

Ideales de corrección y norma entre estudiantes de secundaria de ELE¹

Lisa GOZZI
Università di Bologna

Resumen

Este estudio es parte de una investigación realizada en el contexto italiano de ELE con el fin de examinar las ideologías de los discentes en torno a las variedades de la lengua española. En concreto, se enfoca en el análisis de las actitudes de los participantes hacia el pluricentrismo y la idea de corrección lingüística. Tras una breve introducción teórica y la presentación metodológica, se analizan los resultados comentando las actitudes manifestadas explícita e implícitamente y observando si se otorga mayor prestigio a determinadas variedades del español.

Palabras clave: actitudes, ELE, variedades lingüísticas, corrección, norma

Abstract

This paper is part of a research carried out in the Italian context of Spanish as a Foreign Language (SFL) to analyse the ideologies of the students involved regarding Spanish linguistic varieties. Specifically, it focuses on the analysis of participants' attitudes towards pluricentrism and the idea of linguistic correction. After a brief theoretical introduction and the methodological presentation, results are analysed, discussing the attitudes shown both explicitly and implicitly and observing whether greater prestige is given to any Spanish regional norm.

Keywords: Attitudes, SFL, Linguistic varieties, Correction, Norm.

1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho ampliamente reconocido que la lengua española, hoy en día, cuenta con significativa difusión a nivel global. El último informe del Instituto Cervantes (2024) proporciona datos de relieve al respecto: a nivel geográfico y demográfico, es lengua oficial de 21 naciones en el mundo y reúne a más de 600 millones de usuarios potenciales, de los que casi 500 millones son hablantes nativos y más de 24 millones son aprendices de español como lengua extranjera (ELE). Casi un millón de estos últimos,

¹ El presente trabajo forma parte de la investigación y de la tesis doctoral elaborada por la autora (Gozzi, 2024). Los resultados del estudio se presentaron el 03 de julio de 2024 en la Universidad de Alcalá (Alcalá de Henares, Madrid) durante la defensa de la tesis doctoral. Para la elaboración del presente estudio, se ha obrado un nuevo análisis específico de los datos recogidos.

concretamente 974 541, se localizan en Italia, siendo este el quinto país en el mundo por cómputo total de estudiantes de ELE.

Se señala también que, por lo que respecta a los nativos, es la segunda lengua a nivel mundial después del chino mandarín y que es lengua oficial de importantes entidades internacionales como la ONU. Entre los datos proporcionados en el informe, resalta de modo similar que en Spotify, entre las 500 canciones más escuchadas en 2023, el 21% de estas eran en español, siendo por tanto adelantadas solo por las canciones con texto en inglés. Igualmente, se detalla que es la segunda lengua más importante en el ámbito de la producción cinematográfica (Instituto Cervantes, 2024).

Ante tan amplia difusión geográfica, no sorprende que el español presente un importante nivel de variación diatópica. Siguiendo la división dialectal propuesta por Moreno Fernández (2017; 2020; 2021), las diferentes hablas hispanas se distribuyen siguiendo una clasificación en ocho áreas geolectales; en concreto, tres se asocian a España (castellana, andaluza, canaria) y cinco a América Latina (caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense, chilena). A estas áreas es preciso sumar la región de Guinea Ecuatorial, nación africana que, en su constitución, reconoce el español como lengua oficial junto al portugués y al francés (Bibang Oyee y Larre Muñoz, 2024). Por consiguiente, la lengua española no se presenta como unitaria, sino que se asocia a una realidad multinormativa o pluricéntrica (Moreno Fernández y Otero Roth, 2016).

Como se indica en los documentos elaborados por las Academias de la Lengua, reunidas en la Asociación de Academias de la Lengua española (ASALE), la pluralidad de normas que caracteriza la lengua española ha guiado las recientes actividades de estas instituciones que han trabajado conjuntamente para elaborar una política lingüística panhispanica y crear un modelo normativo común consensuado por los usuarios de las diferentes naciones (ASALE, 2016). Sin embargo, este tipo de política choca con las necesidades de los contextos de ELE, donde se requiere un modelo unitario de lengua para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En tal situación, la norma culta correspondiente al castellano (variedad central-septentrional del español peninsular), sigue ejerciendo un influjo significativo, puesto que se considera un modelo prestigioso por encima de las contraposiciones entre las diferentes normas nacionales (Moreno Fernández, 2006).

En la presente contribución, se busca observar cómo la compleja realidad de la lengua española y los conceptos de ‘corrección’ y ‘norma’ se manifiestan en las ideologías de estudiantes de ELE pertenecientes al ámbito de Educación Secundaria de Segundo Grado en Italia. En concreto, se pretende determinar si los aprendices expresan creencias y actitudes tanto explícitas como implícitas ante la variación diatópica de la lengua y consideran alguna modalidad mejor, es decir, más correcta o predominante respecto a las otras; de la misma forma, se observará si las políticas educativas del Instituto Cervantes en su *Plan Curricular* y las prácticas educativas italianas influyen, de alguna manera, en las opiniones expresadas por el alumnado encuestado.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: EL CONCEPTO DE ESTÁNDAR, NORMA Y CORRECCIÓN EN EL MUNDO DE ELE

Para alcanzar los objetivos propuestos, es necesario hacer hincapié en los conceptos de estándar y norma, así como en el de corrección lingüística. Empezando por el primero de los términos propuestos, el estándar se asocia a un modelo de referencia aceptado y consensuado por los hablantes de una comunidad lingüística que, sin embargo, no se emplea realmente en los actos de habla cotidianos. Se corresponde, por ende, al concepto de *langue* elaborado por Saussure (Alvar, 1996). El *Diccionario Panhispánico de Dudas* (RAE y ASALE, 2024), además, define el español estándar de la siguiente forma:

la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos. Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística. (RAE y ASALE, 2024)

La definición se puede relacionar con lo que Demonte (2003) define como una ‘koiné’, es decir, una variedad común a todos los dialectos de un idioma que agrupa una serie de características consensuadas y claras para los hablantes de la comunidad, excluyendo al mismo tiempo esos rasgos que se consideran particulares de una variedad.

La norma, por otro lado, es la manifestación concreta de la lengua estándar: según Coseriu (2021 [1952]), esta es una etapa intermedia entre la *langue* y la *parole* elaboradas en las teorías de Saussure, un conjunto de rasgos que se adopta no por motivos de corrección, sino como instrumento para sentirse parte de una comunidad. De hecho, la RAE y la ASALE describen la norma como “el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso” (RAE y ASALE, 2024). Es, por tanto, un instrumento lingüístico con función prescriptiva que se fija a través de obras especializadas, como los diccionarios y las gramáticas, y de entidades académicas, así como por los medios de comunicación y las figuras intelectuales de relieve (Andión Herrero, 2008).

Por la extensión demográfica de la lengua española, que ha implicado la aparición de las diferentes áreas dialectales anteriormente mencionadas, la norma no puede ser unitaria, sino que es pluricéntrica. De hecho, una norma se elabora a partir de esos rasgos y fenómenos lingüísticos que forman parte del habla cotidiana de una comunidad, por ende, es imposible crear un solo modelo normativo que refleje los usos de la entera ‘hispanidad’ a lo largo del mundo (Balmaseda Maestu, 2000). Por consiguiente, cada nación ha concretado una norma lingüística propia que reúne esos usos considerados prestigiosos y ejemplares, un modelo de lengua correcta, en esa región concreta (Lope Blanch, 2001). Es importante recordar que, a pesar de la diversidad en tan extenso dominio territorial, el español consigue mantener un alto grado de unidad gracias al

hecho de compartir elementos fundamentales como un sistema vocálico sencillo, el mismo sistema consonántico, una base léxica general y una sintaxis común (Moreno Fernández y Otero Roth, 2016).

El pluricentrismo de la lengua se ha convertido en uno de los ejes de acción fundamentales de las Academias de la Lengua, que en la introducción a la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE y ASALE, 2009) afirman:

El primero y más importante [de los criterios según los que obran las Academias] es la asunción del principio de que la norma tiene hoy carácter policéntrico. La muy notable cohesión lingüística del español es compatible con el hecho de que la valoración social de algunas construcciones pueda no coincidir en áreas lingüísticas diferentes. No es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de lengua. Tiene, por el contrario, más sentido describir pormenorizadamente las numerosas estructuras que son compartidas por la mayor parte de los hispanohablantes, precisando su forma, su significado y su estimación social, y mostrar separadas las opciones particulares que pueden proceder de alguna variante, sea del español americano o del europeo. Cuando estas opciones resultan comunes, y hasta ejemplares, en áreas lingüísticas específicas, deben ser descritas como tales. Obrar de este modo no solo no pone en peligro la unidad del español, sino que contribuye más bien a fortalecerla, y ayuda a comprender su distribución geográfica de forma más cabal (RAE y ASALE, 2009: XLII).

Por ende, como afirma Company Company (2019), por un lado, se promueve un modelo de español panhispánico que consiente la comunicación entre todos los hablantes a pesar de su procedencia geográfica, mientras que, por otro, la lengua se concreta en diferentes modalidades regionales, por lo que no se puede hablar de un español único. Este bagaje lingüístico teórico choca con la realidad de su aplicación a la enseñanza de ELE. De hecho, en dicho contexto, es indispensable proponer un modelo de lengua unitario y uniformado, que pueda representar un punto de referencia para el aprendiz.

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se propone como variedad preferente la centro-norte peninsular en su norma culta, puesto que esta comparte un número significativo de rasgos comunes con las otras modalidades y por “su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica” (Instituto Cervantes, 2006). A pesar de esto, el documento subraya la importancia de incluir fundamentos de la variación a la clase de ELE en función del nivel alcanzado por los estudiantes. Sin embargo, este pasaje del *Plan Curricular* contiene una afirmación llamativa que merece atención especial: en concreto, como justificación por la elección del modelo centro-norte peninsular como referencia, se subraya su vínculo no solo con el estándar lingüístico, sino también con ideales de prestigio. De ahí que, a pesar de reconocer la validez de todas las normas del español, el documento parezca otorgar mayor valor a ese modelo concreto por asociarse a ideologías de mayor prestigio y validez institucional (Gozzi, 2023). Esta perspectiva puede influir significativamente en los actores que se mueven a diario en los contextos de ELE, tanto docentes como alumnado, y puede crear en estos grupos actitudes lingüísticas que favorecen el modelo de norma peninsular en detrimento de otras normas lingüísticas.

Estos datos se suman a otro concepto que goza de cierta importancia en ELE, es decir, el de ‘corrección’, que se vincula estrechamente a la modalidad que, en dicho ámbito, se considera un modelo. La corrección hace referencia a “la ausencia de errores en el uso de cualquiera de las destrezas lingüísticas –comprensión auditiva, expresión escrita, interacción oral, mediación, etc.–” (Centro Virtual Cervantes, 2008). Es un concepto que halla sus orígenes en las obras clásicas del griego y del latín, que se consideraban un modelo lingüístico a partir del que aprender; asimismo, en los métodos didácticos del pasado, representaba el foco de la educación. Con el paso de los años y la elaboración de nuevas metodologías de enseñanza, ha ido perdiendo de importancia y peso en la didáctica, aunque algunas tipologías de ejercicios siguen enfocándose en la corrección lingüística, admitiendo una sola respuesta correcta (Centro Virtual Cervantes, 2008).

En general, incluso fuera del ámbito de ELE, la idea de corrección, que impone la validez de solo una modalidad frente a la existencia de más de una, es muy propia de culturas como la anglosajona, la francesa y la hispana, como afirma Rojas (2012). De hecho, en culturas como estas, los hablantes “valoran frecuentemente determinados rasgos o variedades lingüísticas de acuerdo con si se los percibe como ‘correctos’ o ‘incorrectos’, es decir, de acuerdo con si corresponden a un modelo de lengua ideal depositario del aprecio social explícito de los miembros de una comunidad” (Rojas, 2012: 73). En consecuencia, se deduce que el concepto de ‘corrección’ puede influir de forma significativa en el sistema de creencias de una comunidad de habla.

Ante un escenario teórico similar, la incorporación de las variedades a la clase de ELE puede representar un desafío. Por ejemplo, un estudio de Muñoz-Basols y Hernández Muñoz (2019) hace hincapié en el hecho de que la presentación de diversas modalidades del español en el aula de ELE se ve obstaculizada por la falta de materiales adecuados y la necesidad de adaptar los diseños curriculares a la tipología de contenidos propuestos en estos, así como por la formación inadecuada de los profesionales acerca del tema. A pesar de esto, se pone de relieve la importancia de elegir el modelo de enseñanza según las necesidades específicas de los estudiantes, por lo que no se puede establecer un modelo único para la didáctica. Por su parte, Moreno Fernández (2006) destaca que el prejuicio que otorga mayor prestigio a la norma castellana tiene raíces profundas en la didáctica de ELE, por lo que esta se sigue considerando el modelo de referencia para el proceso de aprendizaje:

El modelo castellano –la norma culta castellana– goza de ascendente dentro de España y en muchos lugares fuera de España: los filipinos, por ejemplo, no dudan a la hora de inclinarse por aprender un español de España; muchos profesores piensan que el castellano representa un modelo centripeto, que cuenta con un importante prestigio social y lingüístico y que está por encima de los desacuerdos y rivalidades que se puedan producir entre otros países hispanohablantes. Este modelo ofrece la ventaja de concordar con la norma académica tradicional y con los usos de buena parte de las autoridades hispánicas. (Moreno Fernández, 2006: 86)

Así pues, a pesar del reconocimiento de la validez de todas las normas diatópicas por parte de las instituciones y de las Academias, en contextos de ELE sigue existiendo

el estereotipo que otorga mejor estatus y mayor corrección a la norma castellana, al llamado ‘español de España’, prejuicio que se transmite a los aprendientes y puede, por eso, influir en sus actitudes e ideologías lingüísticas respecto a la lengua y a la variedad que aprenden.

En años recientes, se ha llevado a cabo una serie de estudios relacionados con la investigación de las actitudes de hablantes pertenecientes a diversos contextos, y muchos de estos se han centrado en los contextos de educación. Cestero Mancera y Paredes García (2015; 2018; 2023), a través de su proyecto PRECAVES-XXI, han recogido datos de extremo interés acerca de las actitudes de los hablantes de español hacia su propia lengua; además, el proyecto ha brindado numerosas posibilidades de aplicación. Por ejemplo, proponiendo el estudio a estudiantes universitarios (Cestero Mancera y Paredes García, 2018), los autores subrayan que más del 60% de la muestra considera que existe una variedad de la lengua más prestigiosa o mejor. En otro estudio (Cestero Mancera y Paredes García, 2022), dedicado a las opiniones de la población madrileña, notan que este porcentaje sube hasta el 95,14%; en este caso, numerosos encuestados opinan que el mejor español se halla en las zonas centrales de la península.

Otros estudios se insertan en esta línea temática, entre los que destaca el de Manjón-Cabeza Cruz (2020), quien adopta la misma metodología propuesta por los autores anteriormente citados para encuestar a estudiantes de Filología Hispánica de Granada. Los resultados señalan que el 55,06% de la muestra asocia la etiqueta de ‘mejor’ a una variedad concreta del español, mientras que el 41,57% otorga el mismo prestigio a todas las modalidades. Conviene señalar que muchos asocian esa valoración de prestigio a la variedad castellana.

Considerando, por otro lado, las investigaciones llevadas a cabo en contexto de ELE, se puede citar el estudio de Blanco Pena (2015), en el que se muestra cierta preferencia por la norma castellana en detrimento de las demás entre los estudiantes chinos de ELE. Cabe mencionar igualmente el estudio, llevado a cabo en ámbito eslavo, de Svetozarovová (2020), quien subraya que más de la mitad de los informantes involucrados en su investigación otorgan mayor corrección y prestigio a la variedad castellana, mientras que solo tres estudiantes asocian un estatus similar a todas las modalidades de habla. Por último, Musulin y Bezlaj (2016), al cuestionar la posible existencia de un español ‘mejor’, notan que más de la mitad de los estudiantes tanto de Grado como de Máster de la Universidad de Zagreb encuestados adoptaron una visión igualitaria de las variedades, otorgando el mismo prestigio a todas, mientras que poco menos de la mitad localizó en algún lugar de España una norma mejor.

3. OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y DATOS DE INVESTIGACIÓN

A partir de las consideraciones teóricas señaladas en el apartado precedente, la presente investigación se propone como objetivo principal el análisis de las ideologías de un grupo de estudiantes de ELE de secundaria ante los conceptos de ‘norma’ y ‘corrección’ en relación con la variación diatópica del español. En concreto, busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Los aprendices muestran prejuicios explícitos, positivos o negativos, hacia alguna variedad del español?
- ¿Los aprendices muestran prejuicios implícitos, positivos o negativos, hacia alguna variedad del español, sobre todo hacia la castellana?
- ¿El tiempo que llevan estudiando español influye en sus opiniones?

Para alcanzar estos objetivos, que forman parte de una investigación más extensa, se ha empleado un grupo de dos preguntas de respuesta abierta insertadas en un cuestionario realizado a través de Formularios de Google, herramienta que permitió el almacenamiento y gestión de un elevado número de respuestas y datos correspondientes. La encuesta, que buscaba recoger un abanico de datos más amplio, se planeó con una sección de preguntas abiertas para dar a los encuestados la oportunidad de expresarse libremente y dar su opinión de forma personal y suficientemente extensa.

El apartado se compone de las siguientes preguntas:

1. En tu opinión, ¿solo existe una norma, un modelo de lengua española correcta, o más de una? ¿Por qué?
2. Si te dijera que el español hablado en Argentina es distinto del que se habla en España, ¿cuál considerarías más correcto? ¿Por qué?²

Al principio de la sección, se indicaba a los estudiantes que contestaran de forma completa, empleando por lo menos una oración con sujeto, verbo y complementos y que justificaran su respuesta. A pesar de la especificación, se notó que algunos participantes no aportaron argumentos exhaustivos a respaldo de la opinión expresada.

Los encuestados aquí considerados son aprendices que pertenecen a la Educación Secundaria de Segundo Grado, última etapa del sistema educativo italiano de enseñanza reglada³. Más concretamente, son todos estudiantes de *licei linguistici*, es decir, institutos dedicados al estudio de idiomas extranjeros, situados en la región de Emilia-Romaña.

Siendo los encuestados aprendices que, en ocasiones, acaban de empezar su periodo de aprendizaje de la lengua, se ha considerado que algunos podrían no disponer de las competencias necesarias para contestar en español. Por ello, para los niveles iniciales (años 1 y 2) se ha elaborado el cuestionario en italiano, mientras que en los

² La elección de la variedad argentina frente a las otras se debe a dos factores principales: por un lado, se seleccionó por el vínculo y las semejanzas compartidas con el italiano por las migraciones italianas a la nación latinoamericana (Moreno Fernández, 2020). Por otro lado, según los datos comentados en Gozzi (2024), los profesores entrevistados en el marco del estudio habían señalado anteriormente el hecho de que muchos colaboradores nativos que trabajan en los centros escolares involucrados son de origen argentino, por lo que los estudiantes tienen contactos directos constantes con dicha modalidad.

³ El recorrido educativo de los estudiantes italianos se articula en diferentes etapas: la educación infantil (*Scuola dell'Infanzia* – 3 años, opcional), seguida por el primer ciclo educativo obligatorio, que incluye la educación primaria (*Scuola Primaria* – 5 años) y la *Scuola Media* o *Scuola Secondaria di Primo Grado* (3 años); a continuación, se halla el segundo ciclo educativo obligatorio, correspondiente a la *Scuola Superiore* o *Scuola Secondaria di Secondo Grado* (Educación Secundaria de Segundo Grado - 5 años). La última etapa educativa, que ya no pertenece a la enseñanza obligatoria, de los alumnos italianos que deciden seguir con sus estudios es la universidad (Unidad de Acción Educativa Exterior, 2022).

niveles más avanzados (años 3, 4 y 5) se ha proporcionado la versión en español de la encuesta⁴.

La muestra recogida a través del estudio, como se puede apreciar en la Tabla 1, es variada por lo que respecta al género de los encuestados, aunque se nota una preponderancia de mujeres:

Género de los participantes		
Hombre	72	19,4%
Mujer	290	78,4%
No específica	8	2,2%
<i>Total</i>	370	100%

Tabla 1. Género de los participantes.

Todos los aprendices pertenecen al sistema de enseñanza reglada italiano, por ende, su edad está comprendida entre los 14 y los 19 años; solamente un estudiante, por motivos desconocidos, declaró tener 20 años, quedando consecuentemente fuera del grupo de edad propio de esta etapa escolar. Por lo que concierne, en cambio, al origen de los participantes, se aprecia que la mayoría procede de Italia (94%). De los 22 estudiantes originarios de otro país, solo uno es nativo de una región hispanohablante, en concreto, de República Dominicana. Por otro lado, puesto que los datos sobre los años de estudio de ELE son heterogéneos, las respuestas se han clasificado por grupos, considerando periodos de estudio de tres años o más, como se describe en la Tabla 2:

Años de estudio de ELE		
1-3	117	31,6%
4-6	200	54%
7-9	51	13,8%
10+	1	0,3%

⁴ Las respuestas recogidas en lengua española han pasado a formar parte del subcorpus “Gozzi” del corpus ESCONES (<https://escones.web.uah.es/>) de la Universidad de Alcalá, donde se recogen muestras de lengua oral y escrita de aprendices de español (LM, LO, LE). Las respuestas en italiano no aparecen en dicho corpus. En total, se recogieron 370 respuestas de estudiantes de ELE pertenecientes al contexto de Educación Secundaria de Segundo Grado, en concreto, a cinco institutos para las lenguas extranjeras (*licei linguistici*) diferentes.

Nativo	1	0,3%
<i>Total</i>	370	100%

Tabla 2. Años de estudio de ELE.

En general, los datos ponen de manifiesto que poco más de la mitad de los participantes (54%) ha alcanzado una etapa intermedia de su recorrido educativo respecto a ELE, puesto que lleva entre 4 y 6 años aprendiendo la lengua. Otro grupo de extensión significativa, que representa el 31,6% de la muestra, es el que sigue en la etapa inicial, es decir, que cuenta con entre uno y tres años de aprendizaje del idioma. Por otro lado, solo pocos alumnos están ya en una fase avanzada de aprendizaje, puesto que solo 51 jóvenes (13,8%) estudian español desde hace entre 7 y 9 años y solo uno (0,3%) desde hace más de 10 años.

A continuación, se exponen los resultados alcanzados a través del análisis de las respuestas proporcionadas, con un foco tanto en los puntos de vista expresados por los estudiantes como en la variedad de sus respuestas según los años de estudio. Para realizar el examen de los datos seleccionados, se ha adoptado una perspectiva cualitativa, con el objetivo de analizar individualmente las respuestas proporcionadas y poner de relieve posibles patrones recurrentes o ideologías radicadas en los participantes. Al mismo tiempo, para obtener una visión global de los datos, se ha realizado una anotación manual del corpus, etiquetando las respuestas en función del enfoque adoptado.

4. RESULTADOS

Como se ha indicado en la sección de metodología, cada una de las preguntas planteadas recoge una muestra total de 370 respuestas. El objetivo de estas dos interrogaciones es obtener de los informantes un fragmento de texto suficientemente completo que no conteste simplemente a la pregunta, sino que aporte argumentos que respalden su punto de vista. A pesar de las especificaciones en el cuestionario, subrayando la importancia de aportar una respuesta elaborada, en algunos casos los participantes han proporcionado una simple réplica a la pregunta directa sin argumentar su opinión, de ahí que, en las figuras que aparecen a continuación, se incluya una sección de ‘No justifica’ para clasificar estas respuestas.

4.1. *En tu opinión, ¿solo existe una norma, un modelo de lengua española correcta, o más de una? ¿Por qué?*

La primera pregunta permite recoger las actitudes de los estudiantes ante los conceptos de ‘corrección’ y ‘norma’ asociados a la lengua española y obtener información sobre sus creencias y opiniones explícitas, observando si manifiestan prejuicios hacia alguna modalidad lingüística. Examinando la Figura 1, se observa que la mayoría de los participantes (88,9%) no considera que exista una norma o un modelo

lingüístico mejor que los otros, declarando que la pluralidad normativa es una característica propia de la lengua española. Por ende, la actitud explícita ante la variación geolectal de la lengua es más bien positiva, pues solo un 11,1% de los estudiantes es partidario de la existencia de una sola norma o modelo de lengua correcta.

En tu opinión, existe ...

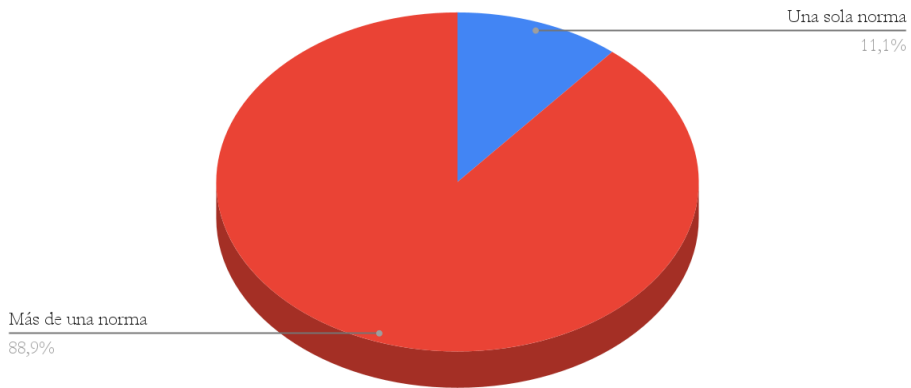


Figura 1. Opinión de los estudiantes ante el pluricentrismo de la lengua española (elaboración propia).

Desglosando los porcentajes y considerando los datos según los años de estudio de los participantes (Figura 2), hay que señalar algunos resultados de interés. En primer lugar, resalta que los porcentajes más altos de estudiantes que reconocen la corrección de solo una norma del español se asocian tanto al grupo con menos años de estudio de español (1-3) como al que ya cuenta con casi una década de aprendizaje (7-9). Por un lado, sorprende que el porcentaje de aprendientes novicios (15,4%) que considera que existe una norma del español que predomine respecto a las otras es notablemente inferior respecto al de los que, en cambio, asocian el mismo nivel de corrección a todas las modalidades de la lengua (84,6%); por otro lado, sobresale el hecho de que el mismo porcentaje de aprendices con más años de estudio (7-9) (17,6%) no reconozca el pluricentrismo de la lengua española. Del mismo modo, es relevante notar que más del 90% de los alumnos del grupo 4-6 reconoce la existencia de más de una norma y, por consiguiente, de un modelo de lengua correcta. En general, destaca que, si se les pregunta explícitamente, porcentajes significativamente altos no muestran prejuicios a favor de un solo modelo normativo.

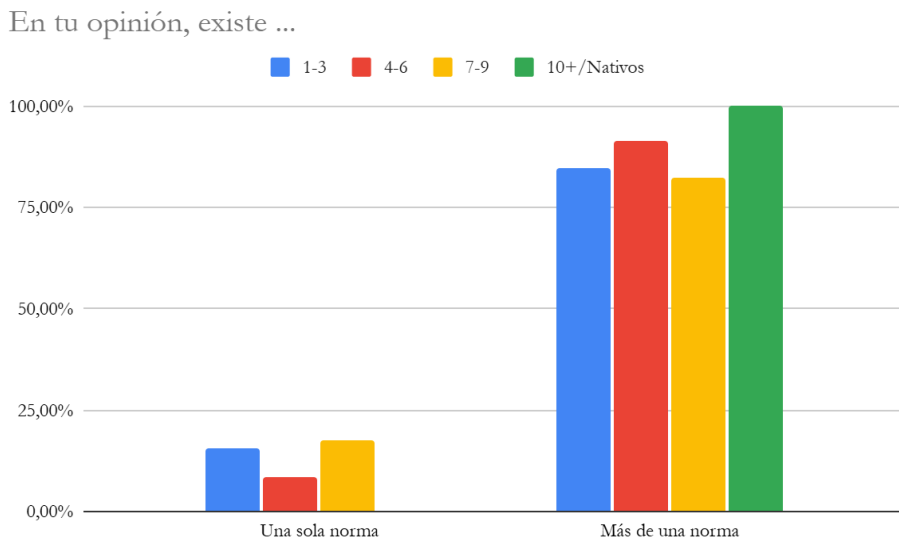


Figura 2. Opinión de los estudiantes ante el pluricentrismo de la lengua española según los años de estudio (elaboración propia).

Observando las justificaciones aportadas por el grupo que declara considerar que existe solo una norma correcta del español, estas se pueden agrupar en cuatro ejes temáticos principales: la corrección lingüística, la existencia de un modelo único unitario del idioma, la naturaleza ‘materna’ u originaria de la modalidad castellana o ‘de España’ y motivos vinculados al aprendizaje de ELE. De este grupo, solo 3 (7,3%), no aportan justificaciones a su respuesta, como se observa en la Figura 3.

Justificaciones por reconocer solo una norma correcta del español

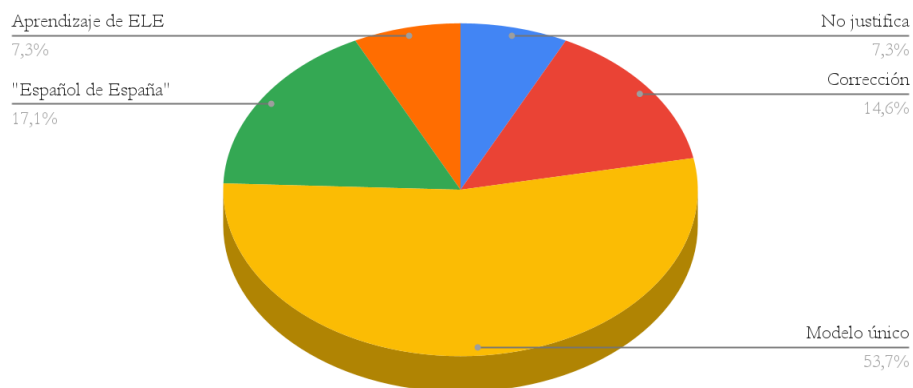


Figura 3. Justificaciones por reconocer solo una norma correcta del español (elaboración propia).

Profundizando el análisis de los argumentos aportados por cada categoría, se aprecia que son variados y, en ocasiones, específicos y puntuales. Con respecto al grupo relacionado con el concepto de ‘corrección’, se detectan cuatro preocupaciones generales de los encuestados, que se presentan a continuación, junto a algunos ejemplos de las respuestas recogidas⁵:

- Hay que hablar con el acento adecuado: “secondo me si, perché in una lingua bisogna avere il giusto accento” (AS-182)⁶;
- Se necesita una norma de corrección para fines comunicativos: “Creo que si, porque es muy importante hablar correctamente la lengua, en segunda del país, si es de España o si es de America Latina. Porque si no se aprende hablar bien, la comunicaciòn entre los seres humanos serà muy difícil” (AS-118);
- Solo hay un modelo gramatical correcto: “si perchè ci sarà sempre un modello di lingua piú "giusto" grammaticalmente” (AS-369)⁷;
- El ‘español de España’ se considera el modelo más correcto que debería ser propio de los contextos de enseñanza: “Está claro que el español de España es lo que pienso sea el más correcto y creo que es el verdadero modelo de enseñarlo, pero seguramente los diferentes Españoles hablados en el mundo se consideran válidos también” (AS-255).

Por lo que respecta a los que vinculan la existencia de una sola norma correcta a la enseñanza de ELE, se aprecia en todos los encuestados la consideración del castellano como modelo normativo, al ser este el propio de los contextos de aprendizaje en los que se hallan: “En mi opinión el español correcto que se debería estudiar es el castellano pero es importante también aprender a los otros modelos de lengua española” (AS-001). Asimismo, opinan que la presentación de más modelos en las clases para extranjeros crearía un alto grado de confusión que dificultaría el estudio de la lengua: “para mi solo hay una porque sino se crea confusion tambien para los estudiantes” (AS-031).

El ‘español de España’, que se ha citado en los ejes temáticos anteriores como modelo de corrección y de referencia, representa de igual manera el modelo normativo para algunos encuestados al coincidir con la variedad originaria de la lengua, a partir de la que se han desarrollado las variedades que se hablan en otras zonas como América Latina: “Si en mi opinión existe solamente un modelo de lengua española correcta, que es el que se hable en España. Porqué todos los otros modelos vienen de este” (AS-144).

Por último, por lo que concierne a la idea de que solo existe un modelo unitario de lengua, creencia propia de más de la mitad del grupo considerado, se observan las siguientes valoraciones:

⁵ Las respuestas se copian en el texto del artículo tal y como fueron escritas por los estudiantes, sin corregir posibles errores y sin cambiar la puntuación empleada. Para las respuestas en italiano, se proporciona una traducción en nota.

⁶ En mi opinión sí [existe una norma correcta del español], porque en una lengua hay que tener el acento adecuado.

⁷ Sí, porque siempre habrá un modelo de lengua más ‘correcto’ a nivel gramatical.

- Solo existe un modelo de lengua a partir del que han nacido diferentes variedades: “pensa esista un modello con varie sfaccettature. lo spagnolo è uno però magari possono cambiare un po’ di pronunce o parole” (AS-054)⁸;
- Existe solo una norma porque hay específicas reglas gramaticales: “Esiste solo una norma perchè esistono delle regole” (AS-178)⁹;
- Solo hay un modelo de corrección que está vinculado al contexto o país donde surgió la lengua: “Esiste solo un modello di lingua corretto, perchè secondo me il luogo o paese in cui è nata la lingua determina il modo in cui la lingua dev'essere parlata” (AS-085)¹⁰;

En general, observando las actitudes y las opiniones comentadas, se evidencia en este grupo de encuestados cierta preocupación hacia el modelo lingüístico representado por las reglas gramaticales y la necesidad de una norma unitaria tanto para facilitar la comunicación como para favorecer el aprendizaje.

Pasando a considerar el grupo, más numeroso, de alumnos que declaran otorgar el mismo grado de corrección a más normas de la lengua española, se aprecia que los argumentos aportados son más variados y hacen hincapié en diferentes aspectos de la realidad lingüística del español (Figura 4).



Figura 4. Justificaciones por reconocer más de una norma correcta del español (elaboración propia).

⁸ Creo que existe solo un modelo con varias caras. El español es uno, pero a lo mejor pueden cambiar un poco las pronunciaciones o las palabras.

⁹ Existe solo una norma porque hay reglas.

¹⁰ Existe solo un modelo de lengua correcto, porque en mi opinión el lugar o país donde nació la lengua determina la manera en la que esta tiene que hablarse.

Destaca en este caso también un pequeño grupo de encuestados (8,8%) que no aporta ninguna explicación para apoyar su punto de vista. Por otro lado, un conjunto significativo de aprendices (47,7%) respalda su postura apoyándose en la extensión geográfica de la lengua española. En general, este grupo de encuestados declara que la existencia de más de un modelo correcto de la lengua se debe a la significativa extensión de su dominio territorial, que ha comportando la exposición de la lengua a influencias variadas y la consiguiente adaptación de la misma tanto a diferentes necesidades como a diversos desarrollos culturales. En concreto, se señalan los siguientes factores:

- El extenso dominio territorial del español comporta la concreción de varios dialectos que gozan del mismo nivel de corrección: “Non c'è un solo tipo di spagnolo corretto perché la lingua è corretta anche se parlata in modo diverso. Dipende dal luogo di provenienza” (AS-119)¹¹; “más de una porque la lengua varia de zona en zona y solo porque cambia el vocabulario o la estructura de la frase eso no excluye que no sea correcta” (AS-313);
- La variación se debe a las diferentes necesidades, costumbres y culturas propias de cada zona, sin que esto comporte la incorrección de una variedad de habla: “Secondo me esistono più molesti¹² di una lingua perché in ogni parte di un paese ci sono abitudini e necessità diverse” (AS-158)¹³; “Sin dudas existen varios modelos y normas de lengua correctos. El español es una lengua hablada en varios países del mundo, cada uno con su propia cultura y tradiciones, por eso la lengua puede tener algunas diferencias” (AS-191);
- Las diferencias dialectales pueden deberse a las influencias que ha tenido cada variedad: “Creo que existen otras formas de español porque en España y en todos los países donde se habla español hay diferentes influencias y culturas y por eso el idioma puede variar” (AS-024).

Otro grupo significativo (28,9%) justifica su postura apoyándose en el hecho de que cada lengua presenta variantes y variedades que son características intrínsecas propias de una lengua como tal. En general, este grupo de estudiantes enfoca su perspectiva en la realidad de un idioma, que no es una entidad única e inmutable, sino que se caracteriza por variar en función del contexto, sea este histórico, geográfico o social/comunicativo. Observando con mayor atención las respuestas proporcionadas en el cuestionario, se señalan diferentes enfoques hacia la variación que una lengua puede presentar, sin que este proceso perjudique la validez de la misma:

- Enfoque histórico o diacrónico: “A parer mio è importante mantenere uno modello di lingua predefinito, ma allo stesso tempo non “rigettare” un

¹¹ No hay un solo tipo de español correcto porque la lengua es correcta aunque se habla de manera diferente. Depende del lugar de procedencia.

¹² La palabra *molesti* ('molestos') que aparece en el texto original en italiano parece ser un error, según la semántica de la oración debería ser *modelli* ('modelos').

¹³ En mi opinión, existen más modelos de una lengua porque en cada lugar de un país hay costumbres y necesidades diferentes.

cambiamento in esso in quanto la lingua è in continua evoluzione e queste evoluzioni devono essere accolte” (AS-098)¹⁴;

- Enfoque geográfico o diatópico: “Secondo me ne esistono più di una, perché nelle diverse parti del mondo si usa parlare con accenti, cadenze e alcune parole differenti rispetto allo spagnolo parlato in Spagna” (AS-083)¹⁵; “En mi opinión, existen distintas normas lingüísticas, tanto según el país en el que se hable la lengua como diferenciándolas entre distintos contextos y distintas clases sociales” (AS-185);
- Enfoque situacional o diafásico: “En mi opinión, existen muchísimas maneras de comunicar y escribir las informaciones pero depende desde el contexto porque hay varias tipologías también de texto y entonces una persona tiene que escribir de manera formal o informal pero si escribe de manera informal no implica que sea errado” (AS-221); “en una lengua el tono y el vocabulario pueden tomar diferentes declinaciones a segunda de la situación en la que se encuentra la persona” (AS-198);
- Enfoque cultural: “en mi opinión todos los modelos son correctos porque aunque pueden ser diferentes son un enriquecimiento de la cultura española” (AS-026); “secondo me esistono più modelli di lingua corretti perché ogni luogo, com'è giusto che sia, influenza la lingua e la modifica in base alle altre culture del luogo” (AS-334)¹⁶;
- Enfoque social o diastrático: “En mi opinión, existen distintas normas lingüísticas, tanto según el país en el que se hable la lengua como diferenciándolas entre distintos contextos y distintas clases sociales” (AS-185).

Las respuestas ponen de relieve que numerosos estudiantes han alcanzado un buen desarrollo de su competencia sociolingüística, reconociendo la existencia de diferentes variantes del idioma por la necesidad de adaptarlo a distintas situaciones comunicativas y, al mismo tiempo, avalando la validez de cada una de estas modalidades en su contexto.

Igualmente, resalta un pequeño grupo de encuestados (5,5%) que vincula sus opiniones a razones exclusivamente históricas; en concreto, se reconoce el pluricentrismo de la lengua española debido a su desarrollo histórico y a los cambios que toda lengua natural presenta al ser empleada cotidianamente por una comunidad lingüística, puesto que esto implica un proceso de adaptación constante del medio lingüístico a la situación comunicativa:

¹⁴ En mi opinión, es importante mantener un modelo de lengua predeterminado, pero al mismo tiempo no ‘rechazar’ un cambio en este mismo, puesto que la lengua está en continua evolución y estos cambios tienen que acogerse.

¹⁵ En mi opinión, hay más de una, porque en las diferentes regiones del mundo es usual hablar con acentos, ritmos y algunas palabras diferentes respecto al español hablado en España.

¹⁶ Según yo, existen más modelos de lengua correctos porque cada lugar, como debe ser, influencia la lengua y la modifica según las otras culturas del lugar.

- “no perchè è naturale che la lingua si modifichi nel tempo” (AS-327)¹⁷;
- “più di una in quanto una lingua può subire vari influssi e di conseguenza cambiare nel tempo” (AS-332)¹⁸;
- “Para mi, hoy en día no existe una sola tipología de lengua española por que a lo largo de los años en muchísimos países se han desarrollado modelos diferentes de el que se habla en España. Por eso podemos decir que es imposible encontrar una sola forma correcta” (AS-228);
- “A mio parere non può esistere una norma, in quanto la lingua è un "essere vivente" che si evolve nello spazio e nel tempo, e quindi se esistesse un canone probabilmente bloccherebbe l'evoluzione. Sarebbe come l'esperimento nel quale si mette una pianta in una scatola creando un unico buco per la luce, forzandone così la crescita in maniera non naturale.” (AS-359)¹⁹.

En este contexto, sobresale una respuesta que hace hincapié específicamente en el cambio lingüístico consecuente al cambio generacional y a los usos que cada generación de hablantes hace de su propio idioma, como se puede leer a continuación: “Secondo me no, perchè andando avanti con gli anni e le generazioni, la lingua è cambiata poco a poco evolvendosi” (AS-356)²⁰.

Otras respuestas, con porcentajes menores, aportan puntos de vista que se apoyan en argumentaciones diferentes respecto a las mencionadas anteriormente. En primer lugar, algunos aprendices, a pesar de reconocer la pluralidad y la validez de las normas del español, expresan cierta preocupación ante las consecuencias que la incorporación de diferentes variedades de la lengua podría tener en las aulas de ELE. Declaran, por tanto, preferir la elección de un modelo único para los aprendientes que pueda representar un punto de referencia y que no cree confusión a la hora de enfrentarse con el estudio de la lengua. A continuación, se proponen algunos ejemplos de las respuestas de este grupo:

- “Para mi existe un modelo de lengua correcta solo para los que aprenden español. Porque si tu lengua madre es el español seguramente considerará aquella version como la mas correcta” (AS-035);
- “Beh esistono delle varianti di una lingua che però, secondo me, andrebbero messi da parte quando si apprende una lingua nuova poiché potrebbe fare confusione” (AS-058)²¹.

¹⁷ No [existe una sola norma correcta] porque es natural que la lengua se modifique a lo largo del tiempo.

¹⁸ Más de una porque una lengua puede sufrir varios influjos y, por consiguiente, cambiar a lo largo del tiempo.

¹⁹ En mi opinión, no puede existir una norma, puesto que la lengua es un ‘ser vivo’ que evoluciona en espacio y tiempo, y entonces, si existiera un modelo, probablemente bloquearía su evolución. Sería como el experimento en el que se pone una planta en una caja creando un único agujero para la luz, forzando así su crecimiento de manera no natural.

²⁰ Según yo no [existe solo una norma correcta], porque con los años y las generaciones, la lengua ha cambiado poco a poco evolucionando.

²¹ Bueno, existen variantes de una lengua que sin embargo, en mi opinión, tendrían que dejarse a un lado cuando se aprende un idioma nuevo porque podrían crear confusión.

Asimismo, otros participantes hacen referencia al hecho de que, en Italia, se tiende a optar por el castellano como modelo de referencia para la clase de ELE, siendo este el prototipo de lengua con el que los estudiantes aprenden a interactuar a la hora de emplear la lengua:

- “En la escuela italiana estamos mas acostumbrados a aprender la pronunciacion tipica de españa, pero la verdad es que no existe un modelo correcto, se trata simplemente de abrirse a la posibilidad de que existan alternativas y que sean tan bonitas, correctas y maravillosas como las otras” (AS-014);
- “No, para mi no existe una norma, un modelo de lengua española correcta, sino mas de una. Simplemente creo que en los colegios o institutos de Italia nos enseñan el español de España porque es el mas hablado y se puede entender sin muchos problemas” (AS-002).

Esta última respuesta abre el paso a otro grupo de datos, en el que se ha podido detectar una presencia de contenidos erróneos. En primer lugar, como se detecta en la Figura 4, varios estudiantes (3,6%) afirman reconocer el mismo estatus de corrección a más de una lengua, no variedad lingüística; por ende, se puede suponer que este conjunto de encuestados ha leído incorrectamente o malinterpretado la pregunta, asociando su respuesta no a la corrección de las distintas normas de la lengua española, sino a todas las lenguas del mundo. Se cita, como ejemplo, la siguiente respuesta: “Secondo me non esiste una lingua più corretta di un'altra perché molte lingue derivano dagli stessi ceppi linguistici però hanno subito modifiche nel corso del tempo diventando delle vere lingue e non dei dialetti perciò ogni lingua è corretta e non si può paragonare alle altre” (AS-082)²². En general, se evidencia que la mayoría de encuestados que comete este tipo de error de interpretación de la pregunta pertenece al grupo de aprendices que llevan menos tiempo estudiando la lengua (entre 1 y 3 años), mientras que disminuye en los otros grupos hasta desaparecer en el conjunto más alto (10+ años/nativos).

En otros casos, se ha destacado una falta de conciencia metalingüística o incorrecciones acerca de los conceptos de lengua y dialecto, así como de las modalidades lingüísticas propias de la Península Ibérica: de hecho, en ocasiones, los encuestados usan la expresión ‘tipos de español’ para hacer referencia a las que son, en realidad, lenguas oficiales reconocidas como el catalán y el portugués:

- “no porque en españa y en todo el mundo se habla español de varios tipos (castellano,portugués ecc..)” (AS-147);
- “Hay distintos tipos de español por ejemplo el castellano el Catalano, y cada uno tiene un acento distinto y maneras de hablar diferentes” (AS-145).

Por último, sobresale en esta primera pregunta una sección de respuestas (4,6%) que combina, en sus argumentos, varios de los ejes temáticos arriba mencionados,

²² Según yo, no existe una lengua más correcta que otra porque muchos idiomas proceden de las mismas familias lingüísticas, sin embargo, han sufrido modificaciones con el paso del tiempo convirtiéndose en verdaderas lenguas y no dialectos, por lo que cada lengua es correcta y no se puede comparar a las otras.

otorgando a la opinión una perspectiva más amplia y detallada. Por ejemplo, algunos encuestados justifican el reconocimiento de la pluralidad de normas del español por razones tanto geográficas como históricas, avalando el papel que estos dos factores desempeñan en el proceso evolutivo y de adaptación de cada lengua natural. Otro grupo propone una perspectiva controvertida: de hecho, aunque reconoce la validez de las normas lingüísticas por los motivos históricos o geográficos mencionados, por otro lado, expresa su preocupación por la incorporación de estas a los contextos de ELE. En concreto, teme que, si estas variedades se incorporan al aula, se podría generar confusión en los estudiantes; en otras ocasiones, se indica que el contexto de aprendizaje italiano propone solo el castellano como modalidad de aprendizaje, por lo que este representa un modelo de referencia y, en consecuencia, de corrección.

4.2. *Si te dijera que el español hablado en Argentina es distinto del que se habla en España, ¿cuál considerarías más correcto? ¿Por qué?*

Después de considerar las respuestas a la pregunta anterior, la segunda cuestión planteada a los estudiantes busca investigar si estos presentan algún tipo de prejuicio implícito a favor de una variedad u otra al tener que elegir concretamente entre dos modalidades, o si reconocen la validez de las dos normas propuestas. Efectivamente, como se observa en la Figura 5, más de la mitad de la muestra (53,8%) considera que ‘el español de España’ representa una modalidad de habla más correcta que la argentina. Por otro lado, el 45,4% reconoce la validez de las dos variedades propuestas, mientras que solo tres estudiantes, correspondientes a apenas el 0,8% de los participantes, otorga un mayor nivel de corrección al geolecto argentino.

Es más correcto

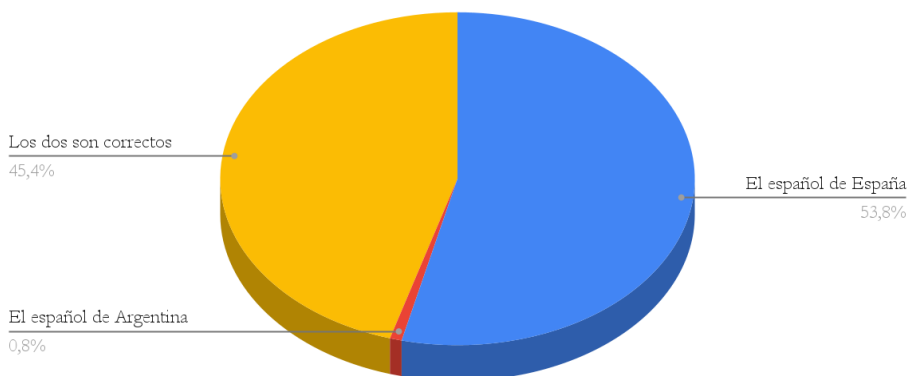


Figura 5. Elecciones de los estudiantes ante la dicotomía español de España-español de Argentina (elaboración propia).

Analizando en mayor detalle la distribución de las respuestas por grupos, se nota que se atribuye mayormente el mismo nivel de corrección a las dos variedades conforme aumenta el número de años de estudio de la lengua. De hecho, en el caso de los que llevan poco tiempo estudiando español, el 61,5% asocia el concepto de corrección al castellano, mientras que en el caso del grupo 4-6 el porcentaje baja a 52% para seguir disminuyendo a 45,1% en el grupo 7-9 y desaparecer en el caso de los aprendientes con mayor experiencia. De la misma forma, el porcentaje que reconoce la validez de ambas normas, inferior al 40% en el grupo de aprendices en los primeros tres años, crece de forma estable hasta alcanzar el 100% entre los estudiantes con un mayor número de años de estudio de esta lengua. Por lo que respecta a los datos relacionados con la mayor corrección asociada a la modalidad argentina, se registran respuestas solo en los grupos ‘1-3’ y ‘4-6’, en los que el porcentaje no supera el 1%.

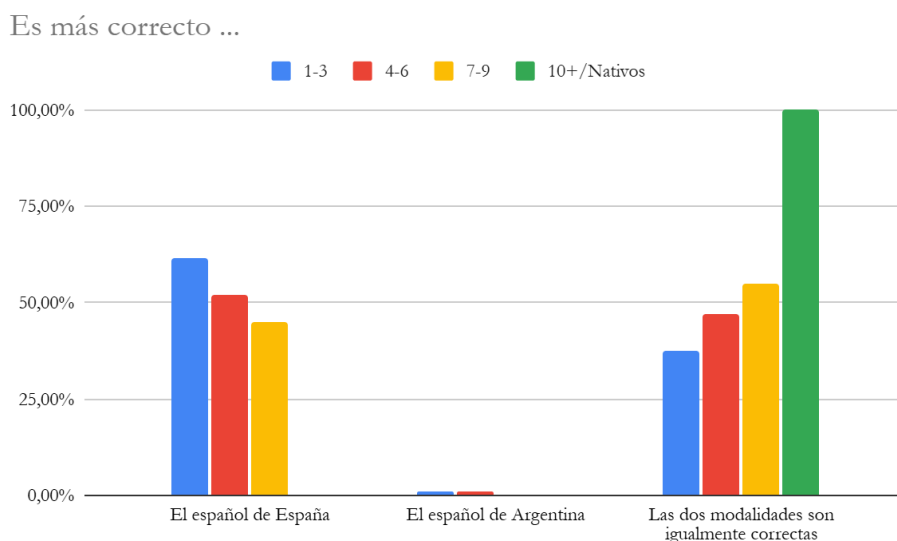


Figura 6. Elecciones ante la dicotomía español de España-español de Argentina según los años de estudio (elaboración propia).

Considerando las argumentaciones agregadas a las respuestas que asocian mayor corrección al español de España, se aprecia que estas son muy variadas, aunque más de la mitad de los encuestados (62,8%) asocia su opinión a dos argumentos principales: la idea de originalidad asociada al castellano (40,7%) y las necesidades de los aprendientes de ELE (22,1%). Otro argumento que alcanza un número relevante de respuestas (9,5%) es la facilidad de comprensión de la variedad castellana, mientras que otros argumentos recogidos en la Figura 7 presentan un porcentaje menor de respuestas. A su vez, es importante señalar que un porcentaje relevante de la muestra (17,6%) no agrega argumentos para apoyar su opinión.

Es más correcto el español de España por razones de ...

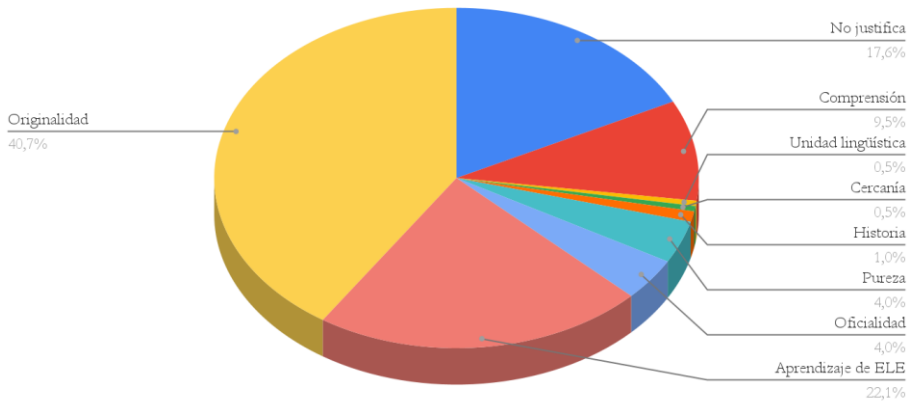


Figura 7. Argumentos mediante los cuales se vincula un mayor nivel de corrección al ‘español de España’ (elaboración propia).

En la Figura 7, resalta que la originalidad del llamado ‘español de España’ es el factor que más influye a la hora de elegir entre dos modalidades de la lengua. De hecho, numerosos encuestados consideran que la historia colonial de España y el origen de la variedad argentina a partir de la castellana otorga a esta última un mayor grado de originalidad; se considera una variante originaria a la que se otorga mayor corrección. Por otro lado, la variedad propia de Argentina se considera menos válida por ser un dialecto derivado del castellano que, a lo largo del tiempo, ha tenido mayores influencias de otras lenguas. Se citan a continuación algunas respuestas respecto a esta cuestión:

- “In Argentina la lingua ufficiale è lo spagnolo, però lo spagnolo parlato in Argentina è diverso da quello parlato in Spagna perché nel corso dei secoli lo spagnolo argentino è stato influenzato dalle lingue indigene dei popoli precedenti alla colonizzazione spagnola quindi se si vuole fare un paragone lo spagnolo parlato in Spagna è più corretto grammaticalmente rispetto a quello argentino che ha subito delle modifiche sia nel significato di alcune, sia nella pronuncia” (AS-082)²³;

²³ En Argentina el idioma oficial es el español, sin embargo, el español que se habla en Argentina es diferente al que se habla en España porque, a lo largo de los siglos, el español argentino ha sido influenciado por las lenguas indígenas de los pueblos anteriores a la colonización española, así que, si se quiere hacer una comparación, el español hablado en España es más correcto gramaticalmente respecto al argentino, que ha sufrido cambios tanto en el significado de algunas [palabras] como en la pronunciación.

- “Credo sia più corretto lo spagnolo parlato in Spagna, perché è poi stata colonizzata l'Argentina e quindi la lingua si è diffusa successivamente con accenti e parole differenti” (AS-130)²⁴;
- “Credo sia più corretto lo spagnolo parlato in Spagna perché penso sia lo spagnolo original, che non ha subito così tante variaciones” (AS-057)²⁵;
- “Considero più corretto quello della Spagna stabilito dalla RAE, perché è quello original e la lingua madre da cui poi sono nate tutte le altre variaciones e dialetti, che quindi fornisce informazioni più precise anche riguardo alla grammatica oltre che al lessico” (AS-333)²⁶;
- “El español hablado en España, porque la lengua española nace de allí. Después de la colonización se difundió también en Argentina, donde se creó un modelo diferente de lengua española” (AS-034);
- “No hay dudas de que el español de Argentina sea diferente del español de España: por la RAE, el español correcto sería el de España porque sigue las reglas lexicales y gramaticales del castellano” (AS-193);
- “Yo personalmente consideraría mas correcto el de Espana porque lo entiendo como espanol puro, sin muchas influencias del ingles o de las lenguas de los nativos” (AS-200).

Otro argumento detectado en numerosas respuestas, como se ha mencionado anteriormente, es el relacionado con el aprendizaje de ELE. En este caso, el 22,1% de los encuestados asocia mayor corrección al castellano porque esta es la modalidad con la que interactúan a diario y que el contexto escolar les enseña a emplear, dominar y reconocer como modelo de corrección. Por consiguiente, su punto de vista se ve significativamente influido por las políticas educativas y las costumbres del sistema de enseñanza lingüístico italiano:

- “Considero più corretto quello parlato in Spagna perché corrisponde a quello che si impara a scuola” (AS-077)²⁷;
- “En mi opinion es mas correcto el español de España porque es el español que se enseña en la escuela” (AS-116).

Otra argumentación estrechamente vinculada a esta es la que conecta la corrección del español de España a la facilidad de comprensión que este modelo supone para el 9,5% de los aprendices encuestados. De hecho, por la familiaridad que los

²⁴ Creo que es más correcto el español que se habla en España, porque Argentina fue colonizada después y, por lo tanto, el idioma se difundió posteriormente con diferentes acentos y palabras.

²⁵ Creo que es más correcto el español hablado en España porque pienso que es el español original, que no ha sufrido muchas variaciones.

²⁶ Considero más correcta la [variedad] de España establecida por la RAE, porque es la original y la lengua materna de la que nacieron todas las demás variaciones y dialectos, que por tanto proporciona información más precisa también en lo que respecta a la gramática, además del vocabulario.

²⁷ Considero más correcto el que se habla en España porque se corresponde con el que se aprende en el instituto.

estudiantes tienen con esta variedad, la perciben como más fácil de entender, con una articulación más clara y agradable:

- “Ritengo che lo spagnolo parlato in Spagna sia più facile da capire e suoni più gradevole” (AS-056)²⁸;
- “No sé si hay efectivamente un español que se puede llamar correcto, pero creo que el español de España lo es un poco más, quizás porque estoy acostumbrada a escucharlo a menudo y cuando los nativos lo hablan se entiende más claramente que el español que se habla en Argentina” (AS-235);
- “para [mí] el español más correcto entre los dos es el de España, porque es el más similar con el italiano. por ejemplo en Argentina para hablar de un evento que ha pasado hace 1 minuto, se usa el pretérito indefinido, en cambio en España se usa el pretérito imperfecto, como en Italia” (AS-023).

Este último comentario, como en el caso de la pregunta analizada anteriormente, pone de relieve la falta de desarrollo adecuado de las competencias de algunos estudiantes, puesto que el informante considera que la variedad castellana presenta mayores semejanzas con el italiano; sin embargo, como explica Moreno Fernández (2020), las migraciones italianas caracterizaron la zona rioplatense durante el siglo pasado, por ello, numerosos elementos propios de la lengua italiana han pasado a formar parte de la modalidad lingüística de Argentina (p. ej. ‘nono’ por ‘abuelo’, del italiano *nonno*).

Otros encuestados (4%) hacen hincapié en la pureza supuestamente asociada al castellano, siendo esta la variedad histórica que da origen a otras (“Yo diría que el español hablado en España es el original y el más puro, en contra el argentino es una variante que si es correcta, pero nació después”, AS-197), o la que presenta una menor influencia de otros idiomas como el inglés (“Yo personalmente consideraría más correcto el de España porque lo entiendo como español puro, sin muchas influencias del inglés o de las lenguas de los nativos”, AS-200).

De la misma forma, algunos participantes (4%) argumentan su posición en relación con el grado de oficialidad que consideran vinculado a la variedad castellana, mientras que un número reducido de informantes (hacia el 2%) se apoya en otras argumentaciones para justificar su respuesta, como la cercanía entre España e Italia, la historia y el pasado colonial de Argentina y la supuesta unidad, o menor fragmentación, del castellano en dialectos.

Por lo que respecta, en cambio, a los tres participantes que asocian mayor corrección al español de Argentina, se nota que todos aportan el mismo tipo de argumentación: de hecho, consideran que esta variedad, a lo largo de los siglos, ha sufrido un menor grado de variación, manteniéndose más cercana a la variedad que los colonizadores llevaron al nuevo continente en los siglos XVI-XVII: “lo spagnolo parlato

²⁸ Creo que el español que se habla en España es más fácil de entender y suena más agradable.

in argentina , perche è lo spagnolo molto simile a quello parlato nel passato dai colonizzatori” (AS-337)²⁹.

Ninguna de las dos modalidades es más correcta que la otra por razones de ...

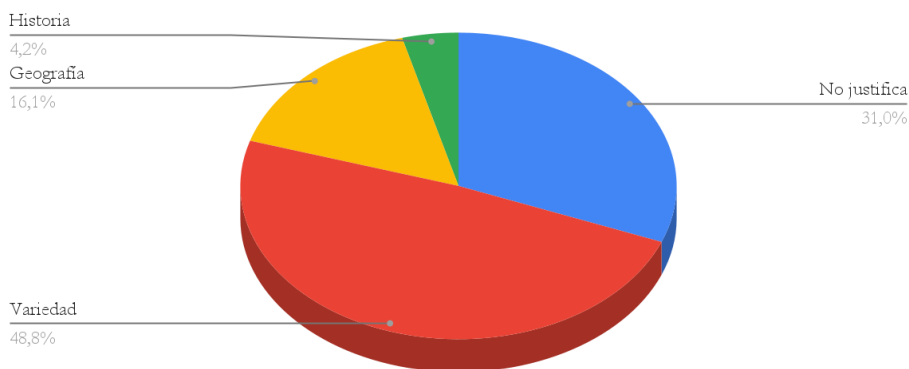


Figura 8. Justificaciones por reconocer la validez de ambas modalidades propuestas (elaboración propia).

Por último, examinando las respuestas que asocian el mismo nivel de corrección a las dos variedades propuestas (Figura 8), se registra que un número significativo de estudiantes (31%) no aporta argumentos a favor de su opinión. De la misma manera, resalta un porcentaje importante de informantes (48,8%) que basa su opinión en la variación propia de la lengua española. De hecho, como en el caso de la pregunta anterior, estos aprendices justifican el reconocimiento de la corrección de la lengua en sus diferentes manifestaciones apoyándose en la presencia natural de las variedades en cada lengua viva:

- “Para mí son correctas ambas formas de español, son dos visiones culturales diferentes de acercarse al idioma”(AS-240);
- “Los dos porque simplemente se han desarrollado en dos partes del mundo diferentes y es normal que al final hayan algunas diferencias” (AS-313);
- “Sarebbe scontato dire che lo spagnolo usato in Spagna sia più corretto di quello argentino ma secondo me sono entrambi corretti perché seppure lo spagnolo Della Spagna possa essere quello ‘scolastico’, lo spagnolo argentino è uno sviluppo della lingua avvenuto col tempo e le varie influenze a cui è stato sottoposto” (AS-078)³⁰.

²⁹ El español hablado en Argentina, porque es [un tipo de] español muy similar al hablado en el pasado por los colonizadores.

³⁰ Sería obvio decir que el español usado en España es más correcto que el argentino, pero en mi opinión ambos son correctos porque, si bien el español de España puede ser el ‘escolar’, el español argentino es

Además, algunos estudiantes (16,1%) se fijan en la extensión geográfica de la lengua española en el mundo, argumentando que es natural que una lengua desarrolle usos, acentos y palabras concretas debido a su difusión territorial (“No hay uno correcto. Como dije, el español puede cambiar dependiendo del lugar donde te encuentres”, AS-250). Por otro lado, otros (4,2%) hacen hincapié en el factor histórico, en el hecho de que los diferentes eventos a lo largo del tiempo han tenido efectos sobre la lengua y han determinado el desarrollo de determinados usos lingüísticos (“ambos para mí son correctos porque tienen formación diferente afectada por la historia de estos dos países distintos”, AS-038).

4.3 *Análisis y discusión de los resultados*

Examinando los datos expuestos, destaca que las actitudes de los encuestados respecto a las variedades del español y al concepto de ‘norma’ son muy distintas. Al preguntar explícitamente cuál es su opinión respecto a la posible existencia de un español más ‘correcto’, la mayoría declara que no existe una norma mejor y que todas las manifestaciones del español a nivel diatópico gozan del mismo estatus y reconocimiento. Sin embargo, al poner a los informantes ante una elección, la respuesta cambia radicalmente, posicionándose más de la mitad de la muestra a favor del ‘español de España’ como modelo de corrección frente a otras variedades como, por ejemplo, la argentina. En consecuencia, si al contestar a una pregunta explícita no se notan actitudes negativas hacia la variación, a nivel implícito los encuestados demuestran tener un sistema ideológico que otorga mayor corrección al castellano.

Asimismo, sobresale el número de estudiantes que, en sus respuestas, muestran preocupación por el tipo de variedad que se adopta en contextos de ELE. De hecho, numerosos encuestados señalan que la incorporación de más de una variedad o norma lingüística del español en el aula de ELE podría crear confusión e inseguridad en el alumnado, así como mayores dificultades de aprendizaje. En este sentido, algunos señalan que, en el contexto italiano, se suele emplear como norma de referencia la castellana, motivo por el que algunos la perciben como más correcta o prestigiosa, así como más agradable y de más fácil comprensión.

Este hecho refleja lo expuesto en Moreno Fernández (2006), donde se subraya la importancia que se sigue otorgando a la norma castellana en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE, puesto que se considera más prestigiosa, más cercana a los modelos académicos de la lengua y lejana de los posibles conflictos lingüísticos entre las diversas variedades. Las respuestas recogidas en el presente estudio dan relieve al hecho de que en el aula italiana de ELE sigue vigente una perspectiva eurocéntrica, que muestra tendencias a favor del modelo castellano, y que esto tiene consecuencias en el sistema de ideologías y actitudes de los aprendices. La preferencia de buena parte de estos estudiantes por la variedad castellana se alinea también con los resultados expuestos en los estudios de Blanco Pena (2015), Cestero Mancera y Paredes García (2018), Manjón-

un desarrollo de la lengua que se produjo a lo largo del tiempo y [por] las diversas influencias a las que estuvo sometido.

Cabeza Cruz (2020) y Svetozarovová (2020). De hecho, en estas investigaciones se ha apreciado que porcentajes similares a los obtenidos en el presente trabajo muestran valores positivos y a favor de la norma ‘de España’ como modelo de corrección.

Por lo que respecta, en cambio, a la variable de los años de estudio de ELE, se aprecia que esta influye poco en las actitudes explícitas recogidas a través de la primera pregunta, pues la mayoría de los estudiantes está de acuerdo con la idea de que existen más normas correctas del español. Sin embargo, la variable resulta relevante en el caso de las ideologías implícitas, ya que, en el caso de la segunda pregunta, el porcentaje de aprendices que asocia mayor corrección al modelo castellano frente al argentino es más alto en quienes llevan estudiando el idioma entre uno y tres años, para bajar constantemente hasta desaparecer en los que estudian español desde hace más de diez años o en los que son nativos. Se puede deducir, por consiguiente, que un mayor tiempo de estudio de ELE influye positivamente en el sistema ideológico de los aprendices, que abandonan el estereotipo de corrección del castellano a favor de una visión pluricéntrica de la lengua.

Por último, se subraya de nuevo la falta de una adecuada competencia sociocultural de algunos estudiantes, puesto que en ocasiones se habla de la validez de ‘más idiomas’ como modelo de corrección, cuando la pregunta hace referencia a las variedades de una lengua. De la misma forma, varios aprendices mencionan el catalán y el portugués como variedades del español, demostrando no tener conciencia de que estas son, en realidad, lenguas diferentes.

5. CONCLUSIONES

A través de esta investigación, se ha intentado averiguar si los aprendices italianos de ELE, pertenecientes al contexto de Educación Secundaria de Segundo Grado, muestran prejuicios o actitudes hacia las normas regionales del español, en concreto, hacia su corrección. Los datos, analizados previamente en Gozzi (2024), se han recogido a través de la plataforma Formularios de Google; posteriormente, las respuestas proporcionadas en lengua española han pasado a formar parte del corpus ESCONES, proyecto en desarrollo en la Universidad de Alcalá de Henares.

En general, se puede afirmar que, explícitamente, los estudiantes reconocen la pluralidad de normas propia de la lengua española y avalan la corrección y validez de cada una apoyándose en diferentes factores, sean estos geográficos, históricos o culturales. En la muestra analizada, son pocos los aprendices que, por razones de unidad o corrección, asocian el concepto de ‘mejor’ o ‘correcto’ a una sola norma del español. Sin embargo, al observar las ideologías implícitas, resalta la presencia de un mayor prejuicio a favor del dialecto castellano como modelo de corrección, por ser la variedad originaria a partir de la que las colonias han elaborado su propio modelo lingüístico o por representar la modalidad oficial de la lengua. Son menos de la mitad los encuestados que, conformándose con lo afirmado en la pregunta anterior, siguen reconociendo la validez de las dos normas propuestas a nivel de corrección. Asimismo, solo tres, otorgan

mayor corrección al geolecto argentino por ser más similar a la variedad antigua llevada a América por los colonizadores.

Observando los argumentos proporcionados por los informantes relativamente a sus respuestas, ha sido posible evidenciar que, en varias ocasiones, el prejuicio se debe al sistema educativo italiano, que sigue otorgando mayor prestigio al modelo castellano y lo propone como norma correcta de referencia. Por tanto, los aprendices, sobre todo los principiantes, pueden desarrollar un sistema de ideologías influido por esta perspectiva didáctica.

A raíz de estos resultados, se considera necesario seguir investigando en las actitudes de los estudiantes de ELE en los diversos contextos educativos para poder establecer si hay patrones recurrentes en las respuestas proporcionadas y en los sistemas ideológicos desarrollados por los aprendices. De esta forma, se pueden elaborar esquemas educativos y formativos que promuevan el reconocimiento de la pluralidad de la lengua española en su riqueza y variación, fomentando el reconocimiento del patrimonio lingüístico de la lengua extranjera que están aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAR, Manuel. (1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de España* (Vol. 1). Barcelona: Editorial Ariel.

- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2008): “Modelo, estándar y norma ..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE”, *RESLA*, (21), pp. 9-26.
- ASALE (2016): *Dossier de la ASALE*. Recuperado el 06 de julio de 2022 de https://www.asale.org/sites/default/files/folleto_asale_web_ag16.pdf
- BALMASEDA MAESTU, Enrique (2000): “Norma panhispánica y enseñanza del español”, *Actas Coloquio Internacional AEPE*, pp. 109-127.
- BIBANG OYEE, Julián; LARRE MUÑOZ, Mikel (2024): “El complejo multilingüismo de Guinea Ecuatorial”, en Instituto Cervantes (ed.): *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, pp. 379-401.
- BLANCO PENA, José Miguel (2015): “¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula”, *Biblioteca virtual redELE*, pp. 1-20.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2008): *Corrección*. Recuperado el 16 de abril de 2025 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/correccion.htm
- CESTERO MANCERA, Ana María; PAREDES GARCÍA, Florentino (2015): “Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual: primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI”, *Spanish in Context*, 12(2), pp. 255-279.
- CESTERO MANCERA, Ana María; PAREDES GARCÍA, Florentino (2018): “Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI”, *Boletín de Filología*, 53(2), pp. 11-43.
- CESTERO MANCERA, Ana María; PAREDES GARCÍA, Florentino (2022): “La percepción de las variedades cultas del español por parte de los madrileños. Un estudio de dialectología perceptiva a partir del PRECAVES XXI”, *Linred. Lingüística en la red*, XIX, pp. 1-37.
- CESTERO MANCERA, Ana María; PAREDES GARCÍA, Florentino (2023): “La percepción de la variedad castellana según el proyecto PRECAVES XXI”, en Cestero Mancera, Ana María; Paredes García, Florentino (ed.): *La percepción de la variedad castellana. Creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI*, Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá, pp. 9-28.
- COMPANY COMPANY, Concepción (2019): “Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)”, *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), pp. 108-117.
- COSERIU, Eugenio (2021 [1952]): *Sistema, norma e parola* (T. Migliore ed.), Roma: Aracne.
- DEMONTE, Violeta (2003): *Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española*. Recuperado el 11 de noviembre de 2022 de <https://digital.csic.es/bitstream/10261/13074/1/Documento1.pdf>
- ESCONES (Corpus de Español en Contextos Escolares). <https://escones.web.uah.es/>
- GOZZI, Lisa (2023): “La compleja relación entre norma y enseñanza de ELE”, *Forlingua. Foro sobre el español: investigación y docencia*, 4, pp. 209-233.
- GOZZI, Lisa (2024): *Las variedades de la lengua española: estudio de inclusión y creencias en contextos de ELE* [Tesis Doctoral], Alcalá de Henares: e-Buah. Biblioteca Digital Universidad de Alcalá, <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/62142>

- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Edelsa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- INSTITUTO CERVANTES (2024): *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares/Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2024.pdf
- LOPE BLANCH, Juan M. (2001): “La norma lingüística hispánica”, *Anuario de Letras*, 40, pp. 23-41.
- MANJÓN-CABEZA CRUZ, Antonio José (2020): “Valoraciones de futuros profesores de español hacia las variedades cultas de su lengua. Datos de Granada”, *ELUA*, 34, pp. 131-152.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2006): “Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo”, en Cestero Mancera, Ana María (ed.): *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. pp. 75-94.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2017): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza* (2º ed.), Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2020): *La lengua española en su geografía* (5º ed.), Madrid: Arco/ Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2021): *Qué español enseñar* (3º ed.), Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; OTERO ROTH, Jaime (2016): *Atlas de la lengua española en el mundo* (3º ed.), Madrid: Fundación Telefónica.
- MUÑOZ-BASOLS, Javier; HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad (2019): “El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica”, *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), pp. 79-95.
- MUSULIN, Maša; BEZLAJ, Metka (2016): “Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb”, *Verba Hispanica* 24(1), pp. 87-108.
- RAE; ASALE (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid: Espasa.
- RAE; ASALE (2024): “Qué es | Diccionario panhispánico de dudas”, *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Recuperado el 9 de diciembre de 2024 de <https://www.rae.es/dpd/ayuda/que-es>
- ROJAS, Darío (2012): “Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: creencias sobre la corrección idiomática”, *Onomázein*, 26, pp. 69-93.
- SVETOZAROVÁ, Radka (2020): “Creencias y actitudes de estudiantes eslovacos hacia las variedades cultas del español: castellana, andaluza, rioplatense”, *E-AECLA*, (6), pp. 149-164.
- UNIDAD DE ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR (2022). *El mundo estudia español 2022*. España: Ministerio de Educación y Formación Profesional.