



**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**  
**FACULTAD DE FILOLOGÍA**  
**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA**

TESIS DOCTORAL

# **ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA EL ESPAÑOL EN BRASIL**

Larissa Santos Beserra

Directora:  
Prof. Dra. Doña María del Rosario Llorente Pinto

Salamanca  
2021



**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**  
**FACULTAD DE FILOLOGÍA**  
**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA**

TESIS DOCTORAL

**ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA**  
**EL ESPAÑOL EN BRASIL**

Salamanca  
2021

A um casal de jovens visionários que, com muito amor, esforço e renúncia, ousou crer no poder transformador da educação e me levou, juntamente com meus dois irmãos, a alçar voos mais altos dos que eles podiam pensar ou imaginar. A esse casal, meu pai e minha mãe, dedico esta grande e sonhada conquista. Todo o meu amor e gratidão não são suficientes mediante a riqueza do que vocês semearam na minha vida. Essa vitória é vossa!

# AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el fruto de varias pequeñas semillas, echadas de diferentes formas por diferentes manos. No lograría escribir y agradecer aquí a todos los “sembradores”, pero quiero que sepan que son parte de ese sueño cumplido y que estoy muy agradecida por su ayuda. Sin embargo, me gustaría destacar a algunos de ellos.

A mi DIOS por su gran amor por mí, por ser mi guía y no dejarme caer ante los obstáculos.

A mi compañero de aventuras, mi marido Antonio, por estar al pie del cañón y por nunca permitir que desistiera. Por soñar mis sueños, por darme su hombro y por quererme tanto.

A mi pequeño sol, mi Alba, porque su sonrisa y su brillo en los ojos me dieron la fuerza que necesitaba para seguir adelante y con cada palabra nueva que aprendía, me recordaba mi pasión por la adquisición del lenguaje y su enseñanza.

A mi puerto seguro, mi familia (la brasileña y la española), por estar siempre dispuesta a ayudarme en lo que necesité. Especialmente a mis hermanos, Clara y Arthur: no tengo palabras para agradecer todo el apoyo que me habéis brindado. ¡Os amo!

A mi querida directora de tesis, María del Rosario Llorente, por la paciencia, empatía, por presentarme al estudio de las actitudes lingüísticas y, sobre todo, por su gran corazón. Gracias por acogerme y darme ánimos cuando pensé en desistir y por “tirarme de las orejas” cuando fue necesario.

Al profesor Dr. D. Luis Augusto Mendes por ayudarme con la parte estadística del trabajo y por la paciencia que tuvo en enseñarme los fundamentos del análisis estadístico. ¡Gracias, mi amigo y hermano!

A mis queridos amigos, que “aguantaron” escucharme hablar sobre la tesis durante esos años de estudio y, especialmente, a Medson, quien me aconsejó muchas veces y me acompañó a las escuelas durante la realización de las encuestas, pero desgraciadamente no pudo ver la conclusión de ese trabajo, pues su tiempo en esta tierra se acabó temprano. ¡Jamás te olvidaré, mi amigo!

Al Banco Santander por invertir en mi formación y en la de otros estudiantes iberoamericanos como yo. Sin su ayuda no habiéramos podido cumplir nuestro sueño.

Por último, pero no menos importante, a los narradores de nuestras muestras de habla, a los directores y profesores de las escuelas participantes y a los estudiantes que, de manera voluntaria y desinteresada, hicieron posible la realización de nuestra investigación. ¡Muchas gracias por vuestra generosidad!

# RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar cuáles son las actitudes lingüísticas de los estudiantes de ELE del sistema paraeducativo de la ciudad de João Pessoa (Brasil) hacia cuatro variedades diatópicas del idioma; dos de ellas muy conocidas en el aula de ELE de los encuestados (la peninsular y la argentina) y otras dos con un papel más marginal (la mexicana y la peruana).

Para ello, elaboramos un cuestionario que combina dos aproximaciones: la indirecta, en la que utilizamos la técnica del *matched guise*, y la directa, donde se plantean cuatro preguntas cerradas y una abierta. Han participado del estudio 95 estudiantes, con niveles entre A2+ y B2 del Marco Común Europeo de Referencia, pertenecientes a cuatro centros de estudios diferentes.

Los resultados indicaron que los informantes tienen actitudes positivas hacia las cuatro variedades lingüísticas estudiadas, entre las que se destaca como más positiva la variedad peruana, cuyo grado de identificación fue muy alto, y como menos positiva la modalidad argentina. Concluimos que entre los factores que influyeron en esas actitudes están los rasgos fónicos más o menos reconocibles, el acercamiento a la modalidad prestigiosa (la española) y los prejuicios lingüísticos de los alumnos, contruidos en gran parte por las políticas lingüísticas adoptadas por el gobierno brasileño a lo largo de los años.

*Palabras clave:* Actitudes lingüísticas. Español como lengua extranjera. Variedades del español. El español en Brasil.

# ABSTRACT

The present work aims at analyzing what the linguistic attitudes of ELE students – in Language schools and the Language center (in João Pessoa city – PB, Brazil) - are towards the four diatopic variations of the language: two of them the well-known Peninsular and Argentinean, and the other secondary varieties, the Mexican and the Peruvian.

In order to reach our objective, we make use of a questionnaire presenting two specific approaches: the indirect, in which we utilize the matched guise technique, and the direct, where we suggest four objective questions and a subjective one. About 95 students take part in our survey, from levels that range from A2+ up to B2 according to the Common European Framework of Reference for Languages, in four different language centers.

The results show that the participants have positive attitudes towards the four studied linguistic variations, and that the most positive (and the one that the students most identify with) is the Peruvian. Besides, it can be said that the Argentinean is considered the least positive variety. Thus, we come to the conclusion that among the factors that contribute to such inclinations are the phonic characteristics (more or less perceived by the students), the level of closeness to the most prestigious variation (spanish), as well as the students' linguistic prejudices that come from the linguistic policies adopted by the Brazilian government over the years.

*Keywords:* Linguistic attitudes. Spanish as a foreign language. Spanish varieties. Spanish in Brazil.

# RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar as atitudes linguísticas dos estudantes de ELE, das escolas de idiomas e centro de línguas da cidade de João Pessoa (Brasil), no que diz respeito a quatro variedades diatópicas do idioma: a peninsular e a argentina, formas bastante conhecidas por eles e a mexicana e a peruana, com um papel más marginal na aula de ELE dos informantes.

Para isso, elaboramos um questionário que combina duas abordagens: a indireta, na qual utilizamos a técnica do *matched guise*, e a direta, onde propomos quatro perguntas fechadas e uma aberta. Participaram do estudo 95 estudantes, com níveis entre A2+ e B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, de quatro centros de idiomas diferentes.

Os resultados indicaram que os informantes têm atitudes positivas para com as quatro variedades linguísticas estudadas, entre as quais se destaca como mais positiva a variedade peruana, cujo grau de identificação foi muito alto, e como menos positiva a modalidade argentina. Concluimos que, entre os fatores que influenciaram tais atitudes, estão as características fônicas mais ou menos identificáveis, o nível de aproximação à modalidade prestigiosa (a espanhola) e os preconceitos linguísticos dos alunos, construídos em grande parte pelas políticas linguísticas adotadas pelo governo brasileiro ao longo dos anos.

*Palavras-chave:* Atitudes linguísticas. Espanhol como língua estrangeira. Variedades do espanhol. O espanhol no Brasil



# LISTA DE SIGLAS

ELE - Español como lengua extranjera

LIAS - *Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America*

PRECAVES XXI - Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI

LE - Lengua extranjera

USP - Universidad de São Paulo

PL - Proyecto de Ley

LDB - Ley de Directrices y Bases

MEC - Ministerio de Educación y Cultura

USAID - *United States Agency for International*

APEERJ - *Associação de Professores de Espanhol do Estado de Rio de Janeiro*

APEESP - *Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo*

CEL - *Centros de estudo de línguas*

MERCOSUR - Mercado Común del Sur

PCN - *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*

IC - Instituto Cervantes

DELE - Diploma de Español como Lengua Extranjera

ENEM - *Exame Nacional do Ensino Médio*

PNLD - *Programa Nacional do Livro Didático*

PNBE - *Programa Nacional Biblioteca da Escola*

UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Unila - Universidad de Integración Latinoamericana

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

MCER - Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

CCAA - *Centro Cultural Anglo-Americano*

MP - *Medida Provisória*

BNCC - *Base Nacional Comum Curricular*

APEEPB - *Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba*

DRAE - Diccionario de la Real Academia Española

L2 - Segunda lengua

PCIC - Plan Curricular del Instituto Cervantes

OCEM - *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*

EDA - Actividad Electrodermica

TAT - Test de apercepción temática

TAI - Test de aproximación implícita

RAE - Real Academia Española de la lengua

CNA - *Cultura Norte Americana*

ABL - Academia Brasileña de Letras

Esacvares - Escala de actitudes hacia las variedades del español

IBGE - Instituto Brasileño de Geografía y Estadística

Codisma - *Cooperativa Cultural e Distribuidora de Material Escolar da UFPB*

MSA - *Mokken Scale Analysis*

TRI - Teoría de Respuesta al ítem

ANOVA - Análisis de Varianza Unidimensional

PAF - *Principal Axis Factoring* - Factorización de Ejes Principales

KMO - *Kayser-Meyer-Olkin*

TCT - Teoría Clásica de los Tests



1.6.2. LA PRODUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LOS ESTUDIANTES BRASILEÑOS .....	61
1.6.3. LA REVOCACIÓN DE LA LEY DEL ESPAÑOL.....	64
1.6.4. LA HOMOLOGACIÓN DE LA NUEVA <i>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</i> .....	67
1.6.5. EL MOVIMIENTO “ <i>FICA ESPANHOL</i> ” .....	68
1.6.6. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN PARAÍBA .....	71
2. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS .....	80
2.1. LA DEFINICIÓN DE ACTITUD .....	82
2.2. LA ESTRUCTURA COMPONENTIAL DEL CONCEPTO DE ACTITUD.....	85
2.3. LA ACTITUD SE APRENDE: FACTORES QUE INFLUENCIAN EN SU DESARROLLO .....	89
2.4. LAS ORIENTACIONES ACTITUDINALES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE L2 .....	92
2.5. EL TRATAMIENTO DEL COMPONENTE ACTITUDINAL EN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS .....	94
2.6. ACTITUDES Y COMPORTAMIENTO.....	100
2.7. METODOLOGÍAS DE MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES .....	103
2.7.1. ESTUDIOS DE TRATAMIENTO SOCIAL .....	103
2.7.2. APROXIMACIÓN DIRECTA .....	104
2.7.3. APROXIMACIÓN INDIRECTA .....	105
2.7.4. NUEVOS TIPOS DE MEDICIONES DE ACTITUDES .....	108
2.8. ESCALAS DE NIVEL DE ACTITUDES .....	110
2.8.1. ESCALA DE DISTANCIA SOCIAL .....	111

2.8.2. ESCALA DE THURSTONE.....	111
2.8.3. ESCALA DE LIKERT O ESCALA DE RANGOS SUMARIZADOS.....	112
2.8.4. ESCALA DE GUTTMAN O ESCALA ACUMULATIVA.....	113
2.8.5. ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÁNTICO.....	114
2.9. REVISIÓN DE LOS ESTUDIOS DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	115
2.9.1. BURNARDO Y EL-DASH (2001).....	117
2.9.2. BRASIL IRALA (2004).....	117
2.9.3. GARCÍA MURGA (2007).....	118
2.9.4. SCUTTI SANTOS (2006).....	120
2.9.5. BUGEL Y SCUTTI SANTOS (2010).....	122
2.9.6. BUGEL (1998).....	123
2.9.7. SCHMETZ (2013).....	125
2.9.8. CÁRCAMO GARCÍA (2016).....	128
2.9.9. MASGO (2019).....	130
2.9.10. CONCLUSIONES.....	136
3. LAS VARIEDADES DIATÓPICAS DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BRASILEÑA.....	138
3.1. LA LENGUA ESPAÑOLA: UNIDAD Y PLURICENTRALIDAD.....	138
3.2. LAS DIVISIONES DIALECTALES DEL ESPAÑOL.....	140
3.3. DIVISIÓN DIALECTAL PERCEPTUAL.....	150
3.4. RASGOS CARACTERIZADORES DE LAS ZONAS EMPLEADAS EN NUESTRO ESTUDIO.....	154
3.4.1. ZONA MEXICANA Y CENTROAMERICANA.....	154
3.4.2. ZONA ANDINA.....	156

3.4.3. ZONA AUSTRAL.....	157
3.4.4. ZONA CASTELLANA .....	158
3.5. LA ENSEÑANZA DE LAS VARIEDADES DIATÓPICAS DEL ESPAÑOL EN BRASIL .....	159
3.6. ¿QUÉ DICEN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LE EN BRASIL SOBRE LAS VARIEDADES DIALECTALES? .....	163
 PARTE II: METODOLOGÍA SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADA.....	166
 4. PAUTAS METODOLÓGICAS.....	167
4.1. CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS SEMÁNTICO DE LA <i>ESCALA DE ACTITUDES HACIA LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL (ESACVARES)</i> .....	167
4.1.1. VARIABLES DEPENDIENTES Y LAS MUESTRAS DE HABLA .....	167
4.1.2. ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO.....	169
4.1.3. VARIABLES INDEPENDIENTES .....	171
4.1.3.1. VARIABLES INDIVIDUALES.....	171
4.1.3.2. VARIABLES DEL ENTORNO.....	174
4.1.3.3. HIPÓTESIS FORMULADAS.....	175
4.1.4. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO.....	176
4.1.4.1. ESTUDIO PILOTO.....	177
4.1.4.2. APORTACIONES Y CAMBIOS DERIVADOS DE LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO .....	181
4.2. REALIZACIÓN DEL ESTUDIO Y OBTENCIÓN DE LOS DATOS.....	182
4.2.1. LA MUESTRA.....	182
4.2.1.1. PARTICIPANTES.....	184
4.2.1.2. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN.....	184

4.2.2. PROCEDIMIENTOS DE APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO.....	186
4.3. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS .....	187
4.3.1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO .....	188
4.3.1.1. CONSIDERACIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE LA CALIDAD DEL INSTRUMENTO .....	192
 PARTE III: ESTUDIO DESCRIPTIVO E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS .....	194
 5. ANÁLISIS DE LA APROXIMACIÓN INDIRECTA DE LOS DATOS .....	195
5.1. RESULTADOS OBTENIDOS EN CADA ÍTEM DE LA ESACVARES .....	195
5.1.1. RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN DE PRESTIGIO .....	196
5.1.2. RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN DE CERCANÍA .....	198
5.1.3. RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN DE NIVEL DE COMPRESIÓN DE LAS VARIEDADES .....	199
5.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS POR VARIEDAD LINGÜÍSTICA .....	201
5.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS POR VARIEDAD LINGÜÍSTICA Y SEXO DE LOS NARRADORES .....	206
5.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS SEGÚN LAS VARIABLES INDIVIDUALES Y DEL ENTORNO DE LOS INFORMANTES .....	210
5.4.1. LAS VARIABLES INDIVIDUALES DE LOS ALUMNOS .....	210
5.4.2. LAS VARIABLES DEL ENTORNO DE LOS ALUMNOS .....	213
 6. ANÁLISIS DE LA APROXIMACIÓN DIRECTA DE LOS DATOS.....	217
6.1. DIMENSIÓN PSICOSOCIAL DE PRESTIGIO .....	217
6.1.1 ANÁLISIS DEL PRESTIGIO DE LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS SEGÚN LAS VARIABLES INDIVIDUALES Y DEL ENTORNO DE LOS INFORMANTES .....	222

6.1.1.1 LAS VARIABLES INDIVIDUALES.....	222
6.1.1.2 LAS VARIABLES DEL ENTORNO.....	225
6.2. DIMENSIÓN PSICOSOCIAL DE LA CERCANÍA.....	231
6.2.1. ANÁLISIS DE LA CERCANÍA DE LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS HACIA EL ESPAÑOL DE LOS ENTREVISTADOS SEGÚN SUS VARIABLES INDIVIDUALES Y DEL ENTORNO.....	234
6.2.1.1. LAS VARIABLES INDIVIDUALES.....	234
6.2.1.2. LAS VARIABLES DEL ENTORNO.....	235
6.3. DIMENSIÓN PSICOSOCIAL DE INTERÉS EN EL APRENDIZAJE.....	239
6.3.1. ANÁLISIS DEL INTERÉS EN EL APRENDIZAJE DE LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS SEGÚN SUS VARIABLES INDIVIDUALES Y DEL ENTORNO.....	241
6.3.1.1. LAS VARIABLES INDIVIDUALES.....	241
6.3.1.2 LAS VARIABLES DEL ENTORNO.....	243
6.4. ANÁLISIS DEL COMPONENTE CONATIVO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.....	247
6.4.1. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS SOBRE EL PAÍS EN EL QUE DESEARÍAN ESTUDIAR EL ESPAÑOL SEGÚN LAS VARIABLES INDIVIDUALES Y DEL ENTORNO DE LOS INFORMANTES.....	253
6.4.1.1. LAS VARIABLES INDIVIDUALES.....	253
6.4.1.1. LAS VARIABLES DEL ENTORNO.....	254
7. CONCLUSIONES.....	258
7.1. ACTITUDES DE LOS INFORMANTES HACIA CADA UNA DE LAS CUATRO VARIEDADES DEL ESPAÑOL ESTUDIADAS.....	258
7.1.1. LA VARIEDAD PERUANA.....	259
7.1.2. LA VARIEDAD ESPAÑOLA.....	263
7.1.3. LA VARIEDAD MEXICANA.....	265



7.1.4. LA VARIEDAD ARGENTINA.....	268
7.2. FACTORES QUE PUEDEN HABER CONTRIBUIDO EN EL DESARROLLO DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES.....	272
7.2.1. SEXO DE LOS NARRADORES.....	272
7.2.2. SEXO DE LOS INFORMANTES .....	273
7.2.3. EDAD DE LOS INFORMANTES.....	275
7.2.4. ORIGEN.....	276
7.2.5. NACIONALIDAD DEL DOCENTE.....	277
7.2.6. NIVEL DE DOMINIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA.....	278
7.2.7. CENTROS DE ESTUDIOS DEL IDIOMA Y SUS RESPECTIVOS MANUALES DE ELE.....	278
7.2.8. DISCUSIÓN FINAL SOBRE LA INFLUENCIA DE LAS VARIABLES ANALIZADAS.....	279
7.3. CONSIDERACIONES FINALES.....	281
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	285
ANEXOS.....	301
ANEXO I: PROYECTO DE LEY 4.606 DEL AÑO 1958 .....	302
ANEXO II: RESOLUÇÃO Nº 58 DEL AÑO 1976 .....	303
ANEXO III: INSTRUCCIONES PARA LA GRABACIÓN DE LOS AUDIOS .....	305
ANEXO IV: TRANSCRIPCIÓN DE LOS FRAGMENTOS ELEGIDOS .....	306
ANEXO V: CUESTIONARIO DEL ESTUDIO PILOTO .....	309
ANEXO VI: CUESTIONARIO DEFINITIVO .....	312
ANEXO VII: DATOS RECOGIDOS DURANTE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO .....	316
ANEXO VIII: CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO .....	317
ANEXO IX: CODIFICACIÓN DE LOS DATOS.....	319

ANEXO X: DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA .....	322
ANEXO XI: ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE CADA ÍTEM DE LA ESCALA .....	326
ANEXO XII: TEST DE DIFERENCIACIÓN DE LAS VARIABLES INDIVIDUALES Y DEL ENTORNO DE LOS INFORMANTES SEGÚN CADA MUESTRA DE HABLA Y SCORE GENERAL .....	330

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Organización de la Enseñanza Secundaria con la Reforma Capanema .....	38
Figura 2: Organización de la Enseñanza Brasileña tras la LDB de 1971 .....	44
Figura 3: Directrices Operacionales Curriculares de Paraíba en 2012 y en 2016.....	73
Figura 4: Anuncio Rectificado en el que aparece como requisito tener el título de Filología Hispánica .....	75
Figura 5: Reducción de las horas semanales de las clases de español e inglés.....	76
Figura 6: Reducción de las horas semanales de las clases de español e inglés.....	77
Figura 7: Composición de la actitud desde la perspectiva conductista.....	83
Figura 8: Composición de la actitud desde la perspectiva mentalista.....	84
Figura 9: Composición de la actitud según Rosenberg y Howland, 1960 y Lambert y Lambert, 1964.....	86
Figura 10: Composición de la actitud según Fishbein 1965, 1967 .....	86
Figura 11: Composición de la actitud de acuerdo con López Morales, 1993.....	87
Figura 12: Composición de la actitud según Rokeach, 1968.....	87
Figura 13: Composición de la actitud según Ajzen (1988, 2005).....	88
Figura 14: Ejemplos de las diferentes variables estudiadas a través de la técnica de los pares ocultos .....	107
Figura 15: Instrucciones del test de aproximación implícita .....	110
Figura 16: Ejemplo de instrucciones de la escala de distancia social de Bogardus.....	111
Figura 17: Ejemplo original de la escala de Likert sobre el internacionalismo .....	113
Figura 18: Ejemplo de escala de diferencial semántico .....	114
Figura 19: Descripción de los grados de intensidad de la escala de diferencial semántico .....	114

Figura 20: Datos de las escuelas de idiomas participantes.....	183
Figura 21: Leyenda para utilización de las escalas .....	185

# ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil desde el Período Imperial al final de la Primera República y principio de la Era Vargas .....	36
Gráfico 2: Elección de lengua extranjera en el <i>Exame Nacional do Ensino Médio</i> (ENEM), que da acceso a la universidad, según regiones .....	54
Gráfico 3: Evolución del número de matrículas en los IC de Brasil.....	58
Gráfico 4: Comparación de las medias de los dos cuestionarios .....	119
Gráfico 5: Comparación de las medias positivas y negativas por variedad.....	126
Gráfico 6: Creencias sobre el lugar e/o convivencia ideal para el perfeccionamiento en la lengua española.....	133
Gráfico 7: Actitudes positivas hacia las variedades de la lengua española .....	135
Gráfico 8: Actitudes negativas hacia las variedades de la lengua española.....	136
Gráfico 9: Descripción de la muestra del estudio piloto según la edad de los participantes .....	179
Gráfico 10: Descripción de la muestra del estudio piloto según los idiomas que los informantes hablan .....	179
Gráfico 11: Descripción de la nacionalidad de los profesores de ELE de los participantes del estudio piloto.....	180
Gráfico 12: Comparación de la valoración dada a los hablantes españoles en el estudio piloto.....	182
Gráfico 13: Distribución gráfica de los <i>Eigenvalues</i> .....	190
Gráfico 14: Velocidad de narración de cada muestra de habla en orden creciente.....	204
Gráfico 15: Composición de la muestra según la variable sexo de los encuestados.....	211
Gráfico 16: Composición de la muestra según los grupos de edad. ....	212
Gráfico 17: Composición de la muestra según el origen de los participantes .....	213

Gráfico 18: Composición de la muestra según la nacionalidad del docente.....	214
Gráfico 19: Composición de la muestra según el nivel de dominio del español .....	214
Gráfico 20: Composición de la muestra según el centro de estudios del idioma y la variedad predominante en los manuales de ELE utilizados en clase.....	215
Gráfico 21: Narradores que los informantes creen que tienen estudios superiores .....	219
Gráfico 22: País de origen de los narradores que los informantes creen que tienen estudios superiores .....	219
Gráfico 23: Narradores que los informantes creen que tienen pocos estudios .....	220
Gráfico 24: País de origen de los narradores que los informantes creen que tienen pocos estudios .....	221
Gráfico 25: Narradores que tienen estudios superiores según el sexo de los informantes .....	223
Gráfico 26: Narradores que tienen pocos estudios según el sexo de los informantes...	223
Gráfico 27: País de origen de los narradores que los informantes creen que tienen estudios superiores según la franja de edad de los informantes.....	224
Gráfico 28: País de origen de los narradores que los informantes creen que tienen pocos estudios según la franja de edad de los informantes .....	225
Gráfico 29: El prestigio de la variedad peninsular según los alumnos cuyo profesor es español .....	226
Gráfico 30: El prestigio de la variedad rioplatense según los alumnos cuyo profesor es argentino .....	226
Gráfico 31: El prestigio de las 4 variedades lingüísticas estudiadas según los estudiantes cuyo profesor es brasileño .....	227
Gráfico 32: El prestigio atribuido a las cuatro variedades estudiadas según el nivel de conocimiento de la lengua española por parte de los informantes (primera parte) .....	228
Gráfico 33: El prestigio atribuido a las cuatro variedades estudiadas según el nivel de conocimiento de la lengua española por parte de los informantes (segunda parte) .....	229

Gráfico 34: País de origen de los narradores que los informantes creen que tienen estudios superiores según el manual de ELE utilizado en clase.....	230
Gráfico 35: País de origen de los narradores que los informantes creen que tienen pocos estudios según el manual de ELE utilizado en clase .....	231
Gráfico 36: País de origen de los narradores que los informantes creen que hablan el español más cercano al que ellos hablan/estudian.....	233
Gráfico 37: Cercanía del habla de cada narrador a la de los estudiantes según el sexo de los informantes .....	234
Gráfico 38: La variedad lingüística más cercana a la hablada por los estudiantes encuestados según su franja de edad .....	235
Gráfico 39: La variedad lingüística más cercana a la hablada por los estudiantes encuestados según la nacionalidad del docente .....	236
Gráfico 40: La variedad lingüística más cercana a la hablada por los estudiantes encuestados cuyo profesor es brasileño.....	237
Gráfico 41: La cercanía atribuida a las cuatro variedades estudiadas según el nivel de conocimiento de la lengua española por parte de los informantes .....	238
Gráfico 42: La cercanía atribuida a las cuatro variedades estudiadas según el manual de ELE utilizado en clase. ....	239
Gráfico 43: País de origen de los narradores que los informantes creen que hablan el español que ellos tienen interés en aprender .....	241
Gráfico 44: Interés en el aprendizaje del habla de cada narrador según el sexo de los informantes .....	242
Gráfico 45: La variedad lingüística que los estudiantes encuestados tienen interés en aprender según su franja de edad.....	243
Gráfico 46: La variedad lingüística que los estudiantes encuestados tienen interés en aprender según la nacionalidad del docente .....	244
Gráfico 47: La variedad lingüística que los estudiantes encuestados cuyo profesor es brasileño tienen interés en aprender .....	245

Gráfico 48: El interés en el aprendizaje de las cuatro variedades estudiadas según el nivel de conocimiento de la lengua española por parte de los informantes .....	246
Gráfico 49: El interés en el aprendizaje de las cuatro variedades estudiadas según el manual de ELE utilizado en clase.....	247
Gráfico 50: País que los informantes elegirían para estudiar el español .....	249
Gráfico 51: País que los informantes elegirían para estudiar el español según la nacionalidad del docente .....	251
Gráfico 52: País que los informantes cuyo profesor es brasileño elegirían para estudiar el español .....	252
Gráfico 53: País donde los encuestados desearían estudiar la lengua española según cada grupo de edad.....	253
Gráfico 54: País que los informantes elegirían para estudiar el español según su nivel de conocimiento de la lengua española .....	255
Gráfico 55: País que los informantes elegirían para estudiar el español según el manual de ELE utilizado en clase .....	256
Gráfico 56: Comparación entre la cantidad de menciones hechas por los informantes a cada uno de los narradores limeños en las preguntas objetivas.....	260
Gráfico 57: Comparación entre la cantidad de menciones hechas por los informantes a cada uno de los narradores madrileños en las preguntas objetivas.....	263
Gráfico 58: Comparación entre la cantidad de menciones hechas por los informantes a cada uno de los narradores mexicanos en las preguntas objetivas .....	266
Gráfico 59: Comparación entre la cantidad de menciones hechas por los informantes a cada uno de los narradores argentinos en las preguntas objetivas.....	269
Gráfico 60: Comparación entre la cantidad de menciones hechas por los informantes a los narradores varones y mujeres en las preguntas objetivas .....	273



# ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1: Mapa político de Brasil en el que se destacan el estado de Paraíba y su capital, João Pessoa.....	72
Mapa 2: Ciudades paraibanas con leyes que garantizan la oferta obligatoria del español en sus escuelas públicas municipales.....	78
Mapa 3: Zonas conservadoras e innovadoras lingüísticamente .....	142
Mapa 4: División dialectal propuesta por Armas y Céspedes (1882).....	143
Mapa 5: División dialectal propuesta por Henríquez Ureña (1921).....	144
Mapa 6: División dialectal propuesta por José Pedro Rona (1964).....	146
Mapa 7: División dialectal propuesta por Juan C. Zamora Munné (1979).....	148
Mapa 8: División dialectal perceptual del español de América.....	153
Mapa 9: Mapa político de Brasil en el que podemos ver en destaque el estado y la ciudad de São Paulo.....	178
Mapa 10: Mapa político de João Pessoa.....	183

# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Libros publicados durante la Reforma Capanema.....	40
Tabla 2: Organización de la Enseñanza Brasileña tras la LDB de 1996.....	48
Tabla 3: Proyectos de ley presentados en la Cámara de los Diputados para implementar la lengua española en el currículo escolar brasileño (1958-2007).....	52
Tabla 4: Proyectos de ley presentados en el Senado Federal para implementar la lengua española en el currículo escolar brasileño (1958-2007) .....	53
Tabla 5: La incorporación del español en las principales academias de idiomas de São Paulo refleja el creciente interés por el aprendizaje de ELE .....	61
Tabla 6: Libros didácticos elegidos por el Gobierno brasileño para formar parte del PNLD .....	64
Tabla 7: Proyectos de Ley presentados en los estados brasileños sobre la enseñanza obligatoria del español.....	71
Tabla 8: El papel de las actitudes en el PCIC .....	99
Tabla 9: Descripción de los rasgos generales del español hablado en la zona mexicana y centroamericana. ....	155
Tabla 10: Descripción de los rasgos generales del español hablado en la zona andina. ....	156
Tabla 11: Descripción de los rasgos generales del español hablado en la zona austral. ....	157
Tabla 12: Descripción de los rasgos generales del español hablado en la zona castellana. ....	158
Tabla 13: Datos de los participantes de las grabaciones definitivas .....	168
Tabla 14: Orden definitivo de los audios .....	169
Tabla 15: Estructura Factorial de la Esacvares .....	191
Tabla 16: Resultados del ítem formal/informal .....	196

Tabla 17: Resultados del ítem correcta/incorrecta .....	197
Tabla 18: Resultados del ítem familiar/extraña .....	198
Tabla 19: Resultados del ítem natural/artificial .....	199
Tabla 20: Resultados del ítem lenta/rápida .....	200
Tabla 21: Resultados del ítem clara/incomprensible.....	200
Tabla 22: Resultados del ítem expresiva/inexpresiva .....	201
Tabla 23: Comparación entre las cuatro variedades lingüísticas .....	202
Tabla 24: Comparación detallada entre los grupos por nacionalidad .....	203
Tabla 25: Clases formadas por los narradores según su sexo y país de origen y score general de los narradores de acuerdo con su sexo .....	207
Tabla 26: Comparación individual de narradores por país y sexo.....	209
Tabla 27: Respuesta de cada estudiante a la pregunta “Qué entrevistado crees que tiene estudios superiores?” .....	218
Tabla 28: Respuesta de cada estudiante a la pregunta “Qué entrevistado crees que tiene pocos estudios? .....	220
Tabla 29: Respuesta de cada estudiante a la pregunta “Qué entrevistado habla el español más cercano al tuyo?.....	232
Tabla 30: Respuesta de cada estudiante a la pregunta “Qué entrevistado habla el español que te gustaría aprender? .....	240
Tabla 31: Respuesta de cada estudiante a la pregunta “Si tuvieras la oportunidad, ¿qué país te gustaría visitar para aprender el español? .....	248

# INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Brasil siempre ha estado marcada por el predominio de la variedad peninsular en el aula, que era la poseedora del prestigio del idioma entre los brasileños. Las políticas lingüísticas del gobierno brasileño a lo largo de los años aumentaron todavía más la distancia entre la variedad española septentrional (que era la difundida en las clases de ELE) y las variedades habladas en los países hispanoamericanos que, durante mucho tiempo, eran vistas como una sola variedad: el español de América.

El mercado editorial, los cursos de actualización para profesores y todas las acciones de incentivo al estudio del idioma español evidenciaban el prestigio del “español de España” (como si en España no hubiera variedades lingüísticas), reflejo de las estrechas relaciones que Brasil ha mantenido siempre con este país para la difusión del idioma en su territorio. En cuanto a las variedades habladas en Hispanoamérica, la que ha tenido mayor presencia ha sido la rioplatense (en menor proporción que la peninsular, evidentemente), mientras las otras variedades, hasta muy poco tiempo, han ocupado siempre el lugar de “curiosidad”, de lo “diferente”, o sea, un lugar marginal.

Ante este panorama, los profesores nativos de ELE en Brasil provenientes de países con distintas variedades como, por ejemplo, peruanos, chilenos, argentinos y bolivianos, juntamente con los profesores brasileños (cuyo idioma han aprendido, muchas veces, de esa “mezcla de acentos”), se preguntan qué español deben enseñar a sus estudiantes. En el caso de los docentes de habla hispana, muchas veces esa decisión se soluciona eligiendo su propia variedad. Esta no es una elección fácil ya que la mayoría de las veces contrasta con la variedad utilizada en el material didáctico del docente, con los objetivos de los discentes y con la metodología del Centro de estudios (que en algunos casos pide a sus profesores que “neutralicen” los rasgos característicos de su variedad), entre otros factores. Sin embargo, en lo que se refiere a los brasileños, esa elección es aún más difícil, pues su propio español es el resultado de las variedades de aquellos que les enseñaron el idioma. De acuerdo con Muñoz-Basols y Hernández Muñoz (2019: 84), esa inquietud generada en los profesores de ELE afecta no solamente a sus “prácticas docentes, sino también a la propia identidad del profesor y de los alumnos”.

De este conflicto, al que se enfrentan los profesores de ELE en Brasil y con el que me encontré cuando ejercí la docencia en una escuela de idiomas de mi ciudad natal, surgió el tema de esta tesis. Siempre me ha preocupado si lo que había elegido enseñar a mis estudiantes era lo más adecuado para ellos, para que desarrollaran no solo su competencia lingüística sino también para que fueran competentes comunicativamente y abiertos hacia las diferentes culturas. Me pregunté muchas veces si los estaba preparando para ser hablantes interculturales. Pero ¿cómo podría saber si la variedad que había elegido enseñarles (aunque, como todos los docentes brasileños, mi variedad es una mezcla de variedades), el manual que había decidido adoptar, los materiales que preparaba para mis clases eran los más “positivos” y “adecuados” para ellos? ¿Estaría facilitando o dificultando su aprendizaje con mis elecciones?

De esas indagaciones y de muchas otras nació el interés en estudiar las actitudes lingüísticas de los estudiantes brasileños hacia las variedades del español, para poder entender un poco más sobre sus creencias y preferencias acerca de ese tema. Profundizar en la comprensión de qué variedades les resulta más “fácil”, “agradable”, “natural” aprender, es decir, qué variedades logran obtener de ellos las actitudes más positivas, facilitando su aprendizaje y cuáles serían las que les generan actitudes menos positivas o negativas. ¿Qué puede influir en la construcción de esas actitudes? Nosotros, como docentes de ELE, ¿podemos hacer algo para promover actitudes positivas hacia las distintas variedades del español?

De acuerdo con Vázquez (2008: 4) “Las actitudes no se heredan, sino que se transmiten y es precisamente en el proceso de socialización que tiene lugar entre las paredes del aula donde los valores, creencias y convicciones encuentran un caldo de cultivo privilegiado”. Por lo tanto, los profesores (y los materiales que preparamos para nuestras clases) tenemos una gran importancia en la generación de actitudes más o menos positivas hacia el español y sus variedades.

Los estudios de actitudes lingüísticas han despertado el interés de varios campos de las ciencias humanas como, por ejemplo, la Antropología y la Psicología social, pero solamente en los últimos ochenta años han sido desarrollados estudios en el campo de la Sociolingüística. En lo que respecta a la lengua española, la mayoría de los trabajos estudian las actitudes de los hablantes en contextos de bilingüismo (como, por ejemplo, los realizados por Gómez Molina, 1998 y Lasagabaster, 2003) o de las variedades del

idioma (como el estudio de Alvar, 1983 y los proyectos panhispánicos LIAS y PRECAVES XXI en su primera fase). Son escasas las investigaciones en la Lingüística Aplicada, es decir, que aborden las actitudes lingüísticas en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, campo de nuestra investigación.

Entendemos el concepto de las actitudes lingüísticas desde una perspectiva mentalista que lo define como la disposición positiva o negativa que un individuo tiene hacia un idioma o sus variedades, sea ese el materno, su segundo (o tercer) idioma o una lengua extranjera y que puede ser inferida por señales externas a través de un estímulo (Ajzen, 2005).

En esa disposición individual tienen un papel importante las creencias, experiencias y conocimientos intrínsecos en el sujeto (Allport, 1935). De hecho, según Baker (1992), una de las principales razones por las que el concepto de actitud es considerado importante es porque sirve para revelar esas creencias, preferencias y deseos de la comunidad estudiada y, de esa forma, ayudar en la implementación de una política lingüística apropiada.

Tenemos la convicción de que el estudio de las actitudes lingüísticas puede auxiliarnos para comprender mejor la adquisición del idioma español y sus variedades por parte de los estudiantes brasileños. De este modo, contribuimos a mejorar el aprendizaje de la lengua, formando hablantes competentes interculturalmente, abiertos hacia las diferentes culturas y modalidades de la lengua y alejados de prejuicios lingüísticos.

Por otra parte, deseáramos incentivar una política lingüística más adecuada en lo que respecta a la enseñanza de esas variedades en Brasil con el objeto de que se tengan en consideración, no solo los intereses económicos, sino principalmente aspectos como la cercanía, la afectividad y facilidad de aprendizaje.

Dentro de ese contexto desarrollamos nuestro trabajo con la intención principal de investigar 1) cuáles son las actitudes lingüísticas de los estudiantes brasileños del sistema paraeducativo (escuelas de idiomas y centros de lengua) de la ciudad de João Pessoa hacia cuatro variedades de la lengua española (mexicana, española, argentina y peruana) y 2) qué factores pueden haber influido en el desarrollo de esas actitudes. Para ello, combinamos el análisis de los datos derivados de la aproximación directa (escala de

diferencial semántico) con el de los resultados proporcionados por las preguntas objetivas y abierta de nuestro cuestionario de actitudes.

El contenido del presente trabajo está dividido en tres partes, organizadas en un total de siete capítulos, además de un apartado de referencias bibliográficas y un conjunto de anexos donde están recogidos los documentos que hemos citado a lo largo de la tesis como, por ejemplo, los cuestionarios y los datos estadísticos.

La primera parte está dedicada al **Marco Teórico** del estudio, donde hemos establecido las bases conceptuales sobre las que se fundamentan nuestro trabajo, y está compuesta por tres capítulos. En el primero de ellos tratamos de hacer una contextualización de la enseñanza de la lengua española en Brasil, a través de un recorrido histórico de su papel en el sistema educativo brasileño a lo largo de los años; su implementación como lengua extranjera obligatoria en el plan curricular de las escuelas públicas y privadas del país, tras la sanción de la Ley 11.161 del 2005 (la famosa Ley del Español), la posterior revocación de esa ley y sus consecuencias. Finalizamos con una descripción de la situación actual de la enseñanza de ese idioma en el país y en el estado de Paraíba, donde centramos nuestra investigación.

En el segundo capítulo hemos sentado las bases teóricas sobre las actitudes lingüísticas, su concepto, estructura componencial y las metodologías utilizadas para su medición. También hemos tratado su papel en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera y hemos verificado qué lugar ocupa en los documentos de referencia para la enseñanza de LE. Por último, hemos hecho una revisión de los estudios realizados en ese contexto, especialmente las aportaciones de aquellos que investigaron las actitudes lingüísticas de informantes brasileños hacia variedades diatópicas del español.

En el tercer capítulo hemos abordado la variación diatópica de la lengua española, donde hemos discutido sobre el carácter pluricéntrico del idioma y hemos mencionado las principales propuestas de divisiones dialectales. Basándonos en la división dialectal empleada por Moreno Fernández (2016), hemos hecho una breve descripción de los rasgos característicos de las cuatro variedades utilizadas en nuestra investigación. Además, hemos expuesto el tratamiento de las variedades del español en el sistema educativo brasileño.

La segunda parte de la tesis comprende un solo capítulo (el capítulo 4) en el que se describe detalladamente la **metodología** que hemos adoptado en el proceso de creación, validación y realización de este estudio. También hemos relatado el tratamiento estadístico de los datos obtenidos en nuestra *Escala de Actitudes hacia las variedades del español*, así como las pruebas a las que hemos sometido dicha escala.

La tercera parte (compuesta por los capítulos 5, 6 y 7), consiste en un **estudio descriptivo e interpretativo de los datos** obtenidos por medio de las dos técnicas empleadas (directa e indirecta) en nuestra tesis. Por un lado, el capítulo 5 está dedicado a la descripción y análisis de los resultados derivados de la aplicación de la técnica del *matched guise* a través de nuestra *Escala de actitudes hacia las variedades del español*. Por otro lado, el capítulo 6 aborda los resultados alcanzados a través de las preguntas objetivas y abiertas del cuestionario. En ambos capítulos se analizan los resultados de una manera general y también según las variables sociolingüísticas elegidas para este estudio.

El capítulo 7 cierra la última parte de nuestra tesis en la que exponemos las conclusiones a las que hemos llegado mediante la interpretación conjunta de los análisis detallados en los dos capítulos anteriores. En ese capítulo tratamos de contestar a las dos grandes preguntas de nuestra investigación, mencionadas anteriormente, y también reflexionamos sobre la importancia de nuestro estudio y sus limitaciones, además de hacer algunas consideraciones sobre la enseñanza de las variedades lingüísticas del español en Brasil.



# **PARTE I: MARCO TEÓRICO**

# 1. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL

## 1.1. LOS INICIOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN BRASIL

La enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en Brasil y la historia de ese país van de la mano, pues con la llegada de los portugueses a Porto Seguro (Bahia), en 1500 – cuando Brasil fue colonizado –, la lengua portuguesa (hoy nuestra lengua materna<sup>1</sup>) y la española fueron enseñadas a los indígenas nativos durante su catequización por los jesuitas, quienes también aprendieron la lengua nativa, el tupi, con el fin de facilitar la difusión de la fe católica.

Fueron los jesuitas quienes fundaron las primeras escuelas en ese país (la enseñanza formal proporcionada por esa Orden era un privilegio de los jóvenes blancos pertenecientes a la élite brasileña), donde predominaba la enseñanza de las lenguas clásicas (griego y latín). De hecho, se enseñaban otras asignaturas, como historia y geografía, a través del griego y del latín, con ejercicios de traducción y comentarios de autores leídos (Franca, 1952 apud Leffa, 1999).

Aunque en el siglo XVI las lenguas vernáculas ganaran espacio cultural en Europa (debido al surgimiento de grandes obras como las de Shakespeare, Cervantes, o Camões), el dominio de las lenguas clásicas en la enseñanza brasileña estuvo presente durante casi todo el Período Colonial (incluso después de la expulsión de los jesuitas y de la consecuente extinción de sus escuelas, por el Marqués de Pombal). Esto cambió con la llegada de la Familia Real portuguesa (en 1808) a Brasil, cuando se introdujeron dos lenguas extranjeras modernas, el francés y el inglés, en el currículo de las escuelas militares, con el fin de colaborar con la mejoría de la educación pública, como podemos observar en ese extracto de la Resolución del 14 de julio de 1809:

E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as

---

<sup>1</sup> La lengua portuguesa deja de ser oficialmente extranjera y pasa a ser lengua nacional y oficial de Brasil en 1757 con la publicación del *Diretorio dos indios*, por el ministro del rey de Portugal, Marqués de Pombal, en el que se prohibía el uso y la enseñanza de las lenguas nativas brasileñas, las lenguas indígenas, y se instituía la lengua portuguesa como oficial.

linguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção pública, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de inglesa (*Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 14 de julho de 1809*, 1891: 29)<sup>2</sup>

Sin embargo, de acuerdo con Silva (2010: 25-26), el proceso de introducción de la enseñanza de esas lenguas modernas se hizo en un sistema educacional sin las condiciones mínimas de funcionamiento, en el que no había un planeamiento específico de las nuevas asignaturas, puesto que las orientaciones dadas para la enseñanza de las lenguas vivas estaban vinculadas con las prácticas utilizadas en la enseñanza de las lenguas clásicas, conforme lo expuesto en la Resolución de 1809 (1891: 29): “No ensinado as duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e atestações do aproveitamento dos discipulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos professores de Grammatica Latina”.

La fundación del primer colegio público de enseñanza secundaria, el colegio Pedro II, en 1837, en Rio de Janeiro, fue un marco importante en la enseñanza de idiomas en Brasil (y para la enseñanza de español como lengua extranjera, como veremos más adelante). Además del latín y del griego, eran de estudio obligatorio el francés, el inglés y el alemán y de estudio facultativo el italiano. El colegio Pedro II pasó a ser considerado modelo de enseñanza para otros colegios y era, en aquél momento, la única institución que realizaba exámenes de acceso a la Universidad.

No obstante, durante el Periodo Imperial, la metodología utilizada en este Colegio para la enseñanza de las lenguas vivas<sup>3</sup> seguía sin adaptaciones y era la misma utilizada con las lenguas clásicas (la traducción de textos y análisis gramatical). Consecuentemente, hubo una decadencia en la docencia de lenguas (como podemos constatar en el gráfico 1) y un desprestigio de la escuela secundaria durante ese periodo, ya que las decisiones curriculares las tomaban las congregaciones de colegios, que no tenían ni la competencia ni el rigor científico necesarios para gestionar la enseñanza de lenguas. El interés principal de esas congregaciones no era el aprendizaje, sino la aprobación y la expedición de diplomas (Leffa, 1999).

---

<sup>2</sup> Brasil (1891). *Collecção das Leis do Brazil de 1809*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Disponible en: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18321> . Último acceso: 16/08/2017

<sup>3</sup> Lenguas modernas

En 1917, Uruguay propone a Brasil que se enseñe español como lengua extranjera (ELE) en las escuelas militares brasileñas para que los oficiales estuvieran más preparados al defender los territorios brasileño y uruguayo en caso de guerra. Sin embargo, solo se introduce la enseñanza de ELE en Brasil dos años después, cuando el Colegio Pedro II abre oposición para la primera cátedra de lengua española (la lengua española era asignatura facultativa), ocupada por el profesor Antenor Nascentes, quien publicó la primera gramática de español para uso de los brasileños (1920).

Durante el período de la Primera República (1889-1930), la docencia de lenguas extranjeras sufrió varias reformas que redujeron su carga horaria semanal en más de la mitad y cambiaron la oferta de los idiomas: la enseñanza del griego desaparece y el estudio del inglés y del alemán pasa a ser exclusivo, es decir, solo se podría estudiar una de las dos lenguas.

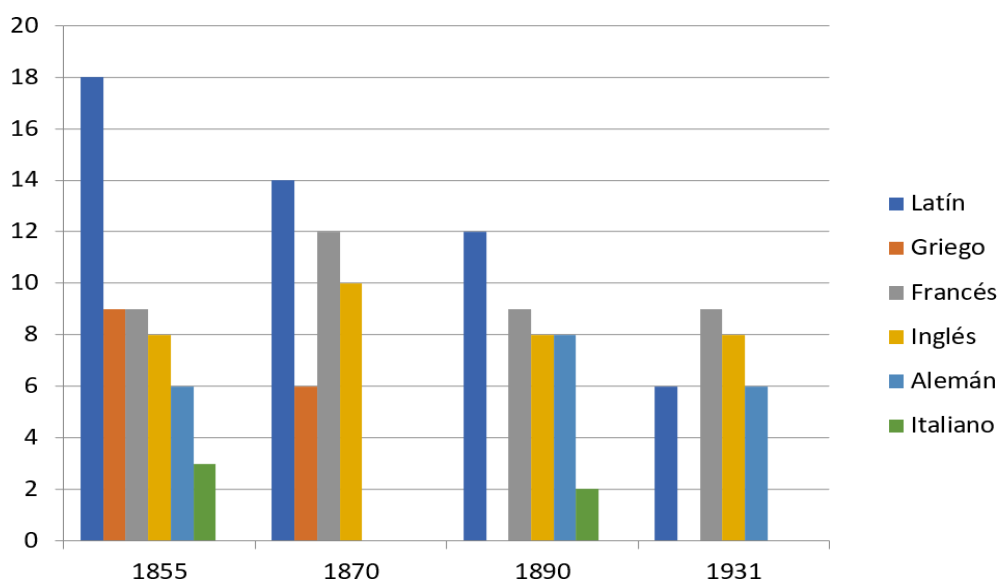


Gráfico 1: Evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil desde el Período Imperial al final de la Primera República y principio de la Era Vargas

A principios de la Era Vargas, en 1931, el Ministro de Educación y Salud Pública, Francisco de Campos – por medio del Decreto 19.890 del 18 de abril de 1931<sup>4</sup> – hizo obligatoria la enseñanza secundaria y efectuó algunos cambios en lo que respecta a las LE: las lenguas extranjeras modernas pasaron a tener mayor protagonismo frente al latín (cuya carga horaria fue reducida a la mitad) y se introdujo, en las instrucciones metodológicas, el Método Directo. Las clases ya no se basaban en la gramática de las

<sup>4</sup> Disponible en: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> . Último acceso: 17/08/2017

lenguas clásicas, sino que eran impartidas en la lengua meta desde la primera clase, adquiriendo un carácter más práctico.

También en este período se crearon cursos universitarios de licenciatura en Letras y se fundaron los primeros cursos libres de lengua inglesa en el país. En la Facultad de *Philosophia, Sciencias e Letras*, de la Universidad de São Paulo (USP), por ejemplo, el gobierno del estado<sup>5</sup> brasileño de São Paulo, a través del Decreto 7.069 del 6 de abril de 1935<sup>6</sup>, creó una sección donde se incluían las asignaturas de lengua y literatura francesa, italiana, inglesa, alemana y española.

La Reforma Capanema (ver figura 1) de la enseñanza secundaria (1942)<sup>7</sup>, basada en ideas positivistas, con énfasis en la formación general del aprendiz y en el desarrollo de su conciencia patriótica y humanística (Leffa, 1999), marcó la enseñanza de LE en Brasil, pues destinó 35 horas semanales (19,6% del currículo) a la enseñanza de idiomas (clásicos y modernos) – con recomendación metodológica del uso del Método Directo<sup>8</sup> – distribuidos de la siguiente manera:

---

<sup>5</sup> Brasil está constituido por 27 unidades federales (26 estados y un distrito federal). Los estados están formados basados en las fronteras históricas desarrolladas con el tiempo y son entidades subnacionales de primer orden dentro de la organización político y administrativa del país. Poseen un cierto grado de autonomía, con su propio gobierno y constitución, junto con un órgano ejecutivo, legislativo y judicial propio.

<sup>6</sup> Disponible en: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-7069-06.04.1935.html> . Último acceso: 17/08/2017

<sup>7</sup> Decreto Ley n.4.244 del 9 de abril de 1942. Disponible en: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> . Último acceso: 18/08/2017

<sup>8</sup> Portaria Ministerial 114, del 29 de enero de 1943. Disponible en: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2157048/pg-12-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-02-02-1943> . Último acceso: 17/08/2017.

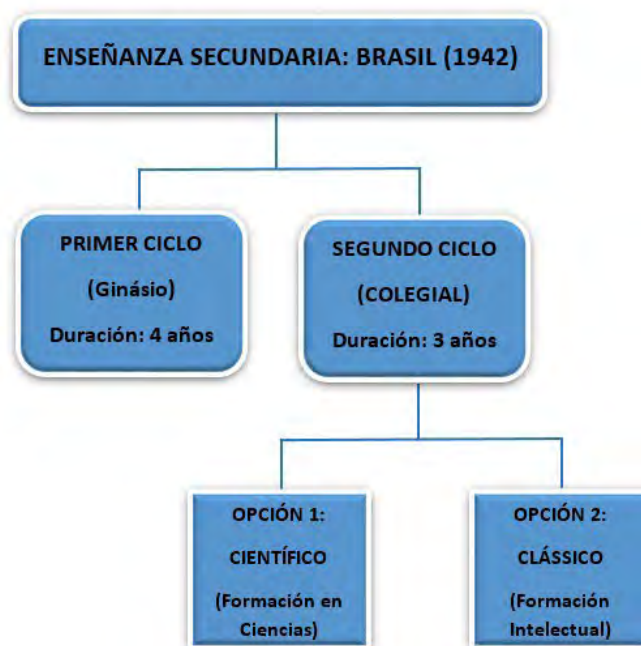


Figura 1: Organización de la Enseñanza Secundaria con la Reforma Capanema

- *Ginásio*: Enseñanza del latín y del francés durante los 4 años y del inglés a partir del segundo año.
- *Científico*: Enseñanza del francés y del inglés durante los 2 primeros años y del español en el segundo año.
- *Clásico*: Enseñanza del francés o del inglés (había que elegir entre una de las dos) durante los 2 primeros años, del latín y griego durante los tres años y del español solamente en el primer año<sup>9</sup>.

Pese a las críticas de varios educadores – que alegaban que el Método Directo nunca había llegado realmente al aula, sino una versión simplificada del Método de Lectura, usado en Estados Unidos en esa época y que, por eso, la enseñanza de lenguas extranjeras estaba bastante distante de los propósitos oficiales –, la Reforma Capanema fue, según Leffa (1999), la reforma que dio más importancia a la enseñanza de LE:

Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva

<sup>9</sup> Cuando se publicó el Decreto Ley del 9 de abril de 1942, la enseñanza del idioma español en el ciclo *clásico*, aparecía en los dos primeros años, pero hubo una alteración publicada en el *Diario Oficial da União* del 15 de abril de 1942 que sustituyó el segundo año de enseñanza del español por la docencia de la asignatura de filosofía. Disponible en: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-retificacao-69193-pe.html> . Último acceso: 22/08/2017.

histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os **anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil**<sup>10</sup>.

## 1.2.

### LA REFORMA CAPANEMA Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL

La Reforma Capanema representó un momento fundamental en la enseñanza de ELE en Brasil, pues el idioma de Cervantes, como vimos anteriormente, dejó de ser solo una asignatura facultativa y fue incluido por primera vez en el currículo de la enseñanza obligatoria secundaria brasileña. Sin embargo, si comparamos la carga horaria dedicada a la enseñanza de otras lenguas modernas, como el francés o el inglés, al espacio del español en el currículo de la secundaria, se constata que era bastante reducido: solamente un año en el segundo ciclo (*clásico o científico*).

Rodrigues (2010: 78) atribuye ese poco tiempo de dedicación a la enseñanza/aprendizaje de la lengua española a la visión de que es una lengua fácil y parecida al portugués, en conformidad con el parecer de Celada y González (2000: 37), cuando afirman que la lengua española en Brasil, durante mucho tiempo, vivió un periodo de desconocimiento mutuo, debido a sus semejanzas (por sus raíces comunes) con la lengua portuguesa.

Había, en esa época, una presuposición de conocimiento, lo que se puede ver reflejado en la primera gramática para brasileños (Antenor Nascentes, 1920), que se centra en las peculiaridades de las dificultades de aprendizaje de la lengua española por parte de los lusohablantes, sobre todo en las lexicales.

**O espanhol é parecidíssimo com o portuguez, como toda a gente o sabe. Quem conhece o portuguez, com facilidade lê e comprehende o espanhol, sentirá, é verdade, algumas deficiencias. (...) A extrema semelhança das duas línguas, entretanto (parece até um paradoxo), é a maior dificuldade que encontramos, pois quando mal pensamos que uma palavra, uma locução ou uma fôrma, se encontra em ambas as línguas, defrontamos profunda diferença. Dahi a necessidade de precisarmos fixar especialmente o que há de diferente nas duas línguas; foi esse o nosso escopo. (NASCENTES, 1920: IV)**<sup>11</sup>

Basado en la metodología utilizada por Nascentes en su gramática (comparaciones entre el español y el portugués), la publicación del primer manual de enseñanza de español

---

<sup>10</sup> Negrita nuestra

<sup>11</sup> Negrita nuestra

en Brasil (Idel Becker, 1945), también contribuyó a consolidar la creencia, por parte de los brasileños, de que el español es una lengua fácil de aprender, que se limita al conocimiento de las reglas gramaticales y al estudio contrastivo del léxico, especialmente de los falsos cognados (Celada y González, 2000).

Esa práctica de contraste superficial se ha alargado en las siguientes publicaciones (ver publicaciones del periodo de la Reforma Capanema en la Tabla 1) y durante muchos años; de hecho, todavía se ve en algunos manuales actuales, que no tienen en cuenta que esa diferencia lineal, término a término no siempre se traduce en dificultad real del aprendizaje.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>	<b>Edición</b>	<b>Local</b>	<b>Año</b>
<b>Gramática da Língua Espanhola</b>	<i>Antenor Nascentes</i>	<b>Editora Nacional</b>	<b>5ª</b>	<b>São Paulo</b>	<b>1943</b>
<b>Gramática Española</b>	<i>Adolfo Pozo y Pozo</i>	<b>Paulo de Azevedo LTDA</b>		<b>São Paulo</b>	<b>1943</b>
<b>Florilegio Castellano</b>	<i>Adolfo Pozo y Pozo</i>	<b>Paulo de Azevedo LTDA</b>		<b>São Paulo</b>	<b>1943</b>
<b>Manual de Español</b>	<i>Idel Becker</i>	<b>Editora Nacional</b>		<b>São Paulo</b>	<b>1945</b>
<b>Español Básico</b>	<i>José Ramón Calleja</i>	<b>Editora do Brasil</b>		<b>São Paulo</b>	<b>1946</b>
<b>Español: gramática y antología</b>	<i>Aristóteles de Paula Barros</i>	<b>Melhoramentos</b>	<b>2ª</b>	<b>São Paulo</b>	<b>1949</b>
<b>O Teatro de Cervantes</b>	<i>Ministério da Educação e Saúde</i>	<b>Serviço de Documentação do M.E.S.</b>		<b>Rio de Janeiro</b>	<b>1952</b>
<b>Español Colegial</b>	<i>Hermenegildo Alzola</i>	<b>Paulo de Azevedo LTDA</b>		<b>São Paulo</b>	<b>1953</b>

Tabla 1: Libros publicados durante la Reforma Capanema  
 (Fuente: Guimarães, 2011)

Tras analizar el lugar del español en la enseñanza secundaria después de la Reforma Capanema (solamente un año de aprendizaje del idioma en siete años de secundaria) y su enfoque en las publicaciones de ese período, en concordancia con las opiniones de Rodrigues (2010) y de Celada (2002), creemos que esta etapa de la enseñanza de la lengua española en Brasil se basó, principalmente, en la identificación de este idioma como lengua de soporte al acceso a obras y autores de lengua hispana: “(...) era aos grandes autores e nao à língua que algum saber era atribuído, pois, graças à sua transparencia, ela era usada apenas como um verdadeiro instrumento, como uma ‘língua



ponte', sem ser em si mesma, necessariamente, alvo de interesse e cultivo" (CELADA, 2002: 33).

### **1.3. PROYECTO DE LEY DE 1958**

En 1958, el presidente de Brasil, Juscelino Kubitscheck, propuso el primero de los muchos Proyectos de Ley (PL) interpuestos para una mayor valoración del idioma español: el PL 4.606, del 22 de septiembre de 1958<sup>12</sup>. Ese PL buscaba equiparar la enseñanza del español a la del inglés, como podemos ver en el artículo 1º (ver texto completo en el anexo 1): "O idioma Espanhol será ministrado nos dois ciclos do ensino secundário observadas as mesmas bases estabelecidas no Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 para o ensino do idioma inglês, inclusive no que tange às séries e cursos em que será lesionado"<sup>13</sup>.

Ese Proyecto de Ley, que sugería la enseñanza del español en los dos ciclos, con cinco años de estudio, fue planteado en un momento político en el que le interesaba al gobierno brasileño mejorar las relaciones con los países de la América Latina; sin embargo no fue aprobado. Fue recibido por la Cámara de los Diputados el 15 de octubre de 1958 y archivado el 15 de abril de 1971.

### **1.4. LAS LEYES DE DIRECTRICES Y BASES**

#### **1.4.1. LA LDB DE 1961**

Todo lo que se había logrado, en lo que concierne a la enseñanza de ELE, durante la Reforma Capanema desapareció con la promulgación de la Ley de Directrices y Bases (LDB) nº 4.024 del 20 de diciembre de 1961<sup>14</sup> (primera legislación específica sobre la educación en Brasil tramitada regularmente por el Congreso Nacional brasileño y sancionada por el presidente del país), debido a la descentralización de la enseñanza

---

<sup>12</sup> Disponible en: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=222893>. Último acceso: 22/08/2017

<sup>13</sup> El idioma español será impartido en los dos ciclos de la enseñanza secundaria, en los que se observarán las mismas bases establecidas en el Decreto Ley nº4.244 del 9 de abril de 1942 para la enseñanza del idioma inglés, incluso en lo que respecta a los años y cursos en los que será enseñado.

<sup>14</sup> Disponible en: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Último acceso: 23/08/2017

ocasionada por esta LDB, cuando el gobierno brasileño creó el *Conselho Federal de Educação* – responsable por indicar hasta cinco asignaturas obligatorias en la enseñanza secundaria, formando un currículo base nacional<sup>15</sup> – y los *Conselhos Estaduais de Educação* - que completan el número de asignaturas obligatorias y deciden cuáles serán las facultativas (Apartado 1º del Artículo 35), teniendo en cuenta sus especificidades locales.

Con la determinación del Portugués, Historia, Geografía, Matemáticas y Ciencias como asignaturas obligatorias, la enseñanza de LE en el *Ensino Médio* (nueva nomenclatura dada a la secundaria) pasa a ser facultativa o complementaria y, por lo tanto, a estar bajo la responsabilidad de los *Conselhos Estaduais de Educação*, lo que redujo, según Leffa (1999), la enseñanza de LE a menos de dos tercios de lo que fue durante el período de la Reforma Capanema.

Le correspondía a cada centro docente elegir el idioma incorporado a su plan de estudios. Consecuentemente, se dio más importancia a las lenguas modernas con más fuerza política y comercial: el francés y, principalmente, el inglés. Las lenguas clásicas, por lo tanto, fueron prácticamente excluidas del currículo y la enseñanza del español también fue extinguida de casi todos los currículos, reduciéndose, mayoritariamente, a las zonas fronterizas, conforme apuntan Morales & Porto (1964, *apud* Rodrigues, 2010):

Si la legislación anterior concedía, en la enseñanza secundaria, mayor importancia al francés y al inglés, con seis y cinco años de estudio obligatorio, mientras que al español le correspondía apenas un año, hoy, en la aplicación de la nueva ley, el Consejo Federal de Educación y la mayor parte de los Consejos Estatales no han considerado ningún idioma extranjero obligatorio, dejándose la elección al propio centro docente. Sin embargo, a pesar de la ilegalidad legal, dado que la enseñanza del español no estaba definitivamente consolidada, se produjo su casi total extinción, **ya que no podía competir con el interés inmediato de una lengua comercial y de fundamental literatura científica y técnica, como el inglés, ni con la arraigada tradición del francés, siempre viva gracias a un trabajo cultural continuo y eficiente de Francia**<sup>16</sup>.

La enseñanza del idioma español retrocedía, por lo tanto, en lo poco que había avanzado en los casi 20 años de su implementación con la Reforma Capanema, perdiendo

---

<sup>15</sup> Según los artículos 45 y 46 de la LDB de 1961, se debería impartir un total de nueve asignaturas obligatorias en la enseñanza del primer ciclo de la secundaria y de cinco a siete asignaturas obligatorias en el segundo ciclo.

<sup>16</sup> Negrita nuestra

su espacio en el currículo escolar. Como consecuencia de ello, la búsqueda por el estudio de filología hispánica en las universidades que lo ofrecían, como la USP, también disminuyó, ya que las salidas laborales se habían reducido.

La LDB de 1961 fue, por lo que pudimos constatar, bastante perjudicial para la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo brasileño como un todo, puesto que contribuyó en la “desoficialización” (Rodrigues, 2010: 90) de las asignaturas de LE, transformándolas en componentes extracurriculares, desvinculados del proyecto pedagógico escolar y “complementarias” a la formación del aprendiz.

#### 1.4.2. LA LDB DE 1971

En 1964, apoyado por el gobierno de Estados Unidos, Brasil sufrió un golpe militar y se instauró en el país una dictadura que duró 21 años. La Ley de Directrices y Bases 5.692, promulgada el 11 de agosto de 1971<sup>17</sup>, formaba parte de las reformas educativas destinadas a adecuarse a la nueva situación política del país, pues el gobierno militar no se preocupaba en formar ciudadanos, sino en formar profesionales calificados para la sociedad capitalista de la que formaba parte, conforme se puede observar en el Artículo 1º de la LDB: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

En cuanto a la estructura de la enseñanza, se amplía la obligatoriedad de escolarización de 4 a 8 años, se reduce el tiempo de enseñanza/aprendizaje de 12 a 11 años (ver figura 2) y se introduce la habilitación profesional. El modelo de los currículos se asemejaba al de la LDB de 1961 en lo que respecta a los papeles de los Consejos nacionales y estatales.

Respecto a la enseñanza de LE, el 2º apartado del Artículo 8º hace la siguiente mención: “Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reunam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, **para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades**<sup>18</sup> em que tal solução se

---

<sup>17</sup> Disponible en: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Último acceso: 24/08/2017

<sup>18</sup> Negrita nuestra

aconselhe”. Siguiendo la misma línea de la LDB de 1961, la docencia de LE seguía marginada del plan de estudios escolar. No estaba muy claro su papel en la enseñanza brasileña, si era asignatura, área de estudio o actividad, tampoco se determinaba carga horaria o cuáles LE deberían ser enseñadas.

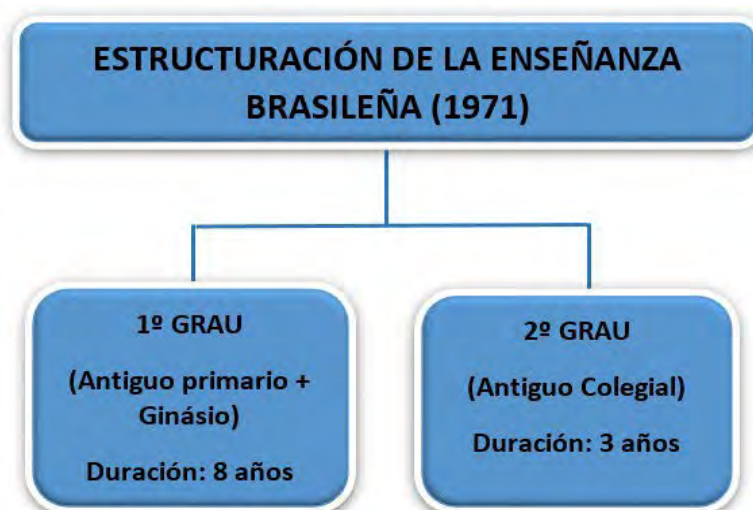


Figura 2: Organización de la Enseñanza Brasileña tras la LDB de 1971

De acuerdo con Leffa (1999), tras las LDB de 1961 y 1971, muchas escuelas excluyeron la LE de la enseñanza del Primer ciclo (*1º grau*) y, en el Segundo ciclo (*2º grau*) ofrecían solamente una hora a la semana durante un año (en la gran mayoría de los casos la LE elegida era el inglés), lo que hizo que muchos estudiantes pasaran por la escuela sin haber asistido nunca a una clase de lengua extranjera.

Finalmente, la política lingüística de la LDB de 1971 reforzó la marginación de la enseñanza de lenguas extranjeras que se había empezado con la LDB de 1961 y acentuó la idea que continúa hasta los días actuales de que no se aprenden lenguas extranjeras en las escuelas de enseñanza formal.

#### 1.4.2.1. LA RESOLUCIÓN DE 1976

El proceso de marginación y “desoficialización” de las LE en el plan de estudios escolar sufrió, cinco años después, un pequeño, pero significativo, cambio con la publicación, por el *Conselho Federal de Educação*, de la Resolución nº 58 del 22 de diciembre de 1976 (ver texto completo en el anexo 2). Dicha normativa, determinaba la inclusión del estudio de **lengua extranjera moderna** – en singular, lo que da lugar a la interpretación de que es una única lengua extranjera la que se incluye – en el currículo

obligatorio del 2º grau (segundo ciclo): “O estudo **da língua estrangeira moderna**<sup>19</sup> passa a fazer parte do núcleo-comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua Inclusão nos currículos de 1º grau, onde as condições o Indiquem e permitam. (Art. 1º de la Resolución nº 58)”.

La publicación de esa Resolución ocurrió en un momento político y económico de estrechas relaciones del país con Estados Unidos. El gobierno brasileño, por medio del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) recibía, en ese período, ayuda financiera y asistencia técnica para la educación brasileña de la United States Agency for International (USAID). Esta agencia tenía el objetivo de proporcionar directrices políticas y técnicas para una mejor adecuación del sistema educacional brasileño a las necesidades de la economía internacional, especialmente, a los intereses de las grandes corporaciones estadounidenses.

Teniendo en cuenta ese contexto político y económico y el hecho, en ese período, de que el idioma moderno mejor instrumentalizado para ser impartido dentro de una metodología específica, el idioma vehicular, era el inglés (Rodrigues, 2010), se puede comprender por qué esa fue la lengua extranjera mencionada en la Resolución nº58 de 1976, aunque no se haya especificado.

#### 1.4.2.2. LA DÉCADA DE 80: PREÁMBULOS DE UNA NUEVA ETAPA PARA EL IDIOMA ESPAÑOL

Durante la década de 80, con el fin de ingresar en la recién fundada Comunidad Europea, España empieza a invertir en sus antiguas colonias americanas, lo que impulsó la presencia de empresas españolas en toda Hispanoamérica, que también se extendió a Brasil (especialmente a São Paulo y Rio de Janeiro). Para este nuevo panorama mercadológico, hacían falta profesionales que tuvieran conocimientos de la lengua española, por ello se empezó a invertir en la enseñanza de este idioma en los estados de São Paulo y Rio de Janeiro.

Los docentes del idioma español también empezaron a moverse en esa dirección, presionando al gobierno en lo que respecta a la creación de políticas lingüísticas que favorecieran la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo brasileño. Se

---

<sup>19</sup> Negrita nuestra

empezaron a crear, entonces, las primeras Asociaciones Estatales de Profesores de Español – siendo las pioneras las de los estados de Rio de Janeiro y de São Paulo (la APEERJ y la APEESP) – que fueron consiguiendo la inclusión del español en los currículos de algunos estados, como es el caso del estado de Rio de Janeiro<sup>20</sup>, el primero en aprobar la ley de obligatoriedad de enseñanza del español en las escuelas públicas de 1º y 2º *graus* (municipales y estatales). Además, esas Asociaciones también lograron que el español apareciera entre las opciones de lengua extranjera del examen de acceso a la universidad (el *Vestibular*).

Otro logro resultante de las acciones políticas de las Asociaciones de profesores de español - conjuntamente con el cuadro nacional favorable, de integración política y económica entre los países de la comunidad Latinoamericana, que caminaban hacia la consolidación del Mercado Común del Sur – fue la promulgación, en 1987, por el gobierno del estado de São Paulo, del Decreto nº 27.270<sup>21</sup>, que determinaba la creación de los *Centros de Estudo de Línguas* (C.E.L.), escuelas públicas de idiomas que tenían como objetivo que estudiantes de la enseñanza pública pudieran tener acceso al aprendizaje de idiomas modernos, especialmente del idioma español:

Ficam criados, no âmbito da rede estadual de ensino, Centros de Estudos de Línguas que terão por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola. (Art. 1 del Decreto nº 27.270)

Los C.E.L., en su primer año, se dedicaron a la enseñanza exclusiva de la lengua española y, a lo largo de los años, fue ampliando la oferta de otros idiomas extranjeros modernos como el francés, el italiano, el alemán y el japonés. Actualmente, el estado de São Paulo cuenta con 75 centros y atienden cerca de 40 mil alumnos, de la enseñanza pública estatal, por semestre.

---

<sup>20</sup> Ley estatal nº 2447, del 16 de octubre de 1995. Disponible en: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/f2697a263f945e51032564fe00721536?OpenDocument>. Último acceso en: 28/08/2017.

<sup>21</sup> Disponible en: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html>. Último acceso en: 28/08/2017.

### 1.4.3. LA LDB DE 1996

En 1991, los acercamientos entre los países latinoamericanos, iniciados en la década de ochenta, se fortalecieron a través de la firma del Tratado de Asunción<sup>22</sup> el 26 de marzo. El Tratado marcaba la consolidación del Mercado Común del Sur (Mercosur): un acuerdo comercial entre Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay<sup>23</sup> que suponía – aparte de la libre circulación de bienes y servicios entre los países miembros, del establecimiento de un arancel externo común, de la coordinación de las políticas económicas macroeconómicas y sectoriales y del compromiso de los estados partes de armonizar sus legislaciones (artículo 1 del Tratado de Asunción) – un mayor intercambio cultural entre esos países.

Consecuentemente, la lengua española pasa a cobrar más valor económico y a despertar más interés y prestigio en el ámbito escolar y académico brasileño como vehículo de comunicación internacional, especialmente tras la firma del Protocolo de Intenciones, del 13 de diciembre de 1991<sup>24</sup>, documento en el que se confirmaba la intención de los países miembros en hacer modificaciones curriculares y “difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR – español y portugués – a través de los Sistemas Educativos; formales, no formales e informales” (Apartado 4º del Protocolo).

En ese contexto de integración latinoamericana, la presidencia de la República propone la obligatoriedad de la enseñanza del español en el currículo escolar brasileño de 1º y 2º ciclos (*graus*) por medio del Proyecto de Ley nº 4004, del 9 de julio de 1993<sup>25</sup>. Con vistas a la posibilidad de la implementación del PL, se empezaron a crear cursos de filología hispánica en varias universidades y los centros de idiomas existentes, como *Yázigi*, *Fisk*, *Skill* y otras franquicias nacionales, empezaron a ofrecer cursos de español. El español pasaba entonces de ser una lengua de soporte a funcionar como una lengua

---

22

Disponibile en: [http://www.mercosur.int/innovaportal/file/719/1/CMC\\_1991\\_TRATADO\\_ES\\_Asuncion.pdf](http://www.mercosur.int/innovaportal/file/719/1/CMC_1991_TRATADO_ES_Asuncion.pdf). Último acceso: 28/08/2017.

<sup>23</sup> A lo que se incorporarían, posteriormente, Venezuela (2006) y Bolivia (2015), estando este primero actualmente suspendido del bloque, siguiendo las directrices del Protocolo de Ushuaia.

<sup>24</sup> Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000586.pdf>. Último acceso: 28/08/2017

<sup>25</sup> Disponible en: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20594>. Último acceso: 28/08/2017.



vehicular, papel desempeñado hasta el momento exclusivamente por el inglés (CELADA, 2002).

Finalmente, el PL fue rechazado por la Cámara de los diputados, puesto que contradecía la legislación general e impedía la enseñanza de otras lenguas extranjeras. El PL fue archivado el 10 de marzo de 2006.

El 20 de diciembre de 1996, el presidente Fernando Henrique Cardoso, sanciona la Ley de Directrices y Bases 9.394<sup>26</sup>, que sustituye la enseñanza de 1º y 2º *graus* por enseñanza Fundamental, obligatoria por ocho años, y Media (*Médio*), con tres años de duración (ver tabla 2).

Esa LDB vuelve a otorgar el carácter obligatorio a la enseñanza de LE a partir del quinto curso de la Enseñanza Fundamental: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, **cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição**<sup>27</sup>" (Art. 26, § 5º). La LE que preponderaba en este primer ciclo de la enseñanza seguía siendo, en su gran mayoría, el inglés, ya que su elección era responsabilidad de las instituciones.

Estructura del Sistema Educativo Brasileño				
Título general	Título específico	Duración/niveles	Edad	Autoridad educativa competente
Educación Básica	Educación Infantil	4 años	0 - 3	Municipios y Distrito Federal
		2 años	4 - 5	
	Enseñanza Fundamental (Educación Obligatoria)	1er. curso	6	Municipios, Estados y Distrito Federal
		2º curso	7	
		3º curso	8	
		4º curso	9	
		5º curso	10	
		6º curso	11	
		7º curso	12	
	Enseñanza Media	8º curso	13	
		9º curso	14	
		1er. curso	15	
	Educación Superior	Graduación	Variable	18 - 24
6/8 semestres				
Postgrado: Máster Doctorado		Variable	Variable	Gobierno Federal

Tabla 2: Organización de la Enseñanza Brasileña tras la LDB de 1996  
(Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

<sup>26</sup> Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Último acceso: 25/08/2017.

<sup>27</sup> Negrita nuestra



Sin embargo, las disposiciones de la LDB en lo que respecta a la Enseñanza Media prometían un importante campo de desarrollo al español, puesto que aparte de la obligatoriedad de la docencia de una lengua extranjera moderna, también se incluyó una segunda lengua de carácter optativo: "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, **escolhida pela comunidade escolar**, e uma segunda, em caráter optativo, **dentro das disponibilidades da instituição**"<sup>28</sup> (Art.36, Inciso III).

Como podemos observar, tanto en la enseñanza de LE del primer ciclo, como en la del segundo ciclo, la elección del idioma a incluir en el plan de estudios seguía bajo la responsabilidad de las escuelas y, con vistas a orientar esa decisión, el Ministerio de Educación y Cultura publicó, en 1998, los *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (PCN)<sup>29</sup>, que daban las siguientes directrices en cuanto a los criterios para la inclusión de una lengua extranjera en el currículo:

- Factores históricos: es indispensable tener en cuenta la relevancia de las LE en las relaciones internacionales. En ese punto, el documento cita el papel fundamental del inglés y su influencia en la economía norteamericana y del español con el aumento de las relaciones entre los países miembros del Mercosur.
- Factores relacionados con las comunidades locales: la convivencia entre las comunidades locales e inmigrantes o indígenas también representan un factor a considerar en la inclusión de una lengua en el plan curricular.
- Factores tradicionales: el papel que determinadas LE tradicionalmente desempeñan en las relaciones culturales entre los países, como es el caso del francés, también representa un elemento para ser estimado.

Al analizar la visión de educación expuesta en la LDB de 1996, se destaca la fuerte asociación de la educación al mercado, como se puede comprobar en ese trecho del artículo 26, en el que el estudiante se convierte en "sinónimo" de "clientela":

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, **da economia e da clientela**<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Negrita nuestra

<sup>29</sup> Disponible en: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Último acceso: 29/08/2017.

<sup>30</sup> Negrita nuestra

Por ello, resulta fácil deducir qué factores han tenido más importancia en la elección de las LE que formarían parte del plan de estudios escolar: los que están relacionados con la relevancia de esas lenguas en las relaciones internacionales de ese período, es decir, los históricos. Por lo tanto, el predominio de la lengua inglesa en la base curricular seguía vigente, seguido de la lengua española que, como ya mencionamos, empezaba a ganar su espacio ya que pasó a ser valorada como lengua vehicular.

En cuanto a la metodología indicada para la enseñanza de los idiomas seleccionados, los PCN sugieren la aplicación del enfoque interaccionista social, con énfasis en el desarrollo de la lectura en detrimento de las destrezas oral y escrita, lo que ha generado muchas críticas por parte del cuerpo docente puesto que alegan que esta acentuación de la lectura en clase restringía el espacio de acción del profesor (LEFFA, 1999).

Aunque se había avanzado en lo que respecta a la presencia de las LE en el plan curricular brasileño, todavía quedaba mucho por conquistar, ya que las condiciones metodológicas y estructurales de las escuelas públicas estaban lejos de ser las idóneas para que los estudiantes pudieran realmente aprender a comunicarse en la lengua meta.

#### 1.4.3.1. LA DÉCADA DE LOS 90: EL CRECIMIENTO DEL PRESTIGIO DEL ESPAÑOL

Pese a que su presencia en las clases de LE tras la LDB de 1996 aún era pequeña en comparación con la del inglés, la década de los noventa marcó una ampliación en la demanda del aprendizaje del idioma cervantino en el país, despertando el interés de varias editoriales extranjeras – en su mayoría españolas, que implementaron sucursales en diversos estados del país (como, por ejemplo, SGEL, Edelsa y Edinumen) – y brasileñas (como la Ática, FDT y Moderna), que invirtieron en la producción de manuales y diccionarios de ELE.

Aparte de la expansión en el mercado editorial, el gobierno español también aumentó la inversión iniciada en los ochenta y empezó a preparar a docentes de ELE a través de la fundación, en 1998, del primer Instituto Cervantes (IC) en Brasil (São Paulo), que se dedicaba exclusivamente a ofrecer cursos de didáctica y metodología para profesores de ELE.

A partir del año 2002, el Instituto Cervantes amplió sus objetivos y empezó a realizar cursos regulares y especiales de lengua española, aparte de promover actividades culturales. Además, tras la promulgación de la Ley del Español, de la que hablaremos más adelante, abrió nuevas sedes en varias regiones brasileñas: Rio de Janeiro, Brasilia, Curitiba, Porto Alegre, Recife, Salvador y Belo Horizonte. Brasil pasaría, entonces, a ser el país con el mayor número de centros de IC en el mundo.

Órgano oficial del Ministerio de Educación español, el IC también es el responsable de organizar los exámenes oficiales de competencia en el idioma español como LE, los DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), y de expedirlos. De acuerdo con la página de la institución, los DELE “están reconocidos internacionalmente, y gozan de un gran prestigio, no solo entre instituciones y autoridades educativas públicas y privadas sino también en el mundo empresarial y entre cámaras de comercio”<sup>31</sup>.

Por ello, la demanda en Brasil por los DELE – tras el Mercosur y las inversiones comerciales de empresas españolas (como Telefónica, el Banco Santander y Mapfre) en el país – aumentó considerablemente: varios centros de aplicación del examen fueron instalados por todo el país y, actualmente, 78 ciudades brasileñas cuentan con esos centros.

Además del trabajo realizado por el Instituto Cervantes, el gobierno español también instaló en su embajada en Brasil un órgano responsable de representar al Ministerio de Educación español en el país: la Consejería de Educación de España en Brasil, que realiza un importante papel de actualización didáctica para docentes de ELE con las colaboraciones de universidades brasileñas y españolas.

Esas políticas de fomento del gobierno español de la enseñanza de ELE y de la difusión de su cultura en Brasil, por una parte, y la ausencia de una política de publicaciones de materiales didácticos entre los países del Mercosur, por otra, produjeron una gran predominancia de la enseñanza de la variante peninsular en las clases de ELE brasileñas.

---

<sup>31</sup> Disponible en: <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/que-es>. Último acceso: 31/08/2017

## 1.5. LA LEY DEL ESPAÑOL

Desde el año 1958, cuando el presidente Juscelino Kubitscheck propuso el Proyecto de Ley nº4.606 (mencionado anteriormente), hasta el año 2007 fueron muchos los PL presentados con la intención de implementar la enseñanza de la lengua española en diferentes niveles del sistema educativo brasileño. El archivo legislativo brasileño registró 26 PL que se tramitaron en el Congreso Nacional en ese período: 19 de ellos en la Cámara de los Diputados y 7 en el Senado Federal (ver tablas 3 y 4). De acuerdo con Martínez-Cachero (2008), los principales motivos por los que los proyectos se rechazaron fueron fundamentalmente tres: “problemas de logística para implementar la Ley; escasez de recursos; y presiones de lobistas americanos, italianos y franceses, descontentos con el status que el español podía adquirir en detrimento de sus lenguas”.

Número del PL	Fecha de presentación	Autor de la propuesta	Fecha del último trámite
PL 4606	15/10/1958	Poder Ejecutivo	15/04/1971 (archivado)
PL 4589	29/11/1977	Diputado Daniel Silva	02/03/1979 (archivado)
PL 6547	13/08/1982	Diputado Airton Soares	02/02/1983 (archivado)
PL 396	12/04/1983	Diputado Antonio Pontes	15/09/1985 (archivado)
PL 447	12/04/1983	Diputado Francisco Dias	01/02/1987 (archivado)
PL 867	05/05/1983	Diputado Israel Novaes	28/11/1983 (archivado)
PL 2150	27/04/1989	Diputado Osvaldo Sobrinho	13/05/1993 (sobrescrito por aprobación de sustituto al PL 1258/88 y archivado)
PL 2195	28/04/1989	Diputado Tadeu França	02/02/1991 (archivado)
PL 3811	10/10/1989	Diputado Antonio Carlos Konder Reis	13/05/1993 (sobrescrito por aprobación de sustituto al PL 1258/88 y archivado)
PL 5791	10/10/1990	Diputado Omar Sabino	02/02/1991 (archivado)
PL 2277	21/11/1991	Diputado Carlos Cardinal	11/11/1993 (archivado)
PL 3998	08/07/1993	Diputado Jones S. Neves	02/02/1995 (archivado)
PL 4004	09/07/1993	Poder Ejecutivo	10/03/2006 (archivado)
PL 425	04/05/1995	Diputado Franco Montoro	24/05/1995 (agregado al PL 4004/93)
PL 594	08/06/1995	Diputada Rita Camata	25/08/1995 (agregado al PL 4004/93)
PL 1105	18/11/1995	Diputado Agnelo Queiroz Filho	29/11/1995 (devuelto al autor)
PL 3987 <sup>32</sup>	15/12/2000	Diputado Átila Lira	Transformado en norma jurídica
PL 4621	09/05/2001	Diputado Enio Bacci	27/12/2002 (Archivado)
PL 667	09/04/2007	Diputado Manoel Junior	04/10/2007 (Archivado)

Tabla 3: Proyectos de ley presentados en la Cámara de los Diputados para implementar la lengua española en el currículo escolar brasileño (1958-2007)

Solamente uno logró la aprobación del Congreso Nacional, el PL n° 3.987/2000, del diputado Átila Lira, que originó la Ley n° 11.161/2005 (la llamada “Ley del español”), la primera ley sancionada por el presidente de la República que trataba exclusivamente de la inserción de una lengua extranjera específica, en ese caso el español, como asignatura integrada al plan curricular brasileño. En ese momento, el tercer problema ya había sido eliminado y la Ley del español enfrentaría, por lo tanto, dos grandes desafíos: solucionar los problemas logísticos y de escasez de recursos para su implementación.

Número del PL	Fecha de presentación	Autor de la propuesta	Fecha del último trámite
PL 35	19/10/1987	Fernando Henrique Cardoso	17/12/1990 (archivado)
PL 48	03/04/1991	Fernando Henrique Cardoso	11/04/1997 (archivado)
PL 200	06/06/1991	Márcio Lacerda	11/04/1997 (archivado)
PL 408	12/12/1991	Nelson Wedekin	11/04/1997 (archivado)
PL 88	16/06/1992	Pedro Simon	11/04/1997 (archivado)
PL 38	08/03/1995	Pedro Simon	11/08/1998 (sobrescrito)
PL 4	18/02/2003	Romero Jucá	12/03/2007 (sobrescrito)

Tabla 4: Proyectos de ley presentados en el Senado Federal para implementar la lengua española en el currículo escolar brasileño (1958-2007)

Al contrario del funcionamiento de la LDB vigente, en la que no se especificaban textualmente las lenguas extranjeras incluidas en los currículos escolares, sino que se actuaba de forma indeterminada, dejando la elección a la comunidad escolar, la Ley n° 11.161 especificaba el idioma español como oferta obligatoria en las escuelas brasileñas: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (Art. 1°).

Esa relación contradictoria, dispuesta en el Artículo 1°, entre la **oferta obligatoria** del español y la **matrícula opcional** del alumnado reforzó el carácter facultativo que el español siempre ha tenido y continúa teniendo en el plan curricular brasileño de la enseñanza secundaria. Pese a ello, la demanda de los estudiantes brasileños que tendrían interés en aprender la lengua española prometía ser grande. Según Corral (2006: 194), aunque no haya datos que prueben esa demanda “sabemos que la opción de lengua

extranjera preferida por la mayoría de los estudiantes en sus pruebas de acceso a la universidad o en las pruebas para adultos es decididamente el español” (ver gráfico 2).

En el apartado 1 del Artículo 1º se determinaba que el proceso de implantación de la enseñanza del español en la secundaria debería estar concluido en el plazo de cinco años (muy poco tiempo para un país tan grande y con los problemas logísticos comentados anteriormente). Para ello, la responsabilidad de ejecución del acuerdo fue atribuida a los *Conselhos Estaduais de Educação* que tenían la libertad para emitir las normas que se hicieran necesarias para su cumplimiento, observando las condiciones y peculiaridades de cada estado (Art. 5º).

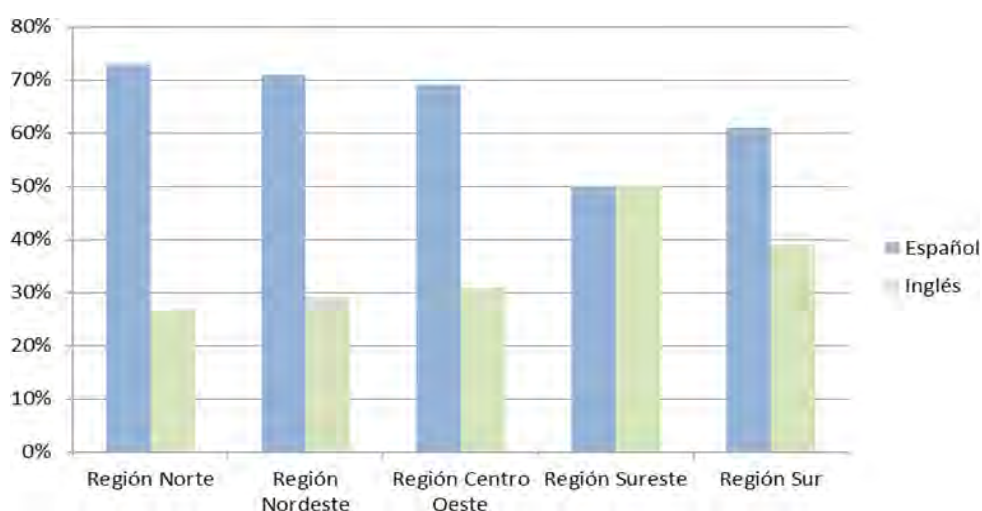


Gráfico 2: Elección de lengua extranjera en el *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), que da acceso a la universidad, según regiones  
(Fuente: MEC)

Teniendo en cuenta las dificultades que generaría la implantación de la Ley por los estados y Distrito Federal<sup>32</sup>, el Gobierno Federal, a través del MEC, echó mano de algunas medidas para instruir y orientar a las entidades escolares y a los docentes. Son estas:

- Inclusión del apartado de lengua española en la publicación del documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006)<sup>33</sup>, elaborado a partir de la discusión con equipos técnicos de los Sistemas Estatales de Educación, docentes y discentes del sistema de enseñanza pública: El capítulo *Conhecimentos de espanhol* (escrito por Isabel Gretel M. Eres

<sup>32</sup> Todas las veces que hablemos de los estados brasileños estará incluido en ellos el Distrito Federal.

<sup>33</sup> Disponible en: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Último acceso: 08/09/2017.

Fernández y Neide T. Maia González), de carácter regulador, tenía como objetivo aportar esclarecimientos y orientaciones teórico-metodológicas para análisis y discusión por parte del cuerpo docente, de las instituciones formadoras de esos profesionales y de las escuelas de enseñanza secundaria.

- Inserción del español en el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD)<sup>34</sup> del 2012: programa de ciclos trienales de auxilio pedagógico del Gobierno Federal en el que las escuelas públicas de todo el país pueden participar y recibir colecciones de libros didácticos (en el caso de la lengua española son libros consumibles, que no necesitan devolución posterior) para sus estudiantes y guías didácticas para los profesores.
- Incorporación del idioma español en el *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE) en 2011, que promueve el acceso de estudiantes y profesores a obras referenciales de literatura, investigación y metodología (aparte de periódicos con contenido de cuño didáctico) del idioma estudiado, distribuyéndolas a las bibliotecas de las escuelas participantes.

Pese a esas medidas del MEC, muchos de los estados brasileños se encontraban totalmente faltos de preparación para las demandas sociales que el cumplimiento de la ley requería, lo que causó una descompensación entre ellos. Mientras algunos estados implementaron pronto los cambios, con una estructura desarrollada (Paraná, Río Grande do Sul, Piauí, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul), muchos otros tardaron cinco años, con estructuras muy básicas (Bahía, Paraíba, Sergipe, Alagoas, Amapá), o ni siquiera llegaron a aplicarlos como se debería<sup>35</sup>.

En lo que respecta a la educación infantil y a la enseñanza fundamental, la Ley determinaba que la enseñanza de ELE fuera facultativa y, por eso, no tenía una presencia muy significativa en el currículo escolar, excepto en algunas escuelas privadas que empezaron a ofrecerla como un diferencial de calidad o en aquellas que funcionaban en colaboración con capital extranjero, como es el caso del colegio bilingüe Miguel de Cervantes.

---

<sup>34</sup> Disponible en: [http://www.dept.cefetmg.br/galerias/arquivos\\_download/PNLD-2012/GuiaPNLD2012\\_LINGUAESTRANGEIRA.pdf](http://www.dept.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/PNLD-2012/GuiaPNLD2012_LINGUAESTRANGEIRA.pdf). Último acceso: 08/09/2017.

<sup>35</sup> Fuente: El mundo estudia español: Brasil. Ministerio de educación, cultura y deporte (2014).



### 1.5.1. EL CARÁCTER MERCANTIL DE LA LEY DEL ESPAÑOL

Diversos factores, mayoritariamente de orden político y económico, contribuyeron a que el PL n° 3.987 fuera aprobado. El ya mencionado fortalecimiento del Mercosur y las aportaciones del conocimiento del idioma español a las relaciones comerciales brasileñas con los países del Cono Sur son ejemplos de ello, como apunta el diputado Átila en la justificación del Proyecto de Ley: “Com a consolidação do Mercosul, aumenta a necessidade de se conhecer a língua espanhola, que já ocupa o segundo lugar como elemento de comunicação do comércio internacional”.

De acuerdo con Jaeger (2009: 33-34), la urgencia en efectuar la obligatoriedad de oferta de la enseñanza del español va más allá de las relaciones con los países latinoamericanos, pues en esa decisión España tuvo un papel muy importante, ya que se había convertido en el segundo mayor inversor económico en Brasil (el primero era Estados Unidos). La tierra de Don Quijote acordó con Brasil su colaboración<sup>36</sup> en la preparación de los miles de docentes que harían falta para el cumplimiento de lo dispuesto en la Ley. Surgía entonces una nueva modalidad de integración: la iberoamericana.

No obstante, la política lingüística adoptada por España en Brasil parecía no tener en cuenta las necesidades educativas reales ni los intereses culturales de los estudiantes brasileños, beneficiando poco, de ese modo, nuestro sistema educacional, puesto que el objetivo principal español se acercaba más a la comercialización de una “lengua-producto”. De ese modo, el carácter formador, integrador y de (re)conocimiento de la diversidad que podría tener la enseñanza de la lengua en Brasil quedaba en segundo plano, como afirma Ponte (2016: 20):

(...) a política linguística expansionista da Espanha se baseia em uma difusão do espanhol como língua estrangeira que nada tem a ver com o caráter formador e com a proposta educativa de um componente curricular do ensino médio. Nessa política de expansão, o que se comercializa é uma língua-produto que não reflète diversidade, integração ou reflexão.

---

<sup>36</sup> Según se publicó en el reconocido periódico brasileño, *Folha de São Paulo*, el mismo día de la aprobación de la Ley del español, el presidente Luis Inácio Lula da Silva habría acordado con España cambiar parte del pago de la deuda brasileña de 25 millones de dólares con ese país por la inversión en la formación del cuerpo docente. Disponible en: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0608200522.htm> . Último acceso: 05/09/2017.



Esa motivación externa a la realidad brasileña en lo que se refiere al fomento y a la difusión de la lengua española en el país fue motivo de crítica de muchos docentes y asociaciones de profesores de español quienes publicaron diversos manifiestos en contra de los cursos de formación ofrecidos con el apoyo de instituciones españolas (como los de la Consejería de Educación y del Instituto Cervantes), pues consideraban que la formación de los profesores no debería estar en manos de intereses mercantilistas externos, sino que debería ser un trabajo hecho por instituciones brasileñas, desde la perspectiva de una lengua pluricéntrica<sup>37</sup>, y cuyo único objetivo fuera formar a los educadores en un contexto de integración con los diversos países hispanohablantes.

En conclusión, la sanción de la Ley del español estaba motivada mucho más por una cuestión económica y política que educativa, puesto que, según Lodares (2004, *apud* Jaeger, 2009), la inclusión brasileña en la comunidad lingüística hispánica proporcionaría más de 170 millones de potenciales consumidores de bienes y servicios relacionados con la lengua española.

## **1.6. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN EL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO**

La promulgación de la Ley del Español, presentó, al principio, un aparente crecimiento en la demanda de estudiantes que tenían intención de aprender el español – como podemos observar, por ejemplo, en el ascenso de las matrículas de los cursos de ELE del Instituto Cervantes en Brasil (ver gráfico 3) – y en el progresivo interés por la carrera de licenciatura en español en las universidades.

No obstante, existían varios problemas que enfrentaron que dificultaron la implementación real y homogénea de la oferta del español en la enseñanza regular de los estados brasileños. Los problemas empezaban por lo que ha impulsado la aprobación de la ley, pues supuestamente debería atender a una motivación interna brasileña, de integración con los países de habla hispana, principalmente los del Mercosur, pero en realidad, como ya hemos visto, atendían a intereses económicos (principalmente con

---

<sup>37</sup> De acuerdo con Enrique Bernárdez (2012), el concepto de lengua pluricéntrica se refiere a “una lengua que no posee una única norma, sino dos o más, equiparables en cuanto a prestigio, uso, etc. Suele usarse el término para lenguas habladas en una zona geográfica muy amplia, normalmente diversos países”. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/anteriores/julio\\_12/11072012\\_02.htm](https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/julio_12/11072012_02.htm). Último acceso: 13/04/2018.

España) y carecía de una política lingüística clara y de cooperación entre los países del Cono Sur. Un ejemplo de ello es la falta de proyectos que fomentaran intercambios académicos entre esos países y las exiguas medidas de facilitación de las convalidaciones de diplomas. De acuerdo con González (2016: 503), los miembros del Mercosur no tenían una política lingüística con propósitos firmes y acciones efectivas que no estuviera estrictamente sometida a circunstancias momentáneas: “Muito do que se acorda, ao menos por aqui, não sai do papel, não passa de letra morta”.

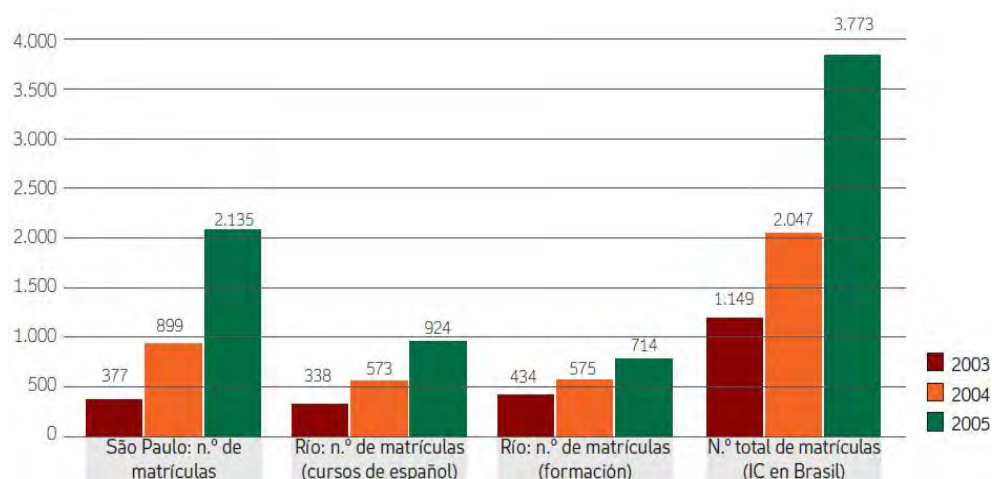


Gráfico 3: Evolución del número de matrículas en los IC de Brasil

(Fuente: Enciclopedia del español en el mundo - Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007)

Entre los problemas más urgentes de esa ausencia de una política lingüística clara que estuviera centrada en la educación y no en el mercado destacaban la preparación y contratación de profesores para atender tamaña demanda y el suministro de material didáctico adecuado, que permitiera a los estudiantes tener acceso a una instrucción en el idioma español de calidad.

#### 1.6.1. EL CUERPO DOCENTE

En 2005, cuando la Ley del Español fue sancionada, muchas de las noticias sobre ese tema versaban sobre la gran demanda de profesores que haría falta para suplir las necesidades de las escuelas públicas y privadas brasileñas. Los datos presentados de dicha demanda eran inexactos, variando desde doscientos diez mil profesores, como afirmaba el Instituto Cervantes, o doscientos cincuenta mil, según la UNED, a aproximadamente

trece mil docentes, según el MEC<sup>38</sup>. Tras un estudio minucioso de esos datos, Martínez-Cachero Laseca (2008: 88) concluye que:

(...) para implementar plenamente la Ley del español tanto en Escuelas públicas como en privadas solo harían falta 7.462 nuevos profesores de español, y es que recordemos que la norma solo obliga a ofertar la materia en Enseñanza Media. Si se quiere ampliar la medida a los últimos cursos (6° a 9°) de Enseñanza Fundamental, posibilidad facultativa, Brasil debería contar con unos **23.500 nuevos profesores de español**. A ellos habría que añadir los 10.000 profesores que calculamos que Brasil dispone en la actualidad.

En lo que respecta a las Universidades brasileñas, se observó un esfuerzo general en proporcionar la formación adecuada para la demanda de nuevos profesores. Se han ampliado algunas universidades federales, con la creación de cursos de licenciatura en lengua española, se ha empezado a impartir el español en los Institutos Federales de Educación Superior y se ha consolidado la Universidad de Integración Latinoamericana (Unila), en Paraná, frontera con Argentina y Paraguay. Según Martínez-Cachero Laseca (2008), “aproximadamente un 70% de los estudios de español existentes en la Universidad brasileña se han iniciado en los últimos diez años”.

No obstante, el problema residía esencialmente en el hecho de que la contratación de esos trece mil quinientos nuevos docentes tendría que salir principalmente de los presupuestos estatales y muchas de las secretarías estatales de educación alegaban no tener recursos suficientes para ello. La solución propuesta por algunas de esas secretarías fue formar docentes de otras lenguas (como de portugués o de inglés) ya pertenecientes a la plantilla y habilitarlos, a través de cursos de formación de pocas horas (menos de seiscientas horas), para la enseñanza del español. Esa “solución” ofrecida por las Secretarías, provocó indignación entre las Asociaciones de Profesores. Un ejemplo de ello fue el *Proyecto ¡Oye! Espanhol para professores*, ideado por la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo con la cooperación del IC y del Banco Santander (a través del Portal Universia) que proponía formar a los profesores con un curso virtual de 600 horas.

Los profesores del estado de São Paulo se manifestaron en contra de esa medida por medio de la publicación, el 16 de octubre del 2006, del *Manifesto pela qualidade na*

---

<sup>38</sup> Datos recogidos por Álvaro Martínez-Cachero Laseca en un estudio hecho para la publicación: La enseñanza del español en el Sistema Educativo Bilingüe, de la Consejería de Educación Española (2008).

*implantação do ensino de espanhol na Rede Pública do Estado de São Paulo*<sup>39</sup> alegando que, según las exigencias del MEC, para que un profesor de español sea formado por nuestras universidades públicas y privadas tienen que asistir a un curso de un mínimo de 2.800 horas, de las que solamente un 20% pueden ser semipresenciales. Además, estiman que la realización de ese curso desconsidera la experiencia y competencia del cuerpo docente de las universidades públicas brasileñas y las investigaciones desarrolladas por esas instituciones, delegando a dos instituciones extranjeras y ajenas a la realidad del país una función tan importante como es la de formar educadores.

Otra medida tomada por algunas secretarías estatales para reducir los gastos en el cuerpo docente (que, en el caso de las escuelas públicas, tenían que ser formados por profesores aprobados en oposiciones) fue el contrato temporal. De acuerdo con Martínez-Cachero Laseca (2008), “se calcula que en las escuelas públicas brasileñas el 19,1% de los docentes trabajan con contrato temporal”. Añádanse a ello los bajos sueldos ofrecidos en esos contratos<sup>40</sup>.

Por otra parte, muchas escuelas privadas y escuelas de idiomas contrataban “profesores” nativos de países hispanohablantes, formados en otras carreras, para dar clases de español, agregando valor a ello y estimulando el mito que se aprende mejor un idioma con un profesor nativo, obviando el importante hecho de que ser nativo no es sinónimo de saber enseñar su idioma, ya que hace falta una formación específica para la docencia.

Nos encontramos entonces con un cuadro muy poco alentador en lo que se refiere al cuerpo docente del idioma español en Brasil tanto en el ámbito de la enseñanza pública como en la privada. Se ha ignorado completamente el marco legal brasileño que dispone que para ser profesor de español habría que tener el título superior de Licenciado en lengua española y, en el caso de las instituciones públicas, haber superado la oposición. Además, los bajos sueldos ofrecidos desestimulaban a los docentes extranjeros preparados para ello.

---

<sup>39</sup> Disponible en: <http://www.adusp.org.br/files/informativos/224/info224.pdf>. Último acceso: 15/09/2017.

<sup>40</sup> Los salarios de los profesores en Brasil ya son, de por sí, muy bajos. Según datos publicados por el informe anual de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) del 2015, un profesor en su inicio de carrera en instituciones públicas brasileñas recibe una media de 10.375 dólares al año, mientras que la media salarial del profesor en países miembros de la OCDE es de 29.411 dólares anuales. Casi tres veces más que el sueldo brasileño. Brasil es, entre los países participantes de la investigación, el segundo país que peor paga a sus profesores, perdiendo solo para Indonesia, donde el sueldo anual es de 1.560 dólares.

1.6.2. LA PRODUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LOS ESTUDIANTES  
 BRASILEÑOS

Conforme hemos mencionado anteriormente, durante la década de los 90, cuando la demanda por el aprendizaje de la lengua española empezó a crecer (ver tabla 5)<sup>41</sup>, la mayor parte de los manuales utilizados en las clases estaban producidos en España, ocupando, aproximadamente, el 85% del mercado.

Al principio, esos materiales no estaban adaptados al alumnado brasileño, sino que estaban elaborados para estudiantes extranjeros en general (muchos temas y ejercicios propuestos en esos manuales resultaban demasiado fáciles para los brasileños, pues no reflejaban sus dificultades específicas como nativos de una lengua romance). El más exitoso de esos manuales fue *Ven* (de la editorial Edelsa) que, según Sokolowicz (2014), vendió más de 400 mil ejemplares durante la década de los 90, pese a su precio elevado, ya que era un material importado.

Academia	Año de fundación	Año de incorporación del español
<b>Yázigi</b>	1950	1992
<b>Senac</b>	1953	1993
<b>Fisk</b>	1958	1984
<b>CCAA</b>	1961	1993
<b>CNA</b>	1981	1996
<b>Seven</b>	1987	1992
<b>Wizard</b>	1987	2002
<b>Instituto Cervantes</b>	1991	2002

Tabla 5: La incorporación del español en las principales academias de idiomas de São Paulo refleja el creciente interés por el aprendizaje de ELE  
 (Fuente: Sokolowicz, 2014)

Con ese mercado favorable, grandes grupos de la industria editorial española se instauraron en Brasil, como es el caso de la editorial Planeta, SM y Santillana (perteneciente al Grupo Prisa) que, en 2001, compró una de las mayores editoriales didácticas brasileñas: la Moderna. Consecuentemente, la variante peninsular

<sup>41</sup> El progresivo aumento de la demanda en el aprendizaje de ELE hace que las escuelas de idiomas incorporen la lengua española en sus escuelas y, con ello, se incrementa la importación de material didáctico. Esas escuelas son, en su mayoría, franquicias que están distribuidas por todo el país.

predominaba en las clases de ELE y las variantes hispanoamericanas aparecían como un añadido de informaciones lexicales, gramaticales y culturales, siendo tratadas de una forma homogénea, el español de América, como ejemplifica Celada (2002: 126):

No plano lexical, a maioria das vezes se parte da ideia de que há uma base referencial comum aos diferentes “sinônimos” – as variantes, no fundo, são tratadas como tal – e o que se apresenta é uma lista de palavras que nomeiam o “mesmo objeto” nos diferentes países ou regiões da própria Espanha e da América espanhola. Já no que se refere às variantes morfológicas ou sintáticas – isto é, gramaticais -, também suas formas são apresentadas como “termos que variam com relação a um mesmo referente”. No entanto, o traço que é comum para todos os casos consiste em que a “variedade” – como se verá, preferiremos falar em “diversidade” mais adiante – fica reduzida, de um lado, a uma listagem de “curiosidades” e, de outro, a uma série de possíveis ameaças capazes de interferir no “canal de comunicação” e expor o sujeito aprendiz ao mal-entendido.

El éxito del *Ven* y el despertar de un mercado sin competencia lleva a las editoriales nacionales a también buscar su espacio, produciendo manuales nacionales de español, como es el caso de la Scipione (publicó *Español sin fronteras*, en 1993), de la Saraiva (publicó *Hacia el español*, en 1996) y de la Ática (publicó *Espanhol série Brasil*, en 2003).

Tras la promulgación de la Ley del Español se empieza a ver un esfuerzo, por parte de las editoriales españolas, de producir material específico para los brasileños, como es el caso de la publicación de la *Gramática Contrastiva del español para brasileños* (SGEL, 2007), de la *Gramática y práctica de español para brasileños* (Santillana/Moderna, 2005) y de reediciones de manuales que ahora incluían dificultades para estudiantes brasileños, como, por ejemplo, los manuales *ECO: Curso Modular de Español Lengua Extranjera. Versión brasileña* (Edelsa, 2008) y *Gente: curso de español para brasileños* (Difusión, 2007). Sin embargo, aún eran pocos los manuales que tenían esa preocupación y la mayoría presentaba carencias desde el punto de vista pedagógico, pues no se ajustaba a las necesidades pedagógicas concretas de los discentes brasileños, presentando una adecuación todavía muy superficial.

Con la inclusión de la lengua española en el Programa Nacional del Libro Didáctico, la producción editorial sufre un nuevo impacto, pues se forman en el país dos tipos de mercados: por una parte estaba el mercado dirigido hacia la enseñanza formal,

controlado por el Estado<sup>42</sup>, quien decide qué libros formarán parte del PNLD y el mercado que atiende a la enseñanza informal, del que forman parte las academias de idiomas, los centros de lenguas y las clases particulares (para individuos, grupos y empresas).

En cuanto al primer tipo de mercado, de la enseñanza formal, predominan los libros didácticos producidos por editoriales nacionales (o por grupos que resultaron de la fusión de editoriales españolas con nacionales) y españolas, como podemos observar en la tabla 6. Queda evidente, por lo tanto, la predominancia de la variante peninsular en las clases de español de la enseñanza formal brasileña en detrimento de las variantes de los países miembros del Cono Sur. Se observa en las obras, especialmente en las publicadas por editoriales brasileñas, un esfuerzo por incluir textos, audios y vocabulario hispanoamericano, pero es indudable que la norma predominante es la de la variante peninsular, lo que nos lleva a concluir que no se cumple la motivación inicial de integración con los países vecinos, sino que predominan los intereses económicos con España, como gran productor editorial que es.

En lo que concierne al sector del mercado que contempla la enseñanza no formal de la lengua, con la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), en 2001, los libros españoles pasan a estar marcados por los niveles establecidos en dicho documento y las academias de idiomas, centros de lenguas y todas las instituciones que forman parte del sistema paraeducativo brasileño, pasan a adoptar manuales vinculados al MCER, excepto en el caso de escuelas que poseen su propio método y producen sus propios manuales, como, por ejemplo, es el caso de la cadena de escuelas de idiomas *Centro Cultural Anglo-Americano* (CCAA), que produce anualmente más de dos millones de libros.

De acuerdo con lo expuesto, se puede concluir que la variante peninsular también predomina en el sistema paraeducativo brasileño, ya que la mayoría de los libros adoptados son producidos por editoriales españolas, exceptuándose los manuales de producción propia, como los del CCAA, en los que predomina la variante rioplatense – de hecho, esa escuela ofrece un curso de español específico sobre la variante del Río de la Plata y la mayoría de sus docentes son nativos de esa región. Se notan, por lo tanto, en

---

<sup>42</sup> El Gobierno brasileño fue considerado, a causa del PNLD, uno de los mayores compradores de libros escolares del mundo, distribuyendo gratuitamente millones de obras al año. En 2017, fueron distribuidos 157 millones de libros entre los alumnos de primaria y secundaria. Fuente: Jornal O Globo. Disponible en: <http://blogs.oglobo.globo.com/todos-pela-educacao/post/qual-importancia-dos-livros-didaticos-e-por-que-devemos-cuidar-deles.html>. Último acceso: 28/09/2017.



ese sector de la enseñanza de ELE en Brasil, dos ausencias: la producción de manuales por editoriales nacionales y por editoriales de países hispanoamericanos.

CONVOCATORIA	OBRAS APROBADAS	EDITORIAL
<b>PNLD 2011</b> (Años finales de la Enseñanza Fundamental)	Español, ¡Entérate!	Saraiva (Brasil)
	Saludos: curso de lengua española	Ática (Brasil)
<b>PNLD 2012</b> (Enseñanza Media)	El arte de leer español	Base Editorial (España)
	Enlaces: español para jóvenes brasileños	SGEL (España)
	Síntesis: curso de lengua española	Ática (Brasil)
<b>PNLD 2014</b> (Años finales de la Enseñanza Fundamental)	Cercanía	Ediciones SM (Brasil)
	Formación en español: Lengua y Cultura	Base Editorial (España)
<b>PNLD 2015</b> (Enseñanza Media)	Cercanía	Ediciones SM (Brasil)
	Enlaces: español para jóvenes brasileños	SGEL (España)

Tabla 6: Libros didácticos elegidos por el Gobierno brasileño para formar parte del PNLD

En conclusión, la producción de los materiales didácticos para el sistema educativo brasileño tras la promulgación de la Ley del Español se muestra deficiente en por lo menos dos sentidos: el primero de ellos se refiere a la adecuación del material al estudiante lusohablante, en ese caso, brasileño, ya que las adaptaciones publicadas aún no son del todo acertadas y el segundo trata de la no inclusión de las variedades del español habladas por los países miembros del Mercosur, acuerdo que motivó inicialmente la Ley, cuya integración con Brasil se hacía y se hace necesaria.

### 1.6.3. LA REVOCACIÓN DE LA LEY DEL ESPAÑOL

Tras una década de la sanción de la Ley 11.161 y expirado el plazo para su implementación, la situación de la enseñanza de la lengua española en la educación formal brasileña seguía lejos de ser la ideal, quizás por la dualidad de propósitos (integración suramericana versus transacciones con el Estado español) y porque en su base siempre han formado parte y han sido priorizados los intereses comerciales y no ha sido dada la importancia necesaria a una estructuración y planificación lingüística más efectivas. En los últimos años, muchos gestores municipales extinguieron la enseñanza del español en la enseñanza fundamental y la poca inversión de los estados en la



contratación de profesores generó una estructura deficiente en lo que respecta a la docencia de ELE en la enseñanza media. De ese modo, el país caminaba para que la Ley del español se quedara solo en el papel, no pasara de letra muerta.

En cuanto al sistema paraeducativo, con la crisis política y económica que se instaura en Brasil y se agrava tras las últimas elecciones para la presidencia de la República, muchos brasileños que estudiaban lenguas se han visto obligados a recortar gastos y aquellos que estudiaban más de una LE, optaron por estudiar solamente una lengua, la inglesa. Se produjo, entonces, un descenso considerable en las matrículas de español en las escuelas de idiomas.

Con la toma del poder, en 2016, por el partido de centro derecha (Partido del Movimiento Democrático Brasileño), a través de la figura del nuevo presidente del país, Michel Temer, la educación brasileña empieza a sufrir cambios, uno de ellos afecta directamente a la enseñanza de ELE: la publicación de la *Medida Provisória* (MP)<sup>43</sup> n° 746,<sup>44</sup> el 22 de septiembre de 2016. Esa MP objetivaba alterar la LDB de 1996 y promover la reestructuración de la Enseñanza Media, aparte de invalidar la Ley del Español: “Fica revogada a Lei n° 11.161 de 5 de agosto de 2005” (Art. 13<sup>45</sup>).

Al mismo tiempo que extingue la “oferta obligatoria” de la lengua española en la enseñanza formal, la MP prácticamente eleva la lengua inglesa al status de única lengua extranjera ofrecida en la enseñanza formal, como podemos constatar en el apartado 8 del artículo 36<sup>46</sup> de la MP: “Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e **poderão ofertar**<sup>47</sup> outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”.

---

<sup>43</sup> De acuerdo con la página de la cámara de los diputados, una *Medida Provisória* es un instrumento con fuerza de ley, adoptado por el presidente de la República, en casos de relevancia y urgencia. Produce efectos inmediatos, pero depende de la aprobación del Congreso Nacional para transformación definitiva en ley.

<sup>44</sup> Disponible en: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/09/2016&jornal=1000&pagina=2&totalArquivos=2>. Último acceso: 29/09/2017.

<sup>45</sup> Se convierte, tras la sanción del presidente de la República, en el artículo 22 de la PLV n°34/2016.

<sup>46</sup> Disponible en: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23%2F09%2F2016>. Último acceso: 29/09/2017. Ese artículo se convierte, tras la sanción del presidente Michel Temer, en el artículo 35A apartado 3 de la PLV n°34/2016.

<sup>47</sup> Negrita nuestra

De acuerdo con lo dispuesto en ese artículo, los estados brasileños ya no están obligados a ofertar una segunda lengua extranjera, ya que esa posibilidad queda a merced de los recursos de las instituciones públicas de enseñanza secundaria lo que, teniendo en cuenta la actual situación económica del país, nos lleva a concluir que la mayoría de esas escuelas no ofertarán una segunda LE.

Lógicamente, las asociaciones de profesores de español de varios estados brasileños y docentes de cursos de lengua española de diversas universidades brasileñas no tardaron en manifestarse contrarias a la MP por medio de la publicación de innumerables manifiestos,<sup>48</sup> declarando la medida como unilateral y antidemocrática. La Asociación Brasileña de Hispanistas también rechazó la MP y se mostró preocupada con las consecuencias de esa medida para la integración del país con Latinoamérica:

Deste modo, não se valoriza nosso país como um espaço cultural latino-americano. O ensino da língua espanhola nos dá a oportunidade de nos aproximarmos de nossas fronteiras, forjando uma concepção de Brasil integrado linguística-política-econômica e historicamente, propiciando ao estudante além de conhecer e entender melhor o contexto continental em que nos encontramos, fortalecer uma concepção intercultural necessária a esta integração, pela qual também nos compreendemos como brasileiros<sup>49</sup>.

Pese a todas las protestas y a la ausencia de tiempo y oportunidad de discusión del tema por parte del Gobierno Federal con la sociedad brasileña, la MP fue aprobada por el Congreso Nacional el 08 de febrero de 2017 y sancionada por el presidente Michel Temer, en la Ley nº13.415/2017<sup>50</sup>, el 16 de febrero del mismo año.

Tras todas las inversiones y todos los esfuerzos puestos en la implantación de la enseñanza del español en el currículo escolar formal brasileño, la Ley del español, como muchos preveían, pasó a ser historia y el futuro que se avecinaba para la docencia de ese idioma parecía no ser muy confortador (como tampoco lo era para la educación brasileña

---

<sup>48</sup> Son ejemplos de ello la nota de repudio de la Universidad Federal de Santa María (disponible en: <http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/uploads/b657d466-dc75-4b4c-ad6c-30df77e4f44f.pdf>), el manifiesto colectivo de los profesores del estado de Paraná (disponible en: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2WWUS\\_9nHzkJ:www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/download/9508/pdf+&cd=7&hl=es&ct=clnk&gl=es](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2WWUS_9nHzkJ:www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/download/9508/pdf+&cd=7&hl=es&ct=clnk&gl=es)) y la moción de repudio de la Universidad Federal de Goiás (disponible en: <https://www.letras.ufg.br/n/92269-mocao-de-repudio-a-medida-provisoria-de-n-746-22-09-2016>). Últimos accesos: 29/09/2017.

<sup>49</sup> Disponible en: <http://www.hispanistas.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Manifesto-de-dep%C3%BAdio-%C3%A0-Medida-Provis%C3%B3ria-N-746-ABH.pdf>. Último acceso: 29/09/2017.

<sup>50</sup> Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Último acceso: 09/10/2020.

como un todo) con la elección del ultraderechista Jair Messias Bolsonaro para la presidencia del país.

#### 1.6.4. LA HOMOLOGACIÓN DE LA NUEVA *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*

En un contexto inestable políticamente, en el que el Ministerio de Educación brasileño tuvo diferentes representantes en poco tiempo y tras varias reescrituras, por fin se ha publicado la versión final del documento regulador de la enseñanza formal en Brasil, la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). En él, el área del Lenguaje está formada por los siguientes componentes curriculares: Lengua Portuguesa, Arte, Educación Física y Lengua Inglesa (en los últimos años de la Enseñanza Fundamental y en toda la Enseñanza Media).

La ausencia de otras lenguas extranjeras de la norma se debe al artículo 35-A §4º de la ya mencionada LDB del 2017, que trata del estudio obligatorio de la lengua inglesa en la Enseñanza Media y la oferta optativa de otras lenguas extranjeras de acuerdo con la disponibilidad de enseñanza de los centros educativos locales. Por lo tanto, en oposición a la anterior BNCC, que resaltaba el plurilingüismo, la nueva norma refleja la gran importancia dada al estudio del inglés, destacando que es una lengua de carácter global, con una gran variedad y multiplicidad de usos, usuarios y funciones en la contemporaneidad (BRASIL, 2019: 484).

La enseñanza de otras lenguas extranjeras en el documento queda resumida a una nota al pie en la que indica que las competencias descritas para la lengua inglesa pueden servir de referencia para la elaboración de currículos de otras lenguas, si los sistemas educativos deciden ofrecer esa opción (BRASIL, 2019: 246, nota 44).

Mediante esa carencia de orientaciones hacia la lengua española y con el objetivo de auxiliar a los profesores en Brasil, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España, en colaboración con el Instituto Cervantes y la editorial Edimunen (HOLTZ GALVÃO et al., 2019), ha publicado el documento “La nueva BNCC y la enseñanza del español<sup>51</sup>”, que conecta los descriptores de los inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes con las recomendaciones expresadas en la BNCC. Además de esa iniciativa

---

<sup>51</sup> Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-nueva-bncc-y-la-ensenanza-del-espanol/ensenanza-lengua-espanola/24082>. Último acceso: 28/01/2021.

del MEC español, algunos estados brasileños han diseñado sus propios currículos de referencia en los que incluyen la enseñanza de la lengua española, como es el caso del estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2019: 636-679)<sup>52</sup>.

En resumen, la nueva BNCC refleja el neoliberalismo del gobierno Bolsonaro, presente en la ley 13.415/2017 y, lejos de preocuparse con cuestiones de cuño lingüístico y educativo, da directrices para el aprendizaje de la lengua más mercadológica, que es el inglés, obviando los aspectos afectivos, identitarios y de cercanía (Brasil hace frontera con siete países hispanohablantes) que hacen del español un idioma de aprendizaje imprescindible para los brasileños.

#### 1.6.5. EL MOVIMIENTO “*FICA ESPANHOL*”

Bajo ese panorama de incertidumbre que se presenta para la lengua española, varias Asociaciones Estatales de Profesores de Español han empezado a reactivarse para luchar por la permanencia del idioma en el currículo escolar y, conjuntamente con estudiantes universitarios y otros sectores de la sociedad crean, en las redes sociales, un llamamiento a la aprobación, por parte del poder legislativo de los estados y municipios (el pionero ha sido el estado de Rio Grande do Sul<sup>53</sup>), de enmiendas constitucionales y leyes que garanticen la oferta obligatoria del español en la enseñanza pública reglada. A través del *hashtag* “#ficaespanhol”<sup>54</sup>, profesores y estudiantes de todo el país han ejercido una especie de “presión social” y han realizado acciones locales para impulsar y mover las secretarías de educación y a los representantes políticos a apoyar la causa y trabajar en favor de los proyectos de ley que certifiquen sus demandas (ver tabla 7).

Con representantes en todas las regiones del país, el movimiento ya ha logrado frutos en algunos estados, como es el caso de Rio Grande do Sul, de Rondônia y de Paraíba, que han aprobado leyes (o enmienda constitucional, en el caso de Rio Grande do Sul) que respaldan la obligatoriedad de la enseñanza de español en las escuelas públicas de esos estados. Además de esas iniciativas estatales, algunos municipios han aprobado

<sup>52</sup>

Disponible

en:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_ms.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ms.pdf). Último acceso: 20/01/2021.

<sup>53</sup> El estado de Rio Grande do Sul establece fronteras con tres países hispanohablantes (Paraguay, Uruguay y Argentina). El 40% de las ciudades de ese estado están ubicadas en región fronteriza, por lo que el aprendizaje del español se hace todavía más necesario.

<sup>54</sup> La página del movimiento en Facebook tiene más de 13 mil seguidores.

leyes de oferta obligatoria del español en las escuelas públicas municipales, como es el caso de Currais Novos<sup>55</sup> (Rio Grande do Norte) y de Areial<sup>56</sup> (Paraíba).

Por otro lado, el movimiento “*Fica Espanhol*” sigue trabajando para modificar la Ley y garantizar la obligatoriedad de la enseñanza del español en las escuelas públicas a nivel nacional. Actualmente, en la Asamblea Legislativa Federal hay dos Proyectos de Ley que serán revisados conjuntamente: el PL 1580/2019<sup>57</sup>, presentado por el diputado Joao H. Campos, el 19 de marzo del 2019, y el PL 3849/2019<sup>58</sup>, presentado el 03 de julio del mismo año, por el diputado Felipe Carreras, siendo ese último más completo, pues trata la oferta obligatoria de la lengua española en las enseñanzas Fundamental II y Media.

Estado brasileño	Objeto del PL, Indicación, Enmienda Constitucional o Ley	Número mínimo de horas semanales	Número del PL, Indicación, Enmienda Constitucional o Ley	Situación
<b>Alagoas</b>	Obligatoriedad de la enseñanza del español en la Enseñanza Media	No consta	PLO 451/2017 IND 116/2019	Archivado En trámite
<b>Ceará</b>	Obligatoriedad de la enseñanza del español en la Enseñanza Media	2 horas	PL 540/2019	En trámite
<b>Goiás</b>	Obligatoriedad de la enseñanza del español en las enseñanzas Fundamental y Media	No consta	PLC 05/2019 <sup>59</sup>	En trámite

<sup>55</sup> La Ley nº3466/2019, establece la inclusión de la lengua española en la enseñanza Fundamental y en la Educación Jóvenes y Adultos (EJA) del municipio. Disponible en: <http://177.107.97.79:8070/transparencia/docs/leis/LEIS%20MUNICIPAIS%202019/Lei%203.466.2019%20-%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20inclus%C3%A3o%20da%20disciplina%20de%20L%C3%ADngua%20Espanhola%20no%20curr%C3%ADculo%20do%20ensino%20fundamental%20e%20da%20modalidade%20EJA%20da%20rede%20municipal%20de%20ensino%20e%20de%20C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.pdf>. Último acceso: 10/02/2021.

<sup>56</sup> La Ley nº321/2017, de iniciativa popular, establece la obligatoriedad de la enseñanza del español en la enseñanza Fundamental II y en la modalidad EJA del municipio.

<sup>57</sup> Disponible en: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2194496>. Último acceso: 15/02/2021.

<sup>58</sup> Disponible en: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1773214&filename=PL+3849/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1773214&filename=PL+3849/2019). Último acceso: 15/02/2021.

<sup>59</sup> Disponible en: [https://saba.al.go.leg.br/v1/merged/view/sgpd/public/njDUB9aJErEwluNX1cKn4B5zBe6uXFycsd6ujs\\_T5xUd647dpIoQBHEDkzWOSMTp/pdf/2019006130](https://saba.al.go.leg.br/v1/merged/view/sgpd/public/njDUB9aJErEwluNX1cKn4B5zBe6uXFycsd6ujs_T5xUd647dpIoQBHEDkzWOSMTp/pdf/2019006130). Último acceso: 04/02/2021. Aunque este sea el número que figura en el documento, en la página de la Asamblea Legislativa del Estado de Goiás aparece otro número del proyecto de ley complementar (nº 6130/19).

<b>Mato Grosso do Sul</b>	Obligatoriedad de enseñanza del español en las escuelas del estado	No consta	IND 1827/2020 <sup>60</sup>	Archivado
<b>Minas Gerais<sup>61</sup></b>	Obligatoriedad de oferta del español en las escuelas públicas de Enseñanza Media que tengan profesionales habilitados para la enseñanza del idioma (facultativa en la Enseñanza Fundamental)	No consta	PL 1.064/2019 <sup>62</sup>	En trámite
<b>Pará</b>	Obligatoriedad de la enseñanza del español en las Enseñanzas Fundamental II y Media	No consta	PEC 11/2019 <sup>63</sup>	En trámite
<b>Paraíba</b>	Obligatoriedad de oferta del español en la Enseñanza Media y facultativa en la Enseñanza Fundamental	1 hora	Ley 11.191 de 29/08/2018 <sup>64</sup>	Aprobada
<b>Pernambuco</b>	Obligatoriedad de oferta del español en la Enseñanza Media y facultativa en la Enseñanza Fundamental II	1 hora	PL 235/2019 <sup>65</sup>	
<b>Piauí</b>	Obligatoriedad de la enseñanza del español en la Enseñanza Media en las escuelas públicas y privadas del estado (facultativa en la Enseñanza Fundamental)	2 horas	PLO 116/2019 <sup>66</sup>	En trámite
<b>Rio de Janeiro</b>	Obligatoriedad de oferta del español en la Enseñanza Media	2 horas	PL 4490/2018 <sup>67</sup>	En trámite

<sup>60</sup> Disponible en: <http://sgpl.consulta.al.ms.gov.br/sgpl-publico/#/linha-tempo?idProposicao=90151> . Último acceso: 09/02/2021.

<sup>61</sup> Disponible en: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/260380900/al-mg-06-09-2019-pg-4> . Último acceso: 04/02/2021.

<sup>62</sup> Proyecto de Ley posterior al PL 5.397/2018, que fue rechazado por inconstitucionalidad, ilegalidad y por haber sido considerado antijurídico.

<sup>63</sup> Disponible en: [https://www.alepa.pa.gov.br/exibe\\_proposicao.asp?id=9632&sit=1](https://www.alepa.pa.gov.br/exibe_proposicao.asp?id=9632&sit=1). Último acceso: 04/02/2021.

<sup>64</sup> Disponible en: <http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/09/DPL-05.09.2018.pdf>. Último acceso: 04/02/2021.

<sup>65</sup> Disponible en: <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=4584&tipoprop=p>. Último acceso: 04/02/2021.

<sup>66</sup> Disponible en: <https://sapl.al.pi.leg.br/materia/13467>. Último acceso: 04/02/2021.

<sup>67</sup> Disponible en: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1519.nsf/0c5bf5cde95601f903256caa0023131b/6adcf2f6104ae14032583470051ca09?OpenDocument&Highlight=0.espanhol>. Último acceso: 04/02/2021.

<b>Rio Grande do Sul</b>	Obligatoriedad de la enseñanza del español en las Enseñanzas Fundamental y Media	No consta	PEC 270/2018 convertida en Enmienda Constitucional 74/2018 (modificación hecha en el artículo 209 §3º de la constitución del estado) <sup>68</sup>	Aprobada
<b>Rondônia</b>	Obligatoriedad de oferta del español en la Enseñanza Media y facultativa en la Enseñanza Fundamental	1 hora	Ley 4.394 de 10/10/2018 <sup>69</sup>	Aprobada
<b>Santa Catarina</b>	Obligatoriedad de oferta del español en las Enseñanzas Fundamental y Media	2	PL 0023.8/2019, tramitado junto al PLC 025.2/2018 <sup>70</sup>	Rechazado y archivado
<b>São Paulo</b>	Obligatoriedad de oferta del español en la Enseñanza Media y facultativa en la Enseñanza Fundamental	2	PL 446/2018 <sup>71</sup>	En trámite

Tabla 7: Proyectos de Ley presentados en los estados brasileños sobre la enseñanza obligatoria del español

(Fuente: Asambleas Legislativas estatales)

#### 1.6.6. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN PARAÍBA

Teniendo en cuenta que nuestra investigación final está hecha con estudiantes de João Pessoa, capital del estado de Paraíba, nos parece importante hacer una breve descripción del contexto actual en el que se encuentra la enseñanza de la lengua española en ese estado.

<sup>68</sup> Enmienda Constitucional disponible en: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-74.pdf>. Último acceso: 02/02/2021.  
Artículo 209 §3º disponible en: <http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=WQdIfqNoXO4%3D&tabid=3683&mid=5359>. Último acceso: 02/02/2021.

<sup>69</sup> Disponible en: <https://sapl.al.ro.leg.br/norma/8576>. Último acceso: 05/02/2021.

<sup>70</sup> Disponible en: <http://www.alesc.sc.gov.br/legislativo/tramitacao-de-materia/PL./0023.8/2019>

<sup>71</sup> Disponible en: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000211658>. Último acceso: 09/02/2021.





Mapa 1: Mapa político de Brasil en el que se destacan el estado de Paraíba y su capital, João Pessoa

Desde la promulgación de la Ley del Español en 2005 - cuando los estados deberían, en un plazo máximo de cinco años, ofertar obligatoriamente la lengua española en sus escuelas públicas -, la Secretaría de Educación del estado ha demostrado su falta de compromiso e interés en la enseñanza del idioma. De acuerdo con da Silva Paulino (2019), en los años 2008, 2011 y 2012 se hicieron oposiciones estatales para profesores de otras áreas (como inglés, filosofía y sociología) y no se incluyeron, en ninguna de las ocasiones, plazas para docentes de español.

Una vez expirado el plazo indicado en la Ley, en 2012 se incluyó por primera vez la lengua española en las Directrices Operacionales Curriculares de Paraíba<sup>72</sup> (ver figura 3). Las escuelas públicas estatales y algunas privadas empezaron a impartir clases del idioma en la Enseñanza Media, aunque los profesores trabajaban como interinos, ya que, como mencionado anteriormente, no se habían incluido plazas para ellos en las oposiciones.

En 2016, la publicación de las nuevas Directrices Operacionales<sup>73</sup> llevó a la reactivación de la *Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba* (APEEPB), pues en el documento constaba que las clases de español serían impartidas en un horario opuesto al de las demás clases y solo se realizarían en el caso de que se formara un grupo de, como mínimo, 30 alumnos interesados en asistir a ellas, incumpliendo, de

---

<sup>72</sup> Disponible en: [http://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs\\_curriculares/PB/Paraiba\\_Diretrizes\\_Operacionais\\_2012.pdf](http://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/PB/Paraiba_Diretrizes_Operacionais_2012.pdf) .  
Último acceso: 17/02/2021.

<sup>73</sup> Disponible en: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diretrizes-Operacionais-2016-2.pdf> . Último acceso: 18/02/2021.



este modo, el artículo 2º de la Ley del Español y modificándola a su antojo, como podemos ver en las observaciones del currículo de 2016 en la figura 3.

O ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o estudante, acontecerá no turno oposto, quando houver formada pelo menos uma turma de 30 estudantes. É regulamentada pela lei nº 11.161/2005. **Nas escolas da 1ª GRE onde não for possível formar uma turma com pelo menos 30 alunos, mas existindo a demanda, os estudantes deverão ser encaminhados para o Centro Estadual de Línguas<sup>74</sup>** (PARAÍBA, 2016: 44).

MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - DIURNO							MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO REGULAR - DIURNO - 2016								
6 AULAS/DIA - 41 SEMANAS - 204 DIAS LETIVOS - AULAS DE 45 MINUTOS - ANO 2012							6 AULAS/DIA - 41 SEMANAS - 204 DIAS LETIVOS - AULAS DE 45 MINUTOS								
ÁREAS CURRICULARES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			ÁREAS CURRICULARES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano			1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	5	4	4	205	164	164	LINGUAGENS	Língua Portuguesa (Língua Materna)	5	5	5	205	205	205
	Educação Física	2	2	2	82	82	82		Educação Física	2	2	1	82	82	41
	Arte	1	*	*	41	*	*		Arte	1	1	1	41	41	41
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>328</b>	<b>246</b>	<b>246</b>		<b>SUBTOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>328</b>	<b>328</b>	<b>287</b>
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	3	3	3	123	123	123	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	3	3	3	123	123	123
	Física	3	3	3	123	123	123		Física	3	2	3	123	82	123
	Química	3	3	3	123	123	123		Química	2	2	3	82	82	123
<b>SUBTOTAL</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>369</b>	<b>369</b>	<b>369</b>	<b>SUBTOTAL</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>328</b>	<b>287</b>	<b>369</b>		
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	4	5	164	164	205	MATEMÁTICA	Matemática	4	4	5	164	164	205
<b>SUBTOTAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>164</b>	<b>164</b>	<b>205</b>	<b>SUBTOTAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>164</b>	<b>164</b>	<b>205</b>		
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	3	3	82	123	123	CIÊNCIAS HUMANAS	História	3	3	2	123	123	82
	Geografia	2	3	3	82	123	123		Geografia	2	3	2	82	123	82
	Filosofia	1	1	1	41	41	41		Filosofia	1	1	1	41	41	41
	Sociologia	1	1	1	41	41	41		Sociologia	1	1	1	41	41	41
<b>SUBTOTAL</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>246</b>	<b>328</b>	<b>328</b>	<b>SUBTOTAL</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>287</b>	<b>328</b>	<b>246</b>		
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Inglesa	2	2	1	82	82	41	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira (Inglês)	2	2	2	82	82	82
	Língua Espanhola	1	1	1	41	41	41		Língua Espanhola	1	1	1	41	41	41
<b>SUBTOTAL</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>123</b>	<b>123</b>	<b>82</b>	<b>SUBTOTAL</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>123</b>	<b>123</b>	<b>123</b>		
<b>Total de aulas semanais por série</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	*	*	*	<b>Total de aulas semanais por série</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	*	*	*	
<b>Total de aulas anuais por série</b>		*	*	*	<b>1.230</b>	<b>1.230</b>	<b>1.230</b>	<b>Total de aulas anuais por série</b>	*	*	*	<b>1.230</b>	<b>1.230</b>	<b>1.230</b>	
<b>Total de horas anuais do curso por série</b>		*	*	*	<b>922,5</b>	<b>922,5</b>	<b>922,5</b>	<b>Total de horas anuais do curso por série</b>	*	*	*	<b>922,5</b>	<b>922,5</b>	<b>922,5</b>	
<b>TOTAL DE HORAS DO CURSO</b>					<b>2.768</b>	<b>2.768</b>		<b>TOTAL DE HORAS DO CURSO</b>				<b>2.767,5</b>			

**OBS: LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005 - DISPÕE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA.**  
 Art. 1º O ensino de língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.  
 § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.  
 Art. 2º A oferta de língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

**OBSERVAÇÃO:**  
 1. LEI Nº 11.161/2005 - O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.  
 2. No caso de oferta obrigatória, que ocorrerá a seguir, a língua ensinará 1 h/s semanal da carga horária designada para Língua Portuguesa;  
 3. A Educação Física está regida pelo art. 26 § 3º da Lei nº 9.394/96.

Figura 3: Directrices Operacionales Curriculares de Paraíba en 2012 y en 2016  
(Fuente: Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da Rede estadual de ensino - PARAÍBA, 2012)

Aunque aún no habían formado una junta directiva formal, ya que la asociación había estado desactivada, los profesores de la APEEPB, decidieron reunirse con la Secretaría de Educación de Paraíba para cambiar el documento que aparte de ilegal parecía indicar, según Andrade y Dantas (2019: 202), un intento político y gubernamental de reducción de gastos que acababa por afectar “el desarrollo de la enseñanza del español con impactos negativos para alumnos y profesores – más gastos para los estudiantes y reducción de la carga horaria para los docentes”<sup>75</sup>.

<sup>74</sup> Negrita nuestra

<sup>75</sup> Traducción nuestra

Las reuniones con la Secretaría de Educación dieron frutos y los profesores lograron incluir en las Directrices del año siguiente<sup>76</sup> la asignatura de Lengua Española en el horario regular de los estudiantes del turno de mañana (los del turno de noche seguían teniendo que estudiarla en un horario opuesto al de las otras asignaturas).

Tras esa pequeña victoria, la APEEPB empezó a actuar con más fuerza y a planear, juntamente con el movimiento *Fica Espanhol*, una serie de acciones a nivel municipal y estatal para asegurar la enseñanza del español en las escuelas públicas paraibanas. La más significativa de ellas fue la elaboración, con el auxilio del diputado estatal Anísio Maia, del Proyecto de Ley 1.509/17 y su posterior aprobación, por unanimidad, en la Asamblea Legislativa Estatal, convirtiéndose en la Ley 11.191/2018.

La asignatura de Lengua Española, con la aprobación de esa Ley, pasaría a ser ofertada obligatoriamente en la Enseñanza Media<sup>77</sup> de todas las escuelas públicas de Paraíba, a partir del curso escolar del año 2019, con un mínimo de 1 hora semanal, dentro del horario regular de los estudiantes, independientemente del turno en el que estén matriculados.

En cuanto a los docentes, el texto de la Ley obliga a la Secretaría de Educación del estado a ofertar, finalmente, plazas para profesores de español en la próxima oposición y que esos profesores sean profesionales titulados en Filología Hispánica (*Licenciatura em Letras Espanhol*). Como podemos observar en los artículos tercero y cuarto:

3º Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português.

Art. 4º O Governo do Estado incluirá, em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente as demandas da Rede Estadual de Ensino.

---

<sup>76</sup> Disponible en: <https://www.slideshare.net/luisrbg/diretrizes-operacionais-2017> . Último acceso: 18/02/2021.

<sup>77</sup> De acuerdo con lo dispuesto en la Ley, la oferta de la asignatura de Lengua Española en la Enseñanza Fundamental sigue siendo de carácter facultativo, ya que ponerla obligatoria llevaría a la inconstitucionalidad y posible reprobación del PL 1.509/17, puesto que choca con lo dispuesto en la Ley 13.415/2017.

Bajo la supervisión de la APEEPB, que está actuando con mucha diligencia para que se cumpla lo establecido en la Ley, la Secretaría de Educación del estado incluyó 18 plazas para profesores de español en la oposición publicada en el anuncio nº03/2019<sup>78</sup>. Sin embargo, el anuncio tuvo que ser rectificado ya que la APEEPB observó que se incumplía la Ley y también se podía postular a las plazas los licenciados en Educación (ver figura 4).

**EDITAIS E AVISOS**

**SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA  
E TECNOLOGIA DA PARAÍBA  
COMISSÃO DO CONCURSO PÚBLICO PARA A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

**EDITAL Nº 10/2019/SEAD/SEECT – RETIFICAÇÃO POR DECISÃO JUDICIAL**

O Governo do Estado da Paraíba, em cumprimento o que versa no artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, e a Secretaria de Estado da Administração da Paraíba, no uso de suas competências e atribuições, amparadas no disposto na Lei n.º 8.186, de 16 de março de 2007, por meio da Comissão do Concurso Público, constituída pelo Ato Governamental n.º 0680 de 15/02/2019, publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba no dia 16 de fevereiro de 2019, e considerando os termos elencados no contrato firmado com o Instituto AOCF, TORNA PÚBLICO a **retificação do edital 03/2019, item 4**, em cumprimento da liminar parcialmente deferida.

Fica **RETIFICADO** o Edital 03/2019/SEAD/SEECT, publicado no Diário Oficial do Estado de 18/05/2019, exclusivamente para os candidatos concorrentes ao cargo de Educação Básica 3, disciplina Língua Espanhola em cumprimento da **Ação de Obrigação de Fazer nº 0824138-54.2019.815.201** impetrada por Josivania David de Limam que citou a Lei Estadual nº 11.191/2018, que prevê a necessidade de Formação em Licenciatura Plena em Letras – Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol – Português, para o ensino da disciplina de Língua Espanhola na rede estadual de ensino.

A redação para os pré-requisitos da disciplina de Língua Espanhola passa a vigor como consta no Edital de Abertura do Concurso Público nº 01/2019, do Anexo I, conforme descrito abaixo:

**ANEXO I**

**Disciplinas/Vagas/Pré-Requisitos**

**Cargo: Professor de Educação Básica 3**

Disciplinas	Total De Vagas	Pré-Requisitos
Língua Espanhola	18	Licenciatura Plena Em Letras – Habilitação em Língua Espanhola.

Figura 4: Anuncio Rectificado en el que aparece como requisito tener el título de Filología Hispánica (Fuente: *Diário Oficial do Estado da Paraíba* del 03/08/2019)<sup>79</sup>

Actualmente, la Secretaría de Educación de Paraíba sigue presentando señales de desatención en lo que concierne a la enseñanza de lenguas extranjeras. Una de ellas es la reducción a la mitad de las horas de clase de lengua inglesa (las clases de inglés y español pasaron a tener, cada una, 1 hora semanal, como podemos ver en la figura 5), lo que generó conflictos con las direcciones de las escuelas (además de generar un ambiente desagradable entre profesores de inglés y de español) que pasaron a optar por ofertar

<sup>78</sup> Disponible en: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2019/maio/diario-oficial-18-05-2019.pdf>. Último acceso: 19/02/2021.

<sup>79</sup> Disponible en: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2019/agosto/diario-oficial-03-08-2019.pdf>. Último acceso: 19/02/2021.

solamente clases de inglés o de español, incumpliendo no sólo la Ley Estatal del Español como también el artículo 35-A de la Ley de Directrices y Bases que determina la oferta obligatoria del inglés en la Enseñanza Media de todo el país.

140

MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO REGULAR- MATUTINO - 2019							
6 AULAS/DIA - 41 SEMANAS - 202 DIAS LETIVOS - AULAS DE 50 MINUTOS							
ÁREAS CURRICULARES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	4	164	164	164
	Redação	*	*	1	*	*	41
	Educação Física	2	2	1	82	82	41
	Língua Espanhola *						
	Língua Inglesa *	2	2	2	82	82	82
	Arte	1	1	1	41	41	41
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>369</b>	<b>369</b>	<b>369</b>
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	2	3	3	82	123	123
	Física	3	3	2	123	123	82
	Química	3	2	3	123	82	123
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>328</b>	<b>328</b>	<b>328</b>
MATEMÁTICA	Matemática	4	4	4	164	164	164
	Nivelamento Matemática	1	*	*	41	*	*
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>205</b>	<b>164</b>	<b>164</b>
CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	3	82	82	123
	Geografia	2	3	2	82	123	82
	Filosofia	1	1	1	41	41	41
	Sociologia	1	1	1	41	41	41
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>246</b>	<b>287</b>	<b>287</b>
PARTE DIVERSIFICADA	Práticas experimentais	1	1	1	41	41	41
	Competências Sócioemocionais	1	1	1	41	41	41
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>82</b>	<b>82</b>	<b>82</b>
<b>Total de aulas semanais por série</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	*	*	*
<b>Total de aulas anuais por série</b>		*	*	*	<b>1.230</b>	<b>1.230</b>	<b>1.230</b>
<b>Total de horas anuais do curso por série</b>		*	*	*	<b>1.025</b>	<b>1.025</b>	<b>1.025</b>
<b>TOTAL DE HORAS DO CURSO</b>					<b>3.075</b>		

OBSERVAÇÃO:

1. Lei nº 13.415/2017 e 11.191/2018 - Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.
2. A turma que optar pelo componente espanhol deverá cumprir as duas disciplinas estrangeiras, sendo 1 h/a em língua inglesa e 1 h/a em língua espanhola\*.
3. A Educação Física está regida pelo art. 26 § 3º da Lei nº 9.394/96.
4. O componente de práticas experimentais deverá ser ministrado pelo professor de ciências naturais e/ou matemática fazendo uso dos laboratórios de ciências, robótica ou matemática.
5. As aulas desse turno serão com 50 min e acontecerão das 7 h às 12h30min, devendo a escola oferecer o acolhimento diário a partir das 7 h.
6. Os componentes de redação e nivelamento em matemática não poderão ser ministrados pelos professores titulares de Língua Portuguesa da 3ª série e Matemática da 1ª série.

Figura 5: Reducción de las horas semanales de las clases de español e inglés  
(Fuente: Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da Rede estadual de ensino<sup>80</sup> - PARAÍBA, 2019)

En cuanto a ese tema, la APEEPB está trabajando para que se cumpla lo dispuesto en la Ley, pero aún no se ha llegado a solucionar del todo. Se esperaba que con el cambio de gobierno en 2020 pudiera haber modificaciones, pero, como podemos ver en las Directrices Operacionales de ese año<sup>81</sup>, nada ha cambiado. De hecho, llama la atención

<sup>80</sup> Disponible en: [https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes\\_operacionais\\_2019.pdf](https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes_operacionais_2019.pdf). Último acceso: 24/02/2021.

<sup>81</sup> Disponible en: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/DIRETRIZESOPERACIONAIS2020GovPBV9.pdf>. Último acceso: 24/02/2021.



que se utilicen las leyes 13.415/2017 y 11.191/2018 como base para esas medidas (ver apartado de observaciones), cuando en realidad, las están incumpliendo.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAIBA							
MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO - MODALIDADE REGULAR							
6 AULAS/DIA - 41 SEMANAS - AULAS DE 50 MINUTOS							
ÁREAS CURRICULARES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	4	164	164	164
	Produção Textual	*	*	1	*	*	41
	Educação Física	2	2	1	82	82	41
	Língua Espanhola *	1	1	1	41	41	41
	Língua Inglesa	2/1	2/1	2/1	82/41	82/41	82/41
	Arte	1	1	1	41	41	41
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>369</b>	<b>369</b>	<b>369</b>
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	3	3	3	123	123	123
	Física	3	3	3	123	123	123
	Química	3	3	3	123	123	123
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>369</b>	<b>369</b>	<b>369</b>
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	4	4	164	164	164
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>164</b>	<b>164</b>	<b>164</b>
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	3	3	3	123	123	123
	Geografia	3	3	3	123	123	123
	Filosofia	1	1	1	41	41	41
	Sociologia	1	1	1	41	41	41
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>328</b>	<b>328</b>	<b>328</b>

**MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO - MODALIDADE REGULAR**

**OBSERVAÇÕES:**

- Lei nº 13.415/2017 e 11.191/2018 - Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua inglesa de oferta e presença obrigatória para os estudantes e o estudo da língua espanhola, de oferta obrigatória pela Rede Estadual de Ensino e matrícula facultativa pelo estudante, com carga-horária semanal de 1 hora-aula ofertada. \*A escola que optar pelo componente espanhol deverá cumprir as duas disciplinas estrangeiras, sendo 1 h/a em língua inglesa e 1 h/a em língua espanhola em no mínimo 50% de suas turmas.
- A Educação Física está regida pelo art. 26 § 3º da Lei nº 9.394/96.
- As aulas dessa etapa de ensino terão 50 min, devendo a escola oferecer o acolhimento diário antes do início de cada turno de aulas.
- No componente curricular Língua Portuguesa, toma-se obrigatório o trabalho com Literatura e Redação, com pelo menos uma hora aula semanal para cada abordagem. Para tanto, o professor deve acompanhar as orientações fornecidas pela SEECT, inserindo no sistema o planejamento anual proposto para o componente.
- As práticas experimentais, nas áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, permanecem contempladas no Currículo. A cada 5 aulas, uma deve ser de Práticas Experimentais, informadas no Sistema Saber, para acompanhamento da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia.
- No componente curricular Matemática deve ser reservada, na 1ª Série, uma hora aula para que seja realizado um nivelamento matemático, tomando por base os resultados das avaliações externas e internas, com foco nos descritores.

\*Na escola que houver demanda, a partir da escolha do estudante pelo componente espanhol, deverá cumprir as duas disciplinas estrangeiras, sendo 1 h/a em língua inglesa e 1 h/a em língua espanhola em no mínimo 50% de suas turmas.

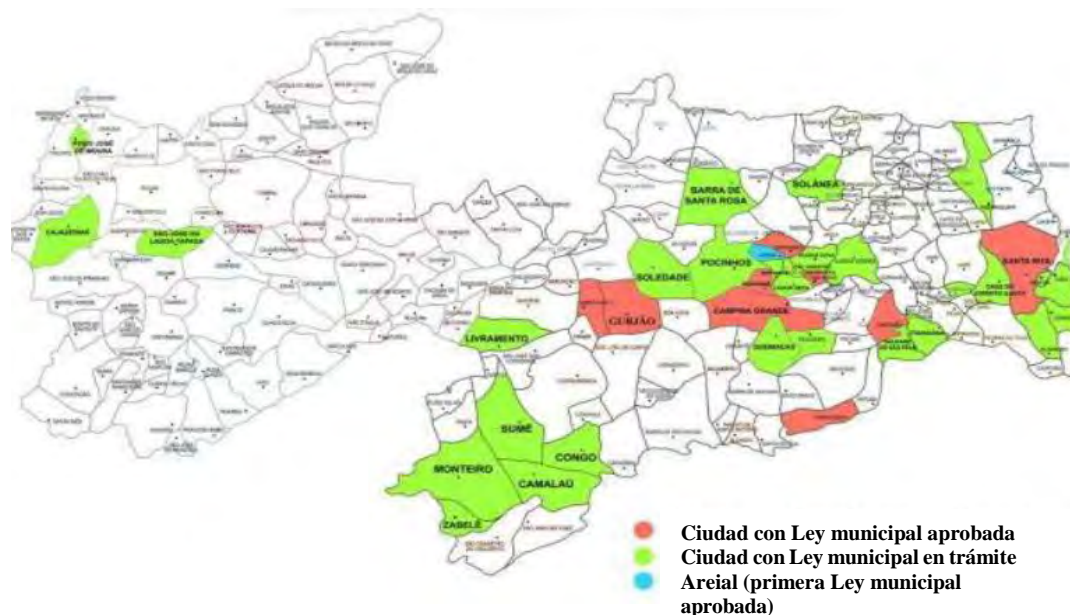
Figura 6: Reducción de las horas semanales de las clases de español e inglés

(Fuente: Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da Rede estadual de ensino - PARAÍBA, 2020)

En lo que respecta a las escuelas públicas municipales del estado, el pionero en hacer efectiva la obligatoriedad de la enseñanza del español a través de una ley municipal fue el municipio de Areial (Ley nº321/2017<sup>82</sup>) y, tras la promulgación de la Ley estatal 11.191/2018, las asambleas legislativas de otros municipios paraibanos decidieron garantizar la enseñanza del idioma en sus escuelas (ver mapa 2), como es el caso de Santa

<sup>82</sup> Disponible en: <http://areial.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2017/09/PROJETO-JAIR.pdf> . Último acceso: 23/02/2021.

Rita (Ley nº1.868/2018<sup>83</sup>), Esperança (Ley nº318/2018), Mogeiro (Ley nº307/2018<sup>84</sup>), Santo André (Ley nº426/2018), Umbuzeiro (Ley nº360A/2018<sup>85</sup>), Matinhas (Ley nº188/2019<sup>86</sup>), Campina Grande (Ley nº7267/2019<sup>87</sup>), Puxinanã (Ley nº603/2019<sup>88</sup>), Alagoa Nova (Ley nº476/2019) e Gurjão (Ley nº373/2019<sup>89</sup>).



Mapa 2: Ciudades paraibanas con leyes que garantizan la oferta obligatoria del español en sus escuelas públicas municipales  
(Fuente: DA SILVA PAULINO, 2019)

La capital paraibana, João Pessoa, sigue sin implementar la enseñanza del español en sus escuelas públicas. Las últimas noticias que se tienen son de que la APEEPB está trabajando para que se abran, primeramente, oposiciones públicas con plazas para profesores de español en las escuelas pessoenses para, posteriormente, plantear en la

<sup>83</sup> Disponible en: <https://www.santarita.pb.gov.br/procuradoria/lei-municipal-n-1-868-2018/> . Último acceso: 23/02/2021.

<sup>84</sup> Disponible en: <https://mogeiro.pb.gov.br/lei-n-307-de-18-de-fevereiro-de-2019/> . Último acceso: 23/02/2021.

<sup>85</sup> Disponible en: [http://www.umbuzeiro.pb.gov.br/images/2018/LEIS/LEI\\_360A.pdf](http://www.umbuzeiro.pb.gov.br/images/2018/LEIS/LEI_360A.pdf) . Último acceso: 23/02/2021.

<sup>86</sup> Disponible en: <https://apeepb1.files.wordpress.com/2019/08/lei-de-matinhas-188-2019-.pdf> . Último acceso: 23/02/2021.

<sup>87</sup> Disponible en: <http://191.253.16.180:8080/ConsultaLei/Default.aspx?numero=12585> . Último acceso: 23/02/2021.

<sup>88</sup> Disponible en: <http://camarapuxinana.pb.gov.br/site/wp-content/uploads/2020/01/Projeto-de-Lei-Legis.-n%C2%BA07-2019.pdf> . Último acceso: 23/02/2021.

<sup>89</sup> Disponible en: <http://www.gurjao.pb.gov.br/LEISMUNICIPAIS/?ano=2019> . Último acceso: 23/02/2021.

cámara municipal un proyecto de ley que instaure la obligatoriedad de enseñanza del idioma de Cervantes en esas escuelas<sup>90</sup>.

Como pudimos observar a lo largo de este Capítulo, la enseñanza de español en Brasil ha sido marcada por la desatención, por la conveniencia política y por la escasa existencia de políticas lingüísticas que garanticen una enseñanza de calidad de un idioma extremadamente importante para la sociedad brasileña por todo lo que representa. Queda mucho por hacer, pero se observa una creciente movilización por parte de las asociaciones de profesores de español y de los estudiantes de ese idioma, que van, poco a poco, obteniendo pequeños logros, generando un ambiente esperanzador para el futuro de la lengua española en las escuelas brasileñas.

---

<sup>90</sup> Noticia sobre el tema disponible en: <https://apeepb1.wordpress.com/2019/04/12/reuniao-em-joao-pessoa/#comments> . Último acceso: 09/03/2021.

## 2. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El ser humano, naturalmente, valora todo lo que hay a su alrededor, aunque no lo conozca. Es algo que es intrínseco a su naturaleza y pese a que la mayoría de las veces no lo exprese, siempre tiene dentro de sí una valoración hacia el mundo en sus más diversos ámbitos, como, por ejemplo, ¿quién no ha oído la frase: “nunca lo he probado, pero no me gusta”? ¿o ha dicho a un amigo, que es tímido, que antes de conocerlo pensaba que él era muy antipático? Estamos constantemente valorando cosas, personas, situaciones, ambientes que nos producen sentimientos y sensaciones y con la lengua no podría ser diferente, sea ella la materna o una lengua extranjera.

Peter Garrett (2010: 5) menciona, al hablar sobre la teoría de la acomodación de la comunicación (CAT) de Howard Giles, que tenemos la tendencia a ajustar nuestro estilo de comunicación al de nuestros interlocutores para garantizar su aprobación social y mejorar la comunicación. Es decir, conscientemente o no, nosotros sabemos que al hablar estamos siendo valorados por nuestros interlocutores y buscamos ganar su aprobación o simplemente que la comunicación fluya bien. Un político que cambia su acento para conquistar una determinada región de su país, un presentador de telediario nacional que intenta neutralizar sus rasgos andaluces al hablar o el doblaje en *español neutro* de una película que será emitida en toda Hispanoamérica son ejemplos de que nadie es indiferente al habla.

La disposición, positiva o negativa, que uno tiene - conjuntamente con la información y los conocimientos que recibe - hacia su lengua materna, hacia su segunda o tercera lengua o hacia una lengua extranjera forma parte del concepto de actitudes lingüísticas. Su estudio ha despertado interés no sólo en el campo de la sociolingüística, sino también en campos como el de la psicología social, la antropología, la educación bilingüe y de la adquisición de segundas lenguas y, pese a que fue utilizado por primera vez por Spencer en 1892 (Lasagabaster, 2003), solo ha sido desarrollado significativamente en los últimos ochenta años, concentrándose, mayoritariamente, en países occidentales, de los que se destaca como pionero Canadá, por su carácter singular; este es uno de los pocos lugares del mundo donde su población está dividida entre dos



lenguas prestigiosas e internacionales (el inglés y el francés) y por la calidad de los estudios desarrollados en ese país.

Existen tres razones fundamentales, según Baker (1992), por las que el concepto de *actitud* es considerado importante. La primera de ellas, es el hecho de ser un término de uso común, interdisciplinario y aceptable para muchas escuelas teóricas de pensamiento, lo que permite la construcción de puentes entre investigación y práctica; teoría y norma y, además, reduce la tendencia al cientificismo.

La segunda razón se fundamenta en que el estudio de las actitudes sirve de indicador de cambios y proporciona datos importantes para la construcción de una política lingüística adecuada ya que, como observó E. G. Lewis (1981 *apud* Baker, 1992), cualquier política lingüística debe tener en cuenta las actitudes de aquellos que serán afectados por ella.

A survey of attitudes provides an indicator of current community thoughts and beliefs, preferences and desires. Attitude surveys provide social indicators of changing beliefs and the chances of success in policy implementation. In terms of minority languages, attitudes, like Censuses, provide a measure of the health of the language. A survey of attitude to French in Canada, attitude to Spanish in the USA, attitude to English in Japan might reveal the possibilities and problems of second languages within each country. (BAKER, 1992: 9)

La tercera y última razón consiste en que la utilidad del concepto de actitud es continuamente comprobada, resistiendo a las pruebas del tiempo, teoría y práctica: "(...) for over sixty years, attitude has repeatedly proven a valuable construct in theory and research, policy and practice. Topics from religion to race, sport to sex, languages to LSD have used attitudes as an important explanatory variable" (Baker, 1992: 10).

Además de las tres razones antedichas, Oskamp y Schultz (2005: 4-5) añaden otros cuatro motivos por los que los estudios en actitudes lingüísticas han sido un tema tan recurrente y tan útil en la actualidad. Son estas:

- 1) Una simple actitud puede resumir varios comportamientos.
- 2) Una actitud puede ser considerada la causa del comportamiento de una persona hacia otra persona u objeto.

- 3) El concepto de actitudes ayuda a explicar la consistencia del comportamiento de una persona, pues una sola actitud puede ser la base para muchas acciones diferentes.
- 4) Las actitudes son importantes por sí mismas, independientemente de su relación con el comportamiento de una persona. Nuestras actitudes hacia varios individuos, instituciones y temas sociales reflejan el modo con el que percibimos el mundo que nos rodea y, por eso, son dignas de estudio.

Por todo ello, el estudio de las actitudes lingüísticas tiene un papel clave en la explicación de la competencia lingüística de los hablantes, en el grado de éxito en el aprendizaje, en la evolución social de la variación lingüística y en la adquisición de segundas lenguas, objeto de nuestra investigación.

## 2.1. LA DEFINICIÓN DE ACTITUD

El término actitud, del latín *actitūdo*, deriva de la palabra latina *aptitude* y, según el diccionario en línea de la Real Academia de la Lengua Española, DRAE, (edición de 28º aniversario, 2014)<sup>91</sup>, puede tener dos acepciones. La primera, más utilizada en el habla diaria, significa “postura del cuerpo, especialmente cuando expresa un estado de ánimo”, sería la definición “motora” de la actitud, mencionada por Allport (1935: 798) y la segunda, que se acerca más al concepto que trabajaremos, sería la definición “mental” de actitud: “disposición de ánimo manifestada de algún modo”.

Una de las primeras personas de las que se tiene conocimiento en usar el término -desde la definición mental de la actitud- en el campo de la psicología fue Herbert Spencer (1862 apud Allport 1935) que escribió: “Arriving at correct judgments on disputed questions, much depends on the attitude of mind we preserve while listening to, or taking part, in the controversy: and for the preservation of a right attitude it is needful that we should learn how true, and yet how untrue, are average human beliefs”.

Debido a la ya mencionada interdisciplinariedad de ese vocablo, son muchas las definiciones que podemos encontrar en la consulta bibliográfica. Estas definiciones

---

<sup>91</sup> Disponible en: <http://dle.rae.es/>. Último acceso: 13/04/2018.

suelen diferir, principalmente, en la estructura componencial de la actitud, en la que podemos destacar dos corrientes de pensamiento: la conductista y la mentalista.

La aproximación conductista defiende que la actitud debe de ser observada directamente y analizada a través de datos explícitos obtenidos por medio del comportamiento y/o de las respuestas proporcionadas por estímulos. Las actitudes son, por lo tanto, variables dependientes de las situaciones estímulos en las que son observadas (ver figura 7). Un cambio en la situación produciría una reacción (actitud) diferente.

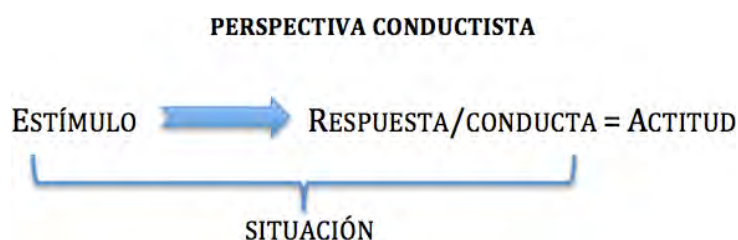


Figura 7: Composición de la actitud desde la perspectiva conductista

Aunque posee la ventaja de una observación directa, el conductismo presenta algunas desventajas que fueron objeto de crítica de varios teóricos. López Morales (1993: 232) señala uno de esos grandes inconvenientes científicos que es el hecho de que “no predicen la conducta verbal (ni ninguna otra) como las mentalistas y por lo tanto no pueden constituirse en patrones sistemáticos y coherentes”. Según Morales, esa ausencia de poder de predictibilidad fue lo que llevó a la preferencia, de la mayor parte de los investigadores del campo de actitudes lingüísticas, por la aproximación mentalista.

El concepto mentalista define la actitud como “a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual’s response to all objects and situations with which it is related” (Allport, 1935: 803). Esa disposición mental del individuo a responder (favorable o desfavorablemente) a su entorno es, de acuerdo con Ajzen (2005), latente y puede ser inferida por señales externas (respuestas), en las que se destaca el comportamiento individual, sea de carácter conductual, afectivo o cognitivo.

Oppenheim (1982 apud Garrett, 2010) coincide con Ajzen, al definir la actitud como un constructo psicológico que, por su condición de constructo, no puede ser observado directamente, sino a través de la inferencia de reacciones, declaraciones, opiniones y otros varios aspectos del comportamiento humano. La actitud es, por lo tanto,

una variable que interviene entre un estímulo y una respuesta (comportamiento), como podemos ver en la siguiente ilustración:

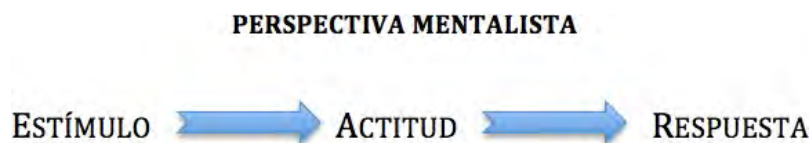


Figura 8: Composición de la actitud desde la perspectiva mentalista

Es importante matizar que el hecho de que las actitudes no puedan ser observadas directamente no quiere decir que sean falsas o imaginarias, pues los fenómenos mentales y emocionales no son menos reales que los comportamientos físicos (Garrett, 2010), por el contrario, las actitudes tienen el poder de predecir comportamientos y explicar la consistencia de sus patrones, como enfatiza Baker (1992: 11): “A person’s thoughts, processing system and feelings are hidden. Therefore attitudes are latent, inferred from the direction and persistence of external behaviour. Attitudes are a convenient and efficient way of explaining consistent patterns in behaviour. Attitudes often manage to summarise, explain and predict behaviour”.

En lo que respecta a nuestra investigación, hemos decidido seguir la perspectiva mentalista, ya que creemos que las actitudes lingüísticas son predisposiciones positivas o negativas que un individuo, en nuestro caso, un estudiante de lengua extranjera, tiene respecto a su lengua meta y sus variedades y que pueden predecir su conducta, influyendo en las conclusiones sobre su aprendizaje en lo que concierne a su desempeño y motivación. Adoptaremos, entonces, la siguiente definición de actitudes lingüísticas, proporcionada por Richards, Platt y Platt (1997: 6):

Actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua.

## 2.2. LA ESTRUCTURA COMPONENCIAL DEL CONCEPTO DE ACTITUD

Dentro de la aproximación mentalista de la actitud, muchos teóricos consideran que su estructura es de carácter componencial múltiple aunque, según López Morales (1993: 233), hay cierta discrepancia en lo que respecta al número y a la naturaleza de los subcomponentes. La mayoría de esos teóricos parten de una base clásica, formulada por Platón, de que la actitud está compuesta por tres partes: cognitiva, afectiva y conativa.

- **Componente cognitivo:** consiste en los pensamientos, percepciones y creencias del individuo. En lo que respecta al tema de nuestro trabajo, podríamos ejemplificar con la idea preconcebida existente en muchas personas de que el “español de España” es el modelo de lengua a seguir.
- **Componente afectivo:** está relacionado con los sentimientos del individuo hacia el objeto de la actitud. Un estudiante al que no le gusta nada el acento mexicano porque le parece feo, o que le fascina la literatura peruana, son ejemplos de demostración de sentimientos hacia variedades de la lengua española.
- **Componente conativo:** también denominado como componente de tendencia a la acción o conductual, se refiere a la intención de comportamiento o al plan de acción del individuo en un contexto y circunstancias definidos. Una persona que tiene una actitud positiva hacia la variedad rioplatense, por ejemplo, caso de que surgiera la oportunidad, podría matricularse en un curso de verano en Buenos Aires.

Partiendo de esa base, algunos teóricos como Rosenberg y Hovland (1960) y Lambert y Lambert (1964), definen la estructura componencial de la actitud desde una perspectiva tríada y jerárquica, en la que la actitud es el resultado de la combinación de las creencias, sentimientos e intenciones de acción del individuo.



Figura 9: Composición de la actitud según Rosenberg y Howland, 1960 y Lambert y Lambert, 1964

En opinión de Fishbein (1965, 1967), la creencia (que formaba parte del componente cognitivo en el modelo de Lambert y Lambert, Rosenberg y Hovland) se distingue de la actitud y solo hay esos dos componentes ante el objeto. La actitud, según él, estaría compuesta solamente por los rasgos de naturaleza afectiva y la creencia por los de naturaleza cognitiva y conductual (o conativa), como podemos observar en la figura 10.



Figura 10: Composición de la actitud según Fishbein 1965, 1967

Así como Fishbein, López Morales (1993) también separa el concepto de creencia del de actitud, pero, en este caso, el autor las sitúa en niveles diferentes considerando que la creencia da lugar a la actitud, estando esa última formada por el rasgo conativo y no afectivo, como propone Fishbein.



Figura 11: Composición de la actitud de acuerdo con López Morales, 1993

Rokeach (1968), sin embargo, afirma que la actitud es un sistema de creencias en el que, a su vez, cada una de estas creencias está formada por los tres componentes (afectivo, cognitivo y conativo):

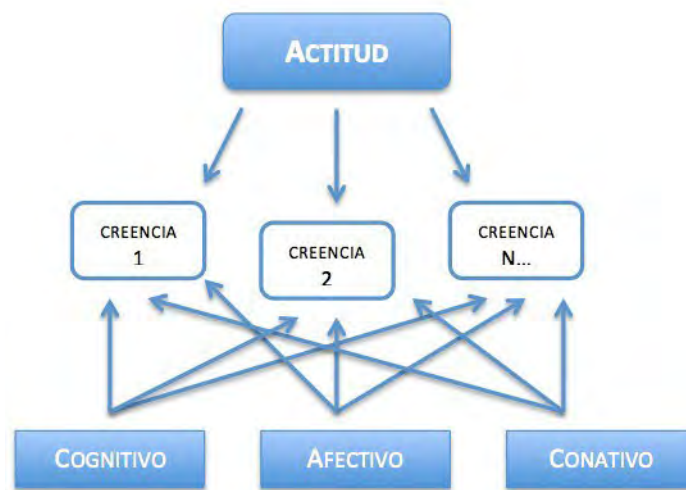


Figura 12: Composición de la actitud según Rokeach, 1968

Dentro de la misma línea del modelo jerárquico de Rosenberg y Hovland (1960) y Lambert y Lambert (1964), mencionado al principio, Ajzen (2005: 20) define la actitud como el resultado de la fusión (la suma) de las respuestas cognitivas, afectivas y de disponibilidad para la acción (o conativas) hacia un objeto, situación o persona: “In this

model, the three components are defined independently and yet comprise, at a higher level of abstraction, the single construct of attitude”.



Figura 13: Composición de la actitud según Ajzen (1988, 2005)

Ajzen apunta también que hay una cierta confusión y desacuerdo, entre los investigadores, a la hora de distinguir los tres elementos. Algunos (Breckler, 1984 y Norman, 1975) consideran que los elementos muestran una alta correlación entre ellos, arguyendo que si un individuo tiene pensamientos positivos hacia un objeto, ciertamente tendrá sentimientos positivos hacia dicho objeto y tendrá la tendencia a actuar de modo positivo hacia él. No obstante, estudiosos como Ajzen y Baker (1992) afirman que los componentes afectivos y cognitivos no siempre están en armonía, pues una persona puede, por ejemplo, en una declaración formal, responder algo que cree que es “políticamente correcto” y esconder lo que realmente siente: “In attitude measurement, formal statements are made reflecting the cognitive component of attitudes. These may only reflect surface evaluations. (...) Overtly stated attitudes may hide covert beliefs. Defence mechanisms and social desirability response sets tend to come in-between stated and more secret attitudes” (Baker, 1992: 12-13).

Lo mismo puede ocurrir con el componente conativo, pues muchas veces la declaración formal de disponibilidad para la acción no coincide con los rasgos afectivos o cognitivos observados en el individuo que se sometió a un sondeo de actitudes lingüísticas.

Nuestro estudio sigue esa perspectiva componencial tríada, aunque en nuestro cuestionario nos centraremos en el componente afectivo (como explicaremos más adelante, en los procedimientos metodológicos), para la obtención de respuestas valorativas de las que trataremos de inferir sus creencias (componente cognitivo) al



compararlas con otros estudios hechos con brasileños y que también utilizaremos para contrastar con el componente conativo (la disponibilidad para la acción). Es decir, comprendemos las actitudes lingüísticas como resultado de las reacciones evaluativas a la suma de los tres componentes bajo un estímulo que, en nuestro caso, es producido a través de audios.

### **2.3. LA ACTITUD SE APRENDE: FACTORES QUE INFLUENCIAN EN SU DESARROLLO**

Cuando mostramos una actitud positiva o negativa hacia una situación u objeto, o en nuestro caso, hacia una lengua extranjera, esa actitud está basada en la experiencia, las informaciones y conocimientos que tenemos sobre esa lengua, lo que indica que las actitudes inconscientemente se aprenden y, aunque algunos estudios demuestren que la genética también puede influir en ellas, las actitudes en su mayoría son aprendidas y, por eso, son susceptibles al cambio: “When we talk about attitudes, we are talking about what a person has *learned* in the process of becoming a member of a family, a member of a group, and of society that makes him [sic] react to his social world in a *consistent* and *characteristic* way, instead of a transitory and haphazard way (Sherif 1967 *apud* Garret, 2010: 29)”.

Los procesos envueltos en este aprendizaje, como sugiere Sherif, son de origen variado, entre los que se destacan (en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua) factores como la experiencia personal, la influencia parental, de los compañeros de clase, de la escuela y de los docentes.

Lasagabaster (2003: 36), así como Oskamp (1977 *apud* Gardner, 1985), dedica especial atención a la experiencia personal, factor que destaca como el más influyente en el desarrollo de la actitud, pues según él, “una única experiencia significativa puede resultar crítica y definitiva en el origen de una determinada actitud”. Una mala experiencia en un viaje a un país de lengua española, por ejemplo, puede bloquear al estudiante y contribuir para que tenga una actitud negativa hacia el aprendizaje de esa lengua.

El papel de la familia como mediador en el aprendizaje es uno de los factores considerados, por lo menos inicialmente, fundamentales para la adquisición de actitudes

lingüísticas. Para Gardner (1985), los padres pueden ejercer dos papeles potenciales en el desarrollo de actitudes. Son estos:

- 1) El papel activo: se refiere a los padres que son participativos y contribuyen activamente en el proceso de aprendizaje de su hijo. Son padres que desempeñan activamente su papel aquellos que, por ejemplo, acompañan el desempeño del hijo, le animan a hacerlo bien, refuerzan positivamente cualquier éxito que demuestre y le enseñan nuevas palabras.
- 2) El papel pasivo<sup>92</sup>: consiste en la expresión de opiniones y comportamientos negativos, por parte de los padres, hacia la comunidad de hablantes de la lengua meta de su hijo y hacia la utilidad de su aprendizaje.

De acuerdo con Gardner, los niños incorporan mucho del sistema de valor de sus padres y estudios indican que sus actitudes hacia la lengua que están aprendiendo son, en parte, dependientes de la de sus genitores: “There is considerable research which indicates that children’s attitudes are dependent in part upon those of their parents, and, although as we have seen there are many factors that can influence attitude development, there is general consensus that the parent plays a major role” (1985: 110).

La influencia de los compañeros de clase en el desarrollo de las actitudes también tiene un papel muy importante, principalmente en edades críticas como la adolescencia, cuando los estudiantes pasan gran parte de su tiempo conviviendo con sus compañeros sea dentro de la escuela o fuera de ella. Lasagabaster (2003: 40) lo ejemplifica de manera muy clara: “Un mismo alumno dependiendo del grupo que le haya correspondido en clase puede mostrar una actitud muy diferente: si el grupo se caracteriza por el deseo de aprender mostrará una actitud positiva, pero si la mayor parte del mismo se caracteriza por un mayor apego a otros intereses que por las cuestiones académicas, su actitud se puede ver afectada”.

De la misma manera, la escuela también tiene su parte de influencia en el origen de las actitudes de los estudiantes, pues aparte de ser uno de los lugares donde los

---

<sup>92</sup> Entendemos que el papel pasivo de los padres, nombrado por Gardner, es más bien **activo negativo**, puesto que los padres no ven el aprendizaje de la lengua de forma pasiva, sino que actúan negativamente hacia dicho aprendizaje.

discentes están más tiempo, la metodología o abordaje elegido, la atmósfera de aprendizaje, las herramientas proporcionadas para el estudio y los eventos organizados por esa institución para estimular el interés por la lengua meta, son elementos claves para el fomento de una actitud más positiva o más negativa hacia dicha lengua.

Por último, cabe destacar la labor del docente en el origen y cambio de las actitudes lingüísticas de los aprendices de una lengua extranjera. Además de, generalmente, servir de ejemplo y modelo de lengua para sus alumnos, el nivel de entusiasmo, la competencia o incompetencia profesional, el compromiso o la falta de ello, la relación con el alumnado, el *feedback* que se les proporciona y la conducción de la clase por parte del profesor son variables fundamentales para la adopción de una postura positiva o negativa hacia la lengua de aprendizaje. Consideramos, por todo ello, que el educador es, en el caso de la enseñanza de ELE en escuelas de idiomas, uno de los elementos esenciales de fomento de actitudes lingüísticas y de su cambio.

Nos parece indispensable que tanto los docentes, como las escuelas (a través de las políticas lingüísticas pautadas por el gobierno y adoptadas por esas instituciones) se sensibilicen hacia temas como las variedades lingüísticas y hagan un esfuerzo en ese sentido para que sus estudiantes puedan conocer diferentes variedades de la lengua meta y desarrollen actitudes positivas hacia esas variedades, creando en ellos la competencia necesaria para elegir el uso de determinada variedad según sus objetivos comunicativos y formando, de ese modo, a individuos abiertos a lo diferente, a ciudadanos interculturales.

En resumen, las actitudes lingüísticas son aprendidas a través de la influencia de diversos factores, en los que los profesores de lengua y las políticas lingüísticas institucionales tienen un papel crucial, y, además, son dinámicas. En cuanto a cómo y por qué un individuo cambia de actitud, Baker (1992: 105) concluye que puede ser tanto en función de las necesidades y motivos individuales como también por situaciones sociales. Lasagabaster (2003: 44), sin embargo, afirma que hay muchas teorías que intentan explicarlo, pero que ninguna ha logrado esclarecerlo satisfactoriamente, pues las actitudes pueden cambiar por medio de acciones muy variadas como, por ejemplo, el castigo, la premiación, la prohibición, la edad, el incentivo, los elogios, las buenas o malas evaluaciones, la participación en programas de inmersión cultural y la posibilidad o imposibilidad de comunicarse con alguien nativo de la lengua meta.

## 2.4. LAS ORIENTACIONES ACTITUDINALES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE L2

La aptitud de un individuo en el aprendizaje de una lengua extranjera es considerado uno de los principales factores que explican por qué unos estudiantes aprenden más rápido que otros. Sin embargo, Gardner y Lambert (1959) han descubierto en su estudio con alumnos canadienses de francés como L2 que aparte de la aptitud, la actitud lingüística también es un elemento crucial en la explicación del éxito o fracaso en el aprendizaje.

En lo que se refiere a la adquisición de una segunda lengua, las actitudes lingüísticas pueden actuar como *input* o como *output*. De acuerdo con Garrett (2010: 21), “In areas such as educational research and language planning, this potential duality is particularly important”.

Por un lado, una actitud favorable hacia la lengua meta puede proveer el ímpetu necesario para alcanzar altos niveles de competencia (Baker, 1992), cobrando, de ese modo, el papel de *input*, pues actúa como un factor de predisposición que encoraja la abertura del estudiante hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y que, consecuentemente, afecta el resultado de ese proceso de aprendizaje. “They are simply factors that encourage acquirers to communicate with speakers of the target language, and thereby obtain the necessary input, or intake, for language acquisition” (Krashen, 1981: 21).

Por otro lado, el éxito obtenido por el estudiante al aprender una lengua puede generar actitudes favorables hacia esa lengua y su comunidad de hablantes. En ese caso, las actitudes lingüísticas actuarían como *output*, pues tratan los efectos del programa de enseñanza de la lengua en las actitudes de los aprendices.

Además de esa doble función de las actitudes lingüísticas en el aprendizaje de la lengua meta, conceptualmente existen dos tipos de orientaciones actitudinales que podemos encontrar en un aprendiz de una L2: la orientación instrumental y la integradora. La primera consta de motivos pragmáticos y utilitarios del estudiante. De acuerdo con Gardner y Lambert (1972 *apud* Baker, 1992), la actitud de orientación instrumental es caracterizada por ‘a desire to gain social recognition or economic advantages through knowledge of a foreign language’. Un estudiante que quiere aprender español para

acceder a un mejor puesto de trabajo, o que lo estudia con el objetivo de aprobar una oposición, son ejemplos de actitud instrumental, pues la competencia en la lengua meta le servirá como instrumento para lograr un objetivo personal.

Según Krashen (1981: 22), la adquisición del lenguaje a través de la actitud instrumental puede detenerse en cuanto el estudiante consiga lograr su objetivo, es decir, el estudiante puede obviar estudiar ciertos aspectos de la lengua meta (porque no le interesen para obtener su objetivo) o cesar los estudios cuando alcance el nivel umbral, por ejemplo.

La actitud instrumental es, por lo tanto, una actitud más direccionada al ámbito personal, individual. La actitud integradora, en cambio, es una orientación más social e interpersonal, puesto que se refiere a razones de identificación y empatía con la comunidad de hablantes de la lengua estudiada y de su cultura. La siguiente situación ejemplifica la actitud integradora: un alumno que quiere aprender español para conocer a personas de varios países y poder comunicarse con ellas. Para Lasagabaster (2003: 82), “cuanto más se admire a su gente y cultura, o más se quiera leer su literatura o visitar el país, mayores son las posibilidades de éxito en el aprendizaje de la lengua en cuestión”.

Gardner y Lambert (1959: 271) coinciden con la de afirmación de Lasagabaster, pues las conclusiones obtenidas en sus varias investigaciones hechas con estudiantes de francés como L2 en Canadá, apuntan que las actitudes integradoras ejercen una gran influencia en el aprendizaje de una L2:

The significant positive correlation between the orientation index and achievement in French indicates that the integratively oriented students are generally more successful in acquiring French than those who are instrumentally oriented. Further, the students with the integrative orientation have more favourable attitudes towards members of the French group and are more strongly motivated to acquire their language.

En opinión de Krashen (1981: 22), la actitud integradora predice un bajo filtro afectivo en el aprendiz, o sea, proporciona un ambiente individual receptivo para el aprendizaje, en el que el estudiante está más abierto a aprender la lengua meta. Para el autor, un estudiante motivado por la actitud integradora no se sentirá amenazado por el “otro” grupo y será más propenso a establecer una comunicación de manera más receptiva para el aprendizaje (adquisición) que defensiva.

Del mismo modo que la actitud integradora motiva al estudiante a adquirir la lengua meta, los prejuicios hacia la cultura y el grupo de hablantes de la lengua meta puede alejarlo de la competencia en dicha lengua, limitando su aprendizaje y fluidez. Por eso, aunque en nuestra investigación no tratamos directamente las orientaciones actitudinales en nuestras encuestas, nos pareció oportuno tratar ese tema pues, aparte de ser un contenido importante en la fundamentación teórica de las actitudes lingüísticas, al investigar el aprendizaje de las variedades lingüísticas de la lengua española en las clases de español como lengua extranjera (ELE), estamos fomentando que el profesor de ELE y las instituciones de enseñanza del idioma incentiven a sus estudiantes a conocer más sobre aspectos de la lengua meta y su cultura pudiendo ayudar, de esa manera, en el desarrollo de las actitudes integradoras.

Es importante matizar, sin embargo, que los dos tipos de orientaciones actitudinales no son, necesariamente, opuestos o alternativos, ya que un mismo individuo puede presentar ambas orientaciones, como afirma Baker (1992: 35): “Both are capable of existing within an individual at the same time. A person may be motivated in different strengths by both orientations. It is possible to possess both instrumental and integrative attitudes, with different contexts and expectations affecting the balance of their relative power”.

## **2.5. EL TRATAMIENTO DEL COMPONENTE ACTITUDINAL EN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS**

La enseñanza de idiomas en la actualidad está cada vez más enfocada hacia una sociedad multicultural y plurilingüe. Por eso, se considera que el uso eficaz de una lengua en los más variados contextos requiere del aprendiz el desarrollo de una serie de competencias que trascienden los aspectos lingüísticos-comunicativos, puesto que las características individuales del estudiante, como pueden ser la autoestima, la autonomía, la empatía y sus actitudes hacia la lengua meta, son igualmente importantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma con enfoque integrador, plurilingüe<sup>93</sup>.

---

<sup>93</sup> De acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002: 4), “el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos

Esa preocupación por una educación integradora, que implica ir más allá de una visión puramente instrumental de la enseñanza/aprendizaje, se ve reflejada en el *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Delors, 1996: 91) en el que se destacan los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a conocer y **aprender a ser**, siendo ese último el concepto en el que se basa el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) para describir la **competencia existencial**, en el que está inserido, como veremos, el componente actitudinal.

Elaborado por el Consejo de Europa (2002), el MCER es un documento que proporciona una base común, algunos parámetros para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea, también utilizado como referencia internacionalmente, es decir, fuera del contexto europeo. El Marco (Consejo de Europa, 2002: 99-129) recoge las competencias que los estudiantes/usuarios deben desarrollar para que el acto de comunicación se realice eficazmente, divididas sistemáticamente, a modo didáctico, en dos grandes grupos – las “competencias generales” y las “competencias comunicativas de la lengua” –, pero que se interrelacionan, formando un todo.

Las competencias generales, de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002: 9), “son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas”. Esas competencias generales están compuestas (op. cit.: 12) por el conocimiento declarativo (el saber), las destrezas y habilidades (el saber hacer), la capacidad de aprender (el saber aprender) y la competencia existencial (el saber ser). Nos detendremos en esa última subcompetencia, la competencia existencial, ya que en ella se recoge el componente actitudinal.

La competencia existencial (saber ser), (...), se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las **actitudes** de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia no se

---

(ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto”.

contempla sólo como resultado de características inmutables de la personalidad, pues incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturación y que pueden ser modificados.

Estos rasgos, **actitudes** e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua; por tanto, aunque puedan ser difíciles de definir, deberían ser incluidos en un marco de referencia. Se considera que forman parte de las competencias generales del individuo y por ello constituyen un aspecto de sus capacidades. En la medida en que pueden ser adquiridos y modificados en el uso y en el aprendizaje (por ejemplo, de una o más lenguas), la formación de **actitudes** puede constituir un objetivo (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 12)<sup>94</sup>.

De ese modo, en lo que respecta al componente actitudinal, para el Consejo de Europa el desarrollo de actitudes positivas de los estudiantes hacia las lenguas extranjeras, sus variedades y su cultura es un factor que debe de ser considerado y estimulado por los docentes y escuelas en la enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s) meta, puesto que influye en su adquisición al favorecer el desarrollo comunicativo del aprendiz en diferentes contextos culturales y contribuir para su motivación en el aprendizaje.

En el quinto capítulo del Marco de Referencia, el Consejo de Europa da una descripción detallada de lo que comprende la competencia existencial (*op. cit.*: 103-104):

- Las actitudes - el grado que los usuarios o alumnos tienen, por ejemplo, de apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello; la voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales; la voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.
- Las motivaciones - intrínsecas y extrínsecas; instrumentales e integradoras; un impulso comunicativo o la necesidad humana de comunicarse.
- Los valores, por ejemplo, éticos y morales.
- Las creencias, por ejemplo, religiosas, ideológicas, filosóficas.
- Los estilos cognitivos - convergente y divergente; holístico, analítico y sintético.
- Los factores de personalidad, por ejemplo, locuacidad/parquedad, espíritu emprendedor/indecisión, optimismo/pesimismo, introversión/extraversión,

---

<sup>94</sup> Negrita nuestra.



actividad/pasividad, personalidad con complejo de culpabilidad, acusadora y disculpadora, el miedo y la vergüenza (o la personalidad liberada de ellos), rigidez/flexibilidad, mentalidad abierta/cerrada, espontaneidad/autocontrol, grado de inteligencia, meticulosidad/descuido, capacidad memorística, diligencia/pereza, ambición/conformismo, autoconciencia/falta de autoconciencia, independencia/falta de independencia, seguridad en sí mismo/falta de seguridad, autoestima/falta de autoestima.

El Consejo de Europa concluye ese apartado afirmando que los factores actitudinales y de personalidad inciden tanto en los actos comunicativos realizados por los usuarios/alumnos como también en su capacidad de aprendizaje, llevando a que el desarrollo de una “personalidad intercultural” sea considerada una meta educativa importante.

En lo que respecta, específicamente, a la enseñanza de español como lengua extranjera, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) – elaborado por el Instituto Cervantes para aportar directrices específicas en cuanto a los niveles de referencia para el español (basado en las recomendaciones del Consejo de Europa) – sigue la misma línea de pensamiento del MCER, ya que fundamenta su esquema conceptual en el plurilingüismo y pluriculturalismo, donde las competencias de los aprendices van más allá del plano lingüístico (Instituto Cervantes, 2006).

El PCIC define sus objetivos generales para el aprendizaje de ELE basándolos en tres dimensiones del aprendiz: el alumno como agente social (se refiere a su conocimiento lingüístico y su capacidad de interactuar en situaciones comunicativas), como hablante intercultural (capacidad de conocer aspectos culturales del mundo hispánico y establecer puentes entre su cultura de origen y la de los países hispanohablantes) y como aprendiente autónomo (el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y de la constitución del alumno como responsable por su propio proceso de aprendizaje). De acuerdo con el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), esas tres dimensiones actúan conjuntamente, relacionándose entre ellas y constituyendo un todo: “el planteamiento general del que se ha partido responde a una visión que reconoce la importancia de tratar estas grandes dimensiones mancomunadamente y de tenerlas en cuenta a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

Dentro del tratamiento del alumno como hablante intercultural se encuentra la competencia existencial, en la que está incluido el componente actitudinal. El PCIC (*op. cit.*: apartado 1.2) se refiere a las actitudes como empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad y regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza y recelo), que forman parte de los elementos necesarios para la configuración de una “identidad cultural plural” en los estudiantes de ELE.

En lo que se refiere a la relación de los objetivos establecidos por el PCIC (Instituto Cervantes, 2006: apartado 2) para cada nivel, en el caso de la dimensión del alumno como hablante intercultural, no se especifican los objetivos para cada nivel, sino que se elaboran algunos objetivos generales para cada fase de aprendizaje (aproximación, profundización y consolidación) para que el usuario haga las valoraciones oportunas a la hora de establecer su distribución: “(...) habrá de analizar las características del grupo de alumnos y otros factores que sean pertinentes en lo relativo a la situación de enseñanza y aprendizaje antes de decidir el planteamiento más oportuno en relación con estos objetivos”.

A continuación, reproducimos el cuadro presentado en el PCIC para definir los objetivos referentes al papel de las actitudes y de los componentes afectivos:

<b>PAPEL DE LAS ACTITUDES Y LOS FACTORES AFECTIVOS</b>		
<b>Fase de aproximación</b>	<b>Fase de profundización</b>	<b>Fase de consolidación</b>
<p>2.2. Identificar las motivaciones, las actitudes y los factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular:</p> <p>2.2.1. Identificar las expectativas, los deseos, los intereses, etc. que le llevan a aproximarse a otras culturas en general y a las culturas de España e Hispanoamérica en particular.</p> <p>2.2.2. Tomar conciencia del mayor o menor grado de sensibilidad y de apertura que muestra hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.</p> <p>2.2.3. Identificar y valorar los efectos que pueden tener sobre</p>	<p>2.2. Fortalecer las motivaciones, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de los países hispanos:</p> <p>2.2.1. Fortalecer y diversificar las motivaciones que le llevan a conocer y a establecer contacto con otras culturas en general y con las culturas de España e Hispanoamérica en particular.</p> <p>2.2.2. Incrementar el grado de sensibilidad cultural y estimular la actitud de apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.</p> <p>2.2.3. Desarrollar la capacidad de enfrentarse a episodios eventuales de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, mediante la reflexión y el</p>	<p>2.2. Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular:</p> <p>2.2.1. Matizar los intereses, las expectativas, los deseos, etc., y profundizar en ellos, en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.</p> <p>2.2.2. Mostrar una actitud abierta y un alto grado de sensibilidad hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.</p> <p>2.2.3. Ejercer un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en las situaciones en las que</p>

<p>los procesos de aprendizaje y de comunicación intercultural fenómenos como la intolerancia a la ambigüedad y el estrés cultural.</p> <p>Este objetivo implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos de observación, introspección, análisis, etc., para fortalecer una actitud de interés, curiosidad, apertura, empatía y sensibilidad cultural y paliar los efectos de un posible choque lingüístico y cultural.</li> <li>✓ Considerar las actitudes y motivaciones personales sobre la base del contraste entre lo conocido y lo nuevo y del progresivo acercamiento a otras culturas en general y a las de España e Hispanoamérica en particular.</li> <li>✓ Intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza.</li> </ul>	<p>análisis de situaciones potencialmente conflictivas.</p> <p>Este objetivo implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Potenciar el uso estratégico de procedimientos para reforzar las actitudes de interés, curiosidad, apertura, empatía, etc. hacia las nuevas culturas.</li> <li>✓ Desarrollar el interés por incorporar nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como nuevas destrezas que contribuyan al desarrollo de las actitudes de apertura, curiosidad y empatía.</li> </ul>	<p>pueden producirse episodios de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, a partir de una conciencia intercultural amplia y comprensiva.</p> <p>Este objetivo implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Investigar por propia iniciativa el uso estratégico de nuevos procedimientos para incrementar la curiosidad hacia otras culturas, apertura, empatía, sensibilidad, etc.</li> <li>✓ Tomar la iniciativa en la búsqueda y en la activación estratégica de nuevos conocimientos - culturales, socioculturales y lingüísticos- y destrezas que ayuden a desarrollar actitudes de tolerancia y apertura y controlar situaciones de choque y estrés lingüístico y cultural.</li> </ul>
--	---	--

Tabla 8: El papel de las actitudes en el PCIC  
 (Fuente: Instituto Cervantes, 2006)

Desde una perspectiva más específica, hemos analizado también el papel que tienen las actitudes en los documentos de referencia para la enseñanza de español en Brasil y, el documento más actual que hemos encontrado ha sido *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), publicado en 2006 con el fin de orientar a las instituciones de enseñanza obligatoria (públicas y privadas) en cuanto a la enseñanza de ELE tras la sanción de la Ley 11.161 (ver Capítulo 1), que instituía la oferta obligatoria de la enseñanza del español en las escuelas de secundaria (*Ensino Médio*). El documento ya no está vigente puesto que la Ley del Español fue revocada por el gobierno brasileño, pero nos resulta interesante observar qué tratamiento se proponía dar al componente actitudinal en el contexto de enseñanza de ELE en Brasil.

El OCEM, así como el Marco y el Plan Curricular, también ve el aprendizaje de lenguas como algo que va más allá de los objetivos instrumentales (la noción de lengua como herramienta), que forma parte de la formación integral del estudiante, incorporando,

por lo tanto, los cuatro ejes de la educación ya mencionados: *aprender a conocer, aprender a fazer, aprender a viver y aprender a ser*.

La enseñanza del español, en ese documento, tiene un papel formador, en la que profesores y alumnos construyen saberes que llevan al individuo a “estar en el mundo de forma activa, reflexiva y crítica (Brasil, 2006: 146)”<sup>95</sup>. Por lo tanto, en conformidad con lo expuesto por el Consejo de Europa en el Marco, el gobierno brasileño también orienta a las instituciones educacionales a desarrollar una educación que permita el conocimiento y la reflexión sobre cómo interactuar activamente en un mundo multicultural y plurilingüe, llevando al estudiante a formarse como sujeto a través del contacto y de la exposición a lo diferente, al reconocimiento de la diversidad. Para ello, el fomento de la formación de actitudes positivas hacia la lengua/cultura extranjera es esencial:

Para que la enseñanza de la lengua extranjera adquiriera su verdadera función social y contribuya para la construcción de la ciudadanía, es necesario que se considere que la formación o la modificación de actitudes también puede ocurrir – como de hecho ocurre – a partir del contacto o del conocimiento con el/de lo extranjero, lo que nos lleva, de forma clara y directa, a pensar la enseñanza del Español, antes de todo, como un conjunto de valores y de relaciones interculturales (BRASIL, 2006: 148-149)<sup>96</sup>.

Finalmente, podemos afirmar que tanto los documentos actuales de referencia europeos como el brasileño estiman ser indispensable considerar el componente actitudinal en la formación de aprendices de una lengua extranjera (en ese caso la española) de forma plena, para que ellos estén capacitados para actuar efectivamente en situaciones comunicativas y en una sociedad multicultural y plurilingüe. Por ello, es necesario estimular en los alumnos una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia las diversidades culturales e idiomáticas, formando en ellos una verdadera conciencia intercultural.

## **2.6. ACTITUDES Y COMPORTAMIENTO**

Hasta finales de los 60, estudiosos como La Pièrre (1934 *apud* Baker, 1992), McGuire (1969), DeFleur & Westie (1958) y Wicker (1969) ponían en duda el poder de

---

<sup>95</sup> Traducción nuestra.

<sup>96</sup> Traducción nuestra.

las actitudes en predecir y explicar el comportamiento humano, pues, según ellos, entre palabras y hechos había una brecha, apuntando que el comportamiento de un individuo puede contradecir sus actitudes, cambiando de acuerdo con el contexto.

El famoso estudio de La Pièrre sobre cómo actuaban los hosteleros estadounidenses al recibir como clientes a una joven pareja china - en una época en la que, según estudios de distancia social, los prejuicios raciales hacia esa y otras comunidades orientales eran latentes - fue muy utilizado como ejemplo de ello, pues los resultados indicaban una gran discrepancia entre lo que los hosteleros contestaron en el cuestionario (enviado seis meses después), es decir, la expresión de sus actitudes, y lo que ellos realmente hicieron (comportamiento).

Sin embargo, son varias las críticas a los resultados obtenidos por La Pièrre, en las que se señalan principalmente el hecho de que el cuestionario fuera cumplimentado seis meses después de la admisión de la pareja china por los hosteleros, con la posibilidad de que personas diferentes a las que recibieron a la pareja lo cumplimentaran. Y aunque el formulario fuera contestado por las mismas personas, el efecto ejercido por la presión social puede haber interferido en los resultados, como afirma Campbell (1963 *apud* Wicker, 1969): “Thus it may be easier to give a negative response on a mailed questionnaire than to refuse to serve a waiting Chinese couple. That is, the *situational threshold* for expressing negative feelings toward an ethnic group on a questionnaire may be lower than the threshold for denying them accommodations in a face-to-face situation”.

Por otro lado, Wicker concluyó, en su reseña sobre 42 estudios experimentales que abordaban la relación entre actitudes y comportamiento, que “Taken as a whole, these studies suggest that it is considerably more likely that attitudes will be unrelated or only slightly related to overt behaviors than that attitudes will be closely related to actions” (1969: 65). Para el autor, esta poca relación entre actitudes y comportamiento es debida a diversos factores como la ya mencionada influencia de la presión social, la falta de fiabilidad de las escalas actitudinales utilizadas hasta el momento, la poca claridad en la definición del concepto de actitud, la influencia de factores individuales externos sobre el comportamiento y la existencia del comportamiento automático. Además de las variables observadas por Wicker, Lasagabaster (2003: 51) añade que tanto el investigador como el contexto en el que se realizan los cuestionarios pueden influir en las respuestas obtenidas.

Las conclusiones de Wicker tuvieron gran impacto en el estudio de las actitudes del principio de los años 70, cuando la mayoría de los psicólogos sociales aceptaron la conclusión negativa sobre la relación actitud-comportamiento y empezaron a desarrollar estudios sobre el impacto del comportamiento en las actitudes (Festinger, 1957; Simonson, 1977). No obstante, a mediados de esa década, empezaron a surgir reseñas cuestionando los resultados presentados por Wicker (Kelman, 1974; Schuman & Jhonson, 1976), pues se alegaba que, aparte de recoger un número reducido de estudios, tras una severa revisión de esos 42 trabajos analizados por Wicker, se podrían obtener conclusiones diferentes a las del autor, pues era posible observar una moderada y fuerte relación entre actitud y comportamiento.

Las críticas a la reseña de Wicker generaron una nueva serie de estudios sobre la relación actitud y comportamiento. Se descubrió entonces que un elemento clave para la medición de la actitud, cuya correlación con el comportamiento era bastante alta, es la generalidad o especificidad de la actitud en cuestión. Es decir, actitudes generales son buenas predictivas de los comportamientos generales, así como las actitudes específicas lo son de los comportamientos específicos: “Predictive validity is enhanced when the level of generality is the same, and decreased when different levels are being used” (Baker, 1992: 16).

El pesimismo presente en la década de 60 sobre los estudios de actitud dio lugar, según Baker (1992), a la revaloración de la importancia de esos estudios para la comprensión del comportamiento humano puesto que en ellos había ahora una mayor preocupación con la validez, fiabilidad y nivel de generalidad en las mediciones.

Por ello, actualmente se puede afirmar que las actitudes están visiblemente relacionadas con el comportamiento y que son bastante útiles en su predicción, siempre y cuando sean analizadas según criterios adecuados y con mediciones apropiadas. Si tomamos como ejemplo el estudio de La Pière mencionado anteriormente, veremos que la baja relación del comportamiento con las actitudes se debe realmente a criterios y mediciones inapropiadas, como analizaron Ajzen y Fishbein (1977: 895):

Clearly, the letter-questionnaire in this study was not a measure of evaluation. It can best be described as a measure of behavioral intention, or perhaps of behavioral commitment. Disregarding this problem, we can see that the entities of the two measures corresponded only in part.

Whereas the action element in both measures involved accepting someone in an establishment, the target elements differed. The overt behavior was directed at a specific Chinese couple (usually accompanied by LaPiere). The letter, however, referred more generally to "members of the Chinese race.

Tras un exhaustivo estudio de 142 investigaciones hechas sobre actitudes y comportamiento, esos dos autores concluyeron que todos los estudios que habían utilizado mediciones satisfactorias, presentaban una alta correlación entre las variables actitudes y comportamientos: "In sum, only when standard procedures are employed to scale attitudes and to select behaviours and only when attention is paid to the correspondence between attitudinal and behavioural entities will the concept of attitude be able to resume the place it was accorded by Allport (1954) as the cornerstone in the edifice of social psychology" (1977: 914).

Por lo tanto, es indudable que las actitudes pueden predecir comportamientos, pero para que eso suceda y para que el estudio obtenga resultados satisfactorios, el investigador debe asegurarse de que está utilizando mediciones adecuadas, teniendo en cuenta que diferentes variables pueden influir en dicha medición como pueden ser, por ejemplo, el contexto situacional en el que la actitud es realizada, la influencia del investigador y las características personales de los individuos.

## **2.7. METODOLOGÍAS DE MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES**

Como hemos mencionado en el primer apartado de ese capítulo, la actitud es un constructo psicológico que no puede ser observado directamente, por eso, para su medición son necesarias metodologías que actúen a través de la inferencia del comportamiento individual. De acuerdo con Garrett (2010: 37), hay tres tipos de aproximaciones actitudinales: la aproximación directa, la aproximación indirecta y los estudios del tratamiento social.

### **2.7.1. ESTUDIOS DE TRATAMIENTO SOCIAL**

Pese a que, según Garrett (2005: 1251), suelen ser subestimados en las discusiones contemporáneas sobre investigaciones en actitudes lingüísticas, los estudios de tratamiento social son muy importantes en el área de las variedades lingüísticas. Consiste



en la investigación de las actitudes a través de técnicas de fundamento etnográfico (como pueden ser la observación participante, las conversaciones casuales y las entrevistas informales). Los datos son, por lo tanto, recogidos exactamente como ocurren en sus contextos naturales.

Los estudios de tratamiento social pueden utilizar técnicas más estructuradas, con la utilización de guiones, o menos estructuradas, en la que se destaca la técnica de observación participante. En esta técnica (conocida en sociolingüística por haber sido utilizada por Labov para estudiar el inglés informal de los negros de Nueva York) se trata de insertar al investigador en el grupo social de interés y en determinados contextos para que recoja las informaciones que necesita dentro de la vida diaria de los informantes, de una manera espontánea y natural.

Muchos investigadores ven los estudios de tratamiento social como herramienta de estudio previo o como método complementario para validar resultados de las aproximaciones directas o indirectas. Otros, como Edwards (1983: 6), creen que la gran desventaja de este método es que si el investigador quiere observar las actitudes de un gran número de individuos, puede perder la oportunidad de observar algunos detalles individuales que no perdería si el grupo observado fuera muy reducido.

### 2.7.2. APROXIMACIÓN DIRECTA

En la aproximación directa, como el propio nombre indica, los informantes son preguntados directamente sobre el tema de estudio a través, generalmente, de cuestionarios o entrevistas. En ese tipo de estudios, los individuos articulan explícitamente cuáles son sus actitudes hacia aspectos del fenómeno lingüístico estudiado y, por lo tanto, conocen los fines de la investigación.

Una de las mayores desventajas de las preguntas directas, son las reservas que muchas personas tienen en decir públicamente lo que realmente sienten y piensan, principalmente si se refieren a temas más “comprometedores”, pues temen ser “juzgados” por sus respuestas y, por lo tanto, tienen la tendencia a contestar lo que creen ser socialmente apropiado, como señala Garrett (2010: 44): “Questions aimed at tapping attitudes towards racial, ethnic and religious minorities often are hampered by a social



desirability bias. Respondents who hold negative views towards a particular group may not wish to admit this to the researcher, or even to themselves”.

Otro factor negativo descrito por Garrett es el hecho de que preguntas hipotéticas sobre cómo un individuo reaccionaría hacia un objeto, evento o acción particular tienen, generalmente, poco poder de predicción de comportamientos futuros. El autor nos presenta un ejemplo bastante aclarador que es el de la investigación hecha por Breckler (1984 *apud* Garrett, 2010) sobre actitudes hacia serpientes. Las conclusiones de dicho estudio demuestran que frente a preguntas sobre cómo se sentirían o actuarían si vieran a una serpiente, el comportamiento de los informantes resulta bastante diferente ante las preguntas hipotéticas de cuando realmente había una serpiente presente entre ellos.

Además de la presión social y del problema de las preguntas hipotéticas citados por Garrett, Edwards (1983) apunta otros tres inconvenientes de este tipo de aproximación:

- 1) Algunos individuos pueden no ser conscientes de sus sentimientos hacia el tema objeto del estudio;
- 2) De acuerdo con algunos psicólogos clínicos y psiquiatras, algunas personas que profesan una gran aversión hacia algo pueden estar, en realidad, reaccionando en contra de los impulsos inconscientes de su naturaleza como, por ejemplo, un chico adolescente que dice “odiar” a las chicas puede estar reaccionando en contra de su debilidad por ellas.
- 3) Ocasionalmente los sentimientos individuales sobre un objeto psicológico son mixtos y confusos, lo que dificulta una autoevaluación.

El autor acrecienta que “such evaluations may demand more objectivity and insight than some individuals are capable of giving, and certainly upon the spur of the moment and in response to a direct question” (1983: 5).

### 2.7.3. APROXIMACIÓN INDIRECTA

Diferentemente de la aproximación directa, que obtiene la información de los sujetos participantes del estudio a través de preguntas directas sobre sus actitudes, en la aproximación indirecta el investigador intenta ocultar sus intenciones reales, utilizando

técnicas de medición más sutiles para que el informante no sea consciente del objetivo del trabajo y, consecuentemente, no condicione su respuesta.

Las técnicas más utilizadas en esta aproximación son las *guise techniques* o técnicas de las máscaras en las que los informantes son presentados a grabaciones estímulo y se les pide que evalúen a las personas que ponen voz en los audios. Dichas grabaciones son realizadas por una misma persona (generalmente bilingüe o poliglota) que lee un texto en dos lenguas diferentes o en variedades diferentes de una misma lengua (depende del objetivo del estudio). Un factor importante de la técnica de las máscaras es el hecho de que los sujetos creen estar evaluando a diferentes hablantes cuando, en realidad, están reaccionando ante la misma persona, o sea, piensan que están reaccionando ante los hablantes y, sin embargo, están reaccionando ante lenguas o variedades lingüísticas. Existen variaciones de las *guise technique*, como es el caso de la *verbal guise technique*, en la que diferentes personas leen los textos grabados para el estudio.

El primer y más conocido estudio que utiliza la técnica de las máscaras es el de Lambert (1967) quien, juntamente con algunos compañeros, ideó la *matched-guise technique* (técnica de los pares ocultos) para investigar cómo los canadienses de habla francesa y los de habla inglesa se percibían entre ellos. Los jueces elegidos para ese estudio de actitudes lingüísticas fueron estudiantes canadienses francófonos y anglófonos, quienes tuvieron que calificar las personalidades de los hablantes a partir del audio estímulo.

El estudio de Lambert, según Giles y Coupland (1991: 23-24), creó una interrelación entre el análisis sociolingüístico y psicosocial de la lengua, siendo de fundamental importancia para el establecimiento del campo multidisciplinario de las actitudes lingüísticas. Además, resultó en una explosión mundial de interés empírico por la técnica de los pares ocultos, que pasó a ser utilizada con las más diferentes variables, como podemos ver en la figura 14.

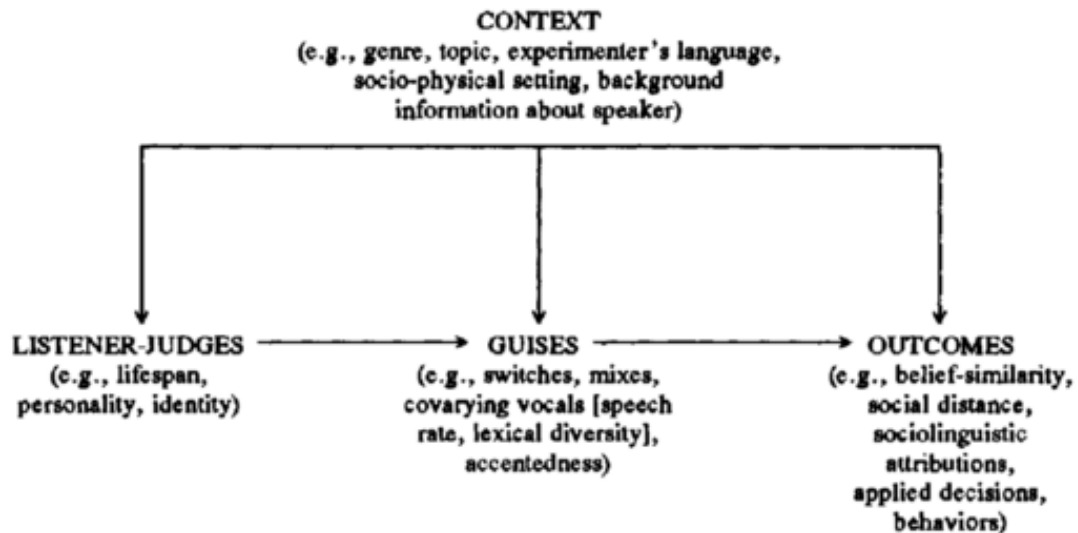


Figura 14: Ejemplos de las diferentes variables estudiadas a través de la técnica de los pares ocultos (Giles y Coupland, 1991)

En opinión de Gómez Molina (1998: 54), la técnica de los pares ocultos es, hoy en día, el instrumento más empleado para el estudio de las reacciones subjetivas respecto del lenguaje, teniendo éxito en identificar y exponer actitudes estereotipadas hacia ciertos grupos sociales.

Pese a ello, esa técnica fue objeto de crítica de algunos autores que han propuesto algunas adaptaciones, principalmente en lo que respecta a los siguientes aspectos (Fasold 1984 *apud* Gómez Molina, 1998):

- 1) Lograr que los hablantes de las diferentes variedades o lenguas sean juzgados en función de la variedad o lengua que están hablando y no como lectores;
- 2) Conseguir la validez de la medida (hay que intentar neutralizar cualquier predisposición de los informantes);
- 3) Evitar la artificialidad de los textos leídos.

En cuanto a los factores paralingüísticos, Garrett (2005: 1253) menciona algunas variaciones hechas en estudios para evitar ese inconveniente:

- La utilización de la *verbal guise technique* que consiste en que diferentes hablantes lean el mismo texto;
- El empleo de fragmentos del habla espontánea de diferentes emisores sobre un tema común o de relatos de historias personales;
- La aplicación de fragmentos de entrevistas abiertas.

Consideramos que las desventajas antedichas no disminuyen la importancia y efectividad de la técnica de Lambert, puesto que, como hemos visto, cabe la posibilidad de aplicar algunas adaptaciones para evitarlas y para que la investigación sea exitosa. Además, se pueden utilizar otros tipos de aproximaciones como complemento para la verificación de los resultados.

#### 2.7.4. NUEVOS TIPOS DE MEDICIONES DE ACTITUDES

Recientes estudios apuntan nuevas aproximaciones y avances en la medición de las actitudes que buscan técnicas en las que los individuos tengan poco control de las respuestas. Son estas: el estudio de las reacciones fisiológicas, los test proyectivos y el test de aproximación implícita.

El estudio de las reacciones fisiológicas trata de inferir las actitudes individuales monitorizando varios tipos de respuestas del cuerpo humano a un estímulo: “This approach is based on the principle that people have different physiological responses to stimuli that they like (or agree with) than to stimuli that they don’t like (or don’t agree with)” (Oskamp y Schultz, 2005: 71).

Una gran variedad de reacciones pueden ser objetivos de este tipo de estudio como la actividad electrodérmica (EDA) o actividad galvánica (que investiga la conductancia eléctrica de la piel), el control del ritmo cardíaco y de la presión arterial y el estudio de la dilatación de las pupilas.

Otra aproximación innovadora son los test proyectivos, desarrollados originalmente para psicodiagnósticos, pero que en los últimos años han sido vistos como alternativa para el estudio de las actitudes. En esas pruebas, el estímulo presentado al informante no está estructurado y, consecuentemente, no provee suficiente información para que él elabore una conclusión.

Generalmente, los test proyectivos son presentados como una prueba de imaginación o sensibilidad social o algún concepto similar (Oskamp y Schultz, 2005). Son ejemplos de ese tipo de test el famoso método Rorschach - que utiliza la interpretación que el sujeto da a láminas con manchas de tinta para contrastar y establecer hipótesis - o el test de apercepción temática (TAT), que trabaja la interpretación de imágenes ambiguas.

Pese a que han despertado bastante interés en los estudiosos del área, los estudios de reacciones fisiológicas y los test proyectivos tienen la tendencia, según Ajzen (2005), a una baja fiabilidad y, generalmente, no proveen una validez mayor que los métodos clásicos de acceso directo.

Por un lado, en las reacciones fisiológicas se indica mucho más la intensidad de los sentimientos individuales hacia un objeto o evento que si el individuo tiene actitudes favorables o desfavorables hacia ese objeto o evento actitudinal. Por otro lado, los test proyectivos tienen algunas limitaciones y la más importante es que no generan ningún tipo de puntuación numérica de las actitudes, lo que dificulta su medición y la comparación con otros grupos o con otros períodos, limitando su validez.

El test de aproximación implícita (TAI), ideado inicialmente por Greenwald (1998 *apud* Ajzen, 2005) para acceder a los prejuicios raciales, es una aproximación bastante prometedora en el estudio de las actitudes, según muchos psicólogos sociales. La prueba consiste en cinco fases que buscan analizar la fuerza de la asociación automática del individuo ante imágenes, palabras y otras representaciones gráficas enseñadas a través de un ordenador sobre las que el individuo encuestado tiene que pulsar rápidamente una determinada tecla cuando vea ítems que representan un concepto y un atributo y pulsar otra tecla cuando vea ítems que no se corresponden con el concepto dado (ver figura 15). El TAI mide la latencia de las respuestas y hace un estudio comparativo, ya que parte del supuesto de que los individuos suelen responder más rápidamente cuando el concepto y el atributo de la respuesta están fuertemente asociados que cuando no lo están.

Aunque esta técnica represente nuevos y prometedores desarrollos en la búsqueda por una evaluación apropiada, Ajzen (2005) cree que su eficacia todavía no ha sido comprobada.

La complejidad de las mediciones de esas tres nuevas aproximaciones y su elevado importe suponen una restricta accesibilidad a su desarrollo, pese a que, como afirma Lasagabaster (2003: 54), eso pueda cambiar dentro de unos años: “(...) es innegable que el mayor inconveniente de este tipo de técnicas es su enorme coste económico, aunque probablemente en unas pocas décadas la situación varíe considerablemente, de manera que la adquisición de los materiales e instrumentos necesarios sea mucho más accesible y se encuentre al alcance de más bolsillos o presupuestos”.

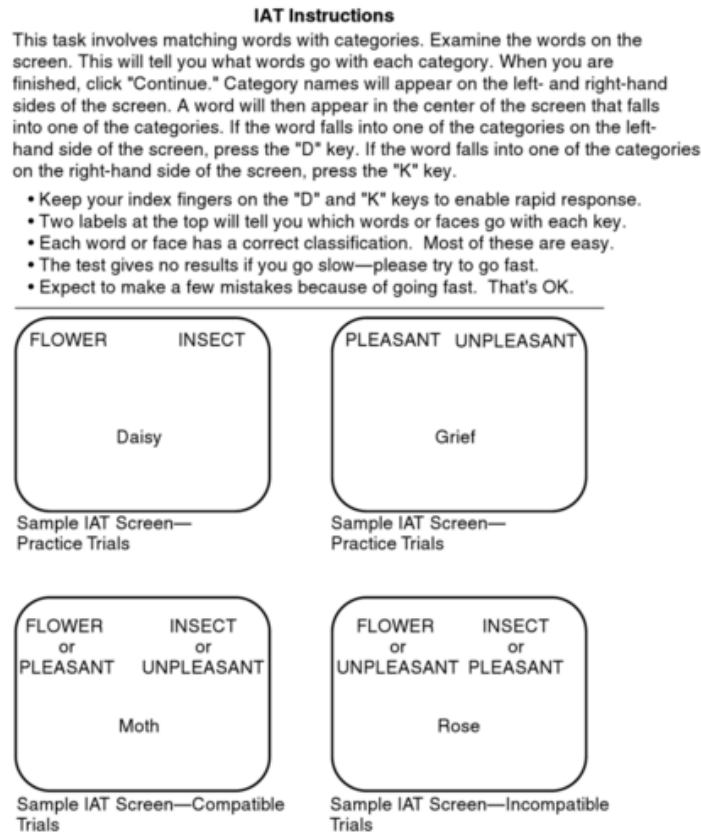


Figura 15: Instrucciones del test de aproximación implícita  
(Oskamp y Schultz, 2005: 82)

## 2.8. ESCALAS DE NIVEL DE ACTITUDES

Durante finales de la década de 20 y principios de la década de 30 se desarrolló la mayoría de las escalas de medición de actitudes utilizadas actualmente - son pocas las que han sido desarrolladas en los días actuales (Oskamp y Schultz, 2005). En dichas escalas no existe una respuesta correcta; se les solicita a los informantes que señalen, dentro de una serie graduada de ítems (que presentan dos polos extremos), aquellos valores que ellos aceptan o prefieren y se analizan esas preferencias o grados de aceptación.

Existe una gran variedad de escalas para medir la actitud de un sujeto, como pueden ser la escala de distancia social, la de Thurstone, la de rangos sumariados, la acumulativa y la de diferencial semántico, cuyas características detallaremos en este apartado. Su elección dependerá del tema de investigación, de las preferencias metodológicas del investigador y de su objetivo.

De acuerdo con Lasagabaster (2003: 67), independientemente de la escala elegida, dichas escalas deben cumplir dos requisitos fundamentales: fiabilidad (debe tener una consistencia en la medición, midiendo siempre lo mismo) y validez (debe ser preciso y medir lo que realmente trata de medir).

Las escalas de actitudes son utilizadas para medir la actitud individual en varios aspectos como, por ejemplo, la actitud hacia una lengua, hacia las variedades de una lengua, hacia una cultura, hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, hacia la educación bilingüe, entre otros.

### 2.8.1. ESCALA DE DISTANCIA SOCIAL

Una de las primeras escalas cuantitativas utilizadas fue la *escala de distancia social* (*social distance scale*), elaborada por Bogardus, en 1925, para medir las actitudes individuales hacia varios grupos nacionales o raciales, en su mayoría, inmigrantes recientes en los Estados Unidos. Consiste en preguntas indirectas sobre la distancia del individuo hacia un grupo étnico o determinada nacionalidad que progresan sistemáticamente desde la no aceptación a la más íntima relación familiar con miembros del grupo investigado (ver figura 16).

According to my first feeling reactions, I would willingly admit members of each race (as a class, and not the best I have known, nor the worst members) to one or more of the classifications under which I have placed a cross.

1. To close kinship by marriage
2. To my club as personal chums
3. To my street as neighbors
4. To employment in my occupation in my country
5. To citizenship in my country
6. As visitors only to my country
7. Would exclude from my country

Figura 16: Ejemplo de instrucciones de la escala de distancia social de Bogardus (Bogardus, 1925 en Oskamp y Schultz, 2005: 47)

### 2.8.2. ESCALA DE THURSTONE

La *equal-appearing intervals* o escala de Thurstone fue elaborada por el propio Thurstone en 1928 que, según Morales Vallejo (1988: 45), fue considerado revolucionario en su época, pues “sentó las bases metodológicas de los métodos de

medición de actitudes, al menos concibiendo las opiniones como actitudes verbalizadas”. Es un método bastante complejo, pues busca medir con exactitud el grado de diferencia entre las actitudes individuales.

En este tipo de escala, el investigador selecciona una gran gama de afirmaciones que expresan opiniones favorables, desfavorables y neutras sobre el tema de estudio y solicita a un grupo de personas que actúen como jueces (sin implicar sus propias actitudes) y clasifiquen gradualmente dichas afirmaciones en once categorías según lo mucho o poco favorable que son hacia el objeto de la actitud. Tras esa selección, se aplican métodos psicométricos para determinar el grado de ambigüedad de las aseveraciones y se construye una escala definitiva con aproximadamente veinte ítems basados en dos criterios: que los valores sean equitativos, de cerca de once puntos y que haya un alto grado de acuerdo entre los jueces. Los enunciados son presentados en el cuestionario ordenados aleatoriamente en una lista y los informantes deben marcar solo aquellos con los que están de acuerdo.

Las actitudes, en la escala de Thurstone, son medidas a partir del promedio de las afirmaciones marcadas por los sujetos. De acuerdo con Morales (1988: 44), “el supuesto básico es que la respuesta de un sujeto a un ítem concreto refleja su posición en el continuo de la actitud, que es la misma que la del ítem: sujeto e ítem están en el mismo lugar”.

Hay dos posibles problemas en esa escala de medición, en opinión de Oskamp y Schultz (2005): por un lado, el tiempo que demanda (que puede volver aburrida a la aplicación) y, por otro lado, la posible neutralidad de los jueces en la elección de los enunciados, pues puede darse el caso de que haya algún juez que tenga opiniones muy claras sobre el tema y su imparcialidad se vea afectada.

### 2.8.3. ESCALA DE LIKERT O ESCALA DE RANGOS SUMARIZADOS

A diferencia de la escala de Thurstone, la escala de Likert es más sencilla, pues no hay una evaluación de jueces expertos, y presenta una serie de afirmaciones, correlacionadas entre sí, que solo pueden evidenciar actitudes positivas o negativas hacia el objeto de la actitud; no hay posibilidad de aseveraciones neutras.



La escala de Likert fue, según Oskamp y Schultz (2005), el primer método que midió el alcance o la intensidad de acuerdo de los informantes hacia cada ítem, pues, en este tipo de escala, los informantes califican del 1 al 5 a una gama de enunciados al señalar el grado de acuerdo que demuestran hacia cada una de ellas (ver figura 17).

La correlación entre las afirmaciones permite calcular una puntuación total a través de la suma de las puntuaciones dadas por cada informante a cada ítem, de ahí el nombre *escala de rangos sumariados*. La sencillez de la escala (se alcanza alta fiabilidad con menos ítems) hizo que se convirtiera en una de las más utilizadas en investigaciones de actitudes y, por eso, se han desarrollado variaciones como, por ejemplo, la eliminación de la categoría neutra o el uso de siete puntos en vez de cinco.

We should be willing to fight for our country whether it is in the right or in the wrong.  
\_\_\_\_\_ Strongly approve  
\_\_\_\_\_ Approve  
\_\_\_\_\_ Undecided  
\_\_\_\_\_ Disapprove  
\_\_\_\_\_ Strongly disapprove

Figura 17<sup>97</sup>: Ejemplo original de la escala de Likert sobre el internacionalismo  
(Likert, 1932 *apud* Oskamp y Scultz, 2005: 49)

#### 2.8.4. ESCALA DE GUTTMAN O ESCALA ACUMULATIVA

La escala desarrollada por Guttman en 1944 mide las actitudes con una única dimensión y, por eso, una de sus ventajas es que permite medir aspectos muy concretos. Parte del supuesto de que la aceptación de una proposición implica la aceptación de otras proposiciones en niveles inferiores, es decir, los patrones de respuestas, según Guttman, son acumulativos.

Por eso, para su construcción, es fundamental que las preguntas estén jerarquizadas y que los ítems que la integran posean un escalonamiento perfecto de forma que si un sujeto está de acuerdo con el primer ítem deberá estar de acuerdo con los demás ítems de la escala.

Se caracteriza por ser bastante concisa (entre 4 y 10 ítems) y restricta a un único tema, sin embargo, no es frecuente encontrar escalas de ese tipo por su poca utilidad y menor aplicabilidad (Kerlinger, 1935 *apud* Morales, 1988).

---

<sup>97</sup> Los sujetos marcan una opción que, en ese caso, puntuaría en el orden creciente: 1, 2, 3, 4 y 5.

2.8.5. ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÁNTICO

En opinión de Baker (1992: 18), la escala de diferencial semántico, desarrollada por Osgood, tiene la ventaja de explotar el componente afectivo tan bien como el componente cognitivo de las actitudes. Es una escala bastante general (fue utilizada en diferentes estudios, utilizando diferentes tipos de estímulos como pueden ser las imágenes, los colores y la música) que sirve para medir la significación, para los encuestados, de ciertos conceptos, objetos o situaciones, localizándolos como un punto en el multidimensional espacio semántico (Osgood, 1957), o sea, es un indicativo de significado.

Consiste, según Osgood (1957: 20), en la combinación de asociación controlada y técnica de escalas, que indica la dirección (si está más cerca de un adjetivo o de su antónimo) y la intensidad (lo cerca que está del adjetivo elegido) de cada juicio del individuo. El investigador provee el tema de estudio con un concepto a ser diferenciado - en una serie de escalas de adjetivos opuestos - por el informante que mediante un estímulo (grabaciones con muestras de habla) tiene que indicar, para cada ítem, la dirección de su asociación (ver figura 18) y la intensidad de dicha asociación en una escala de siete puntos (ver figura 19).

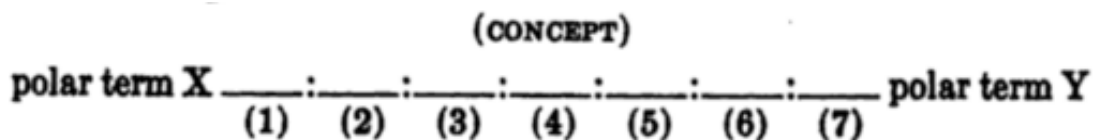


Figura 18: Ejemplo de escala de diferencial semántico  
 (Osgood, 1957: 28)

- |   |                        |
|---|------------------------|
| (1) <i>extremely X</i>                      | (7) <i>extremely Y</i> |
| (2) <i>quite X</i>                          | (6) <i>quite Y</i>     |
| (3) <i>slightly X</i>                       | (5) <i>slightly Y</i>  |
| (4) <i>neither X nor Y; equally X and Y</i> |                        |

Figura 19: Descripción de los grados de intensidad de la escala de diferencial semántico  
 (Osgood, 1957: 29)

Para el autor, el punto crucial del método es la selección de la muestra de los términos opuestos: “Ideally, the sample should be as representative as possible of all the

ways in which meaningful judgments can vary, and yet be small enough in size to be efficient in practice” (Osgood, 1957: 20).

Además, se recomienda que los pares de adjetivos estén situados, en el formulario presentado a los informantes, con distintas polaridades para evitar que el encuestado piense que hay un lado “bueno” o “correcto” y se incline a elegirlo.

La escala de diferencial semántico, así como los otros tipos de escala expuestos, tiene algunas limitaciones y, por eso, fue objeto de críticas de algunos autores (Hudson, 1980; Lee, 1971; Agheyisi y Fishman, 1970) que destacan como principales inconvenientes:

- 1) La naturaleza experimental de la escala – El material auditivo y el contexto comunicativo son generalmente producidos intencionadamente, es decir, artificiales;
- 2) La repetición de los audios provoca en los encuestados juicios que probablemente no tendrían en situaciones comunicativas reales;
- 3) Las muestras de habla suelen ser de un estilo lingüístico propio de un contexto comunicativo concreto. Se obvian las diferencias diastráticas y diafásicas dentro de cada variedad diatópica elegida para el estudio.

## **2.9. REVISIÓN DE LOS ESTUDIOS DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Los estudios de actitudes lingüísticas hacia el aprendizaje de una lengua extranjera todavía son minoritarios si comparamos con la cantidad de investigaciones realizadas en los contextos de variedades de lenguas maternas y del bilingüismo. Sin embargo, se observa una creciente tendencia en la preocupación por conocer las actitudes de estudiantes hacia su lengua extranjera, puesto que esos estudios desempeñan un importante papel en la investigación del grado de adquisición de lenguas extranjeras.

En el caso de Brasil, los estudios de actitudes lingüísticas aún son escasos y de acceso restringido (muchos son tesinas de máster y tesis doctorales). En cuanto a las investigaciones hacia la lengua materna (el portugués) podemos destacar el trabajo pionero de Santos (1973), sobre las actitudes de adolescentes y su percepción del valor social de variantes lingüísticas, el de Almeida (1979), que estudió las actitudes de

brasileños en la región de Belo Horizonte, otro trabajo de Santos (1980), que investigó la transmisión de creencias y actitudes a los educadores, el de Porto Cardoso (2015), que trata las actitudes lingüísticas y evaluaciones sociales de los brasileños hacia algunos dialectos de la región Nordeste de Brasil y el de Feola Sella et al. (2018) un proyecto de creencias y actitudes lingüísticas que reúne estudios sobre la relación del portugués con lenguas de contacto. En el campo de las lenguas extranjeras, podemos destacar los trabajos sobre la lengua italiana en la región Sur del país (Funkler y Horst, 2016; Lanhi Balthazar, 2016; Corrêa, 2017), donde hay una gran presencia de descendientes de inmigrantes italianos, y sobre la lengua inglesa (Friedrich, 2000; Busnardo y El-Dash, 2001).

En el ámbito de las actitudes lingüísticas hacia las variedades de la lengua española, nos parece importante destacar dos proyectos de investigación panhispánica: el proyecto de la Universidad de Bergen (Noruega), *Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America* (LIAS), realizado entre 2009 y 2012 y pionero en el estudio panhispánico de actitudes lingüísticas y el Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI (PRECAVES-XXI), iniciado en 2013, por la Universidad de Alcalá de Henares y que está empezando su segunda fase, en la que se pretende estudiar, entre otras cosas, las creencias y actitudes lingüísticas de los docentes y discentes de ELE hacia variedades del español, lo que se acerca bastante a nuestro campo investigativo.

Conforme afirma Said (1996: 26), “No se puede abarcar el estudio de las actitudes lingüísticas por medio de listas o catálogos; no importa cuánta información se ofrezca, algunos libros, artículos e ideas van a quedar fuera”. Por eso, nuestra intención no es hacer un estudio exhaustivo de los trabajos desarrollados, sino recopilar algunas de las investigaciones que consideramos más importantes en el ámbito del aprendizaje de ELE, en cuanto a las variedades diatópicas de ese idioma, con énfasis en los estudios con informantes brasileños (Busnardo y El-Dash, 2001; Brasil Irala, 2004; García Murga, 2007; Scutti Santos, 2006; Bugel y Scutti Santos, 2010; Bugel, 1998; Schmetz 2013; Cárcamo García, 2016 y Masgo, 2019), con el fin de conocer las posibles preferencias y creencias de los estudiantes brasileños en lo que respecta a las modalidades del español y comentar los resultados a los que han llegado los autores de dichos trabajos, además de utilizarlos como referencia para un posterior estudio contrastivo de los resultados

obtenidos en el análisis de los datos de nuestra tesis doctoral, principalmente en lo que se refiere al rasgo cognitivo de las actitudes de los alumnos brasileños.

#### 2.9.1. BURNARDO Y EL-DASH (2001)

En su estudio sobre las percepciones de los estereotipos por parte de estudiantes universitarios brasileños hacia diez países – entre los que se encuentran los hispanohablantes Paraguay, Argentina, México y Bolivia –, los autores observaron que la modalidad de México fue considerada, en los criterios empatía (*personal warmth*) y afabilidad social (*sociable agreeableness*), como una variedad muy positiva, por lo que se le asociaban estereotipos positivos, es decir, los estudiantes consideran los mexicanos atractivos tanto personalmente como socialmente. En cambio, la variedad argentina fue valorada negativamente en ambos criterios, lo que la asociaba con estereotipos negativos (Burnardo y El-Dash, 2001: 233).

#### 2.9.2. BRASIL IRALA (2004)

El ensayo de Brasil Irala investiga las variedades de español preferentes por los profesores (de la red pública y privada) y futuros profesores (estudiantes de licenciatura en Letras – Español) de ELE en la zona brasileña de Rio Grande do Sul, fronteriza con Uruguay. La autora divide, intencionadamente, las variedades en dos grupos (como se suelen dividir en los manuales de ELE en Brasil): el español de España y el español de América (la variedad rioplatense).

En cuanto a los docentes, los resultados muestran que 36% afirman que prefieren la variedad “de España”, con justificativas como: “es más clara y más bonita”, “es más pura”, “es la lengua madre”, “es más sonora”, “es la más presente en los medios de comunicación”. El 32% de los profesores encuestados prefieren utilizar “las dos variedades” en clase y los 32% restantes dicen preferir la variedad “de América” por su cercanía (mencionan, en sus respuestas, que es la variedad que está en “su entorno” y que forma parte de “su realidad”).

En lo que respecta a los estudiantes consultados, 78% de los que están en el segundo año de curso prefieren el “español de España”, que consideran ser la variedad más “*articulada*”, es decir, la más clara y distintiva. Sin embargo, 75% de los estudiantes

concluyentes prefieren el “español de América”, argumentando que la cercanía con Uruguay confiere relevancia a la enseñanza/aprendizaje de la variedad rioplatense.

Brasil Irala (2004: 117) concluye su artículo afirmando que las respuestas de los encuestados reflejan “la reproducción de una conjetura impuesta, arraigada a lo largo de la historia, sin la conciencia de la ideología subyacente (lo intereses económicos de las editoriales y la política lingüística peninsular)<sup>98</sup>”.

### 2.9.3. GARCÍA MURGA (2007)

Con el fin de investigar las actitudes de estudiantes universitarios brasileños<sup>99</sup> de ELE hacia seis diferentes variedades diatópicas de la lengua española (de Sevilla, Madrid, México, Cuba, Argentina y Chile), García Murga aplicó un cuestionario en el que, tras la audición de grabaciones de muestras de habla de las seis regiones mencionadas, los alumnos tenían que puntuar de 1 (*muy poco agradable*) a 5 (*muy agradable*) cada variedad. Se hicieron dos escuchas, la primera sin especificar la zona de donde procedía la grabación y la segunda con indicación del origen de la variedad hablada, con el objetivo de observar si las respuestas de los estudiantes cambiaban con la introducción de esa nueva variable. Además, en un momento posterior a la aplicación, la investigadora realizó la grabación de entrevistas con los sujetos participantes del cuestionario.

Tras la primera audición, Murga constató que la variedad identificada por los estudiantes como la más agradable es la sevillana, con una media de 4,23, seguida por México (4,09), Argentina (4,05), Madrid (3,55), Cuba (2,96) y Chile (2,73)<sup>100</sup>. Sin embargo, tras la segunda audición, en la que se reveló los orígenes de los hablantes, se observó una mejora en la valoración del hablante madrileño y una considerable desvalorización del habla argentina: Sevilla (4,32), México (4,14), Madrid (3,77), Argentina (3,73), Cuba (2,96) y Chile (2,55).

---

<sup>98</sup> Traducción nuestra

<sup>99</sup> Estudio realizado con estudiantes de Licenciatura en Letras/Español en la Universidad de Brasilia.

<sup>100</sup> Según Murga (2007: 43-45), tras observar los comentarios de los estudiantes, estos consideraban *agradables* las muestras de hablas que, para ellos, eran más comprensibles.

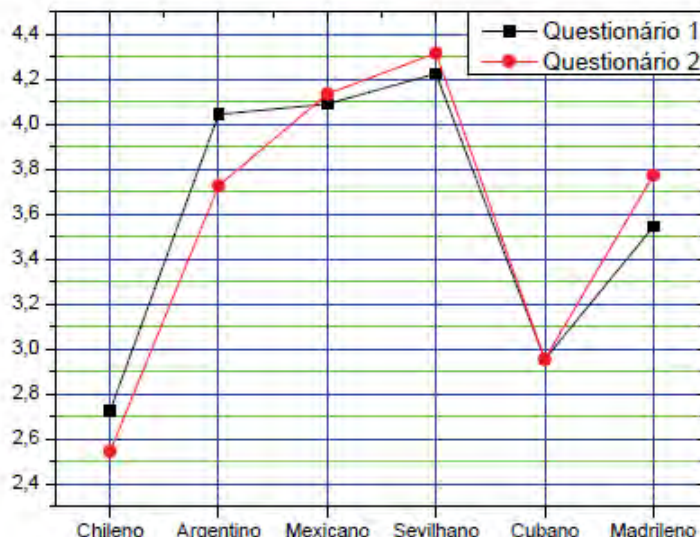


Gráfico 4: Comparación de las medias de los dos cuestionarios  
(Murga, 2007: 51)

Para la investigadora, el factor prestigio y la presencia de estereotipos han tenido un papel importante en ese cambio de valoración en lo que respecta a las modalidades madrileña y argentina. Los estudiantes justificaron la desvaloración de la variedad argentina afirmando que era “menos bonita” y “poco agradable” debido a su yeísmo rehilado (valoración de tipo estético), pero esa justificación no convence del todo ya que este rasgo fonético ya estaba presente en la primera audición. Además, los estudiantes afirmaron que la variedad de “España es mejor”, “porque es donde nació la lengua” y que se trata del “español-español” (el español auténtico). Por lo tanto, para Murga (2007: 55), además de consideraciones estéticas, la razón por la que la modalidad madrileña sea mejor valorada que la argentina se debe a:

(...) la creencia en una presunta superioridad lingüística, traducida en términos de corrección formal. En este caso, habría entonces un español considerado por los sujetos participantes como auténtico o puro, que sería propiedad de una variedad específica, y ese español sería el mejor, como en el caso de la lengua portuguesa, se prestigia a la variedad europea. En esta perspectiva, el español hablado en Argentina sería considerado como “menos español” e inferior desde el punto de vista lingüístico<sup>101</sup>.

Para Murga (2007: 56), eso se debe al papel que tienen las percepciones sociales hacia los hablantes de las variedades de una la lengua en las valoraciones de los

<sup>101</sup> Traducción nuestra.



individuos: “Una variedad puede ser considerada como mejor o más atractiva que otra si es hablada por un grupo que es percibido como de mayor prestigio”. De este modo, la variedad peninsular es evaluada más positivamente debido al estatus que la comunidad española (en términos socioeconómicos, históricos y culturales) tiene, confiriéndole prestigio.

En cuanto a la buena valoración dada a la variedad mexicana, los informantes afirman, antes de conocer su origen, que es muy “simpática”. Según Murga, el hablante mexicano podría tener trazos asociados al timbre individual y a la cadencia de su entonación que favorecieran su caracterización como “simpático” por los encuestados, característica que estaría incluida en la dimensión de solidaridad (integridad personal)<sup>102</sup>.

Tras la aplicación del segundo cuestionario (ver gráfico 4), se observó un pequeño aumento en la valorización de la variedad mexicana, lo que, para la autora, indica que el grupo (así como el hablante) también sería caracterizado positivamente en la dimensión de solidaridad. Para corroborar esa idea, Murga menciona las conclusiones del estudio de Burnardo y El-Dash (2001) en el que, como hemos visto anteriormente, la modalidad mexicana fue considerada empática (característica personal) y afable socialmente.

#### 2.9.4. SCUTTI SANTOS (2006)

En su artículo sobre las representaciones que los estudiantes brasileños de ELE tienen de su lengua materna y de la lengua española, Scutti Santos investiga (en lo que concierne al español) las actitudes de los brasileños hacia dos variedades del idioma: el “español de España” y el “español de Argentina”<sup>103</sup>.

El estudio hecho través del análisis discursivo y enunciativo de las respuestas dadas por los sujetos encuestados sobre sus impresiones, sensaciones y opiniones en cuanto al español hablado en esos dos países, presenta indicios de que la variedad española es valorada más positivamente que la argentina. El prestigio de la modalidad hablada en España recibe destaque en las respuestas de los informantes, que le atribuyen

---

<sup>102</sup> Clasificación, según la autora, basada en la propuesta por Lambert (1967).

<sup>103</sup> Creemos que el hecho de que el estudio trate las representaciones presentes en el imaginario de los encuestados hace que la investigadora opte por generalizar el “español de España” y “el de Argentina” como si fueran dos variedades homogéneas.



calificativos como original (donde nació la lengua), correcta, rica, perfecta, bien hablada, más universal, clásica y mejor forma.

Para la autora (2006: 894), el hecho de que la variedad castellana sea la lengua que precede y que da origen a las otras variedades de la lengua española la acerca a la “lengua original y mítica que se busca imaginariamente, además de conferirle un carácter de perfección y pureza que el contacto con otras lenguas o variedades lingüísticas deshace”<sup>104</sup>. Scutti Santos añade que en el imaginario individual también existe la idea de que la lengua original permitirá la comunicación y comprensión de un mayor número de hablantes (la universalidad mencionada por los estudiantes).

El prestigio atribuido a esa variedad, conforme la investigadora, no se debe solamente a la idea de origen del idioma, sino también a factores externos a la lengua, relacionados con el poder político y económico del Estado español como país europeo, conforme podemos comprobar en las siguientes declaraciones: “*Um espanhol que todos querem falar, um espanhol que é valorizado, por ser falado na Europa*”; “*Algo mais conservador assim como o português de Portugal*”; “*Tenho a impressão que é mais formal como o inglês britânico se comparado ao americano*”. Además del prestigio antedicho, a los estudiantes les parece que esta variedad es más lejana y menos accesible que el español hablado en los países vecinos de Brasil.

En cuanto al español de Argentina, Scutti Santos observó una gran variedad en la adjetivación (en algunos casos con matices más despreciativos) como, por ejemplo, los términos: muy duro, incomprensible, feo, rudo, rápido, horrible, sonoridad rara, estridente, sonoro, seco, fuerte, imponente, cerrado, sensual, antipático, arrogante, prepotente, cantado y diferente.

El adjetivo diferente aparece en varias respuestas como elemento de comparación con el español de España: “el español argentino es considerado como derivado del español de España, lo que posiciona este último en el lugar de referencia inicial a partir del que se caracterizan las otras formas de la lengua<sup>105</sup>” (Scutti Santos, 2006: 895). En otras ocasiones, la variedad argentina es calificada como la variedad más diferente, con características muy particulares: “*Muita diferença do espanhol dos outros países latino-americanos e da Espanha*”; “*Mesmo a Argentina estando situada na América Latina,*

---

<sup>104</sup> Traducción nuestra

<sup>105</sup> Traducción nuestra.

*ainda assim, o seu espanhol é diferente em relação aos outros países do mesmo continente”.*

De acuerdo con la autora, así como el español de España es percibido como el español original, el español de Argentina es calificado como el español derivado, visión que lo acerca al portugués brasileño. El español argentino es, por lo tanto, más cercano para los brasileños que el de España: “La cercanía entre el español de Argentina y el portugués de Brasil, así como la proximidad geográfica y la mayor facilidad de contacto, parecen crear con esta variedad lingüística una mayor **intimidad**<sup>106</sup>” (Scutti Santos, 2006: 896).

La investigadora concluye su artículo apuntando que la relación de los brasileños con la lengua extranjera evidencia marcas en su imaginario del pasado colonial, de las discrepancias político-económicas entre las antiguas metrópolis y sus excolonias.

#### 2.9.5. BUGEL Y SCUTTI SANTOS (2010)

En este artículo en colaboración con Bugel, Scutti Santos sigue desarrollando su investigación sobre las actitudes de los estudiantes brasileños de ELE (en São Paulo) hacia el español peninsular y el argentino. En esta ocasión, las autoras recurren a una metodología mixta. En la primera parte del estudio se elaboró un cuestionario utilizando la técnica de *matched guised*, en el que hay varios pares opuestos de adjetivos y los estudiantes tienen que valorar las muestras de habla de las dos variedades (de las que los informantes desconocen el origen) dentro de una escala de uno a cuatro según cada par de adjetivos.

Los resultados de esa primera parte revelaron que la variedad argentina obtuvo valores positivos más altos que la variedad española, excepto en las cualidades *trabajador*, *valiente* y *confiable*, en las que la variedad peninsular obtuvo valores más positivos que la argentina. Las autoras justifican esos resultados positivos para la modalidad argentina por la proximidad que tiene, geográficamente y fonológicamente, con Brasil y su variedad del portugués.

En la segunda parte del cuestionario se realizaron entrevistas cualitativas en las que, en un primer momento, se les pidió a los estudiantes que atribuyeran adjetivos a los

---

<sup>106</sup> Traducción nuestra.

españoles y argentinos. En esa ocasión se notó un cambio en las valoraciones ya que a los argentinos se les asignan más adjetivos negativos (arrogantes, 75%, agresivos, 39% y mentirosos, 18%).

A continuación, se les preguntó a qué país se irían a aprender la lengua española y el 76% de los encuestados contestó España, el 7% España y otro país que no sea Argentina, el 5% Argentina y el 4% contestó España y Argentina. Las justificativas dadas por ellos iban desde razones históricas, pureza del idioma y por ser en España dónde se ha “creado” la lengua, hasta las bellezas naturales del país. Para Bugel y Scutti Santos, así como en el estudio anterior de Scutti, a España se le asigna una idea de prestigio explícita, una idealización de lo lejano, de lo europeo.

#### 2.9.6. BUGEL (1998)

El estudio hecho por Bugel en la ciudad de São Paulo sobre las variedades diatópicas del español enseñadas en las escuelas de idiomas se realizó en cuatro partes: una primera parte de análisis crítico de los manuales utilizados en clase y de entrevistas a los coordinadores de las escuelas sobre la interacción de las variedades en el aula; una segunda parte de entrevistas a los docentes; una tercera parte de entrevistas a los estudiantes de ELE de dichas escuelas (ambas entrevistas, de los profesores y alumnos, tratan, principalmente, el tema de las variedades del español y su tratamiento en clase) y una última parte de análisis de las grabaciones de algunas clases.

Realizado algunos años después de la creación del Mercosur, el análisis de los manuales sorprendió a la investigadora ya que reflejaban una mayoritaria presencia de la variedad peninsular y una gran difusión de las características lingüísticas y culturales españolas. La ausencia de las variedades americanas en dichos manuales, especialmente de las del Cono Sur, era patente.

Tras el análisis de las entrevistas con los docentes y coordinadores, Bugel observó que los docentes son conscientes de la existencia de las variedades del español, pero tienen informaciones limitadas sobre el tema. Además, ellos son instruidos por los coordinadores de las escuelas para las que trabajan a evitar ciertos rasgos característicos de variedades hispanoamericanas como, por ejemplo, el yeísmo rehilado por parte de los profesores nativos de la zona de Río de la Plata. Según la autora, los esfuerzos en eliminar

esos rasgos son grandes y acaban provocando que esos docentes presenten “múltiples realizaciones de los fonemas en cuestión, casi todas ellas artificiales, muchas de ellas inexistentes y, consecuentemente, son fuente de confusión para los alumnos<sup>107</sup>” (Bugel, 1998: 188).

En el plan sintáctico, Bugel menciona otro ejemplo de prejuicio hacia las variedades americanas que es la enseñanza de los pronombres personales de tratamiento. No se enseña el uso de vos (presente en las variedades de diversos países hispanoamericanos), pero sí se enseña el uso de vosotros (que tiene su uso restringido al español peninsular), lo que demuestra el peso de los manuales en las clases. Para la investigadora, aunque algunos usos peninsulares se restrinjan a su territorio, hay una preferencia y mayor apertura a su enseñanza que la de los rasgos americanos:

(...) los usos americanos que no sean absolutamente generales serán descartados, con el argumento de que es conveniente evitar sobrecargar a los alumnos con informaciones excesivas, mientras que los usos españoles nunca son dejados a un lado, aun cuando son regionales, longínquos y excedentes. Pocos profesores están dispuestos a calificar los usos peninsulares como regionales, en cambio la mayoría de ellos está dispuesta a abandonar lo que consideran que son regionalismos americanos. Los usos peninsulares son aceptados antes que los usos americanos, que necesitan argumentos prácticamente ineludibles para ser aceptados en el aula (BUGEL, 1998: 189)<sup>108</sup>.

En cuanto al cuestionario aplicado con los estudiantes – que trataba de identificar sus razones para aprender el idioma hispano, los criterios de elección del centro de enseñanza, los contactos con la lengua al exterior del centro y las regiones hispanohablantes que despiertan su curiosidad – se observó que los estudiantes tienen mayor curiosidad por conocer España, con una justificativa bastante recurrente en sus declaraciones: “por ser la cuna de la lengua y de la cultura<sup>109</sup>”. Para la autora, cabe la posibilidad de que esta preferencia pueda estar basada en prejuicios ya que muchos de los estudiantes, principalmente los principiantes, no notan las diferencias entre las variedades, es decir, saben que hay diferencias, pero no tienen conciencia formal de ellas.

El análisis de las grabaciones de las clases evidenció un uso extendido de la variedad peninsular (presente también en los manuales), incluso en el caso de los grupos

---

<sup>107</sup> Traducción nuestra.

<sup>108</sup> Vide nota 107.

<sup>109</sup> Vide nota 107.

con profesores nativos de otros países hispanohablantes que, como ya hemos comentado, prescindían del uso de rasgos característicos de su variedad de origen con vistas a alcanzar un español “más puro”, “general”, “neutro”.

Bugel concluye su tesis afirmando que los docentes de ELE en São Paulo enseñan una variedad que no es la suya ni la de nadie, es indefinida, una mezcla de variedades. La autora hace hincapié en que no aboga por la “pureza” lingüística, sino por una política lingüística que ofrezca a los estudiantes brasileños un panorama auténtico de la situación lingüístico-cultural Latinoamericana, “para que ellos, a su vez, sean capaces de identificar sus necesidades y deseos de contacto con grupos de hablantes nativos de español, haciendo opciones razonadas, con más posibilidades de éxito en la consecución de sus objetivos” (1998: 196).

#### 2.9.7. SCHMETZ (2013)

La investigación hecha por Schmetz estudia las actitudes y relaciones de los brasileños (18 personas de estados fronterizos con países hispanohablantes y 74 personas de estados del interior de Brasil o de la frontera oceánica) con elementos de seis diferentes variedades diatópicas de la lengua española (de México, Colombia, Cuba, Argentina, Castilla y Andalucía). Para ello, el autor realizó un cuestionario en línea que consistía, por un lado, en un apartado fonológico, en el que los estudiantes tenían que valorar cada variedad (sin conocer su origen), mediante la audición de *podcasts* de esas regiones, en una escala de 1 a 5 para cinco adjetivos (elegante, paleta, noble, vulgar y sofisticado<sup>110</sup>) y, además, ellos podían añadir adjetivos que creyeran convenientes para caracterizar cada muestra de habla. Por otro lado, el cuestionario tenía un apartado gramatical y lexical, en el que se les pedía a los informantes que eligieran, entre grupos de frases equivalentes (pero de variedades distintas), los elementos que más conocían y, en un segundo momento, que indicaran los que les parecían más correctos/válidos.

En cuanto a los resultados de la primera parte de los informantes de la **zona no fronteriza**, se constató que la lengua española, de manera general, fue evaluada positivamente en todas sus variedades, lo que demuestra una visión positiva por parte de los informantes hacia la lengua meta. De forma más específica, las variedades mejor

---

<sup>110</sup> *Elegante, caipira, nobre, vulgar y sofisticado*, en portugués.

valoradas por ese grupo son la castellana y la argentina y las peores valoradas son la andaluza y la mexicana (ver gráfico 5).

	Positivo	Negativo
Colombia	2,82	1,6
Esp. Cast.	3,01	1,62
México	2,57	1,96
Argentina	2,98	1,41
Esp. Andal.	2,36	1,88
Cuba	2,89	1,55

Tabla 3: Suma valoraciones adjetivos positivos y negativos para grabaciones (Int.)

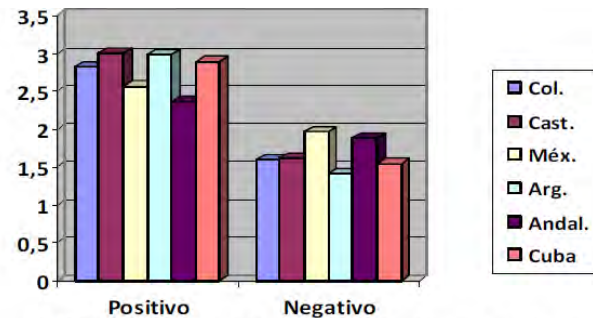


Gráfico 1: Suma valoraciones adjetivos positivos y negativos para grabaciones (Int.)

Gráfico 5: Comparación de las medias positivas y negativas por variedad (Schmetz 2013: 34)

En lo que concierne a los adjetivos atribuidos libremente a cada una de las modalidades por los informantes de la zona no fronteriza, se observó que para la variedad colombiana era recurrente la presencia de los adjetivos *común*, *patrón*, *normal* y *natural*, lo que lleva a la autora a concluir que probablemente los informantes vean esa variedad como neutra. También se mencionan dichos adjetivos para caracterizar la modalidad cubana. Sin embargo, en ese caso también se le añaden adjetivos como *histórico*, *solemne*, *emocional*, *tumultuado*, *cantado*, *animado* y *místico*. Por ello, Schmetz (2013: 36) afirma que esa variedad aparece “como desconocida y ajena, pero atrayente por su pronunciación cantada y misteriosa”.

La modalidad castellana fue calificada principalmente como *rápida e informal*, pero también como *divertida*, *alegre* y *graciosa*, mientras que la andaluza se percibe como la más *rápida y sin pausa*, *extraña* y *diferente*.

En lo que respecta a la variedad mexicana, los brasileños de estados no fronterizos la consideran aún más *informal* que la castellana, *coloquial* y *popular*. Además, la consideran *exagerada e irritante* y la más *extraña* de las modalidades. La autora menciona un comentario de un informante que destacó su semejanza con el portugués, que esa variedad se parecía a un “portuñol”, y considera que el desconocimiento y la falta de familiarización con variedades como la mexicana y la andaluza pueden ser las razones por las que ellas sean menos valoradas que otras. Por otro lado, el español de Argentina aparece, principalmente, como *formal* además de *sofisticado*, *culto*, *elegante*, *inteligente* y *profesional*.

En cambio, el grupo de informantes de la **zona fronteriza** (que tiene un nivel de español más alto que el de las zonas del interior del país) parece indicar una preferencia por las variedades peninsulares, puesto que valora mucho más la variedad castellana que todas las demás y sube al segundo puesto la variedad andaluza (la peor valorada por el grupo de la zona no fronteriza), lo que, en un principio, sorprende ya que se supone que valoraría más la variedad rioplatense que es la que tiene más cerca, conforme lo explica Schmetz (2013: 38):

Estos resultados van a primera vista levemente en contra de lo que se podía esperar. De hecho, ya que estos informantes tienen más contactos con la variedad rioplatense por vivir en la frontera, y tienen más nivel de español, podíamos razonablemente esperar una valorización más alta de la variedad argentina, o una valorización más pareja de las diferentes hablas. Sin embargo, si partimos de la base de que en clase se enseña más el español de la Península, de donde provienen los manuales de enseñanza, puede ser que los alumnos que han seguido más años de enseñanza tengan esta modalidad como más integrada y apreciada. También puede ser que, al vivir más cercano a los argentinos, los IFront<sup>111</sup>. tengan prejuicios negativos más fuertes hacia sus vecinos.

Si comparamos los adjetivos atribuidos por ese grupo con los mencionados por los informantes de la zona no fronteriza, sólo un informante mencionó la variedad colombiana como *normal* (fueron atribuidos adjetivos como *áspero*, *duro* y *pulido*). Los encuestados identificaron esa variedad como *colombiano* o *americano*.

El español castellano no recibió adjetivos negativos (lo calificaron como *bonito*, *agradable*, *bien articulado*, *suave*, *real* y *ardoroso*) y el andaluz tuvo la misma valoración que en el otro grupo: sigue siendo valorada como *rápida*. Tampoco hubo muchos cambios respecto a la variedad mexicana que, aunque les pareció *musical* y *agradable*, les seguía pareciendo *informal* y *popular*.

Los informantes reconocieron la variedad argentina y se le atribuyeron adjetivos como *exagerado* y *parcialmente coloquial*, pero también *refinado* y *agradable*. Por último, tampoco hubo mucha diferencia en la valoración de la modalidad cubana que se la describe como *clara*, *animada* y *coloquial*.

---

<sup>111</sup> La autora llama IFront. al grupo de informantes de la zona fronteriza e IInt. al grupo de las zonas de interior (no fronteriza).



La investigadora concluye, basándose en los datos obtenidos y en estudios anteriores al suyo, que las variedades peninsulares y argentina, por el lugar que ocupan en la enseñanza de ELE en Brasil, son las que tienen valoración más positiva y que “el conocimiento de una variedad, la familiaridad con ella y su lugar preponderante (por lo que es del español) en el territorio brasileño son los criterios que más influyen en la valoración que los residentes de ese país hacen de las variedades del español” (2013: 39), aunque otros criterios más particulares también puedan intervenir.

La parte gramatical del cuestionario estaba compuesta por frases que contrastaban *tuteo/voseo*, *vosotros/ustedes*, *pretérito compuesto/pretérito simple* y la construcción *ir por/ir a por* y la parte léxica presentaba siete grupos de frases con los siguientes términos: *piscina/pileta/alberca*, *tomar/coger*, *autobús/colectivo/micro/camión*, *aquí/acá*, *fresa/frutilla*, *tarta/pastel/torta* y *jugo/zumo*.

Los resultados muestran que, en general, ambos grupos coinciden en su valoración de los elementos gramaticales, en la que se observó bastante conocimiento de las alternativas americanas utilizadas en territorios próximos a Brasil, pero la predominancia del prestigio de elementos más presentes en las variedades peninsulares, como es el caso del uso del tuteo y del pretérito compuesto, a los que los informantes otorgan más validez.

Respecto a la parte léxica, la autora observa un conocimiento mayor de los elementos americanos por parte del grupo de la región fronteriza que del grupo de los informantes del interior (con excepción del elemento *acá*). En cuanto a la atribución de corrección/validez, los informantes del grupo no fronterizo concedían más validez a los elementos “menos americanos” (los manuales juegan un papel importante en esa decisión, según la autora), mientras que se observa un aumento en la validación del léxico “más americano” por parte de los informantes del grupo fronterizo, que parecen ser “más tolerantes con los elementos léxicos de las variedades americanas cercanas a su zona de residencia” (Schmetz 2013: 66).

#### 2.9.8. CÁRCAMO GARCÍA (2016)

En su trabajo, Cárcamo García estudia las actitudes lingüísticas por parte de estudiantes universitarios brasileños de ELE (del centro de enseñanza de lenguas de la Universidad Estadual de Campinas) hacia las variedades diatópicas del español,



investigando concretamente las actitudes hacia las formas de tratamiento de la lengua (tú, vos, usted, vosotros y ustedes).

El procedimiento de trabajo consistió en la aplicación de un cuestionario que estaba dividido en cuatro partes, dos de ellas dedicadas al perfil de los informantes, otra parte dedicada a la frecuencia de uso y países que utilizan determinados pronombres personales de tratamiento y un apartado que estudia las percepciones y actitudes de los alumnos hacia las variedades diatópicas del español (que la autora agrupó en “español de Latinoamérica” y “español peninsular”), en la que los encuestados hablan sobre su preferencia personal, variedad que consideran que debería ser enseñada en las clases de ELE en Brasil, el país favorito para ir a estudiar la lengua y su opinión acerca de la posibilidad de correspondencia entre dicho país y el aprendizaje de una variedad determinada.

En lo que concierne a la variación diatópica del español en general, el 95% de los informantes son conscientes de su existencia. En el ámbito fonético, el 96,7% reconoce la variación (entre los ejemplos dados están el yeísmo/*šeísmo/žeísmo*, el seseo/distinción entre /s/ y la consonante fricativa dental sorda /θ/ y la aspiración de *s*) y en el ámbito lexical, el 78,3% afirma haber variación (algunos ejemplos mencionados son coche/carro/auto, buseta/ómnibus/*micro*, patata/papa, maní/cacahuete). Sin embargo, a nivel gramatical, las opiniones están divididas: el 48,3% (la mayoría) declaró no saber si existen diferencias gramaticales entre las distintas modalidades de la lengua española (los pocos ejemplos aportados por los estudiantes mencionan el voseo y el uso de vosotros/ustedes).

Las respuestas obtenidas en el apartado de las actitudes y creencias declaradas de los aprendientes hacia las variedades del español revelaron que el 83,3% de los estudiantes tienen actitudes positivas hacia el estudio del español, que el 49,1% declara hablar una variedad latinoamericana al utilizar el español y un 15,2% afirma que su variedad es una combinación de la modalidad peninsular y latinoamericana. Además, el 50% de los encuestados dice tener preferencia por una variedad específica, entre las que destacan las variedades argentina (41,9%), chilena (35,5%), española (29%), colombiana, mexicana y uruguaya (25,8% cada una).

Los alumnos también indicaron las variedades que ellos creen que se debería enseñar en las clases de ELE y el país (o los países) donde les gustaría aprender la lengua

española. En el primer caso señalaron, principalmente, las variedades argentina (40%), española (33,3%), colombiana (31,7%), chilena (26,7%), peruana y uruguaya (25%) y en el segundo, los países más elegidos fueron España (53,3%), Chile (38,3%), Argentina (36,7%), México (28,3%), Colombia y Uruguay (25% cada una).

Para Cárcamo García, la situación geográfica de los países latinoamericanos elegidos por los encuestados (y su consecuente influencia sociocultural) respecto a Brasil es un criterio decisivo en sus respuestas, puesto que la mayoría de los países mencionados hacen frontera con Brasil. En el caso de España, la autora sigue la misma línea de los investigadores mencionados anteriormente, quienes consideran que el prestigio de la variedad peninsular es un factor de influencia.

Respecto al apartado de las formas de tratamiento en español, los estudiantes brasileños utilizan sobre todo los pronombres *tú*, *usted* y *ustedes* que, según la investigadora, ellos conciben “como sus formas *você* y *vocês* y consideran innecesarias las formas propias de variedades concretas, es decir, *vos* y *vosotros*, las cuales también entienden como *você* y *vocês*, a pesar de que muchos informantes les asignen la forma del portugués arcaico *vós* a ambos casos” (2016: 102).

#### 2.9.9. MASGO (2019)

El trabajo investigativo de Masgo tiene como objetivo observar la interrelación de las creencias y actitudes hacia la variedad lingüística del español por parte de estudiantes de primero y último años del curso de Licenciatura en Letras Portugués y Español de la Universidad Estadual de Ponta Grossa (UEPG), en Paraná<sup>112</sup>, para analizar los posibles impactos que puedan tener en la formación docente de los graduandos. Para ello, el investigador eligió a 8 informantes de los 43 cuestionarios aplicados, usando la técnica de muestreo aleatorio. El criterio utilizado fue el hecho de haber hecho (o no) un curso de ELE antes de empezar la graduación.

El cuestionario está formado por 17 preguntas abiertas y 8 semidirigidas y cerradas. Los datos obtenidos fueron agrupados en las siguientes categorías:

- Creencias sobre la utilización de las variedades lingüísticas en la asignatura de lengua española en el curso de Licenciatura;

---

<sup>112</sup> El estado de Paraná está ubicado en zona fronteriza con Argentina (al Suroeste) y Paraguay (al Oeste).

- Creencias sobre una posible homogeneidad en la lengua española;
- Creencias sobre prestigio/desprestigio de las variedades de la lengua española;
- Creencias sobre el lugar e/o convivencia ideal para perfeccionarse en la lengua española;
- Creencias y actitudes sobre los medios de comunicación (radio y televisión) en lengua española;
- Creencias sobre la existencia de una o más variedades de difícil comprensión;
- Creencias sobre la existencia de una variedad ideal para el aula de ELE;
- Creencias sobre la posibilidad de uniformizar la lengua española con la elección de una variedad;
- Creencias sobre la importancia de conocer las variedades de la lengua española;
- Creencias sobre la importancia del conocimiento de la variación lingüística para la docencia;
- Actitudes lingüísticas respecto a las variedades de la lengua española;
- Creencias sobre el prestigio/desprestigio de la lengua española ante la lengua inglesa;
- Creencias sobre la contribución del curso en lo que respecta a los conocimientos sobre variedades lingüísticas;
- Creencias sobre la tolerancia al error en lengua española.

Nos limitaremos a comentar los resultados y conclusiones obtenidos en las once primeras categorías ya que tienen más relevancia para nuestra investigación. En la primera de ellas, Masgo apunta que los estudiantes del primer año creen que en los cursos de idioma predomina la variedad rioplatense (argentina y paraguaya) y que, en la universidad, los docentes utilizan más de una variedad (entre las que aparecen la argentina y la española). Para el autor, el hecho de que los estudiantes estén en la región Sur del país (fronteriza con la variedad rioplatense) puede haber contribuido para que puedan identificar esas variedades en sus clases. En lo que respecta a los estudiantes del cuarto año, los resultados indican que creen que la variedad predominante tanto en la universidad como en los cursos es la peninsular. Masgo afirma que probablemente se deba a que los profesores del último año hayan tenido una formación más cercana a la variedad

peninsular y a que los materiales utilizados en clase sean, generalmente, producidos por editoriales españolas.

En cuanto a la categoría sobre una posible homogeneidad de la lengua española, la gran mayoría ha afirmado que la lengua española no es homogénea, presentando razones como el hecho de que la lengua tiene variedades o que una lengua cambia de acuerdo con el lugar geográfico. Para los informantes, por lo tanto, la lengua española posee rasgos homogéneos dentro de su heterogeneidad.

En lo que respecta a las creencias sobre el prestigio/desprestigio de las variedades de la lengua española, la mayoría de los informantes niega que haya una variedad mejor que otra, sin embargo, en sus respuestas, no excluyen la posibilidad de que alguna sea más fácil de oír, más hablada o valorada en determinadas comunidades lingüísticas, creando, para el autor, nuevas creencias: que hay variedad(es) más fácil(es) de oír y que hay variedad(es) mejor(es) hablada(s). Masgo concluye, con eso, que el prestigio no es algo innato de la variedad sino que es una valoración concedida o percibida por los sujetos (actitudes positivas o negativas):

Assim, por exemplo, quando o informante A menciona que existe uma variedade que pode ser mais fácil de ouvir, ou mais supervalorizada como diz o informante F, é porque existe a crença que existe(m) variedade(s) que possuem um status linguístico, o qual não precisamente deve ser este fato entendido como uma característica inata de certa variedade, mas que ele – o status – pode ser concedido ou percebido pelos sujeitos (MASGO, 2019: 140).

El autor también destaca la respuesta del informante H, quien contestó que el prestigio depende de la ubicación, afirmando que en lugares como la universidad se valora más la variante peninsular<sup>113</sup>. Para Masgo, la respuesta de ese informante revela dos aspectos interesantes: la concepción de una lengua o variedad como prestigiada de acuerdo con el lugar donde es hablada y la valorización de ciertas variedades en detrimento de otras en algunos medios académicos.

---

<sup>113</sup> Respuesta completa del informante H: “Depende da localização, porque, por exemplo, na universidade, valoriza-se a variante da Espanha” (MASGO, 2019: 141).

La categoría de creencias sobre el lugar e/o convivencia ideal para perfeccionarse en la lengua española nos interesa bastante ya que una de las preguntas hechas a los informantes en la investigación de Masgo es semejante a la que hicimos en nuestro trabajo. El resultado demuestra que hay una clara preferencia por las variedades de España y Argentina.



Gráfico 6: Creencias sobre el lugar e/o convivencia ideal para el perfeccionamiento en la lengua española (Masgo, 2019: 142)

El investigador afirma que la preferencia por la variedad peninsular revela la posibilidad de que exista la creencia entre los estudiantes de que España sea un país que garantiza un mejor aprendizaje del idioma. En lo tocante a la variedad argentina, Masgo apunta dos posibilidades: la elección por la cercanía geográfica y el uso de esa variedad en el aula por parte de los docentes.

Los datos obtenidos en la categoría de creencias y actitudes sobre los medios de comunicación (radio y televisión) en lengua española revelan que los informantes prefieren la variedad mexicana para la televisión (por sus telenovelas y series, aunque en Brasil se emiten dobladas al portugués) y la colombiana para la radio que, según Masgo, tiene que ver con el *boom* del reguetón en la última década, en la que Brasil ha recibido la visita de varios cantantes colombianos del género. En ambos casos, la preferencia por esas variedades se demuestra ser de carácter afectivo. El reguetón y las telenovelas han

podido desarrollar una actitud positiva en los informantes hacia las variedades colombiana y mexicana.

Respecto a las creencias sobre la existencia de una o más variedades de difícil comprensión, las variedades de España, Cuba y Argentina se destacaron como las que presentan dificultades. Entre las pocas razones que el investigador ha encontrado en las respuestas de los informantes está el uso del voseo y el yeísmo con pronunciación tensa en la variedad rioplatense y la velocidad del habla cubana.

Entre los datos obtenidos en la categoría que trata las creencias sobre la existencia de una variedad ideal para el aula de ELE, podemos destacar que las variedades de España y Paraguay son las más mencionadas seguidas por las variedades argentina y colombiana. Los informantes justifican la elección de la variedad peninsular por ser la que más han tenido contacto durante la graduación. Masgo (2019: 152) apunta que en el caso de esos informantes, la preferencia por el uso de esa variedad a la hora de impartir sus clases de ELE, “poderia ser sinônimo de segurança linguística, porque resulta evidente que o fato de trabalhar com outra variedade que ainda a desconhece em boa parte, diferente da variedade espanhola, afetaria seu trabalho e desenvolvimento docente”. Sin embargo, en el caso de la variedad paraguaya, el autor afirma que la decisión está más basada en el componente afectivo: la cercanía.

En lo que concierne a la posibilidad de uniformizar la lengua española con la elección de una variedad, los estudiantes encuestados rechazan esa idea (solo un informante no quiso opinar) y, en sus respuestas, evidencian su defensa por la diversidad e identidad lingüística y por la valoración cultural de los países hispanohablantes (Masgo, 2019: 157), demostrando que son conscientes de la importancia de las variedades lingüísticas, lo que se ratifica en las respuestas a las preguntas de las dos categorías siguientes: “Creencias sobre la importancia de conocer las variedades de la lengua española” y “Creencias sobre la importancia del conocimiento de la variación lingüística para la docencia”. En ellas los estudiantes atribuyen un alto grado de importancia al conocimiento de las variedades tanto para el aprendizaje como para la docencia del español.

La siguiente categoría creada por Masgo “Actitudes lingüísticas respecto a las variedades de la lengua española” nos aporta datos muy interesantes para nuestro trabajo, pues analiza las actitudes positivas y negativas de los informantes hacia las variedades

del español (a través de una tabla con el nombre de todos los países hispanohablantes). En un primer momento, el autor nos indica las actitudes positivas de los encuestados (se les ha pedido que indiquen lo mucho que les gusta cada variedad) y el resultado nos muestra que las variedades mexicana y colombiana son las que más les gusta, seguidas de las variedades paraguaya y española (ver gráfico 7). Masgo apunta que solo dos encuestados no han querido valorar positivamente ninguna variedad.

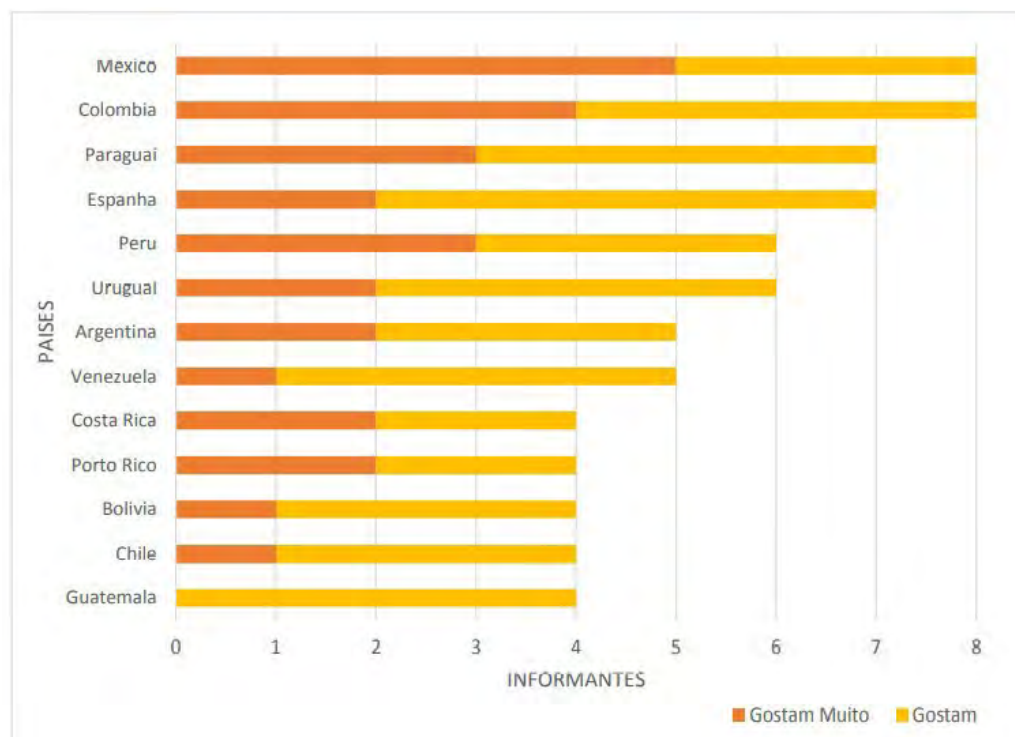


Gráfico 7: Actitudes positivas hacia las variedades de la lengua española  
(Masgo, 2019: 165)

A continuación, Masgo presenta los datos obtenidos en cuanto a las variedades que no les gusta o no les gusta nada a los encuestados. Solamente 5 informantes han mencionado alguna variedad y uno de ellos presentó un gran número de actitudes negativas (7 variedades no le gustan). Dos variedades destacan por tener el mayor grado de rechazo: la cubana y la argentina (ver gráfico 8).

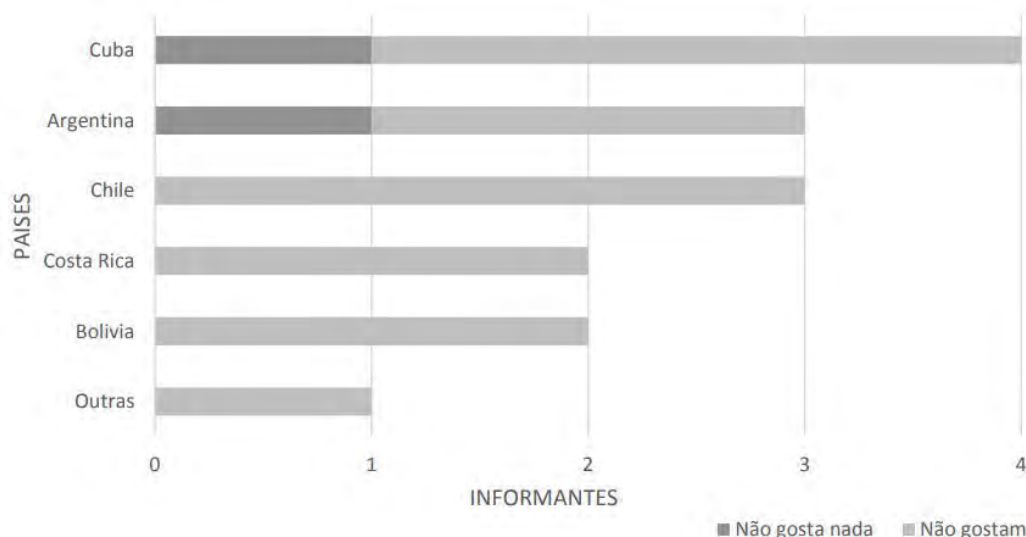


Gráfico 8: Actitudes negativas hacia las variedades de la lengua española  
(Masgo, 2019: 166)

El investigador matiza que solo uno de esos cinco informantes pertenece al cuarto año del curso, por eso cree que las actitudes negativas presentadas están más relacionadas con las creencias subjetivas de los encuestados que con la consecuencia de su contacto o experiencia con esas variedades.

Masgo concluye su investigación proponiendo la promoción de una enseñanza de idiomas desde una perspectiva intercultural, con materiales didácticos de elaboración propia y que haya espacios de discusión sobre la importancia de la enseñanza de la variación lingüística en la formación docente para que las actitudes lingüísticas de los aprendices de español sean cada vez más positivas hacia las diferentes variedades de ese idioma.

#### 2.9.10. CONCLUSIONES

Finalmente, tras observar los estudios presentados y sus resultados, podemos afirmar, primeramente, que los brasileños tienen actitudes favorables hacia la lengua española en general, lo que es muy positivo y favorecedor para su adquisición. Además, podemos constatar que las actitudes de los brasileños hacia las variedades diatópicas de la lengua española reflejan principalmente:

1) La presencia de prejuicios lingüísticos hacia determinadas variedades, principalmente en los niveles iniciales (cuando no tienen una conciencia formal de las diferencias entre las variedades), formados en gran parte por la política lingüística



adoptada por el gobierno brasileño, que favorece la presencia de la modalidad peninsular en el aula;

2) La atribución de un prestigio añadido a la variante peninsular por ser la cuna del idioma y por ser la variedad hablada en un país europeo;

3) La falta de familiarización con algunas variedades influye (algunas veces positivamente, otras veces negativamente) en las actitudes de los alumnos, así como también la cercanía geográfica. Llama la atención el hecho de que los brasileños presenten, en distintos estudios, una actitud muy positiva hacia una variedad con la que no tiene cercanía geográfica, como la mexicana, y manifiesten actitudes mucho menos positivas, en la mayoría de los trabajos aquí expuestos, hacia la variedad con la que hace frontera: la argentina.

En conclusión, aunque los documentos de referencia para la enseñanza de ELE aboguen por la formación de estudiantes con actitudes positivas y abiertas hacia las diferencias lingüísticas y culturales (como hemos visto en el apartado 2.5 y como observaremos también en el Capítulo 3, apartado 3.6), y pese a la labor de las universidades en la formación de esas actitudes en los futuros docentes, se observa a través de esos estudios que aún queda mucho trabajo por hacer en cuanto a la formación de los aprendices brasileños en ese sentido, puesto que todavía sigue arraigada la dicotomía español de España (más prestigioso) versus español de América.

## 3. LAS VARIEDADES DIATÓPICAS DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BRASILEÑA

### 3.1. LA LENGUA ESPAÑOLA: UNIDAD Y PLURICENTRALIDAD

Con casi 500 millones de hablantes como lengua materna (572 millones si incluimos el grupo de usuarios potenciales), el 7,8% de la población mundial<sup>114</sup>, y pese a su gran extensión (repartido entre 21 países hispanohablantes), es innegable que el idioma español disfruta de unidad dentro de su diversidad, puesto que es geográficamente compacto y presenta un “índice de comunicatividad muy alto y un índice de diversidad mínimo o bajo” (Moreno Fernández, 2000: 16). Una prueba de ello es que, aunque haya muchas variedades geolingüísticas, los hispanohablantes pueden mantener entre ellos una conversación fluida –en un registro formal y semiformal de la lengua– sin que su procedencia cause problemas comunicativos significativos.

Durante muchos años, la variación geolingüística de la lengua española fue marginada por la norma definida por la Real Academia Española (RAE), puesto que la fundación de esa institución se realizó en un contexto histórico en el que se creía que existía la necesidad de crear un modelo de lengua nacional en el que se excluyeran “los vicios y agresiones externas” (Moreno Fernández, 2016). Esa norma tenía, por lo tanto, un carácter monocéntrico, es decir, adoptaba como referencia una única modalidad: la “castellana<sup>115</sup> central” del español peninsular.

Todas las realizaciones exteriores al modelo de lengua ejemplar (la variedad castellana) eran consideradas como menos prestigiosas/correctas. Un ejemplo de ello es el seseo, que solamente dejó de ser considerado un “vicio de dicción”, por la RAE, en los años cincuenta (Rivarola, 2006). Ese carácter monocéntrico de la norma española contribuyó a la construcción de la idea inapropiada y dicotómica: español de España (más correcto y puro) vs. español de América<sup>116</sup>.

---

<sup>114</sup> Según el informe del Instituto Cervantes, *El español: una lengua viva* (2017). Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2017.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf). Último acceso: 16/04/2018.

<sup>115</sup> Utilizaremos en término “castellano” exclusivamente para referirnos al español hablado en la región de Castilla.

<sup>116</sup> Idea muy presente en el ámbito de la enseñanza de ELE en Brasil, como veremos más adelante.

No obstante, actualmente, el idioma español camina hacia la pluricentralidad (tendencia que tuvo sus inicios en los noventa y que empezó a ser adoptada en las normas de otras lenguas como el inglés, el portugués y el francés). De acuerdo con Clyne (1992: 1), las lenguas pluricéntricas son, al mismo tiempo, unificadoras y separadoras de personas: “They unify people through the use of the language and separate them through the development of national norms and indices and linguistic variables with which the speakers identify”.

En el caso del español, en 1999, la RAE – hasta entonces el único órgano normalizador de la lengua española – dio el primer paso hacia una política lingüística pluricéntrica<sup>117</sup>, con la publicación de su *Ortografía* (en colaboración con la ASALE<sup>118</sup>) que, según Bernárdez (2012), se ha hecho más neutra que las anteriores. La RAE pasa, desde entonces, a aceptar que la lengua española no tiene una única norma, sino que posee otras normas igualmente prestigiosas, reconociendo el papel de las otras veintidós Academias de la lengua española y contando con la cooperación de la ASALE en sus siguientes publicaciones<sup>119</sup>, como podemos observar en lo que expone la RAE en una reunión plenaria de Academias de la lengua sobre la publicación del Diccionario académico de americanismos<sup>120</sup>:

Una tradición secular, oficialmente reconocida, confía a las Academias la responsabilidad de fijar la norma que regula el uso correcto del idioma. Las Academias desempeñan ese trabajo desde la conciencia de que la norma del español **no tiene un eje único, el de su realización española, sino que su carácter es policéntrico. Se consideran, pues, plenamente legítimos los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema en su conjunto**<sup>121</sup>, esto es, que no ponga en peligro su unidad (RAE, 2009: 3).

Las veintidós Academias de la lengua pasan, por lo tanto, a trabajar conjuntamente, en una gran red colaborativa de difusión y actualización de las nuevas

---

<sup>117</sup> También se acepta la denominación “policéntrica”.

<sup>118</sup> Asociación de Academias de la Lengua Española.

<sup>119</sup> Como, por ejemplo, en 2001 se publica el primer Diccionario de la RAE con marcas hispanoamericanas (28 mil marcas incluidas en esa edición) y en 2005 se crea la primera edición del Diccionario Panhispánico de dudas.

<sup>120</sup> Disponible en: [http://www.rae.es/sites/default/files/Dossier\\_Diccionario\\_Americanismos.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Dossier_Diccionario_Americanismos.pdf) . Último acceso: 16/04/2018.

<sup>121</sup> Negrita nuestra.

publicaciones, articulando un consenso para fijar las normas lexicales, gramaticales y ortográficas comunes para todos los hispanohablantes, sin dejar a un lado la preocupación de mantener la unidad de la lengua en su rica diversidad.

De acuerdo con Borrego Nieto et al. (2019), con la publicación de la Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE) por la RAE y la ASALE, en el año 2009, se ratifica ese trabajo colaborativo en desarrollar una política panhispánica y una visión pluricéntrica de la norma.

Dicha política supone, entre otras cosas, el reconocimiento de que: a) puede haber diversas variantes, o usos concretos de la lengua, con valor normativo, b) tales variantes no tienen por qué ser siempre ni necesariamente las del “español europeo” y c) las variantes comunes a dos o más zonas pueden tener en cada una de ellas diferente consideración social (BORREGO NIETO et al., 2019: 2).

Ante esa diversidad geolingüística y de normas igualmente válidas, nos preguntamos cómo se pueden agrupar las variedades diatópicas del español. Son varios los autores que propusieron la división del idioma español según su área geográfica. A continuación, explicaremos las divisiones propuestas más relevantes.

### **3.2. LAS DIVISIONES DIALECTALES DEL ESPAÑOL**

De acuerdo con Moreno Fernández (2016: 27), “los componentes variables de cada lengua –sean fónicos, gramaticales, léxicos o discursivos– se actualizan de modo distinto en cada área geográfica”, pues en eso influyen factores como la lejanía, el contexto histórico de cada territorio, la dificultad/facilidad de comunicación entre áreas y los contactos lingüísticos con otras lenguas.

Se han utilizado muchos criterios para intentar agrupar esas variedades geolingüísticas, algunos de carácter más general, como es el caso del criterio dicotómico español de España y español de América (Lapesa, 1968; Zamora Vicente, 1970; Rosario, 1970) que, como comentamos anteriormente, es bastante inexacto ya que trata las variedades americanas y peninsulares como si fueran dos entidades lingüísticas homogéneas, conforme señala Alba (1992: 63):

Implican, de hecho, un grado elevado de generalización que **simplifica exageradamente** la variada realidad lingüística del extenso mundo hispanohablante. (...) Lo que se suele llamar «español de América» es un conjunto de dialectos, un suprasistema o diasistema, es decir, una **abstracción irrealizable en sí misma**<sup>122</sup> ya que no es un «modo de hablar» único.

En esa misma línea de pensamiento está el criterio propuesto por el lingüista Diego Catalán (1958) y avalado por Rafael Lapesa (1985) que propone una separación entre el español “castellano” y el español atlántico o ultramarino (zonas portuarias españolas como Andalucía y Canarias y el español de América, cuyo rasgo distintivo principal es el seseo).

La visión homogeneizadora del español hablado en América y del hablado en la Península recibió bastantes críticas, pues era considerada simplista y errónea. Además, todas las alteraciones observadas en el español hablado en Hispanoamérica también se dan en el español peninsular, conforme señala López Morales (1996: 22):

Entre tanto sabemos que, salvo los casos de influencia de las lenguas indígenas, no hay un solo fenómeno del español americano -con excepción del voseo- que no tenga alguna vida en el español peninsular o insular. Y cuando excluimos el voseo lo hacemos apoyados en consideraciones sincrónicas, porque desde luego fue llevado a aquellas tierras desde España, en la que era moneda común en siglos anteriores.

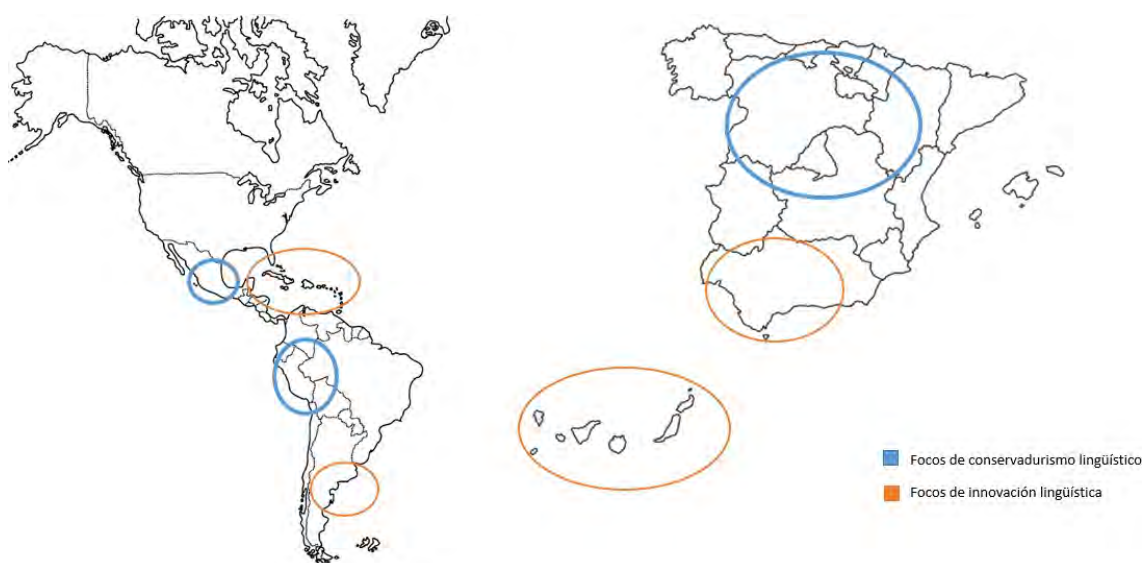
Frente a esa percepción homogeneizadora de la lengua, una corriente de lingüistas defiende la existencia de una diversidad lingüística en la lengua española hablada en ambos lados del océano. Moreno Fernández menciona una zonificación más general del español, diferente de las propuestas por lingüistas como Catalán y Lapesa. El autor divide las regiones lingüísticas en dos zonas: las de tendencia conservadora y las de tendencia innovadora que están presentes tanto en América como en España. “El conservadurismo consiste, esencialmente, en mantener elementos lingüísticos (sobre todo fonéticos) que en las zonas innovadoras suelen simplificarse, debilitarse o perderse” (Moreno Fernández, 2016).

Un ejemplo de conservadurismo en el nivel fónico es la conservación de consonantes finales de palabras. Por el contrario, en las zonas innovadoras, se realizaría

---

<sup>122</sup> Negritas nuestras.

el debilitamiento, aspiración o pérdida de esas consonantes finales. Por lo tanto, serían consideradas **zonas conservadoras** Castilla (principalmente la norteña), las zonas altas de México, interior colombiano y las zonas altas andinas y **zonas innovadoras** regiones como las Antillas, las islas Canarias, Andalucía y Argentina. El autor matiza que dentro de un área conservadora puede haber zonas de innovación o con rasgos específicos innovadores y dentro del área innovadora también puede haber zonas conservadoras, es decir, en esa división no hay límites nítidos, sino una **tendencia** a la conservación o innovación de ciertos rasgos, como se ve en el mapa 3.



Mapa 3: Zonas conservadoras e innovadoras lingüísticamente  
(Modificado a partir del mapa de Moreno Fernández, 2016)

En un intento de identificar las fronteras lingüísticas más detalladas del español hablado en América, algunos autores se dedicaron a realizar importantes trabajos de zonificación de esas variedades del español. El primero de ellos fue el cubano Juan Ignacio de Armas y Céspedes (1882) que, dentro de un contexto histórico de preocupación por la unidad del idioma, tenía como objetivo demostrar el inevitable fraccionamiento del español americano. En su propuesta, Armas y Céspedes divide América en cuatro regiones lingüísticas (ver mapa 4): 1) Antillas, Venezuela, Colombia (incluida Panamá<sup>123</sup>) y cierta parte de América Central (sin especificar qué parte es esta); 2) México y otra parte de América Central no especificada; 3) El Pacífico y 4) La región rioplatense (Buenos Aires).

<sup>123</sup> La separación de Panamá respecto a Colombia es posterior al estudio de Armas y Céspedes.



Mapa 4: División dialectal propuesta por Armas y Céspedes (1882)  
(Fuente: Quesada Pacheco, 2014)

La división de Armas es muy poco precisa, según afirma Moreno Fernández (1993: 18): “Armas prevé un futuro para el español de América en el que se distinguen al menos cuatro lenguas o “idiomas”. Sin embargo, no proporciona argumentos que expliquen el porqué de esa fragmentación, ni hace delimitaciones geográficas suficientemente concretas”.

La primera división hecha desde la dialectología, la más conocida y utilizada hasta el momento, es la que planteó Henríquez Ureña (1921), que usa como base tres criterios: geográfico, político-cultural y de sustrato o de contacto lingüístico con diversas lenguas indígenas, siendo este último el que se convirtió en elemento fundamental. El lingüista divide América en cinco zonas (ver mapa 5), con algunas subdivisiones, teniendo en cuenta solamente el nivel léxico, pues cree que los aspectos fonéticos en principio no proporcionan zonas completamente homogéneas. Conforme afirma Moreno Fernández (1993: 22), “la complejidad del español americano convierte al léxico en el mejor medio de descubrir alguna homogeneidad”.





Mapa 5: División dialectal propuesta por Henríquez Ureña (1921)  
(Fuente: Quesada Pacheco, 2014)

Como podemos observar en el mapa, la zona 1 comprende México y América Central<sup>124</sup> (sustrato náhuatl), la 2 incluye el Caribe hispánico (sustrato arahuaco y caribe), la 3 está constituida por la zona Andina (sustrato quechua), la 4 es la zona chilena (sustrato araucano o mapuche) y la quinta zona abarca la región del Río de La Plata (sustrato guaraní).

Esa división de Henríquez Ureña recibió muchas críticas de varios lingüistas como, por ejemplo, las de Augusto Malaret (1937), Tomás Navarro (1942) y José Pedro Rona (1964), siendo este último, probablemente, el que formuló las críticas más severas. Rona apunta, por un lado, que las lenguas mencionadas no son las únicas lenguas de importancia, pues también han estado en contacto con el español las lenguas mayas, la tarasca, la cacana, la pampa, la aymara, entre otras. Por otro lado, las lenguas a las que se

<sup>124</sup> El autor también añade a esta zona la variedad del español hablado en el sudoeste de Estados Unidos.



refiere no tienen la extensión que se les atribuye, como es el caso del guaraní, que no actuó sobre toda Argentina, Paraguay y Uruguay.

Además, Rona critica el hecho de que Henríquez Ureña considere el contacto de lenguas como factor extralingüístico y de que simplifique la actuación de las lenguas indígenas sobre la lengua española, puesto que no actuaron sobre un español homogéneo, sino sobre dialectos españoles diferenciados.

Para Alba (1992: 68), “(...) el principal problema de la propuesta del filólogo dominicano radica en la precariedad de los conocimientos o de los estudios sobre la realidad lingüística americana en su época”, ya que Henríquez Ureña no describe siquiera los rasgos lingüísticos específicos que caracterizan o unen a cada zona, limitándose apenas en definir las regiones que componen cada zona.

En un intento de cubrir las lagunas presentes en la división de Henríquez Ureña, Rona (1964) propuso una nueva división dialectal del español de América, en la que, al contrario de Ureña, trataba la fonética, la fonología, la morfología y la sintaxis a través de un sistema de isoglosas. El autor definió las zonas lingüísticas basándose en la presencia o ausencia de tres rasgos distintivos (el yeísmo, el *žeísmo*<sup>125</sup> y el voseo) y según la manifestación de las formas verbales que concuerdan con el pronombre *vos* (que pueden darse de cuatro formas diferentes<sup>126</sup>), afirmando que eran los únicos fenómenos “cuyas isoglosas conocemos lo suficientemente bien como para poder utilizarlas” (Rona, 1964: 220).

De este modo, Rona dividió América en 16 zonas dialectales (ver mapa 6), a las que posteriormente agrega siete zonas de mezcla con otras lenguas (áreas bilingües o de hablas criollas). A continuación, detallaremos esas 16 zonas:

---

<sup>125</sup> Hemos decidido conservar el término “*žeísmo*”, pues es el utilizado por Rona para denominar el yeísmo rehilado.

<sup>126</sup> Estas son: 1) -áis -éis -ís; 2) -áis -is -ís; 3) -ás -és -ís; 4) -as -es -es (desinencias átonas).



Mapa 6: División dialectal propuesta por José Pedro Rona (1964)  
(Modificado a partir del mapa de Quesada Pacheco, 2014)

- **Zona 1: Presencia del yeísmo** en México (excepto los Estados de Chiapas, Tabasco, Yucatán y Quintana Roo), Antillas, la costa atlántica de Venezuela y Colombia, mitad oriental de Panamá;
- Zona 2: Presencia del yeísmo, žeísmo y del voseo de tipo 3 en los estados mexicanos citados anteriormente, con América Central, incluida la mitad occidental de Panamá;
- Zona 3: Presencia del yeísmo y del voseo de tipo 3 en la costa pacífica de Colombia y en el interior de Venezuela;
- Zona 4: Presencia del voseo de tipo 3 en la zona andina de Colombia;
- Zona 5: Presencia del yeísmo, žeísmo y del voseo de tipo 3 en la zona andina de Ecuador;
- Zona 6: Presencia del žeísmo y del voseo de tipo 2 en la zona serrana de Ecuador;
- **Zona 7: Presencia del yeísmo** en la zona costera de Perú, exceptuándose el sur;
- Zona 8: Ausencia de los cuatro fenómenos en la zona andina de Perú;

- Zona 9: Presencia del yeísmo y del voseo de tipo 2 en la zona meridional de Perú;
- Zona 10: Presencia del voseo de tipo 2 en el norte de Chile, noroeste de la Argentina y en los departamentos bolivianos de Oruro y Potosí;
- Zona 11: Presencia del voseo de tipo 3 en las demás zonas de Bolivia;
- Zona 12: Presencia del žeísmo y del voseo de tipo 3 en Paraguay (excepto la zona de Concepción) y en las provincias argentinas de Misiones, Corrientes y Formosa;
- Zona 13: Presencia del yeísmo y del voseo de tipo 2 en el centro de Chile;
- Zona 14: Presencia del voseo de tipo 2 en el sur de Chile y en una pequeña porción de la Patagonia argentina;
- Zona 15: Presencia del yeísmo, žeísmo y del voseo de tipo 3 en las provincias "gauchescas" de Argentina (aproximadamente, Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, La Pampa, Río Negro, Chubut y hasta la Tierra del Fuego) y en Uruguay (excepto la zona serrana y la fronteriza);
- Zona 16: Presencia del yeísmo y del žeísmo en la zona ultraserrana de Uruguay (departamentos de Rocha y Maldonado y parte de Lavalleja y Treinta y Tres).

Consciente de las dificultades y carencias a las que se enfrentó, el autor dejó claro que esa división era una tentativa que podría servir como base para otras clasificaciones definitivas, aunque eso no evitó que recibiera críticas, principalmente de Melvyn C. Resnick y Juan C. Zamora Munné, quienes posteriormente harían otras propuestas de divisiones dialectales. Las críticas principales se deben a la falta de contigüidad injustificada entre partes que pertenecen a una misma zona (como es el caso de la zona 3), la división de dialectos que tienen los mismos rasgos en dos zonas distintas (como son las zonas 1 y 7, en negrita), a la desproporción de tamaños de algunas zonas y a la elección de las isoglosas (como, por ejemplo, el uso del yeísmo, rasgo no exclusivo del español de América).

En su propuesta de división dialectal, Zamora Munné (1979) conservará, de los rasgos utilizados por Rona, solamente el voseo pronominal y añadirá otros dos rasgos que considera exclusivos del español de América: la pronunciación de /x/, velar o glotal, y la realización de la /s/ en posición implosiva, que puede ser conservada o debilitada ([s], [h]

o [0]). Los rasgos elegidos por Zamora Munné resultan en la división de nueve zonas dialectales:



Mapa 7: División dialectal propuesta por Juan C. Zamora Munné (1979)  
(Fuente: Quesada Pacheco, 2014)

- Zona I: No se conserva la /s/ en posición implosiva, la pronunciación de la /x/ es glotal y ausencia de voseo en las Antillas, costa oriental de México, mitad oriental de Panamá, costa norte de Colombia y de Venezuela (excepto la cordillera);
- Zona II: Presencia de la realización velar o glotal de la /x/ y de la pronunciación (conservada o debilitada) de la /s/ en posición implosiva y ausencia de voseo en México, excepto la costa oriental y en las regiones limítrofes con Guatemala;

- Zona III: Presencia del voseo y ausencia de la pronunciación considerada estándar de la /s/ en posición implosiva y de la /x/ en Centro América, regiones limítrofes de México y en la mitad occidental de Panamá;
- Zona IV: Presencia de la pronunciación (conservada o debilitada) de la /s/ en posición implosiva y de la contienda entre voseo y tuteo en Colombia (excepto las costas) y en la región de la cordillera venezolana;
- Zona V: Ausencia de la pronunciación considerada estándar de la /s/ en posición implosiva y de la /x/ y contienda entre voseo y tuteo en la costa del Pacífico de Colombia y de Ecuador;
- Zona VI: Ausencia de voseo y pronunciación aspirada de la /s/ en posición implosiva y de la /x/ en la costa de Perú, excepto el extremo sur;
- Zona VII: Presencia de la realización velar o glotal de la /x/, de la pronunciación (conservada o debilitada) de la /s/ en posición implosiva y de la contienda entre voseo y tuteo en Ecuador y Perú (excepto las regiones citadas en las dos zonas anteriores), occidente y centro de Bolivia y noroeste de Argentina;
- Zona VIII: Presencia de la realización velar o glotal de la /x/, no se conserva la /s/ en posición implosiva y contienda entre voseo y tuteo en Chile;
- Zona IX: Presencia de la realización velar de la /x/, de la pronunciación aspirada de la /s/, en posición implosiva, y del uso del voseo en el oriente de Bolivia, en Paraguay, Uruguay y Argentina, excepto el noroeste del país.

Zamora Munné incurre en el mismo error que le había criticado a Rona: utiliza como criterio rasgos que no son de uso exclusivo americano, pues la aspiración de la /s/ en posición implosiva y la realización aspirada de la /x/ también se dan en algunas zonas del español peninsular. Además, las dimensiones de las zonas propuestas son tan desproporcionadas como las de Rona. Por otro lado, Alba (1992: 78) también le reprocha el hecho de simplificar demasiado el complejo sistema lingüístico del español americano: “El intento de encerrar la complejidad lingüística hispanoamericana en tres casillas, es decir, de reducir toda la rica variedad dialectal del español en América a tres fenómenos, es sencillamente llegar demasiado lejos”.

Aparte de las divisiones citadas, muchos otros autores intentaron hacer una división dialectal del español de América (Rosenblat, 1973; Cahuzac, 1980; Canfield, 1981, entre otros), pero, como pudimos observar, los resultados de estos intentos no fueron del todo satisfactorios ya que aún falta bastante información sobre el español hablado en muchas regiones hispanoamericanas, que no ha sido estudiado objetivamente todavía. Pese al importante trabajo de Manuel Alvar y Antonio Quilis en la elaboración de un atlas lingüístico del español americano, que contribuye bastante en ese aspecto, aún no se puede decir que haya estudios que describan por igual y de forma homogénea todas las modalidades dialectales americanas. De este modo, la división de Henríquez Ureña sigue siendo, por lo tanto, la más utilizada entre las divisiones propuestas, aunque tenga sus limitaciones, conforme afirma López Morales (1996: 20):

Hispanoamérica es un mosaico dialectal, desde luego, pero aún estamos lejos de saber dónde empiezan y acaban las piezas que lo integran. Es verdad que no han faltado los intentos por deslindar las zonas dialectales americanas, pero también lo es el hecho de que las conclusiones avanzadas suelen ser poco convincentes. A ello se debe, sin duda, el que el viejo trabajo de Pedro Henríquez Ureña, tan criticado por todos, siga aún en pie, a pesar de que sus bases indigenistas no puedan mantenerse. Los que han seguido después por estos caminos no han sobrepasado sus limitaciones, aunque sean de otro tipo.

### **3.3. DIVISIÓN DIALECTAL PERCEPTUAL**

Otra división dialectal que resulta importante mencionar es la propuesta por la dialectología perceptiva (área afín a la de los estudios de actitudes lingüísticas), ya que las zonas dialectales no son delimitadas solamente por las aportaciones de los expertos lingüistas, sino que se basan en las actitudes de los propios hablantes hacia las variedades de su lengua materna.

En líneas generales, el fin primordial de la dialectología perceptual es tratar la cartografía geolingüística desde la percepción del hablante, o desde su conciencia lingüística; no desde su producción, ni de las inferencias a que llega el investigador mediante la recolección de datos. Esta disciplina se fundamenta en lo que el hablante siente, opina, cree, de su propia forma de hablar, o de la forma de hablar de los demás, y emplea como métodos de análisis los que caracterizan a la geografía lingüística, entre otros (QUESADA PACHECO, 2014).

Las primeras investigaciones en esa rama de la Sociolingüística son bastante recientes, publicadas a finales del siglo XIX. Una de las primeras aportaciones conocidas es la de Charles de Tourtoulon y Octavien Bringuier (1876), que aplicó encuestas perceptivas en su trabajo sobre las fronteras dialectales francesas. Diez años después, P. Willems también empleó las percepciones de los hablantes en un estudio sobre las similitudes entre los dialectos bajofranconios.

De acuerdo con Preston (2010: 89), los abordajes de Tourtoulon, Bringuier y Willems fueron retomados, a mediados del siglo XX, en Japón y en los Países Bajos donde, en esa época, había muchos estudios enfocados en cuestiones como la semejanza/diferencia de hablas locales respecto a la de las variedades que las rodean. El objetivo principal de esos estudios era observar si las percepciones no especializadas de los hablantes locales correspondían con las percepciones determinadas profesionalmente por los estudiosos lingüistas. Para ello, se solicitaba a los encuestados que indicaran el grado de diferencia o similitud entre su variedad y otras variedades cercanas (la metodología utilizada por los japoneses era bastante distinta de la de los holandeses). Con esos datos recogidos, los investigadores construyeron diversos tipos de mapas que reflejaban los resultados hallados.

Calificado como el mayor exponente de la dialectología perceptiva (DP), Dennis Preston empieza, en 1981, una serie de estudios perceptivos en los que utiliza diferentes tipos de técnicas - algunas ya utilizadas anteriormente y perfeccionadas por Preston y otras creadas por él - que son actualmente consideradas como referencias fundamentales en ese campo de estudio. Son estas:

- 1) Mapas mentales dialectales: Los hablantes encuestados dibujan, en un mapa vacío de los alrededores, zonas o subzonas dialectales donde ellos creen que existen diferencias de variedades, según sus propias experiencias y percepciones. Un ejemplo de ello, en lo que respecta a la lengua española, es el trabajo de Serrano (2001), que utiliza este abordaje en su ensayo perceptual sobre los dialectos del español en México<sup>127</sup>. En 1987, Preston y Howe perfeccionaron esta técnica, en la que el investigador puede acceder, a través de un programa informático, a una compilación de las respuestas de los informantes, facilitando su análisis.

---

<sup>127</sup> ¿Cuántos dialectos del español existen en México? Un ensayo de Dialectología Perceptual.



- 2) Escala gradual de diferencias (método muy utilizado por los japoneses): Los informantes evalúan el grado de similitud/diferencia entre su variedad dialectal y la variedad hablada en una comunidad vecina a través de una escala numérica de 4 niveles (1 = semejante, 2 = un poco diferente, 3 = diferente y 4 = muy diferente/incomprensible). Moreno y Moreno Fernández (2002) recurrieron a esta técnica en su estudio sobre la percepción de las variedades españolas por los hablantes madrileños<sup>128</sup>.
- 3) Correcta y agradable: Muy utilizada en los estudios de actitudes lingüísticas, esta técnica consiste en que el hablante evalúe las variedades (a través de la audición de muestras de habla) en una escala numérica según lo correcta o lo agradable que sea la variedad. Otros estudios también utilizaron este abordaje para investigar distintos niveles de cualidades subjetivas como los de formalidad, prestigio, corrección y amabilidad.
- 4) Reconocimiento dialectal auditivo: En esa técnica, los encuestados escuchan muestras de audios de un continuo dialectal y tienen que asociar cada muestra de habla a la zona que ellos creen que pertenece la muestra.
- 5) Datos cualitativos: Los informantes son entrevistados, a través de preguntas abiertas, sobre variación lingüística, sus propias variedades y otros tópicos relacionados con ese tema. Ese abordaje es, muchas veces, utilizado como complementario a los anteriores.

En el ámbito hispánico, los trabajos de la dialectología perceptual son muy recientes, mayoritariamente dedicados a un país específico como es el caso de los estudios sobre el español en Cuba (Alfaraz, 2002), en México (Serrano, 2001), en España (Moreno y Moreno Fernández, 2002) y en Costa Rica (Quesada Pacheco, 2013).

Sin embargo, el trabajo de Quesada Pacheco (2014) propone una división dialectal perceptual del español hablado en América, en el que se recogen datos en cada una de las capitales de los países hispanoamericanos y se aplica la técnica de mapas mentales. Los resultados muestran los países que los entrevistados sienten como más próximos por su manera de hablar, que el autor ha dividido en zonas según la reciprocidad en que han sido mencionados los países: “El eje de la reciprocidad consiste en que el hablante de un país

---

<sup>128</sup> Madrid perception of Linguistic Varieties in Spain.



A ve similitudes con los hablantes de un país B y viceversa; los del país B sienten lo mismo respecto del país A” (Quesada Pacheco, 2014).



Mapa 8: División dialectal perceptual del español de América  
(Fuente: Quesada Pacheco, 2014)

De acuerdo con ese eje de reciprocidad, Quesada Pacheco subdividió Hispanoamérica en cinco regiones geo-perceptuales (ver mapa 8). La primera zona comprende México y la parte norte de América Central (Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua), la segunda región abarca Costa Rica, Panamá y regiones interiores de Colombia y Venezuela, la tercera zona está formada por el Caribe insular, Panamá y las costas de Colombia y Venezuela, la cuarta alcanza toda la región andina y la quinta incluye el Cono Sur. En cuanto al hecho de que Panamá figure en la segunda y tercera zonas, el autor (2014: 292) explica la existencia de países que “se mencionaron en varias ocasiones como similares a zonas relativamente distintas, como es el caso de Panamá, que figura como de habla similar a los países antillanos, pero también a Costa Rica y a Colombia”.

Quesada Pacheco concluye que en ese estudio perceptual se reforzó el principio de proximidad, en el que los hablantes de un país ven similitudes con su país vecino, al mismo tiempo que esas similitudes forman una especie de contínuum dialectal perceptual (A se parece a B, B se parece a C y C a D, pero A no se parece a D). Además, el autor observó el fenómeno que llamó de eje de la reciprocidad, que, como vimos, fue la base de su división dialectal perceptual.

La división dialectal perceptual propuesta por Quesada Pacheco coincide en muchas zonas con la división sugerida por Henríquez Ureña, que fue utilizada como modelo por Moreno Fernández (2016) para la descripción de los rasgos característicos de cada área. Utilizaremos esas descripciones como base para exponer los rasgos diferenciadores de las variedades que empleamos en nuestro estudio.

### **3.4. RASGOS CARACTERIZADORES DE LAS ZONAS EMPLEADAS EN NUESTRO ESTUDIO**

Conforme detallaremos en las Pautas Metodológicas, hemos utilizado muestras de habla de variedades habladas en cuatro zonas dialectales, tres de Hispanoamérica –zona mexicana y centroamericana (México D.F.), zona andina (Lima) y zona austral (Buenos Aires)– y una peninsular, la zona castellana (Madrid)<sup>129</sup>.

#### **3.4.1. ZONA MEXICANA Y CENTROAMERICANA**

Respecto a la zona mexicana y centroamericana, Moreno Fernández (2016), sintetiza los principales rasgos de esta zona (en el plano fónico, gramatical y lexical) en la siguiente tabla:

---

<sup>129</sup> Según el criterio de división utilizado por Moreno Fernández (2016), que divide España en tres áreas (castellana, andaluza y canaria) e Hispanoamérica en cinco áreas (caribeña, mexicana y centroamericana, andina, austral y chilena), coincidentes con la división hispanoamericana de Henríquez Ureña.

PLANO FÓNICO	PLANO GRAMATICAL <sup>130</sup>	PLANO LEXICAL
Debilitamiento y pérdida de vocales átonas: ['ants] 'antes'; [kaf.'sí.to] 'cafecito' (altiplano mexicano).	Tuteo (México) / Voseo (Centroamérica).	Uso de mexicanismos léxicos como: <i>agiotista</i> (usurero), <i>padrísimo</i> (buenísimo), <i>alberca</i> (piscina), entre otros.
Tendencia a diptongación de <i>e</i> y <i>o</i> con vocal fuerte siguiente: /tjátro/ 'teatro'; /pwéta/ 'poeta'.	Uso de pronombre <i>le</i> enclítico con valor intensificador: <i>ánde</i> , <i>órale</i> .	Uso de centro-americanismos léxicos como: <i>goma</i> (resaca), <i>desparpajo</i> (desorden), entre otros.
Articulación plena y tensa de grupos consonánticos: [ek.'sa.men], [kap.su.la].	Uso de diminutivo con -it-: gatito.	Uso de nahuatlismos léxicos como: <i>chapulín</i> (langosta), <i>chiche</i> (fácil), entre otros.
Pronunciación oclusiva de sonoras entre vocales: ['da.dos] (interior de México y América Central).	Uso de <i>hasta</i> con valor de inicio.	Uso de mayismos léxicos como: <i>cenote</i> (hoyo con agua), <i>enchibolar</i> (aturdir), entre otros.
Pronunciación asibilada de <i>erre</i> (interior de México y América Central).	Concordancia del verbo impersonal <i>haber</i> .	
Aspiración faríngea de /x/ en el Norte, Sur de México y América Central.	Uso de <i>qué tanto</i> ('cuánto') y <i>qué tan</i> ('cómo de').	
Tendencia a relajación de /j/ (Norte de México y América Central)	Uso frecuente de <i>no más</i> ('solamente') y <i>ni modo</i> ('de ninguna forma').	
Pronunciación de <i>tl</i> en la misma sílaba: [a.tlas]		
Entonación circunfleja (México)		

Tabla 9: Descripción de los rasgos generales del español hablado en la zona mexicana y centroamericana (Fuente: Moreno Fernández, 2016)

De una forma más específica, el autor destaca que los principales rasgos fónicos característicos de los hablantes de la zona de la ciudad de México son: las vocales átonas se debilitan con mayor intensidad (principalmente cuando están en contacto con *s*); las *eses* finales son tensas y prolongadas, así como la articulación de la /x/, que también es tensa (con pronunciación postpalatal, principalmente cuando está en contacto con *e* o *i*); la asibilación de la *r* en posición final ante pausa, de *rr* y también del grupo *tr*<sup>131</sup> y, por último, la pronunciación oclusiva sorda de la consonante implosiva de los grupos cultos (examen, apto, abstracción).

Otra característica distintiva de la modalidad mexicana es su tono y su cuidado con la lengua hablada, conforme señala Lope Blanch (1996: 82): "El tempo de elocución del habla mexicana es lento, y el tono, moderado. Los mexicanos, por lo general, prestan

<sup>130</sup> A esas características gramaticales, Lope Blanch (1996:83) añade la errónea concordancia de los pronombres átonos de tercera persona, *lo*, *la* con antecedente singular pero construidos en plural. Según el autor esta es la "anomalía más generalizada en todos los niveles socioculturales" del habla mexicana.

<sup>131</sup> La asibilación de *rr* y del grupo *tr*- no pertenece al habla culta de los hablantes de la capital mexicana.

cuidadosa atención a su expresión hablada y se esmeran por mantener la propiedad de la lengua”.

### 3.4.2. ZONA ANDINA

En cuanto a la zona andina, Moreno Fernández resume los rasgos generales matizando que responden a tendencias: “no se cumplen en todos los hablantes ni en todo el territorio”. Esta zona es marcada por el conservadurismo fonético (ver tabla 10) que, en el caso del español hablado en Lima, provoca la neutralización de consonantes muy diversas.

PLANO FÓNICO	PLANO GRAMATICAL	PLANO LEXICAL
Tendencia a conservación de /s/ en posición final de sílaba.	Uso de tratamientos de cercanía <i>vos</i> y <i>tú</i>	Uso de sur americanismos léxicos como: <i>andinismo</i> (alpinismo), <i>cabildante</i> (concejal), entre otros.
Uso intercambiado de consonantes oclusivas en posición final de sílaba.	Usos leístas y loístas	Uso de andinismos léxicos como: <i>camal</i> (matadero), <i>chompa</i> (jersey), entre otros.
Yeísmo, con grupos y zonas de distinción /k/ - /j/	Posposición de posesivos	Uso de quechuisms léxicos como: <i>chaquiñán</i> (sendero), <i>china</i> (mestiza), entre otros.
Tendencia a pronunciación bilabial de /f/	Uso de <i>muy</i> + superlativo <sup>132</sup>	Uso de aymarismos léxicos como: <i>camanchaca</i> (niebla espesa), <i>chuto</i> (inculto), entre otros.
Tendencia a pronunciación asibilada [z] de <i>erre</i> y de <i>tr</i> <sup>133</sup> .		

Tabla 10: Descripción de los rasgos generales del español hablado en la zona andina  
 (Fuente: Moreno Fernández, 2016)

Sobre la modalidad limeña, Moreno Fernández subraya una tendencia mayoritaria a la conservación de la /s/ en posición final de sílaba y la velarización de la /n/ en posición final de sílaba ante consonante palatal (principalmente en el habla culta limeña). Además de esos rasgos, Caravedo (1996) destaca como distintiva del habla de Lima la aspiración de la *s* en posición preconsonántica que llega a ser pronunciada como una *j* (/Cujco/ para Cusco, por ejemplo) y que no recibe valoración social negativa, ya que es producida principalmente en las clases media y alta. La autora también apunta un relajamiento de la /d/ en terminaciones adjetivales y participiales (cansa-o, cansa-a) que, en las clases altas,

<sup>132</sup> Rasgo poco común en el habla culta limeña.

<sup>133</sup> Rasgo andino que no está presente en la modalidad limeña.

está acompañado por un alargamiento de la vocal anterior a la posición correspondiente al fonema elidido (cansa:o).

### 3.4.3. ZONA AUSTRAL

La zona austral está formada por Paraguay, Uruguay y Argentina y se caracteriza, en general, por ser una zona de rasgos innovadores, conforme podemos observar en el cuadro descriptivo elaborado por Moreno Fernández:

PLANO FÓNICO	PLANO GRAMATICAL	PLANO LEXICAL
Tendencia al alargamiento marcado de las vocales tónicas.	Uso extendido del voseo.	Usos léxicos característicos de la región como: <i>boludo</i> (tonto), <i>bronca</i> (enojo), entre otros.
Yeísmo con pronunciación tensa.	Uso de diminutivo con <i>-it</i> .	Uso de italianismos léxicos como: <i>bagayo</i> (bulto), <i>laburo</i> (trabajo), entre otros.
Tendencia a aspiración, asimilación y pérdida de /s/ en posición final de sílaba.	Uso extendido de desinencias verbales voseantes.	Uso de guaranismos léxicos como: <i>pororó</i> (palomita), <i>mitaí</i> (niño), entre otros.
Tendencia a la pérdida de <i>-d</i> y de <i>-r</i> .	Uso del prefijo <i>re-</i> con valor superlativo.	Uso de voces del lunfardo como: <i>mina</i> (mujer), <i>fiaca</i> (pereza), entre otros.
Tendencia a la pérdida de <i>-d-</i> , especialmente en <i>-ado</i> .		
Aspiración faríngea de /x/		
Pronunciación tónica de pronombres átonos enclíticos		

Tabla 11: Descripción de los rasgos generales del español hablado en la zona austral  
 (Fuente: Moreno Fernández, 2016)

En el caso de la modalidad porteña (de la ciudad de Buenos Aires), se observa la influencia italiana en la entonación, en la que hay un alargamiento de las sílabas tónicas “y con una predilección por realizar los cambios tonales –sobre todo los descensos– a partir de la sílaba acentuada, no inmediatamente después, lo que produce una sensación de mayor duración” (Moreno Fernández, 2016: 342).

Donni de Mirande (1996) menciona, entre los rasgos distintivos del habla porteña, la aspiración de la /s/ en posición implosiva (el índice de elisión en el habla culta es del 14%), el empleo general del perfecto simple y el uso, en el presente de indicativo, de formas voseantes del tipo *-ás*, *-és*, *ís*.

### 3.4.4. ZONA CASTELLANA

En lo que respecta a la zona castellana, se destaca como rasgo característico la distinción fonológica de /s/ y /θ/, muy propio de esa zona. Además de ello, Moreno Fernández resume como rasgos generales las siguientes características:

PLANO FÓNICO	PLANO GRAMATICAL	PLANO LEXICAL
Distinción de /s/ y /θ/.	Tuteo.	Uso de castellanismos léxicos como: <i>agostizo</i> (friolero), <i>soseras</i> (soso), entre otros.
Pronunciación apicoalveolar de /s/.	Uso de <i>vosotros/as</i> , <i>vuestros/as</i> , <i>os</i> para segunda persona del plural.	
Pronunciación fricativa sorda tensa de /x/.	Uso intenso de leísmo y avance de leísmo de persona con falta de concordancia.	
Tendencia a la conservación de consonantes en posición final de sílaba.	Uso de laísmo y loísmo (en la región centro-occidente).	
	Preferencia por formas en <i>-se</i> del subjuntivo, frente a <i>-ra</i> <sup>134</sup> .	
	Tendencia al cambio de orden pronominal, en habla popular.	

Tabla 12: Descripción de los rasgos generales del español hablado en la zona castellana  
 (Fuente: Moreno Fernández, 2016)

De acuerdo con el autor, la modalidad madrileña es considerada actualmente “el canon de la norma culta del centro peninsular y su principal fuente de innovaciones lingüísticas”, presentando rasgos innovadores<sup>135</sup>, lo que la diferencia de las modalidades del castellano norteño.

Entre los rasgos característicos de esta zona, se pueden destacar la pérdida de la consonante dental -d- en las terminaciones de los participios de la primera conjugación, la pronunciación asibilada de la -d final y la frecuente aspiración de la *s* implosiva<sup>136</sup>.

Tras observar los rasgos característicos de las variedades utilizadas en nuestro estudio, consideramos importante también identificar qué lugar tienen esas y otras

<sup>134</sup> Seguramente el autor considera que hay preferencia por las formas en *-se* en comparación con las modalidades americanas ya que, según los últimos estudios, parece que esa preferencia es más observada en el lenguaje escrito que en el oral, principalmente en algunos verbos irregulares como, por ejemplo, el verbo *ir*, *ser*, *tener* y *ver*.

<sup>135</sup> Aunque presente rasgos innovadores, si comparada con las modalidades de Albacete, Ciudad Real y Toledo, el habla madrileña es un poco más conservadora que esas otras modalidades.

<sup>136</sup> La realización de este último rasgo depende de la zona de Madrid y del nivel sociocultural de los hablantes.

variedades diatópicas del español en la enseñanza de ELE en Brasil. A continuación, observaremos qué dicen los documentos de referencia brasileños y cuáles fueron/son las políticas lingüísticas brasileñas adoptadas a ese respecto.

### **3.5. LA ENSEÑANZA DE LAS VARIEDADES DIATÓPICAS DEL ESPAÑOL EN BRASIL**

Las variedades de una lengua, según Bugel (2012b: 73), están relacionadas con el pasado y el presente de las personas y del lugar donde se hablan, constituyendo la identidad de los hablantes. Sin embargo, esas variedades, por estar dentro de un contexto geopolítico, no tienen el mismo valor simbólico, es decir, la importancia de cada variedad cambia de acuerdo con factores extralingüísticos. Por eso, para entender el papel que ocupan las variedades del español en la enseñanza de ese idioma en Brasil, es necesario estudiar los factores extralingüísticos que han contribuido para que unas variedades estuvieran más presentes en las clases de ELE brasileñas que otras.

La historia de la enseñanza del español en Brasil como lengua vehicular es muy reciente (principio de los años noventa), conforme pudimos constatar en el Capítulo 1, en la que predominó durante los primeros años la variedad castellana, puesto que la mayoría de los materiales didácticos eran importados de España. En esos manuales, las variedades americanas se restringían a apartados específicos, en los que se destacaban algunas curiosidades del “español de América”, como si se tratara de una variedad única. Eso reforzó, durante muchos años (y permanece de cierto modo en la actualidad), en el imaginario brasileño, la idea dicotómica: español de España (norma estándar, correcta, pura) y español de América (derivación de la norma).

Esa visión brasileña de la lengua europea como la lengua pura, correcta, tiene su origen en la propia lengua materna: el portugués. Durante mucho tiempo en las escuelas brasileñas se enseñó como norma estándar, formal, la variedad portuguesa y se ignoraron las variedades lingüísticas brasileñas. Se veía entonces esas variedades lingüísticas del portugués como desviaciones de la norma. Del mismo modo, el tratamiento de la variedad castellana por los manuales de ELE en Brasil como la norma estándar fortaleció el prejuicio lingüístico de los brasileños hacia las variedades “no europeas” de la lengua española.

La hegemonía española en el mercado editorial brasileño<sup>137</sup> (en lo que respecta a la enseñanza de ELE) es sólo uno de los diversos factores extralingüísticos que hay que tener en cuenta. La mayoría de ellos son de cuño político y económico. Son estos:

- **La inversión económica española en el mercado brasileño:** El Estado español, en el año 2002, fue considerado el segundo mayor inversor extranjero en Brasil<sup>138</sup>. Como ejemplo de esas inversiones, en el sector financiero, podemos mencionar el Banco Santander –uno de los mayores grupos financieros en Brasil– que, actualmente, posee una base de clientes de más de 6,7 millones, ocupando el puesto de tercer banco privado por volumen de activos en el país y el primero entre los bancos internacionales. El Banco Santander es un gran inversor en la difusión de la lengua española en Brasil, a través de acciones como, por ejemplo, la creación del “Proyecto ¡Oye!” y del portal Universia<sup>139</sup> y la concesión de becas de estudios universitarios a estudiantes brasileños<sup>140</sup>. En el sector de telecomunicaciones, un ejemplo de inversión española en Brasil es la presencia del Grupo Telefónica que, actualmente, posee más de 97,1 millones de clientes y está presente en más de 4 mil ciudades brasileñas. Un dato importante para apuntar es que el Grupo Telefónica fornece un importante apoyo económico a la RAE y al Instituto Cervantes. En el sector energético, Iberdrola también empieza a invertir en el mercado brasileño, a través de la producción de energía eólica en la región Nordeste del país<sup>141</sup>.
- **La difusión de la lengua y cultura españolas por el gobierno español:** La fundación del Instituto Cervantes, la difusión de los diplomas DELE y la actuación de la Consejería de Educación española en la preparación y actualización didácticas de los docentes de ELE en Brasil son ejemplos de

---

<sup>137</sup> De acuerdo con Bertolotti (2007: 192), “el 15% del PBI español está ligado a las industrias de la lengua, España exporta seis veces más títulos que Argentina y México juntos –los dos únicos países latinoamericanos con peso editorial– y varias editoriales brasileñas han sido compradas por grupos editoriales españoles”.

<sup>138</sup> De acuerdo con Pizarro Portilla (2007: 226).

<sup>139</sup> Ver detalles en el artículo “El banco Santander enseña a hablar español en Brasil”. Disponible en: [https://cincodias.elpais.com/cincodias/2006/09/07/sentidos/1157596036\\_850215.html](https://cincodias.elpais.com/cincodias/2006/09/07/sentidos/1157596036_850215.html). Último acceso: 17/05/2018.

<sup>140</sup> Ver detalles en: [https://www.santander.com/csgs/Satellite/CFWCSancomQP01/es\\_ES/Corporativo/Sostenibilidad/Santander-Universidades/Becas-Santander/Brasil.html](https://www.santander.com/csgs/Satellite/CFWCSancomQP01/es_ES/Corporativo/Sostenibilidad/Santander-Universidades/Becas-Santander/Brasil.html). Último acceso: 17/05/2018.

<sup>141</sup> Iberdrola es accionista del Grupo *Neoenergia*, mayor grupo privado del sector energético brasileño.



acciones del gobierno español para difundir la lengua y cultura del país y, consecuentemente, la variedad castellana.

- **Las escasas iniciativas de los países del Mercosur:** Aunque se había firmado un acuerdo mutuo de integración regional entre los países del Mercosur y se había explicitado la necesidad de desarrollo de una política lingüística de enseñanza de la lengua hablada en esos países, no hubo, por parte de los países hispanohablantes del Mercosur, iniciativas eficaces de inversión en la difusión de las variedades habladas en dichos países, favoreciendo aún más la predominancia de la variedad castellana en la enseñanza de ELE en Brasil.
- **La falta de confianza en su propia variedad por los profesores nativos de países hispanoamericanos:** Muchos de los nativos de Hispanoamérica que llegaban a Brasil para enseñar el idioma no tenían la formación adecuada para la docencia y poseían poca información en cuanto a la enseñanza de las variedades lingüísticas, lo que les llevaba a la inseguridad a la hora de enseñar su variedad, ya que se diferenciaba de la presente en la mayoría de los manuales. Además, conforme pudimos ver en el estudio de Bugel (1998), muchas escuelas orientaban a los profesores hispanoamericanos a “neutralizar” los rasgos característicos de su variedad.
- **El desarrollo de la investigación brasileña en lingüística aplicada y enseñanza de ELE:** En los últimos años hubo un importante desarrollo de las investigaciones en las universidades brasileñas sobre la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Se ha incrementado el mercado brasileño en cuanto a los recursos humanos y a la producción de materiales didácticos. Los estudiantes universitarios de Letras en Lengua Española, futuros profesores de ELE, salen de la universidad cada vez más preparados en varios aspectos, incluso en el campo de la sociolingüística y de la enseñanza de las variedades dialectales del idioma español.
- **El avance en la producción de materiales didácticos con la variedad austral como referencia:** Además de que algunas academias de idiomas produzcan su propio material didáctico, en el que tienen como referencia

la variedad austral (como es el caso de dos academias que participaron de nuestra investigación, el CCAA y el CNA), con la fundación de la *Universidade Federal da Integração Latino-Americana* (Unila<sup>142</sup>), en 2008, en la que se estimula la integración entre universidades brasileñas y universidades latinoamericanas, hubo un avance en la producción de materiales didácticos con esa variedad como modelo, puesto que la Unila está ubicada en la frontera brasileña con Paraguay y Argentina.

Aunque se observe en el panorama actual brasileño una disposición para incluir otras variedades del español, además de la castellana, en las clases de ELE brasileñas (principalmente por parte del sector académico), aún son escasas las políticas lingüísticas del gobierno brasileño en ese sentido. De hecho, se observan acciones que vienen a ratificar el compromiso del gobierno español y brasileño en cooperar para la difusión del idioma, como es el caso del convenio firmado entre la Real Academia Española (RAE) y la Academia Brasileña de Letras (ABL) en el que se comprometían en intercambiar “experiencias metodológicas sobre la elaboración de diccionarios, gramáticas y ortografías” y cooperar en publicaciones de interés común. De acuerdo con declaraciones del director de la RAE en este período, Darío Villanueva, el objetivo del convenio era “sellar la cooperación de dos instituciones centenarias que se dedican a lo mismo en beneficio de dos grandes lenguas transatlánticas y globales”<sup>143</sup>.

Pese a que Villanueva destaque el carácter global de las dos lenguas, en la declaración del director de la ABL, Marco Lucchesi, queda claro que se trata de un convenio para la difusión de la lengua y cultura españolas (y no hispánicas) en Brasil, cuando hace un guiño a España: “es más fácil conocer Brasil conociendo España”. Además, ambas instituciones comentaron el impacto económico de las lenguas en cuestión, destacando su papel como “lenguas de negocios”. Lo que nos lleva a concluir que poco ha cambiado en las políticas lingüísticas brasileñas hacia el idioma español, ya que siguen teniendo un papel decisivo los aspectos económicos.

---

<sup>142</sup> Ver más información en: <https://www.unila.edu.br/>. Último acceso: 20/05/2018.

<sup>143</sup> Ver detalles en: <http://www.rae.es/noticias/la-rae-y-la-academia-brasilena-de-letras-firman-un-convenio-de-colaboracion>. Último acceso: 20/05/2018.

### 3.6. ¿QUÉ DICEN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LE EN BRASIL SOBRE LAS VARIEDADES DIALECTALES?

Entre los documentos de referencia para la enseñanza de ELE en Brasil, están el PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*) –que se ha creado para orientar el desarrollo curricular de las escuelas secundarias brasileñas y contribuir en la actualización docente– y el ya mencionado OCEM (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*)<sup>144</sup>.

El PCN publicado más actual es el PCN+ (BRASIL, 2002), que ubica las lenguas extranjeras dentro del área “*Linguagem, Códigos e suas tecnologias*”. Aunque se observa claramente una mayor instrucción a la enseñanza de la lengua inglesa (la mayoría de los ejemplos son de la enseñanza de ese idioma), el documento aborda las lenguas extranjeras de un modo general, en las que están incluidos el inglés, el francés y el español.

En cuanto a las orientaciones sobre el tratamiento de las variedades lingüísticas en las clases de LE, el PCN aborda el tema muy superficialmente. Dentro de los conceptos estructurales descritos en el documento, el PCN trata el tema en el apartado sobre la **contextualización cultural**, en el que se habla sobre la importancia de preparar al estudiante para una sociedad globalizada, donde el alumno debe aprender a analizar los préstamos lingüísticos, las jergas y las variedades dialectales y saber distinguir en qué contextos se utilizan (BRASIL, 2002: 101).

Además, en el documento se destaca que el estudio de las variedades de un idioma (así como de las jergas y préstamos lingüísticos) revelan las diferentes visiones de mundo y permite al estudiante establecer vínculos de su cultura con otras, contribuyendo para la eliminación de estereotipos y prejuicios.

El OCEM, en cambio, es mucho más específico, con un apartado concreto de orientaciones para la enseñanza de ELE. El documento aborda el tema de las variedades de manera más amplia, desde dos perspectivas: la del docente y la del aprendiz.

En cuanto al docente, las orientaciones del Ministerio de Educación brasileño sugieren que se adopte el papel de articulador de voces, pues aunque el profesor hable

---

<sup>144</sup> El gobierno brasileño desarrolló un nuevo documento de referencia, la BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*), pero no incluyó la lengua española en él, conforme pudimos ver en el Capítulo 1.

una variedad específica (la suya nativa o una de su elección), tiene el deber de enseñar a sus alumnos la existencia de otras variedades tan válidas como la que él utiliza, creando oportunidades de acercamiento a las diferentes variedades de la lengua con el objetivo de deshacer estereotipos y evitar prejuicios lingüísticos en sus estudiantes.

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza lingüística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens (BRASIL, 2006: 137).

En lo que respecta al aprendiz, se supone que este (principalmente en los niveles iniciales) tienda a adoptar la variedad del profesor o la del material didáctico utilizado, ya que el tiempo de exposición a esas variedades es mayor. Sin embargo, el OCEM indica que es necesaria la creación de las condiciones necesarias para que el alumno pueda optar por la variedad que considere más viable, sea por sus objetivos individuales, por la facilidad de aprendizaje, por su interés personal o porque se identifica con la cultura y hablantes de dicha variedad (BRASIL, 2006: 137).

Aunque no trate la enseñanza del español como lengua extranjera, nos pareció interesante analizar también el tratamiento de las variedades lingüísticas en el documento de referencia más actual del sistema educativo brasileño: la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). En el apartado destinado a la Lengua Portuguesa, se puede ver la inclusión de orientaciones hacia el desarrollo de un aprendizaje abierto a las variedades, con el mismo objetivo que pudimos observar en los otros documentos de referencia: el de evitar los prejuicios lingüísticos en los discentes. En la descripción de las competencias específicas de la Lengua Portuguesa para el nivel Fundamental, por ejemplo, el documento refleja la importancia de conocer algunas de las variedades del portugués de Brasil y sus diferencias fonológicas, prosódicas, lexicales y sintácticas, además de proponer “Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica”. (BRASIL, 2019: 87).

En cuanto a la Lengua Inglesa, única lengua extranjera presente en el documento (como ya hemos visto anteriormente), también se observa la intención de fomentar un aprendizaje intercultural, que cuestione la visión de que hay un “inglés correcto”, en el

que los estudiantes sean capaces de reconocer y respetar las diferencias, comprendiendo cómo son producidas en las diversas prácticas sociales del lenguaje:

Situar a língua inglesa em seu status de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de ain’t para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como isn’t ou aren’t. Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao “padrão” a ser seguido. Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística (BRASIL, 2019: 242).

Como podemos observar, aunque en los documentos de referencia se contemple una intención de estimular un aprendizaje intercultural, libre de prejuicios lingüísticos, en lo que respecta a la enseñanza de las variedades dialectales del español en Brasil, la teoría se aleja bastante de la práctica. Mientras en esos documentos se estimula la práctica de la enseñanza y exposición de los discentes a las variedades del idioma, las políticas lingüísticas del gobierno brasileño no están acordes con ello, puesto que siempre se ha priorizado la variedad peninsular. Queda en un segundo plano la variedad austral y en el plano de la “curiosidad” y de lo “diferente”, las demás variedades hispanoamericanas.

**PARTE II: METODOLOGÍA**  
**SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADA**

## 4. PAUTAS METODOLÓGICAS

En este Capítulo se presentan las pautas metodológicas que hemos seguido para la realización de nuestra investigación, que van desde la construcción y validación de nuestros instrumentos de medición hasta la descripción de la muestra y de los procedimientos utilizados en la ejecución de dichos instrumentos. Teniendo en cuenta que nuestro objetivo general es analizar las actitudes de los estudiantes brasileños hacia las cuatro modalidades del español utilizadas en el estudio y qué factores pueden influir en esas actitudes, hemos marcado los siguientes objetivos específicos:

- Comparar las actitudes que los estudiantes brasileños muestran hacia cada una de las cuatro variedades del español seleccionadas para identificar cuáles reciben las actitudes más (o menos) positivas;
- Examinar si las actitudes que los alumnos muestran en las mediciones directas son las mismas que se observan en las indirectas;
- Observar qué variables sociológicas ejercen una mayor influencia en las actitudes de los encuestados hacia cada una de las variedades trabajadas;
- Estudiar la influencia de las variedades lingüísticas utilizadas en clase en las actitudes del alumnado.

### 4.1. CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS SEMÁNTICO DE LA *ESCALA DE ACTITUDES HACIA LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL (ESACVARES)*

#### 4.1.1. VARIABLES DEPENDIENTES Y LAS MUESTRAS DE HABLA

Para esta investigación, nos hemos centrado en cuatro variedades de la lengua española (que actuarán como variables dependientes de nuestro estudio), teniendo en cuenta su presencia en el aula de ELE en Brasil. Para ello, hemos recopilado datos sobre los materiales didácticos utilizados en clase y sobre las nacionalidades de los profesores de ELE del sistema “paraeducativo” de la ciudad de João Pessoa (academias de idiomas y centros de lenguas<sup>145</sup>).

---

<sup>145</sup> Las academias de idiomas se diferencian de los centros de lenguas porque los primeros son escuelas privadas de enseñanzas de idiomas y los segundos son centros de enseñanza de lenguas estatales que tienen

Tras el análisis de los manuales y la realización de una pequeña encuesta en las academias y centros de lenguas, hemos constatado que las variedades más significativas para nuestro estudio son las de Argentina, Perú y España<sup>146</sup>. Además de ello, hemos añadido una variedad que no tiene mucha presencia en el aula de dichas escuelas: la mexicana, pues nos ha parecido interesante observar las actitudes de los estudiantes hacia una modalidad con la que, supuestamente, tienen poco contacto.

A continuación, hemos preparado grabaciones estímulo, de aproximadamente un minuto de duración, con fragmentos del habla espontánea semi-informal de ocho personas (cuatro hombres y cuatro mujeres) de nivel cultural medio, pertenecientes a la misma franja de edad (entre 25 y 35 años) y con una calidad de dicción similar, desde nuestra perspectiva como investigadores (ver tabla 13). Cada pareja ha nacido y ha vivido siempre en la capital de una de las regiones lingüísticas mencionadas anteriormente. Hemos decidido utilizar muestras de habla de un hombre y una mujer de cada región lingüística por dos razones: 1) para poder comparar las respuestas de los estudiantes, o sea, observar si las actitudes lingüísticas hacia una variedad se confirman en el segundo hablante y 2) para verificar si hay cualquier preferencia por el timbre de voz masculino o femenino.

PARTICIPANTES	LUGAR DE NACIMIENTO Y CRIANZA	EDAD	NIVEL DE FORMACIÓN	PROFESIÓN
ARGENTINA	Buenos Aires	28 años	Educación Superior	Estudiante de posgrado
ARGENTINO	Buenos Aires	25 años	Educación Superior	Abogado
PERUANA	Lima	34 años	Educación Superior	Profesora de Historia
PERUANO	Lima	28 años	Educación Superior	Traductor
MEXICANA	México D.F.	28 años	Educación Superior	Profesora de Alemán
MEXICANO	México D.F.	27 años	Educación Superior	Ingeniero agrónomo
ESPAÑOLA	Madrid	25 años	Educación Superior	Profesora de español y traductora
ESPAÑOL	Madrid	35 años	Educación Superior	Actor

Auxiliados por un pequeño guion, facilitado por la investigadora (ver anexo 3), cada uno de los hablantes nativos ha comentado aspectos de su infancia. Hemos hecho relatos espontáneos (ver transcripción de los fragmentos elegidos en el anexo 4) para que el oyente no tenga que escuchar el mismo contenido más de una vez y mantenga su interés

---

como objetivo que estudiantes de la enseñanza regular pública tengan acceso al aprendizaje de idiomas. Los centros de lenguas brasileños tienen una organización parecida a la de las Escuelas Oficiales de Idiomas españolas y tuvieron como modelo los C.E.L. (ver apartado 1.4.2.2.), fundados por el gobierno de São Paulo en los años 80. También admiten personas con pocos recursos de la comunidad que quieran estudiar un idioma.

<sup>146</sup> Hemos considerado como norma estándar la norma de la capital de cada país.



durante toda la audición. También, para evitar que los hablantes fueran juzgados por su calidad de lectores y no por su variedad, motivo de crítica por parte de algunos investigadores, como hemos mencionado en el capítulo anterior.

La elección del tema *infancia* se debe al hecho de que es un contenido bastante recurrente en los manuales de ELE desde el principio del nivel A2 del MCER, de vocabulario sencillo y conocido por los estudiantes. Además, es un tema ameno, es decir, no es controvertido, y, por eso, no influye en el juicio de la audiencia. Por otra parte, facilita que los hablantes estén más cómodos a la hora de grabar, dando lugar a que se muestren espontáneos.

Hemos tratado de ordenar las muestras de habla<sup>147</sup> en el cuestionario de actitudes de acuerdo con sus semejanzas lingüísticas, o sea, hemos distanciado las variedades más semejantes (aparte de distanciar los fragmentos de la misma región), como podemos ver en la tabla 14:

AUDIO 1	AUDIO 2	AUDIO 3	AUDIO 4	AUDIO 5	AUDIO 6	AUDIO 7	AUDIO 8
Español	Argentina	Peruano	Mexicana	Argentino	Española	Mexicano	Peruana

Tabla 14: Orden definitivo de los audios

#### 4.1.2. ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO

En la elaboración del cuestionario, hemos combinado dos aproximaciones: la indirecta, a través de la técnica de las máscaras (o de los pares ocultos) que, según Cestero y Paredes (2018: 19), “sigue considerándose la mejor forma de obtener datos para estudiar las creencias y actitudes lingüísticas” y la directa, con un cuestionario de preguntas cerradas de alternativa, en la que el encuestado debe elegir una opción entre las posibilidades que se le ofrecen, y una última pregunta abierta.

Con ello, pretendemos neutralizar cualquier condicionamiento y predisposición en las respuestas de los estudiantes encuestados y, a la vez, observar si lo que los discentes expresan conscientes en sus respuestas (rasgos conativos) coinciden con lo que indican

---

<sup>147</sup> Para que las muestras de habla tuvieran una calidad de sonido similar, utilizamos una misma plataforma online llamada *vocaroo* (disponible en: <http://www.vocaroo.com>). Dicha grabación se realizó durante los meses de abril y mayo de 2014.

sus impresiones (rasgos afectivos). Las creencias de los alumnos (rasgos cognitivos) son inferidas en los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario, basados en la experiencia de la propia investigadora como alumna y, luego, profesora de ELE para brasileños y, principalmente, en la revisión que hemos hecho de los resultados presentes en estudios anteriores de actitudes con informantes brasileños (ver apartado 2.9.) que nos han ayudado a conocer y a entender más profundamente las percepciones de los informantes brasileños sobre la lengua española y sus variedades, es decir, sus creencias lingüísticas.

Hemos dividido el cuestionario en tres partes. La primera de ellas, previa a la audición, trata de obtener el perfil sociodemográfico de los estudiantes encuestados (ver anexo 6), según las variables sociológicas (independientes) que teníamos interés en trabajar.

La segunda parte consiste en un cuestionario de diferencial semántico (Osgood *et al.*, 1957) en el que se presentan - en escala de intervalo de siete puntos<sup>148</sup> - términos bipolares con posibilidades intermedias. Se les pide a los estudiantes que marquen sus opiniones, tras la audición de cada grabación estímulo, en el espacio que mejor corresponda según se acerquen los hablantes más o menos a uno de los polos (Silva-Corvalán, 2001).

La escala es idéntica para cada variedad lingüística (es decir, para cada muestra de habla) y está formada por subescalas de pares de adjetivos que hemos agrupado en tres dimensiones psicosociales: *el prestigio, el nivel de comprensión de las variedades y el grado de cercanía de los estudiantes hacia esas variedades*. Esas dimensiones se relacionan entre sí, formando una escala afectiva unidimensional (como veremos más adelante en el análisis factorial del instrumento de medición). El ordenamiento de los adjetivos en la escala es de carácter totalmente aleatorio en lo que respecta al agrupamiento por dimensiones psicosociales.

La última parte, posterior a la audición de todos los fragmentos, maneja una de las técnicas directas más empleadas, el cuestionario de preguntas cerradas y abiertas. El objetivo es completar el análisis de los componentes actitudinales investigados en la escala de diferencial semántico y explorar el componente conativo. Se trata de cuatro

---

<sup>148</sup> Se trata de una escala de intervalo porque el espacio entre los puntos de la escala es el mismo, es decir, el espacio entre el punto 1 y el 2 es el mismo que el 2 y el 3, por ejemplo.

breves preguntas cerradas de alternativa sobre impresiones generales de los estudiantes encuestados hacia los hablantes y una pregunta directa de intención de acción, que hemos añadido tras la aplicación del estudio piloto, en la validación del cuestionario que detallaremos más adelante.

Las instrucciones del cuestionario han sido escritas en lengua española ya que es el idioma utilizado en sus clases, aunque ha habido cuidado, por parte de la investigadora, de utilizar un vocabulario sencillo y que fuera muy parecido al de su lengua materna (el portugués).

#### 4.1.3. VARIABLES INDEPENDIENTES

En conformidad con el objetivo nuclear de nuestro trabajo, en el que investigamos las actitudes lingüísticas de los estudiantes brasileños hacia cuatro variedades del español (las variedades de Lima, Madrid, México D.F. y Buenos Aires), hemos estimado importante observar las posibles correlaciones existentes entre esas cuatro variables dependientes y cada una de las seis variables independientes que hemos establecido. Tres de esas variables (edad, sexo y origen) tenían que ver con las características sociales del encuestado, a las que hemos denominado “variables individuales” y las otras tres se referían al contexto de aprendizaje del español en el que se encuentran los informantes (centro de estudios, nivel de conocimiento del idioma<sup>149</sup> y nacionalidad del docente), a las que hemos llamado “variables del entorno”.

##### 4.1.3.1. VARIABLES INDIVIDUALES

- Edad

De acuerdo con Blas Arroyo (1999: 54), “las diferencias actitudinales hacia la variación lingüística manifiestan correlaciones significativas con algunas variables sociales, entre las que destaca la edad”. El autor menciona algunos estudios que han encontrado diferencias significativas entre grupos generacionales como, por ejemplo, el

---

<sup>149</sup> Aunque sea una característica individual ya que la aptitud de un sujeto para alcanzar un nivel u otro de dominio de una lengua es algo que varía para cada individuo, hemos querido agrupar todas las variables que tuvieran relación con el aprendizaje del español y, por eso, hemos considerado el nivel de conocimiento del idioma como una variable del “entorno de aprendizaje” de los estudiantes y no como una variable individual.

trabajo de Silva-Corvalán (1984) en Covarrubias y el de Keller (1974) sobre el cambio del uso del pronombre *usted* en favor del *tú* por parte de los jóvenes de algunas comunidades hispanohablantes. En cuanto al aprendizaje de segundas lenguas, también se encuentran estudios que constatan que las actitudes hacia la L2 tienden a cambiar con la edad (Gardner y Smythe, 1975; Muñoz y Tragant, 2001).

Con el fin de investigar si hay correlaciones significativas entre la edad de los alumnos encuestados y sus actitudes hacia las variedades del español, hemos establecido tres grupos etarios: un primer grupo de 14 a 25 años, otro grupo intermedio de 26 a 49 años y un último grupo de mayores de 50 años.

- Sexo<sup>150</sup>

Varias disciplinas que estudian el comportamiento humano, como, por ejemplo, la Antropología y la Psicología, afirman que el comportamiento lingüístico de los hombres es distinto al de las mujeres. En lo que se refiere a la Dialectología, por ejemplo, en los primeros estudios dialectales que se utilizaron a las mujeres como informantes, los dialectólogos observaron que las mujeres (en el medio rural) eran más conservadoras que los hombres.

Al no tener contacto con el exterior y no haber recibido tanta instrucción fuera de casa como el hombre, la mujer se mantuvo durante mucho tiempo apartada de la influencia de la lengua escrita y “conservaba lo que había heredado y lo transmitía, consciente de la pureza de su lenguaje sin contaminar y de su papel como educadora de los niños en cuestiones de lengua, con la norma local como referente de prestigio” (García Mouton, 2006: 225). En cambio, el lenguaje de los hombres admitía más influencias externas (al ser el que salía de su casa) y, por eso, se creía que las mujeres eran más conservadoras lingüísticamente que los hombres.

Sin embargo, cuando la Sociolingüística empezó a incluir a las mujeres de la ciudad en sus estudios de dialectos urbanos, se constató que ellas tenían un papel activo en el cambio lingüístico<sup>151</sup>. En algunas ocasiones, las mujeres eran innovadoras

---

<sup>150</sup> Utilizaremos el término “sexo” en vez de “género” para referirnos a la oposición “hombre-mujer”, “chico-chica” por ser todavía el término más utilizado en la mayoría de los estudios sociolingüísticos y de adquisición de lenguas, como apunta Silva-Corvalán (2001: 110).

<sup>151</sup> De acuerdo con Pilar García Mouton (1999), los trabajos pioneros y más significativos en la inclusión de las mujeres en los estudios sociolingüísticos son los de William Labov (1966), *The social stratification of English in New York City* y de Trudgill (1974), *Norwich Study – how gender affects dialect in each social class*.

lingüísticamente, adaptando su lenguaje a la norma más prestigiosa. Y, según García Mouton (2006: 227), esta es la clave del comportamiento lingüístico femenino: el prestigio.

Las mujeres son conservadoras e innovadoras. Hacer compatibles los dos comportamientos no es tan difícil. El conservadurismo de las mujeres rurales – ya lo dijeron los dialectólogos desde el principio y, por otra parte, es una obviedad – proviene de sus circunstancias. Han sido conservadoras por razones sociológicas, porque mientras vivieron aisladas, se atuvieron a sus referentes tradicionales. Pero, cuando cambiaron sus referentes, tanto las mujeres del campo como las de la ciudad se han movido buscando el prestigio o, dicho de otra manera, para evitar lo estigmatizado. Y estas actitudes pueden hacer que conserven o que innoven.

Por lo tanto, no hay una diferencia en el comportamiento lingüístico femenino en el ámbito urbano y en el rural. Lo que va a definir su comportamiento será el prestigio de la norma. Es decir, la mujer será más conservadora si el referente lingüístico prestigioso es conservador y cambiará sus hábitos dialectales cuando esos no tengan prestigio. Las mujeres se guiarán siempre por el deseo de hablar mejor, por evitar lo estigmatizado.

Y esa es la diferencia entre hombres y mujeres, de acuerdo con García Mouton (1999: 54): los hombres son más solidarios lingüísticamente con su contexto y apoya cambios “desde abajo”, generalizando los usos menos cultos, mientras las mujeres apoyan cambios lingüísticos “desde arriba”, utilizando los rasgos más prestigiosos y abandonando aquellos que estén mal considerados.

Rissel (1981) y Cepeda (1990) también mencionan en sus estudios esa tendencia femenina a usar formas que se acercan más a la modalidad más prestigiosa, mientras que los hombres suelen utilizar aquellas variables que son importantes en sus relaciones interpersonales, independientemente de que sean más o menos prestigiosas. Además, Blas Arroyo (1999: 55) afirma que las mujeres tienden a sobrevalorar su modalidad expresiva, en cambio los hombres valoran más negativamente la suya.

Resulta, por lo tanto, muy interesante incluir esa variable en nuestro estudio y observar cómo los estudiantes de cada sexo valoran las muestras de habla de su mismo sexo y las del sexo opuesto (si hay diferencias significativas) y, también, analizar cómo los informantes hombres y mujeres valoran cada modalidad lingüística.

- Origen

Al estudiar los estudiantes brasileños de las escuelas de idiomas de la ciudad de João Pessoa, nos pareció interesante observar si hay diferencias significativas entre las actitudes lingüísticas de los estudiantes pessoenses y las de los informantes originarios de otras partes del estado y del país, ya que Brasil tiene una diversidad muy grande cultural y las características fonológicas del portugués varían mucho de acuerdo con la ciudad en la que el idioma es hablado. Por ejemplo, el portugués de los pessoenses se difiere bastante, en lo que respecta a la entonación y pronunciación, del hablado en una ciudad del interior del mismo estado (Paraíba) o de la capital del estado vecino (Pernambuco). Por eso, hemos dividido la muestra en cuatro grupos según el lugar de nacimiento: 1) João Pessoa, 2) otras ciudades del estado de Paraíba, 3) Pernambuco y 4) otras ciudades brasileñas.

#### 4.1.3.2. VARIABLES DEL ENTORNO

De acuerdo con lo que hemos expuesto en el Capítulo 2, las actitudes lingüísticas de un individuo son resultado de su experiencia, con la lengua meta, la materna y las otras lenguas extranjeras con las que tenga o haya tenido contacto, y de las informaciones que se les han proporcionado sobre aspectos culturales, lingüísticos y extralingüísticos hacia dichas lenguas, sus variedades y países nativos. Las actitudes se aprenden y, por eso, creemos que para el desarrollo de nuestro estudio es interesante que verifiquemos las correlaciones existentes entre las variables dependientes y algunas variables que se relacionen con el entorno de aprendizaje del español de los encuestados. Estas son:

- Centro de estudios

Como veremos más adelante, hemos tratado de elegir Centros de estudios del sistema paraeducativo de la ciudad de João Pessoa que tuvieran perfiles sociales diferentes para observar si se podía encontrar diferencia significativa entre las actitudes lingüísticas de los informantes de cada escuela. Además, la variable Centro de estudios también nos permite observar si la variedad del español utilizada mayoritariamente en el material didáctico adoptado por cada escuela de idiomas estudiada es un factor significativo de influencia en las actitudes de esos estudiantes.

- Nivel de conocimiento del idioma español

Hemos querido estudiar esa variable, utilizando el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, para analizar las correlaciones existentes entre las actitudes de los aprendices de diferentes niveles y las variedades lingüísticas estudiadas. Para ello, hemos formado tres grupos de estudiantes: nivel A2+, B1 y B2.

- Nacionalidad del docente

Por último, también nos pareció interesante examinar si la nacionalidad del docente influye en un grado significativo en las actitudes de sus aprendices hacia las variedades del español tratadas en nuestro estudio. Nuestra muestra está compuesta por profesores brasileños, argentinos y español.

#### 4.1.3.3. HIPÓTESIS FORMULADAS

Algunas de esas variables nos interesan especialmente porque queremos verificar si se confirman determinadas hipótesis que hemos planteado como, por ejemplo, las que detallamos a continuación:

- Variable **edad**:

Los informantes más jóvenes son más abiertos a las diferentes variedades que los más mayores, supuestamente más conservadores.

- Variable **sexo**:

- 1) Las mujeres valoran como más prestigiosa la variante peninsular, por ser, según indican varios estudios, la que más prestigio tiene en Brasil;
- 2) Las mujeres valoran más positivamente las muestras de habla femeninas;
- 3) Los hombres valoran más negativamente las muestras de habla masculinas.

- Variable **centro de estudios (manuales de ELE)**:

Los alumnos tienen una actitud más positiva hacia la variante predominante en sus manuales.

- Variable **nivel de conocimiento del idioma:**

Los estudiantes de mayor nivel valoran de manera más positiva a las diferentes muestras de habla debido a su mayor conocimiento de la lengua y, posiblemente, de las variedades lingüísticas del español.

- Variable **nacionalidad del docente:**

Los estudiantes que tienen un profesor nativo valoran más positivamente la variante correspondiente a la de su profesor.

Hemos formulado algunas otras hipótesis a lo largo de la elaboración de nuestro trabajo que están relacionadas con las que acabamos de mencionar, las comentaremos y comprobaremos si se aceptan o se rechazan en los capítulos dedicados al análisis de los datos (capítulos 5 y 6).

#### 4.1.4. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Para verificar la calidad del cuestionario que hemos elaborado (que, inicialmente, tenía 9 ítems en la escala de diferencial semántico para cada audición y un cuestionario cerrado, posterior a la audición, conformado por cuatro preguntas) y hacer los ajustes necesarios antes de la aplicación del cuestionario definitivo, hemos utilizado tres estrategias. En primer lugar, hemos sometido el cuestionario a una revisión crítica de un experto en actitudes lingüísticas y en la formulación de cuestionarios de actitudes, que ha aportado algunas sugerencias en cuanto a la estructura, la extensión y al vocabulario utilizado.

A continuación, hemos enviado los cuestionarios a los coordinadores pedagógicos de las academias contactadas para la aplicación del estudio, para que ellos, como brasileños y como profesionales, hicieran las aportaciones que consideraran adecuadas. Nos han sorprendido bastante sus comentarios, pues han mencionado que algunos adjetivos utilizados podrían dar margen a una interpretación equivocada, prejuiciosa, lo que nos ha llevado a cambiarlos por sinónimos o, en algunos casos, eliminarlos. Los adjetivos, como veremos, son bastante recurrentes en estudios referentes de actitud



lingüística como, por ejemplo, los realizados en la primera fase del Proyecto PRECAVES XXI<sup>152</sup>, pero al parecer al público brasileño les resultaba ofensivo utilizarlos.

Por último, con vistas a la aplicabilidad del cuestionario, hemos realizado un estudio piloto en la ciudad brasileña de São Paulo, cuyos procedimientos y análisis detallaremos a continuación.

#### 4.1.4.1. ESTUDIO PILOTO

Considerada la capital económica brasileña, São Paulo cuenta con una población de 11.253.503 habitantes<sup>153</sup> en un área de 1.521,110 km<sup>2</sup>. Según datos obtenidos por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil<sup>154</sup>, la ciudad paulistana forma parte de la región pionera en lo que respecta a la enseñanza de español en Brasil (60% de las escuelas públicas y el 70% de los profesores de español que había en Brasil antes de la promulgación de la “ley del español” estaban en el estado de São Paulo). También es una de las regiones donde hay más demanda de enseñanza de ELE para brasileños (más de cuarenta mil alumnos en los centros de lenguas de ese estado). Además, São Paulo es una de las ciudades que concentra más inmigrantes de otros territorios, siendo, por lo tanto, muy representativa para nuestra investigación ya que cabía la posibilidad de encontrar estudiantes provenientes de varias regiones brasileñas.

---

<sup>152</sup> De acuerdo con Cestero y Paredes (2018: 17), el *Proyecto para estudio de creencias y actitudes hacia variedades del español en el siglo XXI* (PRECAVES XXI) tiene como objetivo “conocer las creencias y actitudes de distintos grupos de individuos hacia las variedades normativas del español, partiendo de las que tienen hacia su propia variedad”. Es un proyecto panhispánico en el que participa un grupo bastante amplio de investigadores ubicados en diferentes países. Para obtener información más detallada del proyecto o para participar de las encuestas que realizan, se puede acceder a su página web <http://variedadesdelespañol.es>

<sup>153</sup> Fuente: *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE).

<sup>154</sup> MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, A. (2008), *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*, Brasíla: Thesaurus.



Mapa 9: Mapa político de Brasil en el que podemos ver en destaque el estado y la ciudad de São Paulo

Por esos motivos, habíamos elegido dicha ciudad para la realización de toda nuestra investigación. Sin embargo, nos hemos encontrado con algunas dificultades, la más importante y decisiva de ellas fue el hecho de que muchas escuelas de idiomas paulistanas no estaban dispuestas a colaborar con nuestra investigación en cuanto a la facilitación de datos y a la aplicación de los cuestionarios en el aula.

Por todo ello, hemos decidido realizar en São Paulo solamente el estudio piloto. Para ello, contamos con la colaboración de treinta estudiantes de tres academias de idiomas diferentes, cuyo nivel era igual o superior al A2+, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), durante el mes de septiembre de 2014. Hemos considerado válidos veintiocho de los treinta cuestionarios aplicados.

- Participantes

Elegidos a través de un muestreo de no probabilidad intencionado, los participantes del estudio piloto son, mayoritariamente, adultos (55%), con edades entre 26 y 49 años (ver gráfico 9), del sexo femenino (67%) y nacidos en la ciudad de São Paulo (86%). Este dato rechaza nuestra hipótesis inicial de que habría una gran posibilidad de encontrar en São Paulo estudiantes originarios de varias regiones del país.



Gráfico 9: Descripción de la muestra del estudio piloto según la edad de los participantes

El 82% de los participantes tienen el nivel B1 (según el MCER) de la lengua española. Además, el 86% de los encuestados hablan, como mínimo, una otra lengua extranjera aparte del español, cuyo predominio total es del inglés, como podemos observar en el Gráfico 10:



Gráfico 10: Descripción de la muestra del estudio piloto según los idiomas que los informantes hablan

El predominio del inglés en la vida académica de los encuestados refleja la histórica predominancia de este idioma en el sistema educacional brasileño, como ya hemos comentado en el Capítulo 1, aparte de su gran utilidad profesional en una ciudad como São Paulo, polo económico brasileño.

En cuanto a las variedades de la lengua española a la que están expuestos los encuestados en el aula, se destacan las variedades peninsulares, ya que el 56% de los docentes son españoles (ver gráfico 11) y los manuales utilizados en aula son de editoriales españolas (algunas de ellas con bases en Brasil, como, por ejemplo, la editorial Santillana). Es importante destacar que, a ese tipo de exposición, habríamos de añadir los materiales de otras variedades proporcionados voluntariamente por los docentes en sus clases y el lugar dado a otras variedades en esos manuales, ya que la tendencia general de los manuales de ELE para brasileños, como mencionamos en el Capítulo 1, es intentar incluir las modalidades hispanoamericanas (especialmente las del Cono Sur). De este modo, podríamos afirmar que al menos dos de las cuatro variedades utilizadas en nuestro estudio no son desconocidas por los encuestados: la española y la rioplatense.



Gráfico 11: Descripción de la nacionalidad de los profesores de ELE de los participantes del estudio piloto

- Cuestionario del estudio piloto

Como hemos comentado anteriormente, la segunda parte del cuestionario estaba conformada por una escala de diferencial semántico de siete puntos. Después de las revisiones del experto y de los coordinadores pedagógicos de las academias (que sugirieron la exclusión de los pares de adjetivos *poderoso/débil*, *bonito/feo* y *elegante/vulgar*), la escala elaborada y utilizada en el estudio piloto estuvo compuesta por seis pares de adjetivos opuestos: *formal/informal*, *rico/pobre*, *claro/confuso*, *familiar/extraño*, *lento/rápido* y *adecuado/inadecuado* (ver anexo 5). En cuanto a la

tercera parte del cuestionario, para el estudio piloto se mantuvo la propuesta inicial de las cuatro preguntas cerradas de alternativa (ver anexo 5).

#### 4.1.4.2. APORTACIONES Y CAMBIOS DERIVADOS DE LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Tras la ejecución del estudio piloto, hemos realizado algunos cambios:

- A) El par de adjetivos *rico/pobre* fue eliminado del cuestionario al constatar que los estudiantes no comprendían si se refería al vocabulario o al hablante. También hemos añadido los pares de adjetivos *expresiva/inexpresiva* y *correcta/incorrecta* por sugerencia del experto.
- B) En la última parte del cuestionario, de preguntas de impresión general, hemos sustituido las profesiones “agricultor” y “médico” por “estudios superiores” y “pocos estudios”, pues algunos estudiantes entendieron que los hablantes informaban de sus profesiones en los audios y por ello, para que estuviera más claro nuestro objetivo, hemos añadido aparte una pequeña explicación en el enunciado (ver anexo 6).
- C) Hemos incorporado una última pregunta para contrastar las impresiones de los participantes (también bajo la supervisión del experto): “Si tuvieras la oportunidad, ¿qué país te gustaría visitar para aprender el español?”
- D) Al comparar las valoraciones dadas por los estudiantes a los hablantes hombres y mujeres de cada variedad, hemos observado que las puntuaciones dadas al hablante español se distanciaban más de las de la española que las observadas entre las otras parejas de hablantes (como podemos constatar en el gráfico 12) y, por ello, hemos decidido cambiarlo, ya que había una gran probabilidad de que el problema fuera su tono de voz y no el acento.

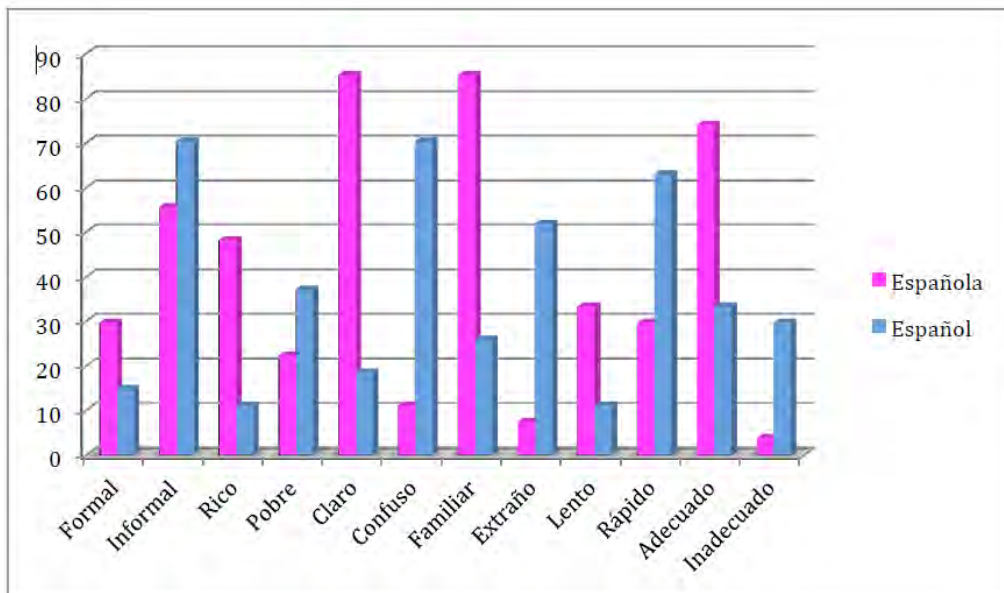


Gráfico 12: Comparación de la valoración dada a los hablantes españoles en el estudio piloto

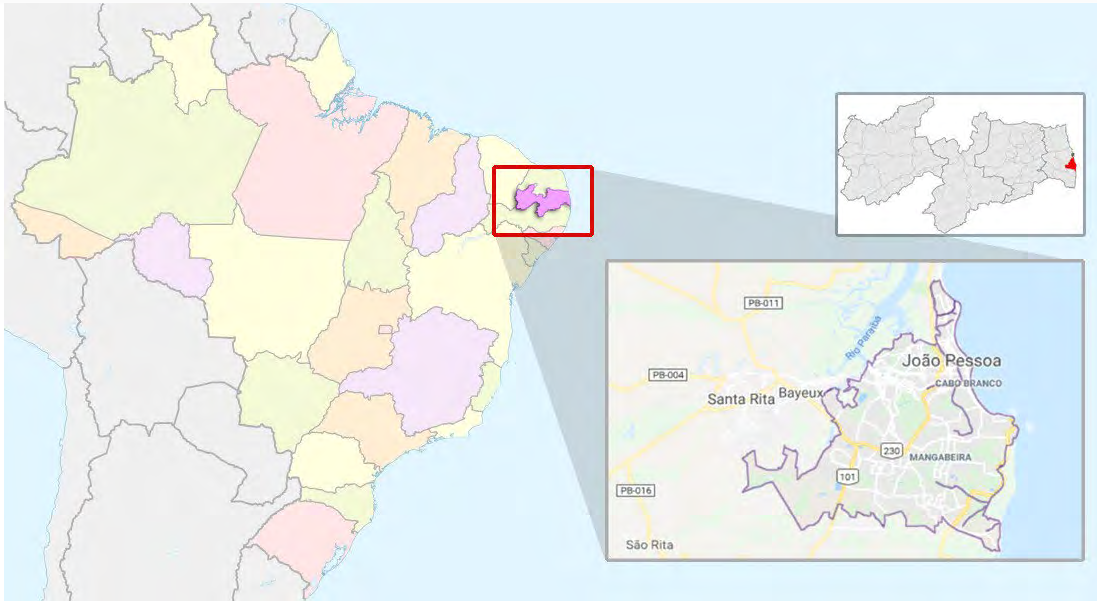
## 4.2. REALIZACIÓN DEL ESTUDIO Y OBTENCIÓN DE LOS DATOS

### 4.2.1. LA MUESTRA

Debido a las grandes dimensiones del territorio brasileño y a la amplitud que podría suponer una investigación con una muestra significativa de los estudiantes de ELE de todo el país, hemos decidido centrar nuestra investigación en una única ciudad brasileña. La elección de la ciudad no ha sido sencilla y ha tenido un factor determinante: la facilidad de acceso, por parte de la investigadora, a las escuelas de idiomas locales y sus alumnos, ya que, como pudimos comprobar en la aplicación del estudio piloto, muchas academias son reacias a colaborar en este tipo de investigaciones, pues consideran que sus estudiantes pagan por el servicio ofrecido y su participación en encuestas y estudios constituye una pérdida de tiempo para ellos. Por ello, nos hemos decidido por la ciudad natal de la investigadora, João Pessoa, donde, además, ha tenido sus primeras experiencias como profesora de ELE y donde han surgido sus inquietudes acerca de qué español enseñar, muchas de ellas reflejadas en este trabajo.

La ciudad de João Pessoa, capital del estado de Paraíba (ubicado en la zona noreste del país) tiene, según el IBGE, una población de 723.515 habitantes, en un área de 211.475 km<sup>2</sup>, localizada en la región Noreste de Brasil (ver mapa 10).





Mapa 10: Mapa político de João Pessoa

Las escuelas de idiomas de la capital paraibana ofertan, en su mayoría, clases de inglés (el idioma de mayor demanda) y de lengua española. En lo que respecta a las que imparten clases de español, hay tres tipos de academias: las subvencionadas por el Estado (los centros de lenguas), por cooperativas y las escuelas privadas. En este último caso, son franquicias de marcas presentes en varias regiones del país. Considerando esta diversidad, hemos seleccionado cuatro escuelas (ver figura 20): una escuela privada para alumnos con un poder adquisitivo alto, otra para los de poder adquisitivo medio, un centro de lenguas y una escuela financiada por cooperativa, con el objetivo de observar a estudiantes de diferentes clases sociales.

				
<b>Tipo de escuela</b>	Franquicia	Franquicia	Cooperativa	Centro Estatal
<b>Año de fundación</b>	1961	1973	1962	1973
<b>Número de escuelas en Brasil</b>	723	600	-	-
<b>Número de escuelas en João Pessoa</b>	4	2	1	1
<b>Número de estudiantes en Brasil</b>	210.000	400.000	-	-

Figura 20: Datos de las escuelas de idiomas participantes

#### 4.2.1.1. PARTICIPANTES

El tipo de muestreo elegido para nuestra investigación (el mismo utilizado en el estudio piloto) es de no probabilidad que, según Moreno Fernández (1990: 87), es un tipo de muestreo que “está adquiriendo una aceptación cada vez mayor, porque es menos complicado, supone menos gastos y comparativamente no ofrece unos resultados tan distantes de los de probabilidad”. Además de no probabilístico, nuestro muestreo es intencionado, en el que la propia investigadora seleccionó los individuos que formarían parte de la muestra.

La muestra<sup>155</sup> está formada por 95 estudiantes de español, la mayoría compuesta por jóvenes con edad entre 14 y 25 años (35,8%), del sexo femenino (73,7%), de nivel B1 (41%) según el MCER y nacidos en João Pessoa (62,1%).

#### 4.2.1.2. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Conforme a lo comentado en el apartado 1, el cuestionario que hemos formulado para nuestra investigación está compuesto por tres partes. En la primera de ellas, hemos construido un instrumento con informaciones sociodemográficas para caracterizar la muestra como, por ejemplo, la edad, el sexo y la ciudad de nacimiento. Ese instrumento no sufrió cambios tras la realización del estudio piloto, permaneciendo el formato original.

Además, de forma complementaria, también hemos recogido informaciones sobre el estudio de idiomas (algunas informadas por los propios encuestados en la primera parte del cuestionario y otras obtenidas por la investigadora durante la aplicación del estudio), como el conocimiento de otras lenguas extranjeras, el centro de estudios, la nacionalidad del docente, el manual utilizado en clase y el nivel de los estudiantes (ver anexo 7).

En la segunda parte del cuestionario, hemos desarrollado una *Escala de actitudes hacia las variedades del español* (Esacvares), en la que utilizamos, así como lo hicimos en el estudio piloto, la técnica del diferencial semántico, en la que los individuos tienen que informar la dirección e intensidad de sus juicios. Tras la fase de validación, la escala

---

<sup>155</sup> Los datos completos de la muestra se pueden consultar en el Anexo 10.



quedó compuesta por siete<sup>156</sup> emparejamientos de palabras (ver anexo 6). Estas son: *Formal/Informal*, *Correcta/Incorrecta*, *Expresiva/Inexpresiva*, *Clara/Incomprensible*, *Lenta/Rápida*, *Familiar/Extraña* y *Natural/Artificial*. Los pares de adjetivos fueron evaluados en una escala de intervalo de 1 a 7 puntos, para la que hemos diseñado una leyenda (ver figura 21) con intención de facilitar su uso por los sujetos encuestados.

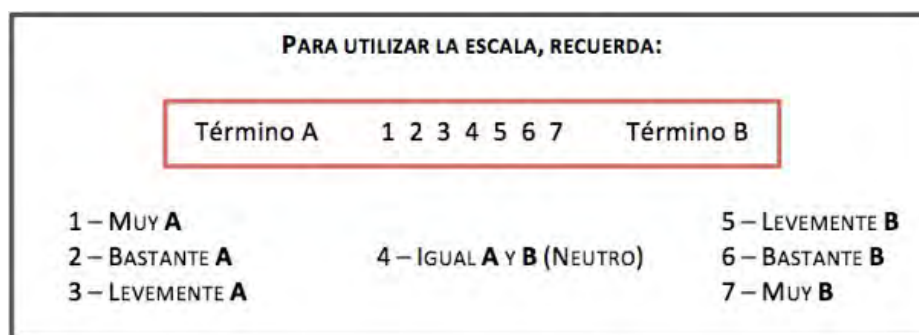


Figura 21: Leyenda para utilización de las escalas

En la tercera parte del cuestionario hemos utilizado la aproximación directa como instrumento complementario de comparación de los resultados obtenidos en la Esacvares con las respuestas dadas a las cuatro preguntas cerradas de alternativa.

Las dos primeras preguntas “¿Qué entrevistado crees que tiene estudios superiores?” y “¿Qué entrevistado crees que tiene pocos estudios?” han sido elaboradas para observar el prestigio aplicado por los encuestados a las cuatro variedades lingüísticas estudiadas y compararlo con el señalado en las subescalas formal/informal y correcta/incorrecta. En la siguiente pregunta “¿Qué entrevistado habla el español más cercano al tuyo?”, hemos querido abordar la cercanía atribuida a cada variedad al español que ellos creen que hablan/estudian y también compararla con las valoraciones hechas en las subescalas familiar/extraña y natural/artificial. La última cuestión “¿Qué entrevistado habla el español que te gustaría aprender?” nos sirve para intentar observar el interés de los estudiantes en aprender cada una de las cuatro variedades y constatar si coincide con la variedad que ellos apuntan como más comprensible en las subescalas rápida/lenta, clara/incomprensible y expresiva/inexpresiva. De esa forma, al comparar los resultados de esas tres dimensiones con los obtenidos en la Esacvares, queremos obtener los datos

<sup>156</sup> Hemos buscado ser concisos en la elaboración de las subescalas (los pares elegidos) para que no resultara demasiado largo y desestimulara a los encuestados o hiciera que perdieran su concentración.

lo más completos posible sobre las actitudes de los discentes hacia las variedades peruana, mexicana, española y argentina utilizadas en nuestra tesis doctoral.

Además, hemos incorporado una pregunta abierta de libre respuesta (“Si tuvieras la oportunidad, ¿qué país te gustaría visitar para aprender el español?”) con el objetivo de analizar si la intención de acción declarada por los estudiantes encuestados (aspecto conativo) coincide con la variedad que recibió actitudes más positivas en nuestra Escavares y con aquellas que fueron consideradas más cercana, prestigiosa y que despierta más interés en su aprendizaje en las preguntas objetivas.

#### 4.2.2. PROCEDIMIENTOS DE APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Al contactar con las escuelas de idiomas y con los profesores de los informantes encuestados, hemos solicitado que dichos docentes consultaran a sus estudiantes sobre su disponibilidad para colaborar con nuestro estudio. Tras el permiso de los alumnos, cada profesor firmó<sup>157</sup>, en carácter de representante de sus discípulos, una hoja de consentimiento libre e informado, en la que presta la autorización, por parte suya y de sus discentes, para participar voluntariamente en nuestro trabajo (ver anexo 8).

Hemos informado únicamente a los docentes sobre el objeto de nuestro estudio porque era indispensable el desconocimiento de los propósitos por parte de los encuestados con el fin de evitar el condicionamiento de sus respuestas. Se les ha informado solamente que se trataba de un estudio para una tesis doctoral sobre la lengua española y se les ha garantizado el anonimato de su participación.

Los cuestionarios fueron aplicados durante el mes de septiembre de 2015, por la propia investigadora, en el aula donde los estudiantes suelen asistir a sus clases. Los informantes contestaron individualmente a dichos cuestionarios (de acuerdo con las orientaciones para recogidas de datos con instrumentos autoaplicables\*). Tras una explicación previa sobre el contenido y organización del cuestionario y de que cada estudiante rellenara los datos solicitados en la primera parte, la investigadora recomendó que los encuestados, al oír cada audio, apuntaran (si así lo deseaban) también alguna información sobre el hablante para facilitar su trabajo en la tercera parte del sondeo.

---

<sup>157</sup> Se les ha facilitado a los docentes una información previa sobre el objetivo de nuestro estudio y de la utilización de los datos recogidos.

Para la audición de las grabaciones estímulo, utilizamos un aparato de sonido en el que los audios fueron emitidos y solicitamos que, tras cada audición, los alumnos respondieran a la *Escala de actitudes hacia las variedades del español* correspondiente. El sondeo tuvo la duración media de 20 minutos.

Nos parece importante matizar que debido a que la aplicación del cuestionario se realizó presencialmente, durante el horario de clase de los informantes, hemos tenido que construir un formulario que fuera completo y conciso, a la vez, pues de no ser así no habiéramos logrado la colaboración de las escuelas de idiomas, ni probablemente la de los alumnos. Además, al no ser un formulario online en el que el encuestado puede parar de cumplimentar y retomarlo cuando le convenga (como, por ejemplo, el formulado a través del desarrollo de una aplicación en el proyecto PRECAVES XXI), la concisión era indispensable para mantener la atención e interés de los estudiantes, conforme comentamos anteriormente.

#### **4.3. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS**

Hemos codificado y tabulado los datos (ver anexo 9) a través del programa abierto (*open source*) *R-Estatístico* (versión 3.0; R Core Team, 2013). Con el fin de evaluar la estructura factorial y la consistencia interna de la medida propuesta, hemos utilizado específicamente el paquete *R-commander* (Fox, 2005; Fox & Carvalho, 2012).

Con vistas a la determinación del número de factores, hemos empleado los criterios Kaiser, Cattell y Horn (análisis paralelo) así como también las Coordenadas Óptimas y el Factor de Aceleración que hemos analizado a través de los paquetes estadísticos de Psych y nFactors (Raiche & Magis, 2014; Revelle, 2014).

Los análisis indicaron una estructura unifactorial para nuestra Esacvares, por eso hemos empleado el Análisis Mokken (*Mokken Scale Analysis – MSA*), no paramétrico, basado en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), con el propósito de averiguar los presupuestos de homogeneidad monótona y de doble monotonicidad (Mokken & Lewis, 1982; Van Der Ark, 2007; Sijtsma & Molenaar, 2002), es decir, un análisis de confirmación de la estructura unifactorial del instrumento.

Para comparar grupos hemos aplicado el Test T de *Student*, en lo que respecta a la comparación entre dos muestras, y el Análisis de Varianza Unidimensional (ANOVA),

para la comparación entre tres o más grupos. También hemos utilizado análisis descriptivos para la caracterización de la muestra.

#### 4.3.1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO

Detallaremos, a continuación, los resultados de los análisis exploratorios de la Escavres y presentaremos también las inferencias de dichos análisis. Para la comprobación de evidencias de validez de nuestra escala, empleamos el Análisis Factorial Exploratorio, en el que utilizamos el método de Factorización de Ejes Principales (*Principal Axis Factoring, PAF*), el alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) y la correlación media inter-ítems, que fueron tomados como indicadores de consistencia interna de las medidas (Nunnally, 1991; Pasquali, 2003).

En primer lugar, evaluamos el poder discriminativo de los ítems a través del Test T de *Student*, en el que comparamos los dos grupos (puntuaciones superiores e inferiores) definidos por el valor de la mediana del valor total de la suma de los ítems. De los siete ítems de esta medida, todos presentaron discriminación satisfactoria<sup>158</sup> ( $t > 40,00$ ,  $p < 0,001$ ). Es decir, los estudiantes encuestados no se restringían a un lado de la escala, sino que usaron ambos lados, dando tanto puntuaciones altas como bajas.

A continuación, verificamos la factibilidad de la aplicación factorial de la matriz de correlación entre los ítems restantes de esta medida, o sea, analizamos si la matriz de datos es válida para la utilización de la técnica de análisis factorial. Para ello, empleamos el índice *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) y el test de esfericidad de *Bartlett*. El primero trabaja con las correlaciones parciales de las variables, cuyos valores aceptables de KMO deben de ser iguales o superiores a 0,60 (Tabachnick & Fidell, 2013). El segundo, por otro lado, comprueba la hipótesis de que la matriz de covariancias es una matriz de identidad, es decir, presenta 1 (unos) en la diagonal y 0 (ceros) en el resto de la matriz. Valores significativos ( $p < 0,05$ ) indican el rechazo de esta hipótesis, lo que favorece la realización de un análisis factorial. En conclusión, los resultados obtenidos a través de la aplicación del KMO y del test de esfericidad de *Bartlett* apoyaron la decisión de adoptar el análisis factorial [ $KMO = 0,81$  y *Test de Esfericidad de Bartlett*,  $\chi^2(21) = 1561,24$ ,  $p < 0,001$ ].

---

<sup>158</sup> Los valores mínimos aceptables para ese Test son:  $t = 1,96$  y  $p \leq 0,05$ .

Con el objetivo de investigar el número de factores de la Esacvares, hemos decidido realizar un análisis factorial exploratorio (método PAF)<sup>159</sup>. Para ello, consideramos los criterios de Kaiser (Guttman, 1954)<sup>160</sup>, del análisis del *Scree Test* o Gráfica *Scree* (Cattell, 1966)<sup>161</sup> y del análisis paralelo (Horn, 1965)<sup>162</sup>, que se complementan entre sí.

Como alternativas no tradicionales para superar las limitaciones de subjetividad inherentes en el *Scree Test*, también utilizamos los criterios de Coordenadas Óptimas y el Factor de Aceleración<sup>163</sup>. Las Coordenadas Óptimas buscan determinar la localización del factor a través de simulaciones, verificando si los valores encontrados en las simulaciones son mayores que los valores reales, definiendo el número de valores que deben ser extraídos. El Factor de Aceleración, por otro lado, busca determinar el punto en el que el gradiente de la curva tiene un cambio brusco y significativo, de ese modo, se identifican el número de factores encontrados antes del “codo” (Raiche & Magis, 2014). La distribución gráfica (*Scree Plot*) de esos valores se pueden observar en el gráfico 13, donde se muestra claramente la solución de un factor, es decir, un único componente fue consistentemente encontrado a través de los principales criterios considerados.

---

<sup>159</sup> Pérez y Medrano (2010) definen el análisis factorial exploratorio (AFE) como un conjunto de métodos estadísticos multivariados de interdependencia cuyo propósito principal es el de identificar una estructura de factores subyacentes a un conjunto amplio de datos. Según ellos, el AFE se emplea con el objeto de reducir un gran número de indicadores operativos en un número inferior de variables conceptuales.

<sup>160</sup> Sugiere que se deben retener todos los factores que tengan un *eigenvalue* (valor propio o autovalor) igual o superior a 1.

<sup>161</sup> Analiza la magnitud de los *eigenvalues* a partir de la tendencia que se observa en un gráfico de sedimentación (*Scree Plot*), es decir, examina la distribución gráfica de los valores propios, lo que ayuda a identificar el número óptimo de factores que se deberían extraer.

<sup>162</sup> Estudia la preponderancia de los valores reales extraídos de la matriz de correlación con valores simulados aleatoriamente.

<sup>163</sup> *Optimal Coordinates* (OC) y *Acceleration Factor* (AF).

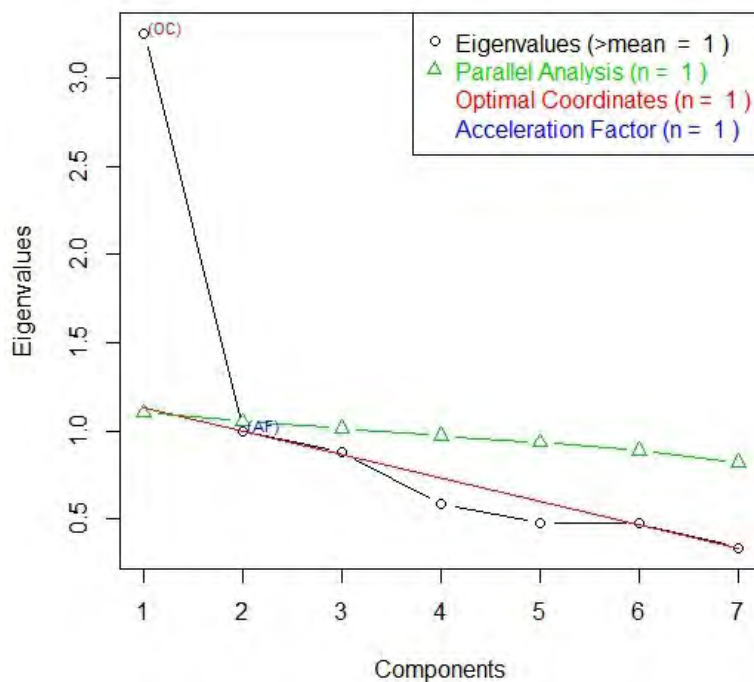


Gráfico 13: Distribución gráfica de los *Eigenvalues*

Nuestra *Escala de Actitudes hacia las variedades del español* reúne indicadores de consistencia interna adecuados, como *alfa de Cronbach*<sup>164</sup> de 0,81 y homogeneidad (grado de correlación entre los ítems) de 0,36, variando de 0,11 (entre los ítems Formal/Informal y Natural/Artificial) a 0,55 (entre los ítems Clara/Incomprensible y Familiar/Extraña).

Además, el factor general de la *Esacvares* presentó valor propio (*eigenvalue*) de 2,70<sup>165</sup> y una varianza total de 38,5%, lo que indica que los ítems de la escala, conjuntamente, explican el 38,5% de la varianza de los datos originales, de lo que se mide: las actitudes de los estudiantes hacia las cuatro variedades del español trabajadas.

En la tabla 15, presentada a continuación, podemos observar los resultados completos de este análisis como, por ejemplo, la carga factorial de cada ítem, en la que se destaca con mayor fuerza explicativa el ítem “Clara/Incomprensible” (0,81). En cambio, el ítem “Formal/Informal” es el que menos explica el factor general, con 0,36 (el valor mínimo aceptado es 0,30) de carga factorial.

<sup>164</sup> Según Quero Virla (2010: 250), para determinar el coeficiente alfa de *Cronbach* el investigador calcula la correlación de cada ítem con cada uno de los otros y el valor de alfa es el promedio de todas esas correlaciones. Una medida suele considerarse aceptable para un estudio de investigación cuando alcanza valores de 0,70 o superiores.

<sup>165</sup> El autovalor o valor propio, según Pérez y Medrano (2010: 62), expresa la magnitud de varianza explicada por ese factor.

Ítem	Factor	Media	DT <sup>166</sup>	Hs
Clara/Incomprensible	0,81	3,43	1,84	0,49
Familiar/Extraña	0,71	3,52	1,68	0,43
Expresiva/Inexpresiva	0,64	3,53	1,69	0,40
Correcta/ Incorrecta	0,61	3,27	1,39	0,42
Natural/Artificial	0,60	3,00	1,64	0,37
Lenta/ Rápida	0,52	4,00	1,69	0,31
Formal/Informal	0,36	4,34	1,70	0,25
Valor Propio	2,70			
Varianza Explicada	38,5			
Número de Ítems	07			
Alfa de <i>Cronbach</i>	0,81			

Tabla 15: Estructura Factorial de la Esacvares

Conforme lo comentado anteriormente, hemos empleado el Análisis Mokken para comprobar la estructura unifactorial de la Esacvares. Para ello, hemos buscado el índice de escalabilidad H de *Löevinger* (H para la escala total y Hs para cada ítem), en el que se consideran aceptables valores iguales o superiores a 0,30, y el coeficiente *Rho* de Mokken, cuyos valores ideales son los iguales o superiores a 0,80. Tras el análisis, hemos confirmado la unifactorialidad de nuestra escala, pues hemos obtenido los siguientes índices: coeficiente *Rho* = 0,80 y escalabilidad general (H = 0,38). Los índices de escalabilidad de cada ítem (Hs) variaron entre 0,25 (Formal/Informal) y 0,49 (Clara/Incomprensible).

Aunque el ítem Formal/Informal es inferior a 0,30 (parece ser el ítem que los informantes han tenido más dificultad en valorar, seguramente porque no tienen el conocimiento suficiente), hemos decidido mantenerlo puesto que el índice total de la Esacvares alcanza el valor recomendado y su exclusión no alteró significativamente los índices de consistencia interna y homogeneidad de nuestra escala. Hemos preservado, por lo tanto, el modelo propuesto para la Esacvares.

En resumen, hemos podido observar evidencias psicométricas que atestan la validez factorial (estructura unidimensional) y consistencia interna (alfa de *Cronbach*, homogeneidad y análisis de Mokken) de nuestra Esacvares, lo que justifica su empleo en etapas posteriores de esta tesis.

<sup>166</sup> Desviación Típica



#### 4.3.1.1. CONSIDERACIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE LA CALIDAD DEL INSTRUMENTO

Conforme hemos podido comprobar anteriormente, tras la realización del análisis por el método de Factorización de Ejes Principales (PAF), hemos verificado evidencias de validez factorial para la medida de actitudes hacia las variedades del español, que presentó una estructura unidimensional - resultado corroborado por el Análisis Mokken (Mokken & Lewis, 1982; Van Der Ark, 2007; Sijtsma & Molenaar, 2002). Esa estructura unidimensional indica que las evaluaciones de los encuestados caminan en el mismo sentido, es decir, los términos combinan entre ellos: cuanto más formal es evaluada la muestra de habla del narrador (lado izquierdo de la escala), ella también es más expresiva, clara, familiar, lenta, correcta y natural y, del mismo modo, cuanto más informal es la muestra de habla del narrador (lado derecho de la escala), esa también es inexpresiva, incomprensible, extraña, rápida, incorrecta y artificial.

Los indicadores de consistencia interna (alfa de *Cronbach* y homogeneidad) también presentaron índices satisfactorios, superando el punto de corte comúnmente recomendado en la literatura (Nunnally, 1991; Pasquali, 2003; Tabachnick & Fidell, 2006).

Consideramos importante destacar que los análisis hechos atendieron a los dos tipos de análisis más utilizados y recomendados por la Psicometría, aplicados tanto en escalas actitudinales, como la nuestra, como en escalas del área de evaluación escolar. Por un lado, los análisis factorial y de consistencia interna que utilizamos forman parte de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) – enfoque predominante en la construcción y análisis de test en España (Muñiz, 2010) – cuyo concepto central es la confiabilidad de la medida. Por otro lado, el test de unidimensionalidad que hicimos a través del análisis Mokken, forma parte de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), que busca solucionar algunas limitaciones encontradas dentro del marco clásico.

De ese modo, podemos afirmar que hemos construido, para nuestra investigación, un instrumento psicométricamente bueno, válido y confiable<sup>167</sup>, que atendió a los parámetros de todos los test aplicados. Pese a que el ítem formal/informal haya presentado

---

<sup>167</sup> El concepto de validez se refiere a que se mide lo que se desea medir y el de confiabilidad se refiere a la exactitud con que un instrumento de medida mide lo que mide (Magnusson, 1978 *apud* Quero Virla, 2010).



un índice de escalabilidad inferior a lo esperado ( $H < 0,30$ ) en el Análisis de Mokken y también la menor carga factorial - pero dentro de los patrones deseados – la Esacvares sigue siendo muy buena y confiable, ya que, como hemos comentado anteriormente, la exclusión de ese ítem no alteraba en nada su estructura ni mejoraba sus índices.

En conclusión, podemos decir que la Esacvares es un instrumento muy satisfactorio para los objetivos de nuestra investigación, con solidez psicométrica, y puede ser tomada, inclusive, como modelo para otros estudios de actitudes lingüísticas hacia variedades diatópicas del español como lengua extranjera, puesto que son pocas las referencias en la literatura en lo que respecta a los estudios actitudinales hacia las variedades de LE en Brasil, como pudimos ver en el Marco Teórico de esa tesis.

**PARTE III: ESTUDIO DESCRIPTIVO E  
INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

## 5. ANÁLISIS DE LA APROXIMACIÓN INDIRECTA DE LOS DATOS

A lo largo de este Capítulo presentaremos los resultados obtenidos a través de la aplicación de nuestra *Escala de actitudes hacia las variedades del español*, con la que objetivamos observar los rasgos afectivos de las actitudes de los estudiantes encuestados hacia cada muestra de habla. En un primer momento, describiremos los resultados derivados de cada ítem aislado de la Esacvares y, en un segundo momento, haremos un análisis general de las actitudes de los estudiantes encuestados hacia cada variedad lingüística presente en ese estudio (nuestras variables dependientes) utilizando el conjunto de la escala. Además, examinaremos los datos alcanzados según las variables individuales y del entorno de los informantes (variables independientes de la investigación).

### 5.1. RESULTADOS OBTENIDOS EN CADA ÍTEM DE LA ESACVARES

Nuestra *Escala de actitudes hacia las variedades del español* está formada, como detallamos en las Pautas Metodológicas de la tesis, por siete ítems (adjetivos opuestos), que tratan el prestigio (formal/informal; correcta/incorrecta), la cercanía (familiar/extraña; natural/artificial) y el nivel de comprensión (lenta/rápida; clara/incomprensible; expresiva/inexpresiva) de las cuatro variedades lingüísticas trabajadas en nuestro estudio (argentina, española, peruana y mexicana). A continuación, expondremos los resultados derivados de cada par de adjetivos presentes en la escala que, de manera conjunta, forman una escala afectiva unidimensional para medir las actitudes lingüísticas de los estudiantes de español de las escuelas de idiomas, de la ciudad brasileña de João Pessoa, hacia las variedades del español.

5.1.1. RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN DE PRESTIGIO

- Formal/Informal

Conforme podemos observar en la tabla 16<sup>168</sup>, el narrador español fue considerado por los encuestados como el más formal, pues obtuvo la menor media (3,45), seguido del narrador peruano (3,72) y de la mexicana (3,78). Por otro lado, la narradora española (5,12) y los narradores argentinos (5,02 y 4,87) lograron las mayores medias y por eso fueron, según las actitudes de los informantes, los más informales en su muestra de habla.

**ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS FORMAL/INFORMAL**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
ESPAÑOL	95	1,00	7,00	3,4526	1,59633
ARGENTINA	95	1,00	7,00	5,0211	1,55042
PERUANO	95	1,00	7,00	3,7263	1,66594
MEXICANA	95	1,00	7,00	3,7895	1,68785
ARGENTINO	95	1,00	7,00	4,8737	1,60612
ESPAÑOLA	95	1,00	7,00	5,1263	1,51757
MEXICANO	95	1,00	7,00	4,6000	1,46882
PERUANA	95	1,00	7,00	4,0947	1,65718
N válido (por lista)	95				

Tabla 16: Resultados del ítem formal/informal

En el caso del ítem formal/informal, se nota una distancia considerable entre las medias de los narradores de la variedad peninsular que quizás tenga que ver con el tono distendido utilizado por la narradora española, ya que durante su relato suspira, se ríe y lo hace de manera muy amena, lo que puede generar una impresión de mayor informalidad. Esa distancia también se ve, pero en menor medida, entre la pareja mexicana.

- Correcta/Incorrecta

Respecto a la corrección, los estudiantes encuestados destacaron al narrador español (2,63), a la narradora mexicana (2,70) y al peruano (2,76) como los que utilizaron un lenguaje más correcto en sus relatos, coincidiendo con las tres muestras de habla más

<sup>168</sup> En el Anexo 11 se puede consultar una muestra más detallada de los datos recogidos para cada ítem de la escala, en los que se incluyen los valores de la mediana y de los cuartiles 1 y 3, además de la moda.

formales. Son, por lo tanto, los tres que más prestigio han logrado por parte de los alumnos.

En lo que concierne a las narraciones menos correctas, conforme podemos ver en la tabla 17, los narradores argentinos y el mexicano obtuvieron las mayores medias. Sin embargo, nos parece importante destacar que el nivel de corrección de las muestras de habla, según las actitudes reflejadas por los informantes, es bastante positivo (medias bajas), puesto que solo una media, la del narrador argentino, sobrepasa el valor número 4.

**ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS CORRECTA/INCORRECTA**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
ESPAÑOL	95	1,00	7,00	2,6316	1,31321
ARGENTINA	95	1,00	7,00	3,6737	1,38719
PERUANO	95	1,00	5,00	2,7684	1,16192
MEXICANA	95	1,00	7,00	2,7053	1,37511
ARGENTINO	95	1,00	7,00	4,1368	1,19048
ESPAÑOLA	95	1,00	7,00	3,3789	1,43793
MEXICANO	95	1,00	7,00	3,6842	1,19630
PERUANA	95	1,00	7,00	3,1474	1,30440
N válido (por lista)	95				

Tabla 17: Resultados del ítem correcta/incorrecta

También observamos, en este ítem, una distancia más alta entre los valores de las medias de las parejas de mexicanos y de españoles. Eso nos revela que quizás otros factores ajenos a la variedad hayan contribuido en sus valoraciones como puede ser el tono, el sexo de los narradores, el tema utilizado en el relato o, incluso, el orden de audición de la muestra, lo que comprende, de este modo, una de las limitaciones de nuestro trabajo.

Por otro lado, las actitudes lingüísticas de los discentes, según los resultados de esos dos ítems, parecen indicar, hasta el momento, que la variedad porteña es, para ellos, la menos prestigiosa de las cuatro variedades estudiadas, pues ambos narradores reciben las mayores medias en los dos ítems. Intentaremos comprobar ese indicio en los análisis que expondremos a lo largo de este Capítulo y del siguiente.

5.1.2. RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN DE CERCANÍA

- Familiar/Extraña

En cuanto al ítem familiar/extraña, los estudiantes han destacado como más familiar las muestras de habla de la mexicana (2,91), del peruano (3,03) y de la española (3,04) y, así como los resultados del ítem relacionado con la corrección, los alumnos han señalado como menos familiar (o extraña) las narraciones porteñas y del mexicano, conforme podemos constatar en la tabla 18.

**ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS FAMILIAR/EXTRAÑA**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
ESPAÑOL	95	1,00	7,00	3,2105	1,48678
ARGENTINA	95	1,00	7,00	3,9579	1,82136
PERUANO	95	1,00	7,00	3,0316	1,51203
MEXICANA	95	1,00	7,00	2,9158	1,61550
ARGENTINO	95	1,00	7,00	4,6947	1,63781
ESPAÑOLA	95	1,00	7,00	3,0421	1,42855
MEXICANO	95	1,00	7,00	4,1263	1,56587
PERUANA	95	1,00	7,00	3,1474	1,42894
N válido (por lista)	95				

Tabla 18: Resultados del ítem familiar/extraña

- Natural/Artificial

Los relatos que han sido considerados como más naturales son los de la pareja madrileña y de la narradora mexicana (ver tabla 19) y los menos naturales (porque ningún fue considerado artificial ya que las medias no han llegado a la puntuación 4, que es el punto intermedio de la escala), fueron nuevamente la pareja argentina y el narrador mexicano.

Por lo tanto, en lo que se refiere a la cercanía, según los resultados presentados hasta el momento, los informantes no han considerado ninguna variedad muy lejana, pero parecen tener actitudes de menor cercanía hacia la modalidad porteña que con las demás variedades lingüísticas estudiadas.

**ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS NATURAL/ARTIFICIAL**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
ESPAÑOL	95	1,00	7,00	2,3789	1,45995
ARGENTINA	95	1,00	7,00	3,3053	1,77497
PERUANO	95	1,00	7,00	2,8947	1,54695
MEXICANA	95	1,00	6,00	2,4105	1,31679
ARGENTINO	95	1,00	7,00	3,6211	1,61231
ESPAÑOLA	95	1,00	7,00	2,5158	1,41318
MEXICANO	95	1,00	7,00	3,8316	1,72376
PERUANA	95	1,00	7,00	3,0737	1,57265
N válido (por lista)	95				

Tabla 19: Resultados del ítem natural/artificial

Por otra parte, la distancia entre las medias de los mexicanos es bastante llamativa, pues mientras la mujer mexicana está entre los tres mejores valorados, el mexicano está entre los que obtuvieron medias más altas. Intentaremos observar si esa disparidad se refleja también en las respuestas a la siguiente parte del cuestionario cuando la analicemos en el próximo Capítulo.

5.1.3. RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN DE NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LAS VARIEDADES

- Lenta/Rápida

Los narradores peruanos y la narradora mexicana se destacan en ese ítem como los que hablan más lento y, consecuentemente, pueden ser los que proporcionan un relato más comprensible para los discentes. En contraste, de acuerdo con las medias expuestas en la tabla 20, los porteños y el madrileño son los que, para ellos, hablan más rápido.

**ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS LENTA/RÁPIDA**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
ESPAÑOL	95	1,00	7,00	4,6105	1,55259
ARGENTINA	95	1,00	7,00	5,0316	1,61412
PERUANO	95	1,00	7,00	2,6000	1,24114
MEXICANA	95	1,00	7,00	3,1895	1,22296
ARGENTINO	95	2,00	7,00	5,4211	1,47012
ESPAÑOLA	95	1,00	7,00	3,7579	1,49265
MEXICANO	95	1,00	7,00	3,8421	1,53897
PERUANA	95	1,00	7,00	3,5158	1,35947
N válido (por lista)	95				

Tabla 20: Resultados del ítem lenta/rápida

- Clara/Incomprensible

Respecto a la claridad del habla, de acuerdo con los resultados enseñados en la tabla 21, la mexicana y la pareja de peruanos son los que han tenido menor media y, consecuentemente, son los más claros para los informantes. En cambio, los porteños y el mexicano son considerados un poco incomprensibles, lo que concuerda solo parcialmente con la velocidad del habla ya que el narrador español es, para ellos, rápido, pero comprensible.

**ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS  
 CLARA/INCOMPENSIBLE**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
ESPAÑOL	95	1,00	7,00	3,1684	1,84882
ARGENTINA	95	1,00	7,00	4,2421	1,82603
PERUANO	95	1,00	7,00	2,7474	1,59766
MEXICANA	95	1,00	7,00	2,2421	1,32662
ARGENTINO	95	1,00	7,00	5,0000	1,62428
ESPAÑOLA	95	1,00	7,00	3,0421	1,50118
MEXICANO	95	1,00	7,00	4,0737	1,72122
PERUANA	95	1,00	7,00	2,9474	1,54623
N válido (por lista)	95				

Tabla 21: Resultados del ítem clara/incomprensible

- Expresiva/Inexpresiva

En cuanto a la expresividad en la narración, la variedad peninsular es estimada como la más expresiva, seguida de la narradora mexicana, cuya media (como podemos



constatar en la tabla 22) se aleja una vez más de la de su compatriota, que es uno de los menos expresivos, juntamente con el narrador porteño y el limeño.

**ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS  
 EXPRESIVA/INEXPRESIVA**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
ESPAÑOL	95	1,00	7,00	2,7895	1,40587
ARGENTINA	95	1,00	7,00	3,6211	1,70842
PERUANO	95	1,00	7,00	3,7158	1,74224
MEXICANA	95	1,00	7,00	2,9789	1,59773
ARGENTINO	95	1,00	7,00	4,4737	1,65569
ESPAÑOLA	95	1,00	7,00	2,9053	1,45919
MEXICANO	95	1,00	7,00	4,4632	1,56294
PERUANA	95	1,00	7,00	3,3263	1,49070
N válido (por lista)	95				

Tabla 22: Resultados del ítem expresiva/inexpresiva

Finalmente, los resultados recogidos en los tres ítems presentados parecen indicar que los relatos del narrador mexicano y de la pareja de argentinos son los menos comprensibles para nuestros informantes. A continuación, analizaremos los datos de las actitudes lingüísticas de los estudiantes encuestados de manera conjunta (a través de la suma de los ítems), ya que como vimos en el capítulo anterior, los ítems de nuestra Escavres se organizan en un solo factor.

**5.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS POR VARIEDAD LINGÜÍSTICA**

Debido al carácter unidimensional de la *Escala de actitudes hacia las variedades del español*, conforme mencionado anteriormente, hemos decidido realizar el análisis de los datos a través de la suma de los 7 ítems para establecer un índice general de afectividad que varía de 1 (uno), el polo positivo (= Formal, Expresiva, Clara, Familiar, Lenta, Correcta y Natural), a 7 (siete), el polo negativo (= Informal, Inexpresiva, Incomprensible, Extraña, Rápida, Incorrecta y Artificial) de la escala. Es importante recordar que cuanto menor es el valor, más positiva es la actitud del informante hacia la muestra de habla y, consecuentemente, hacia la variedad lingüística del narrador.

Para hacer una comparación precisa entre los dos narradores de cada variedad lingüística y observar el grado de afectividad de los estudiantes encuestados hacia cada

una de ellas, hemos realizado una serie de test de diferenciación de medias considerando la nacionalidad de esos narradores. El instrumento utilizado fue debidamente validado en los análisis anteriores presentes en las Pautas Metodológicas de nuestro trabajo investigativo. Cada pareja de narradores, como ya hemos comentado anteriormente, pertenece a los siguientes países: Argentina, España, Perú y México.

Los resultados obtenidos, tras la realización de los test de diferenciación de medias, sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes de ELE del sistema paraeducativo<sup>169</sup> de João Pessoa hacia las ocho muestras de habla de las cuatro variedades elegidas para nuestro estudio (Buenos Aires, Lima, México D.F. y Madrid) fueron los siguientes:

Variedad lingüística	Media	Desviación Típica	Clase Anova
Peruana	3,20	0,95	A
Española	3,29	0,91	Ab
Mexicana	3,48	1,17	B
Argentina	4,36	1,05	C

Tabla 23: Comparación entre las cuatro variedades lingüísticas

Conforme podemos ver en la tabla 23, el análisis de varianza (ANOVA) encontró diferencias significativas entre las parejas de narradores según su variedad lingüística [ $F(3) = 51,67$ ,  $p < 0,001$ ]. Los análisis con el *test post-hoc Tukey HSD (Honest Significant Difference)*, revelaron diferencias entre las variedades, distribuyéndolas en cuatro clases: la clase “A”, compuesta por los narradores peruanos, que obtuvieron las actitudes más positivas, seguida por la “Ab” con los narradores españoles - que está entre Perú y México y no se diferenció significativamente de ninguno de los dos. La tercera pareja (clase “B”), compuesta por los narradores mexicanos, se diferenció significativamente de peruanos y argentinos. Y, por último, los narradores argentinos componen la cuarta categoría (clase “C”), ya que se diferenció significativamente de todas y obtuvo las actitudes menos positivas entre los narradores.

<sup>169</sup> El sistema paraeducativo está formado por las academias de idiomas, centros de lenguas y cursos de español de la más variada naturaleza, según hemos visto en el Capítulo 1, basados en la definición dada por Martínez-Cachero Laseca y Benítez Pérez (2009). Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_09/benitez/p07.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/benitez/p07.htm). Último acceso: 03/08/2021.

La comparación entre parejas de distintas variedades puede ser observada detalladamente en la tabla 24. En ella podemos observar, en primer lugar, los valores de T, una medida de test de diferencias entre las medias de las variables. Los valores de T mayores que 1,96 (negativo o positivo) indican la fuerza de la diferencia, cuanto más alto es ese valor, teóricamente la diferencia es más fuerte, como por ejemplo en el caso de la comparación entre las variedades lingüísticas peruana y argentina que, como vimos antes, son, respectivamente, las que han tenido mejor y peor valoración y, por eso, el valor de T es el más alto de la tabla. El signo negativo indica que la primera media fue más baja que la segunda.

En segundo lugar, podemos observar los valores de p, que complementan la información sobre la significatividad de la muestra. Por ejemplo, en la comparación entre los grupos de Perú y España, el valor de p es mayor que 0,05, lo que confirma que no hubo diferencia significativa, como habíamos visto en la tabla 23, en la que el grupo español se quedó entre los grupos peruano y mexicano por no diferenciarse significativamente de ninguno de ellos.

Grupos	Valor de T	Valor de p
España – Argentina	-10,25	0,001 ***
México – Argentina	-8,31	0,001 ***
Perú – Argentina	-11,11	0,001 ***
México – España	1,93	0,21
Perú – España	-0,87	0,82
Perú – México	-2,80	0,02 *

**Notas:** *Multiple Comparisons of Means: Tukey Contrasts*; \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$   
 Tabla 24: Comparación detallada entre los grupos por nacionalidad

Ese resultado nos llama bastante la atención primeramente porque la variedad peruana (limeña), supuestamente, tiene poca presencia en el aula de ELE de João Pessoa<sup>170</sup>, pues, entre las escuelas de idiomas que participaron en ese estudio, no hay profesores de esa nacionalidad ni tampoco materiales producidos por editoriales peruanas. Ello nos lleva a pensar en una conjunción de factores que puedan haber influido en las actitudes de los alumnos.

El primero de ellos es la velocidad de la narración (ver gráfico 14), ya que entre todos los narradores el peruano fue el que relató su infancia de forma más lenta, haciendo

<sup>170</sup> Desconocemos si los docentes presentaron esa variedad a sus estudiantes a través de material propio en sus clases o si los discentes han ido alguna vez a Perú.

uso de muletillas y alargamientos vocálicos, como por ejemplo en la frase. “De pequeño siempre he sido curioso, hab parlanchín, (eee) he **sidooo** bailarín al mismo tiempo”. La velocidad de la muestra de habla de la narradora peruana es un poco más rápida que la del narrador peruano, pero también se sitúa entre las más lentas, en la que también utiliza muletillas y alargamientos vocálicos (ver transcripción de los audios en el anexo 4). Además, la percepción de esa velocidad se vio reflejada en las actitudes de los informantes, como vimos en la descripción de los resultados de los ítems de la Esacvares, pues los limeños aparecieron entre las tres menores medias en el ítem lenta/rápida (ver tabla 20) y, por lo tanto, sus relatos juntamente con el de la mexicana fueron percibidos como los más lentos.



Gráfico 14: Velocidad de narración de cada muestra de habla en orden creciente

Otro factor que se puede haber unido a la velocidad de la narración para que los estudiantes hayan demostrado actitudes más positivas es el léxico utilizado en las dos muestras de habla limeñas. Ambos narradores utilizan palabras sencillas, de fácil comprensión para cualquier aprendiz brasileño de niveles iniciales, ya que se asemejan a las utilizadas en la lengua portuguesa, lo que facilitaría la comprensión de la narrativa y generaría una actitud más positiva de los informantes hacia ellos.

El tema de la narración y la manera como lo cuenta, principalmente en el caso del chico limeño, también puede haber sido un factor que, unido a los dos anteriores, haya podido influir en las valoraciones atribuidas a su variedad, ya que habla de su pasión por cocinar y es algo que forma parte de nuestra vida cotidiana.

La entonación de los limeños parece ser menos reconocible (llamativa) que las demás y, por lo tanto, puede ser vista como más neutra por los alumnos, consecuentemente, más cercana a la variedad que ellos hablan en clase (conforme veremos en el análisis de la aproximación directa de los datos, la variedad peruana es considerada una de las más cercanas al español que ellos aprenden/hablan) y también podría haber sido un factor añadido a los anteriores.

Es posible que todos esos factores, juntos, hayan contribuido para que las actitudes lingüísticas de nuestros encuestados hayan demostrado ser muy positivas hacia la variedad limeña, aunque no de forma determinante puesto que para entender con exactitud lo que les ha influido habría que hacer un estudio más profundo en investigaciones futuras.

Por otro lado, también es bastante llamativo que las actitudes lingüísticas de los encuestados hacia la variedad argentina (porteña) haya sido la menos positiva, puesto que 64,2% de esos informantes tienen clases con profesores argentinos y el 35,8% de ellos estudian en un centro que utiliza un material propio (CCAA y CNA<sup>171</sup>), en el que predomina la variedad rioplatense. Además, la cercanía geográfica (Brasil hace frontera con Argentina), que podría ser una facilitadora en el desarrollo de actitudes positivas de los estudiantes hacia esa variedad, parece no cumplir con ese papel.

En ese caso, son varias las posibilidades que se presentan para explicar esa actitud negativa de los informantes hacia la modalidad porteña, ya que, al contrario de la variedad peruana, en todos los estudios hechos sobre ese tema que hemos podido revisar en el apartado 2.9, aparece la variedad argentina. Sin embargo, creemos que en lo que respecta a los datos obtenidos a través de la Esacvares, podríamos señalar dos posibles motivos por los que esa variedad fue peor valorada que las demás.

El primer aspecto que, en algunos de los estudios, produce cierto rechazo por parte de los brasileños y que está presente en las grabaciones de ambos porteños es el yeísmo rehilado. El estudio de Masgo (2019), por ejemplo, refleja una visión negativa de ese rasgo característico de los rioplatenses por parte de sus informantes (estudiantes brasileños de Licenciatura en Letras Portugués y Español<sup>172</sup>), que lo mencionan como

---

<sup>171</sup> La descripción detallada de la composición de la muestra se puede encontrar en el anexo 10.

<sup>172</sup> Ver descripción detallada de los estudios de Masgo y García Murga en los apartados 2.9.9 y 2.9.3 de nuestra tesis.

motivo por el que la variedad es considerada de difícil comprensión. En el estudio de García Murga (2007), los estudiantes brasileños encuestados justifican sus valoraciones diciendo que, a causa del yeísmo rehilado, la variedad argentina era “menos bonita” y “poco agradable” aunque, para la autora, esa no es la principal razón por la que ellos evalúen negativamente esa variedad, sino que está relacionada con cuestiones de prestigio.

El prestigio es otro aspecto bastante mencionado en los estudios revisados (Burnardo y El-Dash, 2001; García Murga, 2007; Scutti Santos, 2006; Bugel y Scutti, 2010), en los que la variedad argentina es concebida como una lengua inferior al español peninsular (el español original, auténtico, puro). Cabe la posibilidad de que los estudiantes encuestados hayan interiorizado esas cuestiones de prestigio (a los que también se pueden añadir algunos prejuicios de cuño cultural) y que hayan podido identificar esa variedad durante la audición de las grabaciones estímulo. Consecuentemente, los datos analizados reflejaron actitudes negativas hacia las narraciones de los porteños.

### **5.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS POR VARIEDAD LINGÜÍSTICA Y SEXO DE LOS NARRADORES**

Como hemos comentado en el Capítulo anterior, el comportamiento lingüístico de los hombres se distingue del de las mujeres, por eso, planteamos observar **si el habla de las mujeres es mejor valorada por los informantes que la de los hombres**, teniendo en cuenta que, como apuntamos anteriormente, hay una tendencia en el habla de las mujeres a acercarse a la modalidad más prestigiosa y a hacer un uso más formal de la lengua.

Para evaluar esa hipótesis, hemos realizado una prueba de diferenciación de medias considerando el género (sexo) de los narradores y se observó si había diferencia entre los sexos comparando los valores medios de las actitudes de los encuestados hacia las variedades del español en cuanto a los narradores masculinos ( $m=3,73$ ,  $dt=1,16$ ) con los valores medios de las actitudes hacia las variedades del español de las narradoras femeninas ( $m=3,43$ ,  $dt=1,06$ ), conforme podemos observar más adelante en la tabla 25.

Los valores medios obtenidos por las narradoras mujeres son significativamente menores ( $F(753) = 14,05, p < 0,001$ ) que los obtenidos por los narradores varones, lo que indica actitudes más positivas de los estudiantes encuestados hacia las narraciones en voces femeninas. De este modo, se confirma nuestra hipótesis inicial de que el habla de las mujeres sería mejor valorada por su mayor cuidado en acercarse a la modalidad con más prestigio.

Narrador	Media	Desviación Típica	Grupo Anova
Mexicana	2,89	0,96	A
Peruano	3,07	0,90	Ab
Español	3,18	0,91	Ab
Peruana	3,32	0,98	B
Española	3,40	0,89	B
Mexicano	4,09	1,05	C
Argentina	4,12	1,05	C
Argentino	4,60	1,00	D
Sexo	Media	Desviación Típica	
Score general de los narradores hombres	3,73	1,16	
Score general de las narradoras mujeres	3,43	1,06	

Tabla 25: Clases formadas por los narradores según su sexo y país de origen y *score* general<sup>173</sup> de los narradores de acuerdo con su sexo

Dado que hemos encontrado resultados significativos entre el sexo de los narradores y la nacionalidad, hemos decidido hacer una comparación individual con las ocho variaciones (los cuatro países y los dos sexos de cada país), según también podemos ver en la tabla 25<sup>174</sup>.

El resultado presentó una diferencia significativa entre los narradores [ $F(7) = 37,50, p < 0,001$ ]. Los análisis con el test *post-hoc Tukey HSD (Honest Significant Difference)* mostraron diferencias entre los grupos, distribuyéndolos en cinco clases: la clase “A” compuesta por la narradora mexicana, que obtuvo las actitudes más positivas,

<sup>173</sup> El *score* general comprende la suma de las medias

<sup>174</sup> Consideramos importante matizar que con el uso del cálculo Anova hemos querido hacer un análisis comparativo de los datos más minucioso, en el que se ajustan las medias considerando los errores de la medida y las desviaciones típicas. Es un cálculo complejo, por eso el valor de las medias y desviaciones pueden resultar diferentes de la suma sencilla de las medias de cada ítem.

seguida por la “Ab” con los narradores peruano y español, que no se diferenciaron significativamente de la “A” ni de la “B”, la clase “B”, en la que se encuentran la peruana y la española y que, conjuntamente con las clases “A” y “Ab” conforman las categorías (clases) que presentaron las actitudes más positivas de los encuestados hacia sus variedades. Las clases “C”, formada por el narrador mexicano y la argentina y la clase “D” por el argentino, fueron los grupos que presentaron las actitudes menos positivas hacia sus muestras de habla.

El análisis de varianza de esos datos resalta otra vez la distancia entre las medias de la pareja mexicana, ya que la narradora mexicana, cuya variedad se supone que es la más novedosa para los encuestados, tiene, como pudimos ver, la menor media (2,89) y es, juntamente con los narradores peruano y español, la que recibe las actitudes lingüísticas más positivas y, de este modo, se aleja más de la media del mexicano (casi un punto y medio más alta) que en el caso de las otras parejas de narradores, cuyas diferencias de medias no llegan a medio punto. Compararemos, en el Capítulo 6, estos resultados con los obtenidos en la siguiente parte del cuestionario para entender un poco más sobre las razones de esta diferencia.

Otro dato interesante es, como ya habíamos comentado antes, las medias de los narradores argentinos: aunque sean diferentes significativamente, ambas son las menos positivas. Lo que no deja lugar a dudas sobre las actitudes lingüísticas de los alumnos hacia esa variedad, quizás porque es también la variedad más reconocible (llamativa) y, por lo tanto, menos neutra para los alumnos.

En la tabla 26, presentada a continuación, se describe la comparación de narrador por narrador, en la que se pueden verificar las diferencias significativas y su fuerza a través de los valores de  $p$  y de  $T$ . Si observamos, por ejemplo, el valor de  $T$  de la comparación entre la mexicana y el peruano es menor que 1,96 (1,27) y el valor de  $p$  es mayor que 0,05 (0,91), lo que demuestra que no hubo diferencia significativa entre ellos.



ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA EL ESPAÑOL EN BRASIL  
PARTE III: ESTUDIO DESCRIPTIVO E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Grupos	Valor de T	Valor p
Argentino - Argentina	3,42	0,02 *
Español - Argentina	-6,71	0,001 ***
Española - Argentina	-5,16	0,001 ***
Mexicana - Argentina	-8,75	0,001 ***
Mexicano - Argentina	-0,24	1,00
Peruana - Argentina	-5,69	0,001 ***
Peruano - Argentina	-7,48	0,001 ***
Español - Argentino	-10,13	0,001 ***
Española - Argentino	-8,58	0,001 ***
Mexicana - Argentino	-12,17	0,001 ***
Mexicano - Argentino	-3,66	0,01 **
Peruana - Argentino	-9,11	0,001 ***
Peruano - Argentino	-10,90	0,001 ***
Española - Español	1,55	0,78
Mexicana - Español	-2,04	0,45
Mexicano - Español	6,48	0,001 ***
Peruana - Español	1,03	0,97
Peruano - Español	-0,77	0,99
Mexicana - Española	-3,59	0,01 **
Mexicano - Española	4,93	0,001 ***
Peruana - Española	-0,52	1,00
Peruano - Española	-2,32	0,28
Mexicano - Mexicana	8,52	0,001 ***
Peruana - Mexicana	3,07	0,04604 *
Peruano - Mexicana	1,27	0,91
Peruana - Mexicano	-5,45	0,001 ***
Peruano - Mexicano	-7,25	0,001 ***
Peruano - Peruana	-1,80	0,62

**Notas:** *Multiple Comparisons of Means: Tukey Contrasts*; \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$

Tabla 26: Comparación individual de narradores por país y sexo

Los valores presentes en la tabla 26 también nos permiten observar la fuerza de las diferencias entre los narradores del mismo país, dato que nos ayuda a corroborar lo comentado anteriormente sobre las actitudes positivas hacia la narradora mexicana ya que el valor de T entre ella y el varón mexicano es el más alto (8,52) de los dúos de compatriotas y el valor de p es el menor ( $p \leq 0,001$ ), lo que indica una mayor fuerza en la diferencia entre los narradores mexicanos que en las diferencias encontradas entre las otras parejas de narradores. Por otro lado, peruanos (-1,80) y españoles (1,55) presentan las menores diferencias entre ellos mismos y son, como hemos visto, las variedades mejor valoradas por los alumnos.

## 5.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS SEGÚN LAS VARIABLES INDIVIDUALES Y DEL ENTORNO DE LOS INFORMANTES

Tras la verificación de diferencia entre los narradores, que se mantuvo constante en los análisis siguientes ( $p \leq 0,05$ ), hemos hecho algunos test para observar si hay diferencias significativas en lo que respecta a las características demográficas y del entorno de los participantes de nuestra investigación<sup>175</sup>. En lo tocante a las variables individuales, hemos analizado el sexo (masculino, femenino), la edad (Grupo 1 [14 – 25]; Grupo 2 [26 – 49] y Grupo 3 [ > 50]) y el origen (João Pessoa, otras ciudades del estado de Paraíba, Pernambuco y otras ciudades brasileñas) de los encuestados. Por otra parte, en cuanto a las variables del entorno de los informantes, hemos examinado la nacionalidad del profesor (argentina, brasileña, española), el nivel de dominio del idioma (A2+, B1, B2) y el centro de estudios (CCAA, Centro de línguas, CNA, Codisma) y los manuales de ELE utilizados. Esas características fueron verificadas a partir de cada uno de los tipos de narradores y también fue creado un *score* general, que es la media de todas las categorías de narradores juntos.

### 5.4.1. LAS VARIABLES INDIVIDUALES DE LOS ALUMNOS

- Sexo de los informantes

Nuestra muestra, en cuanto al sexo de los encuestados, está compuesta por una mayoría de estudiantes del sexo femenino, como podemos constatar en el gráfico 15. Los análisis estadísticos de los datos a los que hemos sometido esta variable no han encontrado ninguna diferencia significativa entre las medias de los informantes para cada uno de los tipos de narradores, ni tampoco en la media general. Por eso, en cuanto al análisis de la Esacvares, la variable sexo de los alumnos no demuestra indicios de influencia en sus actitudes lingüísticas.

---

<sup>175</sup> En el anexo 12 se pueden ver más detalladamente los valores obtenidos.



Gráfico 15: Composición de la muestra según la variable sexo de los encuestados

- Edad de los informantes

De acuerdo con lo comentado anteriormente, nuestra muestra está dividida en tres grupos de edad (ver gráfico 16) y por medio del análisis de comparación de las medias entre grupos fue posible encontrar diferencia significativa en esta variable en lo que atañe a las muestras de habla del argentino y de la mexicana.

En el caso del narrador de la variedad argentina [ $F(2) = 3,47$ ,  $p = 0,04$ ], el grupo de encuestados de menor edad (Grupo 1) presentó menor media y se diferenció estadísticamente del Grupo 2 ( $t = -2,63$ ,  $p = 0,03$ ), es decir, el grupo más joven mostró tener actitudes más positivas hacia la variedad porteña masculina. Por otro lado, la variedad hablada por la mexicana también presentó diferencia significativa entre los grupos por edad [ $F(2) = 5,15$ ,  $p \leq 0,01$ ]. En ese caso, el Grupo 3 (formado por los mayores de 50 años) presentó una media muy alta hacia el habla de la mexicana y se diferenció estadísticamente del Grupo 2 ( $t = 3,08$ ,  $p \leq 0,01$ ), lo que indica una actitud más negativa del Grupo 3 hacia la muestra de habla femenina de México D.F.

Ambos casos revelan la posibilidad de confirmación de una de nuestras hipótesis formuladas, que es la de que los estudiantes más mayores parecen tener una actitud más conservadora (menos positiva) hacia las variedades que supuestamente tienen menos contacto, como es el caso de la variedad mexicana.



Gráfico 16: Composición de la muestra según los grupos de edad

Para confirmar la diferenciación de esta variable y observar si el conservadurismo presentado por los más mayores hacia el habla de la mexicana y la apertura de los informantes de menos edad hacia la modalidad hablada por el porteño se pueden generalizar, hemos analizado el *score* general, en el que hemos encontrado diferencia estadísticamente significativa entre los grupos [ $F(2) = 5,85, p \leq 0,01$ ]. Los más jóvenes (Grupo 1) presentaron significativamente la menor media cuando comparamos con el grupo 2 ( $t = -2,91, p \leq 0,05$ ) y el Grupo 3 ( $t = -2,96, p \leq 0,05$ ).

En conjunto, esos resultados ofrecen argumentos para defender que los participantes de menos edad fueron los que presentaron las actitudes más favorables hacia las variedades del español presentes en nuestro estudio y, por lo tanto, se confirma la hipótesis de que los estudiantes más jóvenes tienen actitudes más positivas, pudiendo ser considerados más abiertos a las diferentes variedades.

- El origen de los informantes

En cuanto al origen de los informantes, hemos formado cuatro grupos (ver composición de la muestra en el gráfico 17) según el local de nacimiento: los nacidos en la ciudad de João Pessoa (ciudad donde fue realizada la encuesta), los de otras ciudades del estado de Paraíba (João Pessoa es la capital de este estado), los que nacieron en el estado vecino, Pernambuco (ya que hay mucho flujo de pernambucanos viviendo en Paraíba), y los que son originarios de otras ciudades brasileñas.

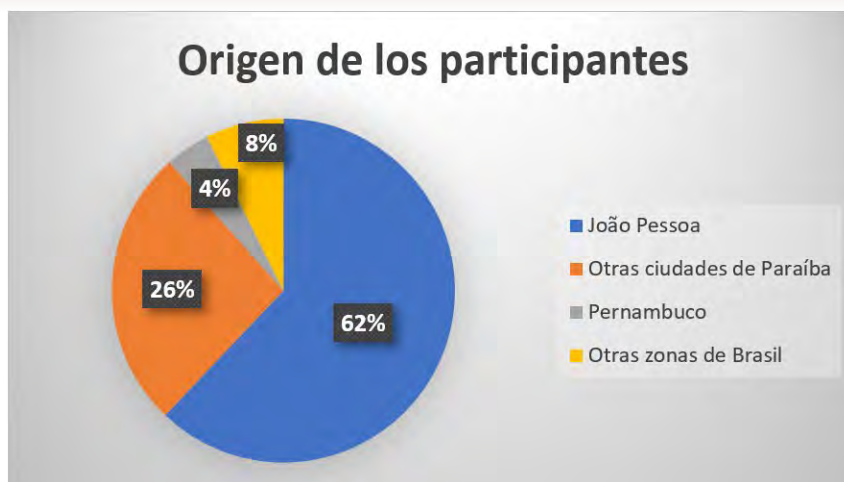


Gráfico 17: Composición de la muestra según el origen de los participantes

Hemos encontrado diferencia significativa en el análisis de los cuatro grupos [ $F(3) = 4,57, p \leq 0,01$ ] solamente hacia el narrador español donde los pessoenses presentaron la mayor media, es decir, los estudiantes originarios de João Pessoa tuvieron actitudes menos positivas hacia la variedad peninsular masculina que los de otras ciudades paraibanas ( $t = -3,66, p \leq 0,01$ ). Para entender un poco más sobre las razones/orígenes de esta diferencia habría que hacer un estudio más detenido de esta variable.

#### 5.4.2. LAS VARIABLES DEL ENTORNO DE LOS ALUMNOS

- La nacionalidad del docente

Nuestra muestra está compuesta por una mayoría de docentes argentinos, seguida por brasileños y español (ver gráfico 18) y, por eso, hemos hecho tres grupos de estudiantes divididos según la variedad de sus profesores. Los análisis hechos de los datos de la Esacvares no han encontrado ninguna diferencia significativa entre las medias de los tres grupos por narradores ni tampoco en el análisis de la media general de sus actitudes lingüísticas en lo que concierne a esa variable y, de este modo, no se puede afirmar que la nacionalidad del docente, según los análisis de los datos de nuestra escala, haya podido influir en sus actitudes lingüísticas.



Gráfico 18: Composición de la muestra según la nacionalidad del docente

- El nivel de dominio del español

Acerca del nivel de conocimiento del idioma por parte de los discentes encuestados, hemos dividido nuestra muestra en tres grupos cuyo referente fue el nivel de dominio del español del MCER: nivel A2+, nivel B1 y B2 (ver distribución de los grupos en el gráfico 19). En el análisis comparativo de las medias de esos tres grupos hacia las ocho muestras de habla trabajadas y en el análisis de la suma de las medias no se han encontrado diferencias significativas que haya podido demostrar algún indicio de influencia de esa variable, en lo que respecta a la Esacvares, en las actitudes lingüísticas de los discentes.



Gráfico 19: Composición de la muestra según el nivel de dominio del español

- El centro de estudios del idioma y los manuales de ELE utilizados en clase

Por último, hemos analizado las medias de los 4 grupos de estudiantes formados según el centro de estudios al que pertenecen (ver gráfico 20). Nuestra muestra consistía en alumnos del Centro de lenguas (cuyo manual utilizado en la ocasión era “Español en marcha”, de la editorial española SGEL, en el que predomina la variedad peninsular), del CCAA (que produce su propio material, cuya variedad predominante es la rioplatense), de Codisma (que utilizaba el libro Agencia ELE, también producido por SGEL) y del CNA (que, así como CCAA, utiliza material de producción propia en el que también prevalece la modalidad rioplatense). Las variedades lingüísticas trabajadas, por lo tanto, a través de los libros de los alumnos encuestados serían principalmente dos: la peninsular y la rioplatense.



Gráfico 20: Composición de la muestra según el centro de estudios del idioma y la variedad predominante en los manuales de ELE utilizados en clase

Tras el análisis comparativo de las medias de los cuatro grupos mencionados, no hemos alcanzado diferencia estadísticamente significativa y, por eso, no podemos afirmar, a través de los datos procedentes de la aproximación indirecta (nuestra escala de actitudes), que la variante predominante en los manuales de ELE de los encuestados y el centro de estudios del que forman parte favorezcan el desarrollo de una actitud más positiva hacia esa variedad del español.

A continuación, complementaremos el análisis de los datos derivados de nuestra *Escala de actitudes hacia las variedades del español* con las respuestas obtenidas por medio de la aproximación directa, en la que hemos utilizado un cuestionario de cuatro

preguntas cerradas y una abierta. Nuestra intención es obtener los datos lo más completos posible y contrastar los resultados obtenidos en las dos aproximaciones.

(...) es justo reconocer que las dobles o triples técnicas nos permiten, con mayor contundencia, verificar las hipótesis de partida y, sobre todo, ser más certeros en el grado de rotundidad con que aseveramos cada una de las conclusiones que aducimos en nuestras investigaciones. Y ello se revela especialmente importante en los casos de investigaciones contrastivas, pues de ese modo es todavía más segura la cuantificación de las diferencias entre las comunidades de habla estudiadas (González Martínez, 2008).



## 6. ANÁLISIS DE LA APROXIMACIÓN DIRECTA DE LOS DATOS

En este Capítulo expondremos los resultados obtenidos en la tercera parte de nuestro cuestionario de actitudes lingüísticas en la que hicimos, primeramente, preguntas cerradas de alternativa, en las que los estudiantes encuestados tenían que, inicialmente, elegir una opción (un narrador) entre las ocho ofrecidas. Hemos dividido las preguntas en tres dimensiones psicosociales: prestigio, cercanía e interés en el aprendizaje<sup>176</sup> de las variedades lingüísticas estudiadas. Además, analizaremos las respuestas dadas a la siguiente pregunta abierta: “Si tuvieras la oportunidad, ¿qué país te gustaría visitar para aprender el español?”.

Nuestra intención en la elaboración de esas preguntas, como ya hemos comentado en los procedimientos metodológicos de la tesis (ver Capítulo 4), es examinar si las respuestas obtenidas en esa aproximación coinciden con lo que indican sus impresiones reveladas en el análisis de los datos de la *Escala de actitudes hacia las variedades del español*, expuesto en el Capítulo anterior, además de explorar el componente conativo, observando la intención de acción manifestada por los informantes en la pregunta abierta.

### 6.1. DIMENSIÓN PSICOSOCIAL DE PRESTIGIO

El prestigio de las cuatro variedades presentes en nuestra investigación se estudia, en esa parte del cuestionario, a través de dos preguntas, en las que los alumnos encuestados tienen que elegir un narrador que consideren tener esas características (estudios superiores o pocos estudios). Algunos informantes decidieron señalar más de un narrador y nos pareció interesante recoger todas las respuestas, ya que nuestro objetivo es observar sus actitudes lingüísticas hacia las cuatro variedades presentes en la tesis y no hacia una sola muestra de habla.

---

<sup>176</sup> En esa parte del cuestionario hemos decidido cambiar la nomenclatura de la dimensión “nivel de comprensión de las variedades lingüísticas estudiadas” por “interés en el aprendizaje” de dichas variedades ya que creemos que se adecua mejor a la pregunta que planteamos: “¿Qué entrevistado habla el español que te gustaría aprender?”.

Para la primera pregunta de la dimensión de prestigio (“¿Qué entrevistado crees que tiene estudios superiores?”), hemos obtenido 110 respuestas de los 95 informantes, conforme podemos ver en la tabla 27.

**¿QUÉ ENTREVISTADO CREES QUE TIENE ESTUDIOS SUPERIORES?**

ESTUDIANTE 1	2	ESTUDIANTE 25	1	ESTUDIANTE 49	8	ESTUDIANTE 73	5
ESTUDIANTE 2	1	ESTUDIANTE 26	1	ESTUDIANTE 50	6	ESTUDIANTE 74	4
ESTUDIANTE 3	6	ESTUDIANTE 27	4	ESTUDIANTE 51	6	ESTUDIANTE 75	3
ESTUDIANTE 4	6	ESTUDIANTE 28	4	ESTUDIANTE 52	6	ESTUDIANTE 76	8
ESTUDIANTE 5	1,2,3	ESTUDIANTE 29	5	ESTUDIANTE 53	6	ESTUDIANTE 77	2,4,7
ESTUDIANTE 6	1	ESTUDIANTE 30	1	ESTUDIANTE 54	1	ESTUDIANTE 78	5
ESTUDIANTE 7	1,4,6,8	ESTUDIANTE 31	4	ESTUDIANTE 55	4	ESTUDIANTE 79	4
ESTUDIANTE 8	1	ESTUDIANTE 32	1	ESTUDIANTE 56	5	ESTUDIANTE 80	1
ESTUDIANTE 9	1	ESTUDIANTE 33	1	ESTUDIANTE 57	1	ESTUDIANTE 81	1,3,4,6,8
ESTUDIANTE 10	1	ESTUDIANTE 34	1	ESTUDIANTE 58	1	ESTUDIANTE 82	3
ESTUDIANTE 11	3	ESTUDIANTE 35	2	ESTUDIANTE 59	1,8	ESTUDIANTE 83	1
ESTUDIANTE 12	7	ESTUDIANTE 36	4	ESTUDIANTE 60	1	ESTUDIANTE 84	6
ESTUDIANTE 13	4	ESTUDIANTE 37	6	ESTUDIANTE 61	4	ESTUDIANTE 85	4
ESTUDIANTE 14	4	ESTUDIANTE 38	3	ESTUDIANTE 62	1	ESTUDIANTE 86	4
ESTUDIANTE 15	4	ESTUDIANTE 39	3	ESTUDIANTE 63	4	ESTUDIANTE 87	8
ESTUDIANTE 16	3	ESTUDIANTE 40	3	ESTUDIANTE 64	1	ESTUDIANTE 88	3
ESTUDIANTE 17	3	ESTUDIANTE 41	4	ESTUDIANTE 65	2	ESTUDIANTE 89	7
ESTUDIANTE 18	4	ESTUDIANTE 42	6	ESTUDIANTE 66	4	ESTUDIANTE 90	8
ESTUDIANTE 19	1,4,8	ESTUDIANTE 43	4	ESTUDIANTE 67	4	ESTUDIANTE 91	5
ESTUDIANTE 20	1	ESTUDIANTE 44	4	ESTUDIANTE 68	3	ESTUDIANTE 92	4
ESTUDIANTE 21	4	ESTUDIANTE 45	8	ESTUDIANTE 69	1,7	ESTUDIANTE 93	4
ESTUDIANTE 22	2	ESTUDIANTE 46	1	ESTUDIANTE 70	2	ESTUDIANTE 94	6
ESTUDIANTE 23	2	ESTUDIANTE 47	8	ESTUDIANTE 71	2	ESTUDIANTE 95	1
ESTUDIANTE 24	1	ESTUDIANTE 48	4	ESTUDIANTE 72	1		

- |                        |                       |                      |
|------------------------|-----------------------|----------------------|
| 1. Narrador español    | 4. Narradora mexicana | 7. Narrador mexicano |
| 2. Narradora argentina | 5. Narrador argentino | 8. Narradora peruana |
| 3. Narrador peruano    | 6. Narradora española |                      |

**Nota:** Los estudiantes del sexo femenino están destacados de color rosa y los del sexo masculino de blanco  
 Tabla 27: Respuesta de cada estudiante a la pregunta “¿Qué entrevistado crees que tiene estudios superiores?”

Los resultados indican que, de forma individual, obtuvieron actitudes más positivas el narrador de la variedad peninsular (27%), seguido de las narradoras mexicana (25%) y española (11%), además del peruano (11%). El gráfico 21 muestra los porcentajes de cada narrador en lo que concierne a la primera pregunta.



Gráfico 21: Narradores que los informantes creen que tienen estudios superiores

Respecto a las actitudes de los participantes hacia una variedad de forma general, la variedad peninsular sigue siendo la más mencionada y, consecuentemente, la que presenta, en ese caso, el mayor prestigio, seguida por la mexicana y la peruana, según podemos constatar en el gráfico 22.



Gráfico 22: País de origen de los narradores que los informantes creen que tienen estudios superiores

A la segunda pregunta de esta parte del cuestionario, “¿Qué entrevistado crees que tiene pocos estudios?”, hemos alcanzado 99 respuestas, según podemos ver detalladamente en la tabla 28.

¿QUÉ ENTREVISTADO CREE QUE TIENE POCOS ESTUDIOS?

ESTUDIANTE 1	1	ESTUDIANTE 25	8	ESTUDIANTE 49	3	ESTUDIANTE 73	2
ESTUDIANTE 2	5	ESTUDIANTE 26	5	ESTUDIANTE 50	3	ESTUDIANTE 74	5
ESTUDIANTE 3	5	ESTUDIANTE 27	6	ESTUDIANTE 51	3	ESTUDIANTE 75	5
ESTUDIANTE 4	1	ESTUDIANTE 28	5	ESTUDIANTE 52	5	ESTUDIANTE 76	5
ESTUDIANTE 5	4	ESTUDIANTE 29	3	ESTUDIANTE 53	5	ESTUDIANTE 77	8
ESTUDIANTE 6	3	ESTUDIANTE 30	6	ESTUDIANTE 54	7	ESTUDIANTE 78	6
ESTUDIANTE 7	2	ESTUDIANTE 31	7	ESTUDIANTE 55	7,8	ESTUDIANTE 79	5
ESTUDIANTE 8	2	ESTUDIANTE 32	2	ESTUDIANTE 56	6	ESTUDIANTE 80	2
ESTUDIANTE 9	5	ESTUDIANTE 33	7	ESTUDIANTE 57	8	ESTUDIANTE 81	2
ESTUDIANTE 10	7	ESTUDIANTE 34	7	ESTUDIANTE 58	2	ESTUDIANTE 82	7
ESTUDIANTE 11	2	ESTUDIANTE 35	7	ESTUDIANTE 59	1,2,3,6	ESTUDIANTE 83	5
ESTUDIANTE 12	2	ESTUDIANTE 36	2	ESTUDIANTE 60	7	ESTUDIANTE 84	5
ESTUDIANTE 13	1	ESTUDIANTE 37	4	ESTUDIANTE 61	8	ESTUDIANTE 85	6
ESTUDIANTE 14	5	ESTUDIANTE 38	4	ESTUDIANTE 62	6	ESTUDIANTE 86	7
ESTUDIANTE 15	3	ESTUDIANTE 39	5	ESTUDIANTE 63	3	ESTUDIANTE 87	4,7
ESTUDIANTE 16	2	ESTUDIANTE 40	2	ESTUDIANTE 64	3	ESTUDIANTE 88	2
ESTUDIANTE 17	2	ESTUDIANTE 41	5	ESTUDIANTE 65	6	ESTUDIANTE 89	5
ESTUDIANTE 18	5	ESTUDIANTE 42	8	ESTUDIANTE 66	2	ESTUDIANTE 90	3
ESTUDIANTE 19	2	ESTUDIANTE 43	7	ESTUDIANTE 67	3	ESTUDIANTE 91	6
ESTUDIANTE 20	2	ESTUDIANTE 44	5	ESTUDIANTE 68	2	ESTUDIANTE 92	5
ESTUDIANTE 21	2	ESTUDIANTE 45	7	ESTUDIANTE 69	2	ESTUDIANTE 93	5
ESTUDIANTE 22	5	ESTUDIANTE 46	2	ESTUDIANTE 70	5	ESTUDIANTE 94	8
ESTUDIANTE 23	1	ESTUDIANTE 47	5	ESTUDIANTE 71	4	ESTUDIANTE 95	5
ESTUDIANTE 24	2	ESTUDIANTE 48	2	ESTUDIANTE 72	4		

- |                        |                       |                      |
|------------------------|-----------------------|----------------------|
| 1. Narrador español    | 4. Narradora mexicana | 7. Narrador mexicano |
| 2. Narradora argentina | 5. Narrador argentino | 8. Narradora peruana |
| 3. Narrador peruano    | 6. Narradora española |                      |

**Nota:** Los estudiantes del sexo femenino están destacados de color rosa y los del sexo masculino de blanco  
 Tabla 28: Respuesta de cada estudiante a la pregunta “¿Qué entrevistado crees que tiene pocos estudios?”

Como se podía esperar, los resultados muestran que la muestra de habla más mencionada (ver gráfico 23) es la del varón porteño (26%), seguido de la porteña (24%) y del mexicano (13%). Con base en esos datos, se puede concluir que, de una forma general, la variedad más mencionada y que, en conformidad con la pregunta anterior, muestra tener el menor prestigio es la rioplatense, pues presentó el menor índice en la valoración relacionada con los estudios superiores (13%) y el mayor en cuanto a la evaluación de los narradores que creen tener pocos estudios, en la que mitad de los encuestados la mencionan.



Gráfico 23: Narradores que los informantes creen que tienen pocos estudios

También se ha confirmado en la segunda pregunta el resultado de la primera en cuanto a la variedad más prestigiosa, ya que solo el 13% de los estudiantes menciona alguno de los narradores de la variedad madrileña (ver gráfico 24).



Gráfico 24: País de origen de los narradores que los informantes creen que tienen pocos estudios

Si comparamos esos datos con los obtenidos en los ítems (formal/informal; correcta/incorrecta) de la dimensión de prestigio de la Esacvares, constatamos que hay una coherencia en las respuestas en cuanto a la variedad menos prestigiosa, ya que ambos narradores argentinos recibieron las medias más altas en ese ámbito. Respecto a la variedad más prestigiosa, los resultados de las dos partes del cuestionario no concuerdan totalmente porque la media de la española se aleja de la del español, que fue el mejor valorado en los dos ítems, pero hay fuertes indicios de que la modalidad española sea la más prestigiosa.

Lo que no ha quedado muy claro en la dimensión de prestigio es el lugar de las variedades peruana y mexicana, pues alternan posiciones: la variedad mexicana era la segunda mejor valorada (29%) en la primera pregunta y, en la segunda, por una diferencia de 1% se convierte en la segunda peor valorada. Es muy probable que esa inestabilidad en los valores de la modalidad de México tenga que ver con la distancia entre las valoraciones de la pareja de narradores de ese país, hecho que ya habíamos observado en los resultados de los ítems de la Esacvares.



Otra interpretación que podemos hacer de los datos presentados es que los estudiantes han valorado más positivamente, de una forma general, a las muestras de habla femeninas, puesto que el 53% de ellos creen que narradoras mujeres tienen estudios superiores y que el 46% tienen pocos estudios. De ese modo, podemos afirmar que, para nuestros informantes, el habla femenina de las variedades presentadas es ligeramente más prestigiosa que la masculina. Ese resultado concuerda con el obtenido en el análisis de la Esacvares, en el Capítulo 5, cuando comprobamos estadísticamente que los encuestados tienen actitudes más positivas hacia las narraciones en voces femeninas.

#### 6.1.1 ANÁLISIS DEL PRESTIGIO DE LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS SEGÚN LAS VARIABLES INDIVIDUALES Y DEL ENTORNO DE LOS INFORMANTES

##### 6.1.1.1 LAS VARIABLES INDIVIDUALES

- Sexo

La primera variable individual que analizamos ha sido la variable sexo del informante. Cabe recordar que el 73,7% de los informantes son mujeres. Con ese análisis queremos observar, principalmente, si se confirman las siguientes hipótesis:

- ✓ Las mujeres<sup>177</sup> valoran como más prestigiosa la variante peninsular, por ser, según indican varios estudios, la que más prestigio tiene en Brasil;
- ✓ Las mujeres<sup>178</sup> valoran más positivamente las muestras de habla femeninas;
- ✓ Los hombres valoran como menos prestigiosa las muestras de habla masculinas.

Los datos obtenidos confirman el primer supuesto (ver gráficos 25 y 26), ya que el 36% de las informantes (la mayoría) ha indicado que los narradores españoles tienen estudios superiores y que solo el 14% (la minoría) de esos narradores tiene pocos estudios. Por lo tanto, para las mujeres brasileñas encuestadas, la variedad peninsular es la más prestigiosa.

En lo que concierne a la hipótesis de que las mujeres valoran más positivamente las muestras de habla de su mismo sexo, en lo que al prestigio se refiere, no se confirma

---

<sup>177</sup> Partimos del supuesto comentado en el Capítulo 4 que las mujeres tienen la tendencia a acercarse a la variedad más prestigiosa y formal de la lengua.

<sup>178</sup> En ese caso, hemos formulado las dos hipótesis siguientes basados en la afirmación de Blas Arroyo (1999) de que las mujeres suelen sobrevalorar su modalidad expresiva mientras los hombres minusvaloran la suya, conforme hemos comentado en el Capítulo 4.

del todo, pues las informantes indicaron que el 50% de mujeres tiene estudios superiores y el 46% tiene pocos estudios. La diferencia, por lo tanto, entre mujeres y hombres es demasiado pequeña para confirmar ese supuesto.

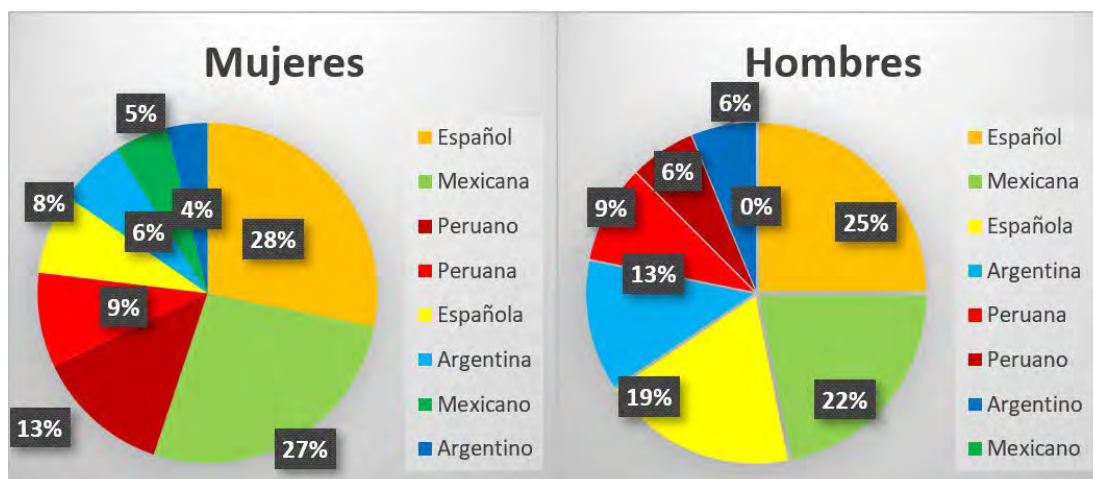


Gráfico 25: Narradores que tienen estudios superiores según el sexo de los informantes

En cambio, los hombres encuestados sí valoran más negativamente las muestras de habla masculinas. Para ellos, solamente el 37% de los narradores hombres tienen estudios superiores y el 54% de ellos tienen pocos estudios. Por consiguiente, las muestras de habla masculinas son menos prestigiosas, para los estudiantes brasileños hombres, que las femeninas.

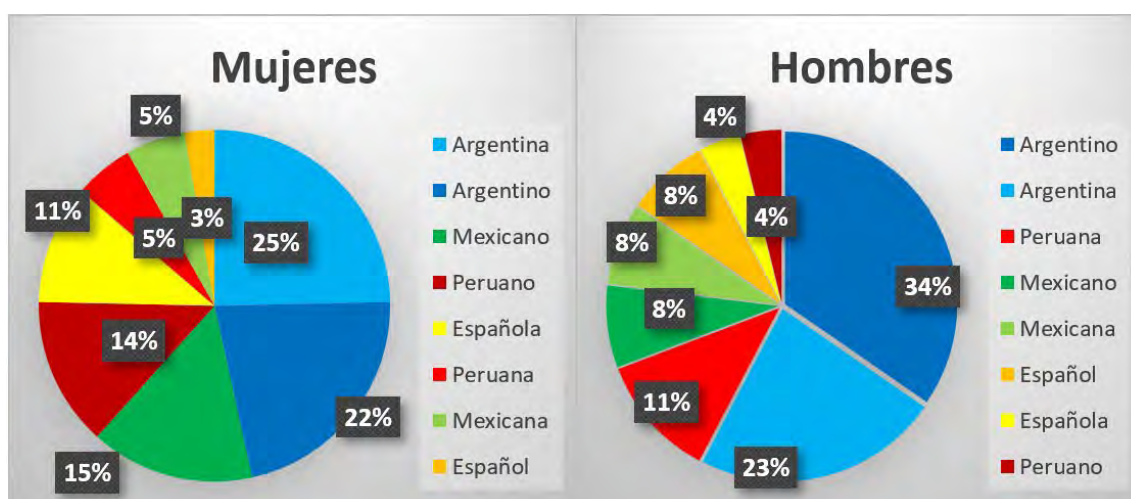


Gráfico 26: Narradores que tienen pocos estudios según el sexo de los informantes

- Edad

La segunda variable analizada fue la edad de los informantes y, para ello, partimos del mismo supuesto utilizado en el análisis de la Esacvares: cuanto más mayores son los informantes, más conservadores lingüísticamente. Por eso, hemos elaborado las siguientes hipótesis (que se relacionan entre ellas) que comprobaremos observando las respuestas de los tres grupos de edad (Grupo 1 [14 – 25]; Grupo 2 [26 – 49] y Grupo 3 [ > 50]):

- ✓ Los alumnos más mayores valoran como más prestigiosa la variedad peninsular;
- ✓ El grupo de estudiantes más jóvenes valoran mejor a la variedad mexicana<sup>179</sup> que los demás grupos.

En lo que concierne a nuestro primer supuesto, se confirma que los alumnos mayores de 50 años (grupo 3) valoran como más prestigiosa la variedad peninsular (ver gráficos 27 y 28) ya que los narradores madrileños son los más mencionados por ellos cuando tienen que optar por alguien que creen que tenga estudios superiores (37,14%) y los menos mencionados cuando tienen que elegir un narrador de pocos estudios (13,8%). Sin embargo, no podemos decir que sean más conservadores lingüísticamente respecto al prestigio, pues la variedad mexicana fue la segunda más prestigiosa para ese grupo.

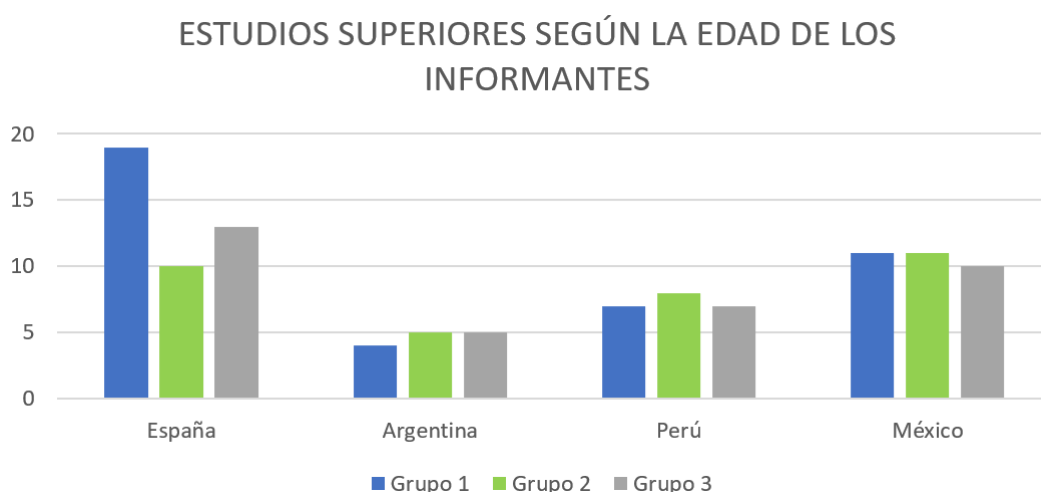


Gráfico 27: País de origen de los narradores que los informantes creen que tienen estudios superiores según la franja de edad de los informantes

<sup>179</sup> Hemos querido comprobar si los estudiantes más jóvenes son más abiertos a la variedad que supuestamente es más “novedosa”, ya que tiene menos presencia en el aula de ELE que las demás variedades estudiadas.



En cuanto a la segunda hipótesis, no podemos afirmar que los estudiantes más jóvenes valoran mejor a la variedad mexicana que los estudiantes de los grupos 2 y 3, pues esa variedad es bastante prestigiosa para los tres grupos de edad. En el caso del grupo 2, por ejemplo, la variedad mexicana es prácticamente tan prestigiosa como la peninsular.

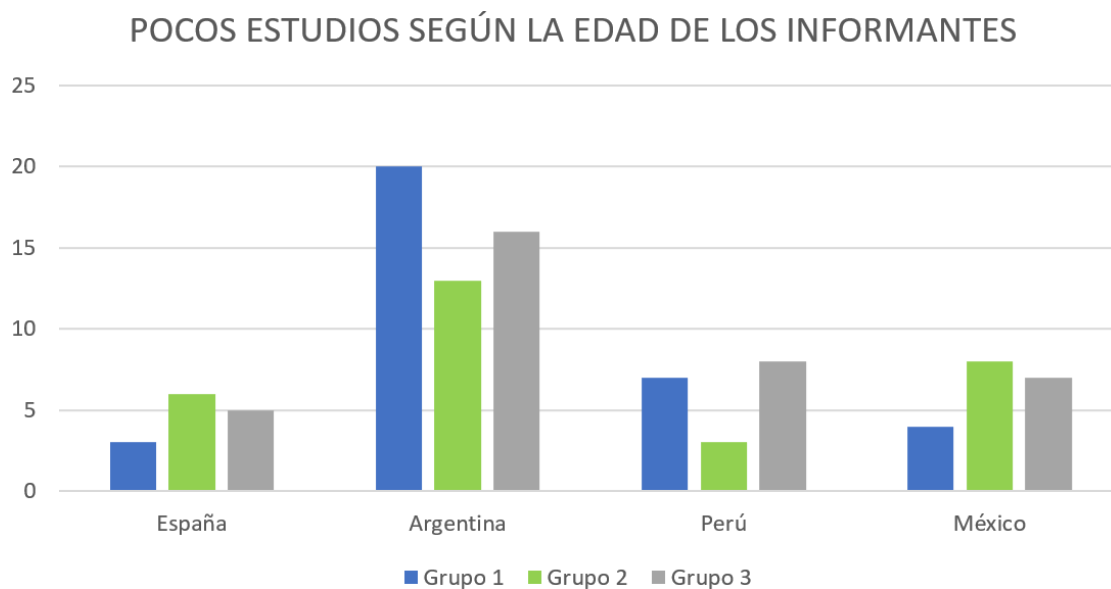


Gráfico 28: País de origen de los narradores que los informantes creen que tienen pocos estudios según la franja de edad de los informantes

#### 6.1.1.2 LAS VARIABLES DEL ENTORNO

- Nacionalidad del docente

La nacionalidad del docente fue la primera variable del entorno de los encuestados analizada. Para ello, hemos recogido, primeramente, las respuestas de los informantes que tienen un profesor nativo<sup>180</sup> (español o argentino), pues queríamos comprobar si ellos conceden mayor prestigio a la variante correspondiente a la de su profesor.

Los datos obtenidos, primeramente, muestran que en el caso de los alumnos del profesor español el 33% (mismo porcentaje obtenido por los mexicanos) cree que los narradores españoles tienen estudios superiores y el 17% afirma que los madrileños tienen pocos estudios. Aunque los madrileños no hayan tenido mala valoración, la variedad más prestigiosa para los discentes fue, en su gran mayoría, la mexicana conforme podemos observar en el siguiente gráfico:

<sup>180</sup> Nuestra muestra está compuesta por 1 docente español, 3 argentinos y 3 brasileños.

### PRESTIGIO DE LA VARIEDAD PENINSULAR

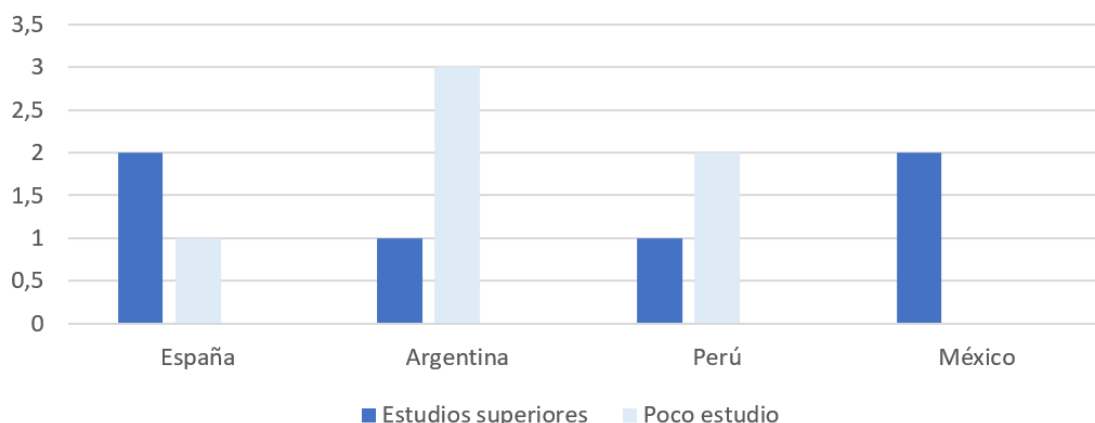


Gráfico 29: El prestigio de la variedad peninsular según los alumnos cuyo profesor es español

Respecto a los estudiantes de profesores argentinos (ver gráfico 30), solo el 15% piensa que los narradores porteños tienen estudios superiores y el 48% cree que tienen pocos estudios. Los alumnos asignaron, por lo tanto, el menor prestigio a la variedad de sus profesores. La variedad mejor valorada por ellos fue, sorprendentemente, la española.

### PRESTIGIO DE LA VARIEDAD RIOPLATENSE

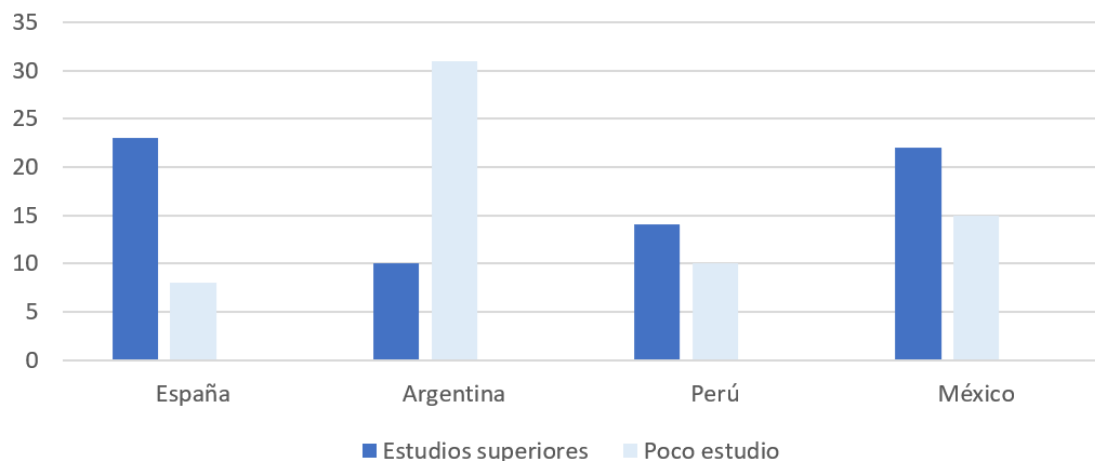


Gráfico 30: El prestigio de la variedad rioplatense según los alumnos cuyo profesor es argentino

Podemos concluir, finalmente, en lo que respecta al prestigio, que la nacionalidad del profesor no ha influido en las valoraciones hechas por los informantes, es decir, los discentes no revelan tener actitudes más positivas hacia la variedad de sus tutores. Se rechaza, en ese caso, la hipótesis planteada inicialmente.

En cuanto al prestigio concedido por los alumnos cuyo profesor es de nacionalidad brasileña, es notoria la preferencia por la variedad española (ver gráfico 31). Casi mitad

de los informantes (48%) ha declarado que los narradores madrileños tienen estudios superiores y solamente el 14% (el menor porcentaje presentado) piensa que dichos narradores tienen pocos estudios. Ese resultado coincide con la variedad presente en los manuales de ELE de dichos estudiantes, lo que sería una posible explicación para las actitudes positivas hacia la variedad peninsular en ese caso específico.

Cabe también la posibilidad de que los discentes de profesores brasileños hayan reconocido la variedad española en las narraciones de los madrileños y la hayan elegido justamente por el prestigio que tiene entre los brasileños, sin embargo, creemos que esa posibilidad es pequeña ya que si la hubieran reconocido probablemente se hubiera visto reflejado en los resultados obtenidos en el análisis de la Esacvares.

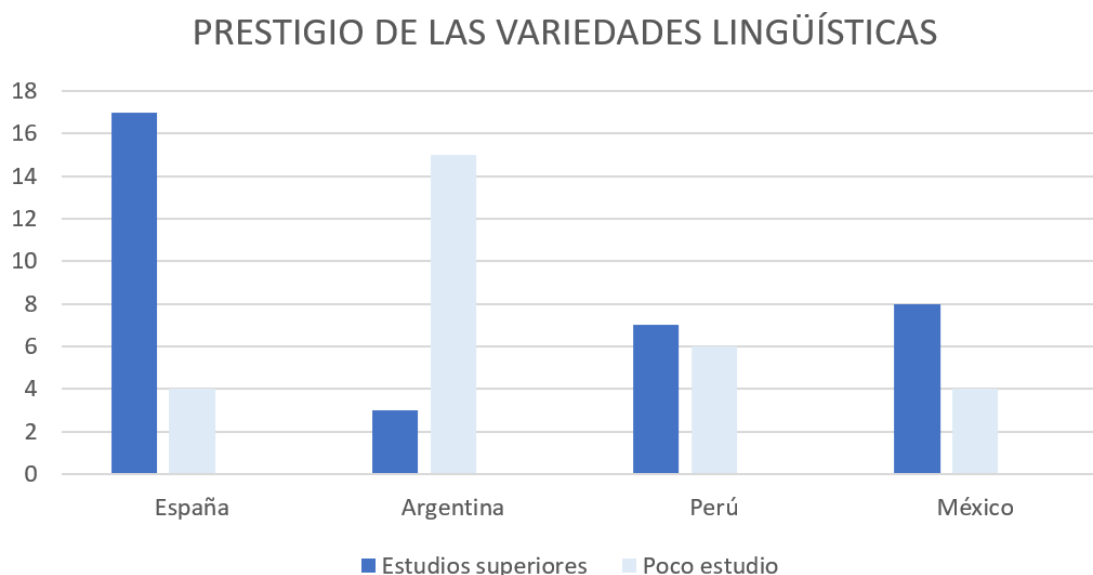


Gráfico 31: El prestigio de las 4 variedades lingüísticas estudiadas según los estudiantes cuyo profesor es brasileño

- Nivel de dominio de la lengua española

La segunda variable del entorno de aprendizaje de los informantes analizada fue su nivel de conocimiento del español. Como comentado en los capítulos anteriores, hemos dividido los estudiantes en tres grupos de acuerdo con los niveles del MCER: A2+, B1 y B2 con la intención de observar si los alumnos de mayor nivel conceden mayor prestigio a las variantes mexicanas y peruanas que los de menor nivel, ya que (como hemos mencionado en el Capítulo 5) son, probablemente, las variedades de menor presencia en el aula.

Los datos recogidos indican que, en cuanto a la atribución de estudios superiores, los alumnos del nivel A2+ mayoritariamente eligen los narradores madrileños (57%). Las variedades argentina, peruana y mexicana logran el mismo porcentaje de respuestas (14,3%).

Si comparamos con los estudiantes del nivel B1, esos han elegido los narradores españoles (29%), seguidos de los mexicanos y peruanos (28%). Se nota un mayor equilibrio en los porcentajes. Ya los de nivel B2 eligen mayoritariamente a los mexicanos (42%), seguidos de los españoles (36%) y peruanos (14%). Todos los tres niveles coinciden en que la variedad argentina es la menos citada (ver gráfico 32).



Gráfico 32: El prestigio atribuido a las cuatro variedades estudiadas según el nivel de conocimiento de la lengua española por parte de los informantes (primera parte)

En ese caso, se podría afirmar que los estudiantes de nivel B demuestran mayor apertura hacia las variedades menos presentes en el aula (la mexicana y la peruana) que los de nivel inicial.

Sin embargo, las variedades peruana y mexicana tampoco son las más mencionadas cuando los estudiantes del grupo A2+ tienen que elegir los narradores que tienen pocos estudios, sólo el 17% cita a los peruanos y el 12% a los mexicanos. Una probable explicación sería la inseguridad lingüística por parte de los alumnos de nivel inicial, pues pueden no sentirse aptos para valorar esas dos modalidades, lo que les genera dudas sobre sus actitudes hacia ellas. Otra posibilidad (que está relacionada con la anterior) sería que, por haber cumplimentado esa parte del cuestionario después de las 8

audiciones, las variedades que más conocen han quedado más marcadas en su memoria, siendo más fácil mencionarlas.

Al hacer una comparación entre las respuestas de los estudiantes de nivel A2+ con las de los de nivel B encontramos que la valoración dada a la variedad argentina es semejante: la mayoría cree que los narradores argentinos tienen pocos estudios (ver gráfico 33). Ese resultado ratifica el obtenido en la pregunta anterior y nos permite concluir que los tres niveles de conocimiento de la lengua española creen que la variedad argentina es la que menos prestigio tiene entre las cuatro variedades investigadas.

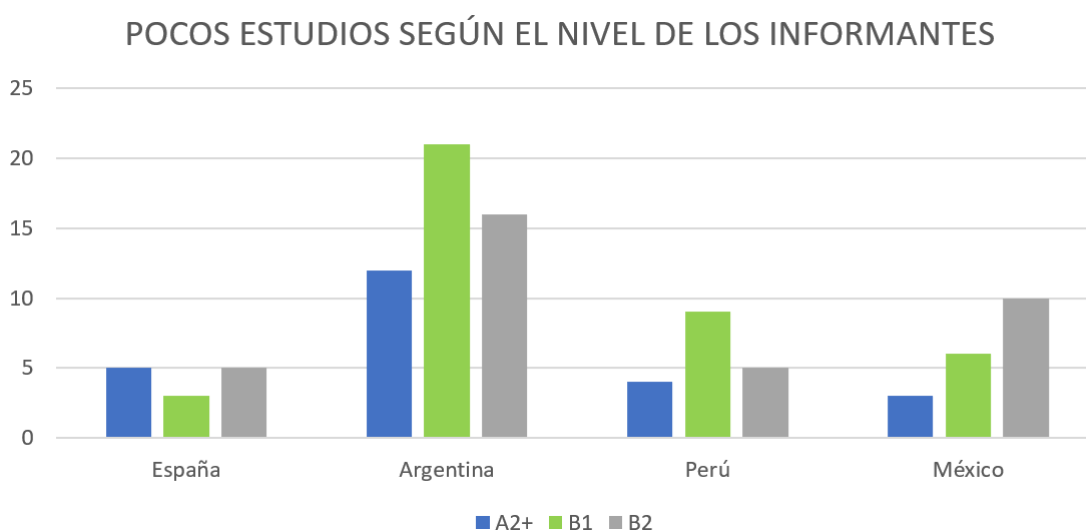


Gráfico 33: El prestigio atribuido a las cuatro variedades estudiadas según el nivel de conocimiento de la lengua española por parte de los informantes (segunda parte)

En cuanto a nuestra hipótesis inicial planteada, no podemos afirmar que se ha confirmado totalmente que los alumnos de mayor nivel conceden mayor prestigio a las variantes mexicanas y peruanas que los de menor nivel, pero sí podemos afirmar que los estudiantes de nivel B han mencionado más las cuatro variedades que los del nivel A2+, lo que puede indicar que los supuestos sobre inseguridad lingüística mencionados anteriormente sean ciertos.

- Centro de estudios (manual de ELE utilizado en clase)

La última variable del entorno que hemos estudiado ha sido el centro de estudios en el que los estudiantes asisten a sus clases, con el objetivo de investigar, en esa parte del cuestionario, si los alumnos tienen una actitud más positiva hacia la variante

predominante en sus manuales. En ese caso, para facilitar la visualización y comparación de los datos, hemos decidido dividir la muestra en dos grupos: el grupo 1, formado por los discentes que estudian con un manual en el que predomina la variedad peninsular (Codisma y Centro de Lenguas) y el grupo 2, compuesto por aquellos que aprenden con un manual en el que prevalece la variedad rioplatense (CCAA y CNA). De este modo, el grupo 1 abarca el 64% de nuestra muestra y el 2 los 36% restantes.

Los datos recogidos de la primera pregunta muestran un resultado bastante llamativo: los dos grupos coinciden totalmente en sus valoraciones, como podemos constatar en el gráfico 34. Los narradores españoles son los más mencionados en ambos grupos, seguidos de los mexicanos, peruanos y, por último, los argentinos.



Gráfico 34: País de origen de los narradores que los informantes creen que tienen estudios superiores según el manual de ELE utilizado en clase

La uniformidad entre los dos grupos observada en la primera pregunta también aparece cuando los estudiantes tienen que elegir el narrador que tiene pocos estudios, con excepción de la variedad peruana que es más citada por el grupo 1 que por el grupo 2 (ver gráfico 35).

### POCOS ESTUDIOS SEGÚN EL MANUAL DE ELE

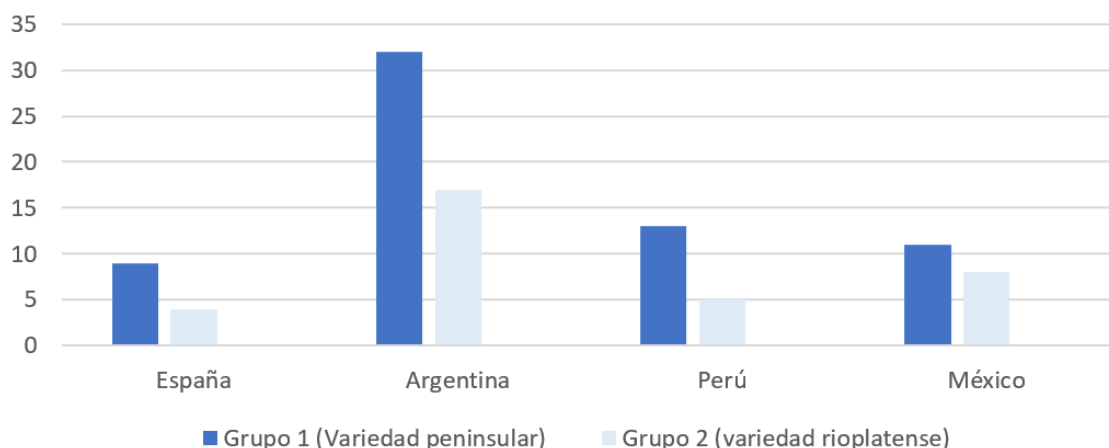


Gráfico 35: País de origen de los narradores que los informantes creen que tienen pocos estudios según el manual de ELE utilizado en clase

Conforme pudimos constatar a través del análisis de los datos, la variedad presente en el manual de ELE no parece haber sido un factor decisivo en las actitudes de los estudiantes hacia las variedades lingüísticas en lo que concierne al prestigio, puesto que han coincidido en que la variedad más prestigiosa es la peninsular y la menos prestigiosa es la rioplatense.

## 6.2. DIMENSIÓN PSICOSOCIAL DE LA CERCANÍA

La cercanía es analizada, en esta parte de nuestro cuestionario, a través de la pregunta “¿Qué entrevistado crees que habla el español más cercano al tuyo?” con el intuito de observar con qué variedad los discentes más se identifican y comprobar si la cercanía brasileña con Argentina se ve reflejada en sus actitudes, es decir, si la variedad argentina es considerada la más cercana a la hablada/aprendida por los estudiantes. Hemos recogido un total de 99 respuestas que podemos observar con más detalle en la siguiente tabla:

¿QUÉ ENTREVISTADO HABLA EL ESPAÑOL MÁS CERCANO AL TUYO?

ESTUDIANTE 1	2	ESTUDIANTE 25	1	ESTUDIANTE 49	8	ESTUDIANTE 73	4
ESTUDIANTE 2	7	ESTUDIANTE 26	3	ESTUDIANTE 50	8	ESTUDIANTE 74	4
ESTUDIANTE 3	6	ESTUDIANTE 27	5	ESTUDIANTE 51	8	ESTUDIANTE 75	6
ESTUDIANTE 4	7	ESTUDIANTE 28	3	ESTUDIANTE 52	8	ESTUDIANTE 76	8
ESTUDIANTE 5	3	ESTUDIANTE 29	4	ESTUDIANTE 53	6	ESTUDIANTE 77	2,4,7
ESTUDIANTE 6	1	ESTUDIANTE 30	3	ESTUDIANTE 54	5	ESTUDIANTE 78	4
ESTUDIANTE 7	4	ESTUDIANTE 31	8	ESTUDIANTE 55	6	ESTUDIANTE 79	4
ESTUDIANTE 8	8	ESTUDIANTE 32	4	ESTUDIANTE 56	6	ESTUDIANTE 80	4
ESTUDIANTE 9	7	ESTUDIANTE 33	3	ESTUDIANTE 57	7	ESTUDIANTE 81	6
ESTUDIANTE 10	3	ESTUDIANTE 34	8	ESTUDIANTE 58	4	ESTUDIANTE 82	8
ESTUDIANTE 11	7	ESTUDIANTE 35	8	ESTUDIANTE 59	2,6,7	ESTUDIANTE 83	8
ESTUDIANTE 12	4	ESTUDIANTE 36	1	ESTUDIANTE 60	6	ESTUDIANTE 84	6
ESTUDIANTE 13	3	ESTUDIANTE 37	3	ESTUDIANTE 61	4	ESTUDIANTE 85	3
ESTUDIANTE 14	7	ESTUDIANTE 38	3	ESTUDIANTE 62	3	ESTUDIANTE 86	8
ESTUDIANTE 15	8	ESTUDIANTE 39	2	ESTUDIANTE 63	4	ESTUDIANTE 87	2
ESTUDIANTE 16	5	ESTUDIANTE 40	3	ESTUDIANTE 64	4	ESTUDIANTE 88	4
ESTUDIANTE 17	8	ESTUDIANTE 41	3	ESTUDIANTE 65	4	ESTUDIANTE 89	8
ESTUDIANTE 18	1	ESTUDIANTE 42	4	ESTUDIANTE 66	8	ESTUDIANTE 90	1
ESTUDIANTE 19	8	ESTUDIANTE 43	4	ESTUDIANTE 67	1	ESTUDIANTE 91	2
ESTUDIANTE 20	4	ESTUDIANTE 44	1	ESTUDIANTE 68	7	ESTUDIANTE 92	4
ESTUDIANTE 21	3	ESTUDIANTE 45	4	ESTUDIANTE 69	4	ESTUDIANTE 93	4
ESTUDIANTE 22	8	ESTUDIANTE 46	8	ESTUDIANTE 70	2	ESTUDIANTE 94	1
ESTUDIANTE 23	2	ESTUDIANTE 47	3	ESTUDIANTE 71	5	ESTUDIANTE 95	4
ESTUDIANTE 24	4	ESTUDIANTE 48	4	ESTUDIANTE 72	1		

- |                        |                       |                      |
|------------------------|-----------------------|----------------------|
| 1. Narrador español    | 4. Narradora mexicana | 7. Narrador mexicano |
| 2. Narradora argentina | 5. Narrador argentino | 8. Narradora peruana |
| 3. Narrador peruano    | 6. Narradora española |                      |

**Nota:** Los estudiantes del sexo femenino están destacados de color rosa y los del sexo masculino de blanco  
 Tabla 29: Respuesta de cada estudiante a la pregunta “¿Qué entrevistado habla el español más cercano al tuyo?”

De acuerdo con los resultados recogidos, se ha destacado como más cercana la variedad hablada por la narradora mexicana (27%), seguida de los narradores peruanos (19% la peruana y 15% el peruano). Los argentinos han sido valorados como los narradores de habla menos cercana a la de los informantes.

De forma general, la variedad considerada más cercana a la hablada/estudiada por los encuestados ha sido la mexicana (36%), seguida de la peruana (34%), justamente las dos variedades que tienen menos presencia en el aula de ELE de las escuelas estudiadas. La variedad argentina, considerada anteriormente como la menos prestigiosa también es la variedad con la que los estudiantes menos se identifican (menos cercana), según sus respuestas (ver gráfico 36), lo que coincide con los resultados, vistos anteriormente, de los ítems (familiar/extraña, natural/artificial) de nuestra escala de actitudes, cuando la pareja porteña obtuvo las mayores medias. Concluimos, de este modo, que nuestra hipótesis inicial ha sido completamente rechazada visto que hemos obtenido el resultado opuesto al esperado.





Gráfico 36: País de origen de los narradores que los informantes creen que hablan el español más cercano al que ellos hablan/estudian

Esa poca cercanía observada hacia las dos variedades más presentes en sus clases nos lleva a pensar que tenga que ver con las características fónicas distintivas de esas dos modalidades. Los alumnos no se ven identificados ni con el yeísmo rehilado y la peculiar entonación que se acerca a la italiana, en el caso de los porteños, ni con la distinción de los sonidos /s/ y /θ/, por parte de los madrileños. Los estudiantes brasileños, en su gran mayoría, sesean al hablar español (ya que el sonido de la consonante fricativa interdental sorda no fue adquirido en su lengua materna, el portugués) y, generalmente, optan por hablar un español menos llamativo que el porteño, acercándose a un “español más neutro”, como puede parecer ser el peruano, por ejemplo.

Parece ser, por lo tanto, que la cercanía no esté directamente relacionada con el prestigio, ya que como vimos la variedad más prestigiosa (la española) es considerada por los informantes como una de las menos cercanas. Para analizar mejor esa relación entre lo que es considerado más prestigioso y más cercano, habría que hacer más investigaciones sobre ese tema específico en estudios posteriores.

Las muestras de habla femeninas fueron consideradas mayoritariamente más cercanas al habla de los encuestados (63%) que las masculinas, ratificando los resultados obtenidos en el análisis de la Esacvares y coincidiendo con la dimensión del prestigio donde los informantes han demostrado tener actitudes más positivas hacia el habla de las narradoras mujeres.

### 6.2.1. ANÁLISIS DE LA CERCANÍA DE LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS HACIA EL ESPAÑOL DE LOS ENTREVISTADOS SEGÚN SUS VARIABLES INDIVIDUALES Y DEL ENTORNO

#### 6.2.1.1. LAS VARIABLES INDIVIDUALES

- Sexo

La variable sexo de los informantes fue la primera variable individual analizada. A través de ella buscamos saber cómo las mujeres y los hombres valoran las muestras de habla de los narradores de su propio sexo.

Los resultados (ver gráfico 37) demuestran que las estudiantes mujeres han valorado como más cercana las muestras de habla de su mismo sexo (63%), mientras que los informantes hombres han considerado como más cercanas las narraciones de las mujeres (60%).

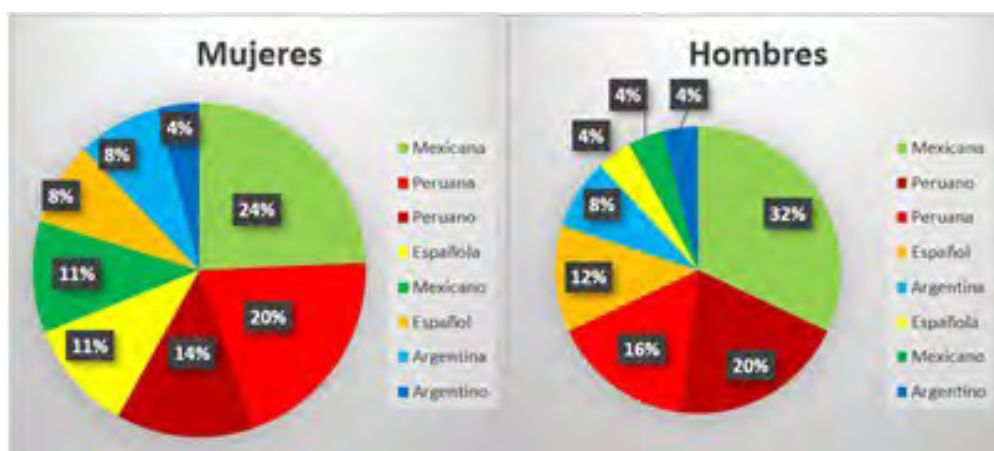


Gráfico 37: Cercanía del habla de cada narrador a la de los estudiantes según el sexo de los informantes

- Edad

Respecto a la variable edad de los participantes, hemos repetido el procedimiento hecho con los datos de la dimensión social del prestigio (dividir la muestra en tres grupos de edad) para analizar si en lo que concierne a la cercanía, los estudiantes mayores eligen la variedad peninsular y los más jóvenes valoran mejor a la variedad mexicana que los otros dos grupos.

Contrariamente a lo que teníamos como hipótesis, el grupo 3, compuesto por alumnos mayores de 50 años, considera más cercanas a su español las variedades con las que supuestamente tienen menos contacto y que son, por lo tanto, las más novedosas, que son las variedades habladas por los narradores mexicanos (40%) y peruanos (25,7%).

El grupo 1 y el grupo 2 siguieron la misma tendencia en lo que respecta a las dos variedades que consideran ser más cercanas a su español: la peruana (35,2% del Grupo 1 y 43,3% del Grupo 2) y la mexicana (32,3% del Grupo 1 y 33,3% del Grupo 2). Por lo tanto, los 3 grupos coinciden que las variedades rioplatense y la peninsular son las menos cercanas al español que ellos consideran que hablan. Se rechaza, de este modo, el supuesto de que los discentes de mayor edad son más conservadores y menos abiertos a las variedades más “novedosas” que los más jóvenes en lo que respecta a la cercanía.

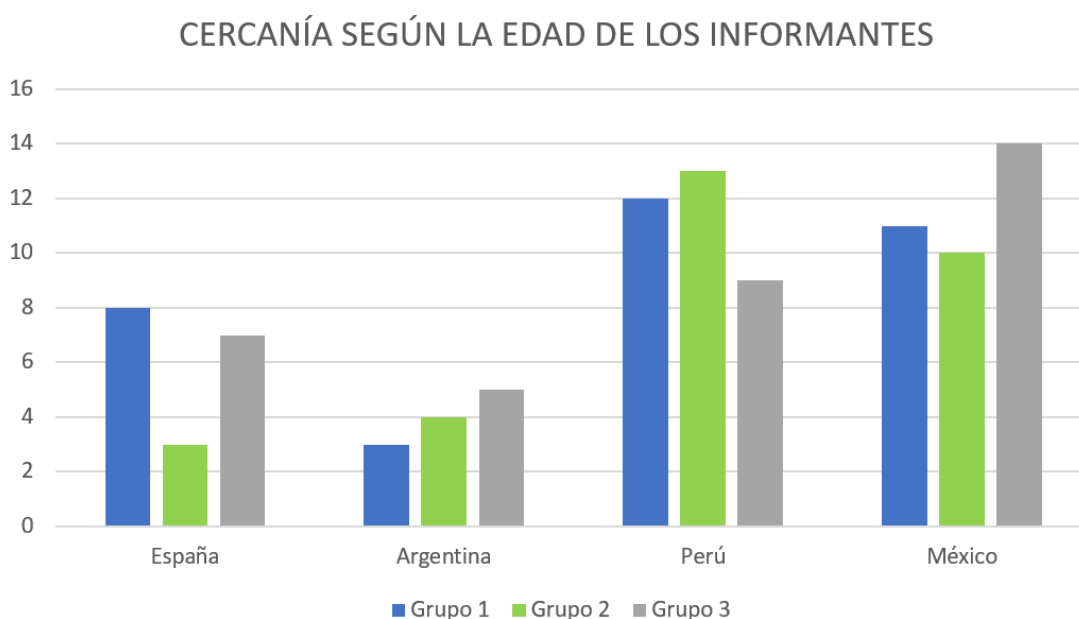


Gráfico 38: La variedad lingüística más cercana a la hablada por los estudiantes encuestados según su franja de edad

#### 6.2.1.2. LAS VARIABLES DEL ENTORNO

- Nacionalidad del docente

La primera variable del entorno de los estudiantes que hemos elegido para analizar fue la nacionalidad del docente. Para comprobar si los discentes consideran más cercana la modalidad de habla correspondiente a la de su profesor. Conforme hemos hecho en la

dimensión psicosocial de prestigio, hemos seleccionado, primeramente, solamente las respuestas de los encuestados que tienen un profesor nativo de un país hispanohablante.

Los resultados indicaron que, en primer lugar, la mitad de los estudiantes cuyo profesor es español<sup>181</sup> creen que la variedad más cercana a la que ellos estudian/hablan es la mexicana y no la peninsular como esperábamos que eligieran. En cuanto a los alumnos que estudian con un profesor argentino, la variedad rioplatense es la menos cercana a la que ellos consideran que hablan. Ese último grupo de informantes también elige la variedad mexicana como la más cercana (ver gráfico 39).



Gráfico 39: La variedad lingüística más cercana a la hablada por los estudiantes encuestados según la nacionalidad del docente

Basados en esos resultados y en conformidad con lo observado en los análisis anteriores, podemos concluir que, en lo que se refiere a la cercanía, la nacionalidad del profesor no demuestra ser un factor determinante en las actitudes de los estudiantes hacia las cuatro variedades del español analizadas.

Los alumnos que estudian con profesores brasileños siguen la misma línea de los grupos anteriores y se identifican con las variedades peruana y mexicana (ver gráfico 40). Esa cercanía expresada por los discentes hacia dos variedades que no tienen mucha presencia en el aula, principalmente hacia la peruana, nos lleva a pensar en la misma posibilidad planteada en el Capítulo 5, cuando los análisis estadísticos de la Esacvares indicaron que la variedad peruana era la que había recibido las actitudes más positivas de los alumnos: un conjunción de factores entre los cuales están la velocidad de la narración,

<sup>181</sup> La muestra de estudiantes cuyo profesor es español es muy pequeña y, debido a eso, nos resulta difícil analizar la razón por la que los estudiantes no han mencionado los narradores limeños.

el léxico utilizado por los narradores, su entonación y pronunciación que, al ser menos reconocible, les puede parecer más neutra y, por eso, más cercana al español que ellos aprenden en clase.



Gráfico 40: La variedad lingüística más cercana a la hablada por los estudiantes encuestados cuyo profesor es brasileño

- Nivel de dominio de la lengua española

La siguiente variable estudiada está relacionada con el nivel de conocimiento del español de los informantes. Conforme vimos en los análisis anteriores, dividimos nuestra muestra en 3 grupos (A2+, B1 y B2) y utilizaremos sus respuestas para observar si la cercanía presentada por los estudiantes hacia las variedades mexicana y peruana es mayor en los niveles más altos (se supone que cuanto mayor es el grado de conocimiento de la lengua, mayor noción se tiene de las distintas variedades).

De acuerdo con los datos recogidos, como podemos constatar en el gráfico 41, el nivel de los estudiantes no parece haber influido en la elección de las variedades que ellos consideran más cercanas, ya que los tres niveles han elegido mayoritariamente las dos variedades con las que tienen menos contacto: la mexicana y la peruana, con la única diferencia que los alumnos de nivel B2 consideran más cercana la variedad limeña y los de nivel A2+ y B1 prefieren, primeramente, la mexicana. Ambos niveles coinciden que la menos cercana es la porteña. La variedad argentina es, sin lugar a dudas, considerada por los tres niveles de alumnos brasileños encuestados como la menos prestigiosa (conforme vimos anteriormente) y menos cercana al español que ellos creen hablar.

### CERCANÍA SEGÚN EL NIVEL DE LOS INFORMANTES

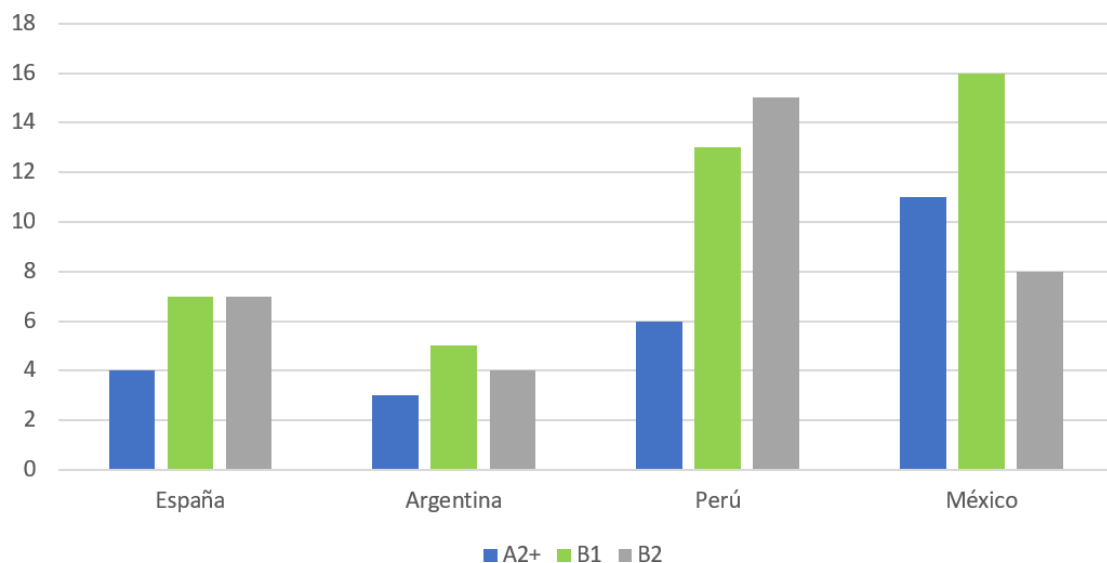


Gráfico 41: La cercanía atribuida a las cuatro variedades estudiadas según el nivel de conocimiento de la lengua española por parte de los informantes

- Centro de estudios (manual de ELE utilizado en clase)

Para observar si la variedad presente en los manuales de ELE de los discentes influye en la que ellos consideran más cercana a la que hablan/estudian analizaremos los datos divididos en dos grupos - de la misma forma que hicimos en la dimensión de prestigio. El grupo 1, que utiliza en sus clases material en el que predomina la variedad peninsular, y el grupo 2, que estudia a través de manuales que contienen, mayoritariamente, la variedad rioplatense.

El análisis de los datos nos permite ver que las variedades menos mencionadas, es decir, las que los informantes de ambos grupos consideran como menos cercanas a su español son justamente las que están presentes en sus manuales, las de España y de Argentina. Lo que deja claro que los manuales con los que los estudiantes encuestados aprenden no influyen en su elección en cuanto a las muestras de habla más cercanas a la suya, quizás porque la cercanía esté más relacionada con lo oral que con lo escrito en los manuales, ya que es muy probable que los profesores argentinos tengan un acento más dulcificado debido a su largo tiempo de estancia en Brasil y también a que algunas academias puedan solicitar que “neutralicen” algunos rasgos.

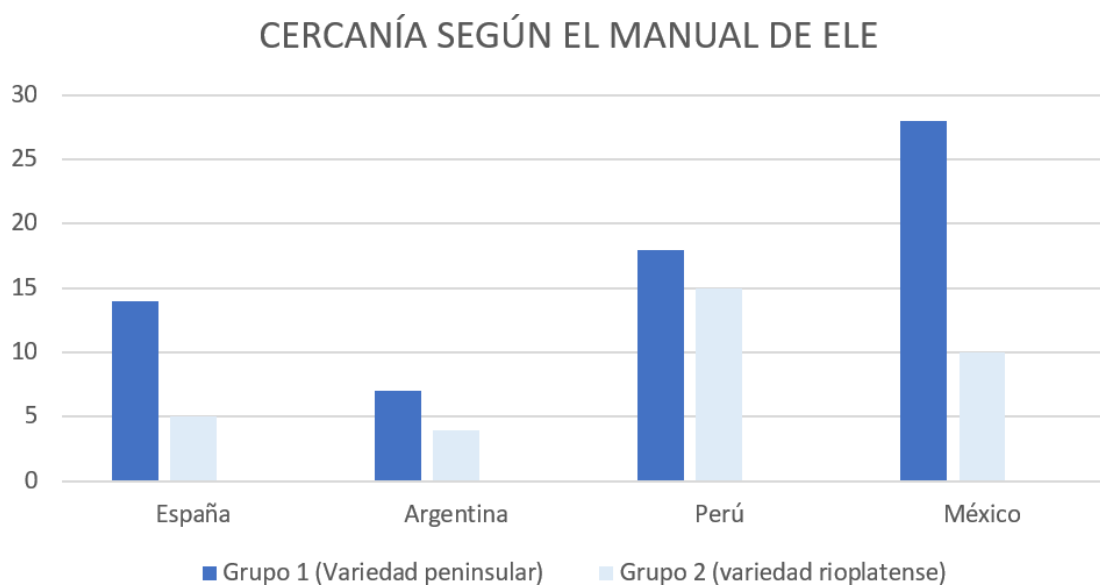


Gráfico 42: La cercanía atribuida a las cuatro variedades estudiadas según el manual de ELE utilizado en clase.

### 6.3. DIMENSIÓN PSICOSOCIAL DE INTERÉS EN EL APRENDIZAJE

Para observar las actitudes de los alumnos brasileños encuestados, en lo que concierne a su interés en el aprendizaje de las cuatro variedades lingüísticas trabajadas en nuestra investigación, hemos examinado sus respuestas a la pregunta: “¿Qué entrevistado habla el español que te gustaría aprender?”. En ese caso, todos los informantes solo mencionaron a un narrador y, por eso, obtuvimos 95 respuestas (ver tabla 30).



**¿QUÉ ENTREVISTADO HABLA EL ESPAÑOL QUE TE GUSTARÍA APRENDER?**

ESTUDIANTE 1	4	ESTUDIANTE 25	3	ESTUDIANTE 49	8	ESTUDIANTE 73	7
ESTUDIANTE 2	6	ESTUDIANTE 26	1	ESTUDIANTE 50	6	ESTUDIANTE 74	4
ESTUDIANTE 3	6	ESTUDIANTE 27	5	ESTUDIANTE 51	8	ESTUDIANTE 75	1
ESTUDIANTE 4	6	ESTUDIANTE 28	4	ESTUDIANTE 52	8	ESTUDIANTE 76	8
ESTUDIANTE 5	3	ESTUDIANTE 29	7	ESTUDIANTE 53	6	ESTUDIANTE 77	2
ESTUDIANTE 6	1	ESTUDIANTE 30	1	ESTUDIANTE 54	8	ESTUDIANTE 78	4
ESTUDIANTE 7	1	ESTUDIANTE 31	3	ESTUDIANTE 55	4	ESTUDIANTE 79	6
ESTUDIANTE 8	3	ESTUDIANTE 32	7	ESTUDIANTE 56	1	ESTUDIANTE 80	1
ESTUDIANTE 9	8	ESTUDIANTE 33	1	ESTUDIANTE 57	3	ESTUDIANTE 81	8
ESTUDIANTE 10	1	ESTUDIANTE 34	6	ESTUDIANTE 58	4	ESTUDIANTE 82	1
ESTUDIANTE 11	8	ESTUDIANTE 35	3	ESTUDIANTE 59	5	ESTUDIANTE 83	1
ESTUDIANTE 12	7	ESTUDIANTE 36	4	ESTUDIANTE 60	1	ESTUDIANTE 84	6
ESTUDIANTE 13	4	ESTUDIANTE 37	6	ESTUDIANTE 61	4	ESTUDIANTE 85	6
ESTUDIANTE 14	2	ESTUDIANTE 38	4	ESTUDIANTE 62	1	ESTUDIANTE 86	4
ESTUDIANTE 15	4	ESTUDIANTE 39	1	ESTUDIANTE 63	4	ESTUDIANTE 87	1
ESTUDIANTE 16	8	ESTUDIANTE 40	4	ESTUDIANTE 64	4	ESTUDIANTE 88	8
ESTUDIANTE 17	3	ESTUDIANTE 41	4	ESTUDIANTE 65	2	ESTUDIANTE 89	7
ESTUDIANTE 18	8	ESTUDIANTE 42	4	ESTUDIANTE 66	4	ESTUDIANTE 90	8
ESTUDIANTE 19	8	ESTUDIANTE 43	4	ESTUDIANTE 67	1	ESTUDIANTE 91	5
ESTUDIANTE 20	6	ESTUDIANTE 44	1	ESTUDIANTE 68	8	ESTUDIANTE 92	7
ESTUDIANTE 21	4	ESTUDIANTE 45	6	ESTUDIANTE 69	7	ESTUDIANTE 93	3
ESTUDIANTE 22	4	ESTUDIANTE 46	1	ESTUDIANTE 70	3	ESTUDIANTE 94	6
ESTUDIANTE 23	2	ESTUDIANTE 47	1	ESTUDIANTE 71	6	ESTUDIANTE 95	1
ESTUDIANTE 24	1	ESTUDIANTE 48	6	ESTUDIANTE 72	1		

- |                        |                       |                      |
|------------------------|-----------------------|----------------------|
| 1. Narrador español    | 4. Narradora mexicana | 7. Narrador mexicano |
| 2. Narradora argentina | 5. Narrador argentino | 8. Narradora peruana |
| 3. Narrador peruano    | 6. Narradora española |                      |

**Nota:** Los estudiantes del sexo femenino están destacados de color rosa y los del sexo masculino de blanco  
 Tabla 30: Respuesta de cada estudiante a la pregunta “¿Qué entrevistado habla el español que te gustaría aprender?”

Los datos recogidos indican que las muestras de habla del madrileño (23%), de la mexicana (22%) y de la madrileña (16%) fueron las que despertaron mayor interés de aprendizaje en los estudiantes. La variedad peninsular es, por lo tanto, la que ellos desean aprender (aunque no sea, como vimos antes, la más cercana), conforme podemos ver en el gráfico 43.

Basados en el prestigio que la variedad española tiene en Brasil, en las políticas lingüísticas (como vimos en el Marco Teórico de nuestra tesis) brasileñas que favorecían esa variedad y en su gran presencia en los materiales didácticos y en muchas escuelas de idiomas, creemos que los resultados obtenidos concuerdan con el lugar que esa variedad ocupa en la enseñanza de ELE en el país, puesto que el prestigio de un idioma o variedad lingüística tiene un papel muy importante en el interés de aprendizaje de los discentes.





Gráfico 43: País de origen de los narradores que los informantes creen que hablan el español que ellos tienen interés en aprender

Por otro lado, los alumnos demostraron poco interés en aprender el español hablado por el porteño (3%) y por la porteña (4%), lo que concuerda con las actitudes lingüísticas observadas en los análisis anteriores. Podemos concluir, entonces, que la variedad rioplatense es, de manera general, la que recibe actitudes menos positivas de los encuestados en las tres dimensiones abordadas en la segunda parte de nuestro cuestionario y en los análisis hechos de la Esacvares.

En conformidad con los resultados obtenidos en las dimensiones de prestigio y cercanía y en el análisis de la Esacvares, los datos recogidos sobre el interés de aprendizaje de los discentes revelan que las muestras de habla femeninas también recibieron actitudes más positivas (57%) que las de los narradores varones en esta dimensión psicosocial.

### 6.3.1. ANÁLISIS DEL INTERÉS EN EL APRENDIZAJE DE LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS SEGÚN SUS VARIABLES INDIVIDUALES Y DEL ENTORNO

#### 6.3.1.1. LAS VARIABLES INDIVIDUALES

- Sexo

Con el intuito de observar cómo las mujeres y los hombres valoran las muestras de habla de los narradores de su propio sexo en lo que respecta al interés en el aprendizaje de las cuatro variedades lingüísticas presentes en nuestro estudio, hemos dividido

(conforme hicimos en las dimensiones psicosociales anteriores) la muestra en dos grupos según la variable individual del sexo de los informantes.

Los datos acopiados revelan que las aprendices brasileñas demuestran preferir las narraciones de su propio sexo (59%), mientras que los hombres siguen prefiriendo las voces del sexo opuesto (52%), conforme lo han demostrado en las dimensiones de prestigio y de cercanía, aunque esta vez con una diferencia más sutil.

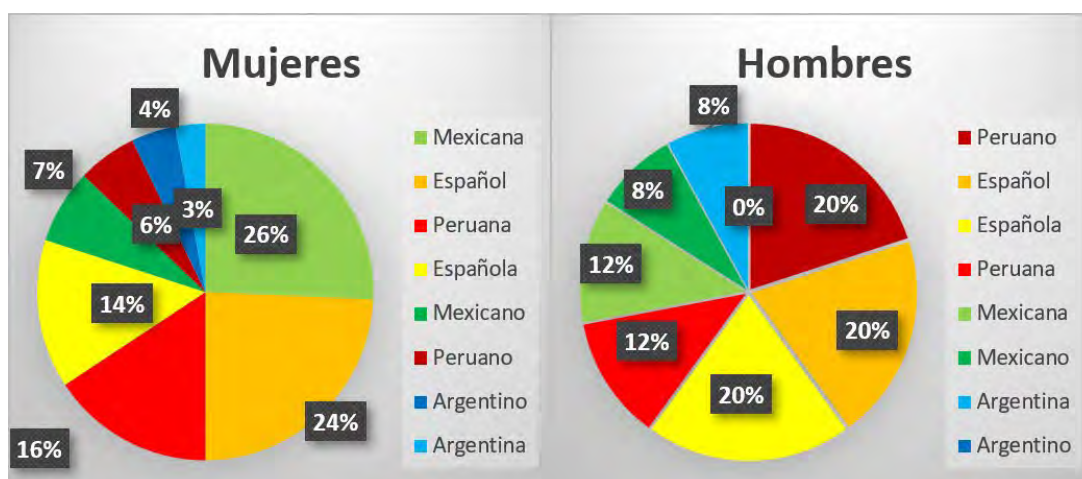


Gráfico 44: Interés en el aprendizaje del habla de cada narrador según el sexo de los informantes

- Edad

La segunda variedad individual analizada ha sido la edad de los participantes cuyo objetivo es examinar si los estudiantes más mayores son más conservadores en su interés en el aprendizaje de las cuatro variedades lingüísticas estudiadas (si eligen mayoritariamente la variedad peninsular) que los más jóvenes. Así como en las dos dimensiones psicosociales anteriores, hemos dividido la muestra en tres grupos ( Grupo 1 [14 – 25]; Grupo 2 [26 – 49] y Grupo 3 [ > 50]).

El análisis de los datos nos indica que los estudiantes mayores de 50 años han demostrado mayor interés en aprender la variedad peninsular (35,5%), pero no han sido más conservadores que los más jóvenes, puesto que el Grupo 1 también ha declarado mayor interés en el aprendizaje de la modalidad madrileña. De hecho, fue el grupo que más ha manifestado interés en esa variedad lingüística (50%).

### INTERÉS EN EL APRENDIZAJE SEGÚN LA EDAD DE LOS INFORMANTES

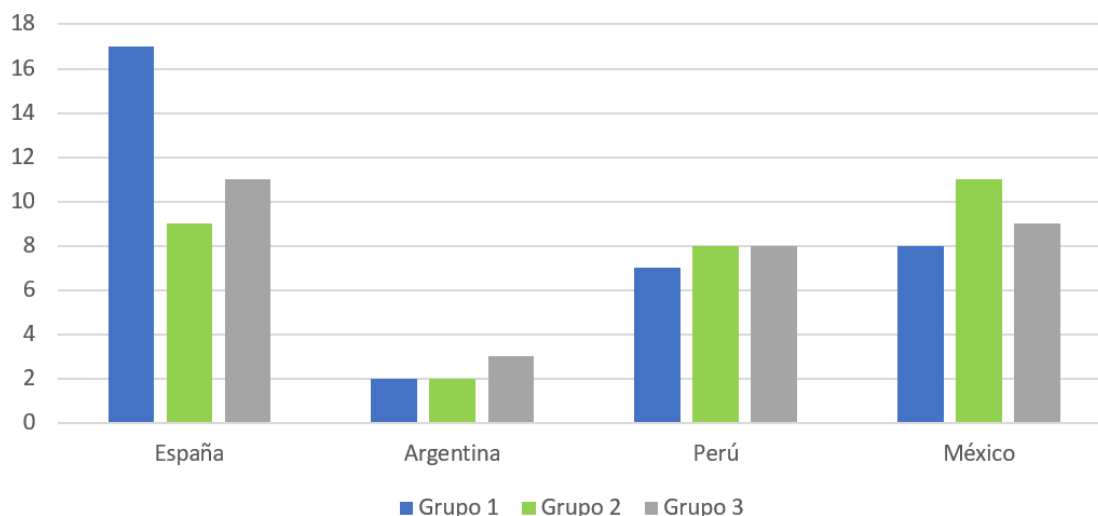


Gráfico 45: La variedad lingüística que los estudiantes encuestados tienen interés en aprender según su franja de edad

Los datos también nos permiten constatar que las respuestas de los tres grupos han sido bastante homogéneas - exceptuando el interés en el aprendizaje de la variedad mexicana por parte del grupo 2 que es mayor (37%) que el de la variedad española (30%) - y que todos los grupos han indicado querer aprender también las modalidades supuestamente más novedosas: la peruana y la mexicana. Finalmente, podemos afirmar que no se ha notado diferencia entre los grupos en cuanto a la apertura a aprender las dos variedades que no están tan presentes en sus clases como las de España y Argentina y se rechaza, por lo tanto, el supuesto inicial.

#### 6.3.1.2 LAS VARIABLES DEL ENTORNO

- Nacionalidad del docente

Con el propósito de observar si la nacionalidad del profesor influye en el interés de sus aprendices en el aprendizaje de su variedad lingüística, hemos decidido analizar las respuestas de nuestros encuestados dividiendo la muestra en 3 grupos según la nacionalidad del docente (española, argentina o brasileña).

En primer lugar, observamos los datos de los dos grupos cuyos profesores son nativos de un país de habla hispana y luego, examinamos los del grupo cuyos docentes son brasileños. Los datos nos indican (ver gráfico 46) que, en ambos grupos, la variedad peninsular ocupa el primer lugar en el interés de los estudiantes (33% y 41%), pero, en el

caso del grupo que tiene clases con un docente español, ese lugar es compartido con la variedad peruana, que también recibe el 33% de las respuestas. Otro dato destacable es el poco interés demostrado por los alumnos cuyo profesor es argentino en su variedad (8%). En ambos grupos se observa, por lo tanto, que la modalidad lingüística del docente no parece haber sido decisiva en el interés de los estudiantes por la variedad elegida por ellos como la que más les gustaría aprender.



Respecto al tercer grupo, cuyo profesor es brasileño, la variedad peruana ha superado la española (ver gráfico 47) en el interés de los aprendices. Lo que parece ser común a los tres grupos son las actitudes hacia la variedad argentina (aunque los alumnos del profesor español tienen un porcentaje más alto de interés que los demás grupos), pues también ha sido la que menos interés ha despertado en los aprendices de profesores brasileños (3%).

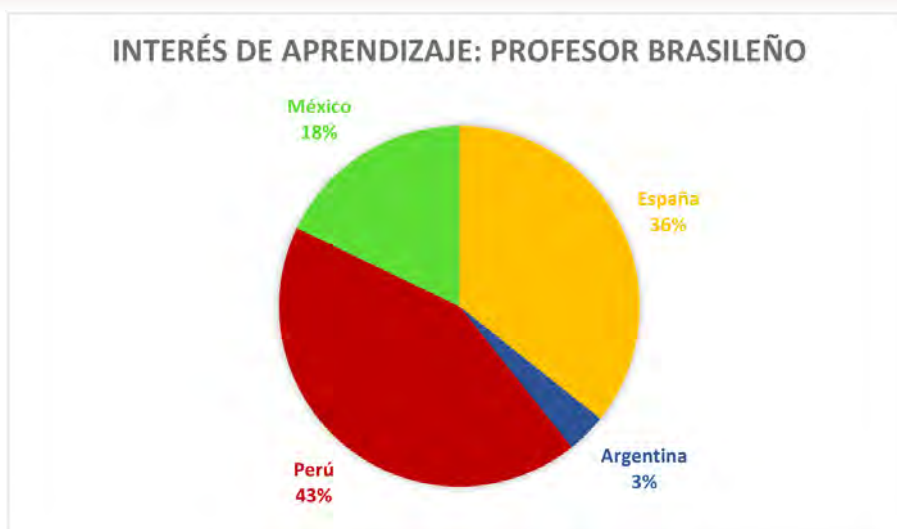


Gráfico 47: La variedad lingüística que los estudiantes encuestados cuyo profesor es brasileño tienen interés en aprender

- Nivel de dominio de la lengua española

La segunda variable del entorno de aprendizaje que hemos elegido investigar es el nivel de conocimiento de la lengua española según el MCER. De acuerdo con lo visto anteriormente, dividimos nuestra muestra en 3 grupos (A2+, B1 y B2), para observar si el nivel más alto de conocimiento del idioma despierta un mayor interés en conocer otras variedades del idioma que no están tan presentes en sus clases.

Desde una perspectiva general, podemos afirmar que los tres niveles coinciden en el lugar de cada variedad en su interés de aprendizaje: la de mayor interés es la española y la de menor interés es la argentina (ver gráfico 48). De manera más específica, si observamos el interés en el aprendizaje de la variedad mexicana, sí hubo un ligero aumento en el interés entre los alumnos de nivel A2+ (27,7%) y los alumnos de nivel B1 (30,7%) y B2 (29,4%), pero en lo que respecta a la variedad peruana solo se encontró esa diferencia entre los alumnos de nivel A2+ (22,7%) y B2 (26,4%). Entre el grupo A2+ y el grupo B1 (20,5%) se observó un descenso en el interés de los encuestados, lo que no nos permite confirmar la hipótesis de que a mayor nivel, mayor interés en aprender diferentes variedades.

### INTERÉS DE APRENDIZAJE SEGÚN EL NIVEL DE LOS INFORMANTES

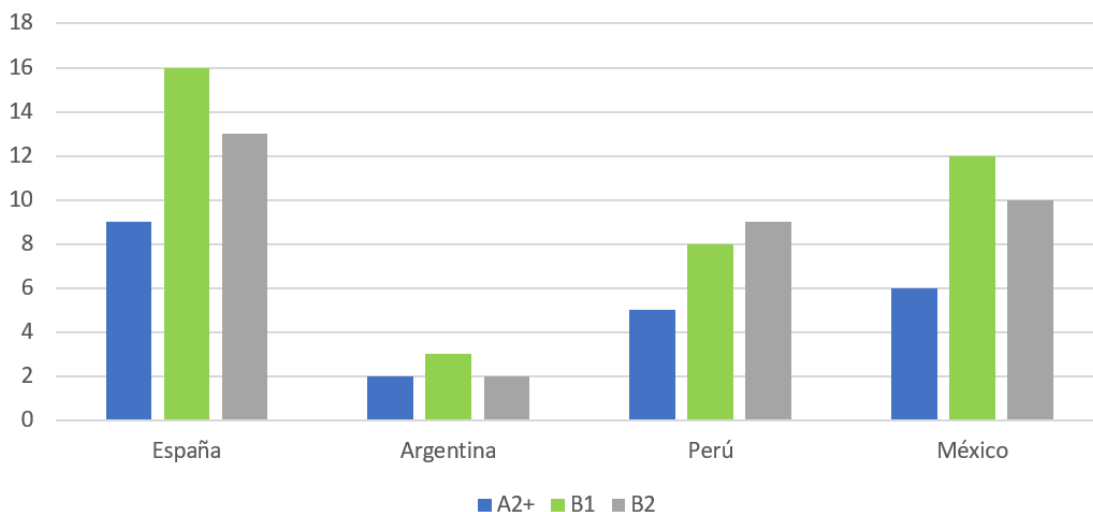


Gráfico 48: El interés en el aprendizaje de las cuatro variedades estudiadas según el nivel de conocimiento de la lengua española por parte de los informantes

- Centro de estudios (manual de ELE utilizado en clase)

Por último, analizaremos si la variedad presente en el libro de texto utilizado en el aula de ELE influye en el interés que los estudiantes tienen en aprender esa variedad. Para ello, conforme lo hemos hecho anteriormente, hemos dividido la muestra en dos grupos según la variedad presente en el material utilizado (Grupo 1= variedad peninsular y Grupo 2 = variedad rioplatense).

Conforme podemos constatar en el gráfico 49, los datos recogidos nos indican que no hay una influencia clara del material principal utilizado en clase con el interés de aprendizaje demostrado por los estudiantes brasileños encuestados, puesto que ambos grupos coinciden en las variedades que ellos tienen mayor y menor interés en aprender: la española (Grupo 1= 37,7% y Grupo 2= 41%) y la argentina (Grupo 1= 6,5% y Grupo 2= 8,8%).

### INTERÉS DE APRENDIZAJE SEGÚN EL MANUAL DE ELE

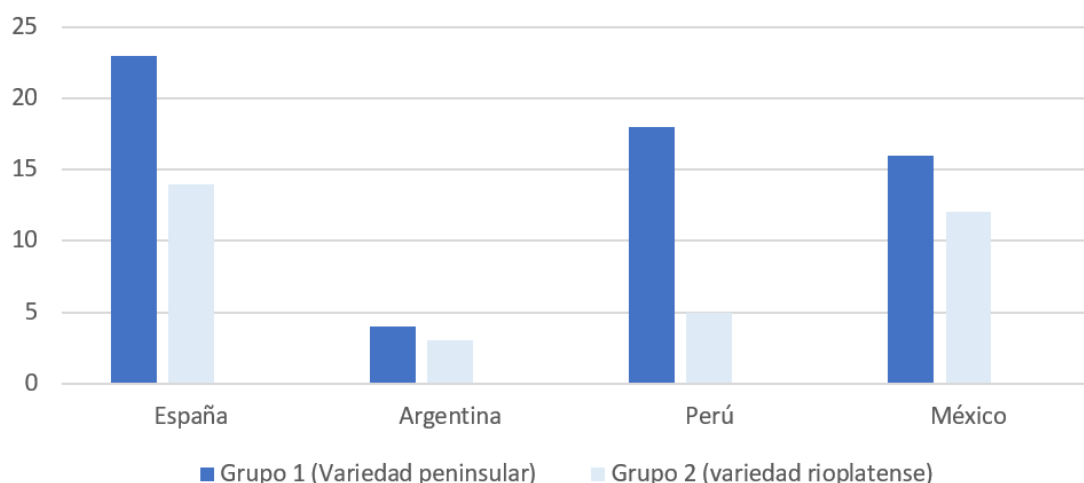


Gráfico 49: El interés en el aprendizaje de las cuatro variedades estudiadas según el manual de ELE utilizado en clase.

A continuación, investigaremos la intención de acción de los estudiantes brasileños que participaron de nuestro estudio para observar si lo que ellos declaran verbalmente que harían coincide con lo que mostraron sus actitudes lingüísticas estudiadas anteriormente en el análisis de la Esacvares y de las respuestas al cuestionario cerrado.

#### 6.4. ANÁLISIS DEL COMPONENTE CONATIVO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Para estudiar el componente conativo de las actitudes lingüísticas de nuestros estudiantes, hemos hecho la siguiente pregunta abierta en la última parte del cuestionario: “Si tuvieras la oportunidad, ¿qué país te gustaría visitar para aprender el español?”. Partimos del supuesto de que no siempre el componente afectivo condice con el conativo, es decir, no siempre lo que nos parece más claro, agradable, expresivo, correcto, familiar, natural y de un ritmo más lento (y, por lo tanto, más fácil de comprender), es lo que formalmente decimos que nos gusta/interesa más, pues por detrás de esa respuesta formal tienen un papel muy importante las creencias y prejuicios intrínsecos en el individuo (el componente cognitivo), además de otros factores como el deseo de agradar y de dar la respuesta que el individuo cree que se espera que dé.

Por eso, con el análisis de ese componente queremos confirmar o rechazar la hipótesis de que la variedad española será la elegida por la mayoría de los encuestados,



ya que, como comentamos anteriormente, es la que más prestigio tiene en Brasil y, por lo tanto, la que se supone que sería la más mencionada formalmente.

Hemos obtenido 104 respuestas a nuestra pregunta abierta, pues 6 alumnos contestaron más de un país y dos alumnos no quisieron contestar (ver tabla 31<sup>182</sup>). En un primer momento, analizaremos los datos de una manera general y, en un segundo momento, los observaremos según algunas variables individuales y del entorno de aprendizaje de los informantes que consideremos relevantes.

### SI TUVIERAS LA OPORTUNIDAD, ¿QUÉ PAÍS TE GUSTARÍA VISITAR PARA APRENDER EL ESPAÑOL?

ESTUDIANTE 1	ESPAÑA	ESTUDIANTE 25	ESPAÑA	ESTUDIANTE 49	ESPAÑA	ESTUDIANTE 73	ARGENTINA
ESTUDIANTE 2	ESPAÑA Y DESPUÉS ARGENTINA	ESTUDIANTE 26	BUENOS AIRES	ESTUDIANTE 50	ESPAÑA	ESTUDIANTE 74	MADRI
ESTUDIANTE 3	ARGENTINA	ESTUDIANTE 27	ARGENTINA	ESTUDIANTE 51	ESPAÑA	ESTUDIANTE 75	BARCELONA
ESTUDIANTE 4	ESPAÑA	ESTUDIANTE 28	ARGENTINA	ESTUDIANTE 52	ESPAÑA	ESTUDIANTE 76	ESPAÑA
ESTUDIANTE 5	COLOMBIA	ESTUDIANTE 29	ARGENTINA	ESTUDIANTE 53	ESPAÑA	ESTUDIANTE 77	ESPAÑA
ESTUDIANTE 6	MEXICO	ESTUDIANTE 30	ARGENTINA	ESTUDIANTE 54	ESPAÑA	ESTUDIANTE 78	ESPAÑA
ESTUDIANTE 7	ESPAÑA	ESTUDIANTE 31	ARGENTINA	ESTUDIANTE 55	BARCELONA, ESPAÑA	ESTUDIANTE 79	ESPAÑA
ESTUDIANTE 8	ESPAÑA	ESTUDIANTE 32	BARCELONA	ESTUDIANTE 56	ESPAÑA	ESTUDIANTE 80	ESPAÑA
ESTUDIANTE 9	ESPAÑA	ESTUDIANTE 33	ESPAÑA	ESTUDIANTE 57	ARGENTINA	ESTUDIANTE 81	ESPAÑA
ESTUDIANTE 10	COLOMBIA	ESTUDIANTE 34	ESPAÑA Y ARGENTINA	ESTUDIANTE 58	ESPAÑA	ESTUDIANTE 82	ESPAÑA
ESTUDIANTE 11	ESPAÑA	ESTUDIANTE 35	ARGENTINA	ESTUDIANTE 59	ESPAÑA	ESTUDIANTE 83	ESPAÑA
ESTUDIANTE 12	ESPAÑA	ESTUDIANTE 36	ARGENTINA	ESTUDIANTE 60	ESPAÑA O ARGENTINA	ESTUDIANTE 84	ESPAÑA
ESTUDIANTE 13	ESPAÑA	ESTUDIANTE 37	ESPAÑA	ESTUDIANTE 61	ESPAÑA	ESTUDIANTE 85	ESPAÑA
ESTUDIANTE 14	ESPAÑA	ESTUDIANTE 38	ARGENTINA	ESTUDIANTE 62	¡ARGENTINA, ARGENTINA, ARGENTINA!	ESTUDIANTE 86	ESPAÑA
ESTUDIANTE 15	CHILE	ESTUDIANTE 39	ESPAÑA	ESTUDIANTE 63	ESPAÑA	ESTUDIANTE 87	ESPAÑA
ESTUDIANTE 16	ESPAÑA	ESTUDIANTE 40	SIN DUDA ESPAÑA	ESTUDIANTE 64	ESPAÑA	ESTUDIANTE 88	ESPAÑA
ESTUDIANTE 17	ESPAÑA	ESTUDIANTE 41	ESPAÑA	ESTUDIANTE 65	ARGENTINA	ESTUDIANTE 89	ESPAÑA
ESTUDIANTE 18	ESPAÑA	ESTUDIANTE 42	ARGENTINA	ESTUDIANTE 66	ME GUSTARÍA VISITAR PERÚ, BOLIVIA, PARA CONOCER SUS COSTUMBRES, ARQUITECTURAS, PRINCIPALMENTE PERÚ	ESTUDIANTE 90	ESPAÑA
ESTUDIANTE 19	PERÚ	ESTUDIANTE 43	ESPAÑA			ESTUDIANTE 67	ESPAÑA
ESTUDIANTE 20	ESPAÑA	ESTUDIANTE 44	ESPAÑA	ESTUDIANTE 68	ARGENTINA	ESTUDIANTE 92	ESPAÑA
ESTUDIANTE 21	ESPAÑA	ESTUDIANTE 45	ME GUSTARÍA VISITAR ARGENTINA, PERO APRENDER LA LENGUA ESPAÑOLA	ESTUDIANTE 69	ESPAÑA	ESTUDIANTE 93	ESPAÑA
ESTUDIANTE 22	ESPAÑA, COLOMBIA, ARGENTINA, MEXICO Y PERÚ			ESTUDIANTE 46	ME GUSTARÍA APRENDER EL ESPAÑOL EN ESPAÑA	ESTUDIANTE 70	ESPAÑA
ESTUDIANTE 23	COLOMBIA	ESTUDIANTE 47	CHILE	ESTUDIANTE 71	ESPAÑA	ESTUDIANTE 95	ESPAÑA
ESTUDIANTE 24	ESPAÑA, ARGENTINA, MEXICO, ETC	ESTUDIANTE 48	ESPAÑA	ESTUDIANTE 72	ESPAÑA		

**Nota:** Los estudiantes del sexo femenino están destacados de color rosa y los del sexo masculino de blanco  
 Tabla 31: Respuesta de cada estudiante a la pregunta “Si tuviera la oportunidad, ¿qué país te gustaría visitar para aprender el español?”

Conforme podemos constatar en el gráfico 50, se confirma nuestra hipótesis inicial, puesto que España es elegida por 65% de los participantes como el país donde les gustaría aprender la lengua española y suponemos que el principal factor influenciador de esas respuestas es el prestigio de la variedad juntamente con los prejuicios lingüísticos de que el español hablado en España es el “español original”, pues España es “la cuna del idioma”, algo que parece estar bastante arraigado en el subconsciente brasileño conforme

<sup>182</sup> Las respuestas están transcriptas exactamente como estaban en el cuestionario, por eso hay algunas en portugués.



pudimos ver en el Capítulo 2 en la revisión de los estudios de actitudes lingüísticas con estudiantes brasileños anteriores al nuestro (ver apartado 2.9).



Gráfico 50: País que los informantes elegirían para estudiar el español

La gran mayoría de las respuestas recogidas se limitan a mencionar el país al que les gustaría ir, lo que nos deja poco margen para un análisis más profundo de las razones de sus elecciones (para ello, deberíamos haberles solicitado que justificaran sus respuestas, pero no lo hicimos pensando en el tiempo de aplicación del cuestionario que debería ser muy corto para que las escuelas de idiomas aceptaran participar y esa es una de las limitaciones de nuestra investigación que intentaremos solventar en trabajos futuros). Sin embargo, el estudiante 45<sup>183</sup> nos da una pista a través de su respuesta: “Me gustaría visitar Argentina, **pero aprender la lengua española**<sup>184</sup>”. Esa respuesta nos lleva a interpretar que al alumno le interesa Argentina como país, pero le gustaría aprender la variedad peninsular y no la argentina. Para nosotros, esa respuesta dice mucho de los prejuicios lingüísticos que muchos alumnos tienen hacia esas dos variedades. La variedad argentina es muchas veces vista como una versión del español auténtico, que es el de España, una referencia para las otras variedades, conforme afirma Scutti Santos (2006) en las conclusiones de su trabajo investigativo.

Argentina es justamente el segundo país más mencionado por los encuestados (22%), lo que va en el sentido contrario al de las actitudes lingüísticas demostradas y analizadas en las partes anteriores del cuestionario. Aquí se observa muy claramente la

<sup>183</sup> Hemos asignado un número a cada participante para mantener su anonimato.

<sup>184</sup> Negrita nuestra.

contradicción entre lo afectivo y lo conativo, puesto que la variedad argentina fue la que recibió actitudes menos positivas en nuestra escala de actitudes y en todas las dimensiones psicosociales estudiadas en nuestra tesis. Es curioso que solamente el 7% de los alumnos demuestren interés en el aprendizaje de la variedad hablada por los narradores porteños y que el 22% de los mismos informantes declare formalmente que quieren aprender el español en Argentina.

La primera posible explicación - y la que en ese caso creemos ser el factor que más peso ha tenido en la decisión de los alumnos - que encontramos para esa contradicción es la influencia de los profesores argentinos, es decir, los estudiantes que tienen profesor argentino mencionan Argentina porque su profesor está allí delante de ellos mientras escriben (también creemos que eso pudo ocurrir con el docente español, pero no de forma determinante como para cambiar los resultados generales ya que en nuestra muestra hay pocos alumnos que tienen un profesor nativo de España). En algunas ocasiones, la investigadora pudo escuchar, durante la aplicación del cuestionario, algunos comentarios del tipo: “He escrito Argentina, eh, profesor”.

Cuando observamos los datos recogidos (ver gráfico 51<sup>185</sup>) utilizando la variable nacionalidad del docente, confirmamos aún más esa nuestra posibilidad de explicación, puesto que la mención a Argentina aumenta considerablemente (29%) en el grupo de alumnos que tienen profesor argentino (lo mismo ocurre con España entre los que estudian con el docente español). Además, si comparamos los datos del gráfico 51 con las respuestas de los estudiantes que tienen clases con profesores brasileños (ver gráfico 52), constatamos que solo el 7% de ellos eligen Argentina. Por eso, nos parece muy probable que la nacionalidad del profesor haya influido en las respuestas de los informantes en general y principalmente en la de aquellos que escogieron Argentina.

---

<sup>185</sup> Hemos incluido al estudiante 45 entre los estudiantes que eligen Argentina, ya que fue el país que él elegiría para estudiar español.

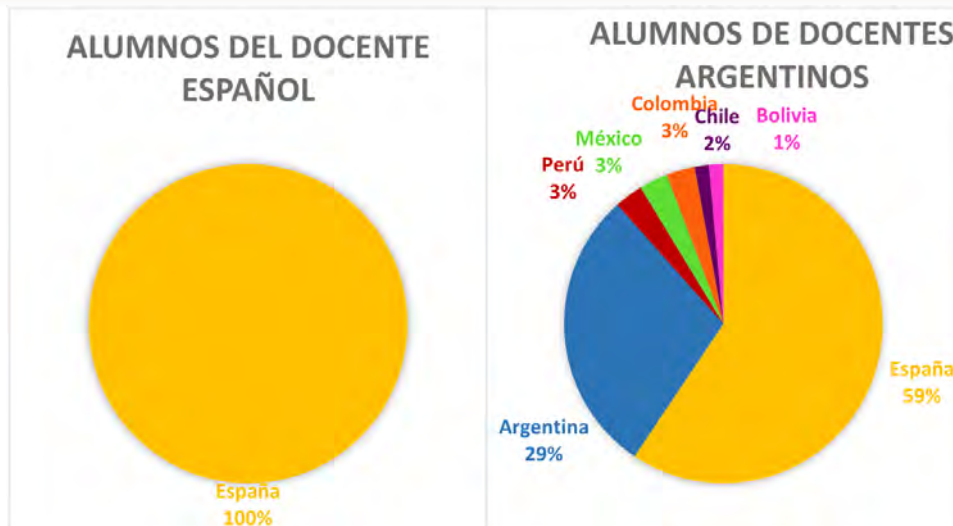


Gráfico 51: País que los informantes elegirían para estudiar el español según la nacionalidad del docente

Otra posible explicación sería la cercanía entre Brasil y Argentina en varios aspectos: 1) En el aspecto geográfico: A lo mejor los estudiantes ven más factible viajar a Argentina, que está más cerca y tiene más facilidades económicas y burocráticas (no necesitan pasaporte ni visado), que a otros países hispanohablantes; 2) En el aspecto fonológico: La variedad argentina es más cercana al portugués brasileño y les puede resultar más fácil aprender; 3) En el aspecto cultural: los brasileños están más familiarizados con la cultura argentina (de hecho comparten muchas cosas como, por ejemplo, la afición por la barbacoa) que con la de otros países hispanohablantes y eso les puede transmitir más seguridad/comodidad a la hora de viajar y estar en un país extranjero.

En lo que respecta a Colombia, el tercer país que los discentes brasileños más señalaron como destino para aprender el español, creemos que su elección pueda estar relacionada con la presencia cada vez mayor, en la última década, de la música colombiana (principalmente el reguetón) en Brasil, conforme apunta Masgo (2019) en su estudio, donde los informantes brasileños eligen la variedad colombiana para escuchar la radio en español.



Gráfico 52: País que los informantes cuyo profesor es brasileño elegirían para estudiar el español

Al observar los datos según la variable edad (los veremos más adelante) de los informantes constatamos que la mayoría (75%) de los alumnos que mencionó Colombia como destino para aprender el idioma español pertenece al grupo de la franja de edad de 14 a 25 años y que ningún estudiante mayor de 50 años ha declarado querer estudiarlo en la tierra de García Márquez, lo que contribuye para confirmar nuestro supuesto sobre la influencia de la música colombiana en las respuestas, ya que el reguetón tiene mucho éxito con el público más joven.

En cuanto a los otros países mencionados, nos llama la atención que solo el 3% de los informantes haya mencionado Perú y que, igualmente, solo 3% de ellos hayan declarado querer ir a estudiar el español en México, es más, en la mayoría de las veces, los estudiantes han mencionado esos países juntamente con otros y solo en una ocasión un estudiante mencionó su deseo de aprender español en Perú y otro estudiante contestó solamente México. Respecto a Perú, nos parece interesante destacar la respuesta del estudiante 66: “Me gustaría visitar Perú y Bolivia para conocer sus costumbres, arquitecturas, principalmente Perú”. El interés en estudiar en Perú, en ese caso, se limita a los aspectos culturales del país y no está directamente relacionado con su variedad lingüística.

Todo lo expuesto nos permite concluir que los estudiantes brasileños encuestados no son conscientes de sus actitudes hacia las variedades habladas en las capitales de esos dos países en lo que se refiere a la afectividad; seguramente tendrían una experiencia muy interesante aprendiendo una variedad que les genera actitudes positivas y con la que se identifican como puede ser la peruana o la mexicana.

#### 6.4.1. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS SOBRE EL PAÍS EN EL QUE DESEARÍAN ESTUDIAR EL ESPAÑOL SEGÚN LAS VARIABLES INDIVIDUALES Y DEL ENTORNO DE LOS INFORMANTES

##### 6.4.1.1. LAS VARIABLES INDIVIDUALES

- Edad

En lo que respecta a las variables individuales, hemos decidido estudiar solamente la edad de los participantes, pues nos parecía interesante observar si en nuestra pregunta abierta se podía observar un mayor conservadurismo en el grupo de más edad que en el grupo más joven para contrastar con los datos obtenidos en las partes anteriores del cuestionario y completar nuestro análisis. Para ello, hemos repetido el procedimiento utilizado anteriormente de dividir nuestra muestra en 3 grupos de edad.

Si observamos los datos aislados del Grupo 3 (mayores de 50 años), percibimos que sí hay una tendencia conservadora en sus respuestas, ya que solo un estudiante declaró querer estudiar español en un país que no fuera España ni Argentina, los que se suponen que son más conocidos y con los que los discentes tienen mayor contacto en sus clases de ELE (ver gráfico 53).

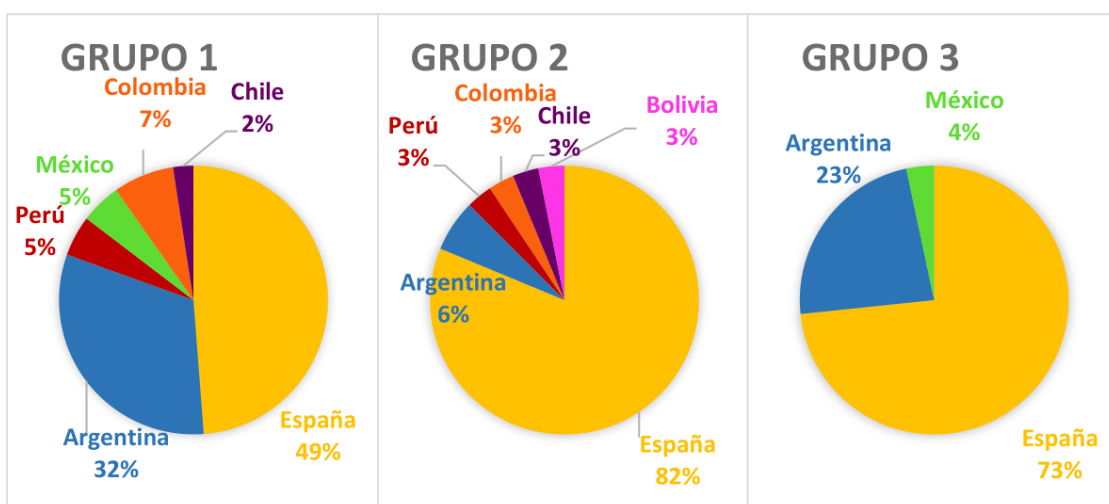


Gráfico 53: País donde los encuestados desearían estudiar la lengua española según cada grupo de edad (Grupo 1 [14 – 25]; Grupo 2 [26 – 49] y Grupo 3 [ > 50])

Además, se percibe que los estudiantes más jóvenes (Grupo 1) tiene un porcentaje más bajo de la suma de las variedades peninsular y argentina que los demás grupos, es decir, ellos mencionan más otros países que los del Grupo 2 y del Grupo 3, lo que nos indica una tendencia a tener actitudes menos conservadoras hacia las variedades lingüísticas del español que los más mayores, confirmando, de ese modo, los resultados obtenidos en el análisis de la Esacvares.

Esa mayor apertura de los más jóvenes a otros países de lengua española puede deberse al hecho de que en esa franja de edad ellos tienen más libertad para viajar a otros lugares y más curiosidad hacia lo nuevo. Además, los medios de comunicación y redes sociales (cuyo acceso actualmente es mucho más fácil y que tiene una participación muy activa del público joven) tienen el “poder” de reducir fronteras y actúan como facilitadores a la hora de acercar a los individuos a materiales e informaciones que antes nos era mucho más difícil obtener. Por eso, creemos que todos esos factores han generado en los estudiantes encuestados de menor edad una actitud más positiva y abierta hacia lo nuevo, lo que es esperanzador, pues si los profesores y escuelas de idiomas saben aprovechar esa disposición de los alumnos, los prejuicios lingüísticos hacia las diferentes variedades de la lengua española pueden llegar a reducirse bastante en las nuevas generaciones.

#### 6.4.1.1. LAS VARIABLES DEL ENTORNO

- Nivel de dominio de la lengua española

Además de la nacionalidad de los docentes (que nos pareció conveniente analizar anteriormente), hemos querido estudiar las respuestas de los estudiantes brasileños encuestados de acuerdo con su nivel de conocimiento del idioma español según el MCER, como hemos hecho en las otras partes del cuestionario. Nuestro objetivo es comparar si la intención de los estudiantes coincide con lo visto anteriormente, es decir, si también se rechaza la hipótesis de que cuanto mayor es el nivel de dominio del idioma mayor es el interés de aprender otras variedades lingüísticas del español.

### PAÍS DONDE LES GUSTARÍA ESTUDIAR ESPAÑOL SEGÚN EL NIVEL DE LOS INFORMANTES

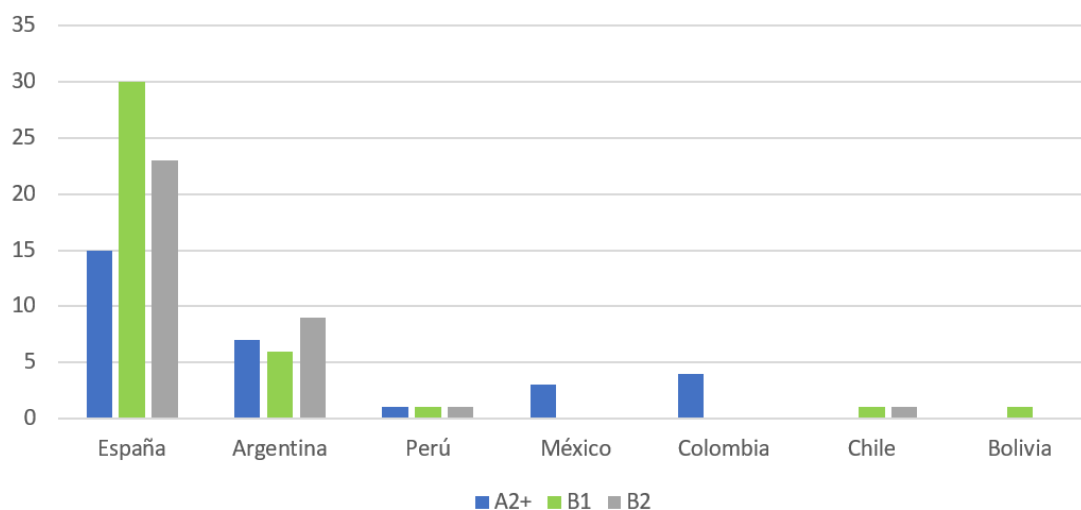


Gráfico 54: País que los informantes elegirían para estudiar el español según su nivel de conocimiento de la lengua española

Los datos recogidos (ver gráfico 54) demuestran que efectivamente el nivel de dominio del español no ha sido un factor influenciador en las respuestas de nuestros informantes, puesto que los estudiantes de nivel A2+ han declarado querer estudiar en 5 países diferentes (26,6% de ellos han mencionado países diferentes de España y Argentina), más países que los alumnos de nivel más alto (B2): solo el 5,8% de ellos han elegido Perú o Chile y la gran mayoría escogió España (67,6%), seguido de Argentina (26,6%).

En conclusión, podemos afirmar que en lo que se refiere a las actitudes lingüísticas de los estudiantes de ELE del sistema paraeducativo de João Pessoa, el nivel de dominio del idioma estudiado no ha presentado indicios de influencia en la disposición de aprendizaje de esos alumnos hacia las variedades lingüísticas del español contempladas en nuestra investigación.

- Centro de estudios (manual de ELE utilizado en clase)

La siguiente variable del entorno que hemos querido analizar para comparar con los resultados anteriores fue la variedad lingüística presente en los libros de texto utilizados en clase. Por eso, como hemos hecho antes, hemos dividido la muestra en dos grupos (Grupo 1= variedad peninsular y Grupo 2 = variedad rioplatense) con el intuito de

observar si la variedad lingüística de esos manuales influye en sus intenciones de acción reflejadas en sus respuestas.

En primer lugar, al observar los datos constatamos que, en cuanto a las variedades que no son mayoritarias en sus manuales de ELE, hay un equilibrio entre los dos grupos (ver gráfico 55), pues los porcentajes son semejantes entre ellos como, por ejemplo, en el caso de Colombia que tuvo la misma cantidad de alumnos interesados en estudiar en ese país en los dos grupos.

En lo tocante al deseo manifiesto de estudiar en España, ambos grupos declaran, mayoritariamente, querer aprender la lengua española allí, aunque se percibe un descenso del porcentaje en el grupo cuya variedad predominante de sus manuales es la rioplatense (Grupo 1 = 75,8% y Grupo 2 = 51,2%).

También se nota una gran diferencia de porcentaje en lo que respecta a las respuestas de los estudiantes que eligieron Argentina como destino para aprender el idioma español: el grupo en el que el material utilizado en clase sobresale la variedad rioplatense tiene un porcentaje mayor de menciones al país de Mafalda que el otro grupo (Grupo 1 = 12,9% y Grupo 2 = 34,1%).

### PAÍS DONDE LES GUSTARÍA ESTUDIAR ESPAÑOL SEGÚN EL MANUAL DE ELE

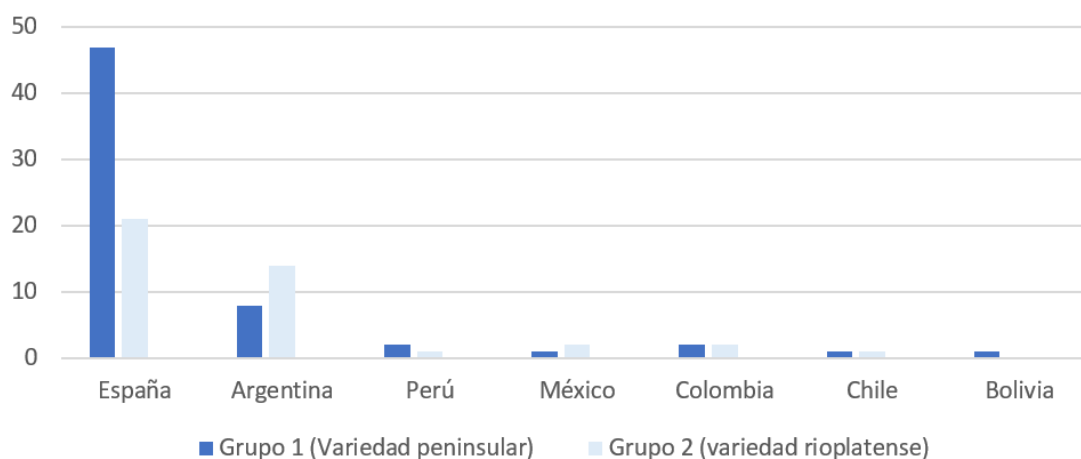


Gráfico 55: País que los informantes elegirían para estudiar el español según el manual de ELE utilizado en clase

Los resultados obtenidos nos permiten concluir, por lo tanto, que al contrario de lo que se observó en las partes anteriores de nuestro trabajo (en las que se destacaba el



componente afectivo del constructo de las actitudes), en lo que se refiere al componente conativo, es decir, a la disposición intencional de los informantes, sí se observa una influencia conjunta de la nacionalidad del docente con la variedad presente mayoritariamente en los manuales utilizados en clase en las respuestas de los estudiantes brasileños encuestados, lo que nos lleva a pensar que hay una desconexión entre las actitudes lingüísticas inconscientes de los informantes con aquello que sus creencias los llevan a actuar. De hecho, creemos que, si los alumnos hubiesen sido informados de las nacionalidades de los narradores de cada muestra de habla que utilizamos, los resultados hubieran sido bastante diferentes, pues sus prejuicios lingüísticos se verían, de manera involuntaria, reflejados en sus respuestas.

Una vez realizada la descripción de los datos obtenidos a través del componente conativo, completamos nuestro análisis de todo el constructo de las actitudes lingüísticas de los estudiantes brasileños del sistema paraeducativo de João Pessoa. A continuación, haremos una interpretación conjugada de los análisis expuestos en los capítulos 5 y 6 en la que expondremos nuestras consideraciones finales.

## 7. CONCLUSIONES

El objetivo principal de nuestra investigación consistía en observar cuáles eran las actitudes lingüísticas de los estudiantes brasileños del sistema paraeducativo de la ciudad de João Pessoa hacia cuatro variedades del español: dos de ellas muy presentes en el aula de ELE (la española y la argentina), una presente en Brasil, pero no en João Pessoa, ya que hace frontera con los estados de Acre y Amazonas y hay una considerable presencia de docentes de esa nacionalidad en el país (la peruana) y una que supusimos ser más lejana a la realidad de los informantes (la mexicana). Además, buscábamos investigar qué variables influyen para que esas actitudes sean más o menos positivas. Es decir, el propósito de nuestra tesis se resume en dos grandes preguntas: 1) ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes de ELE brasileños encuestados hacia las cuatro variedades del español estudiadas? y 2) ¿qué factores pueden haber influido en el desarrollo de esas actitudes lingüísticas? Además de intentar responder a esas dos preguntas clave, hemos planteado algunas hipótesis (que están relacionadas con el objetivo general) durante la realización del estudio que se han corroborado o desmentido a lo largo del desarrollo de nuestro trabajo.

Una vez presentados los resultados obtenidos en la aplicación de nuestro cuestionario de actitudes lingüísticas, que estaba compuesto por una metodología mixta, en la que combinamos la aproximación indirecta (a través del desarrollo y aplicación de una escala de diferencial semántico, la *Esacvares*) con la directa (por medio de preguntas cerradas y abierta), pasaremos, a continuación, a comentar las conclusiones a las que hemos podido llegar mediante la interpretación conjunta de los análisis expuestos anteriormente.

### 7.1. ACTITUDES DE LOS INFORMANTES HACIA CADA UNA DE LAS CUATRO VARIEDADES DEL ESPAÑOL ESTUDIADAS

Los resultados obtenidos nos demuestran, primeramente, que los estudiantes brasileños encuestados tienen, en general, actitudes muy positivas hacia la lengua española, puesto que las medias generales de las cuatro distintas modalidades del español trabajadas en nuestro estudio a través de nuestra escala no fueron muy altas (la más alta fue 4,36 de una escala de 7 puntos). Es cierto que en alguna ocasión puntual se ha

superado ese valor, como en el ítem lenta/rápida (en el que el narrador argentino obtuvo la media 5,42), pero en lo que respecta a las actitudes generales, los estudiantes no se alejaron mucho del polo positivo. Por eso creemos que no hay actitudes negativas de esos estudiantes hacia el idioma extranjero estudiado y por ello, nos parece más conveniente hablar de actitudes más positivas y menos positivas hacia las variedades de la lengua meta.

En segundo lugar, los resultados nos han sorprendido bastante, puesto que esperábamos que las actitudes lingüísticas de los estudiantes brasileños fueran, de forma general, más positivas hacia las variedades con las que ellos tienen más contacto en el aula de ELE y que están más difundidas en el país, como las modalidades peninsular y, especialmente, la argentina, que es la más presente, en nuestro parecer, de las variedades americanas. Sin embargo, como veremos más abajo, no resultó ser conforme lo esperado.

#### 7.1.1. LA VARIEDAD PERUANA

Las actitudes de los informantes son, en el ámbito general de nuestra *Escala de actitudes hacia las variedades del español*, más positivas hacia la variedad limeña que hacia las demás modalidades, pues obtuvo la menor media general (3,20) y, además, se observó que las actitudes hacia la muestra de habla del limeño se confirmaron con las de la limeña, es decir, no hubo diferencia significativa entre las actitudes encontradas hacia los dos narradores de la pareja de compatriotas ( $T=-1,80$  y  $p=0,62$ ).

En la aproximación directa de los datos también constatamos actitudes muy positivas hacia esa variedad. Los porcentajes obtenidos se acercan bastante a los de los mexicanos, pero debido a la disparidad de valores entre la pareja de México (como comentaremos más adelante), podríamos decir que, en ese caso, la valoración hacia la pareja limeña es más consistente (no se nota una gran diferencia de porcentaje entre ellos) conforme podemos ver en el gráfico 56.

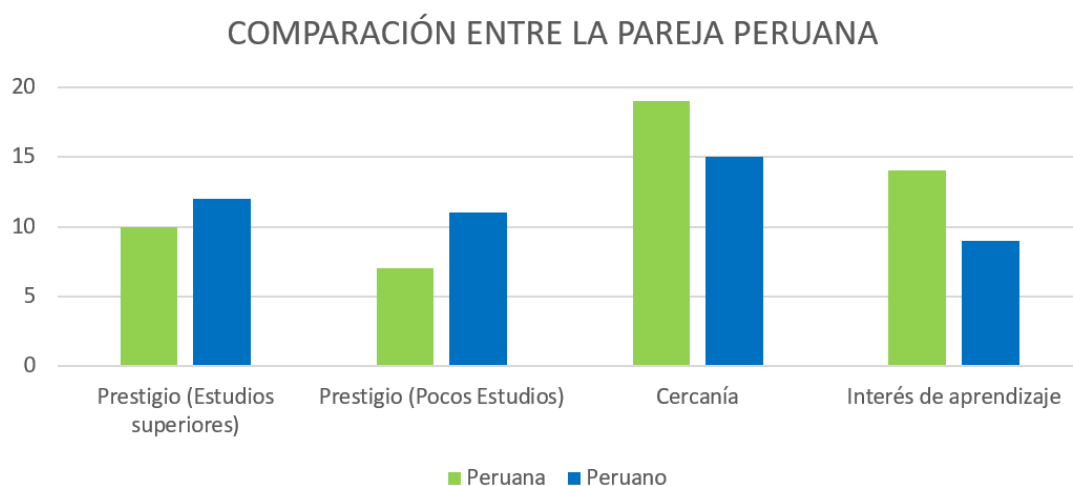


Gráfico 56: Comparación entre la cantidad de menciones hechas por los informantes a cada uno de los narradores limeños en las preguntas objetivas.

En la dimensión de prestigio, podríamos afirmar que la variedad peruana es considerada bastante prestigiosa por los informantes, ya que comparte con la mexicana la segunda mejor valoración en las preguntas cerradas (pues, como comentamos en el capítulo anterior, no queda muy claro cuál de las dos ocupa el segundo puesto) y, además, los narradores peruanos están entre las cuatro menores medias en los ítems de formalidad y corrección, que forman parte de la dimensión de prestigio de la *Esacvares*.

Consideramos que el prestigio atribuido al habla limeña está directamente relacionado con sus rasgos fónicos conservadores presentes también en la variedad peninsular que, como veremos más adelante, es la más prestigiosa para los encuestados. De acuerdo con Rojas (2012: 44), aunque la lingüística actual perciba la lengua española como pluricéntrica, en las actitudes de los no lingüistas aún puede existir una visión antigua de que hay un modelo de lengua ideal:

Desde las reflexiones americanas decimonónicas acerca de la diversificación dialectal del español se puede observar que la valoración de las variedades geográficas de la lengua española en América se ha hecho teniendo como modelo idiomático al español de la metrópoli peninsular, de acuerdo con lo cual se ha concebido que las variedades que muestren mayor concordancia lingüística con dicha variedad (en los niveles fonológico-fonético, gramatical y léxico) son “mejores”. Durante la época colonial americana, es posible rastrear diversos juicios que dan cuenta del prestigio que se le asignaba al español de los virreinos de México y Lima.

En su estudio sobre la corrección atribuida al español en Santiago de Chile (2012)<sup>186</sup>, Rojas constata que los santiaguinos eligen la variedad peruana como la más correcta, seguida de la española, siendo esas dos las modalidades más prestigiosas, lo que se asemeja bastante con los resultados que obtuvimos. Creemos que, guardadas las debidas proporciones de la diferencia entre las valoraciones de un hablante nativo hacia una variedad de su idioma materno y la de un extranjero hacia la variedad de su lengua meta, las razones que los chilenos presentan para justificar su elección nos pueden ayudar a explicar las de nuestros informantes.

La mayoría de las razones dadas por los chilenos tiene relación con aspectos fónicos y lexicales. Para ellos, los peruanos pronuncian bien, modulan mejor y más lento, marcan todas las letras, no eliden las eses, tienen un vocabulario rico y con baja frecuencia de modismos y vulgarismos y se parece al español de España (Rojas, 2012: 50). Según nuestro parecer, nuestros encuestados no son conscientes de todos esos aspectos citados por los santiaguinos, pero hay una gran probabilidad de que el habla limeña haya sido percibida por ellos como un español que se comprende bien, que no tiene rasgos muy llamativos y que se asemeja al modelo ideal de lengua que los brasileños tienen asimilado: el de España, la cuna del idioma.

Ya en lo que concierne a la cercanía, creemos que los alumnos se ven bastante identificados con la modalidad peruana. Esta es considerada, en las preguntas cerradas, la segunda más cercana al español que ellos hablan/aprenden, pero también diríamos que es muy probable que pudiera dividir el primer puesto con la pareja de México D.F. ya que 27% del 39% obtenido por la variedad mexicana pertenece a la narradora femenina, mientras que hay un equilibrio mayor del 34% de menciones a Perú (19% para la limeña y 15% para el limeño). Respecto a los ítems de cercanía de nuestra escala, las muestras de habla de los peruanos están entre las más familiares, pero no son consideradas las más naturales (aunque tengan medias bajas).

Es muy probable que esa cercanía del español hablado por los estudiantes con la variedad peruana se deba al hecho de que la entonación de los limeños sea menos reconocible y puede hacer que sea percibida por los informantes como una variedad más neutra, que se asemeja al español que ellos aprenden/hablan en clase. De acuerdo con

---

<sup>186</sup> Corrección idiomática atribuida al español de los países hispanohablantes por sujetos de Santiago de Chile (Darío Rojas, 2012). Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v50n2/art\\_03.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v50n2/art_03.pdf). Último acceso: 19/09/2021.

Andión Herrero (2013), en su estudio sobre las actitudes de profesores de ELE hacia las variedades del español, los profesores brasileños encuestados tienden a apoyar el modelo estándar<sup>187</sup> y enseñan el español “neutro” en sus clases.

La preferencia por un español más “neutro” también fue observada por Llorente Pinto (2007: 13), en su trabajo sobre los sentimientos y sensaciones de estudiantes universitarios hacia las modalidades del español utilizadas en las telenovelas hispanoamericanas. Según la autora, los alumnos extranjeros encuestados “prefieren la modalidad neutra, posiblemente por ser la más parecida a la que han estudiado y aprendido”.

Además, el hecho de ser una variedad muy comprensible, conforme pudimos ver en los ítems lento/rápido y claro/incomprensible (en los que los peruanos se destacaron como los más lentos y claros, aunque poco expresivos), proporciona una mayor identificación en los alumnos con las muestras de habla limeñas.

Por otro lado, en cuanto al interés de los estudiantes en aprender la variedad limeña, solamente el 24% ha mencionado a uno de los narradores limeños, el tercer porcentaje más alto y, en la pregunta de intención de acción de los informantes, solamente el 3% de ellos han declarado querer ir a estudiar español en Perú. Además, la respuesta de uno de ellos nos revela que el interés en estudiar en ese país se debe a aspectos extralingüísticos (cultura y arquitectura peruana).

Ante todo lo expuesto, concluimos que nuestros informantes tienen actitudes muy positivas hacia la variedad limeña (debido a una conjunción de factores como el conservadurismo fónico, la entonación menos reconocible, el ritmo más lento y el léxico utilizado), con la que se sienten bastante identificados y que tiene rasgos que los llevan a considerar una variedad prestigiosa, pero los discentes no son conscientes de esas actitudes ya que hay un abismo muy grande entre lo que demuestran sus respuestas de forma inconsciente y sus intenciones de acción (desean mayoritariamente estudiar el español en otros países diferentes a Perú).

---

<sup>187</sup> La definición dada por la autora (2013: 162) al español estándar hace referencia a la lengua general que contiene “elementos 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)”.

## 7.1.2. LA VARIEDAD ESPAÑOLA

El habla de los madrileños es la segunda mejor valorada en lo que dice respecto al cómputo general de nuestra Esacvares, cuya media ha sido muy baja (3,29) y no se diferenció significativamente de la limeña ( $T=-0,87$  y  $p=0,82$ ), lo que nos permite afirmar que ambas variedades son objeto de las actitudes más positivas de los alumnos brasileños encuestados.

También se observa en los narradores españoles un equilibrio entre sus valoraciones, cuya diferencia no ha sido significativa ( $T=1,55$  y  $p=0,78$ ), pese a que en la dimensión de prestigio se notara una cierta distancia entre los narradores, tanto en los ítems de la escala como también en las preguntas cerradas del cuestionario (ver gráfico 57) que pensamos deberse a una mayor espontaneidad demostrada por la narradora madrileña en su narración, lo que puede haber generado una sensación de más informalidad, juntamente con el hecho de que el ítem formal/informal haya sido el que los estudiantes tuvieron mayor dificultad en valorar, conforme comentamos en el apartado 4.3.1 de los procedimientos metodológicos.

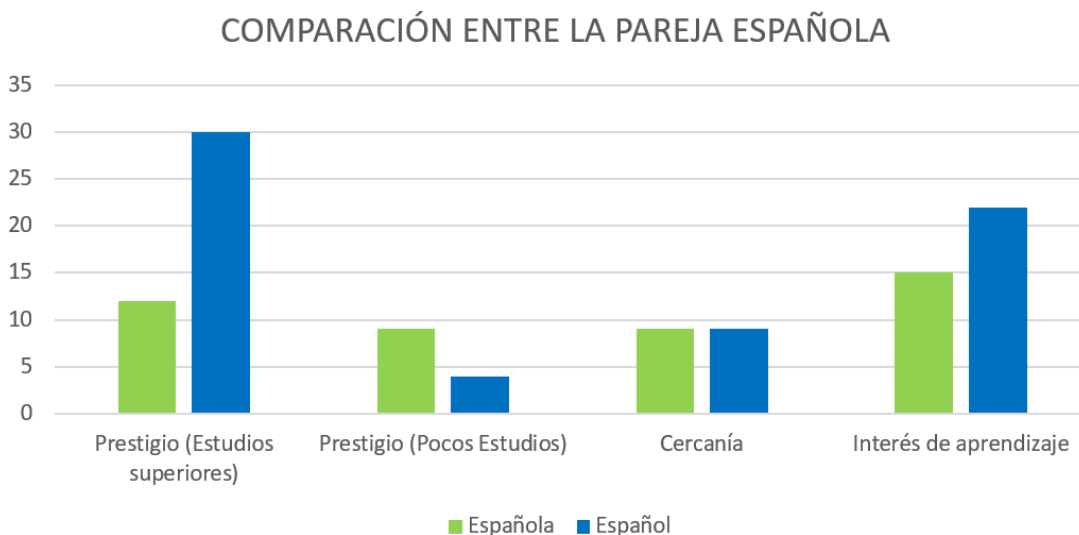


Gráfico 57: Comparación entre la cantidad de menciones hechas por los informantes a cada uno de los narradores madrileños en las preguntas objetivas.

A pesar de esa distancia puntual observada en la dimensión de prestigio en la valoración de los narradores españoles, consideramos que hay indicios muy fuertes para concluir que la variedad peninsular es la más prestigiosa para los participantes puesto que 38% (mayor porcentaje) de ellos mencionan a uno de los narradores españoles entre los

que tienen estudios superiores y solo 13% (menor porcentaje) de ellos destaca a uno de los madrileños entre los que tienen pocos estudios (**ambos** están entre los cuatro menos mencionados en esa pregunta).

El prestigio de la variedad peninsular en Brasil ha sido, durante la historia de la enseñanza del idioma español en ese país, reafirmado a lo largo de los años a través de las políticas lingüísticas que favorecían esa variedad. Existe una estrecha relación económica entre Brasil y España y una gran presencia de editoriales españolas en el mercado de manuales de español para brasileños, como comentamos en los Capítulos 1 y 3 de nuestro trabajo. Los estudios anteriores de actitudes lingüísticas con alumnos brasileños de ELE ya apuntaban esa disposición de los brasileños a considerar esa modalidad como la que tiene el mayor prestigio de la lengua como, por ejemplo, los de Brasil Irala (2004), Scutti Santos (2006) y de Murga (2007) donde los informantes confieren a la variedad de España el carácter distintivo, auténtico, original, correcto y puro del idioma.

Si observamos los resultados obtenidos por Rojas (2012) en su trabajo investigativo, constatamos que esa no es una visión particular de los brasileños, sino que son creencias que están extendidas en Hispanoamérica también. El autor (2012: 50) cita que los chilenos destacan la “variedad de España” como una de las más correctas (prestigiosas); entre otros factores, porque es donde nació el idioma y porque la variedad santiaguina es derivada del español de España; es decir, la modalidad peninsular es considerada más pura por su carácter originario, razones muy semejantes a las dadas por los alumnos brasileños de ELE, como destacamos anteriormente.

Respecto a la cercanía, aunque la pareja madrileña esté entre las más familiares y naturales en los resultados obtenidos en la aproximación indirecta, esas actitudes no se confirman en las respuestas derivadas de la aproximación directa, puesto que solamente el 18% de los participantes se sintió identificado con la modalidad hablada por alguno de los madrileños. Es muy sorprendente que, aunque sea una de las variedades más presentes en el aula de ELE brasileña, una de las más difundidas y conocidas, los alumnos no la perciban como cercana al español que ellos aprenden/hablan. A nuestro juicio, la característica fónica distintiva de esa modalidad que puede haber provocado un alejamiento del español que los discentes encuestados hablan es la realización de los sonidos /s/ y /θ/, pues es uno de los rasgos que les resulta difícil pronunciar, ya que no



pertenece a los fonemas aprendidos en su lengua materna y, por eso, la mayoría de ellos optan por el seseo.

Si bien no es percibida como una de las modalidades más cercanas a la que los alumnos creen que hablan, la variedad peninsular sigue siendo la que despierta mayor interés en el aprendizaje: el 39% de los participantes demuestran querer aprender el español hablado por uno de los madrileños. Asimismo, España es el país en el que la gran mayoría de los informantes (65%) desea ir a estudiar el idioma español.

Creemos que ambos resultados son coherentes con el prestigio de la variedad peninsular en Brasil, ya que hay una relación muy estrecha entre el *prestigio manifiesto*<sup>188</sup> atribuido a una variedad y el deseo de aprenderla. Además, coinciden con las respuestas alcanzadas en preguntas similares hechas en los estudios de Masgo (2019) – en el que los participantes declaran mayoritariamente querer estudiar en España y Argentina–, de Cárcamo García (2016) – donde citan principalmente a España (53,3%), Chile (38,3%) y Argentina (36,7%) como destino para estudiar la lengua española – y el de Bugel y Scutti Santos (2010) – en el que 76% de los informantes eligen España para ir a estudiar la lengua meta.

Finalmente, concluimos que los estudiantes brasileños de ELE encuestados tienen actitudes muy positivas hacia la variedad española (madrileña) y presentan un grado muy alto de interés en aprenderla. Además, pese a que no sea cercana a la que ellos creen que están aprendiendo y hablan, la consideran una modalidad con un nivel de comprensión aceptable (clara, bastante expresiva y un poco rápida) y de un elevado prestigio.

### 7.1.3. LA VARIEDAD MEXICANA

Los estudiantes brasileños también demostraron tener actitudes positivas hacia la variedad mexicana. En el análisis de los datos de nuestra escala de actitudes, la modalidad de México D.F. recibió la tercera media más baja (3,48), dentro del polo positivo de la escala, aunque se diferenció significativamente de la peruana ( $T=-2,80$  y  $p=0,02$ ). Sin

---

<sup>188</sup> De acuerdo con Wolfram (1998 *apud* Rojas, 2012), el concepto de *prestigio manifiesto* hace referencia a la valoración positiva que se hace de ciertas variedades lingüísticas de acuerdo con normas institucionalizadas, ampliamente aceptadas y de alcance internacional que son consideradas válidas para toda la comunidad. Se difiere del *prestigio encubierto* porque en ese caso la importancia social positiva reside en la cultura local y depende de las relaciones en sociedad, o sea, es posible que una variante socialmente estigmatizada en un entorno tenga prestigio encubierto en otro.

embargo, observamos una diferencia muy fuerte<sup>189</sup> y significativa entre las valoraciones de la narradora mexicana (la muestra de habla mejor valorada, con una media de 2,89) y su compatriota ( $T=8,52$  y  $p \leq 0,001$ ), la mayor diferencia observada de las 4 parejas presentes en nuestro estudio.

En cuanto a la aproximación directa de los datos, también se observó una actitud positiva de los informantes, en general, hacia la modalidad mexicana, pero la distancia entre los valores obtenidos por los narradores mexicanos también fue muy llamativa, conforme podemos constatar en el gráfico 58, presentado a continuación.

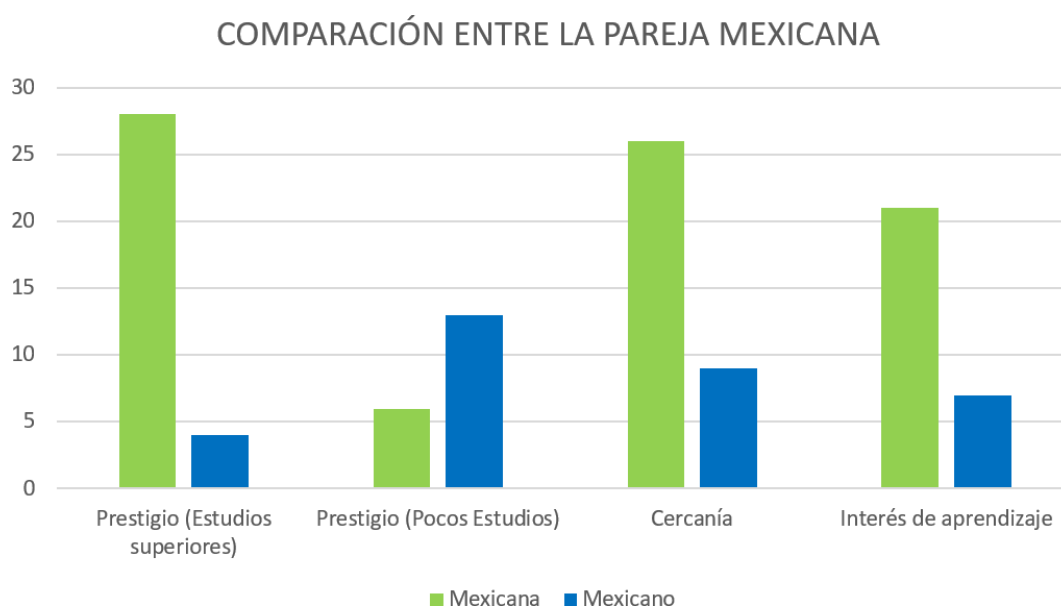


Gráfico 58: Comparación entre la cantidad de menciones hechas por los informantes a cada uno de los narradores mexicanos en las preguntas objetivas

Esa distancia entre los narradores (que no fue observada en el estudio piloto) nos impidió hacer un análisis concluyente, ya que no había la consistencia necesaria para generalizar los resultados hacia la variedad lingüística estudiada.

Para entender mejor las actitudes de los estudiantes brasileños del sistema paraeducativo de João Pessoa hacia la variedad de México habría que hacer un estudio más profundo, quizás con una cantidad mayor de encuestados o de muestras mexicanas, para que se investigara dónde reside la causa de esa disparidad de valores entre las dos muestras de habla utilizadas en nuestro trabajo. Por ello, somos conscientes de las

<sup>189</sup> Utilizamos el término “fuerte” cuando nos referimos al valor de T que, como comentamos en los procedimientos metodológicos, indica la “fuerza” de la diferencia. Cuanto mayor es el valor de T, más “fuerza” hay en la diferencia de los valores utilizados en la comparación (en este caso, las medias).

limitaciones de las conclusiones que explicamos más abajo extraídas del análisis de los datos.

En la dimensión de prestigio, tanto en el ítem formal/informal, como en el correcta/incorrecta la narradora mexicana se destaca entre las menores medias y el varón mexicano entre las mayores, pero, podemos decir que, respecto a la corrección, ambas son percibidas positivamente, ya que las medias han sido bajas (2,70 y 3,68). Ya en las preguntas objetivas, la mexicana logra el segundo mayor porcentaje de menciones (25%) cuando los estudiantes tienen que elegir a alguien que tenga estudios superiores, mientras el mexicano es el menos mencionado (4%), pero no fue el escogido por la mayoría de los estudiantes cuando se trataba de señalar a alguien que tuviera pocos estudios (solo el 13% piensa que pueda tener pocos estudios). Por lo tanto, respecto a esa dimensión, podemos decir que los estudiantes asignan un nivel bastante positivo de corrección a esa variedad. Sin embargo, el nivel general de prestigio asignado a esta variedad no fue del todo comprobado, aunque nos arriesgamos a sugerir que tiende a ser bastante positivo por algunas razones: 1) el ítem formal/informal, como hemos comentado, ha sido el que los informantes tuvieron más dificultad en valorar; 2) el porcentaje asignado al varón mexicano en la pregunta de pocos estudios es pequeño y 3) los rasgos fónicos de esta modalidad son conservadores acercándose a los rasgos de la que es considerada por los encuestados la más prestigiosa, que todavía es considerada como modelo de lengua, o sea, la española.

En lo que concierne a la cercanía, la narradora mexicana logró medias muy bajas en los dos ítems de esa dimensión de la Esacvares y se alejó otra vez de las medias de su compatriota. En la pregunta objetiva, la muestra de habla de la mexicana fue con la que los alumnos más se sintieron identificados, el 27% la eligió como la más cercana a su español, y solo el 9% escogió la del mexicano. Aunque la diferencia es muy grande, el porcentaje obtenido por el mexicano no es tan bajo si comparamos con los de las variedades peninsular y argentina, las menos cercanas para los informantes. Por eso, creemos que hay una gran probabilidad de que la modalidad de México D.F. haya sido percibida como cercana al español que los discentes hablan.

En cuanto al nivel de comprensión, el único ítem donde no se ve una distancia muy grande de las medias es el lenta/rápida en el que los estudiantes demuestran percibir una velocidad similar en las narraciones de la mexicana (media 3,18) y del mexicano

(media 3,84) aunque, en realidad, el varón mexicano habla mucho más lento que su compatriota (ver gráfico 14 en el Capítulo 5).

La muestra de habla femenina de México también despierta mucho interés en los participantes en aprender su variedad (22%) y, juntamente con la muestra masculina (8%), logran que sea la segunda variedad que los estudiantes desean aprender. Sin embargo, así como ocurrió con Perú, no parece que los encuestados sean conscientes de sus actitudes hacia la modalidad de México, puesto que solo el 3% de ellos declara que quiere estudiar español en ese país<sup>190</sup>.

Cuando observamos los estudios anteriores hechos con brasileños en los que aparece la variedad mexicana, para intentar comprender las actitudes que esa variedad suele generar en informantes brasileños, constatamos que sus actitudes suelen ser muy positivas como, por ejemplo, en el estudio de García Murga (2007) donde la variedad mexicana es considerada la segunda más agradable, en el de Burnardo y El-Dash (2001) que también se verifican actitudes muy positivas en los criterios de empatía y afabilidad social o en el estudio más reciente de Masgo (2019), donde México recibe las actitudes más positivas de los participantes. Por ello, creemos que, aunque se haya observado una gran diferencia entre la valoración de las dos muestras de habla mexicanas que utilizamos, es muy probable que las actitudes de nuestros estudiantes sean también muy positivas hacia esa variedad, que parece ser bastante prestigiosa y cercana al español que los alumnos hablan, aparte de despertar en ellos, de forma inconsciente, interés en aprenderla.

#### 7.1.4. LA VARIEDAD ARGENTINA

Las actitudes de los encuestados derivadas de nuestra *Esacvares* hacia la variedad porteña fueron, en general, las menos positivas de las cuatro variedades, cuya media (4,36) se diferenció significativamente de todas ellas (los valores de la diferencia con Perú, la mejor valorada, no dejan dudas de que hubo una diferencia muy fuerte<sup>191</sup> y significativa:  $T = -11,11$  y  $p = 0,001$ ).

---

<sup>190</sup> Decimos que en ese caso los informantes no son conscientes de sus actitudes porque, como vimos en el Capítulo 6, en la pregunta de interés de aprendizaje “¿qué entrevistado habla el español que te gustaría aprender?”, los estudiantes tienen que señalar a un narrador que ellos desconocen la nacionalidad (y, consecuentemente, la variedad que habla). En cambio, en la pregunta abierta, “si tuvieras la oportunidad, ¿qué país te gustaría visitar para aprender el español?”, ellos sí son conscientes del país al que quieren ir a estudiar y de la variedad que les gustaría aprender.

<sup>191</sup> Ver nota 189.

Se observó una consistencia entre los valores de los narradores porteños, pues, aunque hubo diferencia significativa, su fuerza (valor de T) no es muy elevada ( $T=3,42$  y  $p=0,02$ ) y sus medias son las dos más altas (4,12 para la muestra de habla femenina y 4,60 para la muestra de habla masculina). Además, en la aproximación directa del cuestionario, las menciones hechas a los narradores argentinos son bastante equilibradas, según podemos ver en el gráfico 59.

Sobre el prestigio de esa modalidad para los encuestados, aunque en el ítem correcta/incorrecta indique medias relativamente positivas (3,67 y 4,13), se constata que la variedad porteña es la menos prestigiosa de las cuatro, pues obtuvo las medias más altas y, en las preguntas cerradas, fue, con diferencia, la más mencionada cuando se trataba de elegir a alguien con pocos estudios (50%) y la menos mencionada cuando había que optar por alguien que tuviera estudios superiores (13%).

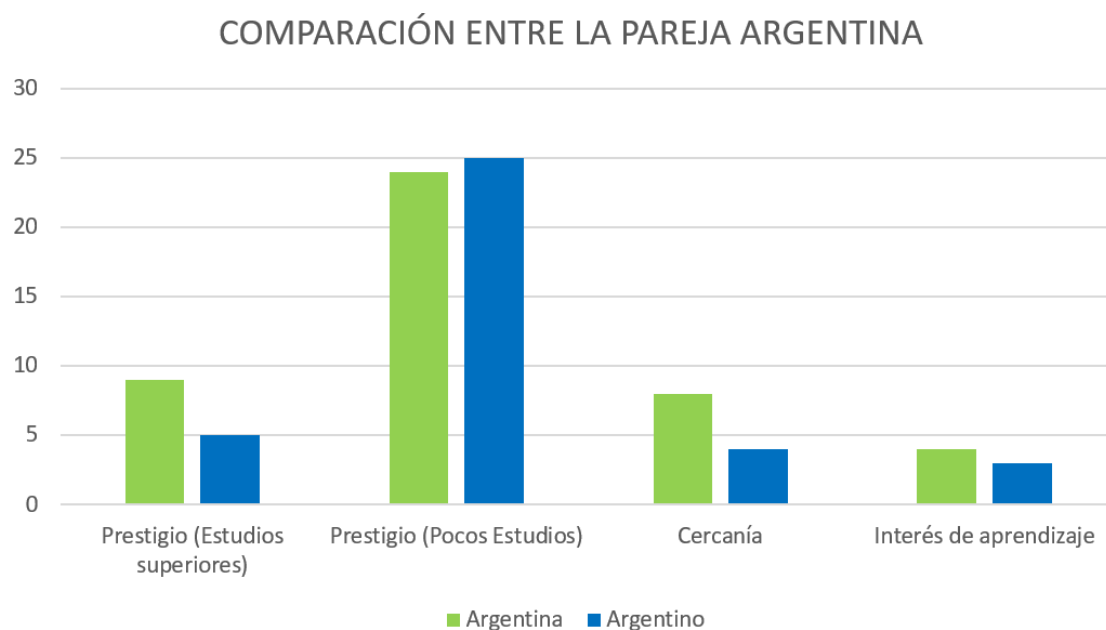


Gráfico 59: Comparación entre la cantidad de menciones hechas por los informantes a cada uno de los narradores argentinos en las preguntas objetivas

En trabajos anteriores de actitudes lingüísticas con informantes brasileños en los que se incluyen la variedad argentina, como el de Scutti Santos (2006), los alumnos justifican que esa variedad tiene menos prestigio porque, entre otras razones, es muy “diferente” de la de España y de otros países hispanoamericanos. Para ellos, es una modalidad “derivada” del “español original”, como el portugués brasileño es del de Portugal.

Probablemente lo que lleva a que los participantes brasileños la perciban como “diferente” son rasgos peculiares porteños como el yeísmo y su entonación característica que los alejan del “modelo de lengua” de la metrópoli (España), coincidiendo con algunas de las razones dadas por los santiaguinos en el estudio de Rojas (2012: 52), en el que la modalidad argentina es considerada la segunda más incorrecta por los encuestados, y que mencionan razones léxicas (como el uso excesivo de modismos, muletillas y poca riqueza de vocabulario), gramaticales (el voseo), fónicas (pronunciación “estridente” de la /y/, volumen excesivo de la voz y ritmo apresurado) y extralingüísticas (poca cortesía, tono agresivo).

Las muestras de habla porteñas también son percibidas como las menos cercanas al español que los discentes creen hablar. En ambos ítems de la escala de esa dimensión, los porteños aparecen entre las tres medias más altas y, en el caso de la pregunta cerrada, ambos narradores reciben el menor porcentaje de menciones, sumando solo un 12% de informantes que creen que su modalidad es similar al español que ellos están aprendiendo/hablan, algo que nos sorprende mucho teniendo en cuenta que muchos de ellos estudian con docentes argentinos y con material cuya variedad predominante es la austral.

Creemos que quizás la cercanía esté más relacionada con la oralidad y menos con lo escrito en sus manuales y que es muy probable que el acento de los profesores argentinos en las escuelas participantes esté marcado por la influencia del portugués debido al tiempo de estancia en Brasil y también más “neutralizado” para adaptarlo a la clase de ELE. Esta práctica -que no es inhabitual en profesores de lenguas- fue observada por Bugel (1998) en su estudio en la ciudad de São Paulo, en el que realizó la grabación de algunas clases de ELE. Es posible, por lo tanto, que esa percepción de poca cercanía, así como ocurrió con la variedad peninsular, se deba también a algunos rasgos fónicos distintivos de la modalidad porteña (los mismos que la alejan de la variedad prestigiosa) como pueden ser la entonación cercana a la italiana y el yeísmo rehilado, que hacen que el acento argentino sea mucho más llamativo, menos “neutro”, alejándose del español que ellos aprenden en clase.

La variedad hablada por los narradores porteños despertó muy poco interés de aprendizaje en los estudiantes brasileños encuestados: solo el 7% de ellos eligió a alguno de los argentinos. Posiblemente también haya influido el hecho de que el nivel de

comprensión de la variedad haya sido calificado con medias que se acercan al polo negativo de la escala. Para los informantes, el habla de los narradores argentinos es bastante rápida, un poco incomprensible y un poco inexpresiva (la del varón argentino más que la de su compatriota).

Sin embargo, cuando tuvieron que elegir un país al que ir a estudiar, Argentina es la segunda opción más citada como destino (22%), coincidiendo con los resultados ya comentados del estudio de Masgo (2019), en el que Argentina es el segundo destino más citado para ir a estudiar español, pero, a la vez, la variedad argentina es la segunda que menos les gusta a los informantes. Esa contradicción entre lo afectivo (las actitudes demostradas de forma inconsciente) y lo conativo (donde juega un papel decisivo aquello que ellos creen que se espera que contesten) observada en nuestra investigación nos parece, cuando menos, sorprendente.

Es muy posible que la influencia de los profesores argentinos en sus alumnos haya sido crucial, puesto que estaban presentes en clase mientras ellos tenían que escribir el nombre de algún país<sup>192</sup>. De hecho, pudimos comprobar esos indicios al analizar los datos utilizando la variable “nacionalidad del docente”, donde se observa que los estudiantes cuyo profesor es argentino mencionan más Argentina que los demás participantes. También puede haber contribuido la cercanía fonológica (la modalidad argentina les puede resultar más fácil aprender por tener fonemas parecidos al de su lengua materna) o factores extralingüísticos como la cercanía geográfica (les puede haber parecido más factible y fácil viajar a Argentina), y cultural (puede transmitir más seguridad y comodidad ir a un país cuya cultura es conocida y semejante a la de origen).

En conclusión, observamos que las actitudes de los estudiantes brasileños encuestados hacia la variedad porteña ha sido la menos positiva de las cuatro variedades estudiadas, en las que se verificó una buena consistencia, puesto que las actitudes hacia los dos narradores argentinos fueron semejantes. Para los participantes, la modalidad argentina, bastante conocida y presente en las clases de ELE en Brasil, es la menos prestigiosa, cercana y comprensible de las cuatro y despierta en ellos poco interés en

---

<sup>192</sup> Conforme comentamos en el capítulo 6, en algunas ocasiones, la investigadora pudo escuchar, durante la aplicación del cuestionario, comentarios de estudiantes dirigidos a su profesor del tipo: “He escrito Argentina, eh, profesor”.

aprenderla. En cambio, en lo que respecta a su disposición de acción, muchos de los encuestados eligen Argentina como país para estudiar el español.

A continuación, comentaremos las conclusiones a las que hemos llegado al investigar los factores que pueden haber influido en el desarrollo de esas actitudes lingüísticas a través del análisis de las variables independientes tratadas en nuestra tesis.

## **7.2. FACTORES QUE PUEDEN HABER CONTRIBUIDO EN EL DESARROLLO DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES**

Para investigar qué factores pueden haber ayudado a que las actitudes de los estudiantes brasileños de ELE encuestados hacia las cuatro variedades lingüísticas estudiadas fueran más o menos positivas, hemos elegido algunas variables individuales y del entorno de aprendizaje de los informantes, además de la variable sexo de los narradores, cuyo grado de influencia observado comentaremos seguidamente.

### **7.2.1. SEXO DE LOS NARRADORES**

De acuerdo con los resultados analizados tanto en la aproximación indirecta de los datos como en la directa observamos que, de forma general, hubo una preferencia por parte de los participantes por las voces femeninas, o sea, los encuestados valoraron, en general, más positivamente las muestras de habla femenina que las masculinas.

En cuanto a la escala de actitudes, la media obtenida por las narradoras mujeres (3,43) fue menor que la de los hombres (3,73) y se diferenciaron significativamente ( $F(753) = 14,05$ ,  $p < 0,001$ ). Respecto a las preguntas objetivas del cuestionario, en los tres ámbitos abordados, las voces femeninas recibieron mejores valoraciones que las masculinas (según podemos ver en el gráfico 60), en las que se destaca la dimensión de cercanía, lo que nos parece bastante coherente ya que la mayoría de los informantes son mujeres (73,7%).



### COMPARACIÓN DE LAS VALORACIONES OBTENIDAS SEGÚN EL SEXO DE LOS NARRADORES

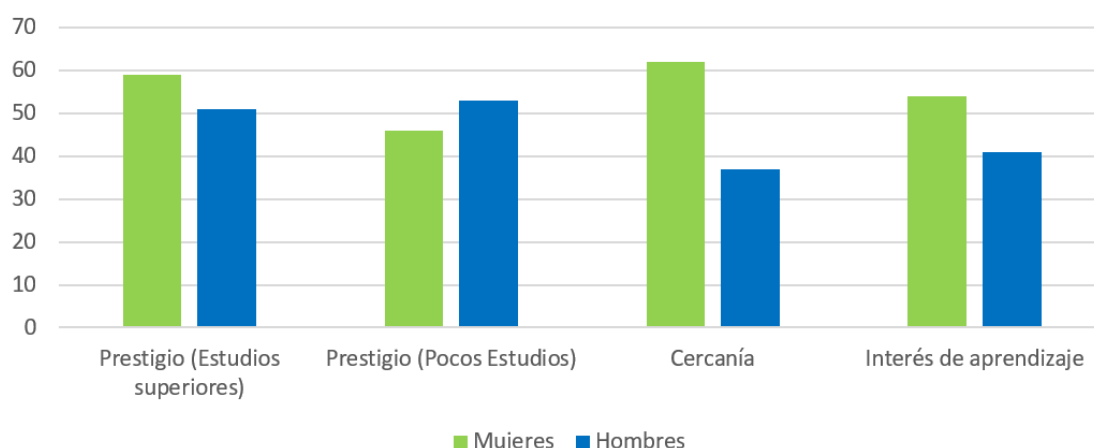


Gráfico 60: Comparación entre la cantidad de menciones hechas por los informantes a los narradores varones y mujeres en las preguntas objetivas

Los resultados analizados confirmaron, por lo tanto, nuestro supuesto de que las voces femeninas recibirían actitudes más positivas, basados en el hecho de que las mujeres suelen acercarse a la modalidad más prestigiosa del idioma y evitar los usos estigmatizados (Rissel (1981), Cepeda (1990), García Mouton (1999)) y, por ello, serían mejor valoradas.

#### 7.2.2. SEXO DE LOS INFORMANTES

El sexo de los sujetos no mostró ser relevante en sus actitudes lingüísticas hacia las cuatro modalidades investigadas en lo que respecta a los datos analizados de nuestra *Esacvares* ya que no hemos encontrado diferencias significativas entre las medias de los encuestados para cada uno de los tipos de narradores, ni tampoco en la media general<sup>193</sup>.

Respecto a las preguntas cerradas del cuestionario, hemos llegado a algunas conclusiones interesantes a partir del análisis de los datos. Son estas:

- 1) **Las mujeres valoran como más prestigiosa la modalidad peninsular:** la mayoría de ellas, el 36%, indica que uno de los narradores españoles tiene estudios superiores y la minoría, el 14%, cree que esos narradores tienen pocos estudios. Debido al prestigio de esa modalidad en Brasil y, como pudimos ver, entre los encuestados, era esperado que las mujeres valoraran mejor la

<sup>193</sup> Para consultar todos los valores, ver anexo 12.

variedad lingüística hablada en España, puesto que, como vimos anteriormente y según afirma García Mouton (2006), el comportamiento lingüístico de las mujeres se guía por el prestigio de la norma.

- 2) **No se ha comprobado totalmente que las mujeres evalúen más positivamente las muestras de habla femeninas:** En lo que respecta a la dimensión de prestigio, las respuestas de nuestras informantes indicaron que exactamente la mitad de ellas cree que las narradoras mujeres tienen estudios superiores y que el 46% de ellas piensa que alguna de las narradoras tiene pocos estudios. La diferencia de menciones entre narradores hombres y mujeres, en ese caso, es muy pequeña. Sin embargo, en la dimensión de cercanía, el 63% de las mujeres consideran más cercanas las muestras de habla de su mismo sexo y, respecto al interés de aprendizaje, el 59% de las encuestadas también demuestra preferir aprender la modalidad hablada por alguna de las narradoras mujeres. Por lo tanto, no queda totalmente comprobado que las mujeres brasileñas participantes de nuestro estudio tengan actitudes más positivas hacia las voces femeninas, pero hay muchos indicios de que sea así.
- 3) **Los hombres valoran más negativamente las muestras de habla masculinas:** Los encuestados demostraron tener, en los tres ámbitos estudiados, actitudes más positivas hacia las narraciones del sexo opuesto. En la dimensión de prestigio, ellos señalaron mayoritariamente (63%) a narradoras mujeres cuando tenían que elegir a alguien que tuviera estudios superiores y mayoritariamente (54%) a narradores varones cuando se trataba de escoger a alguien con pocos estudios. En cuanto a la cercanía, el 60% de ellos piensa que las narraciones de las mujeres son más cercanas al español que ellos hablan/estudian que las de los hombres y el 52% (una diferencia un poco más sutil) de ellos manifestaron tener más interés en aprender el español hablado por narradoras del sexo femenino.

En resumen, concluimos que la afirmación de Blas Arroyo (1999) de que las mujeres tienden a sobrevalorar su modalidad expresiva y que los hombres valoran más negativamente la suya se confirma en nuestro estudio con estudiantes brasileños, ya que se observó una propensión en las mujeres a valorar más positivamente las muestras de habla de su mismo sexo y, por otro lado, una disposición de los hombres en apreciar más

el habla del sexo opuesto. Además, también se confirmó, en esta variable, que el comportamiento lingüístico de las alumnas participantes se acercó a lo prestigioso al elegir como más prestigiosa la variedad que es vista en Brasil como “modelo de lengua”, la española.

### 7.2.3. EDAD DE LOS INFORMANTES

Al analizar esta variable, partíamos del supuesto de que las actitudes lingüísticas pueden cambiar con la edad y que, a mayor edad, mayor es el conservadurismo lingüístico. Por lo tanto, además de observar las correlaciones entre los tres grupos formados de acuerdo con la franja de edad (grupo 1, de 14 a 25 años, grupo 2, de 26 a 49 años y grupo 3, mayores de 50 años), nuestra intención era examinar si los informantes más jóvenes eran más “abiertos” a las distintas modalidades lingüísticas que los más mayores.

En lo que concierne a nuestra *Escala de actitudes hacia las variedades del español*, la variable edad fue considerada relevante puesto que encontramos diferencias significativas en las medias obtenidas por el narrador argentino<sup>194</sup> (el grupo más joven valoró su muestra de habla más positivamente que los demás [ $F(2) = 3,47$ ,  $p = 0,04$ ]) y por el mexicano (el grupo de mayores de 50 años presentó actitudes menos positivas hacia la muestra de habla de ese narrador que los otros dos grupos [ $F(2) = 5,15$ ,  $p \leq 0,01$ ]). Además, también encontramos diferencia significativa en el *score* general de los grupos [ $F(2) = 5,85$ ,  $p \leq 0,01$ ]. Los informantes más jóvenes presentaron significativamente la menor media (actitudes más positivas) comparados con el grupo 2 ( $t = -2,91$ ,  $p \leq 0,05$ ) y con el Grupo 3 ( $t = -2,96$ ,  $p \leq 0,05$ ), lo que nos permite concluir que, de manera general, en lo que concierne a la *Esacvares*, los encuestados más jóvenes tienen actitudes más positivas hacia las modalidades del español estudiadas en nuestro trabajo que los más mayores.

Por otro lado, la edad de los participantes no parece haber sido factor de influencia en sus actitudes en las tres dimensiones investigadas (prestigio, cercanía e interés en aprendizaje del español) de la aproximación directa del cuestionario, pues, salvo algunos matices, las valoraciones fueran, en general, bastante homogéneas. En cambio, en la

---

<sup>194</sup> Ver datos más detallados en el anexo 12.

pregunta directa de intención de acción, cuando los estudiantes tienen que contestar qué país les gustaría visitar para aprender la lengua española, constatamos un mayor conservadurismo en las respuestas del grupo de mayores de 50 años (el 73% de ellos contestó España, el 23% Argentina y solo el 4% contestó otro país, en ese caso, México), ya que eligen los países cuyas variedades están más presentes en el aula de ELE brasileña. También verificamos, en esa pregunta, una tendencia menos conservadora en el grupo más joven pues presentó un porcentaje más bajo (81%) de la suma de las variedades peninsular y argentina que los demás grupos (grupo 2: 88% y grupo 3: 96%), coincidiendo con los resultados del análisis de nuestra escala de actitudes.

Finalmente, se concluye que hay una **inclinación**<sup>195</sup> conservadora lingüística en los alumnos encuestados de mayor edad (mayores de 50 años). En nuestra *Esacvares* y en la pregunta directa de intención de acción se observaron actitudes lingüísticas más positivas hacia las modalidades más presentes en las clases de ELE brasileñas: la española y la argentina. Además, entre los estudiantes más jóvenes (de 14 a 25 años) se percibió una **tendencia** a una mayor apertura a las diferentes modalidades presentes en nuestro estudio que, a nuestro juicio, se debe a un conjunto de factores; por ejemplo, la mayor libertad para viajar y curiosidad hacia lo nuevo (característicos de esa edad) y el acceso a una cantidad mayor de información sobre las diferentes culturas y pueblos proporcionados por los medios de comunicación y redes sociales, en las que los jóvenes son, en general, muy activos.

#### 7.2.4. ORIGEN

Tras el análisis de los datos obtenidos en la *Esacvares* para observar si el origen de nuestros encuestados tenía alguna significancia en el desarrollo de sus actitudes lingüísticas, constatamos que, en general, no se ha demostrado una influencia clara de esa variable.

Sin embargo, se ha encontrado una diferencia significativa en las respuestas de los cuatro grupos estudiados (grupo 1, nacidos en João Pessoa, grupo 2, nacidos en otras ciudades del estado de Paraíba, grupo 3, pernambucanos y grupo 4, oriundos de otras ciudades brasileñas) en lo que respecta a la narración del varón español ( $F(3) = 4,57$ , p

---

<sup>195</sup> Hablamos de “inclinación” y “tendencia” porque no se ha visto ese comportamiento lingüístico en todas las partes del cuestionario.

$\leq 0,01$ ]), donde el grupo de los pessoenses demostró tener actitudes menos positivas hacia esa muestra de habla cuando comparamos con las actitudes de los demás paraibanos ( $t = -3,66$ ,  $p \leq 0,01$ ).

A nuestro juicio, para entender mejor lo que puede haber influido para que los estudiantes pessoenses se diferenciaron de los paraibanos en sus actitudes hacia la muestra de habla masculina madrileña, habría que hacer un estudio más detenido de esa variable en trabajos futuros.

#### 7.2.5. NACIONALIDAD DEL DOCENTE

En los análisis hechos de los datos de nuestra escala y de las preguntas objetivas del cuestionario no se ha podido comprobar que la nacionalidad del docente pudiera influir en las actitudes lingüísticas de los encuestados hacia las variedades lingüísticas presentes en nuestro estudio.

No obstante, en el análisis de las respuestas a la pregunta directa que propusimos para explorar el componente conativo de las actitudes de los participantes, se nota un aumento de menciones a Argentina como destino para ir a estudiar español en el grupo de alumnos cuyo profesor es argentino. Un 29% de los informantes de ese grupo declara que quiere ir a estudiar en ese país, mientras que, por ejemplo, solo el 7% de los alumnos cuyo profesor es brasileño eligen Argentina. También se observa esa influencia en el grupo de encuestados cuyo docente es español, en el que todos ellos eligen España como lugar para ir a aprender el idioma.

En conclusión, consideramos que la influencia del docente en las actitudes de los aprendices no resultó ser tan determinante como habíamos pensado cuando elaboramos nuestro trabajo. A nuestro juicio, solo se puede apreciar cuando los encuestados son **conscientes** del país/modalidad que están valorando, probablemente porque muchos de ellos contestan aquello que se espera que contesten, o sea, lo que les motiva a mencionar un determinado lugar es el hecho de que ese es el país de origen de su profesor.

## 7.2.6. NIVEL DE DOMINIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Conforme vimos en las pautas metodológicas de nuestra tesis, nuestra muestra estaba compuesta por alumnos de niveles A2+, B1 y B2 del MCER. Partiendo del supuesto de que cuanto mayor es el grado de conocimiento de la lengua, mayor noción se tiene de las distintas variedades, nos pareció conveniente observar si los estudiantes de mayor nivel se diferenciaban significativamente de los de menor nivel y presentaban actitudes más positivas hacia las cuatro variedades estudiadas que los demás grupos.

El resultado del análisis de los datos no presentó relevancia de esa variable en las actitudes de los informantes en las dos aproximaciones utilizadas en nuestro cuestionario. Por lo tanto, podemos concluir que no se ha confirmado que el nivel de dominio de la lengua meta influya directamente en las actitudes lingüísticas de los aprendices hacia las modalidades presentes en nuestra investigación.

## 7.2.7. CENTROS DE ESTUDIOS DEL IDIOMA Y SUS RESPECTIVOS MANUALES DE ELE

A través de esa variable, conforme comentamos en las Pautas Metodológicas, nuestra intención era observar si existía influencia significativa de los Centros de estudios donde los informantes aprenden la lengua española en sus actitudes hacia las diferentes variedades lingüísticas tratadas en nuestro trabajo.

Por otra parte, deseábamos verificar si la variedad mayoritariamente presente en los manuales de ELE utilizados en clase (peninsular o austral) también era un factor de influencia.

Para estos fines elegimos escuelas con diferentes metodologías y con alumnos de diferentes perfiles sociales, pero, así como ocurrió con la variable “nacionalidad del docente”, no encontramos diferencias significativas en el análisis de los datos de nuestra escala de actitudes<sup>196</sup> ni tampoco en las preguntas objetivas de la aproximación directa del cuestionario. Sin embargo, verificamos una posible influencia en las respuestas a la pregunta abierta (en lo que respecta a los manuales de ELE), en la que, como comentamos, los estudiantes son conscientes del país/modalidad que están valorando. Los estudiantes del grupo 2 (donde la variedad predominante en sus manuales es la

---

<sup>196</sup> Ver nota 194.

rioplatense) declaran, en un porcentaje bastante más elevado que el del grupo 1 (cuya variedad predominante en sus libros es la peninsular), querer ir a estudiar en Argentina (Grupo 1 = 12,9% y **Grupo 2 = 34,1%**). También se observa esa inclinación en las respuestas del grupo 1 respecto a España/la variedad peninsular (**Grupo 1 = 75,8%** y Grupo 2 = 51,2%).

Finalmente, creemos que, en lo que respecta a la disposición de acción de los encuestados (rasgo conativo de sus actitudes lingüísticas), hay una influencia conjunta de la nacionalidad del docente con la variedad presente mayoritariamente en los libros utilizados en clase, lo que representa una cierta desconexión entre sus actitudes lingüísticas reflejadas de manera inconsciente en sus respuestas y las demostradas cuando hay una consciencia de la variedad que se valora.

#### 7.2.8. DISCUSIÓN FINAL SOBRE LA INFLUENCIA DE LAS VARIABLES ANALIZADAS

Como vimos anteriormente, en el Marco Teórico de nuestra tesis, las actitudes lingüísticas de un individuo hacia un idioma y sus variedades no son estáticas, pueden ser aprendidas a través de la experiencia y, consecuentemente, son susceptibles al cambio. Por eso, es importante conocer qué factores individuales y del entorno de aprendizaje del idioma pueden tener mayor influencia en la construcción (o en el cambio) de las actitudes de los aprendices hacia su lengua meta.

En lo que respecta a lo contemplado en nuestra investigación, concluimos que se observó, en lo que se refiere a las características individuales, que **el sexo** de los narradores y de los informantes puede contribuir para que las actitudes sean más o menos positivas. Las muestras de habla femeninas suscitan actitudes más positivas, en ambos sexos, que las masculinas, hecho que está relacionado con el prestigio, puesto que las mujeres son más propensas a “cuidar” más su habla, a evitar usos desacreditados, aproximándose a los prestigiosos.

También constatamos que **la edad** de los aprendices puede influir para que sus actitudes lingüísticas sean más o menos positivas hacia las cuatro variedades estudiadas, una vez que los estudiantes más mayores se inclinan a un comportamiento lingüístico más conservador, prefiriendo las modalidades más presentes en el aula de ELE, mientras que

los más jóvenes parecen tener una mayor aceptación de las variedades menos presentes en sus clases que los otros grupos de edad.

En el estudio de Llull y Pinardi (2014) sobre las actitudes lingüísticas de los porteños hacia las variedades del español (que forma parte del proyecto LIAS), en el apartado que trata la unidad lingüística del idioma, los informantes más mayores muestran tener una actitud más conservadora, o sea, valoran más positivamente la posibilidad de hablar una variedad única, mientras que los más jóvenes son más reticentes, pues valoran y defienden la diversidad lingüística. Para las autoras, esas actitudes de los más jóvenes pueden ser interpretadas como “signos incipientes de cambio en las actitudes lingüísticas y de reemplazo de la norma peninsular” (2014: 57). También se observa una actitud positiva de los jóvenes hacia la diversidad de la lengua española en el trabajo de Pérez Arreaza (2016: 114), que trata las actitudes lingüísticas de los jóvenes hispanos de Montreal, donde 90,57% de los encuestados reconocen la diversidad dialectal del español.

Haciendo un paralelo con nuestra investigación (y guardando las distancias pertinentes ya que tratamos las actitudes del español como lengua extranjera), creemos que el hecho de que los más jóvenes tengan una actitud más abierta, más “libre” de prejuicios lingüísticos hacia nuevas modalidades del español puede ser una herramienta muy interesante en el aprendizaje de ELE. Los docentes pueden aprovechar esta situación para que haya cambios en las creencias y en los prejuicios lingüísticos observados actualmente y para motivar a los estudiantes a aprender de la riqueza cultural y de la diversidad lingüística que la lengua española proporciona dentro de su homogeneidad.

En lo que respecta al entorno de aprendizaje de la lengua meta, verificamos que **la nacionalidad del docente y el manual de ELE utilizado en clase** intervienen en cierta medida en las actitudes de los discentes, específicamente cuando ellos son conscientes de qué variedad lingüística/país están valorando. Es decir, se observó la influencia de esas dos variables solo en el aspecto conativo de sus actitudes, en la intención de acción de los sujetos. Por lo tanto, aunque no podamos precisar el grado de la influencia de los docentes y de los materiales utilizados en sus clases en las actitudes de los alumnos, siguen siendo referentes del idioma para ellos y, por consiguiente, tienen un papel muy importante en la promoción de actitudes positivas hacia las diferentes modalidades del idioma, conforme apunta Andión Herrero (2013: 160):



Las creencias y actitudes lingüísticas son uno de los factores que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas pues alimentan y determinan aspectos psíquicos, sociales y pedagógicos de los aprendices. En este complejo y muchas veces inconsciente trasvase de creencias, **el profesor tiene un incuestionable protagonismo**<sup>197</sup>.

### 7.3. CONSIDERACIONES FINALES

Conforme pudimos ver a lo largo de nuestra investigación, los estudiantes de un idioma extranjero poseen un conjunto de actitudes lingüísticas (de las que forman parte también sus creencias y prejuicios lingüísticos) sobre la lengua meta, sus hablantes nativos y su cultura, que han sido construidas a lo largo del tiempo a través de distintos factores sociolingüísticos y que influyen directamente en su proceso de aprendizaje (Cobo de Gambier, 2011).

El conocimiento de ese conjunto de actitudes se hace imprescindible para que se pueda orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Brasil, potenciando las actitudes positivas (como, por ejemplo, las que hemos observado hacia la variedad peruana) y modificando las menos positivas (como las encontradas hacia la modalidad porteña) o negativas y, de este modo, llevarlos a superar el nivel umbral de dominio del idioma. Es sabido que muchos de ellos desisten o no logran avanzar hacia los niveles superiores, por ello resulta necesario formarlos en la competencia intercultural.

Es importante destacar que los resultados obtenidos en nuestro trabajo evidenciaron de manera general actitudes muy positivas de los estudiantes hacia la lengua española y sus variedades. Ello constituye una ventaja y una herramienta muy significativa que debe de ser aprovechada por los docentes en sus clases y que también debe de ser considerada en todo el conjunto de elementos que forma parte de la enseñanza de ELE en Brasil, desde el diseño curricular hasta la preparación del material utilizado en clase. Incentivar esas actitudes positivas hará que el estudiante esté más motivado y profundice cada vez más sus conocimientos de la cultura hispánica y, como comentamos antes, facilitará su formación como agente intercultural.

También se pudo observar un alto grado de identificación (del cual no son conscientes) de los aprendientes con variedades que, actualmente, están poco presentes en sus clases y que, muchas veces, aparecen solamente como curiosidad o elemento

---

<sup>197</sup> Negrita nuestra.

añadido por los profesores, como pueden ser las modalidades peruana y mexicana, hecho que nos indica una urgencia en la reformulación curricular y en la adecuación de las políticas lingüísticas adoptadas en Brasil para que reflejen una visión pluricéntrica del idioma y para que esté en conformidad con el contexto brasileño.

El prestigio de la modalidad peninsular se ha visto confirmado en las actitudes de nuestros informantes, prueba de la fuerza de las políticas lingüísticas adoptadas en el país a lo largo de los años. Sin embargo, sorprendentemente, los alumnos, aunque deseen mayoritariamente aprender esa modalidad, no se vieron identificados con ella, pese a que, teóricamente, es a la que más han estado expuestos, revelando que el camino del “monocentrismo europeo” no es el más adecuado para la realidad de esos alumnos.

Las actitudes menos positivas de los informantes hacia la variedad austral y su consistencia nos demuestran lo arraigados que pueden estar algunos prejuicios lingüísticos, pues se observó que cuanto más se aleja la variedad de los rasgos característicos de la norma prestigiosa (la peninsular), menos positivas son las actitudes de los participantes. De ahí la importancia de “descentralizar” la norma y abrir los “horizontes” de los alumnos para el momento actual en el que el concepto de la lengua española ha cambiado. No hay una sola norma aceptable (la española, la europea), sino que hay una gran conciencia de unidad en la diversidad; de hecho, las instituciones de la lengua están trabajando para “llevar a cabo la integración y el reconocimiento de las distintas variedades e idiosincrasias que la conforman” (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019: 79).

Como todas las investigaciones, nuestro trabajo no estuvo exento de limitaciones. Entre las más destacables están la falta de estudios de actitudes lingüísticas en el ámbito de la enseñanza de ELE, principalmente en Brasil, el difícil acceso a los centros de idiomas y el reducido tiempo proporcionado para la aplicación del cuestionario. Nos hubiera gustado haber hecho más preguntas abiertas y haber aumentado el número de escalas y de muestras de habla para poder hacer una investigación aún más profunda. También hubiera enriquecido nuestros datos poder trabajar en diferentes ciudades del país, pero nos encontrábamos con el mismo problema: la dificultad de acceso a los centros de idiomas. Otra importante limitación fue el hecho de que no pudimos controlar totalmente la calidad de las grabaciones de los narradores, ya que se encontraban en su

lugar de origen, pero intentamos solventarlo utilizando una misma plataforma de grabación.

Con la realización de nuestro estudio quisimos aportar nuestro “granito de arena” a este campo de investigación tan importante y donde hay una escasez y, a la vez, una necesidad muy grande de trabajos desarrollados para conocer mejor las actitudes de los brasileños hacia las diferentes modalidades de la lengua española. Somos conscientes de esa urgencia en seguir investigando las actitudes lingüísticas no solo de los estudiantes, sino también las de los docentes y futuros docentes, las de los coordinadores de los cursos de licenciatura en lengua española y las de los directores de las escuelas de idioma para tener una visión más amplia de todo el proceso que forma parte de la enseñanza-aprendizaje de ELE y, pretendemos contribuir con ello en trabajos futuros.

Finalmente, consideramos que para poder decidir qué variedades del español se debe enseñar en Brasil, es menester estudiar las actitudes de los brasileños hacia las diferentes normas cultas de la lengua para conocer los grados de identificación y rechazo hacia ellas. De acuerdo con Muñoz-Basols y Hernández Muñoz (2019: 85), los autores que han abordado ese tema coinciden en cinco aspectos que hay que tener en cuenta:

- 1) La variación no supone una amenaza ni una contradicción para la unidad de la lengua española;
- 2) Se debe enseñar lo compartido por la mayoría de los hablantes cultos;
- 3) La enseñanza no se debe limitar a una variedad, sino que se deben introducir varias, con diferente grados de presencia;
- 4) Los factores contextuales (humanos y materiales) determinan la selección de dichas variedades; y
- 5) Los profesores tienen que estar formados en las variedades de la lengua desde un punto de vista multidisciplinario y ser plenamente conscientes de la necesidad de integrar la variación en sus prácticas docentes de una manera crítica.

Basados en lo que pudimos analizar en nuestra investigación, creemos que una de las variedades que podría tener una mayor presencia (actualmente no la tiene) en la enseñanza de ELE en Brasil es la peruana, pues es sentida por los estudiantes como más cercana, al considerar que sus características son más neutras (rasgos menos llamativos). Los alumnos se sienten identificados con ella y eso hace que suscite actitudes positivas.

Por otra parte, creemos que el quinto aspecto mencionado por Muñoz-Basol y Hernández Muñoz es de fundamental importancia en el contexto brasileño, con objeto de que los profesores puedan estar preparados para ampliar la visión de los estudiantes y

cambiar los prejuicios lingüísticos que les generan actitudes menos positivas hacia variedades como la porteña.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## • INTRODUCCIÓN

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behaviour*. Berkshire: Open University Press.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798–844). Worcester: Clark University Press.
- Alvar, M. (1983). “Español de Santo Domingo y español de España. Análisis de algunas actitudes lingüísticas”. *Lingüística española actual*. Vol. 2, 225-239.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual matters.
- Gómez Molina, J.R. (1998). *Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal: área metropolitana de Valencia*. Anejo XXVIII de Cuadernos de Filología. Valencia: Universitat de València.
- Lasagabaster Herrarte, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza: actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio.
- Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019). “El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica”. *Journal of Spanish Language Teaching*. Vol. 6 (2), 79-95.
- Vázquez, G. (2008). “¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes”. *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera*. Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, 1-11. Disponible en: [https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez\\_que\\_espanol\\_enseñar.pdf](https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_enseñar.pdf). Último acceso: 08/10/2021.

- **CAPÍTULO 1: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL**

Andrade, L. H. S. y Dantas, R. (2019). O mosaico do ensino de língua estrangeira no brasil do período colonial aos dias atuais: políticas e ideologias linguísticas. En S. C. Tavares de Souza et al (Eds.), *Fotografias da Política Lingüística na pós-graduação no Brasil* (pp. 171-210). João Pessoa: Editora UFPB.

Brasil<sup>198</sup> (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

\_\_\_\_\_. (2019). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

\_\_\_\_\_. (1891). *Collecção das Leis do Brazil de 1809*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Disponible en: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18321> . Último acceso: 16/08/2017.

Celada, M. T. (2002). *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tesis doctoral. Campinas: IEL/Unicamp.

Celada, M. T. y González, N. M. (2000). “Los estudios de lengua española en Brasil”. *Anuario brasileño de estudios hispánicos. El hispanismo en Brasil, ABEH. Suplemento* (1), 35-58.

Corral, F. (2006). El español en Brasil. En J. M. Martínez (Ed.), *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp.193-196). Madrid: Instituto Cervantes y Círculo de Lectores. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/lengua.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/lengua.htm). Último acceso: 13/04/2018.

da Silva Paulino, L. (2019). “Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) como agente de Política Linguística e a sua relação com a Lei Estadual 11.191/2018”. *Revista Abehache. Vol. 16*, 92–118. Disponible en: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/297>. Último acceso: 08/06/2021.

Gómez Holtz Galvão, M. E. et al. (2019). *La nueva BNCC y la enseñanza del español*. Brasília: Embajada de España/Consejería de Educación en Brasil/Edinumen.

González, N. M. (2016). E a lei? A lei? Ora a lei!. En C. Barros, E. Costa y J. Galvão (Eds.), *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)* (pp. 497-515). Belo Horizonte: FALE/UFMG.

Guimarães, A. (2011). “História do ensino de espanhol no Brasil”. *Scientia Plena. Vol. 7*(11), 01-09.

---

<sup>198</sup> Según la *Associação Brasileira de Normas Técnicas* (ABNT), los documentos oficiales publicados por los ministerios de Brasil tienen que ser citados de esta forma, por eso en el nombre del autor aparece el país.

- Jaeger, D. (2009). “Língua Espanhola nas escolas brasileiras, integração e política linguística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11.161/05”. *Espaço Acadêmico*. Vol. 9(97), 31-36.
- Leffa, V. J. (1999). “O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional”. *Revista Contexturas, APLIESP*. Vol. 4(4), 13-24.
- Martínez-Cachero Laseca, A (2008). *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*. Brasília: Thesaurus.
- Nascentes, A. (1920). *Gramática da língua espanhola*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Paraíba (2012). *Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da Rede estadual de ensino*. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação.
- Pizarro Portilla, M. P. (2007). *Ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Brasil: algumas considerações teóricas e práticas*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2007/22\\_pizarro.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/22_pizarro.pdf). Último acceso: 18/05/2018.
- Ponte, A. (2016). Prefácio. En C. Barros, E. Costa y J. Galvão (Eds.), *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)* (pp. 15-21). Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- Rodrigues, F. dos S. C. (2010). *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tesis doctoral. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo.
- Silva, Andrea C. A. de O. (2010). *Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio*. Tesina de máster. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo.
- Sokolowicz, L. (2014). *Livros didáticos em revista (1990-2010): Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil*. Tesina de máster. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo.

• **CAPÍTULO 2: LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Agheyisi, R. y Fishman, J.A. (1970). “Language Attitudes Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches”. *Antropological Linguistics*. Vol. 12(5), 137-157.

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behaviour*. Berkshire: Open University Press.

Ajzen, I. y Fishbein, M. (1977). “Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research”. *Psychological Bulletin*. Vol. 84(5), 888-918.

Almeida, M. J. A. de. (1979). *Etudes sur les attitudes linguistiques au Brésil*. Tesis Doctoral. Montreal: Université de Montréal.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798–844). Worcester: Clark University Press.

Alvar, M. (1983). “Español de Santo Domingo y español de España. Análisis de algunas actitudes lingüísticas”. *Lingüística española actual*. Vol. 2, 225-239.

\_\_\_\_\_. (1986). *Hombre, etnia, estado: actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*. Madrid: Gredos.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012a). *ACTFL Performance Descriptors for Language Learners*. Alexandria: ACTFL. Disponible en: <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-performance-descriptors-language-learners> . Último acceso: 18/04/2018.

\_\_\_\_\_. (2012b). *Proficiency Guidelines 2012*. Alexandria: ACTFL. Disponible en: <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012> . Último acceso: 18/04/2018.

American Council on the Teaching of Foreign Languages y National Council of State Supervisors of Foreign Language (2017). *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements*. Disponible en: <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements>. Último acceso: 18/04/2018.

Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual matters.

Blas Arroyo, J. L. (1999). “Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica”. *Estudios filológicos*. Vol. 34 (s.n.), 47-72.

Brasil (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Brasil Irala, V. (2004). “A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço”. *Linguagem & Ensino*. Vol. 7(2), 99-120.

Breckler, S. J. (1984). “Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude”. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 47(6), 1191-1205.



Bugel T. (1998). *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Tesina de máster en Lingüística Aplicada. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp.

Bugel, T. y Scutti Santos, H. (2010). “Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil”. *Language Policy*. Vol. 9(2), 143-170.

Busnardo J., El-Dash L.G. (2001). “Perceived in-group and out-group stereotypes among Brazilian foreign language students”. *International Journal of Applied Linguistic*. Vol. 11(2), 224-237.

\_\_\_\_\_. (2001). “Brazilian attitudes toward English: Dimensions of status and solidarity”. *International Journal of Applied Linguistic*. Vol. 11(1), 57-74.

Cárcamo García, M. (2016). *Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español. El caso de las formas de tratamiento*. Tesina de máster en Aprendizaje y enseñanza de español en contextos multilingües e internacionales (MULTIELE). Estocolmo: Stockholms universitet.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Último acceso: 10/04/2018.

Corrêa, R. da C. (2017). “Estigmatização em Antônio Prado (RS): ilustrando as sete consequências de atitudes linguísticas negativas de Grosjean (2001) através de trechos de entrevistas sociolingüísticas”. *Entre palavras: revista de lingüística*. Vol. 7(1), 91-104.

DeFleur, M. L. y Westie, F. R. (1958). “Verbal attitudes and overt acts: An experiment on the salience of attitudes”. *American Sociological Review*. Vol. 23(6), 667-673.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors et al. (Eds.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.

Educational Resources Information Center (U.S.) (1996). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project. Disponible en: <https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages>. Último acceso: 18/04/2018.

Edwards, A. L. (1983). *Techniques of attitude scale construction*. Nueva York: Irvington Publishers.

Feola Sella, A. et al. (2018). “Reflexões sobre atitudes linguísticas em espaço de línguas em contato: o contexto de fronteira”. *Fórum Lingüístico*. Vol. 15(3), 3170-3179.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.

Fishbein, M. (1965). A consideration of Beliefs, Attitudes and Their Relationship. En R. Steiner y M. Fishbein (Eds.), *Current Studies in Social Psychology* (pp.107-120). New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.

\_\_\_\_\_. (1967). *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York: John Wiley & Sons Inc.

- Friedrich, P. (2000). "English in Brazil: Functions and attitudes". *World Englishes*. Vol. 19(2), 215-223.
- Funkler, D. I. y Horst, C. (2016). "Crenças e atitudes linguísticas de falantes ítalo-brasileiros em Chapecó –SC". *Web-Revista SOCIODIALETO*. Vol. 7(20), 211-248. Disponible en: <http://sociodialeto.ojs.galoa.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/16/17>. Último acceso: 04 de abril de 2018.
- García Murga, M. (2007). *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol*. Tesina de máster en Lingüística Aplicada. Brasília: Universidade de Brasília.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959). "Motivational variables in second-language acquisition". *Canadian Journal of Psychology*. Vol. 13(14), 266-272.
- Gardner, R. C. y Smythe, P. (1975). "Motivation and second language acquisition". *Canadian Modern Languages Review*. Vol. 31(3), 218-230.
- Garrett, P. (2005). Attitude measurements. En U. Ammon (Ed.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society* (pp. 1251-1260). Berlin: Walter de Gruyter.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Attitudes to language: key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giles, H. y Coupland, N. (1991). Language attitudes: discursive, contextual and gerontological considerations. En A. G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and second language learning: the McGill Conference in honour of Wallace E. Lambert* (pp. 21-42). Nueva York: Psychology Press.
- Gómez Molina, J.R. (1998). *Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal: área metropolitana de Valencia*. Anejo XXVIII de Cuadernos de Filología. Valencia: Universitat de València.
- Hudson, R. A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/plancurricularic.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plancurricularic.htm). Último acceso: 10/04/2018.
- Kelman, H. C. (1974). "Attitudes are alive and well and gainfully employed in the sphere of action". *American Psychologist*. Vol. 29(5), 310-324.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Universidad de California: Pergamon Press Inc.
- Lambert, W. (1967). "A Social Psychology of Bilingualism". *Journal of Social Issues*. Vol.23 (s.n.), 91-108.
- Lambert, W.W. y Lambert, W.E. (1964). *Social Psychology: Foundations of modern psychology series*. Englewood cliffs: Prentice-Hall.

- Lanhi Balthazar, L. (2016). *Atitudes linguísticas de ítalo-brasileiros em Criciúma (SC) e região*. Tesis Doctoral. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Lasagabaster Herrarte, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza: actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio.
- Lee, R. R. (1971). "Dialect perception: A critical review and re-evaluation". *Quarterly Journal of Speech*. Vol. 57(4), 410-417.
- López Morales, H. (1993). *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- Masgo, V. R. R. (2019). *Crenças e atitudes linguísticas: a importância do conhecimento da variação linguística em espanhol como língua estrangeira (E/LE) na formação docente*. Tesina de máster. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- McGuire, W. J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. En E. Aronson y G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 136-314). Massachusetts: Addison-Wesley. Vol 3. 2ª edición.
- Morales Vallejo, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Ttarttalo.
- Muñoz, C. y Tragant, E. (2001). "Motivation and attitudes towards L2: Some effects of age and instruction". *EUROSLA Yearbook*. Vol. 1(1), 211-224.
- Norman, R. (1975). "Affective-cognitive consistency: Attitudes, conformity and behavior". *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 32 (1), 83-91.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. y Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana and Chicago: University of Illinois press.
- Oskamp, S. y Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 3ª edición.
- Porto Cardoso, D. (2015). *Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros*. São Paulo: Blucher.
- Preston, D. R. (1999). "A language attitude analysis of regional US speech: Is northern US english not friendly enough?". *Cuadernos de Filología Inglesa*. Vol.8, 129-146.
- \_\_\_\_\_. (2010). "Language, people, salience, space: perceptual dialectology and language regard". *Dialectología*. Vol.5, 87-131.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua Española* (28ª edición). Consultado en <http://dle.rae.es/>.
- Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Perez Vidal. Barcelona: Ariel.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosenberg, M.J. y Hovland, C.I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. En M.J. Rosenberg et al (Eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components* (pp. 1-14). New Haven: Yale University Press.

- Said, E. W. (1996). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_. (1980). *A transmissão ao educando de crenças e atitudes linguísticas escolares*. Tesis Doctoral. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Santos, E. (1973). *O adolescente e a percepção do valor de variantes linguísticas*. Tesina de máster. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. (1980). *A transmissão ao educando de crenças e atitudes linguísticas escolares*. Tesis Doctoral. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Schmetz, V. (2013). *Brasil entre Hispanoamérica: los brasileños y las variedades diatópicas del español. Implicaciones para la enseñanza de ELE en Brasil*. Tesina de máster en Aprendizaje y enseñanza de español en contextos multilingües e internacionales (MULTIELE). Estocolmo: Stockholms universitet.
- Schuman, H. y Johnson, M. P. (1976). "Attitudes and behavior". *Annual Review of Sociology*. Vol.2 (s.n.), 161-207.
- Scutti Santos (2006). "As representações sobre o espanhol e o português na aprendizagem da língua estrangeira". *Estudos Lingüísticos XXXV*. Vol.1(s.n.), 893-902.
- Simonson, M. R. (1977). "Attitude change and achievement: dissonance theory in education". *Journal of Educational Research*. Vol. 70(3), 163-69.
- Wicker, A. W. (1969). "Attitudes versus actions: the relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects". *Journal of social issues*. Vol. XXV (4), 41-78.

• **CAPÍTULO 3: LAS VARIEDADES DIATÓPICAS DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BRASILEÑA**

Alba, O. (1992). Zonificación dialectal del español en América. En C. Hernández (Ed.), *Historia y Presente del Español de América* (pp.63-84). Valladolid: Junta de Castilla y León. Pabecal.

Alfaraz, G. G. (2002). Miami Cuban Perceptions of Varieties of Spanish. En D. Long y D. Preston (Eds.), *Handbook of Perceptual Dialectology* (pp. 1-11). Philadelphia: John Benjamins. Vol. 2.

Armas y Céspedes, J. I. de. (1882). *Orígenes del lenguaje criollo*. La Habana: Imprenta de la Viuda de Soler.

Bernárdez, E. (2012). “Lenguas pluricéntricas”. *Rinconete*. Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en:

[https://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/anteriores/julio\\_12/11072012\\_02.htm](https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/julio_12/11072012_02.htm). Último acceso: 17/04/2018.

Bertolotti, V. (2007). “La expansión del español en América del Sur: el Instituto Cervantes y las universidades latinoamericanas”. *Hispanic Issues Online (HIOL)*. Vol. 2 (s.n.), 191-198.

Borrego Nieto, J., Á. Recio Diego y C. Tomé Cornejo (2019). “Dos aportaciones de la NGLE a la enseñanza del español LE/L2: panhispanismo y descripción gramatical”. *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2). Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676986>.

Brasil. (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica.

\_\_\_\_\_. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

\_\_\_\_\_. (2019). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Bugel T. (1998). *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Tesina de máster en Lingüística Aplicada. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp.

\_\_\_\_\_. (2012a). “Buenas y no tan buenas variedades del español: Opiniones y actitudes en Montevideo y Buenos Aires”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana X* (19), 83-108.

\_\_\_\_\_. (2012b). “O ensino das línguas do Mercosul, Aproximando-nos da maioria (1991–2012)”. *Latin American Research Review*. Vol. 47 (Special Issue), 70-94.

Cahuzac, P. (1980). "La división del español de América en zonas dialectales. Solución etnolingüística o semántico-dialectal". *Lingüística Española Actual*. Tomo II, 385-461.

- Canfield, D. L. (1981). *Spanish Pronunciation in the Americas*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Caravedo, R. (1996). Perú. En: M. Alvar (Ed.), *Manual de dialectología hispánica: el español de América* (pp. 152-168). Barcelona: Ariel.
- Catalán, D. (1958). "Génesis del español atlántico: ondas varias a través del océano". *Revista de Historia Canaria*. Tomo 24(123 y 124), 233-242.
- Clyne, M. (1992). *Pluricentric languages: differing norms in different nations*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- De Amores Bello, M. de R. (2015). *Propuesta didáctica: La competencia comunicativa intercultural y la oralidad para el español de negocios*. Tesina de máster. Aprendizaje y enseñanza del español en contextos multilingües e internacionales (Multiele). Estocolmo: Stockholms universitet.
- Donni de Mirande, N. (1996). México. En M. Alvar (Ed.), *Manual de dialectología hispánica: el español de América* (pp. 209-221). Barcelona: Ariel.
- Lapesa, R. (1968). *Historia de la lengua española*. New York: Las Americas Publishing Company. 6ª edición.
- \_\_\_\_\_. (1985). "Orígenes y expansión del español atlántico". *Rábida* (2), 43-54.
- Lope Blanch, J. M. (1996). México. En M. Alvar (Ed.), *Manual de dialectología hispánica: el español de América* (pp. 81-89). Barcelona: Ariel.
- López Morales, H. (1996). Rasgos Generales. En M. Alvar (Ed.), *Manual de dialectología hispánica: el español de América* (pp. 19-27). Barcelona: Ariel.
- Malaret, A. (1937). "Geografía lingüística". *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Tomo V, 213-225.
- Moreno, J. y Moreno Fernández, F. (2002). Madrid Perceptions of Regional Varieties in Spain. En: D. Long y D. Preston (Eds.), *Handbook of Perceptual Dialectology* (pp. 295-320). Amsterdam: John Benjamins. Vol. 2.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- \_\_\_\_\_. (Ed.) (1993). *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- \_\_\_\_\_. (2016). *La lengua española en su geografía: manual de dialectología hispánica*. Madrid: Arco Libros. 3ª edición.
- Navarro Tomás, T. (1942). "The linguistic atlas of Spain and the Spanish of America". *Bulletin of the American Council of Learned Societies*. Vol. 34, 68-74.
- Pizarro Portilla, M. P. (2007). *Ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Brasil: algumas considerações teóricas e práticas*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDF/rio\\_2007/22\\_pizarro.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rio_2007/22_pizarro.pdf). Último acceso: 18/05/2018.



- Preston D. R. (2010). "Language, people, salience, space: perceptual dialectology and language regard". *Dialectología*. Vol.5, 87-131.
- Preston, D. R. y Howe, G. M. (1987). Computerized studies of mental dialect maps. En: K. Denning, et al (Eds.), *Variation in language: NWAV-XV at Stanford* (pp.361-378). Stanford: Stanford University.
- Quesada Pacheco, M. A. (2013). "División dialectal de Costa Rica según sus hablantes". *Dialectologia et Geolinguistica*. Vol. 21 (1), 36-69.
- \_\_\_\_\_. (2014). "División dialectal del español de América según sus hablantes. Análisis dialectológico perceptual". *Boletín de Filología*. Vol. 49(2), 257-309.
- Real Academia Española. (2009). *Reunión plenaria de Academias de la Lengua Española: En torno al Diccionario académico de americanismos*. Disponible en: [http://www.rae.es/sites/default/files/Dossier\\_Diccionario\\_Americanismos.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Dossier_Diccionario_Americanismos.pdf). Último acceso: 16/04/2018.
- Rivarola, J. L. (2006). "El español en el siglo XXI: los desafíos del pluricentrismo". *Boletín Hispánico Helvético*. Vol.8 (s.n.), 97-109.
- Rona, J. P. (1964). "El problema de la división del español americano en zonas dialectales". *Presente y futuro de la lengua española*. Tomo I, 215-226.
- Rosenblat, A. (1973). *El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Rosario, R. del. (1970). *El español de América*. Sharon: Troutman Press.
- Serrano, J. C. (2001). *¿Cuántos dialectos del español existen en México? Un ensayo de dialectología perceptual*. Disponible en: <http://lef.colmex.mx/Sociolingüística/Cambio%20y%20variación/Ensayo%20de%20dialectología%20perceptual.pdf>. Último acceso: 18/05/2018.
- Tourtoulon, C. de. y Bringuier, O. (1876). "Rapport sur la limite géographique de la langue d'oc et de la langue d'oïl". *Archives de missions scientifiques et littéraires*. Vol. 3, 545-605.
- Zamora Munné, J. C. (1979). "Las zonas dialectales del español americano". *Boletín de la Academia Norteamericana de la Lengua Española*. Vol. 4, 57-67.
- Zamora Vicente, A. (1970). *Dialectología española*. Madrid: Gredos. 2ª edición.

- **CAPÍTULO 4: PAUTAS METODOLÓGICAS**

Cestero, A. M. y Paredes, F. (2018). "Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI". *Boletín de filología. Tomo LIII(2)*, 11-43. Disponible en: [creencias\\_paredes\\_BFUCH\\_2018.pdf \(uah.es\)](#). Último acceso: 08/09/2021.

Blas Arroyo, J. L. (1999). "Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica". *Estudios filológicos. Vol. 34* (s.n.), 47-72.

Cattell, R. B. (1966). "The scree test for the number of factors". *Multivariate Behavioral Research. Vol.1(2)*, 245-276. Disponible en: [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10). Último acceso: 10/04/2018.

Cepeda, G. (1990). "La alofonía de /s/ en Valdivia (Chile)". *Estudios Filológicos. Vol. 25* (s.n.), 5-16.

Fox, J. (2005). "The R Commander: A Basic-Statistics Graphical User Interface to R". *Journal of Statistical Software. Vol. 14(9)*, 2-42.

Fox, J., & Carvalho, M. S. (2012). "The RcmdrPlugin. Survival package: Extending the R Commander interface to survival analysis". *Journal of Statistical Software. Vol. 49(7)*, 1-32.

García Mouton, P. (1988). "Sobre la mujer en la encuesta dialectal". *Revista de Dialectología y tradiciones populares. Cuaderno 43*, 291-298. Disponible en: [DIGITAL.CSIC: Sobre la mujer en la encuesta dialectal](#) . Último acceso: 20 de agosto de 2021.

\_\_\_\_\_. (1999). *Cómo hablan las mujeres*. Madrid: Arco/Libros.

\_\_\_\_\_. (2006). Mujer, dialecto y prestigio. En M.I. Sancho Rodríguez et al (Eds.) *Estudios sobre lengua, literatura y mujer* (pp. 223-234). Jaén: Universidad de Jaén.

Gardner, R. C. y Smythe, P. (1975). "Motivation and second language acquisition". *Canadian Modern Languages Review. Vol. 31(3)*, 218-230.

Guttman, L. (1954). "Some necessary conditions for common factor analysis". *Psychometrika. Vol. 19(2)*, 149-161. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02289162>. Último acceso: 12/04/2018.

Herrera Soler, H., Martínez Arias, R. y Amengual Pizarro, M. (2011). *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. Madrid: Editorial EOS.

Horn, J. L. (1965). "A rationale and test for the number of factors in factor analysis". *Psychometrika. Vol. 30(2)*, 179-185. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02289447>. Último acceso: 12/04/2018.

Keller, G. (1974). "La norma de solidaridad y la de poder en los pronombres de tratamiento: Un bosquejo diacrónico y una investigación del español de Nueva York". *Bilingual Review. Vol. 1(1)*, 42-58.

Mokken, R. J., y Lewis, C. (1982). "A nonparametric approach to the analysis of dichotomous item scores". *Applied Psychological Measurement. Vol. 6(4)*, 417-430.



- Morales Vallejo, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Trarttalo.
- Muñiz, J. (2010). "Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems". *Papeles del Psicólogo*. Vol. 31(1), 57-66. Disponible en: <http://www.cop.es/papeles>. Último acceso: 01/03/2018.
- Muñoz, C. y Tragant, E. (2001). "Motivation and attitudes towards L2: Some effects of age and instruction". *EUROSLA Yearbook*. Vol. 1(1), 211-224.
- Nunnally, J. C. (1991). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. y Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana and Chicago: University of Illinois press.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Pérez, E. R. y Medrano, L. (2010). "Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas". *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*. Vol. 2 (1), 58-66.
- Quero Virla, M. (2010). "Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach". *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Vol. 12(2), 248-252.
- R Core Team (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. Disponible en: <http://www.R-project.org/>. Último acceso: 05/12/2017.
- Raiche, G. y Magis, D. (2014). *Package 'nFactors': Parallel analysis and non graphical solutions to the Cattell scree test*. Disponible en: <http://cran.r-project.org/web/packages/nFactors/nFactors.pdf>. Último acceso: 05/12/2017.
- Rissel, D. (1981). "Diferencias entre el habla femenina y la masculina en español". *Thesavrus*. Vol. 36(2), 305-322.
- Revelle, W. (2014). *Psych: Procedures for personality and psychological research*. Disponible en: <http://CRAN.Rproject.org/package=psych>. Último acceso: 05/12/2017.
- Seabra Matos, D.A. y Castilho Rodrigues, E. (2019). *Análise Fatorial*. Brasília: Enap.
- Serrano, M. J. (2008). "El rol de la variable sexo o género en sociolingüística: ¿diferencia, dominio o interacción?". *Boletín de Filología, Tomo XLIII*, 175 – 192.
- Sijtsma, K. y Molenaar, I. W. (2002). *Introduction to nonparametric item response theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.
- \_\_\_\_\_. (1984). "The social profile of a syntactic-semantic variable: Three verbs forms in Old Castile". *Hispania*, Vol. 67(4), 594-601.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon. 6ª edición.
- Van Der Ark, L. A. (2007). "Mokken Scale Analysis". *R. Journal of Statistical Software*. Vol. 20(11), 1-19.

- **CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LA APROXIMACIÓN INDIRECTA DE LOS DATOS**

Bugel, T. y Scutti Santos, H. (2010). “Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil”. *Language Policy*. Vol. 9(2), 143-170.

Busnardo, J. y El-Dash L.G. (2001). “Perceived in-group and out-group stereotypes among Brazilian foreign language students”. *International Journal of Applied Linguistic*. Vol. 11(2), 224-237.

García Murga, M. (2007). *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol*. Tesina de máster en Lingüística Aplicada. Brasília: Universidade de Brasília.

González Martínez, J. (2008). *Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas*. En Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL). pp. 229-238. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21091/1/Metodolog%c3%ada%20para%20el%20estudio%20de%20las%20actitudes%20ling%c3%bc%c3%adsticas.pdf>. Último acceso: 08/09/2021.

Masgo, V. R. R. (2019). *Crenças e atitudes linguísticas: a importância do conhecimento da variação linguística em espanhol como língua estrangeira (E/LE) na formação docente*. Tesina de máster. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Scutti Santos (2006). “As representações sobre o espanhol e o português na aprendizagem da língua estrangeira”. *Estudos Lingüísticos XXXV*. Vol. 1(s.n.), 893-902.

- **CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES**

Andión Herrero, M.<sup>a</sup> A. (2013). “Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes”. *Signos. Estudios de Lingüística* 46 (82), 155-189.

Brasil Irala, V. (2004). “A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço”. *Linguagem & Ensino. Vol. 7(2)*, 99-120.

Bugel, T. (1998). *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Tesina de máster en Lingüística Aplicada. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp.

Bugel, T. y Scutti Santos, H. (2010). “Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil”. *Language Policy. Vol. 9(2)*, 143-170.

Busnardo, J. y El-Dash L.G. (2001). “Perceived in-group and out-group stereotypes among Brazilian foreign language students”. *International Journal of Applied Linguistic. Vol. 11(2)*, 224-237.

Cárcamo García, M. (2016). *Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español. El caso de las formas de tratamiento.* Tesina de máster en Aprendizaje y enseñanza de español en contextos multilingües e internacionales (MULTIELE). Estocolmo: Stockholms universitet.

Cepeda, G. (1990). "La alofonía de /s/ en Valdivia (Chile)". *Estudios Filológicos. Vol. 25* (s.n.), 5-16.

Cobo de Gambier, N. (2011). *Creencias y actitudes sociolingüísticas en la clase universitaria de ELE en Alemania.* Tesis doctoral. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

García Mouton, P. (1999). *Cómo hablan las mujeres.* Madrid: Arco/Libros.

García Murga, M. (2007). *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol.* Tesina de máster en Lingüística Aplicada. Brasília: Universidade de Brasília.

Llorente Pinto, M<sup>a</sup>. del R. (2007). Sentimientos y sensaciones ante el español de las telenovelas hispanoamericanas. En C. Hernández Alonso, & L. Castañeda San Cirilo. (Eds.), *El español de América: actas del VI Congreso Internacional de "El español de América"* (pp. 949-960). Tordesillas: Diputación de Valladolid.

Llull, G. y Pinardi, L.C. (2014). “Actitudes lingüísticas en la Argentina. El español en Buenos Aires: Una aproximación a las representaciones de sus hablantes”. *Bergen Language and Linguistics Studies. Vol. 5*, 1-62.

Masgo, V. R. R. (2019). *Crenças e atitudes linguísticas: a importância do conhecimento da variação linguística em espanhol como língua estrangeira (E/LE) na formação docente.* Tesina de máster. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019). “El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica”. *Journal of Spanish Language Teaching. Vol. 6 (2)*, 79-95.

Pérez Arreaza, L. (2016). "Las actitudes lingüísticas de los jóvenes hispanos de Montreal". *Lengua y migración* 8 (2), 105-132.

Rissel, D. (1981). "Diferencias entre el habla femenina y la masculina en español". *Thesaurus*. Vol. 36(2), 305-322.

Rojas, D. (2012). "Corrección idiomática atribuida al español de los países hispanohablantes por sujetos de Santiago de Chile". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 50 (2), 39-62.

Scutti Santos (2006). "As representações sobre o espanhol e o português na aprendizagem da língua estrangeira". *Estudos Lingüísticos XXXV. Vol. I*(s.n.), 893-902.

# ANEXOS

ANEXO I: PROYECTO DE LEY 4.606 DEL AÑO 1958

8555 Quinta-feira 16

DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL (Seção I)

Outubro de 1958

**Minas Gerais:**  
**Otaclio Negro** — PSD.  
**Dilmo de Carvalho** — PSD.  
**São Paulo:**  
**Campos Vergal** — PSP.  
**Castilho Cabral** — PTN.  
**Herbert Levy** — UDN.  
**Lincoln Feliciano** — PSD.  
**Plácido Rocha** — PSP.  
**Goiás:**  
**Cunha Bastos** — UDN.  
**Fonseca e Silva** — PSD.  
**Wagner Estelita** — PSD.  
**Mato Grosso:**  
**Philadelpho Garcia** — PSD.  
**Vieira Neto** — PTB (20-11-58).  
**Paraná:**  
**Divonsir Cortes** — PTB.  
**Hugo Cabral** — UDN.  
**Luiz Tourinho** — PSP.  
**Portugal Tavares.**  
**Rio Grande do Sul:**  
**Daniel Faraco** — PSD.  
**Luiz Compagnoni** — PRP.  
**Nestor Jost** — PSD.  
**Tarso Dutra** — PSD.  
**União Machado** — PTB. (44).

**O SR. PRESIDENTE:**  
 A Lista de presença acusa o comparecimento de 44 Senhores Deputados.  
 Está aberta a sessão.  
**II — O SR. MENDONÇA BRAGA**  
 — (Suplente de Secretário, servindo de 2.º) procede à leitura da ata da sessão antecedente, a qual é, sem observações, assinado

**O SR. PRESIDENTE:**  
 Passa-se à leitura do expediente.  
**O SR. JOSÉ BONIFÁCIO:**  
 (1.º Secretário), procede à leitura da seguinte.

**III — Expediente**

**ES SR. Antunes de Oliveira, nos seguintes termos.**  
 Senhor Presidente.  
 Comunico a V. Excia. que nesta data reassumo o mandato de Deputado Federal, desistindo o restante da licença que me foi concedida.  
 Sala das Sessões, 15-10-1958. — **A. Antunes de Oliveira.**  
 Do Sr. Benjamin Farah, nos seguintes termos:  
**Sr. Presidente.**  
 Indico, em nome da bancada do P. S. P., o deputado Chagas Freitas para Vice-Líder.  
 S.S., 15-10-58 — **Benjamin Farah.**

**LEI LIDOS E VÃO A IMPRIMIR OS SEGUINTES**

**Projetos**

**Projeto n. 4.606, de 1958**

*Altera o Dec-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942, no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol, nos dois ciclos do ensino secundário.*

(Do Poder Executivo)  
 (As Comissões de Constituição e Justiça do Estado Público e de Finanças).

O Congresso Nacional decreta:  
 Art. 1.º O idioma espanhol será ministrado nos dois ciclos de ensino secundário observadas as seguintes condições estabelecidas no Decreto-lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942, para o ensino do idioma inglês, inalteráveis no que tange às séries e cursos em que será lecionado.

Art. 2.º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**MENSAGEM N.º 327-58, DO PODER EXECUTIVO**

Excelentíssimos Senhores Membros do Congresso Nacional:

Na forma do art. 67 da Constituição, tenho a honra de submeter à apreciação de Vossas Excelências, acompanhado de Exposição de Motivos do Ministério de Estado da Educação e Cultura, o incluso projeto de lei, alterando o Decreto-lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942, no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol, nos ciclos do ensino secundário.

A equiparação do ensino do idioma espanhol ao inglês nas diversas séries e cursos do ensino secundário tal como prescreve o projeto anexo, impõe-se como corolário dos novos rumos dados ao pan-americanismo, em consequência da política adotada pelo Governo, eis que se trata do idioma falado pela maioria dos povos americanos.

Em verdade, é uma resultante inafastável das amplas perspectivas que se abriram ao fortalecimento das relações pan-americanas, através da atual política continental, de mais íntima aproximação dos países deste hemisfério.

Rio de Janeiro, em 22 de setembro de 1958. — **Juscélio Kubitschek.**

**EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS N.º 745, DE 1958 DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA**

Em 16 de setembro de 1958

Excelentíssimo Senhor Presidente da República:

A revisão da Política Continental, em que se empenha o Governo, com o propósito de dar novos rumos ao pan-americanismo, recomenda a adoção de medidas no setor da educação, que possam contribuir para o seu êxito.

Entre essas medidas, está a inclusão do ensino do Espanhol como disciplina obrigatória no ensino secundário, idioma da maioria dos países americanos cujo conhecimento, pela juventude brasileira, constituirá mais um laço com os povos do continente.

A atual Lei Orgânica do Ensino Secundário já prevê, é verdade, o ensino do Espanhol, mas com a duração de, apenas, um ano, e com discipli-

na do segundo ciclo, limitando as instruções metodológicas baixadas para a execução do programa que, entre as finalidades do ensino do Espanhol, está a de "mostrar-lhe a origem romântica como a do Português, que tem a língua de Castela e a maioria dos países americanos, a que ajudará a compreender os sentimentos pan-americanos".

o maior estreitamento dos povos do continen e americano realçam, no entanto um estudo mais intenso do idioma espanhol no curso secundário e a sua inclusão como disciplina obrigatória no primeiro ciclo, a fim de ser dada maior difusão ao seu ensino e tornar possível a plena consecução dos seus objetivos.

Estando em tramitação no Senado Federal o projeto de lei da Câmara n.º 338 de 1958, que dá novo texto à Lei Orgânica do Ensino Secundário, seria oportuna essa iniciativa mediante emenda que poderia ser apresentada no plenário daquela Casa do Congresso Nacional.

O Ministério da Educação e Cultura, quando se manifestou sobre o referido projeto, em julho de 1957, tendo em vista o seu propósito de simplificação do currículo, não fez incluir o ensino do Espanhol, mas o substituiu aprovado pela douda Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal incluiu esse idioma como disciplina complementar do curso ginasial e dos cursos clássico e científico (item II art. 10).

Agora, no entanto, tendo em vista os novos rumos da política continental, o Ministério da Educação e Cultura julgaria recomendável a inclusão do ensino do Espanhol como disciplina obrigatória do 1.º ciclo do curso secundário ampliando a iniciativa do ilustre Senador Domingos Veilasco, consubstanciada na emenda que ofereceu, tornando o idioma Espanhol disciplina estrutural ao 2.º ciclo, em paridade com o Francês e o Inglês.

Apresentando essas considerações para as providências que forem julgadas cabíveis renovo a Vossa Excelência os protestos do meu profundo respeito. — **Cleóval Salgado.**

**Projeto n. 4.607, de 1958**

*Revoga a Lei n.º 1.894, de 30 de junho de 1953, que regula a promoção de ano dos aspirantes da Escola Naval.*

(Do Poder Executivo)

(As Comissões de Segurança Nacional e de Educação e Cultura).

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1.º Fica revogada a Lei número 1.894, de 30 de junho de 1953, que regula a promoção de ano dos aspirantes da Escola Naval.

Art. 2.º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

**MENSAGEM N.º 242-58, DO PODER EXECUTIVO**

Senhores Membros do Congresso Nacional.

Na forma do artigo 67 da Constituição, tenho a honra de apresentar a Vossas Excelências, acompanhado da Exposição de Motivos do Ministério da Marinha, o incluso projeto de lei que revoga a Lei número 1.894, de 30 de junho de 1953.

Rio de Janeiro, em 24 de setembro de 1958. — **Juscélio Kubitschek.**

**EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS DO MINISTÉRIO DA MARINHA**

Em 22 de setembro de 1958.

Excelentíssimo Senhor Presidente da República.

No ofício inicial do processo que a esta acompanhita, a Escola Naval propõe a revogação da Lei número 1.894, de 30 de junho de 1953, que regula a promoção de ano dos aspirantes da Escola Naval.

O referido diploma legal, que não foi expressamente sancionado pelo então Presidente da República, mas sim promulgado pelo Presidente do Senado Federal, na forma do § 4.º do artigo 70, da Constituição, permite que o aspirante da Escola Naval, reprovado em uma disciplina, seja matriculado, como dependente dessa matéria, no ano imediatamente superior do respectivo curso.

Conforme esclareço o órgão proponente, tal concessão é por demais prejudicial à formação intelectual dos futuros oficiais da Marinha, uma vez que os eventuais beneficiários do favor legal, em razão mesmo da maior atenção que naturalmente dispensam à disciplina da dependência — a cujas aulas, todavia, não podem estar presentes — são levados a descurar das matérias próprias do ano a que foram promovidos, de tudo recluso, apresenta aspectos de irreversível deficiência, comprometendo-se, assim, o alto nível em que até então se mantivera o ensino superior da Marinha.

É de se ressaltar ademais, que, pelo Decreto n.º 41.539, de 20 de maio de 1957, foi suprimida, na Academia Militar das Agulhas Negras, a possibilidade de promoção de cadetes, com dependência de qualquer disciplina.

Faço ao exposto, tenho a honra de encaminhar à elevada apreciação de Vossa Excelência, acompanhado da respectiva mensagem ao Congresso Nacional, o projeto de lei que revoga, por contrária aos interesses da Marinha, a Lei n.º 1.894, citada.

Aproveito o ensejo para renovar a Vossa Excelência os protestos do meu mais profundo respeito.

Rio de Janeiro, em 5 de setembro de 1958. — **Jorge do Paço Mattoso Maia** — Almirante de Esquadra — Ministro da Marinha.

**MINISTÉRIO DA MARINHA**

Escola Naval

Diretoria do Pessoal

Rio de Janeiro, D. F. em 24 de janeiro de 1958.

Do: Diretor.

Assunto: Promoção de alunos com dependência de disciplina.

1. A lei número 1.894 de 30 de junho de 1953 estabelece que o aluno da Escola Naval reprovado em uma disciplina seja matriculado no ano imediatamente superior como aluno dependente da disciplina em que foi reprovado.

2. Esse dispositivo legal tem demonstrado graves inconvenientes pois o aluno dependente, isto é, aluno que não teve capacidade para conseguir aprovação em todas as disciplinas de um ano escolar, é obrigado a estudar as disciplinas do ano imediatamente superior, além daquela em que foi reprovado, sem poder assistir às aulas dessa última.



ANEXO II: RESOLUÇÃO Nº 58 DEL AÑO 1976

**RESOLUÇÃO N.º 58 — DE 22 DE  
DEZEMBRO DE 1976**

Altera dispositivos da Resolução n.º 8, de 1.º de dezembro de 1971, e dá outras providências.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais; tendo em vista o Parecer n.º 478/75, homologado pelo Sr. Ministro de Educação e Cultura, e em cumprimento ao Parecer n.º 4.418/76,

**RESOLVE:**

Art. 1.º — O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo-comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2.º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1.º grau onde as condições o indiquem e permitam.

Art. 2.º — Para efeito do disposto no artigo anterior, fica alterada a Resolução n.º 8, de 1.º de dezembro de 1971,

a) dando-se à alínea a do seu artigo 1.º a seguinte redação:

"a) em Comunicação e Expressão — Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna";

b) acrescentando-se ao seu artigo 1.º o seguinte § 2.º:

"§ 2.º — O ensino de Língua Estrangeira Moderna será obrigatório no 2.º Grau, recomendando-se a sua inclusão no 1.º Grau, onde as condições o indiquem e permitam, sobretudo a partir de quando o currículo passe a desenvolver-se por áreas de estudo";

c) dando-se ao Inciso II do caput do seu artigo 5.º a seguinte redação:

"II — No ensino de 2.º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações pretendidas pelos alunos".

Art. 3.º — Em consequência das alterações constantes do artigo 2.º desta Resolução,

**REFERÊNCIA:**

BRASIL. Resolução n.º 58/76, de 22 de dezembro de 1976, do CFE. Altera dispositivos da Resolução n.º 8, de 1.º de dezembro de 1971, e dá outras providências. *In: Documenta n.º 193*, Rio de Janeiro, dez. 1976.

a) renumera-se como § 3.º o § 2.º do artigo 1.º da mesma Resolução n.º 8/71;

b) suprima-se o seu artigo 7.º;

c) renumeram-se os seus artigos 8.º, 9.º, 10 e 11 como 7.º, 8.º, 9.º e 10, respectivamente.

Art. 4. — Durante o ano letivo de 1977, deverão os sistemas de ensino

adaptar-se às alterações do núcleo-comum feitas pela presente Resolução.

Art. 5.º — A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 22 de dezembro de 1976.

Pe. José Vieira de Vasconcellos, Presidente.



### ANEXO III: INSTRUCCIONES PARA LA GRABACIÓN DE LOS AUDIOS



#### DATOS PERSONALES

Lugar de nacimiento:

Lugar de crianza:

Lugar de nacimiento de tus padres:

Edad:

Ocupación:

Nivel de formación:

#### INSTRUCCIONES PARA LA GRABACIÓN

Accede a la página web [www.vocaroo.com](http://www.vocaroo.com), asegúrate de que el micrófono que vas a utilizar funciona bien y que tiene el volumen adecuado, pulsa el botón rojo “record” y puedes empezar a hablar.

Rogamos, para la mejor calidad del audio, que grabes en un lugar silencioso, sin ruidos externos.

Cuando termines de hablar, pulsa el botón gris “stop” y en las frases “click here tu save” y “download as MP3” para guardar el audio en formato MP3.

El objetivo de esta grabación es que los audios sean espontáneos, por eso pedimos que no ensayes antes de grabarlo, que intentes hablar con la mayor naturalidad posible, como si estuvieras hablando con un amigo sobre tu infancia.

#### GUIÓN/PREGUNTAS

Te facilitamos algunas preguntas para que te sirvan de guion a la hora de grabar. No hace falta contestar a todas en el orden sugerido, pues las preguntas sólo tienen como objetivo orientarte en lo que queremos que nos cuentes.

**Cuéntanos un poco sobre tu infancia: los recuerdos especiales, cómo eras de pequeño, si has hecho muchas travesuras, si tenías algún famoso favorito, cuáles eran tus juegos y juguetes preferidos, con quién solías jugar, cuáles eran tus asignaturas favoritas en el colegio, qué dibujos animados y programas infantiles solías ver. Cuéntanos también alguna anécdota tuya.**

Todo lo que nos quieras contar sobre tu infancia será bienvenido ;)

Te agradecemos mucho la ayuda.

Atentamente,

Larissa Santos Beserra. (e-mail de contacto: [larissabeserra@gmail.com](mailto:larissabeserra@gmail.com))

ANEXO IV: TRANSCRIPCIÓN DE LOS FRAGMENTOS ELEGIDOS<sup>199</sup>

AUDIO 1 (01min03seg): VARIEDAD PENINSULAR hombre (164/159<sup>200</sup> palabras, 11 líneas)

Recuerdo mi infancia como algo maravilloso, la verdad. Un espacio donde siempre estabas deseando salir a la calle, jugar con los amigos, ir al colegio, realmente incluso en las clases lo más importante nunca fue la clase en sí; era ese momento donde podías hacer alguna travesura, mirar a alguien y saber que luego ibais a salir a jugar al fútbol, elegir los equipos, el recreo, buscar los sábados por la mañana la excusa para levantarte temprano y ver los caballeros del zodiaco, el pressing catch y salir corriendo a jugar al fútbol, que son recuerdos fascinantes. //<sup>201</sup>También recuerdo mucho (eee<sup>202</sup>) ir a recoger castañas. Coger una bolsa de plástico, irme por el monte e ir a recoger castañas, que luego bajaba para mi madre y para mi abuela, que a mí además no me gustan ni me gustaban las castañas, iba totalmente (porque lo que me gustaba era recogerlas), ir por el monte respirando, pensando, silbando, cantando. Bajar e irme a jugar.

AUDIO 2 (01min03seg): VARIEDAD ARGENTINA mujer (140/134 palabras, 9 líneas)

De chica siempre me gustaron dos cosas que todavía hoy me marcan: (e) primero leer. Yo me acuerdo que cuando era muy chiquita, desde muy chiquita, desde que aprendí a leer yo empecé a leer el diario todos los días. (eee) En mi casa nos peleábamos por leer el diario. Mi papá (eee) se iba a la mañana y yo lo quería leer y mi hermano lo quería leer yyy siempre nos peleábamos por el suplemento de espectáculos (eee), pero a mí me gustaba mucho mucho leer sobre política internacional yyy leer sobre los conflictos y lo que pasaba en el mundo, (eee) las diferentes cosas, la guerra de Yugoslavia yyy. Sí, tenía siete años, ocho años, pero leía sobre la guerra de Yugoslavia y, me interesaba yyy. Esas cosas uno termina entendiendo después que te marcan como adulto, ¿no?

AUDIO 3 (01min01seg): VARIEDAD PERUANA hombre (115 palabras, 8 líneas)

Mi curio mi curiosidad (eee) acerca de la cocina, cuando tenía apenas cinco años. Ese tipo de curiosidad que te lleva a aaa adentrarte en la cocina para ver de dónde salen estos olores, a ver cómo cómo sucede esto de que los ingredientes entran a la olla y luego salen de una forma distinta. Pura curiosidad. Desde entonces empieza mi curiosidad por la gastronomía, (eh) algo que hasta ahora conservo conmigo como una especie de regalo familiar. (Eh) Sí cocino. Bastante Bien. De pequeño siempre he sido curioso, hab

<sup>199</sup> Todos los audios están disponibles en el siguiente enlace: <https://drive.google.com/drive/folders/1zfTA4jAGs25xNnQCEyBNAvrT4Vm4SBSd?usp=sharing>

<sup>200</sup> Cantidad de palabras dichas en todo el audio/Cantidad de palabras dichas en 01min01seg, ya que el audio 3 tiene dos segundos menos que los demás. Hemos excluido las reacciones, pero hemos incluido las muletillas en el conteo de palabras.

<sup>201</sup> La barra significa una pausa y la doble barra significa una pausa más larga, un párrafo.

<sup>202</sup> Pusimos entre paréntesis las muletillas y reacciones (como risas y suspiros).

parlanchín, (eee) he sidooo bailarín al mismo tiempo. Era como el centro de atracción en todas las fiestas o reuniones que se daban en casa.

AUDIO 4 (01min03seg): VARIEDAD MEJICANA mujer (166/160 palabras, 11 líneas)

Mi hermana y yo siempre solíamos jugar a ser profesoras, aaa ser doctoras, o dentistas más bien, y creo que todo tiene un porqué. Yo recuerdo que después de regresar de mis clases de inglés o mis clases de, normales de la escuela, (eem) nos poníamos a jugar a ser profesoras, a ser maestras y a(m) formar a los niños. Lo lo mismo que veíamos en las clases, era como una forma de repasarlo y así jugábamos. También nosotras de pequeñas, teníamos los dientes chuecos, entonces solíamos ir al dentista cada mes. Y creo que eso también nos nos orilló un poquito a jugar a hacerr de dentista y, todo lo que veíamos que hacía la dentista con nosotros, pues nosotros lo lo hacíamos con nuestros pacientes. //(mmm) También creo que mi madre, eso no lo recuerdo muy bien, pero creo que mi madre trabajó en una zapatería y ella tenía muchísimos zapatos, entonces cuando ella se iba a trabajar nosotros jugábamos a vender estos zapatos.

AUDIO 5 (01min03seg): VARIEDAD ARGENTINA hombre (221/214 palabras, 14 líneas)

A los cuatro años pasé al jardín de infante del colegio Betania, que fue el que hice toda, que hice toda la primaria y toda la secundaria, y ahí me acuer y ahí empecé a conocer a los que (aaa) después serían mis amigos de toda la vida que, casualmente son los que también considero mucho con los que terminé jugando al rugby más de grande. Me acuerdo del primer día del que voy al colegio, sala de cuatro, (esteee) tengo el recuerdo de haber un chico que se trepaba por los juegos yyy, es el primer chico que conocí, me acuerdo que era un amigo mío que estaba trepando por los juegos, me quedó como esa imagen grabada. Y después nada terminó siendo un ami amigo de toda la vida que con el que compartí deporte y que hoy hoy en día comparto la vida. Me acuerdo también que ese primer díaaa (ee) no me quería ir, no me quería separar de mi mamá y lloraba, me acuerdo, tengo también la imagen de, de estar sentado encima ella con otro chico sentado arriba de su madre que llora llorábamos los dos. (esteee) No sé por qué es un recuerdo que tengo.// Luego hice sala de cinco ahí y después también comencé la primaria en ese mismo colegio, en el Betania.

AUDIO 6 (01min03seg): VARIEDAD PENINSULAR mujer (155/150 palabras, 11 líneas)

Recuerdo especialmente un viaje que hicimos, que fueee, fuimos (ee) a un campi... bueno fuimos de acampada y fuimos todos los niños montados en un burrito con un carromato y fue súper divertido, después (ee) acampamos en el campoo, (eh) no muy lejos de la granjaa, montaban nuestras tiendas de campañaa. Yo creo que debía tener como seis años. Fue súper divertido. //(“Ah” *suspira*)¿Cómo era yo de pequeña? Bueno pues mi madre dice que me gustaba mucho la economía y siempre pensó que me dedicaría a ello porque en el colegio me dediqué a vender (*se ríe*) a vender pulseras y empecé a sacar mucho,

mucho dinero. Y la cosa es que mi abuela hacía las pulseras y yo las vendía, en el colegio, pues (ee) los niños les encantaban las pulseras que hacía mi abuela y acabé ganando bastante dinero, hasta tal punto que por mi culpa (ee) prohibieron en el colegio que los niños vendiesen nada.

AUDIO 7 (01min03seg): VARIEDAD MEJICANA hombre (122/119 palabras, 9 líneas)

En mi casa me llevaba muy bien con mis hermanas, cosa que sigo haciendo hasta la fecha. (mmmm) No hubo restricciones en cuanto a, a qué podía hacer o qué no podía hacer entonces, tanto, a veces obligaba a mis hermanas a jugar cosas que supuestamente tienen el rol de niños como coches o/, deportes o/, luchas, cosas de este estilo, tanto como a veces yo jugaba con ellas cosas que tienen un supuesto rol de niñas. Mis hermanas se burlan de que sobre todo jugaba a la comida porque siempre compraban comida de verdad, y me gustaba comérmela y jugaba con tal de comérmela.//(Ennm) En la primaria, me gustaba mucho estudiar y leer. Tenía muy altas calificaciones y, era un niño.

AUDIO 8 (01min03seg): VARIEDAD PERUANA mujer (134/128 palabras, 10 líneas)

Yo soy la mayor de tres hermanos, (eee) nos dimos, estamos separados cada dos años, yo nací en el ochenta, María Helena nació en el 82 y mi hermano en el 84. Siempre hemos vivido juntos y hemos tenido una infancia muuuuy hermosa porque (eee) nosotros en este barrio donde vivimos, (eh) vivíamos muy cerca de mis primos y por lo tanto siempre jugábamos juntos, pasábamos los veranos juntos, bailando, yendo al parrque, montando bicicleta, jugando con la pelota y sobre todo nos gustaba mucho hacerr muchas actuaciones. /En esa época, en el año ochenta, sí ochenta, finales de los ochenta, (eem) teníamos como un pequeño club dondeee hacíamos representaciones de baile para nuestros papás y nuestros papás hacían como una fiesta, una parrilla para nosotros para agradecerlos el el show que habíamos preparado.

**ANEXO V: CUESTIONARIO DEL ESTUDIO PILOTO**



UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA

CUESTIONARIO DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Tesis doctoral de Larissa Santos Beserra

**DATOS PERSONALES**

Edad:

Lugar de nacimiento:

Sexo: F ( ) M ( )

Ocupación:

Ocupación de tus padres:

¿Has vivido en otra(s) ciudad(es)? ¿Cuál(es)?

¿Hablas otras lenguas extranjeras aparte del español? ¿Cuál(es)?

**CUESTIONARIO**

A CONTINUACIÓN ESCUCHARÁS A 8 PERSONAS HABLANDO SOBRE SU INFANCIA. TE PRESENTAMOS UNA ESCALA CON UNA SERIE DE ADJETIVOS OPUESTOS. POR FAVOR, SEÑALA CON UNA X, PARA CADA PAR DE ADJETIVOS, AQUEL VALOR QUE MÁS SE ACERQUE A TUS IMPRESIONES SOBRE CADA UNA DE ESAS PERSONAS Y SU FORMA DE HABLAR.

**ENTREVISTADO 1**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
RICO								POBRE
CLARO								CONFUSO
FAMILIAR								EXTRAÑO
LENTO								RÁPIDO
ADECUADO								INADECUADO

**ENTREVISTADO 2**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
RICO								POBRE
CLARO								CONFUSO
FAMILIAR								EXTRAÑO
LENTO								RÁPIDO
ADECUADO								INADECUADO

**ENTREVISTADO 3**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
RICO								POBRE
CLARO								CONFUSO
FAMILIAR								EXTRAÑO
LENTO								RÁPIDO
ADECUADO								INADECUADO

**ENTREVISTADO 4**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
RICO								POBRE
CLARO								CONFUSO
FAMILIAR								EXTRAÑO
LENTO								RÁPIDO
ADECUADO								INADECUADO

**ENTREVISTADO 5**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
RICO								POBRE
CLARO								CONFUSO
FAMILIAR								EXTRAÑO
LENTO								RÁPIDO
ADECUADO								INADECUADO

**ENTREVISTADO 6**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
RICO								POBRE
CLARO								CONFUSO
FAMILIAR								EXTRAÑO
LENTO								RÁPIDO
ADECUADO								INADECUADO

**ENTREVISTADO 7**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
RICO								POBRE
CLARO								CONFUSO
FAMILIAR								EXTRAÑO
LENTO								RÁPIDO
ADECUADO								INADECUADO

**ENTREVISTADO 8**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
RICO								POBRE
CLARO								CONFUSO
FAMILIAR								EXTRAÑO
LENTO								RÁPIDO
ADECUADO								INADECUADO

TRAS LA AUDICIÓN, CONTESTA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿QUÉ ENTREVISTADO CREES QUE ES **AGRICULTOR**?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )

2. ¿QUÉ ENTREVISTADO CREES QUE ES **MÉDICO**?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )

3. ¿QUÉ ENTREVISTADO HABLA EL ESPAÑOL MÁS CERCANO AL TUYO?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )

4. ¿QUÉ ENTREVISTADO HABLA EL ESPAÑOL QUE TE GUSTARÍA APRENDER?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )

**ANEXO VI: CUESTIONARIO DEFINITIVO**



UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA

CUESTIONARIO DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Tesis doctoral de Larissa Santos Beserra

**DATOS PERSONALES**

Edad:

Lugar de nacimiento:

Sexo: F ( ) M ( )

Ocupación:

Ocupación de tus padres:

¿Has vivido en otra(s) ciudad(es)? ¿Cuál(es)?

¿Hablas otras lenguas extranjeras aparte del español? ¿Cuál(es)?

**CUESTIONARIO**

A CONTINUACIÓN ESCUCHARÁS A 8 PERSONAS HABLANDO SOBRE SU INFANCIA. TE PRESENTAMOS UNA ESCALA CON UNA SERIE DE ADJETIVOS OPUESTOS. POR FAVOR, SEÑALA CON UNA X, PARA CADA PAR DE ADJETIVOS, AQUEL VALOR QUE MÁS SE ACERQUE A TUS IMPRESIONES SOBRE CADA UNA DE ESAS PERSONAS Y SU FORMA DE HABLAR.

**PARA UTILIZAR LA ESCALA, RECUERDA:**

Término A	1 2 3 4 5 6 7	Término B
-----------	---------------	-----------

1 – MUY A	4 – IGUAL A Y B (NEUTRO)	5 – LEVEMENTE B
2 – BASTANTE A		6 – BASTANTE B
3 – LEVEMENTE A		7 – MUY B

**ENTREVISTADO 1**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
EXPRESIVA								INEXPRESIVA
CLARA								INCOMPRESIBLE
FAMILIAR								EXTRAÑA
LENTA								RÁPIDA
CORRECTA								INCORRECTA



ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA EL ESPAÑOL EN BRASIL

NATURAL								ARTIFICIAL
---------	--	--	--	--	--	--	--	------------

**ENTREVISTADO 2**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
EXPRESIVA								INEXPRESIVA
CLARA								INCOMPRESIBLE
FAMILIAR								EXTRAÑA
LENTA								RÁPIDA
CORRECTA								INCORRECTA
NATURAL								ARTIFICIAL

**ENTREVISTADO 3**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
EXPRESIVA								INEXPRESIVA
CLARA								INCOMPRESIBLE
FAMILIAR								EXTRAÑA
LENTA								RÁPIDA
CORRECTA								INCORRECTA
NATURAL								ARTIFICIAL

**ENTREVISTADO 4**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
EXPRESIVA								INEXPRESIVA
CLARA								INCOMPRESIBLE
FAMILIAR								EXTRAÑA
LENTA								RÁPIDA
CORRECTA								INCORRECTA
NATURAL								ARTIFICIAL

**ENTREVISTADO 5**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
EXPRESIVA								INEXPRESIVA
CLARA								INCOMPRESIBLE
FAMILIAR								EXTRAÑA
LENTA								RÁPIDA
CORRECTA								INCORRECTA
NATURAL								ARTIFICIAL

**ENTREVISTADO 6**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
EXPRESIVA								INEXPRESIVA
CLARA								INCOMPENSIBLE
FAMILIAR								EXTRAÑA
LENTA								RÁPIDA
CORRECTA								INCORRECTA
NATURAL								ARTIFICIAL

**ENTREVISTADO 7**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
EXPRESIVA								INEXPRESIVA
CLARA								INCOMPENSIBLE
FAMILIAR								EXTRAÑA
LENTA								RÁPIDA
CORRECTA								INCORRECTA
NATURAL								ARTIFICIAL

**ENTREVISTADO 8**

ADJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	ADJETIVO
FORMAL								INFORMAL
EXPRESIVA								INEXPRESIVA
CLARA								INCOMPENSIBLE
FAMILIAR								EXTRAÑA
LENTA								RÁPIDA
CORRECTA								INCORRECTA
NATURAL								ARTIFICIAL

TRAS LA AUDICIÓN, CONTESTA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS (SIGUIENDO TUS IMPRESIONES SOBRE EL HABLA DE LOS ENTREVISTADOS):

1. ¿QUÉ ENTREVISTADO CREES QUE TIENE ESTUDIOS SUPERIORES?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )

2. ¿QUÉ ENTREVISTADO CREES QUE TIENE POCOS ESTUDIOS?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )

3. ¿QUÉ ENTREVISTADO HABLA EL ESPAÑOL MÁS CERCANO AL TUYO?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )

4. ¿QUÉ ENTREVISTADO HABLA EL ESPAÑOL QUE TE GUSTARÍA APRENDER?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )

5. SI TUVIERAS LA OPORTUNIDAD, ¿QUÉ PAÍS TE GUSTARÍA VISITAR PARA APRENDER EL ESPAÑOL?

**ANEXO VII: DATOS RECOGIDOS DURANTE LA APLICACIÓN DEL  
CUESTIONARIO**



UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA

CUESTIONARIO DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Tesis doctoral de Larissa Santos Beserra

Escuela de idiomas:

Profesor:

Nacionalidad del docente:

Nivel del grupo según el MCER:

Manual:

Cantidad de estudiantes:

**ANEXO VIII: CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO**



Departamento de Lengua Española

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Larissa Santos Beserra, doutoranda do programa “*Español: investigación avanzada en lengua y literatura*”, na Faculdade de *Filología*, do departamento de língua espanhola, da Universidade de Salamanca, estou desenvolvendo um estudo que objetiva investigar as atitudes linguísticas dos estudantes brasileiros para com algumas variedades da língua espanhola, através da aplicação de um questionário aplicado aos alunos do<sup>203</sup> \_\_\_\_\_, na cidade de João Pessoa – Paraíba.

Assim, juntamente com minha orientadora, María del Rosario Llorente Pinto, solicito sua autorização para que os seus alunos possam participar da pesquisa intitulada “*Actitudes lingüísticas hacia el español en Brasil*”.

Desde já, informo-lhe que os dados serão apresentados à Faculdade de *Filología* da Universidade de Salamanca, podendo ser utilizados também em eventos científicos. Porém, dou-lhe a garantia de que suas informações e as dos seus alunos serão resguardadas de forma anônima.

Caso precise entrar em contato comigo, informo-lhe que meu telefono é (83) 3231-5953 e meu e-mail é: larissabeserra@gmail.com.

---

Larissa Santos Beserra  
(Pesquisadora)

---

Profa. Dra. María del Rosario Llorente Pinto

---

<sup>203</sup> Aquí pongo el nombre del Centro de estudios.

**CONSENTIMIENTO PÓS-ESCLARECIMIENTO**

Tendo sido satisfatoriamente informado sobre a pesquisa acima citada, concordo em participar da mesma, estou ciente de que os nomes dos meus alunos não serão divulgados e que a pesquisadora estará disponível para responder a qualquer dúvida.

João Pessoa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

RG<sup>204</sup>:

Professor de espanhol do \_\_\_\_\_ de João Pessoa.

---

<sup>204</sup> Número del documento de identidad válido en Brasil.

**ANEXO IX: CODIFICACIÓN DE LOS DATOS**

## IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES:

(AUDIO 1) Español - EH

(AUDIO 2) Argentina - AM

(AUDIO 3) Peruano - PH

(AUDIO 4) Mexicana - MM

(AUDIO 5) Argentino - AH

(AUDIO 6) Española - EM

(AUDIO 7) Mexicano - MH

(AUDIO 8) Peruana - PM

NOMBRE	VALORES
EHform	Formal
EHexpr	Expresiva
EHclar	Clara
EHfami	Familiar
EHlent	Lenta
EHcorr	Correcta
EHnatu	Natural
AMform	Formal
AMexpr	Expresiva
AMclar	Clara
AMfami	Familiar
AMlent	Lenta
AMcorr	Correcta
AMnatu	Natural
PHform	Formal
PHexpr	Expresiva
PHclar	Clara
PHfami	Familiar
PHlent	Lenta
PHcorr	Correcta
PHnatu	Natural
MMform	Formal
MMexpr	Expresiva
MMclar	Clara
MMfami	Familiar
MMlent	Lenta
MMcorr	Correcta
MMnatu	Natural
AHform	Formal

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA EL ESPAÑOL EN BRASIL

AHexpr	Expresiva
AHclar	Clara
AHfami	Familiar
AHlent	Lenta
AHcorr	Correcta
AHnatu	Natural
EMform	Formal
EMexpr	Expresiva
EMclar	Clara
EMfami	Familiar
EMlent	Lenta
EMcorr	Correcta
EMnatu	Natural
MHform	Formal
MHexpr	Expresiva
MHclar	Clara
MHfami	Familiar
MHlent	Lenta
MHcorr	Correcta
MHnatu	Natural
PMform	Formal
PMexpr	Expresiva
PMclar	Clara
PMfami	Familiar
PMlent	Lenta
PMcorr	Correcta
PMnatu	Natural

IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES:

NOMBRE	VALORES
<b>Sexo</b>	1. hombre 2. mujer
<b>Centro</b> (centro de estudios)	1. CCAA 2. CNA 3. Codisma 4. Centro de línguas
<b>Nacion</b> (nacionalidad del docente)	1. Brasileño 2. Argentino 3. Español
<b>Nivel</b>	1. A2+ 2. B1 3. B2
<b>Edad</b>	1. 14-25 2. 26-49 3. >50
<b>Origen</b>	1. João Pessoa 2. Otras ciudades de Paraíba 3. Ciudades de Pernambuco 4. Otras zonas de Brasil



<b>Prof</b> (profesión)	<ol style="list-style-type: none"> <li>0. Estudiante</li> <li>1. Psicólogo, administrador de empresa, farmacéutico, enfermero, dentista o abogado</li> <li>2. Bancario, veterinario, comercial inmobiliario, fisioterapeuta o ingeniero de alimentos</li> <li>3. Profesor o periodista</li> <li>4. Camarero, recepcionista, secretario, administrativo, peluquero, auxiliar de servicios</li> <li>5. Funcionario, arquitecto, profesor universitario, gerente comercial o gerente bancario.</li> <li>6. Médico, ingeniero, programador o juez</li> <li>7. Jubilado o ama de casa</li> <li>8. Otros, inclasificados</li> </ol>
<b>Lengua</b> (otras lenguas extranjeras)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí, inglés</li> <li>2. Sí, inglés y francés</li> <li>3. Sí, francés</li> <li>4. Sí, inglés e italiano</li> <li>5. Sí, italiano</li> <li>6. Sí, inglés y alemán</li> <li>7. No</li> </ol>
<b>Ciudad</b> (si ha vivido en otra ciudad)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí</li> <li>2. No</li> </ol>

## ANEXO X: DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

## Variables del entorno de los informantes

- Nacionalidad del docente

## Nacionalidad del docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Brasileña	28	29,5	29,5	29,5
Argentina	61	64,2	64,2	93,7
Española	6	6,3	6,3	100,0
Total	95	100,0	100,0	

- Centro de estudios

## Centro de estudios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido CCAA	28	29,5	29,5	29,5
CNA	6	6,3	6,3	35,8
Codisma	20	21,1	21,1	56,8
Centro de lenguas	41	43,2	43,2	100,0
Total	95	100,0	100,0	

- Nivel de conocimiento de la lengua española

## Nivel de los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido A2+	22	23,2	23,2	23,2
B1	39	41,1	41,1	64,2
B2	34	35,8	35,8	100,0
Total	95	100,0	100,0	

## DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

## Variables individuales de los informantes

- Sexo

## Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	25	26,3	26,3	26,3
	Mujer	70	73,7	73,7	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

- Edad

## Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	14-25	34	35,8	35,8	35,8
	26-49	30	31,6	31,6	67,4
	>50	31	32,6	32,6	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

- Origen

## Lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Joao Pessoa	59	62,1	62,1	62,1
	Otras ciudades de Paraíba	25	26,3	26,3	88,4
	Ciudades de Pernambuco	4	4,2	4,2	92,6
	Otras zonas de Brasil	7	7,4	7,4	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

- ¿Vivió en otra(s) ciudad(es)?

**Vivió en otra ciudad**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	46	48,4	48,4	48,4
No	49	51,6	51,6	100,0
Total	95	100,0	100,0	

- Profesión u ocupación del informante

**Profesión/Ocupación**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Estudiante	32	33,7	33,7	33,7
Psicólogo, Farmacéutico, Enfermero, Dentista, Abogado o Administrador de empresas	9	9,5	9,5	43,2
Bancario, Veterinario, Ingeniero de alimentos, Comercial inmobiliario o Fisioterapeuta	8	8,4	8,4	51,6
Profesor o periodista	13	13,7	13,7	65,3
Camarero, Recepcionista, secretario, administrativo, peluquero, auxiliar de servicios	2	2,1	2,1	67,4
Arquitecto, Gerente comercial, Gerente bancario, Funcionario o Profesor universitario	11	11,6	11,6	78,9
Médico, Ingeniero, Juez o Programador	3	3,2	3,2	82,1
Ama de casa o jubilado	15	15,8	15,8	97,9
Otras	2	2,1	2,1	100,0
Total	95	100,0	100,0	

- ¿Habla otra(s) lengua(s) extranjera(s)?

**Otras lenguas extranjeras**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí, inglés	35	36,8	36,8	36,8
Sí, inglés y francés	10	10,5	10,5	47,4
Sí, francés	2	2,1	2,1	49,5
Sí, inglés e italiano	2	2,1	2,1	51,6
Sí, italiano	1	1,1	1,1	52,6
Sí, inglés y alemán	1	1,1	1,1	53,7
No	44	46,3	46,3	100,0
Total	95	100,0	100,0	

- Profesión de los padres

**Profesión de los padres**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Independiente	63	66,3	66,3	66,3
Psicólogo, Farmacéutico, Enfermero, Dentista, Abogado o Administrador de empresas	2	2,1	2,1	68,4
Bancario, Veterinario, Ingeniero de alimentos, Comercial inmobiliario o Fisioterapeuta	4	4,2	4,2	72,6
Profesor o periodista	1	1,1	1,1	73,7
Camarero, Recepcionista, secretario, administrativo, peluquero o auxiliar de servicios	3	3,2	3,2	76,8
Arquitecto, Gerente comercial, Gerente bancario, Funcionario o Profesor universitario	7	7,4	7,4	84,2
Médico, Ingeniero, Juez o Programador	6	6,3	6,3	90,5
Ama de casa o jubilado	5	5,3	5,3	95,8
Otras	4	4,2	4,2	100,0
Total	95	100,0	100,0	

## ANEXO XI: ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE CADA ÍTEM DE LA ESCALA

- FORMAL/INFORMAL

## ESTADÍSTICAS FORMAL/INFORMAL

	ESPAÑOL	ARGENTINA	PERUANO	MEXICANA	ARGENTINO	ESPAÑOLA	MEXICANO	PERUANA
N Válido	95	95	95	95	95	95	95	95
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	3,4526	5,0211	3,7263	3,7895	4,8737	5,1263	4,6000	4,0947
Cuartil 1 (25%)	2,00	4,00	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00
Mediana	3,0000	5,0000	4,0000	4,0000	5,0000	5,0000	4,0000	4,0000
Cuartil 3 (75%)	4,00	6,00	5,00	5,00	6,00	6,00	6,00	5,00
Moda	3,00	6,00	3,00	4,00	6,00	6,00	4,00	4,00

- CORRECTA/INCORRECTA

## ESTADÍSTICAS CORRECTA/INCORRECTA

	ESPAÑOL	ARGENTINA	PERUANO	MEXICANA	ARGENTINO	ESPAÑOLA	MEXICANO	PERUANA
N Válido	95	95	95	95	95	95	95	95
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	2,6316	3,6737	2,7684	2,7053	4,1368	3,3789	3,6842	3,1474
Cuartil 1 (25%)	2,00	3,00	2,00	2,00	4,00	2,00	3,00	2,00
Mediana	2,0000	4,0000	3,0000	2,0000	4,0000	3,0000	4,0000	3,0000
Cuartil 3 (75%)	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00
Moda	2,00	4,00	2,00	2,00	4,00	3,00	4,00	4,00

- FAMILIAR/EXTRAÑA

## ESTADÍSTICAS FAMILIAR/EXTRAÑA

	ESPAÑOL	ARGENTINA	PERUANO	MEXICANA	ARGENTINO	ESPAÑOLA	MEXICANO	PERUANA
<b>N</b> <b>Válido</b>	95	95	95	95	95	95	95	95
<b>Perdidos</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>	3,2105	3,9579	3,0316	2,9158	4,6947	3,0421	4,1263	3,1474
<b>Cuartil 1 (25%)</b>	2,00	2,00	2,00	2,00	4,00	2,00	3,00	2,00
<b>Mediana</b>	3,0000	4,0000	3,0000	2,0000	5,0000	3,0000	4,0000	3,0000
<b>Cuartil 3 (75%)</b>	4,00	5,00	4,00	4,00	6,00	4,00	5,00	4,00
<b>Moda</b>	3,00	5,00	2,00	2,00	4,00	3,00	4,00	3,00

- NATURAL/ARTIFICIAL

## ESTADÍSTICAS NATURAL/ARTIFICIAL

	ESPAÑOL	ARGENTINA	PERUANO	MEXICANA	ARGENTINO	ESPAÑOLA	MEXICANO	PERUANA
<b>N</b> <b>Válido</b>	95	95	95	95	95	95	95	95
<b>Perdidos</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>	2,3789	3,3053	2,8947	2,4105	3,6211	2,5158	3,8316	3,0737
<b>Cuartil 1 (25%)</b>	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00
<b>Mediana</b>	2,0000	3,0000	2,0000	2,0000	4,0000	2,0000	4,0000	3,0000
<b>Cuartil 3 (75%)</b>	3,00	4,50	4,00	3,00	5,00	3,00	5,00	4,00
<b>Moda</b>	1,00	4,00	2,00	2,00	4,00	2,00	5,00	2,00

- LENTA/RÁPIDA

## ESTADÍSTICAS LENTA/RÁPIDA

	ESPAÑOL	ARGENTINA	PERUANO	MEXICANA	ARGENTINO	ESPAÑOLA	MEXICANO	PERUANA
<b>N</b> <b>Válido</b>	95	95	95	95	95	95	95	95
<b>Perdidos</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>	4,6105	5,0316	2,6000	3,1895	5,4211	3,7579	3,8421	3,5158
<b>Cuartil 1 (25%)</b>	3,00	4,00	2,00	2,00	5,00	3,00	3,00	3,00
<b>Mediana</b>	4,0000	5,0000	3,0000	3,0000	6,0000	3,0000	4,0000	3,0000
<b>Cuartil 3 (75%)</b>	6,00	6,00	3,00	4,00	6,50	5,00	5,00	4,50
<b>Moda</b>	4,00	7,00	3,00	3,00	6,00	3,00	3,00	3,00

- CLARA/INCOMPRESIBLE

## ESTADÍSTICAS CLARA/INCOMPRESIBLE

	ESPAÑOL	ARGENTINA	PERUANO	MEXICANA	ARGENTINO	ESPAÑOLA	MEXICANO	PERUANA
<b>N</b> <b>Válido</b>	95	95	95	95	95	95	95	95
<b>Perdidos</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>	3,1684	4,2421	2,7474	2,2421	5,0000	3,0421	4,0737	2,9474
<b>Cuartil 1 (25%)</b>	2,00	3,00	2,00	1,00	4,00	2,00	3,00	2,00
<b>Mediana</b>	3,0000	5,0000	2,0000	2,0000	5,0000	3,0000	4,0000	3,0000
<b>Cuartil 3 (75%)</b>	5,00	6,00	4,00	3,00	6,00	4,00	5,00	4,00
<b>Moda</b>	2,00	5,00	2,00	2,00	6,00	2,00	5,00	2,00



- EXPRESIVA/INEXPRESIVA

### ESTADÍSTICAS EXPRESIVA/INEXPRESIVA

	ESPAÑOL	ARGENTINA	PERUANO	MEXICANA	ARGENTINO	ESPAÑOLA	MEXICANO	PERUANA
N Válido	95	95	95	95	95	95	95	95
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	2,7895	3,6211	3,7158	2,9789	4,4737	2,9053	4,4632	3,3263
Cuartil 1 (25%)	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00
Mediana	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3,0000	4,0000	3,0000
Cuartil 3 (75%)	4,00	5,00	5,00	4,00	6,00	3,50	5,50	4,50
Moda	3,00	2,00 <sup>a</sup>	2,00	2,00	4,00	2,00	5,00	2,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

**ANEXO XII: TEST DE DIFERENCIACIÓN DE LAS VARIABLES INDIVIDUALES Y DEL ENTORNO DE LOS INFORMANTES  
SEGÚN CADA MUESTRA DE HABLA Y SCORE GENERAL**

Variable	Ítems	Argentina		Argentino		Española		Español		Mexicana		Mexicano		Peruana		Peruano		General	
		m	dt	m	dt	m	dt	m	dt	m	dt	m	dt	m	dt	m	dt	m	dt
<b>Sexo del alumno</b>	<b>Masculino</b>	3,83	0,95	4,67	0,97	3,24	0,91	2,98	0,82	2,81	0,78	4,12	1,03	3,37	1,01	3,11	1,00	3,52	0,50
	<b>Femenino</b>	4,23	1,07	4,58	1,02	3,45	0,89	3,25	0,94	2,92	1,01	4,08	1,06	3,31	0,97	3,05	0,87	3,61	0,52
<b>Franja de edad</b>	<b>Uno (14 – 25)</b>	3,96	0,94	<b>4,29*</b>	0,79	3,08	0,77	2,97	0,73	2,78	0,72	3,76	0,79	3,03	0,81	2,95	0,90	<b>3,35*</b>	0,46
	<b>Dos (26 – 49)</b>	4,41	0,98	4,94	0,77	3,59	0,88	3,21	0,92	2,59	0,64	4,34	0,91	3,45	0,95	3,17	1,05	3,71	0,51
	<b>Tres (&gt; 50)</b>	4,02	1,21	4,62	1,29	3,56	0,95	3,37	1,06	<b>3,31*</b>	1,26	4,21	1,32	3,52	1,11	3,10	0,75	3,71	0,50
<b>Origen</b>	<b>Brasil</b>	4,92	0,43	4,41	0,89	3,84	0,91	3,08	0,64	2,67	0,31	4,06	0,68	3,43	0,45	3,29	1,21	3,71	0,34
	<b>João Pessoa</b>	4,06	1,00	4,55	0,91	3,30	0,85	<b>3,42*</b>	0,91	2,81	0,84	4,04	1,03	3,31	0,94	3,11	0,81	3,58	0,54
	<b>Paraíba</b>	4,04	1,26	4,79	1,26	3,50	0,92	2,66	0,81	2,98	1,25	4,27	1,20	3,15	1,13	2,85	1,06	3,53	0,54
	<b>Pernambuco</b>	4,11	0,79	4,50	0,72	3,32	1,37	3,00	0,80	3,82	0,84	3,75	0,84	4,32	0,71	3,50	0,43	3,79	0,23
<b>Centro de estudios y sus manuales de ELE</b>	<b>CCAA</b>	4,11	0,98	4,62	0,98	3,43	0,92	3,24	0,98	2,77	0,63	4,17	0,90	3,44	0,96	3,01	0,89	3,60	0,59
	<b>C. LÍNGUAS</b>	4,14	1,20	4,67	1,15	3,46	0,98	3,23	0,95	2,98	1,19	4,25	1,17	3,38	1,09	3,15	0,93	3,66	0,52
	<b>CNA</b>	3,33	0,59	4,40	0,77	2,95	0,45	3,26	0,73	2,95	0,88	3,50	0,57	3,43	0,93	3,36	0,81	3,40	0,38

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA EL ESPAÑOL EN BRASIL

	<b>CODISMA</b>	4,34	0,88	4,51	0,81	3,35	0,78	2,95	0,81	2,85	0,86	3,81	1,03	3,00	0,76	2,91	0,92	3,47	0,42
<b>Nacionalidad del profesor</b>	<b>Argentino</b>	4,15	1,11	4,69	1,09	3,48	0,96	3,20	0,97	2,93	1,05	4,22	1,10	3,40	1,05	3,05	0,87	3,64	0,56
	<b>Brasileño</b>	4,22	0,94	4,45	0,84	3,32	0,79	3,10	0,85	2,78	0,75	3,92	0,96	3,12	0,80	3,05	1,01	3,50	0,43
	<b>Español</b>	3,33	0,59	4,40	0,77	2,95	0,45	3,26	0,73	2,95	0,88	3,50	0,57	3,43	0,93	3,36	0,81	3,40	0,38
<b>Nivel del alumno</b>	<b>A dos</b>	4,13	1,01	4,27	1,08	3,23	0,69	2,89	0,96	3,14	0,90	3,96	1,11	3,21	0,77	3,19	0,91	3,51	0,40
	<b>B dos</b>	4,16	0,91	4,63	0,94	3,56	0,96	3,17	0,78	2,75	0,83	3,94	0,97	3,35	0,90	2,95	1,01	3,56	0,46
	<b>B uno</b>	4,09	1,21	4,76	0,99	3,34	0,93	3,35	0,97	2,87	1,08	4,29	1,06	3,36	1,15	3,10	0,80	3,64	0,61

Notas: **m** = media; **dt** = desviación típica; \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .