

9. Ideologías lingüísticas, subalternidad y dialectos. Usos y opiniones de alumnado universitario de español avanzado



TERESA FERNÁNDEZ-ULLOA*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.271.09>

Resumen

Las ideologías lingüísticas son creencias y actitudes que reflejan y refuerzan relaciones de poder, vinculando el lenguaje con identidad, autoridad y prestigio. Según Woolard y Schieffelin (1994), estas ideologías naturalizan jerarquías entre lenguas y variedades, justificando históricamente procesos como el colonialismo y la marginación de lenguas indígenas. Esto se cruza con la subalternidad, que describe cómo los grupos periféricos son silenciados, incluidas sus prácticas lingüísticas (Gramsci, 1971; Spivak, 1988).

En el ámbito educativo, como en el caso que se presenta de la California State University, Bakersfield, los cursos de español buscan deconstruir estas ideologías. Por ejemplo, el alumnado de herencia hispana en cursos como Spanish 3000 (español avanzado) y Spanish 4230/6230 (dialectología) trabajan para superar prejuicios hacia sus propias variedades lingüísticas, lográndose así una mayor valoración de la diversidad lingüística en contextos académicos y sociales.

Palabras clave: *ideologías lingüísticas, subalternidad, enseñanza del español, variedades del español.*

* Doctora en Lengua y Lingüística Españolas. Catedrática en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la California State University, Bakersfield, Estados Unidos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5146-4516>

Introducción

Según Woolard y Schieffelin (1994), las ideologías lingüísticas son creencias culturales sobre el lenguaje que reflejan y refuerzan relaciones de poder y valores sociales. Estas ideologías naturalizan jerarquías entre lenguas y variedades, vinculándolas con identidad, autoridad y prestigio, lo que históricamente ha justificado procesos como el colonialismo, la consolidación de estados nacionales y la marginación de lenguas indígenas. Es decir, las ideologías lingüísticas son contextuales, pero también están afectadas por dinámicas globales, como el imperialismo cultural y económico. De ahí la importancia de analizar los usos lingüísticos como prácticas sociales en contextos históricos y políticos (y también educativos) concretos, observando las desigualdades que pueden darse entre diferentes hablantes ya que, según las mismas autoras, “la desigualdad entre grupos de hablantes y, de manera ejemplar, los encuentros coloniales, resaltan de manera evidente las ideologías lingüísticas” (p. 56; traducción propia).

Dado que las ideologías lingüísticas influyen en cómo se perciben y valoran las diferentes lenguas y dialectos, esto puede llevar a la marginalización de algunos o a su condición subalterna. La subalternidad, concepto desarrollado por Antonio Gramsci (1971) y profundizado en los estudios poscoloniales, como los de Gayatri Spivak (1988), describe la posición de los grupos sociales que se encuentran en la periferia del poder hegemónico y cuyas voces son sistemáticamente silenciadas o desvalorizadas en ciertos contextos sociales, políticos y culturales. En el ámbito lingüístico, esto se manifiesta cuando las formas de hablar asociadas a grupos subalternos son deslegitimadas o consideradas inferiores en comparación con las de los grupos dominantes.

La intersección entre las ideologías lingüísticas y la subalternidad revela cómo las percepciones y valoraciones sobre la lengua se vinculan con relaciones de poder y con la marginalización de ciertos grupos sociales, hablantes o formas de hablar. Estas ideologías favorecen las lenguas y variedades prestigiosas (a menudo las del poder hegemónico, como las variedades consideradas “estándar”¹ o el idioma dominante) mientras que degradan

¹ La lengua o variedad estándar, según definiciones prescriptivas, sería la variedad lingüística

o invisibilizan otras lenguas o dialectos, posicionando a sus hablantes en una condición de subalternidad.

Ya que estas ideologías parecen fundamentales a la hora de enseñar una lengua, en este trabajo se observarán y compararán las ideologías lingüísticas del estudiantado del curso inicial del grado de Español y de dos cursos de nivel más alto (de grado y máster, que se enseñaban en modo combinado, es decir, juntos, pero de forma que el alumnado de máster tenía actividades extra más avanzadas en algunos módulos) en la California State University, Bakersfield. Se trata, en el caso del primero, de Spanish 3000-Habilidades Lingüísticas Avanzadas, un curso obligatorio para el grado y que está compuesto, fundamentalmente, por estudiantes que hablan el español como lengua de herencia (llegaron a Estados Unidos en la niñez o nacieron aquí en familias hispanas, principalmente mexicanas). Este alumnado continúa en otros cursos, entre ellos el otro que se compara aquí, Spanish 4230-Dialectología hispánica, que en este caso se combinaba, como se ha dicho, con el mismo curso pero en nivel posgrado (máster), Spanish 6230. Se espera que tras varios cursos en el programa de español y, en concreto, durante la clase de dialectología se eliminen algunas de las ideologías que dan prioridad a ciertas variedades o prácticas lingüísticas y que posiblemente se observen en el curso más bajo.

Ideologías lingüísticas que generan subalternidad y cómo se manifiesta esta en la clase de lengua

Las ideologías lingüísticas se pueden definir como conjuntos de creencias y valoraciones acerca de la lengua que articulan quienes hablan para justi-

que se considera normativamente correcta y aceptada en contextos formales, incluyendo la enseñanza, los medios de comunicación y la literatura. Es una forma de la lengua que tiende a unificar criterios y facilita la comunicación entre hablantes de diferentes dialectos o variedades. Se usa como modelo por una comunidad lingüística de acuerdo a la aceptación como tal por parte de quien la habla (véase, por ejemplo, Demonte, 2003). Hoy en día ya se considera que “la lengua estándar o común no es más que una construcción ficticia que tiene realidad como esquema o proyecto ideológico que se intenta llevar a la práctica de modo más o menos efectivo, aunque casi siempre de modo defectivo (...). La lengua española estándar no es más que una variedad elaborada de la lengua castellana” (Moreno Cabrera, 2008, p. 55).

ficar o racionalizar sus percepciones sobre la estructura y el uso de una lengua. Este concepto se desarrolló en la antropología lingüística, especialmente a partir de los trabajos de Silverstein (1979), quien indica que son “conjuntos de creencias sobre la lengua que los hablantes articulan como una racionalización o justificación de la estructura y el uso lingüístico que perciben” (p. 193; traducción propia). Subraya que las creencias sobre la lengua no son neutras, sino que están profundamente influenciadas por contextos culturales, sociales y políticos. Estas ideologías son fundamentales para entender cómo se perciben y se utilizan las lenguas en diferentes contextos sociales.

Según Irvine (1989), las ideologías lingüísticas son representaciones culturales de cómo se relaciona la lengua con la vida social. No se trata simplemente de creencias abstractas sobre la lengua, sino que están imbricadas con las relaciones sociales, cargadas de moralidad y política, y por ello sirven para vincular las prácticas discursivas con los intereses de ciertos grupos, naturalizando jerarquías sociales y legitimando desigualdades. De este modo, la lengua no es solo un reflejo de la sociedad, sino que también actúa como un medio para reproducir estructuras de poder y valores culturales.

Es evidente, por lo tanto, que las ideologías lingüísticas son complejas y multidimensionales, ya que pueden manifestarse tanto en discursos explícitos como en creencias implícitas y naturalizadas sobre el lenguaje, influyendo en decisiones y políticas lingüísticas, así como en actitudes hacia diferentes lenguas y dialectos, lo cual puede ser muy contraproducente en la enseñanza de lenguas.

Si se presta atención a lo que ocurre en el mundo hispano y se tiene en mente que las ideologías lingüísticas refuerzan la idea de que ciertas lenguas o variedades son más “correctas” o “civilizadas” que otras, se da como resultado que estas ideologías crean una jerarquía lingüística, reflejo y refuerzo de otras jerarquías sociales, culturales y económicas. La valoración superior del castellano frente a otras variedades dialectales se ha consolidado históricamente a través de procesos políticos y culturales. Desde la unificación lingüística impulsada por la monarquía en España, el castellano se impuso como la lengua oficial y de prestigio, relegando otras lenguas y dialectos a una posición subordinada. Según Del Valle y Gabriel-Stheeman (2002), esta preferencia por el castellano se vincula con su papel en la construcción de

una identidad nacional unitaria, mientras que las otras variedades fueron vistas como obstáculos para esa unidad.

Asimismo, Woolard (2004) destaca que las ideologías lingüísticas han naturalizado la superioridad del castellano, asociándolo con poder, educación y modernidad, mientras que otras variedades, como el andaluz o el gallego, han sido estigmatizadas como “incorrectas” o “inferiores”. Esta jerarquización perpetúa desigualdades y refuerza estereotipos culturales que impactan tanto el uso de las lenguas como su percepción en contextos educativos y sociales.

Se puede indicar que la misma situación se da en relación con el castellano frente a las variedades hispanoamericanas. Por ejemplo, en Hispanoamérica, el español estándar (el que se parece más al mexicano y que se ha usado, por ejemplo, en doblajes de películas de otras lenguas durante años, tal como también se observaba en España al importar los dibujos animados doblados)² se asocia con el poder político y económico, mientras que las lenguas indígenas y otras variedades regionales del español (sobre todo aquellas de lugares donde no hubo un virreinato y que son vistas como menos conservadoras) han sido históricamente consideradas como inferiores o carentes de prestigio. Esta disparidad en la valoración lingüística tiene consecuencias directas para quienes hablan lenguas y variedades no hegemónicas, que enfrentan la exclusión de espacios educativos, laborales y políticos.

Volviendo al caso de España, se observa, en opiniones de hablantes y de los medios, que hay ciertas variedades más aceptadas. Por ejemplo, esto puede verse en las quejas hacia la serie *La peste*, porque hablaban en andaluz, en concreto la variedad sevillana:

² Aunque también sucedía, durante los ochenta y noventa, que “los primeros doblajes al español se realizaron en Estados Unidos, presentándose como una mezcla inusual de acentos de las distintas regiones peninsulares y de Hispanoamérica, ya que el actor de doblaje no existía aún como profesión institucionalizada, y a Estados Unidos llegaban inmigrantes de diferentes partes del mundo” (Mazzitelli y Garrido Domené, 2019, p. 65). Posteriormente, “Disney decidió trasladar los estudios de doblaje a distintos países hispanoparlantes y contratar exclusivamente directores y actores de habla española. México comenzó, al inicio de la década de los años cincuenta, su industria de doblaje de producciones Disney” (pp. 64-65).

A algunos de los espectadores parecía molestarles que los personajes hablaran con acento andaluz. ¿Por qué? Porque “no se les entiende”, han dicho.

“No puedes seguir el ritmo de la serie, es imposible entender un 70 % lo que dicen”, “Voy a ver si la encuentro doblada al inglés porque en castellano no se les entiende un pijo”, o “Estoy por ponerle subtítulos. La serie es buenísima pero tiene el problema de siempre: que no se entiende la mitad de las frases que dicen”, son algunos de los comentarios que se han compartido en Twitter. [...]

Las críticas a este acento han llegado hasta oídos andaluces, que han señalado la doble moral de quienes alegan no entender a los actores de ‘La Peste’, pero que cantan las alabanzas de ‘Narcos’. [Cantó, 2018; se han eliminado las negritas en esta y las demás citas del artículo.]

Y sigue:

El acento andaluz se usa en televisión para alguien que socialmente está un poco más abajo.

Algunos de los personajes más conocidos que han sido reducidos a tópico humorístico son la Juani de ‘Médico de Familia’ o Gazpacho, de ‘Los Fruitis’. Ellos han regalado carcajadas cargadas de estereotipos que ahora chirrían. “El acento andaluz se usa en televisión para alguien que socialmente está un poco más abajo y se ha creado una asociación: no se acepta que, por ejemplo, un catedrático de universidad vaya a hablar con este acento” señala Diz [Jorge Diz, lingüista]. Tanto es así que se elimina en personajes que, en la vida real, tenían raíces andaluzas. En la exitosa serie ‘El Ministerio del Tiempo’ veíamos cómo los andaluces Velázquez y Picasso hablaban con el acento mesetario considerado neutral.

El filólogo andaluz y miembro de la Real Academia Española Antonio Rodríguez Almodóvar, en el mismo trabajo, indica sobre la serie: “Entre las opciones posibles se ha optado por las más cercanas al castellano estándar”. Pone de ejemplo el personaje de Paco León, que, explica, mantiene la “r” final en los verbos para no distanciarse demasiado. “Solo desde la mala fe se puede decir que no se entiende”. Diz, por su parte, resalta la función de visibilización que *La Peste* puede tener: “Estamos acostumbrados a que en los medios se hable con un acento concreto. Que los personajes princi-

pales de *La Peste* tengan un acento que hasta ahora no hemos oído en esas posiciones puede ayudar a normalizarlo”.

Es conveniente dedicar, en las clases de dialectología y otras del grado y máster de español (por ejemplo, en las de didáctica, además de en las de lingüística y sociolingüística) tiempo a reflexionar sobre polémicas de este tipo y tratar de los prejuicios y “mitos” existentes hacia las variedades y la enseñanza del español, como se verá más adelante, y en los que se hacen patentes las ideologías lingüísticas.

En cuanto a cómo se manifiestan estas ideologías en los libros de texto de enseñanza de la lengua española, pueden observarse en la selección y representación de lenguas y dialectos. Estas ideologías pueden influir en la percepción de las lenguas, afectando así al alumnado y a su identidad lingüística (sobre todo porque, en el caso aquí estudiado, ya traen una variedad hispana a la clase al ser hablantes de herencia). Estas ideologías lingüísticas también se observan en la construcción de las identidades culturales en los libros, pues estos, en muchos casos, reflejan una visión homogeneizada de la cultura hispánica, ignorando la rica diversidad. Moya (2015) argumenta que “la falta de representación de la diversidad cultural en los textos puede llevar a los estudiantes a desarrollar una percepción limitada de lo que significa ser hispanohablante” (p. 87) y en Fernández-Ulloa y Soler Gallo (2024, p. 6) se indica también que “es importante recalcar que la cultura no es monolítica. No toda la comunidad hispana, por ejemplo, comparte las mismas experiencias y no usa ni interpreta igual símbolos culturales como gestos, posturas, maneras, etc., por lo que debe enseñarse la diversidad cultural mediante la reflexión”.

Lo cierto es que, en muchos contextos educativos, no solo al enseñar lenguas extranjeras, las políticas lingüísticas no hacen sino reforzar esta subalternidad o marginación al imponer un idioma o una variedad estándar sobre las lenguas minoritarias o no hegemónicas. Esto se puede ver en muchos países donde los sistemas educativos promueven una única lengua de instrucción (generalmente la lengua de las élites), mientras que otras son ignoradas o desvalorizadas, lo que pone a quienes las hablan en una situación de desventaja. Por ejemplo, el caso de México, donde muchas escuelas rurales imparten clases únicamente en español, a pesar de que el alumnado habla lenguas indígenas, es un ejemplo de cómo las políticas lingüísticas

pueden perpetuar la subalternidad de ciertos grupos. Quienes hablan lenguas indígenas no solo enfrentan barreras lingüísticas, sino también barreras ideológicas que consideran sus lenguas como inferiores o no aptas para la educación formal.

Volviendo al caso de la enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera/lengua de herencia, en un análisis de los manuales de 136 centros que lleva a cabo Rubio-Hignett (2023) en Los Ángeles, se indica que “promueven la valoración y el reconocimiento de las variedades diatópicas, pero no la producción / aplicación”. La subalternidad en este contexto educativo se relaciona con cómo ciertos dialectos o variedades del español son marginados o deslegitimados en comparación con el español estándar.

Un material muy útil para emplear en las clases es el de Moreno Fernández (2010, pp. 197-226), quien trata de los mitos sobre las variedades y el aprendizaje, en un capítulo muy pertinente para discutir con alumnado de dialectología y de clases de didáctica, entre otras, para que lo tengan en cuenta en práctica futura (la mayoría de estudiantes del grado y máster serán docentes). Este trabajo tiene en cuenta otros anteriores, como el de Moreno Cabrera (2000) o el de Preston (2004, pp. 40-66), según el cual hay que considerar (a) las características lingüísticas que juegan el papel más importante en desencadenar actitudes y (b) las creencias (teorías, explicaciones populares) que las personas tienen sobre la variedad, estructura, adquisición y distribución de la lengua, que sirven para apoyar sus respuestas actitudinales.

Preston destaca cómo las percepciones sociales influyen en los juicios sobre variedades y acentos lingüísticos. Según su investigación, las personas tienden a considerar su propia forma de hablar como “neutra” o sin acento, mientras que marcan otras como diferentes. Estos juicios están cargados de connotaciones sociales, como asociar ciertos acentos con inteligencia, prestigio o amabilidad, y otros con características negativas (como se ha ejemplificado con lo que ocurre en España). Este tipo de actitudes refuerza jerarquías lingüísticas y estereotipos, perpetuando desigualdades sociales.

Los mitos y prejuicios de la gente (también profesores y lingüistas), tal como los clasifica Moreno Fernández (2010, pp. 198-224) pueden agruparse en tres apartados principales: (a) mitos sobre la corrección lingüística (“para hablar una lengua, hay que seguir la norma correcta de los nativos”

o “las palabras que no están en el diccionario no existen”, por ejemplo); (b) mitos sobre la variación y las variedades (“un dialecto es una lengua mal hablada”, “el español de España es el más puro”, “el espanglish es una degradación del español”...), y (c) mitos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y sus variedades. Dentro de estos últimos, puede señalarse, entre otros, el de “hay que enseñar un español neutro”.

Los mitos y tipos de prestigio en torno a una lengua, dialecto o forma de hablar son variados, como sucede en España, por ejemplo, donde, según la teoría sociolingüística del prestigio abierto (variedades consideradas correctas en contextos formales, según Trudgill, 2000) se da prioridad al castellano del norte-centro, pero para ciertas cosas, por ejemplo, en las citas románticas (según el prestigio encubierto asociado a variedades no normativas que evocan cercanía, identidad cultural o afecto, en el caso de variedades que destacan por su vínculo emocional y solidaridad comunitaria, Labov, 1972) triunfa, por ejemplo, el canario (García, 2024).

En cuanto a los libros de texto, como se ha comentado, es frecuente observar que promueven una versión estandarizada del español que tiende a favorecer las variedades habladas en contextos urbanos y en países de mayor prestigio cultural. Como señalan Otheguy, García y Reid (2018, p. 301), la enseñanza del español a menudo se basa en un modelo monolingüe y estandarizado que excluye las variaciones dialectales:

La enseñanza de lenguas se ha centrado en enseñar una versión de una lengua determinada, conocida como estándar. Estos estándares no abarcan todas las características que se asocian convencionalmente con la lengua mencionada, sino que dejan lugar únicamente a aquellas características que indican prestigio social, es decir, únicamente aquellos rasgos idiolectales que se encuentran en el habla de quienes comparten una pertenencia a una clase superior, poder político y, en muchos casos, una identidad étnica. El canon lingüístico que rige la enseñanza de lo que las escuelas llaman artes lingüísticas nativas, segundas lenguas, lenguas adicionales, lenguas extranjeras y educación bilingüe ha sido moldeado por actos de legitimación selectiva que solo autorizan características lingüísticas asociadas con hablantes y estados poderosos. [Traducción propia.]

El incluir en la clase diferentes variedades lingüísticas del español y prácticas como el translenguaje, del que trata el artículo mencionado de Otheguy, García y Reid (2018), es fundamental para desafiar las jerarquías lingüísticas y promover una educación inclusiva. Tal como se argumenta en el fragmento citado, la enseñanza tradicional de la lengua ha privilegiado las variedades estándar asociadas con grupos socialmente dominantes, ignorando las formas de hablar de comunidades marginadas. Esto refuerza desigualdades, ya que legitima únicamente las características lingüísticas vinculadas al poder político, social y étnico. Al incorporar variedades regionales e incluso el translenguaje, se reconoce la diversidad lingüística como un recurso, no como un déficit. Esto no solo empodera al alumnado cuyas prácticas lingüísticas han sido históricamente desvalorizadas, sino que también enriquece la comprensión sobre cómo el lenguaje refleja y moldea identidades culturales, sociales y políticas. Es importante incluirlas y explicarlas, siempre acorde al nivel de la clase. De lo contrario, puede haber un impacto negativo en el estudiantado. Según García (2019), la falta de reconocimiento de su variedad lingüística puede afectar la autoestima del alumnado y su conexión con su identidad cultural (p. 201).

Se enfatiza en sus trabajos la importancia de valorar la diversidad lingüística en la educación, un enfoque que se relaciona estrechamente con su defensa del translenguaje, una práctica pedagógica que integra los repertorios lingüísticos completos del estudiantado, promoviendo tanto su desarrollo cognitivo como su validación cultural (como se explica y se aplica en el aula en Fernández-Ulloa, 2024a y 2024b).

Para resumir, es conveniente incluir la explicación de las variedades dialectales o geolectales, aunque no sea de manera muy profunda, desde los primeros niveles de español, y también presentar las variedades diastráticas y diafásicas. De lo contrario, puede conducirse a las variedades a la subalternidad, como se ha explicado.

Cuestionario realizado al alumnado

En el semestre de otoño de 2024 se administró un cuestionario al alumnado de Spanish 3000 (español avanzado, prerrequisito para las otras clases del

grado) y también al del Spanish 4230 / 6230, una clase combinada de estudiantes de grado y máster sobre dialectología hispana. Se esperaba que, en general, este último tuviera menos prejuicios hacia el uso de diferentes variedades del español y también en relación con prácticas como el translenguaje (esto último se explica en Fernández-Ulloa 2024a y 2024b).

Cuestionario previo

Después de dos meses de clases desde que empezó el curso, se les administró un cuestionario usando Qualtrics con preguntas que permitían explorar los usos y actitudes/opiniones lingüísticas hacia variedades y usos de la lengua. En lingüística, la actitud se refiere a las valoraciones o juicios que quienes hablan tienen sobre ciertos aspectos del lenguaje, como sus variedades, dialectos o la forma en que se usa la lengua en determinadas situaciones. Se consideran reacciones subjetivas basadas en factores sociales, culturales o personales. Por otro lado, la opinión es un juicio o creencia que también puede estar relacionada con el lenguaje, pero tiende a ser más explícita y razonada, a menudo vinculada a criterios específicos sobre su uso o normatividad. En resumen, la actitud es más emocional y general, mientras que la opinión suele ser más consciente y argumentada. Se intuye que el alumnado del curso introductorio del grado tenderá más a expresar actitudes, pues carece aún de ciertos conocimientos, mientras que quienes están en el curso de dialectología (grado y máster) desarrollarán ya opiniones, es decir, argumentando a partir de lo que han estudiado durante el curso.

De todas las que se les hicieron se han seleccionado algunas preguntas para mostrar aquí. Participaron un total de 29 personas en el curso 3000 y 14 en el curso combinado 4230 / 6230. Conviene destacar que el alumnado de cursos superiores suele ser de más edad y, además, algunas personas son docentes de español y muestran más uso de la lengua, a la vez que sienten más orgullo hacia su herencia hispana, como se pudo observar.

Todo el alumnado del curso 4230 / 6230 indicó que el español es su primera lengua; 90 % en el Spanish 3000.

En cuanto al uso del español en casa, el curso superior lo usaba “siempre” en un 64 % de los casos y el 3000 en un 62 %.

Fuera de casa era usado, en el curso superior, “siempre” en un 29 % de los casos (otro 29 % “a menudo”, un 36 % “a veces” y un 7 % rara vez). En el 3000, 21 % “siempre”, 48 % “a menudo”, 24 % “a veces” y 7 % “rara vez”.

En relación con la herencia hispana, el curso alto se sentía en un 86 % muy orgulloso (y en un 14 % orgulloso). En el curso 3000, 76 % de las personas se sentían muy orgullosas, 14 % orgullosas, 3 % neutras y 7 % marcaron “otro” ya que no se consideraban hispanas, por ejemplo: “No soy latina ni hispana. Tres de mis hijos son Americanos Mexicanos y uno es Mexicano Americano”.

Se les preguntó también sobre si mezclaban español e inglés y en qué situaciones y su actitud hacia ello, pero, dado el espacio de este capítulo, no se detalla aquí (véase Fernández-Ulloa, 2024b para el curso de español avanzado).

Hubo también otras preguntas que atendían después a qué son los dialectos y cómo se valoran y sobre las ideologías lingüísticas. Evidentemente, el alumnado de la clase de dialectología sabía que los dialectos son variedades geográficas de la lengua (100 %), frente al 93 % del curso 3000, en el que algunas personas (una para cada respuesta) eligieron otras opciones como “son versiones incorrectas de la lengua” (3 %) o “carecen de reglas gramaticales” (3 %). En el curso superior solo hubo una persona que no sabía qué eran las ideologías (marcó “la práctica de aprender nuevas lenguas por curiosidad”); el porcentaje de respuestas erróneas aumenta en el curso Spanish 3000, donde un 7 % del alumnado creía que se refieren a “la creencia de que todas las lenguas son iguales” y 4 % a “la creación de nuevas lenguas artificiales”.

En el curso superior, un 100 % consideraron que las ideologías influyen en la percepción del español “estándar” en contraste con los dialectos, frente a un 62 % en el 3000 (y 38 % marcaron “no sé” en ese mismo curso). También, ante la pregunta de si hay relación entre poder, identidad e ideologías lingüísticas, el alumnado del 4230 / 6230 dijo que sí en un 86 % (7 % contestaron no y 7 % no sabían). En el 3000 decreció la certeza, pues un 66 % dijo que sí, un 10 % que no y un 24 % que no sabían.

En cuanto a si la preferencia por ciertas formas de hablar perpetúa desigualdades sociales, un 93 % de personas en la clase de dialectología dijeron que sí (y un 7 % que no sabían, es decir, una persona). Los resultados son

similares en el curso Spanish 3000, con un 90 % que dijeron que sí, un 3 % que no y un 7 % que no sabían.

Sobre si, aunque invisibles, las ideologías afectan a cómo se juzga el habla de las personas, en la clase de dialectología dijeron que sí un 79 %, que no un 7 % y no sabían un 14 %; en el curso de español avanzado un 83 % dijeron que sí y un 17 % no sabían.

El 100 % del curso 4230 / 6230 indicó sin dudar que las ideologías lingüísticas pueden influir en cómo se enseña la lengua en la escuela, frente a las dudas de dos personas en el español 3 000, que contestaron “no sé”.

En cuanto a si el español “estándar” es una variedad neutra que no refleja ninguna ideología, el estudiantado del curso superior dijo que sí solo en un 21, no sabían el 21 %, con el 57 % indicando que no; mientras, en el 3 000 un 48 % indicaron que no sabían, 24 % que sí y 28 % que no.

A partir de tales resultados, es evidente que hay que trabajar sobre los dialectos un poco más desde cursos anteriores al Spanish 3000 (en la universidad o en la secundaria) y no dejarlo solo para la de dialectología o didáctica. Aunque los libros de texto incluyen materiales sobre ellos, se requiere una explicación y reflexión más profunda en la clase.

Hubo, además, preguntas en las que tenían que contestar en modo abierto. Aquí se han seleccionado algunas de las más interesantes, incluyendo algunas respuestas (se mantienen tal y como las escribieron):

En algunos contextos, se promueve la idea de que es importante “hablar bien”. ¿Qué piensas sobre esta afirmación? ¿A qué se refieren con “hablar bien” y quién define lo que es correcto?

Opiniones del alumnado de Spanish 3000 (Habilidades Lingüísticas Avanzadas). Resulta interesante señalar que varias personas mencionaron también las variedades diafásicas y el hecho de que la lengua evoluciona y por ello “hablar bien” es un concepto cambiante:

Cuando dicen “hablar bien” se refieren a hablar un idioma bien sin mezclar dos idiomas cuando uno platica. Esto hace que las personas que aprenden otro idioma no hablenm tanto con personas que solo hablan un idioma.

Pienso que esta afirmacion esta en lo correcto, hay un lugar y un momento para todo. En un lugar de trabajo se hablaria de forma profesional usando una sola lengua, mientras tanto cuando estas en una conversacion con un amigo no necesitas hablar bien.

En mi opinión, cuando una persona te indica que hables bien es que emplees las palabras correctas y formales en vez de palabras informales o muy coloquiales.

El “hablar bien” es una frase ambigua. “Bien” se ve diferente en diferentes culturas y regiones. Lo que yo piense que esta bien, una persona de alta clase social lo veria como incorrecto. Es importante saber como cambiar de codigo “code-switch” dependiendo en el entorno o situacion en la que estemos. No voy a hablas con mi pastor igual que como le hablo a mis amigos. No hay un habla “buena/mala” pero si ayuda poder cambiar de codigo para mantener profesionalismo y nuestra identidad.

No creo que hay una forma de “hablar bien” un idioma ya que un idioma puede ir evolucionando. “Hablar bien” creo que se refiere a usar la gramática correcta cuando se habla un idioma.

La lengua ha evuelto desde siglos. Hay aquienes han puesto los standars como la religion o los paises que han tratado de conquistar a otros, Hubo y sigue un “hablar bien” para poder comunicarse unos con tros. Parece que hoy en dia las palabras que son positivas ahora son negativas y vise versa. Ejemplo: brat (en ingles) una persona que no tiene escrupulos ni le interesa las emociones de otros. Ahora brat hoy en dia significa algo bueno como los jove-nes la llaman a kamala harris.

No estoy de acuerdo con esta frase. Esta frase se refiere a la capacidad de comunicarse de forma clara y efectiva según ciertos estándares lingüísticos establecidos. Creo que uno mismo elige cuándo algo se define como correcto o incorrecto.

Todo depende de el contexto, toda legua tiene reglas gramaticales que deben seguirse y si el hablante lo hace, pues habla bien. El problema es que

eso requiere educacion, y la educacion no es siempre disponible para todos o impartida bajo los mismos estandares; de ahi que algunos hablan bien y otro no. Esa determinacion la tiene la sociedad, que hacepta o rechasa los cambios al lenguaje.

El concepto de “hablar bien” es relativo y, cuando se usa de manera rígida, puede llevar a prejuicios y exclusión. Más allá de ajustarse a una norma, “hablar bien” debería significar hablar con claridad, eficacia y respeto, promoviendo un respeto por la diversidad lingüística y cultural en lugar de imponer una visión homogénea del lenguaje.

Opiniones del alumnado de Spanish 4230/6230 (Dialectología):

En la actualidad ese concepto de “hablar bien” ya no es aplicable a las nuevas generaciones, no hay una manera correcta de hablar, la lengua al no ser estática es cambiante y por lo tanto surgen innovaciones. Entiendo que para algunos grupos el hablar bien es asimilarse a la real academia, por ejemplo, sin embargo, hasta este instituto acepta nuevas palabras en su acervo.

Existen los lingüístas o personas conservadoras en el aspecto del lenguaje que creen que el idioma deberia de utilizarse de una cierta manera, “cult”, pero la existencia de la mayoria de las lenguas se ha dado por una mezcla o por usar la lengua de forma “vulgar” como fue el caso del espanol, proviniente del latin.

El hecho de “hablar bien” es muy ambiguo y depende que cada persona. En esto sentido, el quien define lo que es correcto son las expectativas de la ciudad porque el hecho de “hablar bien” tipicamente es visto en el habla formal, habla mas lento que rapido y en gente de clase social alta.

Esto se refiere a usar un español “correcto” o “formal” este español se considera sofisticado y aceptable porque es el que usarías en un trabajo y no el que usas con tus amigos. También por que la sociedad tiene estándares de que todo tiene que ser de cierta forma y si no lo es mal visto. La sociedad define que es correcto y que no por los estándares que nosotros mismos ponemos, tene-

mos que entender que no todo el mundo habla igual, aunque vivan en el mismo país o ciudad.

Antes yo pensaba lo mismo porque crecí con el español “correcto” pero después de estudiar español en CSUB me di cuenta que en realidad lo que importa es que nos podamos comunicar. Aunque alguien según no lo hable bien todavía entiendo lo que quieren decir y eso es el punto de los idiomas. Creo que la gente que se cree mejor o de clase más alta es quien lo define.

Creo que este es un error muy común que existe en nuestra sociedad, la normativa prescriptiva estipula lo correcto y culto. Entonces ahí donde se cae en el error de juzgar por la manera de hablar, bien o mal. Personalmente, todas las maneras de hablar son correctas se entiende, sin embargo depende en que contexto se haga esta conversación es de una manera formal o informal.

En muchos casos, la expresión “hablar bien” se asocia con el uso del idioma estándar o normativo, que se imparte en las escuelas y se encuentra en los medios de comunicación. Se piensa que “hablar bien” conlleva una pronunciación, gramática y vocabulario que se ajustan a las normas establecidas por instituciones académicas o por las élites culturales y económicas de una comunidad.

Estoy de acuerdo dependiendo de la situación. Por ejemplo, si mis amigos van a tener una conversación con mis padres, yo creo que deben de tratar de hablar más formal y usar palabras que son socialmente aceptables. Yo creo que cuando dicen que deben “hablar bien” se refieren a un español estándar.

¿Por qué crees que algunos dialectos son percibidos como superiores?

Opiniones del alumnado de Spanish 3000 (Habilidades Lingüísticas Avanzadas):

Por la ideología lingüística que existe sobre las maneras que las personas deben hablar. Creo que es por la importancia que tengan las personas que lo hablan.

Los contextos sociales comienzan porque los individuos creen ser mejor que otros y porque hay creencias de clases. Puede haber diferentes factores que los dialectos tengan o no tengan, que hagan el dialecto ya sea inferior o superior cuando es comparado a otros dialectos.

Yo pienso que algunas comunidades pueden valorar su dialecto como un símbolo de identidad y cultural, lo que puede llevar a una percepción positiva dentro de ese grupo, incluso si es visto de manera negativa por otros.

Algunos dialectos son percibidos como superiores o inferiores en diferentes contextos sociales depende de muchos factores. Puede ser por estereotipos culturales, diferencias de regiones, normas, creencias, etc.

Depende. Algunos dialectos están romantizados, por lo que se ven como superiores. Y luego, por supuesto, la mayoría de las veces se pensaba que las personas con un estatus social más alto tienen mejores habilidades para hablar.

Creo que no deberían de clasificar los diferente dialectos de esa manera pero la sociedad si ha determinado que algunos son superiores a otros. Esto se debe a que las lenguas son relacionadas a las clases sociales. Si un grupo de personas de clase social alta habla cierto dialecto, ese dialecto se convierte automáticamente en “superior”. Lo mismo con la clase baja.

Creo que eso responde mas a niveles gerarquicos derivados de construcciones sociales de raza, genero o estatu socioeconomico.

la percepción de “superioridad” o “inferioridad” de un dialecto se debe más a factores sociales que a características lingüísticas, y estas jerarquías reflejan desigualdades y prejuicios profundamente enraizados en las sociedades.

Creo que algunos dialectos son más fáciles de entender que otros. En mi experiencia, la gente de la República Dominicana y Puerto Rico habla muy rápido y a veces me cuesta entender de qué están hablando, a pesar de que es el mismo idioma.

Opiniones del alumnado de Spanish 4230/6230 (Dialectología):

Dependiendo de la región algunos dialectos gozan de prestigio debido a que se asocian con el nivel intelectual, clase social, etc. Por el contrario, algunos dialectos carecen de prestigio debido a que se asocian con niveles intelectuales bajos, clase social baja, etc.

Porque los hablantes provienen de países pobres o de alto nivel. Hay dialectos/variaciones que solo se hablan con ciertos tipos de personas y no con otras dependiendo de las clases sociales (trabajadoras/profesionales).

Algunos dialectos se pueden considerar inferior según sus rasgos, se le puede considerar arcaico como en algunos lugares en América. También esto sucede según la zona geográfica y situacional del usuario, por ejemplo, en la Ciudad de México podemos encontrar dos dialectos o estilos, uno considerado inferior sería el “Tepiteño”, o superior comparado a un dialecto de alguien quien vive en Polanco. Esto debido y señalado por el nivel de educación y económico de ambos usuarios.

La percepción de algunos dialectos como “superiores” o “inferiores” suele estar influida por factores sociales, históricos y económicos.

También se les pidió que elaboraran sus respuestas sobre si el “español estándar” era una variedad neutra que no reflejaba ninguna ideología. En el curso de español avanzado indicaron, entre otras cosas: “El español ‘estándar’ refleja la idea que es superior a los dialectos de español. Esta idea afecta las ideologías lingüísticas detrás de los dialectos del español, la mayoría de las veces, negativamente”; “Spanish has been spread across the world and has changed so much that I don’t think that there is one ‘correct’ Spanish”; “El español estándar ha sido construido por instituciones académicas, medios de comunicación y políticas educativas. Esto implica que hay decisiones sociales y culturales detrás de lo que se considera correcto”.

En el curso de dialectología presentan más profundidad de conocimientos en sus respuestas, como era de esperar: “El español es una variedad que si refleja una ideología lingüística a través de el se transmiten creencias,

valores, actitudes, formas de expresión (acentos, registros, etc.) que se pasan de generaciones pasadas y hacen eco en las nuevas”; “Pienso que es la variedad que se usa para enseñar el español como segunda lengua en ciertas metodologías”; “El español estándar se considera formal, lo cual se usa en situaciones formales y por lo tanto no es neutra. Pero, creo que es la manera más adecuada para enseñar el español”; “El español estándar puede depender al lugar geográfico”. “Es un ideología que piensa que hay un español puro y un incorrecto”.

A partir de los resultados se realizaron varias explicaciones adicionales y discusiones en clase sobre la diferencia entre lengua y dialecto y las principales variedades dialectales del español, además de diversas actividades sobre el translenguaje (en Spanish 3000, que era el curso inicial del grado; algunas se detallan en Fernández-Ulloa, 2024a y 2024b). En el curso de dialectología, Spanish 4230 / 6230 (curso combinado de grado y máster), se trabajó con el tema de los mitos, que también se usa en los cursos de didáctica, y se introdujo un pequeño ejercicio acerca del translenguaje y cómo usarlo en la enseñanza del español. Se buscaba fomentar la reflexión crítica sobre la diferencia entre el concepto lengua / dialecto, promover el reconocimiento de la diversidad lingüística y el uso del translenguaje, y desafiar las posibles ideologías monolingües o de privilegio de una lengua o variedad presentes en el aula.

Conclusión

Las ideologías que privilegian ciertas lenguas o variedades sobre otras refuerzan las dinámicas de exclusión y subalternización de grupos minoritarios. Sin embargo, también se observa que las lenguas y variedades subalternas pueden ser un espacio de resistencia, siendo el centro educativo el mejor lugar para empezar con esa afirmación.

La relación entre ideologías lingüísticas y subalternidad es compleja y está interconectada con cuestiones de poder, identidad y resistencia. La reflexión sobre estas dinámicas, tal y como se llevó a cabo en las dos clases aquí presentadas, es fundamental para entender cómo se configuran las identidades culturales y las luchas por el reconocimiento y la justicia lin-

güística, y más en clases de lengua extranjera/de herencia, lugar donde se interrelacionan y configuran las identidades lingüísticas y culturales del alumnado. La inclusión de diversas variantes lingüísticas y la representación de la diversidad cultural son esenciales para promover una educación más equitativa y representativa.

Las teorías raciolingüísticas, desarrolladas por investigadores como Rosa y Flores, que proponen que la lengua no es simplemente un medio de comunicación, sino un marcador social que, al igual que la raza, puede ser utilizado para marginalizar o privilegiar a ciertos grupos, al igual que el translenguaje, desafían la idea de que el monolingüismo o las variedades “estándar” son la norma y valoran la riqueza de las identidades lingüísticas y culturales de las personas. En entornos bilingües como el de California, esto implica no solo reconocer las diferentes lenguas y variedades, sino también las experiencias raciales y sociales que influyen en las prácticas lingüísticas del estudiantado. De ahí que en clase también resulte interesante incorporar actividades que tienen que con la raza y la identidad, y cómo se relacionan con la lengua.

Como se observó, el alumnado usa la lengua española, valora su cultura hispana y tiene ideas más o menos claras acerca del ficticio “estándar” y de las ideologías lingüísticas, pero necesita reforzar lo que sabe acerca de qué son los dialectos y entender que no son algo inferior a las lenguas, sino solo la manifestación geográfica de estas. Incluir estas explicaciones junto con la diferenciación entre lo que son las variedades diafásicas y diastráticas parece necesario, no solo ya en clases más avanzadas, como las de lingüística, sociolingüística, dialectología o didáctica, sino ya desde el primer curso requisito del grado, e incluso, en forma más sencilla, desde los primeros cursos de español, en la universidad o la escuela.

Referencias

- Cantó, P. (20 de enero de 2018). ¿Por qué molesta que se hable con acento andaluz en ‘La Peste’? *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/cultura/2018-01-20/la-peste-movistar-acento-andaluz-subtitulos_1507595/
- Del Valle, J., y Gabriel-Stheeman, L. (Eds.). (2002). *The Battle over Spanish between 1800 and 2000: Language Ideologies and Hispanic Intellectuals*. Routledge.

- Demonte, V. (2003). Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española. *Circunstancia: Revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 1. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/13074/1/Documento1.pdf>
- Fernández-Ulloa, T. (2024a). "I refuse to let go of my cultura". El sujeto subalterno en la clase de español como lengua de herencia: desafiando las ideologías lingüísticas a través del translenguaje de la *slam poetry*. En T. Fernández-Ulloa y C. Carlos Enrique Ahuactzin Martínez (Eds), *Sujetos y discursos: ideologías, acción social y propuestas críticas en la cultura y la educación contemporáneas* (pp. 321-340). CSUB e Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- . (2024b). "My heart beats en dos idiomas". El translenguaje y su relación con las ideologías lingüísticas en una clase de español como lengua de herencia. Creación y valoración de discursos subalternos. *Rétor*, 14(2), pp. 44-69. <https://doi.org/10.61146/retor.v14.n2.226>
- Fernández-Ulloa, T., y Soler Gallo, M. (Eds.) (2024). *Cultura e interculturalidad en las clases de lengua y literatura españolas e hispanoamericanas. Materiales y reflexiones*. Peter Lang.
- García, L. (30 de abril de 2024). El acento canario triunfa en las primeras citas: es el más sexy. *Cadenaser*. <https://cadenaser.com/canarias/2024/04/30/el-acento-canario-triunfa-en-las-primeras-citas-es-el-mas-sexy-radio-club-tenerife/>
- García, O. (2019). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. Editado y traducido por Q. Hoare y G. Nowell Smith. Lawrence and Wishart.
- Irvine, J. T. (1989). When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248-267. http://blog.wbkolleg.unibe.ch/wp-content/uploads/Irvine1989_When-talk-isnt-cheap.pdf
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Mazzitelli, C., y Garrido Domené, F. (2019). Las variedades del español a través del doblaje cinematográfico. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 7, pp. 63-82. <https://doi.org/10.19130/iifl.adel.7.2.2019.1549>
- Moreno Cabrera, J. C. (2004). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid. Alianza Editorial.
- . (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Península.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco Libros.
- Moya, P. (2015). *Cultura e identidad en la enseñanza del español*. Ediciones Síntesis.
- Otheguy, R., García, O., y Reid, W. (2018). Clarifying the Relationship between Translanguaging and Bilingual Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 570-581. <https://ofeliagarciaidotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/otheguyreidgarcia.pdf>

- Preston, D. R. (2004): *Language with an Attitude*. En J. K. Chambers, P. Trudgill y N. Schilling-Estes (Eds.), *The Handbook of Language Variation and Change* (pp. 40-66). Blackwell.
- Rubio-Hignett, C. (2023). D. E. I. y E. L. E. La enseñanza de las variedades diatópicas en Los Ángeles. ¿Nuestros alumnos aprenden la rica diversidad del español? Comunicación presentada al *III Seminario de Experiencias Prácticas en Didáctica del Español como Primera Lengua, Lengua Extranjera y de Herencia. "C/K/cultura e intercultura en el aula de lengua/literatura en español"*, 9-11 de noviembre, 2023. Instituto Cervantes, Los Ángeles y online. CSUB, Universidad de Salamanca y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://www.merlot.org/merlot/viewSite.htm?id=9166165>
- Rosa, J., y Flores, N. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171. https://jgregorymcverry.com/readings/FloresRosa2015Undoing_Appropriateness_Raciolinguistic.pdf
- Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. En P. R. Clyne, W. F. Hanks, y C. L. Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (pp. 193-247). Chicago Linguistic Society.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? En C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. Penguin Books.
- Woolard, K. A. (2004). Is the Past a Foreign Country? Time, Language Origins, and the Nation in Early Modern Spain. *Journal of Linguistic Anthropology*, 14(1), 57-80.
- Woolard, K. A., y Bambi B. Schieffelin (1994). *Language Ideology. Annual Review of Anthropology*, 23, pp. 55-82.