



Revista SIGNOS ELE (Revista de español como lengua extranjera)
ISSN: 1851-4863 / <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele>

ARTÍCULOS / ARTICLES

Aceptación de la diversidad de variedades en el aprendizaje de español como L3-L4

Acceptation of language variation in Spanish language learning as a L3-L4

[Cómo citar este artículo](#)

Lluís Algué Sala
alguesala@stu.edu.cn

Universidad de Shantou (STU), China.

Resumen

El español, como lengua pluricéntrica, se presenta dentro del continuo lingüístico con una rica variación respecto a su geografía (variación diatópica), existiendo un amplio consenso en la necesidad de incluir esta variación en las clases de ELE. Si bien su estudio ha recibido atención desde el punto de vista de las percepciones de los estudiantes hacia las diferentes variedades, el análisis de la aceptación de la variación diatópica *per se* en estudiantes resulta aún inexplorado. Este estudio, llevado a cabo con estudiantes universitarios chinos de español como L3-L4 bajo

el paradigma teórico de las actitudes y mediante cuestionarios validados empíricamente, refleja una aceptación de la variación diatópica en niveles iniciales. Desde un punto de vista pedagógico, los resultados invitan a la inclusión de propuestas críticas desde niveles iniciales en las cuales se fomente la reflexión acerca de la variación lingüística no solo en la lengua de aprendizaje, sino también en la materna.

Palabras clave: variación diatópica, China, ELE, actitudes, español como L3-L4

Abstract

Spanish, as a pluricentric language, it is spoken with wide variation associated with geography (diatopic variation). In the field of Spanish as a Foreign Language (ELE), there exists strong consensus about its indispensable presence in the language teaching and acquisition processes. Up to the date, its study has been focused on the analysis of attitudes and perceptions of students toward different language varieties, but its acceptance at class as an attitudinal construct per se remains unexplored. Delving from the attitudes theoretical framework, this study fills this research gap using the Chinese university system as research context. Through empirically validated questionnaires, results evidence the acceptance of diatopic variation in educational environments at beginner levels. From a pedagogical point of view, it is suggested to implement critical teaching proposals toward the inclusion of language variation from early learning stages focusing on a critical approach to linguistic variation both in the target language and in the mother tongue.

Key words: Diatopic Variation, China, Spanish as a Foreign Language Teaching, attitudes, Spanish as a L3-L4

Introducción

Cualquier lengua se aprende a través de una variedad (Moreno-Fernández, 2010), y cuanto más pluricéntrica sea esta lengua, más compleja se adivina la toma de decisiones en cuanto al manejo de su variación en entornos educativos. La gestión en clase de lenguas extranjeras de esta variación asociada con la geografía, o variación diatópica, ha recibido considerable atención en el campo del inglés como lengua global (Galloway, 2013; Kachru, 2006; McKenzie, 2010; Nero y Ahmad, 2014), en el campo de la enseñanza del español como lengua

extranjera (Andión-Herrero, 2007; Bárkányi y Fuertes-Rodríguez, 2019; Bueno-Hudson, 2019; Moreno-Fernández, 2010) y en el campo del español como lengua heredada (Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014; Fairclough, 2016). En todos los casos se coincide en la necesidad de implementar propuestas expansivas (Andión-Herrero, 2009; Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014, Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2020) que reflejen la riqueza de esta variación.

El éxito en la implementación de estas propuestas pedagógicas, que otorgarán al aprendiz de segundas lenguas una necesaria competencia multidialectal (Canagarajah, 2006), se verá definido por la influencia de unos determinados factores presentes en todo ámbito educativo (Bartram, 2010; Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2020). Uno de estos factores son las actitudes lingüísticas, no solo aquellas hacia determinadas variedades de la lengua estudiada (Algué-Sala, 2021; Ortiz-Jiménez, 2019; Song y Wang, 2017), sino también hacia la aceptación de la variación *per se*, tanto dentro de espacios académicos (Wolfram, 2014) como fuera de ellos. Este estudio tiene como objetivo principal dilucidar las características de dichas actitudes y aproximarse a los motivos que las podrían explicar.

Otro de los factores clave que determinarán la configuración de dichas propuestas y actitudes lingüísticas es el entorno sociolingüístico de aprendizaje. Esta investigación se lleva a cabo en el contexto de la China Continental como respuesta a los postulados de numerosos académicos (Canagarajah 2006; McKenzie, 2008; Pavlenko, 2002), quienes abogan por un abordaje de este constructo desde diferentes perspectivas, especialmente en entornos alejados de las tradicionales caracterizaciones anglosajonas y eurocéntricas y donde el objeto actitudinal —la variación diatópica— presenta matices notoriamente diferentes que afectan a la conceptualización de los sujetos estudiados.

La variación lingüística en el contexto de estudio: ¿Hablantes de español como L3 o L4?

La variación lingüística puede entenderse como “todos los procesos y elementos que diferencian diferentes tipos de habla y transmiten la misma intención comunicativa, tratándose a su vez de los elementos generadores y diferenciadores de lenguas, dialectos, sociolectos, registros, estilos y otros tipos de hablas específicas” (Moreno-Fernández, 2010, p. 16). Dentro de la conceptualización de la variación, resulta necesario preguntarse “variación

respecto a qué". Si el elemento definitorio de esta variación es la geografía, esta se conocerá como diatópica, esto es, cómo cada lengua varía en función del territorio donde se habla.

Las características culturales, demográficas y políticas de China configuran un escenario sociolingüístico ciertamente complejo, donde cuestiones como el binomio lengua-dialecto o el uso de ciertas variedades en determinados entornos están parcialmente resueltos (Kurpaska, 2010; Pan, 2011). Ello implica que la taxonomía del multilingüismo en el país siga siendo aspecto controvertido hasta hoy en día. Gao (2015) presenta dicho binomio definiendo dialecto como un eslabón inferior de la lengua de la nación en su variante local, como un vernáculo usado en contraposición a las lenguas, entendidas como elementos genéricos, orientativos, artificiales, derivando de una entidad superior, integral; en el caso de China, el denominado *hanyu* o *zhongwen*. Esta definición asocia de forma exclusiva una nación con una lengua (*Kulturnation*; del Real Alcalá, 2011), sin categorizar las diferentes hablas del país según cuestiones de inteligibilidad, sino según cuestiones políticas, administrativas y de organización territorial (Kurpaska, 2010). Esta aclaración resulta imprescindible para el entendimiento del concepto variación en este entorno de estudio, pues el entendimiento de qué conforma una lengua y su variación suele ser fuente de conflictos y malentendidos en profesores y alumnos legos en el contexto de estudio.

Con el objetivo de promover un estándar que permita la mutua inteligibilidad entre todas las comunidades de habla de China, el gobierno chino promueve desde 1955 el uso del *putonghua*. Traducido literalmente como habla común, es representativo de las hablas del norte del país, en la zona de Pekín, y su uso es *de jure* en la mayoría de entornos formales, incluyendo el educativo. Ello hace que, dependiendo de la zona, los alumnos accedan a la universidad con una cierta competencia bilingüe formada por el habla adquirida en sus comunidades, o *fangyan*, y el habla adquirida en la escuela y a través de la gran mayoría de los medios de comunicación y redes sociales, el *putonghua*. Aun así, este plurilingüismo no implica necesariamente una percepción propia como sujetos bilingües (Gao, 2015) cuando el elemento definitorio de dicha condición son las lenguas nacionales. De este modo, la mayoría de los alumnos chinos, en su ingreso a la universidad, "invisibilizan" su vernáculo al no percibirlo como una lengua, considerando el *putonghua* como su lengua materna (L1); el inglés, obligatorio en la escuela, como su segunda lengua (L2); y cualquier otra lengua

extranjera adquirida simultánea o posteriormente como tercera lengua (L3), a pesar de que muchos de ellos dominan hablas regionales filogenéticamente diversas del *putonghua*, la lengua estándar, que los convertirían en hablantes de español como L3-L4.

Enfoque teórico: actitudes

La transversalidad del concepto actitudes ha generado un gran número de aproximaciones teóricas a la cuestión desde diferentes campos vinculados con la psicología social. En el campo de la lingüística, su estudio como elementos determinantes para la adquisición de determinados elementos asociados al aprendizaje de lenguas tiene los trabajos de Gardner y Lambert (1972) como obras fundacionales, llegando a su madurez con el Modelo Sociocultural (Gardner, 1985). A pesar de la innegable trascendencia e influencia de la tradición gardneriana, numerosos académicos (Baker, 1992; Dörnyei, 2001; Dörnyei, 2005; Dewaele, 2009) la consideran obsoleta debido a su imposibilidad para integrar las características dinámicas, cambiantes, de los emergentes contextos transnacionales de la actualidad, máxime en la incertidumbre de los escenarios actuales.

Dentro de esta conceptualización moderna de las actitudes lingüísticas, los modelos mentalistas multipartitos han obtenido un éxito notorio (Baker, 1992), conceptualizándose mediante tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo. La manera en la cual estos componentes se combinan y especialmente se reflejan en comportamientos ha supuesto uno de los principales retos para su planteamiento teórico y validación empírica, siendo este último punto el más trascendental desde un punto de vista de implicaciones prácticas en su estudio (Gass y Seiter; 1999). Otros aspectos, como la hipotética independencia total entre componentes (Gass y Seiter, 1999), la intermitencia en la presencia del componente conativo (Oppenheim, 2000) en función de los estímulos del entorno (McKenzie, 2010), o el peso relativo de cada uno de los tres componentes en la configuración de las actitudes (Cargile, Giles, Ryan y Bradac, 1994), demuestran la necesidad de una reconceptualización de este constructo hipotético, y ponen en entredicho la conveniencia de estudiarlos de manera aislada.

La controversia entre las diferentes conceptualizaciones de las actitudes ha llevado a algunos estudiosos de la variación lingüística en segundas lenguas (McKenzie, 2010) a conceptualizarlas de manera más general, con un carácter

unidimensional, situado, por considerarlas más adecuadas. Estas aproximaciones dotan de gran importancia el contexto en el cual se investigan, formando parte de ellas la realidad social en la que se ve inmerso su estudio (Bartram, 2010). Dentro de este marco, Chambers (1999) propone entender las actitudes como “todo el sistema de valores que los alumnos traen a su experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera” (p. 27). Esta es la definición genérica de actitudes que se utiliza en este artículo, por su naturaleza situacional y por poner de relieve la trascendencia que el entorno y las características sociales de los individuos investigados (Bartram, 2010) tienen en su configuración.

Ideologías, conocimientos y actitudes en el contexto de estudio

La configuración de las actitudes hacia variación diatópica se ven determinadas, entre otros, por la presencia de ideologías hacia la estandarización de la lengua (Andión Herrero, 2019; He & Li, 2014), definidas como “un sesgo hacia una lengua hablada abstracta, idealizada y homogénea impuesta por instituciones dominantes y entendida como modelo de escritura, siendo primordialmente una versión de la lengua hablada de las clases dominantes” (Lippi-Green, 1997, p. 64). En contextos educativos en China, no pocos académicos (Chen, 1999; Dong, 2009; He & Li, 2014; Stanford & Evans, 2012; Yuan 1998) ponen de manifiesto la presencia de este sesgo ideológico, transmitido nacionalmente a través de las instituciones educativas con el objetivo de convertir el estándar de aprendizaje o lengua común (*putonghua*) en la lingua franca del país como única válida en entornos educativos y oficiales.

Las ideologías, estudiadas desde perspectivas políticas, se reflejan en el plano psicológico en ideas o conocimientos que modelan los componentes de las actitudes (Ducar, 2012). En el caso que nos concierne, existe escasa literatura que estudie cómo las ideologías hacia la estandarización en una L1 influyen la configuración de las actitudes ante la variación en una L2 o una L3-L4, ubicándose el foco de estudio en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (McKenzie, 2008; McKenzie, 2010; Wolfram, 2014) y en la enseñanza del español como lengua heredada (Shin y Henderson, 2017). McKenzie (2010) concluye que el desarrollo de los conocimientos sociolingüísticos en una L1 llevaría al desarrollo también de dichos conocimientos en la L2, y a su vez, minimizaría la presencia de los sesgos ideológicos mencionados anteriormente y la aceptación de la variación diatópica en la lengua de aprendizaje. De este modo, y en línea con

Shin y Henderson (2017), sugiere también que los estudios de actitudes hacia la variación diatópica en hablantes de una L2 incluyan, en la medida de lo posible, una evaluación del conocimiento sociolingüístico de los participantes como elemento evaluador de dichos sesgos, y vuelve a remarcar el reto que supone la generalización de datos al identificar el contexto como un elemento clave para establecer cómo las actitudes hacia una L1 pueden determinar aquellas de la L2. De manera similar, Wolfram (2014) defiende la presencia de una transferencia de actitudes hacia la variación lingüística entre una L1 y una L2-L3, aunque lo hace de forma meramente teórica, sin aportar evidencias empíricas que refuercen dicha afirmación.

En el entorno ELE en China, recientes investigaciones (Algué-Sala, 2021; Song y Wang, 2017) ponen el foco exclusivamente en la percepción de los estudiantes ante determinadas variedades del español, demostrándose una hegemonía de las variedades con más presencia en entornos educativos. Sin embargo, el estudio de las actitudes ante el factor que define dichas variedades —la variación diatópica *per se*—, su aceptación y percepción por parte de los estudiantes permanece inexplorado, no solo en este entorno, sino de manera general. El estudio que se detalla a continuación tiene como objetivo llenar este vacío de investigación y responde, de manera más específica, la siguiente pregunta:

1. ¿Qué actitudes ante la variación diatópica en el español presentan los estudiantes universitarios chinos en niveles iniciales?

Metodología

Entorno de la investigación

La recogida de datos se realizó en cuatro universidades de la China Continental. Todos los participantes del estudio eran de nacionalidad china y estaban cursando el primer curso de filología hispánica, con edades comprendidas entre los 18 y 19 años. Un total de 95 alumnos participaron en el estudio. 80 (84%) de los participantes se identificaron con el género femenino, mientras que 15 (16%) de ellos lo hicieron con el género masculino.

Participantes: perfil sociolingüístico

Preguntados acerca de su lengua nativa, 86 de los encuestados (90%) respondieron "chino", 6 de ellos (7%) respondió "zhongwen", 1 (1%) respondió "mandarín" y 2 de ellos (2%) no contestaron. Respecto a su condición como sujetos multilingües o pluridialectales respecto las lenguas nacionales, 36 (38%) de los encuestados respondieron que solo hablaba *putonghua*, 54 (57%) de los encuestados respondieron que hablaban *putonghua* y un dialecto, 2 (2%) respondieron que hablaban *putonghua*, un dialecto y otra lengua hablada en China y 3 (3%) no contestaron. De entre los que manifestaron hablar *putonghua* y un dialecto, 31 (57%) afirmaron hablar dialecto sichuanés, 6 (11%) dialectos del suroeste sin especificar su nombre, 6 (11%) el dialecto de Guizhou, y los 11 (21%) restantes afirmaron que hablaban dialectos de zonas del sureste de China, entre ellos el cantonés o el dialecto Wu. Teniendo en cuenta la gran diferencia en términos de inteligibilidad y la gran distancia filogenética entre los dialectos mencionados y el *putonghua*, dichas respuestas otorgan la condición de hablantes de inglés y español como L3 y L4 respectivamente a la mayoría de participantes.

En cuanto al nivel de español, la amplia mayoría de los participantes percibieron su nivel como principiante e intermedio bajo. Por lo que se refiere al inglés, primera lengua extranjera de todos los participantes, se ubicaron dentro de un nivel intermedio e intermedio bajo. En cuanto a su exposición a profesores extranjeros, 81 (85%) de los participantes afirmaron haber tenido profesores de fuera de China. Ninguno de los participantes afirmó haber estado en ningún país de habla hispana.

Instrumentos

La herramienta diseñada para la recolección de datos fue un cuestionario distribuido en tres partes, incluyendo un cuestionario demográfico (Apéndice 1, Parte 1), un cuestionario sobre actitudes hacia la variación diatópica hacia la lengua meta (Apéndice 1, Parte 2), diseñado exclusivamente y validado empíricamente para este estudio en el proceso que se detalla en el siguiente subapartado, y un apartado de conocimientos sociolingüísticos a partir del trabajo de Shin y Henderson (2017) (Apéndice 1, Parte 3).

Cuestionario sobre las Actitudes de los Alumnos Hacia la Variación Diatópica

La segunda parte del cuestionario (Apéndice 1, parte 2) se construyó a partir de los factores por las cuales se ve influido el desarrollo de actitudes ante la variación

lingüística (Bartram, 2010; Galloway, 2017; McKenzie, 2010), estableciéndose dos categorías principales: actitudes de los estudiantes hacia la variación diatópica dentro y fuera de clase (Galloway, 2017).

Los 16 ítems resultantes se presentaron como escalas de Likert con seis posibles juicios categóricos respecto del enunciado: muy en desacuerdo, en desacuerdo, ligeramente en desacuerdo, ligeramente de acuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo. Nueve de ellos se presentaron de manera inversa.

Procedimientos

Las características del estudio resultaron en una exención de la necesidad de someterse a aprobación de protocolos éticos. Los participantes consintieron su participación en el estudio de manera oral y rellenaron los cuestionarios durante el tiempo de clase. Accedieron al cuestionario desde sus dispositivos móviles a través de la plataforma Qualtrics, utilizando un tiempo aproximado de 10 minutos. Debido al nivel de español de los alumnos, y para evitar malentendidos lingüísticos, los cuestionarios fueron administrados en inglés y chino.

Manipulación de Datos

Para cerciorarse de la validez del instrumento diseñado especialmente para el estudio, se procedió a calcular el índice alfa para la confiabilidad interna, obteniéndose un valor $\alpha=0.81$, considerado bueno (George y Mallery, 2003). A continuación, los datos se sometieron a un Análisis de componentes principales (PCA) con rotación Varimax para determinar los factores según los cuales cada ítem podía agruparse. Para determinar la adecuación de la muestra se empleó el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), obteniéndose un valor $KMO=0.76$, considerado aceptable (Field, 2005).

El resultado del PCA descartó uno de los ítems al no mostrar estrecha vinculación con ninguna de las cuatro categorías establecidas finalmente, quedando los 15 enunciados definitivos repartidos en cuatro componentes a los que se les otorgó los siguientes nombres: Componente 1: Actitudes hacia la variación diatópica en clase: diversidad de variedades; Componente 2: Actitudes hacia la variación diatópica en clase: exclusividad de variedades; Componente 3: Actitudes hacia la variación diatópica fuera de clase: variedades y jerarquías; Componente 4: Actitudes hacia la variación diatópica fuera de clase: acentos y

jerarquías. El Apéndice 2 muestra los parámetros distributivos de cada ítem por componente asignado.

Resultados

La tabla 1 muestra la media de cada una de las respuestas para los 15 ítems que finalmente formaron parte del instrumento, y se presentan divididos en los cuatro componentes determinados en el PCA (1, muy en desacuerdo; 6, muy de acuerdo).

Tabla1. Media y Desviación Estándar para las Respuestas de cada Enunciado al Cuestionario de Actitudes hacia la Variación Diatópica (* valores inversos)

Ítem	Media	SD
Comp. 1. Actitudes hacia la variación diatópica en clase: diversidad de variedades. Media = 4.82		
1. Creo que aprender cómo diferentes palabras son usadas en diferentes países hispanohablantes mejora mi español	4.67	.87
4. En mi opinión es interesante aprender cómo la lengua española se habla en diferentes países hispanohablantes	4.96	.67
6. Creo que es mejor tener profesores de diferentes países hispanohablantes	4.50	.91
13. Creo que es necesario aprender cómo se habla en español en diferentes países de habla hispana (inv.)	5.16*	.69
Comp. 2. Actitudes hacia la variación diatópica en clase: exclusividad de variedades. Media = 3.88		
8. Creo que se podría aprender español de diversos países al mismo tiempo (inv.)	2.98*	1.19

7. Creo que todos los libros de texto que usamos deberían mostrar el español de varios países (inv.) 4.04* 1.21

3. Creo que es necesario aprender cómo se habla el español que se habla incluso en los países que nunca iré 4.80 .82

2. Creo que es mejor aprender el español hablado en varios países hispanohablantes (inv.) 4.04* .94

5. No me confunde si un profesor habla español de un país, y otro de otro país diferente (inv.) 3.51* 1.09

Comp. 3. Actitudes hacia la variación fuera de clase: variedades y jerarquías. Media = 4.52

9. Creo que todos los tipos de español hablado en países de habla hispana son buenos 4.78 .79

10. No creo que la gente de algunos países hispanohablantes hable mejor español que la de otros (inv.) 4.18* 1.14

12. No se habla mejor español en España que en Latinoamérica (inv.) 4.61* .87

Comp 4. Actitudes hacia la variación fuera de clase: acentos y jerarquías. Media = 4.62

14. Para tener un buen nivel de español, no creo que sea necesario tener un acento específico (inv.) 4.40* .89

15. En mi opinión, ningún acento del español es más prestigioso que otro (inv.) 4.72* .94

16. En mi opinión, ningún acento del español es superior que otro (inv.) 4.73* .99

Las respuestas recolectadas para los ítems del componente 1 (valor medio = 4.82) muestran actitudes positivas hacia la variación diatópica en clase, valorando especialmente la presencia de diferentes variedades durante el proceso de aprendizaje del español. Los cuatro ítems muestran valoraciones cercanas al valor número 5, expresando acuerdo con los enunciados planteados. Los valores del componente 2 (valor medio = 3.88) muestran un rechazo hacia la exclusividad de determinadas variedades en clase, lo cual es reflejo de actitudes positivas hacia la variación diatópica en clase. En este caso, este valor medio se ubica ligeramente por debajo de 4, lo cual refleja actitudes positivas de intensidad moderada y con valores más heterogéneos que en el bloque anterior, lo cual podría interpretarse como la aceptación de la variación en clase aun teniendo en cuenta los retos planteados en los enunciados. Concretamente, los participantes manifiestan un desacuerdo parcial en el hecho de que se pudiera aprender diferentes variedades del español simultáneamente, hecho relevante habida cuenta que se trata del único ítem del cuestionario que recibe una valoración negativa. El componente 3 (media = 4.52) refleja las actitudes hacia la variación diatópica en entornos exclusivamente extra educativos, donde la variable aprendizaje no aparece. El valor medio de los tres ítems incluidos se sitúa a medio camino entre los valores representativos del acuerdo y el acuerdo parcial. Asimismo, son reflejo de una actitud positiva general hacia variación en los países hispanohablantes, así como un desacuerdo moderado de la existencia de jerarquías entre variedades y comunidades hispanohablantes. Los resultados del componente 4 (media = 4.62), que recoge las actitudes de los alumnos hacia la variación diatópica fuera de clase respecto a acentos, presentan similitudes con el componente 3, algo lógico habida cuenta que el contexto de los enunciados es similar. Todos los ítems hacen referencia a cuestiones relacionadas con el acento, y los resultados obtenidos muestran valores cercanos al acuerdo en cuanto a la inexistencia de superioridad o niveles de prestigio entre acentos, y a la no asociación de variedades específicas con niveles altos de español. Dichos valores refuerzan también la existencia de actitudes positivas hacia la variación diatópica fuera de clase en la tipología de participantes estudiada.

La tabla 2 muestra los resultados del cuestionario acerca del conocimiento sociolingüístico de los alumnos, una de las variables que pudiera influenciar el desarrollo de actitudes positivas hacia la variación lingüística en clase. Cabe recalcar que la finalidad de esta escala era medir los conocimientos

sociolingüísticos de los participantes, por lo que sus valores no deberían interpretarse desde un punto de vista de actitudes si bien pudiera parecerlo (1, muy en desacuerdo; 6, muy de acuerdo).

Tabla 2. Media, Desviación Estándar y Varianza del Cuestionario de Conocimientos Sociolingüísticos en la L1 (*valores inversos)

Ítem	Media	Des. Est.	Var.
17. Todo el mundo habla bien su lengua nativa (inv.)	3.16*	.99	.97
18. La gramática de lenguas y dialectos está en el mismo nivel (inv.)	3.03*	1.08	1.17
19. Los dialectos son tan sofisticados como las lenguas (inv.)	2.71*	1.02	1.05
20. Los dialectos son formas elaboradas de lengua (inv.)	5.10*	.96	.93
21. Hablo un dialecto de mi lengua	4.87	1.03	1.06
22. Tengo acento cuando hablo mi lengua nativa	3.51	1.40	1.95
23. Los dialectos siguen reglas y patrones	3.55	1.31	1.71
24. Todos los dialectos tienen gramática	3.33	1.10	1.21

Los resultados obtenidos en algunos ítems muestran cierta ambigüedad acerca del conocimiento sociolingüístico de los participantes, incluyendo respuestas aparentemente contradictorias, pues deberían reflejar valores parecidos (ítems 19 y 20; elaboración vs. sofisticación en los dialectos).

Sin embargo, el objetivo último de la administración de este cuestionario era establecer cómo la presencia o ausencia de conocimientos sociolingüísticos se relacionan con sus actitudes hacia la variación diatópica en el español. Para dilucidar la intensidad de esta correlación se usó un test de Pearson como un modelo de dos colas según las siguientes hipótesis:

$H_0: \rho = 0$ ("No existe correlación entre las dos variables para esta muestra")

$H_1: \rho \neq 0$ ("La correlación entre estas dos variables es diferente a cero")

Los resultados mostraron una correlación positiva, aunque débil, entre actitudes positivas hacia la variación diatópica y conocimientos sociolingüísticos ($r=.214$, $n=94$, $p=0.038$) dentro de un nivel de significación $< .05$.

Discusión

Los datos obtenidos demuestran actitudes positivas hacia la variación diatópica por parte de los estudiantes chinos de español. Ahora bien, ¿cuáles son los motivos subyacentes a esta realidad?

Según apunta la escasa literatura presente hasta la fecha (Wolfram, 2014; Shin y Henderson, 2017), un primer punto a tener en cuenta en lo que concierne al establecimiento de actitudes hacia la variación en una L2 es la hipotética transferencia de actitudes a dicha L2 a partir del conocimiento lingüístico adquirido a través de la L1, en un proceso durante el cual "la mayoría de alumnos transfiere actitudes lingüísticas socializadas y prejuicios a partir de sus experiencias con la variación lingüística en su primera u otras lenguas" (Wolfram, 2014, p. 20). Este proceso, cuando sucede de forma inductiva, aumenta las posibilidades de transferencia de componentes afectivos (Baker, 1991) vinculados a la variación lingüística. En el caso de este estudio, los procesos de aprendizaje de segundas lenguas a los que están sometidos los participantes se desarrollan en contextos fuertemente influenciados por normas educativas, donde las ideologías hacia la estandarización cuentan con una presencia incuestionable (Gao, 2015; He y Li, 2014; Kirkpatrick y Xu, 2002; Spolsky, 2014; Wang, 2013). Ello debería comportar el desarrollo de actitudes negativas hacia la variación en la lengua materna y en segundas lenguas, máxime en entornos educativos.

Los resultados obtenidos no reflejan esta realidad, por lo que resulta necesario profundizar en otras variables para lograr un mejor entendimiento de la cuestión: los conocimientos sociolingüísticos de los participantes (McKenzie, 2010; Shin y Henderson, 2017) y su condición como hablantes de español como L3-L4 (Wolfram, 2014). Respecto a la primera variable, los resultados obtenidos demuestran una correlación positiva entre las actitudes hacia la variación diatópica y los conocimientos sociolingüísticos generales, lo cual apuntaría en la dirección de que aquellos con una idea más clara de la variación sociolingüística y sus implicaciones desarrollan actitudes positivas hacia la misma (Shin y

Henderson, 2017). Aun así, es importante recalcar que los resultados de este apartado son, para algunos ítems, contradictorios, y en otros se ubican en el espectro de la ambigüedad. Esta realidad parece totalmente lógica si atendemos a la complejidad sociolingüística del país y a la confusa visión que sus hablantes pueden llegar a tener sobre la diversidad presente en su habla (Kurpaska, 2010), hecho que podría traducirse en unos conocimientos sociolingüísticos generales vagos, con mucho margen de desarrollo. Esta interpretación se hace también patente a través del perfil sociolingüístico de los participantes, según el cual la mayoría de ellos considera dialecto, y, por ende, jerárquicamente inferior, a todo aquello que difiere del *putonghua*, la norma estándar.

La condición plurilingüe de todos los participantes en cuanto a lenguas extranjeras obliga a añadir otra capa a esta discusión y considerar la influencia de su paso previo por contextos educativos de aprendizaje de una L2 (inglés en este caso) como elemento definidor de evaluaciones positivas hacia la variación diatópica en una L3-L4 (español). Wolfram (2014) apunta que los estudiantes de inglés como segunda lengua son conscientes de su variación desde fases tempranas, así como de las evaluaciones sociales asociadas con ella, que a su vez repercutirán en su temprano comportamiento lingüístico y actitudes (Dörnyei, 2005). Los participantes de este estudio, si bien demuestran que su dominio del inglés podría considerarse limitado (se ubicaron en su mayoría en el rango "intermedio - intermedio bajo"), ciertamente han estado expuestos a esta segunda lengua con anterioridad en su periodo de formación académica durante al menos diez años. Consecuentemente, han desarrollado de manera más o menos consciente unas determinadas actitudes hacia la variación en inglés, influenciadas por sus actitudes y conocimientos sociolingüísticos en su L1 y por las características de la pedagogía de segundas lenguas a las cuales hayan sido expuestos, puesto que "aquellos alumnos que descubren por sí mismos los patrones sistemáticos de cada variedad es más probable que transfieran su componente cognitivo a la valoración afectiva de la variación lingüística" (Wolfram, 2014; p. 21). Este hecho posibilitaría el desarrollo de unas actitudes hacia la variación en el proceso de adquisición de una segunda lengua moldeadas a partir de los conocimientos vinculados con la misma, no estrictamente sujetos a aquellos provenientes de su L1, algo que se daría también en una L3-L4. Además, la condición común de lengua extranjera y pluricéntrica del español y del inglés posiblemente resulte elemento clave para que, durante el hipotético

proceso de transferencia actitudinal, los alumnos opten de manera más marcada por la L2 por encima de la L1 a la hora de configurar unas determinadas actitudes hacia la variación diatópica en la adquisición de una L3-L4 en el contexto de estudio. Esta realidad resulta aún más evidente si se asume que, desde un punto de vista cognitivo, afectivo y conativo, los procesos de aprendizaje y relación con una lengua son totalmente diferentes entre una lengua materna y cualquiera adquirida posteriormente (Ortega, 2104). Ello explicaría la contradicción entre la presencia de unas ideologías favorecedoras del estándar apuntada por la bibliografía y los resultados obtenidos en esta investigación.

A pesar de que este apartado se abre con la afirmación de la presencia de actitudes positivas hacia la variación diatópica, merece la pena recalcar que los valores medios tomados por estas actitudes se ven atenuados en aquellos ítems que confrontan al alumno con las hipotéticas complicaciones que podrían surgir ante la inclusión de la variación diatópica en clase. De alguna manera, cuando se plantea a los participantes los hipotéticos retos de la presencia de la variación en clase (aprendizaje simultáneo de rasgos pertenecientes a más de una variedad, profesores representantes de variedades diferentes), sus actitudes positivas pierden intensidad. En este sentido, el hecho de que los participantes de este estudio se encuentren en estadios iniciales en su proceso de aprendizaje influiría en el desarrollo de un perfil relativamente conservador hacia la aceptación de la variación diatópica, muy vinculado a su limitada experiencia con la variación en la lengua de aprendizaje (Eisenstein, 1982). De manera análoga a aquello que sucede con las actitudes hacia segundas lenguas, las actitudes positivas hacia la lengua incrementan a medida que mejora el nivel del estudiante (Cargile et al., 1994), realidad que podría darse también en el caso de estudio. Para determinar si tal correlación existía para la muestra de este estudio, se cruzaron los datos sobre la autopercepción de nivel del español de los participantes y los valores medios de actitudes mediante un test de correlación de Pearson, obteniéndose resultados que no mostraron correlación alguna entre ambas variables ($r=.020$, $n=95$, $p=0.852$).

Direcciones futuras

Este estudio supone un paso más en el establecimiento de un punto de partida sólido acerca de la realidad del ELE en China. Para avanzar en su elaboración, y habida cuenta la complejidad del constructo de estudio, resulta

necesario seguir dilucidando la naturaleza de las actitudes hacia la variación diatópica en alumnos en diferentes niveles para valorar cómo elementos tales como las propuestas pedagógicas, los manuales, los profesores o las características de las exámenes nacionales modulan la percepción de la variación diatópica del estudiante de español en China.

Más allá de las actitudes, y sin perder de vista el entorno y las características del alumnado chino que estudia español, la incuestionable hegemonía del inglés como primera lengua extranjera en China convierte a este país en el escenario ideal para uno de los grandes retos de investigación derivados del transculturalismo, y sobre el cual el conocimiento científico, validado empíricamente, escasea: la interacción e influencia no solo entre los elementos estrictamente lingüísticos asociados con la adquisición de una segunda y una tercera (o cuarta) lengua, sino entre todos los elementos sociales, culturales y psicológicos involucrados en este proceso.

Implicaciones pedagógicas y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación, en los cuales los participantes demostraron actitudes positivas hacia la variación diatópica dentro y fuera de clase, dibujan un panorama optimista acerca del manejo de la variación diatópica en entornos educativos. Esta variación debería presentarse mediante la implementación de enfoques críticos (Crookes, 2013). Dentro de este enfoque crítico, se deberían preconizar visiones expansivas en cuanto a variación (Andión-Herrero, 2007), esto es, modelos que se basaran en la identificación y reflexión acerca de los rasgos definitorios de las variedades, en la expansión del repertorio lingüístico asociado con las variedades diatópicas y de la lengua general y en un manejo crítico de las mismas.

Hasta la fecha, la introducción de propuestas de esta tipología en la docencia de lenguas extranjeras es tan necesario como ausente (Company-Company, 2019; Wolfram, 2014; Shin y Henderson, 2017). Uno de los motivos que explicaría esta ausencia en entornos de clase es el carácter secundario que se le otorga a la variación ante el reto mayúsculo que siempre conforma el aprendizaje de una segunda lengua. Esta realidad se alinearía con la actitud reacia observada por los alumnos hacia la inclusión de diferentes variedades de manera simultánea en niveles iniciales, así como la pobre aceptación a la exposición multidialectal a través de los profesores en estos niveles. Este hecho

aconsejaría cautela en la introducción de propuestas multidialectales en estadios iniciales, aunque ello no debería justificar la ausencia de la implementación de pedagogías críticas y expansivas desde los primeros cursos, puesto que “las elecciones de variedades son inevitables y hechos consecutivos del aprendizaje [del inglés]” (Wolfram, 2014, p. 21) desde los primeros contactos con la lengua (Wolfram, Carter y Moriello, 2004; Carter, 2007).

A tenor de los resultados obtenidos en cuanto a los conocimientos sociolingüísticos generales de los alumnos, la implementación de pedagogías críticas no solo debería incluir aspectos vinculados con la L2/L3, sino añadir también la L1 del alumno, máxime cuando se ha demostrado una correlación entre estos conocimientos basales y las actitudes positivas hacia la variación diatópica en el español. La naturaleza sociocultural de la definición de lengua, dialecto, y de todos los atributos asociados a cada una de ellos, obligaría su inclusión en cualquier propuesta pedagógica de segundas lenguas que considere el entendimiento de la variación lingüística como elemento ineludible para la capacitación de sujetos lingüísticamente competentes en entornos transnacionales.

Referencias

- ALGUÉ-SALA, L. 2021. ¿Qué te viene a la cabeza? Conocimientos y actitudes de estudiantes chinos del español en niveles iniciales hacia las variedades diatópicas más habladas del espanyol, *Boletín ASELE*, N° 3, p. 25-46.
- ANDIÓN-HERRERO, M. A. 2007. Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, N° 21, p. 21-33.
- ANDIÓN-HERRERO, M. A. 2019. La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual. *Journal of Spanish Language Teaching*, N° 6(2), p. 150-169.
- BAKER, C. 1992. *Attitudes and language*, Vol. 83. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- BÁRKÁNYI, Z., Y FUERTES RODRÍGUEZ, M. 2019. Dialectal variation and Spanish language teaching (SLT): perspectives from the United Kingdom. *Journal of Spanish Language Teaching*, N° 6(2), p. 199-216.

- BARTRAM, B. 2010. *Attitudes to modern foreign language learning: Insights from comparative education*. London, UK, Bloomsbury Publishing.
- BEAUDRIE, S. M., DUCAR, C. Y POTOWSKI, K. 2014. *Heritage language teaching: Research and practice*. New York, NY, McGraw-Hill Education Create.
- BUENO HUDSON, R. 2019. La promoción del español desde un enfoque iberoamericano e intercultural. Perspectivas desde el Instituto Cervantes. *Journal of Spanish Language Teaching*, N° 6(2), p. 119-130.
- CANAGARAJAH, A. S. 2006. The place of world Englishes in composition: Pluralization continued. *College composition and communication*, N°57(4), p. 586-619.
- CARGILE, A., GILES, H., RYAN, E. Y BRADAC, J. 1994. Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions. *Language & Communication*, N° 14(3), p. 211-236.
- CARTER, P. M. 2007. Phonetic variation and speaker agency: Mexicana identity in a North Carolina middle school. *Penn Working Papers in Linguistics*, N° 13, p. 1- 15.
- CHAMBERS, G. N. 1999. *Motivating language learners*. Bristol, UK, Multilingual Matters.
- CHEN, P. 1999. *Modern Chinese: history and sociolinguistics*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- COMPANY COMPANY, C. 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*, N° 6(2), p. 96-105.
- CROOKES, G. 2013. *Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis*. Cambridge, UK, Routledge.
- DEL REAL ALCALÁ, J. 2011. La teoría del Estado de F. Meinecke: modelos de Estado moderno según las doctrinas "Staatsnation" y "Kulturnation". *Revista de estudios políticos*, N° 154, p. 177-210.
- DEWAELE, J. M. 2009. Perception, attitude and motivation. En Cook, V., & Wei, L. (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics Volume 1: Volume One Language Teaching and Learning*, London, UK, Bloomsbury Publishing (pp. 163-191).

- DONG, J. 2009. 'Isn't it enough to be a Chinese speaker': Language ideology and migrant identity construction in a public primary school in Beijing. *Language & Communication*, N° 29(2), p. 115-126.
- DÖRNYEI, Z. 2001. New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, N° 21, p. 43-59.
- DÖRNYEI, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- DUCAR, C. 2012. SHL learners' attitudes and motivations: Reconciling opposing forces. In Beaudre, S., Fairclough, M. (eds). *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*, Washington, Georgetown University Press, p.161-178.
- EISENSTEIN, M. 1982. A study of social variation in adult second language acquisition. *Language Learning*, N° 32(2), p. 367-391.
- FAIRCLOUGH, M. 2016. Incorporating additional varieties to the linguistic repertoires of heritage language learners. En M. Fairclough y S. Beaudrie (eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*, Washington, Georgetown University Press, p. 143-166.
- FIELD, A. P. 2005. *Discovering statistics using SPSS*. London, Sage.
- GALLOWAY, N. 2013. Global Englishes and English Language Teaching (ELT)– Bridging the gap between theory and practice in a Japanese context. *System*, N° 41(3), p. 786-803.
- GALLOWAY, N. 2017. *Global Englishes and change in English Language Teaching: Attitudes and impact*, NY, Routledge.
- GAO, X. 2015. The ideological framing of 'dialect': an analysis of mainland China's state media coverage of 'dialect crisis'(2002–2012). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, N° 36(5), p. 468-482.
- GARDNER, R. C. 1985. Social psychology and second language learning: *The role of attitudes and motivation*. Baltimore, MD, Arnold.
- GARDNER, R. Y Lambert, W. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. New York, NY, Newbury House Publishers.
- GASS, R. Y SEITER J. 1999. *Persuasion: Social Influence and Compliance Gaining*. MA, Boston Allyn and Bacon.

- GEORGE, D. Y MALLERY, P. 2003. *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update, Boston, Allyn & Bacon.
- HE, D. Y LI, D. 2009. Language attitudes and linguistic features in the 'China English' Debate 1. *World Englishes*, N° 28(1), p. 70-89.
- KACHRU, B. 2006. The English language in the outer circle. *World Englishes*, N° 3, p. 241-255.
- KIRKPATRICK, A. Y Xu, Z. 2002. Chinese pragmatic norms and "China English". *World Englishes*, N° 21(2), p. 269-279. <http://doi.org/10.1111/1467-971X.00247>
- KURPASKA, M. 2010. *Chinese language (s): A look through the prism of the great dictionary of modern Chinese dialects*. Walter de Gruyter, Berlin.
- LIPPI-GREEN, R. 2004. *Language ideology and language prejudice. Language in the USA: Themes for the twenty-first century*, p. 289-304.
- MCKENZIE, R. M. 2008. Social factors and non-native attitudes towards varieties of spoken English: a Japanese case study. *International journal of Applied linguistics*, N° 18(1), p. 63-88.
- MCKENZIE, R. M. 2010. *The social psychology of English as a global language: Attitudes, awareness and identity in the Japanese context*. Heidelberg, GE, Springer Science & Business Media.
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. 2010. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid, Arco Libros.
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. 2018. *Tras Babel* (Vol. 50). Madrid, Ediciones Nobel.
- MUÑOZ-BASOLS, J. Y HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. 2020. El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, N° 6(2), p. 79-95.
- NERO, S. Y AHMAD, D. 2014. *Vernaculars in the classroom: Paradoxes, pedagogy, possibilities*. London, UK, Routledge.
- OESTERREICHER, W. 2004. El problema de los territorios americanos. *III Congreso Internacional de la Lengua Española*. Madrid: Instituto Cervantes. http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/oesterreicher_w.htm (1.09.2010)
- OPPENHEIM, A. 2000. *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London, Pinter.

- ORTEGA, L. 2014. Second language learning explained? SLA across 10 contemporary theories. *Theories in second language acquisition: An introduction*, N° 6, p. 245-272.
- ORTIZ-JIMENEZ, M. 2019. Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia hacia las variedades dialectales. *Journal of Spanish Language Teaching*, N° p6(2), p. 182-198.
- PAN, L. 2011. English language ideologies in the Chinese foreign language education policies: a world-system perspective. *Language Policy*, N° 10(3), p. 245-256.
- PAVLENKO, A. 2002. Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. En Cook, V. (ed.), *Portraits of the L2 user*, p. 277-302, Bristol, UK, Multilingual Matters.
- SHIN, N. L. Y HENDERSON, M. 2017. A sociolinguistic approach to teaching Spanish grammatical structures. *Foreign Language Annals*, N° 50(1), p. 195-213.
- SPOLSKY, B. 2014. Language management in the People's Republic of China. *Language*, N° 90(4), p. 165-179.
- STANFORD, J. Y EVANS, J. 2012. The influence of Mandarin Chinese on minority languages in rural southwest China: a sociolinguistic study of towns in contact. *International Journal of the Sociology of Language*, N° 215, p. 79-100. Consultado el 9 de Feb. 2019, from doi:10.1515/ijsl-2012-0030
- SONG, Y. Y WANG J. 2017. Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español.: Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, N° 72, p. 201-216.
- WANG, Y. 2013. Non-conformity to ENL norms: A perspective from Chinese English users. *Journal of English as a Lingua Franca*, N° 2(2), p. 255-282. <http://doi.org/10.1515/jelf-2013-0015>
- WOLFRAM, W. 2014. Integrating language variation into TESOL: Challenges from English globalization. En A. Mahboob & L. Barratt (Eds.), *Englishes in multilingual contexts: Language variation and education*, p. 15-31, Dordrecht, Springer.
- WOLFRAM, W., CARTER, P. Y MORIELLO, B. 2004. Emerging Hispanic English: New dialect formation in the American South. *Journal of Sociolinguistics*, N° 8, p. 339-358.

YUAN, Y. 1998. Sociolinguistic dimensions of the compliment event in the southwestern Mandarin spoken in Kunming, China. *Tesis doctoral en lingüística*. Indiana University Bloomington.

Apéndices

Apéndice 1

This questionnaire consists of three sections. Please read each instruction and write your answers. This is not a test so there are no "right" or "wrong" answers. You just have to write your pseudonym when required as it will help me to find you if you should be interviewed. The results of this survey will be used only for research purpose so please give your answers sincerely. Thank you very much for your help!!

此项调查由美国亚利桑那州立大学国际语言文化学院开展，旨在更好地理解西班牙语学习者的想法和认知。该问卷由三部分组成。请您在回答之前认真阅读题目。这不是测试，因此答案并无对错之分。您需要按照要求填写您的笔名，因为若您需要接受采访，它会帮我找到您。本次调查的结果仅用于研究目的，所以请您给出真实答案。非常感谢您的帮助!!

Part 1. Answer these questions about you. 请回答下列关于您个人的问题

1. Pseudonym: 笔名
2. In what university are you studying Spanish? 您在哪所大学学习西班牙语?
3. Gender 性别
 male 男 female 女
4. What's your native language? 您的母语是什么?
5. Check all the boxes that apply: 请选择所有符合选项
 I speak Mandarin. 我讲普通话。
 I speak another Chinese dialect. Which one/s? 我讲方言。哪一种/哪一些?
 I speak another language spoken in China. Which one/s? 我讲中国境内的其他语言。哪一种/哪一些?
6. Have you been in contact with any Spanish-speaking culture or language before starting college? 在上大学之前，您是否对西班牙语或是西语国家文化有所了解?
 Yes 是 No 否
If yes, please elaborate:
如是，请具体说明:
7. Please rate your current overall proficiency in these languages by ticking one.
请您根据您目前的语言能力做出选择。

English Spanish
英语 西班牙语

- Upper intermediate level and over – Able to converse about general matters of daily life and topics of one’s specialty and grasp the gist of lectures and broadcasts. Able to read high-level materials such as newspapers and write about personal ideas.
- 中高级及以上 - 能够围绕日常生活的一般事项和个人专业领域展开对话，并能掌握讲座和广播的主旨大意。能够阅读报纸等高级材料，并撰写关于个人想法的文章。
- Intermediate level – Able to converse about general matters of daily life. Able to read general matters related to daily life and write simple passages.
- 中级以上 - 能够围绕日常生活的一般事项展开对话。能够阅读关于日常生活的一般事项的文章并撰写简单段落。
- Lower Intermediate level – Able to converse about familiar daily topics and write simple letters.
- 中级以下 - 能够围绕熟悉的日常生活话题展开对话并撰写简单信函。
- Post-Beginner level - Able to hold a simple conversation such as greeting and introducing someone. Able to read simple materials and write a simple passage in elementary English/Spanish
- 入门级以上 - 能够进行简单对话，例如日常问候或介绍某个人。能够阅读一些简单的材料并使用初级英语/西班牙语进行写作。
- Beginner level – Able to give simple greetings using set words and phrases. Able to read simple sentences, grasp the gist of short passages, and to write simple sentence in basic English/Spanish
- 入门级 - 能够使用特定词汇或短语进行简单的问候。能够阅读简单句子，掌握短段落的主旨并使用基本的英语/西班牙语进行写作。

8. Have you ever been in a Spanish-speaking country? 您是否去过西语国家?

Yes 是 No 否

Which one? 哪一国家?

How long? _____ years _____ months _____ weeks
多长时间? 年 月 周

9. Have you had foreign teachers from Spanish-speaking countries?

您是否有过来自西语国家的外教?

Yes 是 No 否

From what country/es? 来自哪一/哪些国家?

Part 2. Tick one of the boxes showing your agreement/disagreement for each statement. 请根据您对题目的同意/不同意程度作出选择

1. I believe that learning how different Spanish words are used in different Spanish-speaking countries improves my Spanish.

我认为学习在不同西语国家使用的西班牙语词汇可以提升我的西语水平。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

2. I believe it is better to only learn the Spanish spoken in one Spanish-speaking country.

我认为仅仅学习在一个西语国家使用的西班牙语会更好。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

3. I believe it is necessary to learn how people speak in different Spanish-speaking countries, even if I don't plan to visit them.

我认为，即使我没有前往某些西语国家的打算，也有必要学习在那些国家使用的西班牙语。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

4. In my opinion, it is interesting to learn how Spanish is spoken in many Spanish-speaking countries.

在我看来，学习西班牙语在不同西语国家的使用方法是很有意思的一件事。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

5. I believe it is confusing if one teacher speaks Spanish from one Spanish-speaking country, and another teacher speaks Spanish from a different Spanish-speaking country.

我认为，如果一个老师讲某一西语国家的西班牙语而另一老师讲另一种则会另人混淆。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

6. I believe that it's better to have teachers from different Spanish-speaking countries.

我认为拥有来自不同西语国家的外教会更好。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree

强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

7. I believe that all textbooks we use in class should use Spanish from the same Spanish-speaking country.

我认为所有我们上课使用的课本都应来自同一西语国家的。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree

强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

8. I believe I should only learn Spanish from different Spanish-speaking countries only after I have learned one of them well.

我认为我应该把在一个西语国家使用的西班牙语学好后再学习在其他西语国家使用的西班牙语。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree

强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

9. I believe that the Spanish spoken in every Spanish-speaking country is good.

我认为在任何西语国家使用的西班牙语都是好的。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree

强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

10. I believe that people from some Spanish-speaking countries speak better Spanish than people from other Spanish-speaking countries.

我认为来自某些西语国家的人的西班牙语说得比另一些西语国家的人好。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree

强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

11. I believe the Spanish spoken in any Spanish-speaking country is good.

我认为在任何西语国家使用的西班牙语都是好的。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree

强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

12. People speak better Spanish in Spain than in Latin America.

西班牙人的西班牙语说得比拉美人的好。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree

强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

13. I believe learning the way Spanish is spoken in different Spanish-speaking countries is not useful.

我认为学习在不同国家使用的西班牙语没有用。

- Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

14. I believe that in order to have a good level of Spanish, I have to speak with a specific accent.

我认为，为了达到一个较好的西语水平，我必须在说西语时带有某种特定口音。

- Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

15. In my opinion, some Spanish accents are more prestigious than others.

在我看来，一些西班牙语口音比另一些更能彰显社会地位。

- Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

16. In my opinion, some Spanish accents are superior to others.

在我看来，一些西班牙语口音比另一些更为优越。

- Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

17. Some people don't speak their native language well.

有些人说不好他们的母语。

- Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

18. Dialects become languages when their grammar improves.

当方言的语法有所完善时，他们便成了语言。

- Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

19. Dialects are primitive forms of language.

方言是语言的原始形式。

- Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

20. Dialects are sloppy forms of language.

方言是语言的草率形式。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
 强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

21. I speak a dialect of my native language.

我说我母语的某一方言。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
 强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

22. I have an accent when I speak my native language.

在我说我的母语时会带有口音。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
 强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

23. Dialects follow rules or patterns.

方言遵循规则或模式。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
 强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

24. All dialects have grammar.

所有的方言都有语法。

Str. disagree Disagree Sl. disagree Partly agree Agree
Str. agree
 强烈反对 不同意 有些不同意 比较同 意同意 强烈同意

Apéndice 2

Distribución de los Ítems por Componente (C1, C2, C3, C4) según Peso Correlativo

Ítem	C4	C1	C2	C3
------	----	----	----	----

Actitudes hacia la variación diatópica fuera de clase: acentos y jerarquías

14. Para tener un buen nivel de .76 español, creo que es necesario tener un acento específico

15. En mi opinión, algunos acentos del español son más prestigiosos que otros .80

16. En mi opinión, algunos acentos del español son superiores a otros .65

Actitudes hacia la variación diatópica en clase: diversidad de variedades

1. Creo que aprender cómo diferentes palabras son usadas en diferentes países hispanohablantes mejora mi español .69

4. En mi opinión es interesante aprender cómo la lengua española se habla en diferentes países hispanohablantes .71

6. Creo que es mejor tener profesores de diferentes países hispanohablantes .51

13. Creo que aprender cómo se habla en español en diferentes países de habla hispana no es necesario .71

Actitudes hacia la variación diatópica en clase: exclusividad de variedades

8. Creo que solo debería aprender cómo se habla en español en los diferentes países hispanohablantes después de haber aprendido bien el español de un país determinado .72

7. Creo que todos los libros de texto que usamos deberían mostrar el español del mismo país .65

3. Creo que es necesario aprender cómo se habla el español incluso en los países que nunca iré .40

2. Creo que es mejor aprender solo el español de un país hispanohablante determinado	.57
5. Creo que es confuso si un profesor habla español de un país, y otro de otro país diferente	.70
<hr/>	
Actitudes hacia la variación fuera de clase: variedades	
<hr/>	
9. Creo que todos los tipos de español hablado en países de habla hispana son buenos	.74
10. Creo que la gente de algunos países hispanohablantes hablan mejor español que la de otros	.77
12. Se habla mejor español en España que en Latinoamérica	.56
<hr/>	

[subir](#)

Lluís Algué Sala

Es lector de lengua española y lingüística en la Universidad de Shantou (STU), China, y doctor en lingüística del español por la Universidad Estatal de Arizona (ASU). Ha desarrollado la mayor parte de su carrera docente e investigadora en China (Universidad de Sichuan, Universidad del Noreste). Sus campos de investigación son el enfoque pedagógico de la variación lingüística en clase de ELE, la adquisición de segundas y terceras lenguas y la transferencia de creencias, percepciones y actitudes lingüísticas en sujetos multilingües.

Cómo citar este artículo: Algué Sala, L. "Aceptación de la diversidad de variedades en el aprendizaje de español como L3-L4", SIGNOS ELE, diciembre 2022 URL <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/6119-23328-1-PB>, ISSN 1851-4863, 1-30 págs.

[subir](#)