

Actitudes de los estudiantes de segunda lengua y lengua de herencia de la Universidad de
Washington hacia las variedades del español

Dalton Baird Griffin

A thesis

submitted in partial fulfillment of the
requirements for the degree of

Master of Arts

University of Washington

2024

Committee:

Ana Fernández Dobao

Leigh Mercer

Program Authorized to Offer Degree:

Spanish and Portuguese

©Copyright 2024

Dalton Baird Griffin

University of Washington

Abstract

Actitudes de los estudiantes de segunda lengua y lengua de herencia de la Universidad de Washington hacia las variedades del español

Dalton Baird Griffin

Chair of the Supervisory Committee:

Ana Fernández Dobao

Department of Spanish and Portuguese

Este trabajo documenta y analiza las actitudes lingüísticas de los estudiantes de español como segunda lengua y lengua heredada de la Universidad de Washington hacia las hablas percibidas como primera lengua, segunda lengua y lengua heredada. Con este fin, los estudiantes escucharon seis grabaciones producidas por seis mujeres distintas y evaluaron a las hablantes usando pares de adjetivos opuestos divididos entre los parámetros de superioridad, solidaridad y competencia oral. Los resultados muestran que las variedades identificadas como estándar por parte de los estudiantes de lengua heredada reflejan la jerarquía social subyacente, mientras que las identificadas por los estudiantes de segunda lengua reflejan una familiaridad con dichas variedades. Además, los resultados sugieren que existe una posible relación entre los años de estudio del español y la valoración favorable de las hablas percibidas como segunda lengua y

lengua heredada. Palabras clave: *actitudes lingüísticas, pedagogía crítica, prejuicios lingüísticos, lenguaje estándar*

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	1
Revisión de la literatura	2
Actitudes lingüísticas de los hablantes de español	4
El español en el estado de Washington	13
El estudio actual y las hipótesis	17
Metodología	20
Los participantes	20
Los participantes de L2	20
Los participantes de LH	21
Los instrumentos y el procedimiento de recogida de datos	21
Resultados	27
Hipótesis 1	27
Hipótesis 2	34
Hipótesis 3	38
Discusión	44
Hipótesis 1: Las valoraciones de las hablantes reflejarán las valoraciones de las 9 variedades según su proximidad al estándar.	44
Hipótesis 2: Para los estudiantes de L2, habrá una relación inversa entre el número de años estudiando el idioma y la evaluación favorable de las hablas identificadas como L2 y LH.	47
Hipótesis 3: Los estudiantes de LH valorarán de manera más favorable a las hablantes identificadas como L1 que a las identificadas como L2, independientemente de cuánto tiempo hayan estudiado el español.	48
Implicaciones pedagógicas	48
Conclusión	50
Lista de referencias	52
Apéndices	55
Apéndice 1 - Lectura usada en las grabaciones	55
Apéndice 2 - El cuestionario	56

INTRODUCCIÓN

Las diferencias entre las variedades del español tienden a evocar opiniones fuertes, ya sea en forma de supremacía lingüística, de humor o de burla. Esto lo hemos visto todos, por ejemplo, un amigo al que molestamos por su acento marcado o una interacción incómoda por el uso de una palabra habitual en una región, pero ofensiva en otra. Desde niño, me fascinan estas interacciones y las diferencias lingüísticas que las causan.

Como hablante de español como segunda lengua, soy un observador desde la periferia en estas conversaciones. No tengo la misma conexión cultural con la lengua y la jerarquía social de las hablas que tiene un hablante de la diáspora hispana. Sin embargo, a lo largo de mi educación y también por estar inmerso en un entorno bilingüe he aprendido que todos los hablantes de una lengua tienen prejuicios lingüísticos, independientemente de si son hablantes de primera, segunda lengua o lengua heredada.

En este estudio investigo las actitudes lingüísticas de los estudiantes en la Universidad de Washington. He elegido centrarme en los estudiantes porque estudian el español de manera formal, así que sus actitudes lingüísticas pueden mostrar lagunas en la enseñanza. Esta cuestión motivó este proyecto, que contribuye al conocimiento sobre el conjunto de las actitudes lingüísticas hacia las variedades del español.

Esta tesina cuenta con cuatro secciones: “Revisión de la literatura”, en la que presento el estado actual de la literatura y también mis hipótesis; “Metodología”, en la que explico el procedimiento de mi estudio; “Resultados”, en la que relato los hallazgos del estudio; “Discusión”, en la que interpreto los hallazgos del estudio y hablo de las implicaciones pedagógicas.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

En esta revisión me centraré en dos áreas principales de estudio: 1) las actitudes hacia los acentos de los hablantes de español divididas entre hablantes de herencia (LH), hablantes de primera lengua (L1) y hablantes de segunda lengua (L2) y 2) estas actitudes expresadas en el aula universitaria. En última instancia, esta discusión se centra en lo que Labov describe como “normas lingüísticas”, que son un acuerdo general en una comunidad sobre la aceptabilidad de una variedad de una lengua (1972, p. 121). Además, dado que es importante en esta conversación, quiero hacer la distinción entre el hablante de L1 y el hablante de LH, que es un cierto tipo de hablante de L1. Un hablante de L1 es alguien cuya lengua materna es la lengua mayoritaria en su entorno, mientras que los hablantes de LH son los que han crecido hablando una lengua distinta a la lengua de la comunidad dominante, lo que habitualmente resulta en un cierto grado de bilingüismo en la LH y la lengua dominante por el contacto entre la lengua usada en casa y fuera de casa (Valdés, 2000).

A lo largo de esta revisión, empleo los términos *hablante de L1* y *hablante de L2* en lugar de *nativo hablante* y *hablante no nativo*. He elegido emplear estos términos porque los términos *nativo hablante* y *hablante no nativo* a menudo denotan un prejuicio a favor del nativo hablante, es decir, aquel hablante que aprendió la lengua antes del período crítico—la etapa que va desde la infancia hasta la adolescencia, durante la cual se puede aprender una lengua más fácilmente que en la edad adulta (Lenneberg, 1967). En 2005, Holliday se refirió por primera vez a este prejuicio como *native speakerism*. En el contexto del aula de inglés como L2, escribió que el *native speakerism* es “[an] established belief that 'native-speaker' teachers represent a 'Western culture' from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology” (p. 6). En 2013, Houghton y Rivers expandieron esta definición

proponiendo que el *native speakerism* incluye “prejudice, stereotyping, and/or discrimination, typically by or against foreign language teachers, on the basis of either being or not being perceived and categorized as a native speaker of a particular language” (p. 14). Estas dos definiciones del *native speakerism* demuestran la ideología asociada con los términos “nativo” y “no nativo” y de aquí mi decisión de no emplearlos en este trabajo.

Además del *native speakerism*, hay que tener en cuenta lo que ha escrito Garrett (2001) sobre la importancia del “público” en las conversaciones sobre actitudes lingüísticas. Según este autor, el público son todos los hablantes de una lengua que no son lingüistas. Garrett explica que “non-linguists tend to describe language in prescriptive terms” (p. 628). En realidad, aquí se refiere a la idea de un habla estándar, la que está normalizada e impuesta por el sistema educativo y social. Un habla estándar es un habla considerada “correcta”, y asociada con una clase social privilegiada (Fairclough, 1989, p. 57). Garrett menciona también la índole transitoria de las opiniones del público. De hecho, observa que ciertos espacios influyen en la adopción de opiniones por el público acerca del lenguaje. Como ejemplo, menciona que en 2001 en Dinamarca el público estaba en el proceso de reconocer dos estándares: el usado por los medios y el usado en las escuelas (Kristiansen, 2001, citado en Garrett, 2001). Esta adopción de dos hablas estándar en dos espacios privilegiados distintos subraya los roles desempeñados por los espacios prestigiosos en la prescripción de prácticas lingüísticas estándar.

Las ideas aquí mencionadas enfatizan la importancia de considerar al hablante común en la discusión de actitudes lingüísticas, concretamente en el contexto de la evaluación de hablas consideradas estándar y no estándar. También subrayan la importancia de este campo y los estudios que se revisan en esta sección de la tesina.

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS HABLANTES DE ESPAÑOL

La conversación sobre las actitudes hacia las variedades del español no está limitada a los hablantes de L1. En realidad, esta conversación incluye a todos los hablantes de la lengua independiente de su estatus como hablantes de L1 de L2 o de LH. En esta sección, examino cinco estudios que abordan esta cuestión: Gynan (1985), Young (2003), González (2018), Navarro (2019) y Licata (2023).

En 1985, Gynan exploró la conexión entre el bilingüismo y las percepciones de las hablas de otros hablantes. En su estudio Gynan examinó dos hipótesis. La primera postulaba que existe una correlación inversa entre las actitudes de los hablantes de L1 y el nivel de competencia de los hablantes de L2, especialmente en términos de pronunciación y corrección gramatical. La segunda proponía que existe una relación inversa entre el grado de bilingüismo y las evaluaciones del habla de L2 (p. 35).

En este estudio, 176 hablantes de español como L1 con “varying degrees of bilingualism [en español e inglés]” fueron divididos en tres grupos. El primero estaba compuesto por hablantes de El Paso, Texas que habían aprendido inglés antes de los cinco años. El segundo estaba compuesto por hablantes de El Paso, Texas y el norte de México que habían aprendido inglés entre las edades de seis y catorce años. El tercero estaba compuesto por hablantes de Venezuela y México que apenas habían empezado a aprender inglés en El Paso (p. 35). Estos hablantes evaluaron las hablas de cinco hablantes de lengua española: dos de L1 de México, uno de L2 con alto nivel de español (más de 13 años de educación formal en la lengua), uno de L2 con nivel intermedio (4 años de educación formal en la lengua) y otro de L2 con nivel básico (3 años de educación formal en la lengua). Los participantes evaluaron a estos hablantes según tres parámetros: corrección lingüística, afecto y distancia social. El parámetro de la corrección

lingüística incluía la pronunciación y la gramática. El del afecto incluía agradabilidad e inteligencia y el de distancia social medía sentimientos de pertenencia al mismo grupo social.

Gynan observó que todos los participantes evaluaron a los hablantes de L2 por debajo de los de L1 según el parámetro de corrección lingüística. Sin embargo, observó que los participantes de L1 evaluaron a los hablantes de L2 de manera menos negativa que los participantes de L2. En otras palabras, los participantes que hablaban español como L2 evaluaron a los tres hablantes que hablaban español como L2 de manera menos positiva. De hecho, Gynan concluyó que “a higher degree of bilingualism predicts higher ratings of native samples and lower ratings of nonnative samples” (p. 38).

Esta correlación entre el bilingüismo y la evaluación negativa de las hablas de L2 es notable, particularmente el hecho de que los participantes que habían aprendido el español como L2 fueron los más críticos con los hablantes de L2. Sugiere que los hablantes de español como L2 habían adoptado algún prejuicio contra las hablas de L2.

Sin embargo, un estudio de Young (2003) parece contradecir estos resultados. Young investigó las opiniones de 23 estudiantes de español como L2 hacia las hablas de tres mujeres bilingües: (1) la primera tenía como habla materna el inglés y era “an advanced speaker of Spanish with extensive education in the language and fluency in it”, (2) la segunda tenía el español como lengua materna “extensive training in [English] ... and has a good command of it”, y (3) la tercera era hablante de español como lengua materna y tenía un dominio del inglés “much more limited” (p. 108). Curiosamente, Young no mencionó el nivel de español de los estudiantes ni el número de años de estudio.

Los estudiantes escucharon a cada una de las mujeres dos veces, una vez en español y otra en inglés sin saber quién era cada hablante. Este método de presentar dos grabaciones

producidas por la misma persona sin saber que pertenecen a la misma persona se conoce como *matched-guise*. Es un método indirecto para evaluar actitudes lingüísticas (Lambert. et. al., 1960). Después de escuchar las grabaciones, los participantes evaluaron a las hablantes a través de una serie de 12 pares de adjetivos de personalidad: “boring - interesting; uneducated - very educated; mean - friendly; shy - outgoing; lazy - hardworking; poor - rich; serious - humorous; popular - unpopular; overweight - thin; unhappy - happy; physically attractive - unattractive; unattractive voice - attractive voice” (p. 108).

Young observó que cuando las hablantes hablaban en inglés, los participantes evaluaron a la hablante 1 de manera más favorable que a las otras dos hablantes en cada categoría con la excepción de “outgoing” y “humorous”. También cuando las hablantes hablaban en español, evaluaron a la hablante 1 de manera más favorable en cada categoría con la excepción de “hardworking” y “very educated”. Young atribuyó esto al etnocentrismo, es decir, a la solidaridad con esta hablante ya que la mayoría de los participantes (como la hablante) hablaban inglés como lengua materna (p. 109). Esta noción de etnocentrismo juega un papel notable en la discusión sobre actitudes lingüísticas porque subraya la conexión entre idioma y sociedad y la importancia del espacio que ocupa el hablante/participante en dicha sociedad.

Esta conexión se observa también en el hecho de que, en inglés, los participantes evaluaron a la hablante 3, que tenía el nivel más bajo en inglés, de manera más favorable que a la hablante 2 en cada categoría con la excepción de “rich” y “popular”. Young sugirió que los participantes evaluaron a la hablante 3 de este modo, a pesar de su menor dominio, porque la hablante 2 tenía una voz más profunda que las demás hablantes (p. 110).

Estos resultados son interesantes porque a primera vista parecen contradecir las observaciones de Gynan (1985). Sin embargo, estas diferencias pueden estar relacionadas con el

número de participantes. En el estudio de Gynan participaron “approximately 185” hablantes de L1 (p. 37), mientras que en el de Young solo participaron 23 (p. 109). Además, los participantes en el estudio de Gynan tenían orígenes lingüísticos diferentes, mientras que los del estudio de Young eran estudiantes “relatively homogenous in background” (p. 109).

Young concluyó que “[t]he weakness in this study is perhaps the unanticipated influence of paralinguistic features, especially voice quality” (p. 111). Sin embargo, yo no creo que el problema de este estudio sea la influencia de rasgos paralingüísticos sino el intento de aplicar estos resultados más allá del alcance del proyecto, es decir, un departamento universitario en particular. De hecho, otros dos estudios incluidos en esta revisión contradicen esta idea de solidaridad expresada por hablantes de español como L2 hacia otros hablantes también de L2 (Gynan, 1985; Fernández-Mallat y Carrey, 2017).

Mientras Young intentó documentar las actitudes de estudiantes del idioma hacia hablantes de español, González (2018) intentó explorar las actitudes hacia la variedad en sí. El estudio se realizó en el Instituto Cervantes de Praga y empleó dos cuestionarios para evaluar las actitudes de hablantes de L2 con niveles entre A1 y C2. El primer cuestionario, sin audio, incluía preguntas personales y preguntas que “inquieren sobre preferencias dialectales de los informantes en aspectos como corrección, facilidad de aprendizaje y gusto y son de respuesta abierta” (p. 58). El segundo cuestionario presentaba 14 grabaciones, 2 de cada una de las siguientes variedades: caribeña, mexicana, andina, rioplatense, chilena, castellana y andaluza. Una de las dos grabaciones había sido grabada por un hombre y la otra por una mujer (pp. 60-61). Se les pidió a los participantes que escucharan las grabaciones e identificaran qué variedad empleaba cada hablante. González incluía audios grabados por hablantes distintos de cada región en lugar de *matched guise*, como había hecho Gynan. González argumentó que “[e]sta técnica

tendría como ventajas evitar los problemas de la autenticidad del acento y de la autenticidad imitada, así como evitar la dificultad que puede surgir de encontrar un hablante que pueda producir distintas variedades de forma realista” (p. 52).

La hipótesis inicial del estudio era que “los estudiantes checos de tal centro [del Instituto Cervantes] poseen unas creencias y actitudes más positivas hacia las variedades del español peninsular (y, dentro de ellas, hacia la castellana) que hacia las de América ... por la situación geográfica de Praga” (pp. 7-8). Los resultados obtenidos confirmaron esta preferencia, pero González observó también que las tendencias “se acentúan en los niveles más altos” e “influiría en ello conocer el origen del hablante” (p. 117). González observó que todos los estudiantes (especialmente de niveles B1, B2 y C1) identificaron en el primer cuestionario la variedad castellana como la más fácil. De hecho, la distinción entre *fácil* y *difícil* en este estudio se refiere a “la percepción de dificultad de comprensión y aprendizaje” (p. 59). Sin embargo, en el cuestionario con audio, la variedad andina “[recibió] las mejores valoraciones en muchos aspectos, en ocasiones por encima de la castellana y en todos los niveles” (p. 117).

A pesar de estas valoraciones a favor de la variedad andina, González observó que los aprendices de niveles B2 y C1 “favorecen a los hablantes de Madrid al conocer su procedencia, tanto en factores de superioridad (más correcto y más urbano), como de atractivo (más fácil, en C1) y evaluaran peor la variedad andaluza (más rural y menos fácil)” (p. 117). Es decir, cuando los participantes solo escucharon a los hablantes, tendieron a preferir la variedad andina a la castellana, pero al conocer la procedencia del hablante, tendieron a preferir la variedad castellana sobre la andina.

Otros estudios han examinado las actitudes lingüísticas de los profesores de español. Por ejemplo, en 2019 Navarro exploró los sesgos o prejuicios lingüísticos de 26 profesores con

respecto a 8 variedades del español. Los 26 profesores eran de la ciudad de Barcelona y su área metropolitana, o habían vivido allí durante mucho tiempo (p. 53).

Las dos hipótesis de este trabajo eran (1) “los profesores de ELE noveles valoran positivamente todas las variedades del español, pero más positivamente la variedad castellana” y (2) los profesores de ELE noveles cuya lengua materna (L1) es el español valoran más positivamente la variedad castellana que los profesores de ELE noveles bilingües de español-catalán o cuya L1 es el catalán” (p. 10).

Este estudio empleó el método *matched guise* y les presentó a los participantes 32 grabaciones: 16 grabadas por mujeres y 16 grabadas por hombres. El estudio incluía dos hablantes (un hombre y una mujer) de las siguientes variedades: castellana, andaluza, canaria, mexicana y centroamericana, caribeña, andina, chilena y rioplatense. Cada informante realizó dos grabaciones: una en la que hablaba de forma más espontánea y otra en la que leyó un texto en voz alta (p. 49).

Después de escuchar cada grabación, los participantes las evaluaron de forma directa mediante una escala de 6 puntos para una serie de pares de adjetivos opuestos relacionados con el conocimiento (áspera–suave; monótona–variada; rural–urbana; lenta–rápida; confusa–clara) y la afectividad (desagradable–agradable; complicada–sencilla; distante–cercana; dura–blanda; aburrida–divertida; fea–bonita). A continuación, indicaron “qué aspecto de la pronunciación le ha gustado especialmente y qué aspecto le ha disgustado, a modo de pregunta abierta” (p. 50). Además, evaluaron la variedad de forma indirecta; más concretamente, evaluaron el estatus socioeconómico del hablante, respondiendo a preguntas como: ¿Tiene un trabajo cualificado? ¿Nivel de ingresos? ¿Nivel de estudios? (p. 70). Por último, los participantes respondieron a

preguntas sobre el origen regional del hablante: “El país o zona de la que cree que es la voz [me parece] ... aburrido/divertido” (p. 51).

Dado que todos los participantes habían vivido en la ciudad de Barcelona durante mucho tiempo (o por toda la vida), la variedad con la que más se identificaron fue la castellana (p. 74). Sin embargo, a lo largo del estudio, no siempre evaluaron la variedad castellana más favorablemente. Por ejemplo, en la primera parte de la encuesta en la que los participantes evaluaron las variedades de forma directa, ubicaron la castellana en la posición más baja y las variedades andaluza, caribeña y mexicana en las posiciones más altas (p. 75).

En este estudio los participantes se dividían en dos grupos: (1) L1 español y (2) L1 catalán. Antes de evaluar las grabaciones, los participantes completaron un cuestionario de datos personales que incluía la pregunta “En su opinión, ¿en qué región o zona se habla mejor el español?” (p. 106). Curiosamente, el 46 % de los participantes del Grupo 1 reconocieron que todas las variedades de español eran válidas, mientras que solo el 29 % de los profesores en el Grupo 2 opinaron lo mismo. Además, el 38 % de los profesores en el Grupo 1 identificaron como la variedad más prestigiosa o mejor la castellana, el 8 % la variedad canaria y el 8 % la variedad andina. Entre todas las variedades identificadas por los participantes, las variedades no peninsulares fueron mencionadas exclusivamente por miembros del Grupo 1. Las únicas variedades concretas mencionadas por miembros del Grupo 2 eran de la península. De hecho, el 14,3 % de los participantes del Grupo 2 especificaron que era la variedad castellana, el 28,6 % señalaron que era de España y el 28,6 % simplemente no contestaron la pregunta (p. 84). A pesar de las diferencias en las variedades identificadas, Navarro escribió que “la castellana es la única [variedad] con la que los informantes se sienten identificados de forma muy evidente” (p. 96).

Es posible que la diferencia observada en dicha comparación tuviera más que ver con la geolingüística que con la solidaridad lingüística. Es decir, los hablantes de L1 español fueron más capaces de reconocer variedades de español de fuera de España que los hablantes de L1 catalán. En otras palabras, los hablantes de catalán como L1 expresaron lealtad a la península, mientras que los hablantes de español como L1 expresaron lealtad al idioma.

Licata exploró este choque lingüístico en 2023. En su estudio, empleó el método *matched guise* y también el método de prueba de asociación implícita para examinar los prejuicios de estudiantes de L2, estudiantes de lengua de herencia (LH) y profesores de español contra la variedad del español de Estados Unidos (p. 8).

Licata (2023) grabó a diez hablantes (5 hombres, 5 mujeres). Todos eran estudiantes universitarios o recién graduados y estaban en la veintena en el momento de la grabación. Además, todos habían nacido en California o se habían mudado a California antes de la edad de 10 años. Cuatro de estos hablantes fueron grabados hablando español estándar y otros cuatro hablando español estadounidense. Dos hablantes, un hombre y una mujer, produjeron dos grabaciones: una en español estándar y otra en español estadounidense (p. 8). Los participantes ($n = 81$) fueron divididos en tres grupos: estudiantes de herencia ($n = 28$), de L2 ($n = 30$) y profesores de español ($n = 23$). Para los hablantes de L2, el promedio de años de aprendizaje del español en la escuela fue de 6 años y 2 meses. Además, 11 de los profesores eran hablantes de L1 y 12 de segunda (p. 8).

Los participantes escucharon las grabaciones y respondieron a seis afirmaciones utilizando una escala de seis puntos (“I agree - I disagree”): “1) This person speaks fluently, 2) This person has not fully acquired their language, 3) This person learned their language not only through speaking, but also through reading and writing, 4) This person could communicate easily

in a Spanish speaking country, 5) This person is still learning their language, 6) This person would be able to use their language in a professional environment” (p. 9).

Después de evaluar las grabaciones, los participantes completaron dos pruebas de asociación implícita, es decir, pruebas o tareas que evaluaban sus opiniones inconscientes (Greenwald et. al., 1998). En la primera prueba, a los participantes se les presentaron palabras y frases comunes en el español estándar y otras palabras y frases comunes en el español estadounidense. Licata utilizó los términos “Spanish” y “Spanglish” en lugar de “español estándar” y “español estadounidense” porque “[laypeople] are less likely to comprehend what a ‘standardized’ or ‘nonstandardized’ repertoire means in cognitive and social terms” (p. 9). Las frases de “Spanish” eran *sin embargo* (‘however’), *la camioneta* (‘truck’), *el almuerzo* (‘lunch’), *alquilar* (‘to rent’) y *las facturas* (‘bills’) y las de “Spanglish” eran *pero like* (‘however’), *la troca* (‘truck’), *el lonche* (‘lunch’), *rentar* (‘to rent’) y *los biles* (‘bills’) (p. 10). A los participantes se les presentaron cada una de estas frases y se les pidió que dijeran si las consideraron “Good” o “Bad”. A continuación, se llevó a cabo otra prueba similar que empleaba las mismas frases, pero en lugar de “Good” y “Bad”, utilizaba los adjetivos “Academic” y “Not Academic” (p. 9).

Licata observó que los estudiantes de LH y los profesores de español evaluaron el español estándar de manera más positiva que el español estadounidense. Los participantes L2 también evaluaron el español estándar de manera más positiva que el español estadounidense, pero la diferencia no fue tan grande como en los otros dos grupos. Licata concluyó que estos resultados sugieren que los hablantes de español como L2 “do not learn these associations with Spanish repertoires as early or as directly as the heritage group, who have been exposed to Spanish and have developed metalinguistic awareness of their own Spanish(es) since an early

age” y también que “these perspectives are highly affected by monoglossic influences” (p. 15). Estos resultados sugieren también que los participantes suscribían la perspectiva de que un hablante bilingüe debe ser la suma de dos monolingües, es decir, que el Spanglish es evaluado negativamente como una fusión de dos lenguas en una sola, en lugar de la convivencia de dos lenguas distintas.

Grosjean escribió en contra de esta perspectiva en 1989: “[the monolingual or fractional view] holds that bilinguals are (or should be) two monolinguals in one person and that they can therefore be studied like any other monolingual”. Sin embargo, según Grosjean, “[t]he bilingual (or wholistic) view holds that the bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration” (p. 3). El estudio de Licata muestra que, incluso 34 años después de la publicación del artículo de Grosjean, tanto los aprendices como los profesores de español siguen manteniendo la creencia de que un bilingüe es la suma de dos monolingües.

Este estudio es relevante para mi trabajo porque examina las actitudes lingüísticas hacia las hablas estándar y heredada, pero también porque contextualiza la conversación sobre el uso de español en Estados Unidos. Además, en mi estudio, los participantes incluyen hablantes de español como L2 y también como LH y los materiales (que los participantes evalúan) incluyen grabaciones de hablantes de español como L2 y LH.

EL ESPAÑOL EN EL ESTADO DE WASHINGTON

La discusión sobre las actitudes lingüísticas hacia las variedades del español es una conversación global. Sin embargo, el estudio actual se lleva a cabo en el estado de Washington en Estados Unidos, más específicamente en la Universidad de Washington en Seattle. Hasta el

momento, dos estudios se han centrado en el español en el estado de Washington: Burgess (2015) y Fernández-Mallat y Carey (2017). En esta sección examino estos dos estudios previos.

En 2015, Burgess exploró las actitudes lingüísticas de un grupo de profesores ($n = 21$) de *community colleges* del estado de Washington hacia los hablantes de español como lengua heredada. El estudio se llevó a cabo en dos fases. La primera incluyó la creación de seis grabaciones por tres mujeres hablantes de español como LH. Cada mujer produjo dos grabaciones. A continuación, se les presentaron las grabaciones a los profesores de español como L2. A pesar de que cada hablante hablaba español como LH, a los participantes se les dijo que 3 de las grabaciones eran de hablantes mexicanas y las otras 3 de hablantes de LH (p. 31). Los participantes evaluaron a las hablantes con respecto a 24 atributos: “articulate, leader, clear, good sense of humor, religious, fluent, intelligent, native speaker, friendly, literate, upper class, correct pronunciation, trustworthy, well-off, cultured, nice, agreeable, sociable, energetic, considerate, honest, correct grammar, confident, kind” (p. 42). La segunda fase incluyó un cuestionario online sobre las opiniones y prejuicios de los profesores de español como L2. Antes de escuchar la grabación, se les presentó una declaración en la parte superior de la pantalla que decía “Please click here to listen to this Heritage speaker” o “Please click here to listen to this Mexican speaker” (p. 34). A continuación, los participantes evaluaron a la hablante mediante una escala de cinco puntos (“completely disagree” - completely disagree”) según los siguientes adjetivos: “Superiority: literate, intelligent, cultured, upper class, clear, fluent, correct pronunciation, correct grammar, articulate, native Spanish speaker, well off; Attractiveness: nice, friendly, likeable, considerate, honest, kind, good sense of humor, religious, trustworthy, sociable; Dynamism: confident, energetic, leader” (p. 36).

Burgess observó que los participantes evaluaron las grabaciones que creían que habían sido producidas por hablantes de herencia más negativamente según los atributos de pronunciación, gramática y sentido del humor, pero que el sentido de humor “was the only attribute which had a difference score that was statistically significant ($p=.019$)”. Además, evaluaron a las hablantes de herencia más positivamente según los atributos de honestidad y confianza (p. 46).

Particularmente interesante en este estudio es el comentario de Burgess sobre la expectativa expresada por los profesores: “There was a trend towards the faculty believing that they could identify Heritage speakers” (p. 46) y “the faculty’s *expectation* of how Heritage speakers will speak Spanish is the actual problem” (p. 47). Sin embargo, Burgess enfatizó que los resultados de su estudio “do not suggest a clear trend of negative perceptions in regards to social status and social desirability attributes” (p. 48).

Estos comentarios denotan el prejuicio que experimenta el habla heredada en sí, pero también la índole encubierta de la ideología lingüística en el aula. Dado que el estudio actual se lleva también a cabo en el estado de Washington podemos esperar que los participantes expresen ideas parecidas. También es probable que no evalúen las variedades percibidas como heredadas positivamente. Sin embargo, el estudio de Burgess se llevó a cabo hace una década y todos los participantes eran profesores de entre 27 y 70 años (p. 41) mientras que los participantes de mi estudio son estudiantes de pregrado y mayormente tienen entre 18 y 22 años. A pesar de su experiencia profesional con la lengua, es posible que los profesores en el estudio de Burgess alberguen más ideologías encubiertas que los estudiantes de pregrado de la Universidad de Washington. Propongo esta idea mayormente por la diferencia de edad entre los participantes del estudio de Burgess y los del mío, pero también por los cambios en el clima social en torno al

lenguaje desde que Burgess completó su estudio. Por ejemplo, en 2013 Houghton y Rivers expandieron la definición de *native speakerism* más allá del aula para incluir al hablante común. Hicieron esto dos años antes del estudio de Burgess y once del mío.

Mientras que el estudio anterior se enfocó en las actitudes hacia las hablas mexicana y heredada, Fernández-Mallat y Carey (2017) exploraron las actitudes hacia el español hablado con un acento de L1 y con un acento de L2. En su estudio utilizaron cuatro grabaciones producidas por dos personas (un hombre y una mujer) (p. 183). Los dos fueron grabados hablando en español con acento mexicano y de nuevo con acento de L2 (acento inglés). Los participantes (hablantes de herencia, hablantes de español como L1 y hablantes de español como L2) evaluaron a los hablantes utilizando pares de adjetivos opuestos relacionados con cuatro categorías: “Superiority: literate–illiterate, educated–uneducated, upper class–lower class, rich–poor, intelligent–unintelligent, white-collar–blue-collar, organized–disorganized, experienced–inexperienced, advantaged–disadvantaged; Solidarity: sweet–sour, nice–awful, kind–unkind, warm–cold, friendly–unfriendly, considerate–inconsiderate, good–bad, trustworthy–unreliable, honest–dishonest; Language competence: fluent speech–hesitant speech, pleasant voice–unpleasant voice, clear–unclear, eloquent–inexpressive; Physical characteristics: tall–short, blue-eyed–brown-eyed, athletic–impotent, clean–dirty, good-looking–ugly, strong–weak, blond–brown-haired” (p. 195).

La mayoría ($n = 48$) de los participantes ($n = 97$) hablaba español como L2, 20 de los participantes eran hablantes de LH y 29 de L1 (p. 184). Fernández-Mallat y Carrey explicaron que un 90 % (43/48) de los aprendices de español como L2 “[had] achieved a college degree and were all advanced speakers of Spanish” (p. 186). Además, postularon que “[r]egarding L2

Spanish-speakers, we anticipate they will evaluate their peers more positively than the Mexican-accented guises along the dimensions of superiority and solidarity” (p. 182).

Sin embargo, observaron que, según el parámetro de superioridad, los hablantes de español como L2 evaluaron a los hablantes con acento inglés de manera menos positiva, es decir, evaluaron a los hablantes que se presentaron como hablantes de L1 mejor que a los que se presentaron como hablantes de L2. Fernández-Mallat y Carrey notaron que esta preferencia fue mayor en los hablantes de L2 que en los de L1 (p. 187).

Los tres grupos evaluaron a los hablantes de L1 de manera más positiva según el parámetro de solidaridad (p. 187). Fernández-Mallat y Carrey reconocieron que esto les sorprendió y ofrecieron esta explicación: “for Anglophone learners of Spanish, attaining native-sounding competence of the language is at the forefront of their minds” (190). Además, escribieron, “our data show that it was in fact the Anglo subjects who gave the lowest ratings to the English-accented voices” (p. 190).

Es curioso que los autores no consideraran la tendencia de los hablantes no nativos a ser más críticos (que los hablantes de L1) con las hablas de L2 porque Gynan había escrito sobre este mismo tema en 1985. Sin embargo, el estudio de Fernández-Mallat y Carrey confirma esta tendencia y muestra que todavía existe esta ideología en la comunidad de hablantes de español como L2 en Washington.

EL ESTUDIO ACTUAL Y LAS HIPÓTESIS

Los estudios aquí revisados destacan la complejidad de las actitudes lingüísticas del público. Muestran de manera colectiva que las actitudes hacia las variedades de español están influenciadas por una diversidad de factores sociales y sobre todo por los antecedentes

lingüísticos de los participantes (Gynan, 1985; Fernández-Mallat y Carey, 2017; Navarro, 2019) y su origen geográfico (González, 2018; Navarro, 2019). En general, se observa una preferencia por el habla de L1, especialmente entre hablantes de español como L2 (Gynan, 1985; Fernández-Mallat y Carrey, 2017). También destaca la influencia de ciertas ideologías lingüísticas en las actitudes expresadas tanto por profesores (Burgess, 2015; Navarro, 2019) como por estudiantes (González, 2018; Licata, 2023). Estas ideologías tienden a producir prejuicios; por ejemplo, la preferencia por los hablantes de L1 y el etnocentrismo observado en Young. Sin embargo, yo cuestiono el elemento de etnocentrismo en el estudio de Young por las limitaciones del estudio y las contradicciones con los resultados de otros estudios.

Mi investigación tiene como objetivo explorar las actitudes de un grupo de estudiantes universitarios hacia las variedades del español y su capacidad para identificar dichas variedades. Este estudio se lleva a cabo en el estado de Washington en Estados Unidos, más específicamente, en el programa de pregrado de español de la Universidad de Washington en Seattle. Un total de 43 estudiantes de español valorarán el habla de seis hablantes. El objetivo final es entender los prejuicios de los estudiantes de este programa y evaluar su capacidad para identificar distintas variedades del español. Este estudio contribuye al conocimiento de las actitudes lingüísticas expresadas por hablantes de lengua heredada y hablantes de español como L2, pero también sirve como continuación a estudios previos, en particular Fernández-Mallat y Carey (2017). Teniendo en cuenta los resultados de estas investigaciones anteriores las hipótesis de este estudio son:

- 1) Las valoraciones de las hablantes reflejarán las clasificaciones de las 9 variedades según su proximidad al estándar. Preveo esto basándome en los resultados de los estudios de Gynan (1985) y Fernández-Mallat y Carey (2017), que observaron que los estudiantes de L2

valoran a otros hablantes de L2 más negativamente que a hablantes de L1, y también teniendo en cuenta las ideologías del estándar y el *native-speakerism* discutidas en Fairclough (1989) y Holliday (2005).

2) Para los participantes de L2, habrá una relación inversa entre el número de años de estudio del idioma y la valoración positiva de las hablas identificadas como L2 o LH. Preveo esto basándome en el estudio de Licata (2023), quien explica que los estudiantes de español como L2 no crecieron aprendiendo prejuicios contra ciertos registros del español (2023, p. 15). Por eso, es posible que aquellos que tienen menos años de estudio no expresen este prejuicio.

3) Los participantes de LH valorarán de manera más positiva a las hablantes identificadas como L1 que a las identificadas como L2, independientemente de cuánto tiempo hayan estudiado el español. Preveo esto basándome en los resultados del estudio de Licata (2023), consistentes con esta hipótesis.

METODOLOGÍA

El estudio actual investiga las actitudes lingüísticas de estudiantes de español como L2 y LH hacia las hablas de seis mujeres hispanohablantes. Intenta contribuir a la conversación sobre sesgos lingüísticos implícitos en el estado de Washington. Este estudio se llevó a cabo en la Universidad de Washington en Seattle y todos los participantes eran estudiantes de grado en la misma. En esta sección, describo los participantes, los instrumentos del estudio y el procedimiento de recogida de datos.

LOS PARTICIPANTES

Todos los participantes ($n = 43$) eran estudiantes de tercer año de español como L2 ($n = 15$) o LH ($n = 29$) durante el cuatrimestre de invierno de 2024. Tres participantes fueron excluidos: uno por su edad (68, que es un valor atípico), otro por no estar matriculado en una clase de español como L2 o LH y otro por reconocer la voz de una de las hablantes. Para reclutar a los participantes, fui personalmente a cada clase de L2 y LH de tercer año y presenté el estudio a los estudiantes pidiéndoles su participación voluntaria. Hice esto después de obtener la aprobación de la junta de revisión institucional de la Universidad de Washington.

Los participantes de L2

Los participantes de L2 ($n = 15$) tenían entre 18 y 27 años con una media de 19,2. 12 de los participantes se identificaron como mujeres y 3 como hombres. Además, 6 dijeron haber estudiado español por más de 8 años, 5 entre 5 y 7 años, y 4 entre 3 y 4 años. En el cuestionario, se les pidió a los estudiantes que indicaran cuántos años habían estudiado español. Para ello, se les presentaron rangos. Por lo tanto, no es posible calcular una media.

Los participantes de LH

Todos los participantes de LH estaban matriculados en el programa de lengua heredada de la Universidad de Washington. Para matricularse en este programa, un estudiante debe tener una conexión familiar con el español y un cierto nivel de bilingüismo adquirido desde la infancia.

Los participantes de LH ($n = 28$) tenían entre 18 y 25 años con una media de 19,9. 20 se identificaron como mujeres, 5 como hombres y 2 señalaron que no se identificaban con ningún género. Una persona no contestó a la pregunta. Además, 8 dijeron haber estudiado español por más de 8 años, 9 entre 5 y 7 años, 7 entre 3 y 4 años, y 13 entre 1 y 2 años. Con respecto a su estatus en el programa de lengua heredada en la universidad, 16 estaban matriculados en el segundo curso de la serie y 12 en el tercero. Todos afirmaron haber crecido hablando el español. Sin embargo, el cuestionario no incluía preguntas sobre su uso de español en la vida cotidiana ni si habían estudiado español en la secundaria o el colegio.

LOS INSTRUMENTOS Y EL PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Este estudio empleó seis grabaciones producidas por seis mujeres diferentes con el objetivo de recoger muestras de seis variedades de español. Para evitar sesgos provocados por diferencias en vocabulario o la inclusión de argot, se les pidió a las hablantes que produjeran una grabación leyendo el mismo texto: un pasaje de *Patria* de Fernando Aramburu (Apéndice 1). El texto incluye 3 párrafos y un total de 159 palabras. Cada grabación duró alrededor de un minuto. Este texto fue elegido porque la mayoría de las hablantes ya habían leído el libro y todas se sentían cómodas leyéndolo. A pesar de esto, el texto no es completamente neutro porque incluye

la palabra “aita”, que es una palabra usada en el País Vasco que significa “papá”. Las mujeres produjeron las grabaciones en casa usando sus móviles en habitaciones silenciosas.

Las seis hablantes eran estudiantes graduadas en la universidad. Fueron elegidas porque representan seis hablas distintas de diferentes partes del mundo hispano. Además, todas tenían grados universitarios y entre 23 y 30 años. Para proteger la privacidad de estas mujeres, me referiré a ellas por números en lugar de sus nombres:

- Hablante 1: 24 años. Vivió en Quito, Ecuador, desde su nacimiento hasta 2022 cuando se mudó a Seattle.

- Hablante 2: 28 años. Creció en Neiva, Colombia, y vivió en Bogotá desde que tenía 14 años hasta que se mudó a Seattle en 2021.

- Hablante 3: 26 años. Habla inglés estadounidense como L1 y empezó a aprender el español cuando tenía 13 años. Lo estudió durante cuatro años en la escuela secundaria y cuatro más en la universidad. Además, ha vivido 1 año en España y tiene 5 años de experiencia dando clases de español. Utiliza el español de manera habitual en el entorno académico y profesional, así que tiene un dominio casi nativo del idioma.

- Hablante 4: 30 años. Nació en Estados Unidos de madre boliviana. Aprendió la lengua de niña y continuó estudiándola en la escuela secundaria y también en la universidad. Tiene un grado en lengua española y está completando una maestría en estudios hispánicos. Utiliza el español de manera habitual con su familia y en el entorno académico y profesional. Dado que nació y creció en Estados Unidos, pero aprendió español en casa, es considerada hablante de español como lengua heredada (Valdés, 2000).

- Hablante 5: 23 años. Nació en Honduras donde creció hasta que tenía diez años, cuando su familia emigró a Salamanca, España. Se mudó a Seattle en 2023.

- Hablante 6: 30 años. Nació y creció en La Paz, Bolivia. Vivió allí hasta que se mudó a Seattle en 2020.

Ahora, voy a describir el cuestionario online que completaron todos los participantes (Apéndice 2). Dado que eran estudiantes del idioma, el cuestionario fue escrito en inglés para evitar cualquier confusión y dificultad. Contaba con dos secciones. En la primera, los participantes escucharon las grabaciones de las seis hablantes y evaluaron sus personalidades usando una serie de 16 pares de adjetivos opuestos y una escala Likert de cinco puntos (ver tablas 1, 2 y 3). Estos pares fueron agrupados en tres parámetros, adaptados de los cuatro incluidos en el estudio de Fernández-Mallat y Carey (2017), que también investigó los sesgos de hispanohablantes en el estado de Washington. Los parámetros de Fernández-Mallat y Carey eran superioridad, solidaridad, competencia oral y características físicas (2017, p. 195). Sin embargo, decidí omitir el parámetro de características físicas, que en el estudio de Fernández-Mallat y Carey fue un componente exploratorio sin una clara comparación entre algo positivo y negativo (p. 182). Los pares se inspiran en aquellos utilizados en el estudio de Fernández-Mallat y Carey (2017) y también en el estudio de Young (2003).

Tabla 1 - Los adjetivos del parámetro de superioridad

<i>intelligent</i> (inteligente)	1	2	3	4	5	<i>unintelligent</i> (no inteligente)
<i>uneducated</i> (sin estudios)	1	2	3	4	5	<i>very educated</i> (muy educada)
<i>unambitious</i> (sin ambición)	1	2	3	4	5	<i>ambitious</i> (ambiciosa)
<i>leader</i> (líder)	1	2	3	4	5	<i>follower</i> (seguidora)
<i>cultured</i> (culto)	1	2	3	4	5	<i>uncultured</i> (inculto)

Tabla 2 - Los adjetivos del parámetro de solidaridad

<i>humorous</i> (graciosa)	1	2	3	4	5	<i>serious</i> (seria)
<i>friendly</i> (simpática)	1	2	3	4	5	<i>unfriendly</i> (antipática)
<i>honest</i> (honesta)	1	2	3	4	5	<i>not honest</i> (deshonesta)
<i>unlikeable</i> (poco agradable)	1	2	3	4	5	<i>likable</i> (agradable)
<i>trustworthy</i> (digna de confianza)	1	2	3	4	5	<i>untrustworthy</i> (no digna de confianza)
<i>mean</i> (mezquina)	1	2	3	4	5	<i>not mean</i> (no mezquina)
<i>happy</i> (contenta)	1	2	3	4	5	<i>unhappy</i> (descontenta)

Tabla 3 - Los adjetivos del parámetro de competencia oral

<i>clear</i> (clara)	1	2	3	4	5	<i>unclear</i> (no clara)
<i>hesitant</i> (insegura)	1	2	3	4	5	<i>confident</i> (segura)
<i>inarticulate</i> (inarticulada)	1	2	3	4	5	<i>articulate</i> (articulada)
<i>casual</i> (casual)	1	2	3	4	5	<i>formal</i> (formal)

A continuación, los participantes identificaron el habla de la hablante entre las siguientes variedades:

Tabla 4 - Variedades de español

1	<i>Andean (Bolivia, Ecuador, Peru)</i> (Andina)
2	<i>Argentinian</i> (Argentina)
3	<i>Caribbean (including coastal Colombia and coastal Venezuela)</i> (Caribeña: incluso la costa de Colombia y la costa de Venezuela)
4	<i>Central American (Costa Rica, El Salvador)</i> (Centroamericana: Costa Rica, El Salvador)
5	<i>Chilean</i> (Chilena)
6	<i>Heritage (grew up in the US in a Spanish-speaking family)</i> (Lengua heredada: creció en Estados Unidos en una familia hispanohablante)
7	<i>Mexican</i> (Mexicana)
8	<i>Non-native Spanish speaker</i> (Habla de no nativo)
9	<i>Peninsular (Spain)</i> (Peninsular: España)

Estas nueve variedades y los términos correspondientes fueron elegidos porque concuerdan con las divisiones de variedades dialectales identificadas por Lipski (2012). Según este autor, a pesar de sus limitaciones, estas divisiones son útiles “for pedagogical purposes” (2012, p. 3).

Después de evaluar a las hablantes, se pidió a los participantes que clasificaran estas nueve variedades según su cercanía al español estándar, definido en el cuestionario como la variedad más libre de regionalismos o argot. A continuación, se les preguntó a los participantes

si habían realizado algún curso sobre sensibilidad lingüística o sesgo lingüístico. En caso afirmativo, se les preguntó sobre el contenido de dicho curso o entrenamiento (Apéndice 2).

Por último, los participantes completaron la sección final de cuestionario, diseñada para obtener información demográfica y establecer su perfil lingüístico. Esta sección contenía preguntas sobre su edad, género, la clase de nivel más alto en la que estaban matriculados, si habían crecido hablando español y/o por cuánto tiempo habían estudiado español (Apéndice 2). Para proteger la identidad de los participantes, diseñé el cuestionario usando Google Forms, utilizando la opción de encuesta anónima, que no recopila ninguna información que pudiera identificar a los participantes.

RESULTADOS

En esta sección presentaré los resultados del estudio para cada una de mis hipótesis. Se incluyen las tablas y figuras que muestran dichos resultados de manera visual.

Hipótesis 1

La primera hipótesis de este estudio era que las valoraciones de las hablantes reflejarían las clasificaciones de las 9 variedades según su proximidad al estándar. La tabla 5 muestra estas clasificaciones. Las variedades mexicana y peninsular fueron clasificadas como las más cercanas al estándar, mientras que las variedades L2 y LH fueron clasificadas como las más alejadas al estándar. Los estudiantes L2 y LH expresaron una diferencia de opinión acerca de la variedad peninsular. Concretamente, los estudiantes LH la identificaron como la más cercana al estándar, mientras que los estudiantes L2 la colocaron en un puesto intermedio. Similarmente, los dos grupos clasificaron la variedad mexicana como la más cercana al estándar o la segunda más cercana al estándar.

Tabla 5 - Las variedades clasificadas según su proximidad al estándar

	Todos los estudiantes	Estudiantes L2	Estudiantes LH
Más cercana al estándar	<i>Mexicana</i>	<i>Mexicana</i>	<i>Peninsular</i>
	<i>Peninsular</i>	<i>Centroamericana</i>	<i>Mexicana</i>
	<i>Andina</i>	<i>Andina</i>	<i>Centroamericana</i>
	<i>Centroamericana</i>	<i>Peninsular</i>	<i>Argentina</i>
	<i>Argentina</i>	<i>Argentina</i>	<i>Andina</i>
	<i>Caribeña</i>	<i>Chilena</i>	<i>Caribeña</i>
	<i>Chilena</i>	<i>Caribeña</i>	<i>Chilena</i>
	<i>LH</i>	<i>LH</i>	<i>LH</i>
Más lejana al estándar	<i>L2</i>	<i>L2</i>	<i>L2</i>

Según la tabla 6, las hablantes 3 y 4 fueron las únicas identificadas tanto de LH como de L2. De hecho, el 33,33 % de los estudiantes de L2 identificaron a la hablante 3 (EEUU) como hablante de LH y el 33,33 % como hablante de L2. En realidad, la hablante 3 (EEUU) habla inglés estadounidense como L1 y empezó a aprender el español cuando tenía 13 años. En cuanto a la hablante 4 (BOL-EEUU), que aprendió el español de niña creciendo en Estados Unidos en el seno de una familia boliviano-estadounidense, el 13,33 % creyó que era hablante de LH y el 46,67 % que era hablante de L2. Además, con respecto a las otras hablantes, el 13,33 % indicó que la hablante 1 (ECU), que nació y creció en Ecuador, era hablante de L2. El 13,33 % creyó que la hablante 2 (COL), que nació y creció en Colombia, era hablante de LH. Por último, el 26,67 % creyó que la hablante 6 (BOL), que nació y creció en La Paz, Bolivia, era hablante de LH.

Tabla 6 - Distribución porcentual de variedades de español identificadas por participantes de L2 para cada hablante

Hablante	<i>Andina</i>	<i>Argentina</i>	<i>Caribeña</i>	<i>Centro-americana</i>	<i>Chilena</i>	<i>LH</i>	<i>Mexicana</i>	<i>L2</i>	<i>Peninsular</i>
1 (ECU)	20	0	20	26,67	0	0	20	13,33	0
2 (COL)	13,33	0	0	20	0	13,33	53,33	0	0
3 (EEUU)	20	0	6,67	0	0	33,33	6,67	33,33	0
4 (BOL-EEUU)	6,67	6,67	0	6,67	13,33	13,33	0	46,67	6,67
5 (HND-ESP)	6,67	20	6,67	0	0	0	0	0	66,67
6 (BOL)	0	0	6,67	20	0	26,67	40	0	6,67

La figura 1 muestra que, con respecto al parámetro de superioridad, la hablante mejor valorada por los estudiantes de L2 fue la hablante 5 (HND-ESP) con una valoración media de 3,72 puntos, seguida por la hablante 1 (ECU) con 3,48 puntos, la 4 (BOL-EEUU) con 3,43 puntos, la 3 (EEUU) con 3,35 puntos, la 6 (BOL) con 3,21 puntos y la 2 (COL) con 3,19 puntos.

Figura 1 - Evaluaciones según el parámetro de superioridad - estudiantes L2

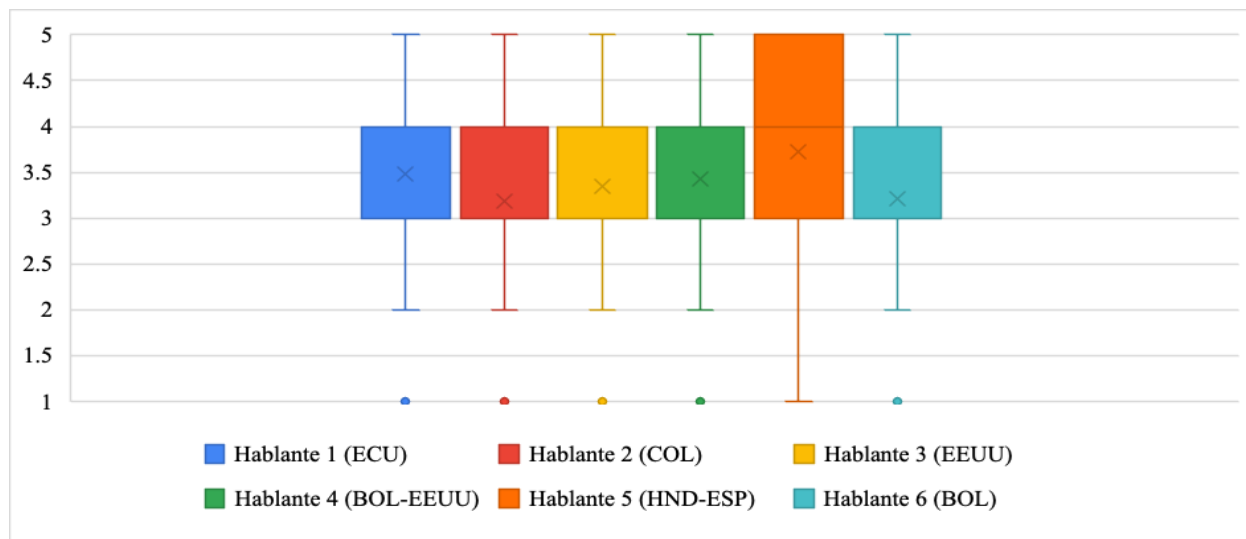


Figura 2 - Evaluaciones según el parámetro de solidaridad - estudiantes L2

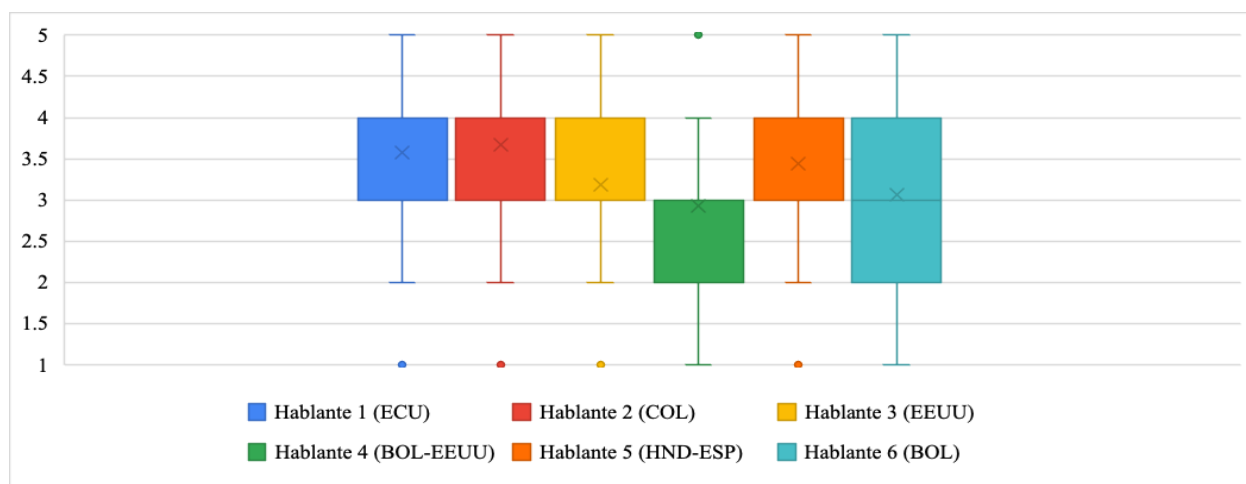
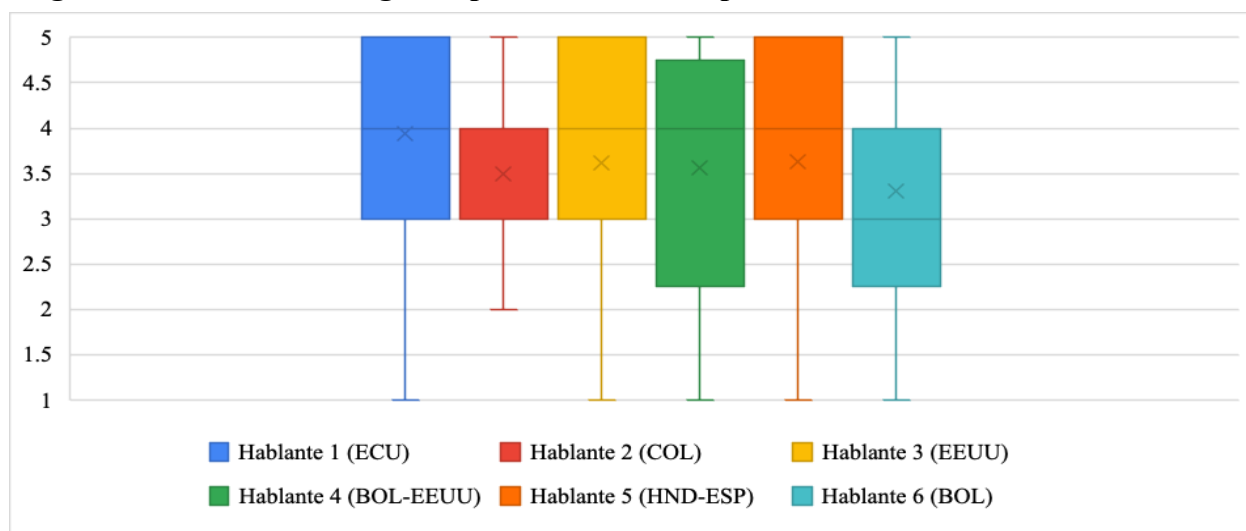


Figura 3 - Evaluaciones según el parámetro de competencia oral - estudiantes L2



La figura 2 muestra que, con respecto al parámetro de solidaridad, la hablante mejor valorada fue la hablante 2 (COL) con una valoración media de 3,68 puntos, seguida por las hablantes 1 con 3,57 puntos, la 5 con 3,44 puntos, la 3 con 3,18 puntos, la 6 con 3,01 puntos y la 4 con 2,92 puntos.

Por último, la figura 3 muestra que, con respecto al parámetro de competencia oral, la hablante mejor valorada fue la hablante 1 (ECU) con una valoración media de 3,93 puntos, seguida por las hablantes 5 con 3,63 puntos, la 3 con 3,62 puntos, la 4 con 3,57 puntos, la 2 con 3,50 puntos y la 6 con 3,30 puntos.

A continuación, se presentan los resultados de los estudiantes LH. Según la tabla 7, las hablantes 2, 4 y 6 fueron las únicas identificadas como LH y como L2. En cuanto a la hablante 2 (COL), que nació y creció en Colombia, el 14,29 % de los estudiantes de LH creyeron que era hablante de LH y el 3,57 % que era hablante de L2. El 46,43 % creyeron que la hablante 4 (BOL-EEUU), que aprendió el español de niña creciendo en Estados Unidos en una familia boliviano-estadounidense, era hablante de LH y el 28,57 % que era hablante de L2. Con respecto a la hablante 6 (BOL), que nació y creció en Bolivia, el 25 % indicó que era hablante de LH y el 3,57 que era hablante de L2. Además, en cuanto a las otras hablantes, el 14,29 % creyó que la hablante 1 (ECU), que nació y creció en Ecuador, era hablante de LH. El 17,86 % creyó que la hablante 3 (EEUU), que habla inglés como L1 y empezó a aprender el español a los 13 años, era hablante de LH. Por último, ninguno de los estudiantes indicó que la hablante 5 (HND-ESP), que inmigró a España desde Honduras a los 10 años, fuera hablante ni de LH ni L2.

Tabla 7 - Distribución porcentual de variedades de español identificadas por participantes de LH para cada hablante

Hablante	<i>Andina</i>	<i>Argentina</i>	<i>Caribeña</i>	<i>Centro- americana</i>	<i>Chilena</i>	<i>LH</i>	<i>Mexicana</i>	<i>L2</i>	<i>Peninsular</i>
1 (ECU)	25	10,71	0	10,71	0	14,29	25	0	14,29
2 (COL)	14,29	3,57	25	10,71	0	14,29	28,57	3,57	0
3 (EEUU)	10,71	7,14	14,29	7,14	10,71	17,86	3,57	0	28,57
4 (BOL- EEUU)	3,57	0	7,14	7,14	0	46,43	3,57	28,57	3,57
5 (HND- ESP)	7,14	17,86	10,71	7,14	7,14	0	0	0	50
6 (BOL)	21,43	7,14	3,57	14,29	3,57	25	21,43	3,57	0

La figura 4 muestra que, con respecto al parámetro de superioridad, la hablante mejor valorada por los estudiantes de LH fue la hablante 1 (ECU) con una valoración media de 4,09 puntos, seguida por las hablantes 5 con 4,05 puntos, la 2 y 3 con 3,76 puntos cada una, la 4 con 3,34 puntos y la 6 con 3,15 puntos.

La figura 5 muestra que, con respecto al parámetro de solidaridad, la hablante mejor valorada fue la hablante 5 (HND-ESP) con una valoración media de 3,80 puntos, seguida por las hablantes 2 con 3,75 puntos, la 1 con 3,49 puntos, la 3 con 3,43 puntos, la 4 con 3,04 puntos y la 6 con 2,95 puntos. Finalmente, la figura 6 muestra que, con respecto al parámetro de competencia oral, la hablante mejor valorada fue la hablante 1 (ECU) con una valoración media de 4,27 puntos, seguida por las hablantes 5 con 3,88 puntos, la 2 con 3,67 puntos, la 3 con 3,59 puntos, la 4 con 3,53 puntos y la 6 con 3,28 puntos.

Figura 4 - Evaluaciones según el parámetro de superioridad - estudiantes LH

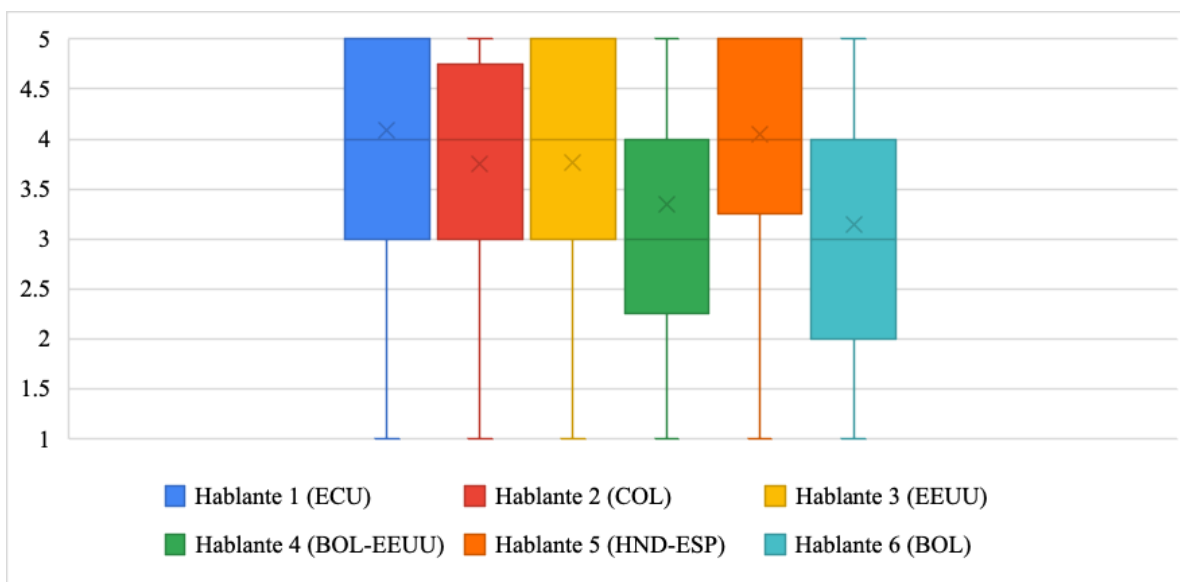


Figura 5 - Evaluaciones según el parámetro de solidaridad - estudiantes LH

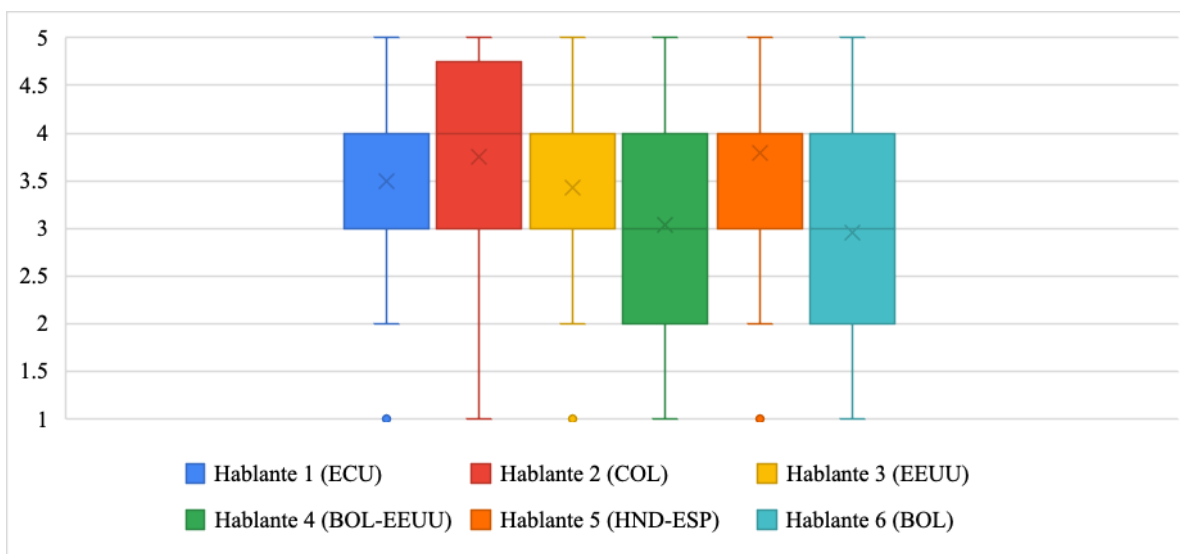
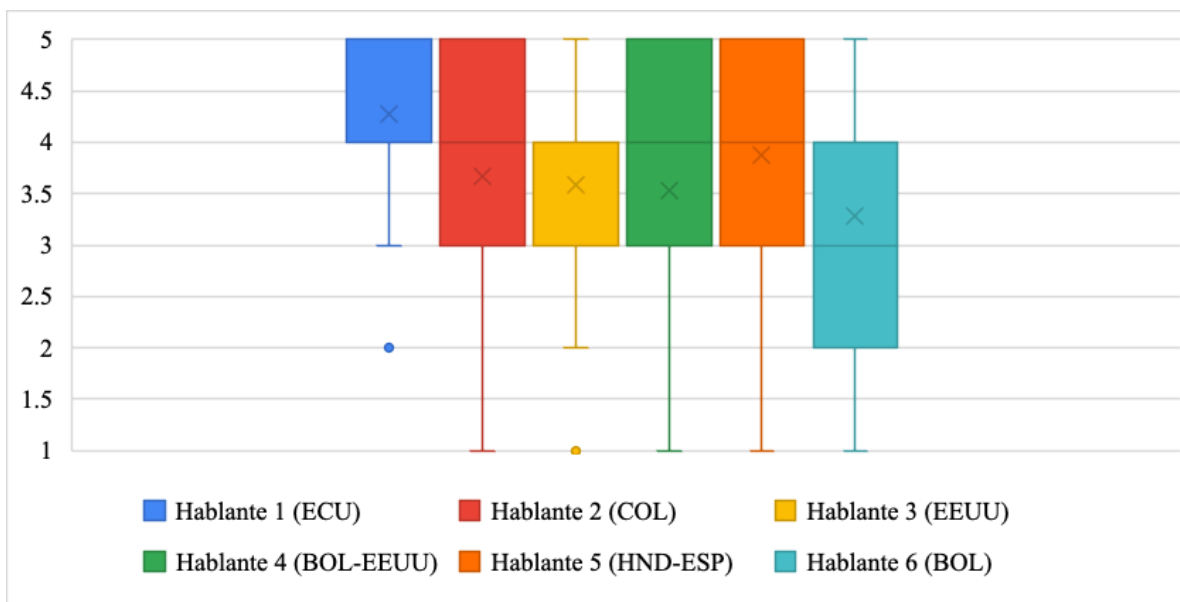


Figura 6 - Evaluaciones según el parámetro de competencia oral - estudiantes LH



En resumen, los estudiantes L2 identificaron las variedades mexicana y centroamericana como las más cercanas al estándar y las variedades de LH y L2 como las más lejanas. Sin embargo, la hablante 2 (COL), a quien el 53,33 % identificó como hablante de la variedad mexicana, recibió las valoraciones menos favorables según el parámetro de superioridad (3,15) y el parámetro de competencia oral (3,50) con excepción de la hablante 6 (BOL). No obstante, recibió las valoraciones más favorables según el parámetro de solidaridad (3,68). Las hablantes 1 (ECU) y 5 (HND-ESP) se situaron en la mitad superior, mientras que la hablante 3 (EEUU, identificada como hablante de LH por un tercio de los estudiantes y como hablante de L2 por otro tercio), la hablante 4 (BOL-EEUU, identificada por casi la mitad de los estudiantes como hablante de L2 y por un 13 % como hablante de LH) y la hablante 6 (BOL, identificada por el 40 % de los estudiantes como hablante mexicana, pero como hablante de LH por más de un 26 %) recibieron, junto con la hablante 2 (COL), las valoraciones más bajas.

Por otro lado, los estudiantes de LH identificaron las variedades peninsular y mexicana como las más cercanas al estándar y las variedades LH y L2 como las más lejanas. La hablante 1 (ECU), identificada como hablante de español andino o mexicano por la mitad de los estudiantes, recibió las valoraciones más favorables según los parámetros de superioridad y competencia oral (4,09 y 4,27), y la hablante 5 (HND-ESP), identificada por el 50 % de los estudiantes como hablante de español peninsular, fue la mejor valorada según el parámetro de solidaridad. Las hablantes 4 (BOL-EEUU, identificada como hablante de herencia por el 46% de los estudiantes y como hablante de L2 por el 29 %) y 6 (BOL, identificada como hablante de herencia por una cuarta parte de los estudiantes) recibieron las valoraciones menos favorables en los tres parámetros. Las hablantes 2 (COL) y 3 (EEUU) se situaron en el centro de las valoraciones.

Estos resultados corroboran parcialmente la primera hipótesis. Es claro que existe una tendencia a valorar las hablas L2 y LH de manera menos favorable.

Hipótesis 2

La segunda hipótesis de este estudio era que, con respecto a los estudiantes de L2, habría una relación inversa entre el número de años estudiando el idioma y la evaluación favorable de las hablas identificadas como L2 y LH.

La figura 7 muestra las valoraciones medias de las hablantes identificadas como L2 o LH según el parámetro de superioridad. Cada punto representa la valoración media de un estudiante y las líneas representan las tendencias calculadas por las valoraciones medias de cada uno de los tres grupos de estudiantes. La figura 7 muestra que la valoración media de las hablantes identificadas como L2 por los estudiantes que han estudiado español por 3-4 años fue 2,95. La valoración media de las mismas de los estudiantes con 5-7 años estudiando español fue 3,30 y la de los estudiantes con 8+ años fue 3,00. Estos resultados muestran un cambio promedio de 0,12. Además, la figura 7 muestra que la valoración media de las hablantes identificadas como LH por los estudiantes del grupo 3-4 años fue 3,07, la de los estudiantes del grupo 5-7 fue 3,23 y la de los estudiantes del grupo 8+ fue 3,18. Estos resultados muestran un cambio promedio de 0,05. Como se puede ver en la figura 7, se observa una tendencia hacia una correlación positiva entre el número de años de estudio del español y las valoraciones de las hablantes identificadas como L2 y LH. Estos resultados contradicen la hipótesis 2.

Figura 7 - Valoraciones de los estudiantes L2 según el parámetro de superioridad

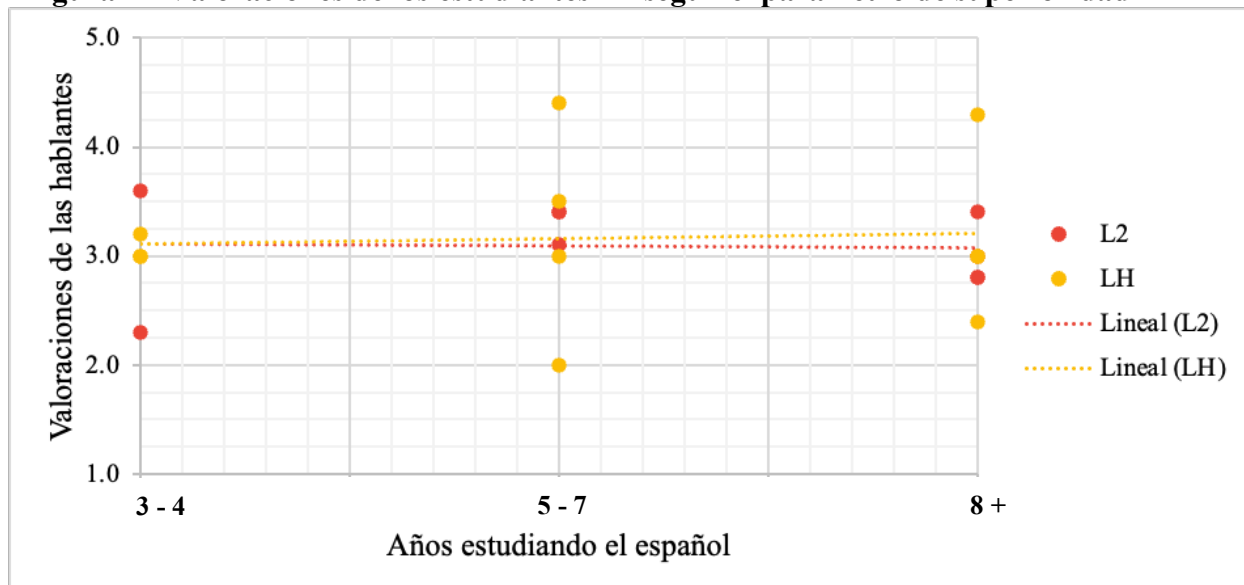


Figura 8 - Valoraciones de los estudiantes L2 según el parámetro de solidaridad

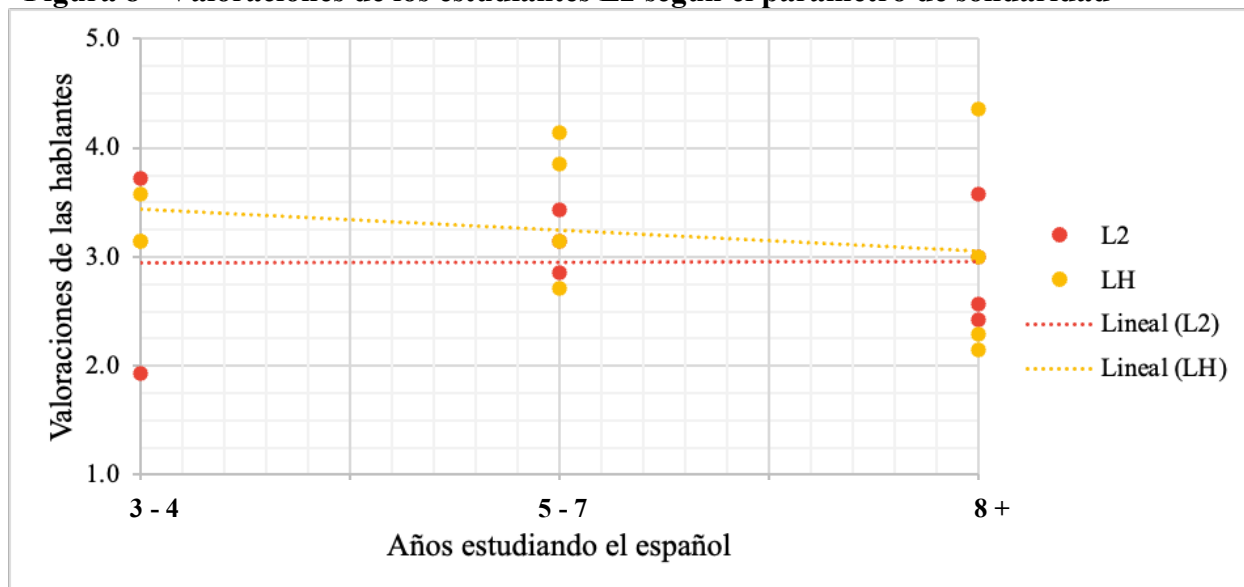
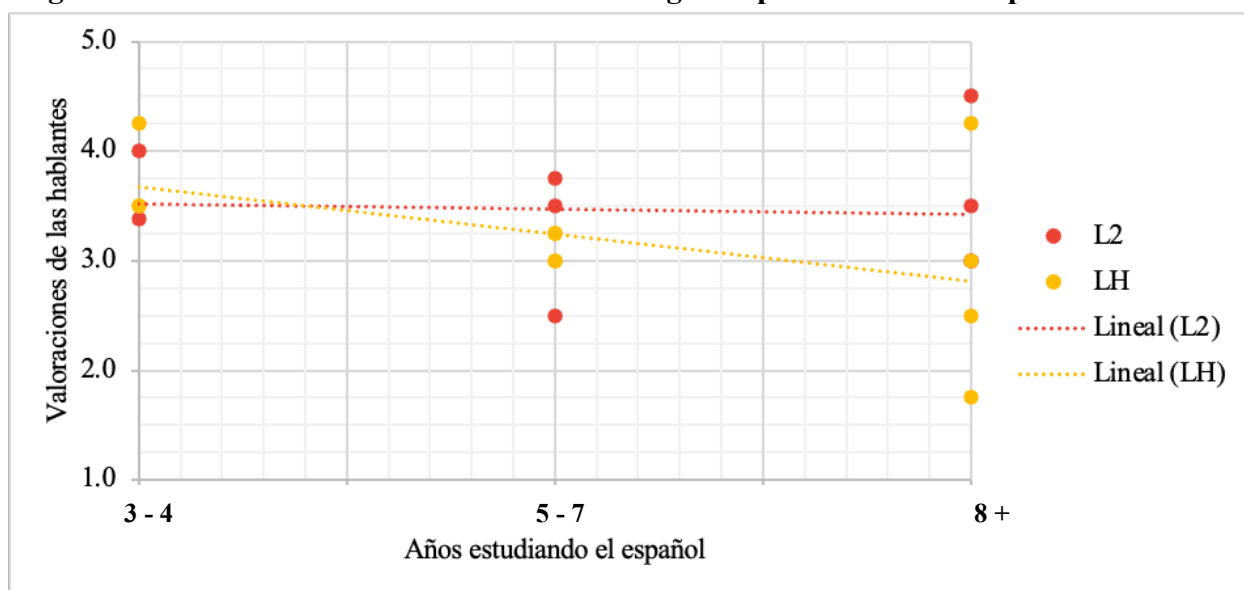


Figura 9 - Valoraciones de los estudiantes L2 según el parámetro de competencia oral



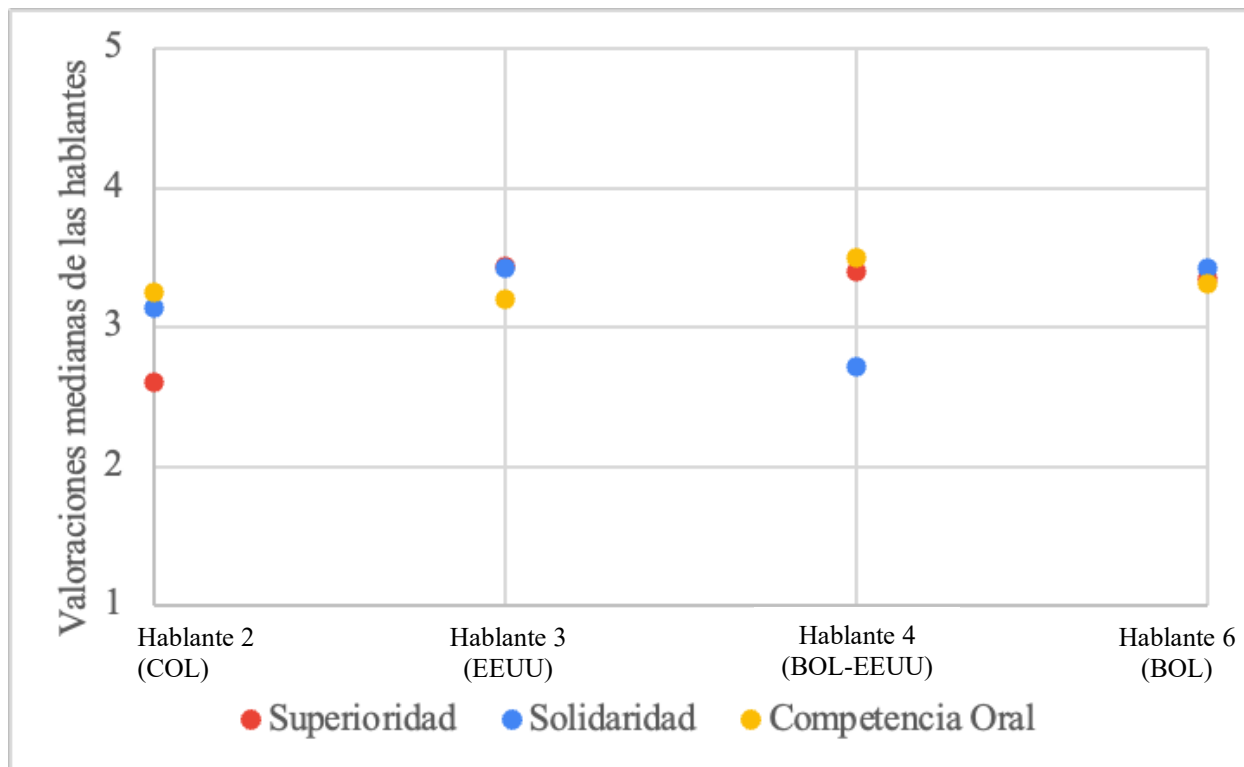
La figura 8 muestra las valoraciones medias de las hablantes según el parámetro de solidaridad. Muestra que la valoración media de las hablantes identificadas como L2 por los estudiantes con 3-4 años de estudio en español fue 2,82. La valoración media de las mismas por los estudiantes con 5-7 años de estudio fue 3,14 y la de los estudiantes con 8+ años fue 2,89. Estos resultados expresan un cambio promedio de 0,04. Por otra parte, la figura 8 muestra que la valoración media de las hablantes identificadas como LH por los estudiantes con 3-4 años de estudio en español fue 3,29, la de los estudiantes con 5-7 fue 3,46 y la de los estudiantes con 8+ fue 2,95. Estos resultados expresan un cambio promedio de -0,17. Como se puede ver en la figura 8, se observa una tendencia hacia una correlación positiva entre los años de estudio y las valoraciones de las hablantes identificadas como L2 según el parámetro de solidaridad. Sin embargo, hay una tendencia a una correlación negativa entre los años de estudio y las valoraciones de las hablantes identificadas como LH. Los resultados apoyan la hipótesis para las hablantes de L2 pero la contradicen para las hablantes LH.

Por último, la figura 9 muestra las valoraciones medias de las hablantes según el parámetro de competencia oral. Muestra que la valoración media de las hablantes identificadas como L2 por los estudiantes con 3-4 años fue 3,69. La valoración media por los estudiantes con 5-7 años de estudio fue 3,25 y la de los estudiantes con 8+ años de estudio fue 3,50. Estos resultados expresan un cambio promedio de -0,09. Además, la figura 9 muestra que la valoración media de las hablantes identificadas como LH por los estudiantes con 3-4 años de estudio fue 3,75, la de los estudiantes con 5-7 años de estudio fue 3,13 y la de los estudiantes con 8+ fue 2,88. Estos resultados expresan un cambio promedio de -0,44. Como se puede ver en la figura 9, hay una tendencia hacia una correlación negativa entre los años de estudio y las valoraciones de

las hablantes identificadas como L2 y LH según el parámetro de competencia oral. Es decir, estos resultados apoyan la hipótesis inicial.

Es importante tener en cuenta que estos resultados dependen de las hablantes identificadas como LH o L2, es decir, el estudio solo incluye a una hablante de LH: la hablante 4 (BOL-EEUU). Sin embargo, 4 hablantes fueron identificadas como LH: las hablantes 2 (COL), 3 (EEUU), 4 (BOL-EEUU) y 6 (BOL). La Figura 10 compila las valoraciones medias de las hablantes identificadas como LH. La hablante 4 (BOL-EEUU), la única que se autoidentifica como hablante de LH, recibió las valoraciones más favorables en el parámetro de competencia oral y las menos favorables en el parámetro de solidaridad.

Figura 10 - Valoraciones de las hablantes identificadas como LH por los estudiantes L2



En su conjunto, estos resultados no confirman la hipótesis. De hecho, según los parámetros de superioridad y solidaridad, los estudiantes con 5-7 años de estudio produjeron las valoraciones más favorables respecto a las hablas tanto L2 como LH, en contra de lo propuesto.

Sin embargo, en general, las diferencias en las valoraciones no reflejan una tendencia consistente en ninguno de los parámetros, excepto en el de competencia oral respecto a las hablantes LH.

Los datos muestran una tendencia hacia una relación inversa entre los años de estudio del español y la valoración favorable de las hablantes identificadas como LH, en línea con la hipótesis inicial.

Hipótesis 3

La tercera hipótesis de este estudio era que los estudiantes de LH valorarían de manera más favorable a las hablantes identificadas como L1 que a las identificadas como L2, independientemente de cuánto tiempo hayan estudiado español.

La figura 11 muestra las valoraciones medias de las hablantes según el parámetro de superioridad. Cada punto representa la valoración media de un estudiante y las líneas representan las tendencias calculadas por las valoraciones medias de cada uno de los tres grupos de estudiantes. La figura 11 muestra que la valoración media de las hablantes identificadas como L1 por los estudiantes con 1-2 años de estudio en español fue 3,78. La valoración media de estas mismas hablantes por los estudiantes con 3-4 años de estudio fue 3,93 y por los estudiantes con 5-7 años 3,60. Por último, la media de las valoraciones de los estudiantes con 8+ años de estudio fue 3,87. Estos resultados expresan un cambio promedio de 0,03. Además, la figura 11 muestra que la valoración media de las hablantes identificadas como L2 por los estudiantes con 1-2 años de estudio fue 3,30. La de los estudiantes con 3-4 años fue 3,10 y la de los estudiantes con 5-7 años fue 1,90. Por último, la de los estudiantes con 8+ años fue 3,47. Estos resultados expresan un cambio promedio de 0,06. Como se puede ver en la figura 11, según el parámetro de superioridad, hay una tendencia hacia una correlación débil pero positiva entre los años de

estudio y las valoraciones de las hablantes identificadas como L2 y LH según el parámetro de superioridad. Sin embargo, los estudiantes de LH valoraron a las hablantes identificadas como L1 de manera claramente más favorable que a las identificadas como L2. De hecho, la diferencia media entre las valoraciones de las hablantes identificadas como L1 y L2 por los estudiantes con 1-2 años de estudio fue 0,48, mientras que la diferencia media de los que tienen 8+ años de estudio fue 0,40. Estos datos apoyan la hipótesis de que estos estudiantes valorarían más positivamente las hablas L1 que las L2.

La figura 12 muestra las valoraciones medias de las hablantes según el parámetro de solidaridad. Muestra que la valoración media de las hablantes identificadas como L1 por los estudiantes con 1-2 años de estudio en español fue 3,45. La valoración media de las mismas por los estudiantes con 3-4 años de estudio fue 3,46 y la de los estudiantes con 5-7 años de estudio fue 3,46. Por último, la de los estudiantes con 8+ años de estudio fue 3,60. Además, la figura 12 muestra que la valoración media de las hablantes identificadas como L2 por los estudiantes con 1-2 años de estudio fue 2,57. La de los estudiantes con 3-4 años de estudio fue 3,21 y la de los estudiantes con 5-7 años de estudio fue 3,43. Por último, la de los estudiantes con 8+ años de estudio fue 2,90. Como se puede ver en la figura 12, según el parámetro de solidaridad, hay una tendencia hacia una correlación positiva entre los años de estudio y las valoraciones de las hablantes identificadas como L1 y L2. Sin embargo, los estudiantes de LH valoraron a las hablantes identificadas como L2 de manera menos favorable que a las identificadas como L1. De hecho, la diferencia media entre las valoraciones de las hablantes identificadas como L1 y L2 por los estudiantes de 1-2 años fue 0,88, mientras que la diferencia media de los de 8+ fue 0,69. De nuevo, estos resultados corroboran la hipótesis 3.

Figura 11 - Valoraciones de los estudiantes LH según el parámetro de superioridad

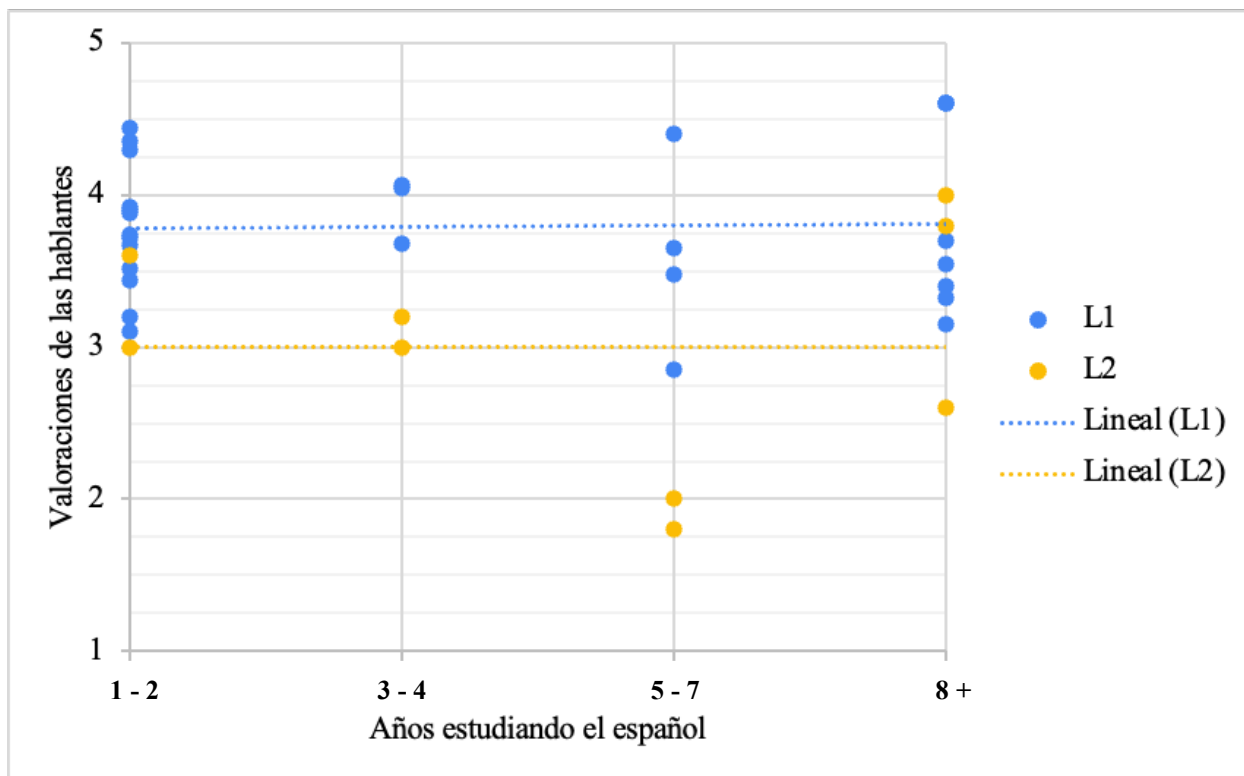
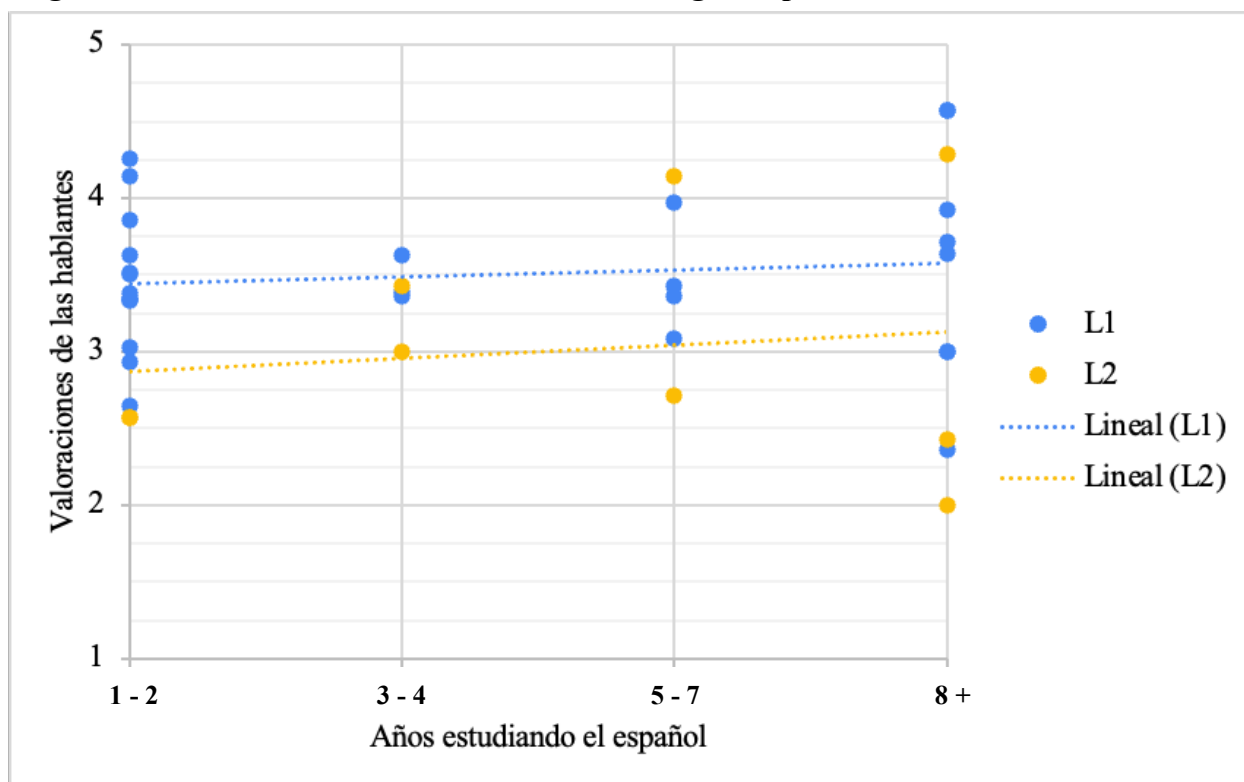
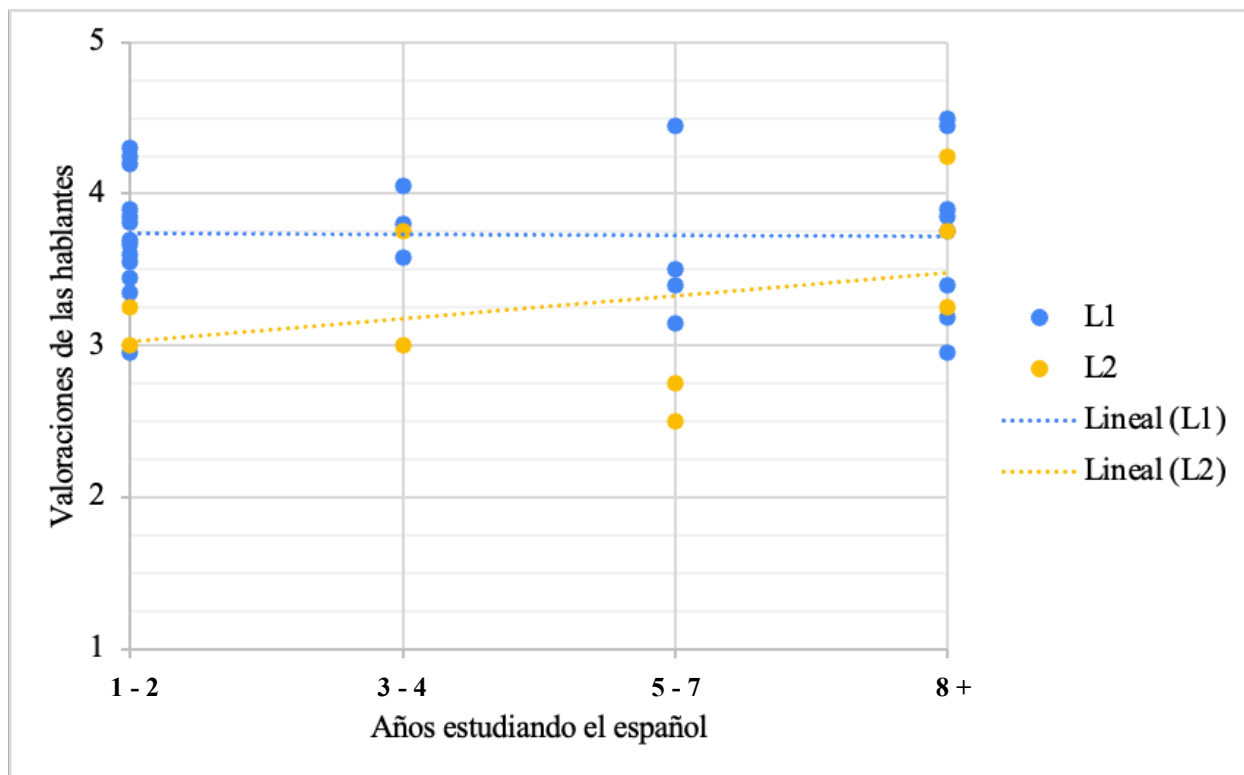


Figura 12 - Valoraciones de los estudiantes LH según el parámetro de solidaridad



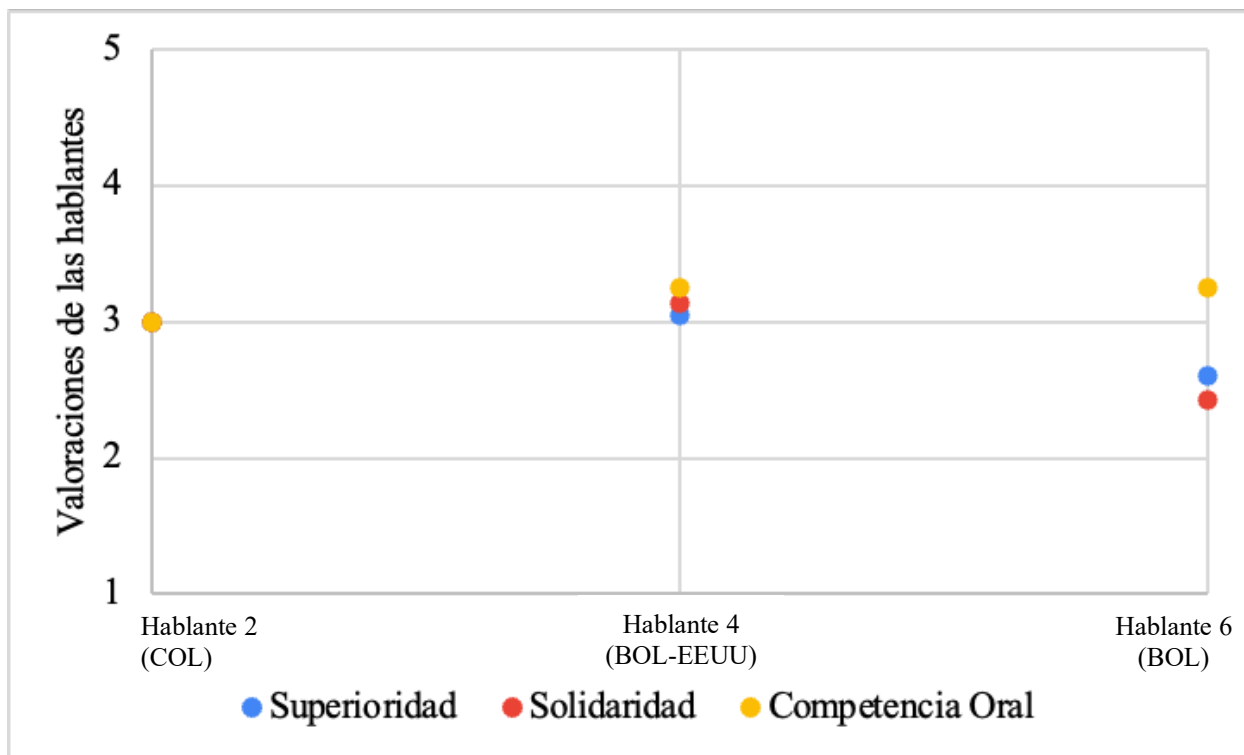
La figura 13 muestra las valoraciones medias de las hablantes según el parámetro de competencia oral. Muestra que la valoración media de las hablantes identificadas como L1 por los estudiantes con 1-2 años de estudio en español fue 3,74. La valoración media de las mismas por los estudiantes con 3-4 años de estudio fue 3,81 y la de los estudiantes con 5-7 años de estudio fue 3,63. Por último, la de los estudiantes con 8+ años de estudio fue 3,75. Además, la figura 13 muestra que la valoración media de las hablantes identificadas como L2 por los estudiantes con 1-2 años de estudio fue 3,13. La de los estudiantes con 3-4 años de estudio fue 3,38 y la de los estudiantes con 5-7 años de estudio fue 2,63. Por último, la de los estudiantes con 8+ años de estudio fue 3,75. Como se puede ver en la figura 13, según el parámetro de competencia oral, existe una tendencia a una correlación positiva entre los años de estudio y las valoraciones de las hablantes identificadas como L2, mientras que las valoraciones de las identificadas como L1 permanecen estables. En general, los estudiantes de LH valoraron a las hablantes identificadas como L2 de manera menos favorable que a las identificadas como L1. Sin embargo, la diferencia media entre las valoraciones de las hablantes identificadas como L1 y L2 por los estudiantes con 1-2 años de estudio fue 0,61, mientras que no hubo diferencia entre las valoraciones de las hablantes identificadas como L1 y L2 por parte de los estudiantes con 8+ años de estudio, lo cual indica una evolución con los años de estudio que contradicen la segunda parte de la hipótesis inicial.

Figura 13 - Valoraciones de los estudiantes LH según el parámetro de competencia oral



Hay que tener en cuenta que estos resultados dependen de las hablantes identificadas como L1 o L2; es decir, el estudio solo incluye a una hablante de L2: la hablante 3 (EEUU). Sin embargo, tres hablantes fueron identificadas como L2: las hablantes 2 (COL), 4 (BOL-EEUU) y 6 (BOL). La figura 14 muestra las valoraciones medias de las hablantes identificadas como L2. La hablante 4 (BOL-EEUU), la hablante de LH, recibió las valoraciones más favorables según los parámetros de superioridad y competencia oral. Además, la hablante 6 (BOL) recibió las mismas valoraciones que la hablante 4 (BOL-EEUU) según el parámetro de competencia oral, pero obtuvo las valoraciones menos favorables del grupo según los parámetros de superioridad y solidaridad.

Figura 14 - Valoraciones de las hablantes identificadas como L2 por los estudiantes LH



En resumen, los resultados corroboran la primera parte de la tercera hipótesis: los estudiantes de LH valorarán de manera más favorable a las hablantes identificadas como L1 que a las identificadas como L2. Muestran que hay una clara preferencia por las hablas L1 sobre las L2. Sin embargo, muestran también que existe una correlación positiva entre los años de estudio del español y la valoración favorable de una hablante independiente de su identificación como L1 o L2 que contradice la segunda parte de la hipótesis: “independientemente de cuánto tiempo hayan estudiado el español”. Esta correlación positiva se observa más claramente en los parámetros de solidaridad y competencia oral que en el de superioridad.

DISCUSIÓN

En esta sección, interpreto primero los resultados del estudio en relación con la literatura previa, centrándome en cada hipótesis. A continuación, abordo las implicaciones pedagógicas.

Hipótesis 1: Las valoraciones de las hablantes reflejarán las valoraciones de las 9 variedades según su proximidad al estándar.

La tabla 5 muestra que los participantes L2 identificaron las variedades mexicana y centroamericana como las más cercanas al estándar y las variedades LH y L2 como las más lejanas. Por otro lado, los participantes LH identificaron las variedades peninsular y mexicana como las más cercanas y las LH y L2 como las más lejanas.

Primero, me centraré en las hablas LH y L2, valoradas como las más lejanas al estándar. La posición del habla L2 como la más lejana al estándar corrobora la tendencia de los hablantes de español como L2 a valorar las hablas L2 de manera menos favorable que las L1 (Gynan, 1985; Fernández-Mallat y Carrey, 2017). Sin embargo, la posición del habla LH enfatiza la percepción de la misma como no estándar a pesar de su estatus como L1. Estas valoraciones revelan una ideología de pureza lingüística en comunidades de contacto lingüístico (Martínez, 2003). Esta ideología rechaza los usos de vocabulario y gramática procedentes de otras lenguas, en este caso, el inglés. Además, reflejan ideas de *native-speakerism* y bilingüismo fraccionario por la distancia de estas variedades al estándar (Fairclough, 1989; Holliday, 2005; Grosjean, 1989). Como expliqué en la revisión de la literatura, el *native-speakerism* es la ideología que favorece a los hablantes que hablan una lengua como L1 y el bilingüismo fraccionario es la idea de que un hablante bilingüe debería ser capaz de hablar en cualquier lengua sin la influencia de la otra. De hecho, en general los estudiantes no fueron capaces de identificar cuales de las

hablantes eran L2 y LH. Por ejemplo, como se puede ver en la tabla 9, en cuanto a la hablante 3 (EEUU), 5 de los estudiantes L2 creyeron que era hablante L1, 5 que era hablante LH y 5 que era hablante L2. Además, 23 de los estudiantes LH creyeron que era hablante L1 y 5 que era hablante LH. Ningún estudiante LH identificó correctamente a esta hablante como hablante de L2. En cuanto a la hablante 4 (BOL-EEUU), 6 de los estudiantes L2 creyeron que era hablante L1, 2 que era, en efecto, hablante LH y 7 que era hablante L2. Por último, 7 de los estudiantes LH creyeron que era hablante L1, 13 que era hablante LH y 8 que era hablante L2. Estos resultados confirman que las valoraciones no están basadas en características lingüísticas del habla, sino en prejuicios lingüísticos hacia las variedades.

Tabla 9 - Las valoraciones de las hablantes 3 y 4

Hablante 3 (EEUU) (L2)		Hablante 4 (BOL-EEUU) (LH)	
Estudiantes L2 (<i>n</i> = 15)		Estudiantes L2 (<i>n</i> = 15)	
L1	5	L1	6
LH	5	LH	2
L2	5	L2	7
Estudiantes LH (<i>n</i> = 28)		Estudiantes LH (<i>n</i> = 28)	
L1	23	L1	7
LH	5	LH	13
L2	-	L2	8

A continuación, me centraré en las variedades valoradas como más cercanas al estándar. Teniendo en cuenta la geografía de la Universidad de Washington, las altas valoraciones de las variedades mexicana y centroamericana por parte de los participantes L2 sugieren que su cercanía al estándar está basada en exposición a dichas variedades en las ciudades y

comunidades de los estudiantes (González, 2018). Sin embargo, las clasificaciones de las variedades por parte de los participantes LH reflejan la jerarquía tradicional de prestigio que coloca a la variedad de España en una posición superior.

En realidad, a pesar de estas valoraciones de las variedades, los dos grupos valoraron de manera más favorable a la hablante 5 (HND-ESP) según el parámetro de superioridad, lo cual también refleja la jerarquía tradicional que sitúa a la variedad peninsular en una posición superior. Por otra parte, los dos grupos valoraron de manera favorable a la hablante 1 (ECU), lo cual refleja la preferencia por el habla andina que ha sido observada en otros estudios. De hecho, esta preferencia por la variedad andina parece reflejar la tendencia contemporánea hacia un español neutro/internacional que incorpora más rasgos latinoamericanos que europeos. Además, la pronunciación de la variedad andina se aproxima al español escrito, lo cual puede también influir en su valoración positiva.

La hablante 6 (BOL) recibió las valoraciones menos favorables según todos los parámetros por parte del grupo LH. Recibió las valoraciones menos favorables según el parámetro de competencia oral y las segundas menos favorables según los parámetros de superioridad y solidaridad por parte del grupo L2. De hecho, estas valoraciones poco favorables podrían reflejar un prejuicio contra el habla de la hablante 6 (BOL) no reflejado en las clasificaciones de las variedades según su proximidad al estándar. Por ejemplo, un participante escribió, “Se escucha triste”. Otro escribió, “Person seems really down and not motivated at all. They seem as if they go through life very slowly”. Es posible que estos comentarios reflejen una falta de exposición a los rasgos comunes en la variedad usada por la hablante 6 (BOL). Es decir, es posible que los estudiantes no estén acostumbrados a la cadencia boliviana y, por eso, la consideren no estándar y, como consecuencia, la valoren de manera poco favorable.

Hipótesis 2: Para los estudiantes de L2, habrá una relación inversa entre el número de años estudiando el idioma y la evaluación favorable de las hablas identificadas como L2 y LH.

Esta hipótesis está basada en el hecho de que los estudiantes de español como L2 no crecieron aprendiendo prejuicios contra ciertos registros de español (Licata, 2023). La relación inversa entre los años de estudio y las valoraciones favorables de la variedad LH según el parámetro de competencia oral refleja la percepción poco positiva que tienen los hablantes de L2 sobre los hablantes de LH. La clasificación de las variedades LH y L2 según su proximidad al estándar refleja ideas de bilingüismo fraccionario (Grosjean, 1989). Las posiciones lejanas de estas variedades con respecto al estándar indican su distancia respecto a la lengua ideal. El sesgo hacia los hablantes de LH parece estar relacionado con ideas de bilingüismo fraccionario. Esto se debe a que los hablantes de LH emplean formas no estándares y rasgos comúnmente considerados incorrectos, como por ejemplo la discordancia de género gramatical, similares a los de los hablantes de L2 (Montrul, 2012). Es posible que estos rasgos contribuyan a su percepción como hablantes no nativos y, como consecuencia, a las valoraciones poco favorables de su habla según el parámetro de competencia oral.

Según los parámetros de superioridad y solidaridad, en contra de lo previsto, los participantes con 3-5 años de estudio del español ofrecieron las valoraciones más favorables. Es posible que esto se deba al número reducido de participantes de L2 ($n = 15$) o también a otros factores extralingüísticos. Para obtener más información, sería necesario realizar una investigación con más participantes, clasificados según el número de años estudiando español en lugar de rangos.

Hipótesis 3: Los estudiantes de LH valorarán de manera más favorable a las hablantes identificadas como L1 que a las identificadas como L2, independientemente de cuánto tiempo hayan estudiado el español.

Los estudiantes LH valoraron a las hablantes identificadas como L1 de manera más favorable que a las identificadas como L2. Estos resultados son consistentes con los de las investigaciones anteriores (Licata, 2023). Sin embargo, según los parámetros de solidaridad y competencia oral se observa una correlación positiva entre los años de estudio y las valoraciones tanto de las hablantes L1 como de las L2. Además, las diferencias entre las valoraciones medias de las hablantes L1 y L2 disminuyen a medida que aumentan los años de estudio. Esto sugiere una conexión entre la educación en español y la valoración favorable de hablas de L2 que contradice la segunda parte de la hipótesis. De nuevo, se hace necesario un estudio más detallado, con un mayor número de participantes, antes de poder dar una explicación a esta tendencia.

Implicaciones pedagógicas

Los resultados del estudio subrayan la necesidad de enfoques de pedagogía crítica con especial atención a las actitudes lingüísticas. De hecho, los estudiantes con entrenamiento en sensibilidad lingüística evaluaron de manera más favorable a las hablantes, ya fueran L1, LH o L2, en el 66,6 % de los casos, validando así la eficacia de dichos cursos. Además, los resultados muestran que los estudiantes expresan opiniones que reflejan ideas de bilingüismo fraccionario y *native speakerism*. Los resultados apoyan la opinión de que las aulas de lengua española deberían incluir prácticas pedagógicas orientadas a hacer a los estudiantes conscientes sobre estas ideologías. Más allá de estas ideas, un enfoque en pedagogía crítica podría contribuir a que

los estudiantes de español sean más conscientes de la índole pluricéntrica de la lengua española, que abarca a hablantes L1, LH y también L2.

CONCLUSIÓN

En conclusión, este estudio ha proporcionado una visión detallada de cómo los estudiantes de español como L2 y hablantes de LH valoran diferentes variedades del español y cómo estas valoraciones están influenciadas por una variedad de factores lingüísticos y socioculturales.

En cuanto a la primera hipótesis, se encontró que los estudiantes L2 identificaron las variedades mexicana y centroamericana como las más cercanas al estándar, mientras que los estudiantes LH identificaron las variedades peninsular y mexicana como las más cercanas al estándar. Las variedades LH y L2 fueron percibidas como las más lejanas tanto por los estudiantes L2 como los LH. Estas percepciones reflejan ideologías de pureza lingüística y *native-speakerism*, evidenciando prejuicios lingüísticos arraigados tanto en las comunidades de contacto lingüístico como en el aula de L2.

Con respecto a la segunda hipótesis, se observó, para alguno de los parámetros pero no todos, una relación inversa entre los años de estudio y las valoraciones favorables de las variedades LH por parte de los estudiantes L2. Esto sugiere una influencia de la educación en español en la percepción de las variedades percibidas como no estándar. La clasificación según la proximidad al estándar refleja el bilingüismo fraccionario, resultando en valoraciones desfavorables hacia hablantes LH. Sin embargo, dado que la relación fue parcial y no lineal, se requiere más investigación para comprender mejor estos resultados y sus implicaciones pedagógicas.

Finalmente, en cuanto a la tercera hipótesis, se confirmó que los estudiantes LH valoran de manera más favorable a las hablantes identificadas como L1 que a las identificadas como L2. Además, hay una correlación positiva entre los años de estudio y las valoraciones tanto de las

hablantes L1 como de las L2. Esto destaca la conexión entre la educación en la lengua y la valoración de otras variedades.

Además, los estudiantes que recibieron entrenamiento en sensibilidad lingüística valoraron de manera más favorable a las hablantes, ya fueran L1, LH o L2, en el 66,6 % de los casos. Estos resultados enfatizan la necesidad de implementar pedagogías críticas que fomenten la conciencia lingüística.

A pesar de estos resultados, el estudio tiene algunas limitaciones, entre ellas el tamaño reducido de la muestra, lo que limita la generalización de los resultados, y el orden del cuestionario (Apéndice 2). Cada estudiante escuchó a las seis hablantes en el mismo orden, es decir, la primera hablante siempre era la hablante 1, la segunda siempre era la hablante 2, etc. Esto puede haber influenciado las percepciones de los participantes. En estudios futuros, es necesario presentar a las hablantes de manera aleatoria para así contrarrestar esta posible influencia.

LISTA DE REFERENCIAS

- Burgess, M. (2015). *Faculty attitudes towards heritage language and heritage language teaching policy in Washington State community college Spanish departments* (pp. 1–100) [Disertación].
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fernández-Mallat, V., & Carey, M. (2017). A matched-guise study on L2, heritage, and native Spanish speakers' attitudes to Spanish in the State of Washington. *Sociolinguistic Studies*, 11(1), 175–198. <https://doi.org/10.1558/sols.30856>
- Garrett, P. (2001). Language attitudes and sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 626–631. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00171>
- González, J. (2018). *Actitudes y creencias hacia las variedades diatópicas del español en estudiantes checos de ELE* (pp. 1–188) [Trabajo de Fin de Máster].
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.6.1464>
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15. [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934x(89)90048-5)
- Gynan, S. (1985). The influence of language background on attitudes toward native and nonnative Spanish. *Bilingual Review / La Revista Bilingüe*, 12(1/2), 33–42.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford University Press.

- Houghton, S. A., & Rivers, D. J. (2013). Introduction: Redefining native-speakerism. En S. A. Houghton & D. J. Rivers (Eds.), *Native-Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education* (pp. 1–14). chapter, Multilingual Matters.
- Labov, W. (1972). Chapter 4: The reflection of social processes in linguistic structures. En *Sociolinguistic Patterns* (p. 121). University of Pennsylvania Press.
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44–51.
<https://doi.org/10.1037/h0044430>
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of language*. Wiley.
- Licata, G. (2023). Indexing deficiency: Connecting language learning and teaching to evaluations of US Spanish. *Languages*, 8(3), 1–23.
<https://doi.org/10.3390/languages8030204>
- Lipski, J. M. (2012). Chapter 1: Geographical and Social Varieties of Spanish: An Overview. En J. I. Hualde, A. Olarrea, & E. O'Rourke (Eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 1–26). essay, Blackwell Publishing Ltd.
- Martínez, G. A. (2003). Perceptions of dialect in a changing society: Folk linguistics along the Texas–mexico border. *Journal of Sociolinguistics*, 7(1), 38–49.
<https://doi.org/10.1111/1467-9481.00210>
- Montrul, S. A. (2012). Is the heritage language like a second language? *EUROSLA Yearbook*, 12, 1–29. <https://doi.org/10.1075/eurosla.12.03mon>
- Navarro, J. J. (2019). *Creencias y actitudes lingüísticas de los profesores de ELE noveles hacia las variedades cultas del español* (pp. 1–119) [Trabajo de Fin de Máster].

Valdés, G. (2000). The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals. En O. Kagan & B. Rifkin (Eds.), *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures* (pp. 375-404). Bloomington, IN: Slavica.

Young, C. (2003). College students 'reactions to accents of L2 learners of Spanish and English. In *Selected Proceedings of the First Workshop on Spanish Sociolinguistics*, ed. Lotfi Sayahi, 107-111. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

APÉNDICES

APÉNDICE 1 - LECTURA USADA EN LAS GRABACIONES

Patria de Fernando Aramburu. “Tacones sobre el parqué”

Ahí va la pobre, a romperse en él. Lo mismo que se rompe una ola en las rocas. Un poco de espuma y adiós. ¿No ve que ni siquiera se toma la molestia de abrirle la puerta? Sometida, más que sometida.

Y esos zapatos de tacón y esos labios rojos a sus cuarenta y cinco años, ¿para qué? Con tu categoría, hija, con tu posición y tus estudios, ¿qué te lleva a comportarte como una adolescente? Si el aita levantara la cabeza...

En el momento de subir al coche, Nerea dirigió la vista hacia la ventana tras cuyo visillo supuso que su madre, como de costumbre, estaría observándola. Y sí, aunque ella no pudiese verla desde la calle, Bittori la estaba mirando con pena y con el entrecejo arrugado, y hablaba a solas y susurró diciendo ahí va la pobre, de adorno de ese vanidoso a quien nunca se le ha pasado por la cabeza hacer feliz a nadie.

APÉNDICE 2 - EL CUESTIONARIO

1.

Grabación (1, 2, 3, 4, 5, 6).

2.

Please provide your impressions of this speaker:

Intelligent - (1) (2) (3) (4) (5) - Unintelligent

3.

Please provide your impressions of this speaker:

Uneducated - (1) (2) (3) (4) (5) - Very Educated

4.

Please provide your impressions of this speaker:

Hesitant - (1) (2) (3) (4) (5) - Confident

5.

Please provide your impressions of this speaker:

Humorous - (1) (2) (3) (4) (5) - Serious

6.

Please provide your impressions of this speaker:

Clear - (1) (2) (3) (4) (5) - Unclear

7.

Please provide your impressions of this speaker:

Unambitious - (1) (2) (3) (4) (5) - Ambitious

8.

Please provide your impressions of this speaker:

Casual - (1) (2) (3) (4) (5) - Formal

9.

Please provide your impressions of this speaker:

Inarticulate - (1) (2) (3) (4) (5) - Articulate

10.

Please provide your impressions of this speaker:

Friendly - (1) (2) (3) (4) (5) - Unfriendly

11.

Please provide your impressions of this speaker:

Not Honest - (1) (2) (3) (4) (5) - Honest

12.

Please provide your impressions of this speaker:

Unlikeable - (1) (2) (3) (4) (5) - Likable

13.

Please provide your impressions of this speaker:

Leader - (1) (2) (3) (4) (5) - Follower

14.

Please provide your impressions of this speaker:

Cultured - (1) (2) (3) (4) (5) - Uncultured

15.

Please provide your impressions of this speaker:

Happy - (1) (2) (3) (4) (5) - Unhappy

16.

Please provide your impressions of this speaker:

Trustworthy - (1) (2) (3) (4) (5) - Untrustworthy

17.

Mean - (1) (2) (3) (4) (5) - Not Mean

18.

Which variety of Spanish does this speaker speak?

- Andean (Bolivia, Ecuador, Peru)
- Argentinian
- Caribbean (including coastal Colombia and coastal Venezuela)
- Central American (Costa Rica, El Salvador)
- Chilean
- Heritage (grew up in the US in a Spanish-speaking family)
- Mexican
- Non-native Spanish speaker
- Peninsular (Spain)

19.

Additional comments about this speaker?

(open ended)

20.

Please rank these Spanish varieties based on what is closest to Standard Spanish, with a 1 being the closest to Standard Spanish and a 9 being the furthest from Standard Spanish. Standard Spanish describes the variety of Spanish that is freest from regionalisms or slang.

- Andean (Bolivia, Ecuador, Peru)
- Argentinian
- Caribbean (including coastal Colombia and coastal Venezuela)
- Central American (Costa Rica, El Salvador)
- Chilean
- Heritage (grew up in the US in a Spanish-speaking family)
- Mexican
- Non-native Spanish speaker
- Peninsular (Spain)

21.

Have you ever taken a class or course on linguistic sensitivity or language bias?

- Yes
- No

If participant answers yes, they will continue to Question 22:

22.

What did your course or class on linguistic sensitivity or language bias look like? Was it part of job training or academic studies? Please write 3-5 sentences describing that experience.
(open ended)

23.

What is your age?

(open ended)

24.

What is your gender identity?

- Agender
- Bigender/two-spirit
- Cis man
- Cis woman
- Trans man
- Trans woman
- I prefer not to answer
- Other/(open ended)

25.

Which Spanish class are you enrolled in at UW? If you are enrolled in more than one of the listed classes, please choose the highest-division class.

- SPAN 301
- SPAN 302
- SPAN 314
- SPAN 315
- SPAN 445
- SPAN 446
- SPAN 476
- SPAN 491
- SPAN 498

26.

Did you grow up speaking Spanish?

- Yes
- No

27.

How long have you been studying Spanish?

- 1-2 years
- 3-4 years
- 5-7 years
- 8+ years

28.

Any final comments you would like to share?

(open ended)