-reynos-de-iapon/> [Consulta: 13-05-2021]

Halliday, M. A. K. (1972). *Towards a sociological semantics*. Università di Urbino.

Hamers, J. F. y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.

Han, B.C. (2018). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.

Helfrich, U. (2008). El valor de la diversidad en la conciencia lingüística. *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, Universidad Autónoma de Madrid, 1-19.

Henríquez Ureña, P. (1921). Observaciones sobre el español de América. *Revista de Filología Española*, 8, 357-390.

Hernández, G. (2015). Estudio sobre el idioma español en la República de Corea. Realidad y retos. *Embajada de España en Corea*. Disponible en: <file:///C:/Users/Sony/Desktop/DOCUMENTOS/AULAS%20RACER/SEÚL/Estudio%20sobre%20el%20idioma%20español%20en%20la%20República%20de%20Corea.pdf>. [Consulta: 25-03-2021]

Hernández-Campoy, J. M. y Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Editorial Comares.

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*, 53(2), 179-208.

_____ (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia la variedad andaluza. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 95-116.

Hockett, Ch. (1958/71). *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.

- Hotařová, L. (2011). Matched-guise: la técnica de pares ocultos. *Romanica Olomucensia*, 23(1), 9-14.
- Hudson, R. (1981). *La sociolingüística*. Anagrama.
- Hymes, D. (1962/1974). *Foundations in Sociolinguistics*. University of Pennsylvania Press.
- Illamola, C. y Forment Fernández, M. (2021). Actitudes y creencias de los jóvenes universitarios barceloneses hacia la variedad andaluza. Datos del Proyecto PRECAVES XXI. *Philologia Hispalensis*, 35 (1), 117-142.
- _____ (2023). Creencias y actitudes de los barceloneses hacia la variedad lingüística chilena. *Lenguas Modernas*, (62), 211-236.
- Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. *Biblioteca Nueva*. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Consulta: 15-10-2021]
- Jeong, I. y Armer, J. M. (1994). State, Class and Expansion of Education in South Korea: A General Model. *Comparative Education Review*, 38(4), 531-545.
- Jiménez, S. J. y Cabrera, S. J. (2011). El español en Corea del Sur. *Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/jimenez_cabrera/p02.htm
[Consulta: 18-04-2021]
- Jové Navarro, J. (2019). *Creencias y actitudes lingüísticas de los profesores de ELE noveles hacia las variedades cultas del español* (Trabajo final de Máster). Universidad de Barcelona. Disponible en:
https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/128213/1/TFM_Joel.pdf [Consulta: 12-06-2020]
- Jung, J. y Lee, S. J. (2016). Influence of university prestige on graduate wage and job satisfaction: the case of South Korea. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(3), 297-315.

- Kachru, B. (2006). The English language in the outer circle. *World Englishes*, 3, 241-255.
- Kahn, H. (2019). *World economic development: 1979 and beyond*. Routledge.
- Kaplan, H. (1975). *Self-attitudes and deviant behavior*. Goodyear.
- Kawulich, B. (2005). Participant observation as a data collection method. *Forum qualitative sozialforschung/forum: Qualitative social research*, 6(2). Disponible en: <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.466> [Consulta: 12-03-2022]
- Kim, K. (2009). Appropriating Confucius' conception of lifelong learning: Reconsidering neoliberal perspectives. *KEDI Journal of Educational Policy*, 6(2), 141-160.
- Kim, Y. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals*, 42(1), 138-157.
- Kim, T. (2009). Confucianism, Modernities and Knowledge: China, South Korea and Japan. *International Handbook of Comparative Education*, 6(2), 857-872.
- Kim, Y. Y. (1995). Cross-cultural adaptation: An integrative theory. *Intercultural communication theory*, 19, 170-193.
- _____ (2000). Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.04.005> [Consulta: 10-02-2022]
- _____ (2008). Intercultural personhood: Globalization and a way of being. *International journal of intercultural relations*, 32(4), 359-368.
- _____ (2015). Finding a “home” beyond culture: The emergence of intercultural personhood in the globalizing world. *International journal of intercultural relations*, 46, 3-12.
- Kohn, M. L. (1977). *Class and Conformity: A Study in Values*. Dorsey Press.
- Kramer, E. (1964). Elimination of verbal cues in judgments of emotion from voice. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(4), 390.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Foreign Language Acquisition*. Oxford.

- Kristiansen, G. (2001). Social and linguistic stereotyping: A cognitive approach to accents. *Estudios ingleses de la Universidad Complutense*, 9, 129-145.
- Kwon, E. H. (2006). El español en Corea. En Enciclopedia del español en el mundo - *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, 146-149.
- Labov, W. (1966). The linguistic variable as a structural unit. *Washintong Linguistics Review*, 3, 4-22.
- _____ (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra.
- Lambert, W. E. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of social issues*, 23(2), 91-109.
- _____ (1981). Bilingualism and language acquisition. *Annals of the New York academy of sciences*, 379, 9-22.
- Lambert, W. W. y Lambert, W. E. (1964). Chapter 4. Social Psychology. *Englewood Cliffs*, 49-69.
- Lara, L. F. (2004). *Lengua histórica y normatividad*. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Laurentis, E. de (2009). *Evangelización y prestigio. Primeros encuentros entre España y Corea*. Editorial Verbum.
- Le Page, R. (1968). Problems of Description in Multilingual Communities. *Transactions of the Philological Society*, 67(1), 189-212.
- Lee, C. (02/08/2023). Corea del Sur registra la 3ª mayor caída del PIB per cápita en 2022 entre las economías principales. *Yonhap News Agency*. Disponible en: <https://sp.yna.co.kr/view/ASP20230802001000883> [Consulta: 23-01-2024]
- Lee, J. (01/02/2023). Corea se sitúa en el 31er lugar en el índice de percepción de la corrupción en 2022. *Korea.net*. Disponible en: <https://spanish.korea.net/NewsFocus/Society/view?articleId=228253> [Consulta: 20-01-2024]
- Lee, K. B., Wagner, E. W. y Shultz, E. J. (1984). *A new history of Korea*. Ilchogak.

- Lope-Blanch, J. M. (1972). El concepto de prestigio y la norma lingüística del español. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 10, 29-46.
- _____ (1984). La pronunciación de Diego de Ordaz. Contribución a la historia del español americano. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 33(2), 337-351.
- _____ (1985). Henríquez Ureña y la delimitación de las zonas dialectales de Hispanoamérica. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Puerto Rico*, 13, 29-45.
- _____ (2001). La norma lingüística hispánica. En II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm [Consulta: 26-06-2023]
- _____ (2002). La norma lingüística hispánica. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 40, 23-41.
- López, O. J. (2015). La enseñanza del español en las universidades de Corea del Sur: hándicaps y propuestas didácticas para Hankuk University of Foreign Studies (Seúl). *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación/TEJUELO*, 21, 101-116.
- López-Mata, D. (2021). La política educativa universitaria y las percepciones de los profesores nativos de ELE en Corea del Sur en relación con la llegada de la Covid-19 [Diapositivas de PowerPoint] (inédito). *I Simposio Internacional sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Superior: ANALIZAR Y ACTUAR*, Universidad Autónoma de Madrid.
- López-Mata, D. y Zavoianu, E. C. (en prensa). Motivaciones de los estudiantes surcoreanos de ELE. *Revista electrónica de lingüística aplicada REAL*.
- López Morales, H. (1971). *Estudios sobre el español de Cuba*. Editorial Verbum.
- _____ (1979). *Dialectología y sociolingüística: Temas puertorriqueños*. Hispanova de Ediciones.
- _____ (1989/2004). *Sociolingüística*. Gredos.
- Lu, K. (2018). Influencia de los acentos dialectales en la comprensión auditiva en ELE. *IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, 17, 1-14. Disponible en:

https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_kaitian_lu.pdf [Consulta: 23-02-2023]

- Lyons, J. (1981). *Language and linguistics*. Cambridge University Press.
- Macías, C. y Lee, M. (2014). *Claves del éxito de ELE en Corea del Sur: currículo, metodología y práctica*. Universidad de Guadalajara.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The modern language journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P. y Gardner, C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275.
- Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Klincksieck.
- Malaret, A. (1937). Geografía lingüística. *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, 68, 213-225.
- Maldonado, C. (2012). Español como lengua pluricéntrica: Algunas formas ejemplares del español peninsular y del español en América. *Español como lengua pluricéntrica: algunas formas ejemplares del español peninsular y del español en América*, Vervuert, 95-122.
- Malmberg, B. (1971). La América hispanohablante. Unidad y diferenciación del castellano. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 9, 280-283.
- Manjón-Cabeza Cruz, A. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español. *Boletín de filología*, 53(2), 145-177.
- Marco, P. de (2021). *PRECAVES XXI: Creencias y actitudes de los ovetenses hacia las variedades cultas del español* (Trabajo final de Máster). Universidad de Oviedo, España. Disponible en:
https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/60617/TFM_PieraDe%20Marco.pdf?sequence=4 [Consulta: 01-02-2022]

- Marins de Andare, P. y Guijarro, O. (2010). Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (I sem.), 51-74.
- Mar-Molinero, C. (2007). Derechos lingüísticos, política lingüística y planificación lingüística en el mundo de habla hispana. En M. Lacorte, (ed.). *Lingüística aplicada del español*. (Bibliotheca Philologica), Arco Libros, 347-375.
- _____. (2010). The spread of global Spanish: From Cervantes to reggaetón. En Nikolas Coupland. *The handbook of language and globalization*, Blackwell, 162-181.
- Martin, P. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *MarcoELE*, 5, 47-66.
- Masgoret, M. y Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(S1), 167-210.
- 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* (Trabajo final de Máster). Universidad de Barcelona, España (inédito).
- Matos, Á. (2021). El español en Corea del Sur: ¿hacia un nuevo escenario? En *Real el Instituto el Cano*. Disponible en: <https://www.almendron.com/tribuna/wp-content/uploads/2022/03/el-espanol-en-corea-del-sur.pdf> [Consulta: 12-04-2022]
- McGinn, N. (1980). *Education and development in Korea*. Harvard University Press.
- McKenzie, R. M. (2010). *The social psychology of English as a global language: Attitudes, awareness and identity in the Japanese context*. Springer Science & Business Media.
- Medina-Rivera, A. (2019). Actitudes hacia el español hablado y escrito de los Estados Unidos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 34, 195-214.
- Meillet, A. (1928). *Esquisse d'une histoire de la langue latine*. Librairie Hachette. Disponible en: <https://philpapers.org/rec/TURAH0-2> [Consulta: 20-08-2021]
- Méndez, G. B. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios mallorquines hacia las variedades cultas del español. *Boletín de filología*, 53(2), 87-114.

- Méndez Guerrero, B. y Camargo Fernández, L. (2023). Creencias y actitudes de los mallorquines hacia la variedad lingüística chilena. *Lenguas Modernas*, (62), 237-265.
- Mendieta, E. (1998). Reacciones hacia diferentes variedades del español: el caso de Indiana, EE. UU. *Hispanic Journal*, 19(1), 75-89.
- Mendoza, P. (2015). Estudiantes coreanos y juegos en el aula de ELE. ¿Un binomio viable?. *Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos*, (18), 55-76.
- _____ (2016). La reticencia a hablar en las aulas de ELE en Corea. Un acercamiento a sus causas. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 22, 1-38.
- _____ (2021). Prestigio y variedades geográficas en la enseñanza de ELE. Un acercamiento a las creencias y actitudes lingüísticas de los universitarios taiwaneses. *Tonos Digital*, 40, 1-30.
- Milroy, J. (1980/87). *Language and Social Networks. A Critical Account of Sociolinguistic Method*. Blackwell.
- Miró, M. y Álvarez, S. (2015). Perfil del profesor nativo de ELE en Corea del Sur. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 22, 1-30.
- Montes Giraldo, J. (1986). Dialectología y sociolingüística: algunas ideas sobre sus interrelaciones. *LEA: Lingüística Española Actual*, 8(1), 133-140.
- Montgomery, C. (2012). The effect of proximity in perceptual dialectology. *Journal of Sociolinguistics*, 16(5), 638-668.
- Moreno Fernández, F. (1993). *La división dialectal del español de América*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- _____ (2000). *Qué español enseñar*. Arco/Libros.
- _____ (2001). Prototipos y prestigio en los modelos de español. *Carabela*, 50, 1.
- _____ (2004). Qué español enseñar. *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes*. Disponible en:

- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/munich_2003-2004/04_entrevista.pdf [Consulta: 08-01-2023]
- _____ (1998/2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- _____ (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco/Libros.
- _____ (2014). *La lengua española en su geografía*. Arco/Libros.
- _____ (2020). *La lengua y el sueño de la identidad*. Aracne editrice.
- Moreno Fernández, F. y Otero, R. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Ariel / Fundación Telefónica / Instituto Cervantes.
- Muñoz-Basols, J. y Hernández M. (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 79-95.
- Muñoz-Builes, D., González-Rátiva, M., Ramírez-Giraldo, M. A. y Rendón-Cadavid, R. (2023). Creencias y actitudes de los antioqueños hacia la variedad lingüística chilena. *Lenguas Modernas*, (62), 75-100.
- Navarro, T. (1942). The linguistic atlas of Spain and the Spanish of America. *Bulletin of the American Council of Learned Societies*, 34, 68-74.
- Nozaki, Y., Inokuchi, H. y Kim, T. Y. (2006). Legal categories, demographic change and Japan's Korean residents in the long twentieth century. *Japan Focus*, 635. Disponible en: <https://apjjf.org/-Yoshiko-Nozaki/2220/article.html> [Consulta: 12-08-2021]
- Oca, R. R. de (2005). Autoestima e idioma inglés: una primera discusión. *Revista educación*, 29(1), 59-71.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (2022). *PISA 2022 Results: Combined executive summaries* (Volúmenes I, II, III). OECD. Disponible en: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/korea-4e0cc43a#chapter-d1e11> [Consulta: 25-06-2023]
- 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.

- Oh-Hwang, Y. (1993). Linkage between home environments, child psychosocial maturity, and child academic achievement. *Gifted International*, 8(1), 32-37.
- Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Pinter.
- Ortega, O. (1981). El español hablado en Canarias: visión sociolingüística. *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, 0, 111-116.
- Ortega, R. y Segura, S. (2015). La educación en Corea del Sur: análisis desde el confucianismo y la familia. En *Pedagogía social: acción social y desarrollo*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 254-266.
- Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-80.
- Peris, M. y Cerezo, A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.
- Ramírez, A. (2000). Linguistic notions of Spanish among youths from different Hispanic groups. *Research on Spanish in the US*, 284-295.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <https://dle.rae.es/> [Consulta: 25-10-2023]
- _____ (1999). *Ortografía de la lengua española*. Disponible en: <https://www.rae.es/ortograf%C3%ADa/> [Consulta: 05-01-2024]
- _____ (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Disponible en: <https://www.rae.es/dpd/> [Consulta: 22-01-2024]
- _____ (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Disponible en: <https://www.rae.es/gram%C3%A1tica/> [Consulta: 27-09-2023]
- _____ (2010). *Diccionario de americanismos*. Disponible en: <https://www.asale.org/damer/> [Consulta: 12-04-2023]
- _____ (2013). *El buen uso del español*. Espasa.
- _____ (2018). *Libro de estilo de la lengua española*. Espasa.

- Reinoso, J. (2010). Paradoja escolar en Corea del Sur (2010/12/06). *El País*. Disponible en: https://elpais.com/diario/2010/12/06/educacion/1291590001_850215.html [Consulta: 10-02-2021]
- Resnick, M. (1975). *Phonological variants and dialect identification in latin american Spanish*. The Hague.
- Richard, E. (2015). Las variedades del español en la enseñanza como lengua segunda/extranjera. En *ScriptUM: la revue du colloque VocUM*, 1, 131-143.
- Richards, J. y Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman.
- Rodríguez, O. y Aula Cervantes de Seúl. (2019). El español en Corea del Sur, actualidad y perspectivas. *Anuario del Instituto Cervantes 2019*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/rodriguez/p01.htm [Consulta: 28-04-2021]
- Rojas, L. (2004). *Nuestra incierta vida normal*. Aguilar.
- Rojas, S. (1994). Inseguridad lingüística del universitario costarricense. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 20, 169-178.
- Rokeach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal of Social Issues*, 24, 13-33. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x> [Consulta: 23-05-2021]
- Rona, J. (1964). El problema del español americano en zonas dialectales. En Moreno Fernández, Francisco (Ed.) (1993). *La división del español de América*, 63-76.
- _____. (1970). A structural view of sociolinguistics. *Method and Theory in Linguistics*. The Hague-Paris: Mouton, 199-211.
- Ros, M. (1982). Percepción y evaluación social de hablantes de cinco variedades lingüísticas. En R. Ninyoles (ed.), *Estructura social al País Valencià*, 665-97.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- _____. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.

- Rosenblat, Á. (1962). *El castellano de España y el castellano de América: unidad y diferenciación*. Universidad Central de Venezuela.
- Roskos-Ewoldsen, D. (2008). Attitudes. En W. Donsbach (Ed.), *The International Encyclopedia of Communication*, 3, 241-244.
- Sala, L. (2019). *Actitudes de Alumnos y Profesores chinos ante las Variedades Diatópicas de la Lengua Española y su Variación* (Tesis doctoral). Arizona State University, EE. UU. Disponible en:
<https://www.proquest.com/openview/9d2213520deb62eede33f4e4a895f4b7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> [Consulta: 22-05-2023]
- Samper Hernández, M. (2023). Creencias y actitudes de los canarios hacia la variedad lingüística chilena. *Lenguas Modernas*, (62), 183-209.
- Sánchez, M. y Teruel, M. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391.
- Sancho-Pascual, M. (2010). Actitudes lingüísticas de los inmigrantes ecuatorianos en Madrid (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá. Disponible en:
<http://hdl.handle.net/10017/15561> [Consulta: 13-01-2022]
- _____ (2013). La integración sociolingüística de la inmigración hispana en España: lengua, percepción e identidad social. *Lengua y migración*, 5(2), 91-110.
- Santana Marrero, J. (2018). Creencias y actitudes de jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades normativas del español de España: andaluza, canaria y castellana. *Pragmática Sociocultural*, 6(1), 71-97.
- _____ (2020). Percepción de las variedades andaluza y castellana de los jóvenes sevillanos: un análisis contrastivo. *Onomázein*, (50), 71-89.
- _____ (2023). Creencias y actitudes de los sevillanos hacia la variedad lingüística chilena. *Lenguas Modernas*, (62), 155-182.
- Santana Marrero y Manjón-Cabeza Cruz, A. (2021). El proyecto PRECAVES XXI y la evaluación del andaluz. *Philologia Hispalensis*, 35, 15-28.

- Santos Díaz, I. y Ávila Muñoz, A. M. (2021). Creencias y actitudes lingüísticas de los universitarios malagueños hacia la variedad andaluza. *Philologia Hispalensis*, 35 (1), 171-191.
- Sanz, G. (2010). Actitudes lingüísticas. Rumanos en Alcalá. *Lengua y migración*, 2(2), 97-111.
- Sarnoff, I. (1960). Psychoanalytic theory and social attitudes. *Public opinion quarterly*, 24(2), 251-279.
- Saussure, F. de (1916). Nature of the linguistics sign. En C. Bally & A. Sechehaye (Eds.), *Cours de linguistique générale*. McGraw Hill Education.
- Schumann, H. (1994). Where is cognition?: Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 16(2), 231-242.
- Serís, H. (1964). *Bibliografía de la lingüística española*. Instituto Caro y Cuervo.
- Shaw, E. Hawley, G. y Wright, J. (1967). *Scales for the measurement of attitudes*. McGraw-Hill.
- Shin, S. y Koh, M. S. (2005). Korean education in cultural context. *Essays in education*, 14, 10.
- Shuy, R. Baratz, J. y Walter, W. (1969). *Sociolinguistic factors in Speech identification*. Project Report N° MH 1504801, National Institute of Mental Health, NIMH.
- Silva-Corvalán, C. (1982). Conditional for subjunctive in Old Castile. *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 8, 87-96.
- _____ (1984). The social profile of a syntactic-semantic variable: Three verb forms in Old Castile. *Hispania*, 67(4), 594-601.
- _____ (1989). Past and present perspectives on language change in US Spanish. *International Journal of the Sociology of Language*, 79, 53- 66.
- _____ (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.
- Silva-Corvalán, C. y Enrique-Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español*. (2ª ed.). Georgetown University Press.

- Sima, L. y Hernández M. (2016). Una aplicación de matched-guise para el estudio de actitudes en lenguas en contacto de la península de Yucatán: maya, español e inglés en contextos urbanos. *Estudios de cultura maya*, 47, 151-180.
- Sinner, C. (2012). La unidad de la lengua, ¿solo ha de mirarse en el habla de las personas cultas? En F. Lebsanft, W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann, (eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?*, 47-70.
- Sobrino, R., Montero, L. y Menéndez, A. (2014). Actitudes lingüísticas en Cuba. Cambios positivos hacia la variante nacional de lengua. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5, 290-408.
- Sobrino, R. (2017). *Actitudes lingüísticas en el Caribe insular hispánico* (Tesis doctoral). University of Bergen, Noruega. Disponible en: <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/16982> [Consulta: 04-09-2021]
- Sokolove, M. (2022). *Divided Belonging: An Analysis of Media Depictions of the Korean Diaspora in Germany* (Trabajo final de Máster). University of North Carolina at Chapel Hill, Estados Unidos. Disponible en: <https://doi.org/10.17615/qhwz-vz40> [Consulta: 17-02-2022]
- Song, Y. y Wangi, J. (2017). Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 72, 201-217.
- Soo-Koung, J. (2022). Factors Affecting the Happiness of Korean University Students. *Happiness and Wellness*, 32(31.4), 413-425.
- Sorensen, C. (1994). Success and education in South Korea. *Comparative education review*, 38, 10-35.
- Sosiński, M. y de la Torre, E. (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios de la Universidad de Varsovia hacia la variedad andaluza del español. *Philologia Hispalensis*, 35, 193-214.
- Sparks, R. y Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The modern language journal*, 75, 3-16.

- Street L. y Hopper, R. (1982). A model of speech style evaluation. *Attitudes towards language variation*, 175- 88.
- Sullivan, S. (2010). *Creencias y actitudes populares hacia la mezcla del español y el inglés*. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College. Disponible en:
<https://www.proquest.com/openview/e7d4516651f8fc17b8cb0597a5f4f346/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> [Consulta: 20-05-2023]
- Svetozarovová, R. (2020). Reconocimiento de las variedades geográficas del español por parte de estudiantes de ELE de Eslovaquia, República Checa y Polonia. *Revista EntreLinguas*, 6, 146-166.
- _____ (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios eslovacos, checos y polacos hacia el andaluz. *Philologia Hispalensis*, 35, 215-234.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. En InR. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation*. Erlbaum, 35-54.
- Tomás, J, Oliver, A. y Pastor, A. (1996): Modelos confirmatorios y efectos de método en la medida de la autoestima. *Boletín de Psicología*, 51, 33-44.
- Torres, M., Salazar, F. y Paz, K. (2019). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Revista Electrónica Ingeniería Boletín*, 3, 12-20. Disponible en:
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2817> [Consulta: 09-03-2022]
- Torres Torres, A. (2005). *El español de América*. Editorial Edicions Universitat Barcelona.
- Trang, T. Baldauf, R. y Moni, K. (2013). Investigating the development of foreign language anxiety: An autobiographical approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(7), 709-726.
- Trudgill, P. (1979). *Sociolinguistic patterns in british english*. University Park Press.
- Trudgill, P. y Hernández Campoy, J. M. (2007). *Diccionario de sociolingüística*. Gredos.

- Trujillo, S. F. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. *Inmigración, interculturalidad y convivencia, Instituto de Estudios Ceutíes*, 407-418. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10481/83794> [Consulta: 21-01-2022]
- Valeš, M. (2010). *Observaciones sociolingüísticas del español*. Lambert Academic Publishing.
- Wänke, M., Bohner, G. y Jurkowitsch, A. (1997). There are many reasons to drive a BMW: Does imagined ease of argument generation influence attitudes? *Journal of Consumer Research*, 24(2), 170-177.
- Warden, A. y Lin, H. (2000). Existence of integrative motivation in an Asian EFL setting. *Foreign language annals*, 33(5), 535-545.
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988) Development and validation of brief measures of Positive and Negative Affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-70.
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact. Findings and problems*, Nueva York. Publications of the linguistic Circle of New York.
- Wollam, J. (1992). Equality versus excellence – The South Korean dilemma in gifted education. *Roepers Review*, 14(4). Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02783199209553433> [Consulta: 20-09-2022]
- Xu, W. y Case, R. E. (2015). Age-related differences in motivation in learning English among Mainland Chinese students. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 67-82.
- Yoon, J. (2004). *Centro Cultural Español de Daegu: centro asociado al Instituto Cervantes*. Biblioteca virtual redELE. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11162/81231> [Consulta: 02-04-2021]
- Zamora, M. (1979). Las zonas dialectales del español americano. *Boletín de la Academia Norte americana de la Lengua Española*, 4-5, 57-67.

Zariquiey, R. (2018). *A grammar of Kakataibo*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

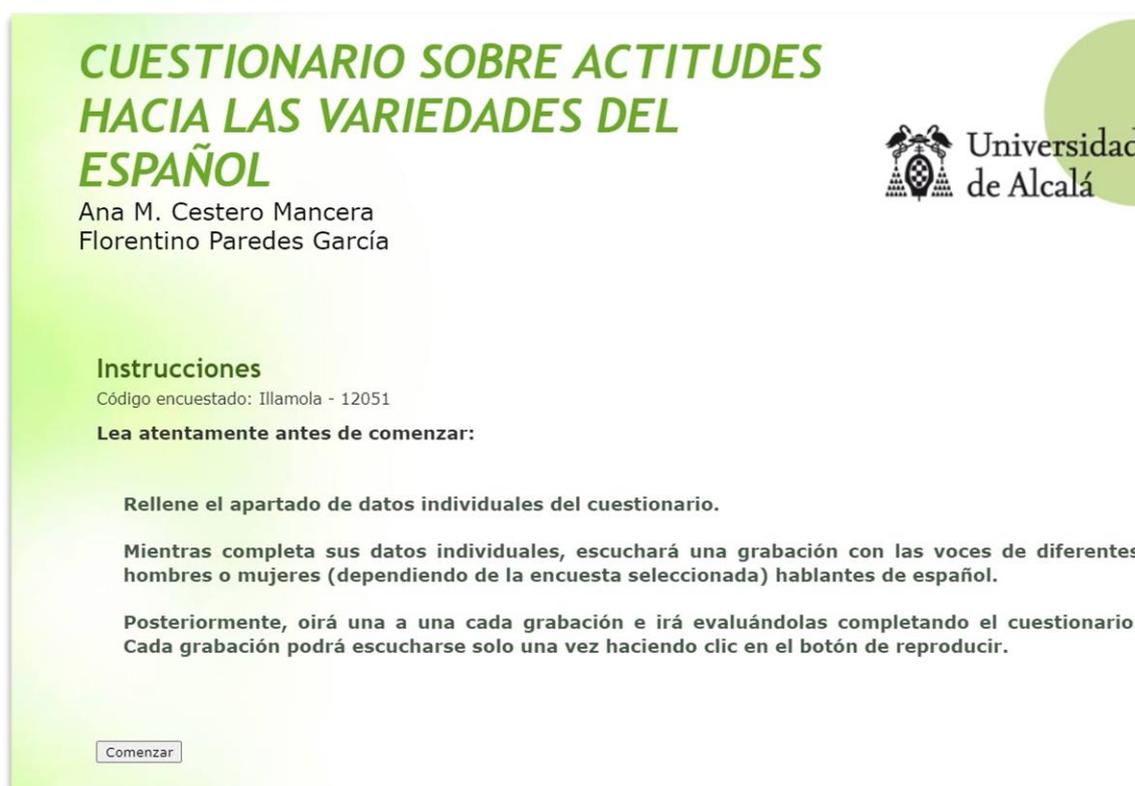
Zimmermann, K. (2008). La invención de la norma y del estándar para limitar la variación lingüística y su cuestionamiento actual en términos de pluricentrismo (mundo hispánico). En G.Budach y J. Erfurt(eds.). *Estandarización y desestandarización. El francés y el español en el siglo XX*, Peter Lang, 187-208.

9. Anexos

ANEXO I. Cuestionario

Descripción del cuestionario sobre actitudes hacia las variedades del español (PRECAVES-XXI)

En primer lugar, en la página web¹¹⁵ se proporcionan unas breves instrucciones sobre cómo cumplimentar el cuestionario.



**CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES
HACIA LAS VARIEDADES DEL
ESPAÑOL**

Ana M. Cestero Mancera
Florentino Paredes García

Instrucciones
Código encuestado: Illamola - 12051

Lea atentamente antes de comenzar:

Rellene el apartado de datos individuales del cuestionario.

Mientras completa sus datos individuales, escuchará una grabación con las voces de diferentes hombres o mujeres (dependiendo de la encuesta seleccionada) hablantes de español.

Posteriormente, oirá una a una cada grabación e irá evaluándolas completando el cuestionario. Cada grabación podrá escucharse solo una vez haciendo clic en el botón de reproducir.

Comenzar

En segundo lugar, aparece la primera parte de la encuesta: los datos personales.

¹¹⁵ Véase el siguiente enlace: [PRECAVES XXI \(variedadesdelespanol.es\)](http://variedadesdelespanol.es)

CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES HACIA LAS VARIETADES DEL ESPAÑOL

Ana M. Cestero Mancera
Florentino Paredes García



Cuestionario

01:54 02:14

Fecha: 27/08/2020 7:36:25 Localidad:

Datos personales

País de nacimiento:

Comunidad Autónoma / Estado / Región:

CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES HACIA LAS VARIETADES DEL ESPAÑOL

Ana M. Cestero Mancera
Florentino Paredes García



Grabación 1 de 16

01:49 02:00

1. Valore los siguientes aspectos sobre la pronunciación de la persona que acaba de escuchar. (Seleccione el número que más se aproxime a su opinión).

Agradable	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Desagradable
Áspera	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Suave
Monótona	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Variada
Sencilla	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Complicada
Cercana	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Distante
Blanda	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Dura
Rural	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Urbana
Lenta	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Rápida
Divertida	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Aburrida
Confusa	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Clara
Bonita	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Fea

En tercer lugar, se muestran los audios y las preguntas que permiten valorarlos para recoger la información necesaria para la medición de creencias y actitudes lingüísticas.

Grabación 1 de 16



1. Valore los siguientes aspectos sobre la pronunciación de la persona que acaba de escuchar. (Seleccione el número que más se aproxime a su opinión).

- | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|--------------|
| Agradable | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Desagradable |
| Áspera | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Suave |
| Monótona | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Variada |
| Sencilla | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Complicada |
| Cercana | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Distante |
| Blanda | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Dura |
| Rural | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Urbana |
| Lenta | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Rápida |
| Divertida | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Aburrida |
| Confusa | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Clara |
| Bonita | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Fea |

2. Señale un aspecto de la pronunciación que le haya gustado especialmente.

3. Señale un aspecto de la pronunciación que le haya disgustado especialmente.

4. Valore la proximidad entre su propia pronunciación y la de la persona que ha hablado.

Idéntica 6 5 4 3 2 1 Totalmente diferente

5. Considera que la persona que habla tiene un puesto de trabajo:

poco cualificado bien cualificado altamente cualificado

6. Considera que la persona que habla tiene un nivel de ingresos:

bajo medio alto

7. ¿Qué nivel de estudios cree que tiene la persona que habla?

sin estudios primarios secundarios universitarios

8. En su opinión, la persona que habla es:

- | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|------------------|
| Inteligente | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Poco inteligente |
| Simpática | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Antipática |
| Cercana | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Distante |
| Culta | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Inculta |
| Educada | <input type="radio"/> | 6 | <input type="radio"/> | 5 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 1 | Maleducada |

9. ¿De qué país o región cree que es la persona que habla?

10. ¿Conoce personas de ese país o región?

Sí No

En caso afirmativo, ¿qué opinión tiene sobre ellas?

11. ¿Qué opinión le merece el país o la zona de la que cree que es la persona que habla?

Avanzado	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Retrasado
Divertido	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Aburrido
Familiar	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Extraño
Bonito	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Feo

12. ¿Qué opinión le merece la cultura de ese país o zona?

Innovadora	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Tradicional
Rica	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Pobre
Cercana	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Distante
Interesante	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	Poco interesante

(no podrá volver atrás)

Finalmente, una vez cumplimentado la encuesta de la primera grabación, se accede a la segunda, y así sucesivamente hasta haber valorado las 16.

Texto utilizado para la grabación del discurso escrito

Texto proporcionado por la Dra. María Sancho Pascual, utilizado en su estudio sobre las actitudes de inmigrantes ecuatorianos en Madrid (Sancho, 2013):

La vivienda es algo más que una simple necesidad básica. De hecho, la casa que elegimos para vivir acaba siendo un reflejo de nuestra personalidad, de nuestra forma de entender la vida y de vivirla. La vivienda nos da cobijo, nos protege de las agresiones del entorno y facilita la comunicación dentro de la familia. Por todo ello, es normal que se proyecten tantas expectativas en torno a la vivienda, al «hogar, dulce hogar». Si realmente deseamos disfrutar de una salud plena y contribuir a la mejora ambiental, debemos empezar por nuestro hogar, para que nuestra vivienda sea realmente ese espacio vital que nos proteja y nos aporte el mínimo de comodidad y de calidad de vida que resulta básico e imprescindible.

ANEXO II. Codificación

Guía de codificación del cuestionario PRECAVES XXI

Orden de las variedades evaluadas

1. Caribeña
2. Andaluza
3. Castellana
4. Caribeña
5. Rioplatense
6. Andina
7. Mexicana
8. Castellana
9. Chilena
10. Canaria
11. Andaluza
12. Rioplatense
13. Andina
14. Mexicana
15. Canaria
16. Chilena

DATOS SOBRE CADA GRABACIÓN EVALUADA

1. Variedad:
 - 1) Castellana
 - 2) Andaluza
 - 3) Canaria
 - 4) Mexicana
 - 5) Caribeña
 - 6) Andina
 - 7) Chilena
 - 8) Rioplatense
2. Tipo de discurso:
 - 1) Oral
 - 2) Escrito
3. Voz evaluada:
 - 1) Masculina
 - 2) Femenina

ACTITUDES HACIA LA VARIEDAD

VALORACIÓN DIRECTA DE LA VARIEDAD

4. Valore los siguientes aspectos sobre la pronunciación de la persona que acaba de escuchar:

4.1. Agradable –Desagradable (Afectivo):

0. No contesta
1. Extremadamente desagradable
2. Bastante desagradable
3. Ligeramente desagradable
4. Ligeramente agradable
5. Bastante agradable
6. Extremadamente agradable

4.2. Áspera –Suave (positivo al revés) (Cognitivo):

0. No contesta
1. Extremadamente suave
2. Bastante suave
3. Ligeramente suave
4. Ligeramente áspera
5. Bastante áspera
6. Extremadamente áspera

4.3. Monótona –Variada (positivo al revés) (Cognitivo):

0. No contesta
1. Extremadamente variada
2. Bastante variada
3. Ligeramente variada
4. Ligeramente monótona
5. Bastante monótona
6. Extremadamente monótona

4.4. Sencilla –Complicada (Afectivo):

0. No contesta
1. Extremadamente complicada
2. Bastante complicada
3. Ligeramente complicada
4. Ligeramente sencilla
5. Bastante sencilla
6. Extremadamente sencilla

4.5. Cercana –Distante (Afectivo):

0. No contesta
1. Extremadamente distante
2. Bastante distante
3. Ligeramente distante
4. Ligeramente cercana
5. Bastante cercana
6. Extremadamente cercana

4.6. Blanda –Dura (Afectivo):

0. No contesta
1. Extremadamente dura
2. Bastante dura
3. Ligeramente dura
4. Ligeramente blanda
5. Bastante blanda
6. Extremadamente blanda

4.7. Rural –Urbana (positivo al revés) (Cognitivo):

0. No contesta
1. Extremadamente urbana
2. Bastante urbana
3. Ligeramente urbana
4. Ligeramente rural
5. Bastante rural
6. Extremadamente rural

4.8. Lenta –Rápida (positivo al revés) (Cognitivo):

0. No contesta
1. Extremadamente rápida
2. Bastante rápida
3. Ligeramente rápida
4. Ligeramente lenta
5. Bastante lenta
6. Extremadamente lenta

4.9. Divertida -Aburrida (Afectivo):

0. No contesta
1. Extremadamente aburrida
2. Bastante aburrida
3. Ligeramente aburrida
4. Ligeramente divertida
5. Bastante divertida
6. Extremadamente divertida

4.10. Confusa –Clara (positivo al revés) (Cognitivo):

0. No contesta
1. Extremadamente clara
2. Bastante clara
3. Ligeramente clara
4. Ligeramente confusa
5. Bastante confusa
6. Extremadamente confusa

4.11. Bonita –Fea (Afectivo):

0. No contesta
1. Extremadamente fea

2. Bastante fea
3. Ligeramente fea
4. Ligeramente bonita
5. Bastante bonita
6. Extremadamente bonita

5. Aspecto de la pronunciación valorados positivamente:

0. No contesta
1. Rasgos fónicos, además de los rasgos claramente fónicos, se codifican con 1 respuestas como: clara, confusa, tono, melodía, suave, parece que canta, áspera, lenta, velocidad, monótono, variado.
2. Rasgos gramaticales
3. Rasgos léxicos
4. Rasgos pragmático-discursivos, además de los rasgos claramente pragmático-discursivos, se codifican como 4 respuestas como: enfatización, pausas discursivas, muletillas, eehh, marcadores discursivos
5. Otros: Se incluyen aquí respuestas de distinto tipo: divertida, firmeza, dura, tímida, fácil, sencilla, interesante, alegre, bonita, dulce, gracioso, agradable, entendible.
6. Ninguno (lo escribe expresamente)

6. Aspecto de la pronunciación valorados negativamente:

0. No contesta
1. Rasgos fónicos
2. Rasgos gramaticales
3. Rasgos léxicos
4. Rasgos pragmático-discursivos
5. Otros
6. Ninguno (lo escribe expresamente)

7. Grado de identidad con la pronunciación propia (variable original del cuestionario PRECAVES XXI no codificada aquí).

VALORACIÓN DE A TRAVÉS DE LA PERSONA QUE HABLA

8. Puesto de trabajo:

0. No contesta
1. poco cualificado
2. bien cualificado
3. altamente cualificado

9. Nivel de ingresos:

0. No contesta
1. bajo
2. medio
3. alto

10. Nivel de estudios:

0. No contesta
1. sin estudios

2. primarios
3. secundarios
4. universitarios

11. En su opinión, la persona que habla es:

11.1. Inteligente –Poco inteligente:

0. No contesta
1. Extremadamente poco inteligente
2. Bastante poco inteligente
3. Ligeramente poco inteligente
4. Ligeramente inteligente
5. Bastante inteligente
6. Extremadamente inteligente

11.2. Simpática –Antipática:

0. No contesta
1. Extremadamente antipática
2. Bastante antipática
3. Ligeramente antipática
4. Ligeramente simpática
5. Bastante simpática
6. Extremadamente simpática

11.3. Cercana –Distante:

0. No contesta
1. Extremadamente distante
2. Bastante distante
3. Ligeramente distante
4. Ligeramente cercana
5. Bastante cercana
6. Extremadamente cercana

11.4. Culta –Inculta:

0. No contesta
1. Extremadamente inculta
2. Bastante inculta
3. Ligeramente inculta
4. Ligeramente culta
5. Bastante culta
6. Extremadamente culta

11.5. Educada –Maleducada:

0. No contesta
1. Extremadamente maleducada
2. Bastante maleducada
3. Ligeramente maleducada
4. Ligeramente educada
5. Bastante educada

6. Extremadamente educada

VALORACIÓN DE LA REGIÓN Y LA CULTURA

12. ¿De qué país o región cree que es la persona que habla?:

0. No contesta
1. Castellana
2. Andaluza
3. Canaria
4. Mexicana
5. Caribeña
6. Andina
7. Chilena
8. Rioplatense
9. Hispanoamérica
10. España
11. Otros

13. Identificación correcta de la variedad:

0. No contesta
1. Identificación exacta
2. Identificación errónea
3. Otra (Hispanoamérica o España)

Se considerarán respuesta EXACTA para cada variedad respuestas como las siguientes:

1. Castellana: Ciudades del centro-norte de España.
2. Andaluza: “Sur de España”, ciudades de Andalucía.
3. Canaria: Canarias.
4. Mexicana-cetroamericana: Sur de EE. UU, México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Panamá o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países
5. Caribeña: Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Venezuela, Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Panamá o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.
6. Andina: Colombia, Perú, Bolivia, Ecuador o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.
7. Chilena: Chile o cualquiera de las regiones de Chile.
8. Rioplatense: Argentina, Uruguay, Paraguay o cualquiera de las provincias o departamentos de estos países.

14. ¿Conoce personas de ese país o región? (variable original del cuestionario PRECAVES XXI no codificada aquí).

15. Opinión que tiene sobre las personas de esa región (variable original del cuestionario PRECAVES XXI no codificada aquí).

16. ¿Qué opinión le merece el país o la zona de la que cree que es la persona que habla?:

16.1. Avanzado –Retrasado:

0. No contesta
1. Extremadamente retrasado
2. Bastante retrasado
3. Ligeramente retrasado
4. Ligeramente avanzado
5. Bastante avanzado
6. Extremadamente avanzado

16.2. Divertido -Aburrido:

0. No contesta
1. Extremadamente aburrido
2. Bastante aburrido
3. Ligeramente aburrido
4. Ligeramente divertido
5. Bastante divertido
6. Extremadamente divertido

16.3. Familiar -Extraño:

0. No contesta
1. Extremadamente extraño
2. Bastante extraño
3. Ligeramente extraño
4. Ligeramente familiar
5. Bastante familiar
6. Extremadamente familiar

16.4. Bonito –Feo:

0. No contesta
1. Extremadamente feo
2. Bastante feo
3. Ligeramente feo
4. Ligeramente bonito
5. Bastante bonito
6. Extremadamente bonito

17. ¿Qué opinión le merece la cultura de ese país o zona?:

17.1. Innovadora -Tradicional:

0. No contesta
1. Extremadamente tradicional
2. Bastante tradicional
3. Ligeramente tradicional
4. Ligeramente innovadora
5. Bastante innovadora
6. Extremadamente innovadora

17.2. Rica –Pobre:

0. No contesta
1. Extremadamente pobre
2. Bastante pobre

3. Ligeramente pobre
4. Ligeramente rica
5. Bastante rica
6. Extremadamente rica

17.3. Cercana –Distante:

0. No contesta
1. Extremadamente distante
2. Bastante distante
3. Ligeramente distante
4. Ligeramente cercana
5. Bastante cercana
6. Extremadamente cercana

17.4. Interesante –Poco interesante:

0. No contesta
1. Extremadamente poco interesante
2. Bastante poco interesante
3. Ligeramente poco interesante
4. Ligeramente interesante
5. Bastante interesante
6. Extremadamente interesan

18. ¿Dónde cree que se habla mejor el español?:

0. No contesta
1. Castellana
2. Andaluza
3. Canaria
4. Mexicana
5. Caribeña
6. Andina
7. Chilena
8. Rioplatense
9. Hispanoamérica
10. España
11. Otros:
 - 1) no contesta
 - 2) no hay (lo específica)
 - 3) no sé (lo específica)
 - 4) otras respuestas

DATOS SOBRE EL INFORMANTE

19. Colectivo al que pertenece (variable original del cuestionario PRECAVES XXI no codificada aquí).
20. País de nacimiento (variable original del cuestionario PRECAVES XXI no codificada aquí).
21. Sexo (variable original del cuestionario PRECAVES XXI no codificada aquí).

22. Edad (variable original del cuestionario PRECAVES XXI no codificada aquí).
23. Nivel de estudios (variable original del cuestionario PRECAVES XXI no codificada aquí).
24. Profesión (variable original del cuestionario PRECAVES XXI no codificada aquí).
25. Lengua materna (variable original del cuestionario PRECAVES XXI no codificada aquí).
26. Contacto con otras variedades del español (variable original del cuestionario PRECAVES XXI no codificada aquí).
27. Países hispanohablantes visitados:
 0. No contesta / Ninguno
 1. Uno
 2. Entre dos y cuatro
 3. Más de cuatro
28. Frecuencia viajes por el país.
29. Frecuencia viajes por otros países hispanohablantes.
30. Frecuencia viajes por otros países no hispanohablantes.
31. Horas de TV al día.
32. Horas de internet al día.

ANEXO III. Cuestionario

Cuestionario. Encuesta ELE

DATOS DEL INFORMANTE

1. Acepto formar parte de este estudio y que los datos que de él se deriven sean analizados y tratados para cuestiones estrictamente lingüísticas:
 - a) Sí
 - b) No

2. Código encuestado:

3. Nombre y apellidos:

4. Lugar de origen y lugar de residencia:

5. Correo electrónico:

6. Lengua(s) inicial(es):
 - a) Coreano
 - b) Español
 - c) Inglés
 - d) Otro

7. ¿Qué carrera universitaria estás estudiando o has estudiado?:
 - a) Lengua y literatura española y latinoamericana
 - b) Educación con especialización en español
 - c) Lengua y literatura coreana con especialización en español
 - d) Comercio internacional con especialización en español
 - e) Otros

8. ¿Cuántos años hace que estudias español?

9. ¿Qué nivel de español tienes?

10. ¿Por qué estudias español?

GRADO DE EXPOSICIÓN A LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL

1. ¿Siempre has estudiado español en Corea?:
 - a) Sí
 - b) No

2. En caso negativo, ¿dónde has estudiado?

3. ¿Tus profesores de español eran personas hispanohablantes?:

- a) Sí
 - b) No
4. En caso de tener profesores hispanohablantes, ¿de qué países eran?
5. Para los profesores hispanohablantes, ¿qué asignaturas te enseñaban?
6. Para los profesores no hispanohablantes, ¿qué asignaturas te enseñaban?
7. ¿Has vivido en algún país hispanohablante?:
- a) Sí
 - b) No
8. En caso afirmativo, ¿dónde y durante cuánto tiempo?
9. ¿Tienes amigos hispanohablantes?:
- a) Sí
 - b) No
10. En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia te comunicas con ellos?:
- a) Muy frecuentemente
 - b) Con frecuencia
 - c) A veces
 - d) Pocas veces
 - e) No tengo amigos hispanohablantes
11. ¿Ves películas o series en español? En caso afirmativo, ¿con cuánta frecuencia?
12. ¿Lees libros en español? En caso afirmativo, ¿con cuánta frecuencia?
13. ¿Consultas web en español? En caso afirmativo, ¿con cuánta frecuencia?
14. ¿Escuchas música en español? En caso afirmativo, ¿con cuánta frecuencia?

ANEXO IV. Cuestionario

Cuestionario. Prueba piloto (PP)

Código de encuestado:

PERCEPCIÓN SOBRE LA ENCUESTA PREACVES XXI:

A) Dificultades generales

1. ¿Podrías decir los problemas que has tenido durante la encuesta?
2. En general, ¿has tenido algún problema o dificultad con la encuesta?:
 - No, ninguna dificultad
 - Sí, alguna dificultad

B) Dificultades concretas

3. Respecto al vocabulario, ¿podrías indicar qué tipo de problemas has tenido?
4. ¿Podrías indicar cuánto has entendido el vocabulario o las preguntas de la encuesta?:
 1. lo he entendido todo
 2. lo he entendido casi todo
 3. he entendido algo
 4. no he entendido casi nada
 5. no he entendido absolutamente nada
5. ¿Podrías escribir aquellas palabras que no has entendido?
6. Respecto a los audios, ¿podrías indicar qué tipo de problemas has tenido?
7. ¿Podrías indicar cuánto has entendido el contenido de los audios?:
 1. lo he entendido todo
 2. lo he entendido casi todo
 3. he entendido algo
 4. no he entendido casi nada
 5. no he entendido absolutamente nada
8. ¿Crees necesario traducir el vocabulario a tu idioma para poder hacer la encuesta correctamente?:
 - a) No, totalmente innecesario
 - b) Sí, totalmente necesario
 - c) No, no es necesario siempre que pueda buscar en el diccionario algunas palabras
9. La encuesta te ha resultado...:
 1. Muy difícil

2. algo difícil
3. un poco difícil
4. algo difícil
5. bastante fácil
6. muy fácil

