



PHILOLOGIA HISPALENSIS

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

PHILOLOGIA HISPALENSIS

AÑO 2024
VOL. XXXVIII/1

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

EVALUACIÓN DE ORIGINALES: Los originales se someten a una evaluación ciega, un proceso anónimo de revisión por pares, siendo enviados a evaluadores externos y también examinados por los miembros del Consejo de Redacción y/o los especialistas del Consejo Asesor de la Revista.

PERIODICIDAD: Anual en formato tradicional y en formato electrónico.

PUBLICACIÓN EN INTERNET: <<https://editorial.us.es/es/revistas/philologia-hispalensis>>, <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

BASES DE DATOS: *Philologia Hispalensis* se encuentra indexada en CARHUS Plus+2018, CIRC (grupo B), DIALNET, DOAJ, Dulcinea, Index Islamicus, Latindex 2.0 (100% de los criterios cumplidos), MIAR (ICDS 2022 = 10), MLA, REDIB, SCOPUS, ERIHPLUS y ANVUR (Clase A). Asimismo, cuenta con el sello de calidad de la FECYT (8ª edición, 2023) en los campos de conocimiento Lingüística y Literatura dentro de la modalidad Humanidades.

ENVÍO DE ORIGINALES Y SUSCRIPCIONES: Las colaboraciones deben enviarse a través de <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

DIRECCIÓN DE CONTACTO: Secretariado de la Revista *Philologia Hispalensis*, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, C/ Palos de la Frontera, s/n, 41004 Sevilla; o bien al correo electrónico <philhisp@us.es>.

INTERCAMBIOS O CANJES (BIBLIOTECAS UNIVERSIARIAS): Solicitense a Editorial Universidad de Sevilla o al Secretariado de la revista <philhisp@us.es>.

© Editorial Universidad de Sevilla

Financiación: Revista financiada por la Universidad de Sevilla dentro de las ayudas del VII PPIT-US y del Decanato de la Facultad de Filología.

PORTADA: referencias.maquetacion@gmail.com

DEPÓSITO LEGAL: SE-354-1986

ISSN: 1132 - 0265 / eISSN 2253-8321

Maquetación: referencias.maquetacion@gmail.com

IMPRIME: Podiprint

DISTRIBUYE: Editorial Universidad de Sevilla, Porvenir, 27, 41013 Sevilla

Licence Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



EQUIPO EDITORIAL

Directora: Yolanda Congosto Martín, Universidad de Sevilla, España
Secretaria: Leyre Martín Aizpuru, Universidad de Sevilla, España
Editoras: Salomé Lora Bravo, Universidad de Sevilla, España
Natalia Silva López, Fundación Pública de Estudios Universitarios “Francisco Maldonado” de Osuna, España

Coordinadora de Reseñas: M. Amparo Soler Bonafont, Universidad Complutense de Madrid, España

Consejo de Redacción: Gema Areta Marigó, Universidad de Sevilla, España
Elisabetta Carpitelli, Université Stendhal - Grenoble Alpes, France
Antonio Luis Chaves Reino, Universidad de Sevilla, España
Marianna Chodorowska-Pilch, University of Southern California, USA
Yves Citton, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, France
Ninfa Criado Martínez, Universidad de Sevilla, España
María Dolores Gordón Peral, Universidad de Sevilla, España
Isabel María Íñigo Mora, Universidad de Sevilla, España
Manuel Maldonado Alemán, Universidad de Sevilla, España
Daniela Marcheschi, Università degli Studi di Perugia, Italia
Pedro Martín Butragueño, Colegio de México, México
Miguel Ángel Quesada Pacheco, Universitetet i Bergen, Norge
Angelica Valentinetti, Universidad de Sevilla, España
Alf Monjour, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
María José Osuna Cabezas, Universidad de Sevilla, España
Fátima Roldán Castro, Universidad de Sevilla, España
Antonio Romano, Università degli Studi di Torino, Italia
Juan Pedro Sánchez Méndez, Université de Neuchâtel, Suisse
María Luisa Siguán Boehmer, Universitat de Barcelona, España
José Solís de los Santos, Universidad de Sevilla, España
Modesta Suárez, Université de Toulouse-Le Mirail, France
María Ángeles Toda Iglesia, Universidad de Sevilla, España
José Agustín Vidal Domínguez, Universidad de Sevilla, España
María Jesús Viguera Molins, Universidad Complutense de Madrid, España
Adamantía Zerva, Universidad de Sevilla, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Francisco Alcina Rovira, Universitat Rovira i Virgili, España
Gerd Antos, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland
Gianluigi Beccaria, Università degli Studi di Torino, Italia
Isabel Carrera Suárez, Universidad de Oviedo, España
Carmen Herrero, Manchester Metropolitan University, England
Anna Housková, Univerzita Karlova, Česká Republika
Dieter Kremer, Universität Trier, Deutschland
Xavier Luffin, Vrije Universiteit Brussel, Belgique
Roberto Nicolai, Sapienza - Università di Roma, Italia
Marie-Linda Ortega, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
Deborah C. Payne, American University, USA
Carmen Silva-Corvalán, University of Southern California, USA
Alicia Yllera Fernández, UNED, España

CONSEJO ASESOR

ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS

Eva Lapiedra Gutiérrez, Universidad de Alicante, España

Pablo Beneito Arias, Universidad de Murcia, España

Carmelo Pérez Beltrán, Universidad de Granada, España

FILOLOGÍA ALEMANA

Georg Pichler, Universidad de Alcalá, España

Marta Fernández-Villanueva Jané, Universitat de Barcelona, España

María José Domínguez, Universidade de Santiago de Compostela, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - LATÍN

Jesús Luque Moreno, Universidad de Granada, España

José Luis Moralejo Álvarez, Universidad de Alcalá de Henares, España

Eustaquio Sánchez Salor, Universidad de Extremadura, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - GRIEGO

Didier Marcotte, Université Sorbonne Paris, France

Maurizio Sonnino, Sapienza-Università di Roma, Italia

Stefan Schorn, Université Catholique de Louvain, Belgique

FILOLOGÍA FRANCESA

Dolores Bermúdez Medina, Universidad de Cádiz, España

Monserrat Serrano Mañes, Universidad de Granada, España

María Luisa Donaire Fernández, Universidad de Oviedo, España

FILOLOGÍA ITALIANA

Giovanni Albertocchi, Universitat de Girona, España

Cesáreo Calvo Rigual, Universitat de València - IULMA, España

Margarita Borreguero Zuloaga, Universidad Complutense de Madrid, España

LENGUA ESPAÑOLA

Emilio Montero Cartelle, Universidade de Santiago de Compostela, España

Antonio Salvador Plans, Universidad de Extremadura, España

Antonio Briz Gómez, Universitat de València, España

LENGUA INGLESA

Emilia Alonso Sameño, Ohio University, USA

Carmen Gregori Signes, Universitat de València, España

Nuria Yanez-Bouza, Universidade de Vigo, España

LINGÜÍSTICA

Ángel López García, Universitat de València, España

Eugenio Martínez Celdrán, Universitat de Barcelona, España

Juan Carlos Moreno Cabrera, Universidad Autónoma de Madrid, España

LITERATURA ESPAÑOLA

Pedro M. Cátedra, Universidad de Salamanca, España

Flavia Gherardi, Università degli Studio di Napoli Federico II, Italia

Leonardo Romero Tobar, Universidad de Zaragoza, España

LITERATURA HISPANOAMERICANA

Teodosio Fernandez, Universidad Autónoma de Madrid, España

Noé Jitrik, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Edwin Williamson, Oxford University, Inglaterra

LITERATURA INGLESA

Luis Alberto Lázaro Lafuente, Universidad Alcalá de Henares, España

Ricardo Mairal Usón, UNED, España

Carme Manuel Cuenca, Universitat de València, España

TEORÍA DE LA LITERATURA

José Domínguez Caparrós, UNED, España

Antonio Garrido Domínguez, Universidad Complutense de Madrid, España

Isabel Paraíso Almansa, Universidad de Valladolid, España

REVISORES DEL VOLUMEN 38, NÚMERO 1 (2024). ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Han actuado como revisores anónimos para uno o más artículos de este número, tanto los aceptados como los rechazados, los siguientes investigadores:

Alejo Fernández, Francisco (Universidad de Extremadura)
Almeida Cabrejas, Belén (Universidad de Alcalá)
Ariolfo, Rosana (Università degli Studi di Trieste, Italia)
Cabello Pino, Manuel (Universidad de Huelva)
Castillo Carballo, Auxiliadora (Universidad de Sevilla)
Castillo Lluch, Mónica (Université de Lausanne, Suiza)
Contreras Izquierdo, Narciso (Universidad de Jaén)
Enrique-Arias, Andrés (Universitat de les Illes Balears)
Feliu-Arquiola, Elena (Universidad de Jaén)
García Aranda, María Ángeles (Universidad Complutense de Madrid)
Garrido Martín, Blanca (Universidad de Sevilla)
Harjus, Jannis (Universität Innsbruck, Austria)
Lorenzo Bergillos, Francisco José (Universidad Pablo de Olavide)
Mariotini, Laura (Sapienza Università di Roma, Italia)
Montoro del Arco, Esteban Tomás (Universidad de Granada)
Morant i Marco, Ricard (Universitat de València)
Moustaoui Shrir, Adil (Universidad Complutense de Madrid)
Muñoz-Basols, Javier (Universidad de Sevilla)
Paredes García, Florentino (Universidad de Alcalá)
Perea Siller, Francisco Javier (Universidad de Córdoba)
Quilis Merín, Mercedes (Universitat de València)
Robles, Sara (Universidad de Málaga)
Romera Manzanares, Ana María (Universidad Complutense de Madrid)
Salvador Plans, Antonio (Universidad de Extremadura)
Samper-Hernández, Marta (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
Santamaría Pérez, Isabel (Universidad de Alicante)
Santana Marrero, Juana (Universidad de Sevilla)
Torres Martínez, Marta (Universidad de Jaén)
Ueda, Hiroto (Universidad de Tokio, Japón)

ÍNDICE

Sección Monográfica. Estudios diacrónicos y sincrónicos del paisaje lingüístico hispánico / <i>Diachronic and Synchronic Studies on the Hispanic Linguistic Landscape</i>	13
Presentación / <i>Presentation</i>	15-20
Mercedes de la Torre García (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla)	
La narración polifónica del estallido social chileno en el paisaje lingüístico de Santiago / <i>The Polyphonic Narration of the Chilean Social Uprising in the Linguistic Landscape of Santiago</i>	21-48
Maria Vittoria Calvi (Università degli Studi di Milano)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.01	
Paisaje lingüístico y crematonimia: la estratificación social de los nombres comerciales / <i>Linguistic Landscape and Crematonymy: the Social Stratification</i>	49-68
Carmen Fernández Juncal (Universidad de Salamanca)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.02	
Paisaje semiótico virtual de las enfermedades autoinmunes: el caso del lupus / <i>Virtual and Semiotics Landscape of Autoimmune Diseases: the Case of Lupus</i>	69-86
M.ª Victoria Galloso Camacho (Universidad de Huelva)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.03	
El turismo en Huelva a través del paisaje lingüístico urbano / <i>Tourism in Huelva throughout the Urban Linguistic Landscape</i>	87-123
María Heredia Mantis (Universidad de Granada)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.04	
El paisaje lingüístico religioso en Andalucía occidental: tipos de manifestaciones / <i>The Religious Linguistic Landscape of Western Andalusia: Types of Manifestations</i>	125-151
Francisco Molina-Díaz (Universidad Pablo de Olavide)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.05	

Corpus PLANEO: metodología y resultados de un corpus de paisaje lingüístico andaluz / *PLANEO Corpus: Methodology and Results of a Corpus of Andalusian Linguistic Landscape*..... 153-166
 Lola Pons Rodríguez (Universidad de Sevilla)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.06>

Una aproximación al estudio del paisaje lingüístico político en el País Vasco: análisis comparativo entre Vitoria-Gasteiz y Zizurkil / *An Approach to the Study of the Political Linguistic Landscape in the Basque Country: Comparative Analysis between Vitoria-Gasteiz and Zizurkil*..... 167-183
 Urtzi Reguero Ugarte (Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.07>

Relaciones posibles entre temporalidad y paisaje lingüístico en español / *Possible Relationships between Temporality and Linguistic Landscape in Spanish*..... 185-212
 Daniel M. Sáez Rivera (Universidad de Granada)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.08>

Sección Varia

Pronombres personales y género gramatical en español / *Personal Pronouns and Grammatical Gender in Spanish*..... 215-238
 Pedro Pablo Devís Márquez (Universidad de Cádiz)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.09>

Juan Gorgues y Lerma. Estudio historiográfico de la fraseología en Lluvia de refranes (1879) / *Juan Gorgues y Lerma. A Historiographic Study of Phraseology in Lluvia de refranes (1879)*..... 239-260
 Carmen Martín Cuadrado (Universidad Complutense de Madrid)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.10>

Percepción y reconocimiento de la diversidad lingüística del español por parte de jóvenes universitarios vietnamitas / *Perception and Recognition of Linguistic Diversity of Spanish Among Vietnamese University Students* 261-278
 Ngọc Kim Ngân Võ (Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de la Ciudad Ho Chi Minh)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.11>

La ironía en la fraseodidáctica: el caso de las locuciones verbales en estudiantes rusos de ELE / *Irony in the Phraseodidactics: the Case of Verbal Locutions in SFL Russian Students*..... 279-300
 Pablo Ramírez Rodríguez (RUDN University)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.12>

Anotación y explotación de variantes gráficas de base fonética en el corpus *Oralia Diacrónica del Español* / *Annotation and Exploitation of Phonetically-Based Spelling Variation in the Corpus Oralia Diacrónica del Español* 301-323
Miguel Calderón Campos y Gael Vaamonde (Universidad de Granada)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.13>

Reseñas de libros

Soledad Chávez Fajardo: *Diccionarios del fin del mundo*. Santiago: Fondo de Cultura Económica Chile, 2022, 227 pp. ISBN: 978-956-289-248-3..... 327-331
Tania Avilés (School for International Training, SIT)

María Isabel Rodríguez Ponce: *Mitologías de la lingüística. Reflexiones sobre comunicación no sexista y libertad discursiva*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 2022, 230 pp. ISBN: 978-84-9192-293-3 (Iberoamericana) / 978-3-96869-336-1 (Vervuert)..... 333-336
Moisés Llopis i Alarcón (Universidad de Chile)

Raquel González Rodríguez y Cristina Sánchez López: *La negación en contraste*. Madrid: Arco/Libros, 2022, 181 pp. ISBN: 978-84-7133-878-5..... 337-341
Elena Monge Hermida (Universidad Complutense de Madrid)

David Malinowski, Hiram H. Maxim y Sébastien Dubreil: *Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Cham, Suiza: Springer, 2020, 370 pp. ISBN: 2215-1656 343-345
Raquel Navas (University of Warwick)

Victoriano Gaviño Rodríguez y Miguel Silvestre Llamas (Eds.): *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX. Estudios sobre la lengua y su enseñanza*. Madrid: Editorial Síntesis, 2023, 378 pp. ISBN 978-84-1357-285-7 347-351
Andrea María Requena Millán (Universidad de Córdoba)

María Victoria Galloso Camacho, Manuel Cabello Pino y María Heredia Mantis (Eds.): *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*. Iberoamericana Vervuert, 2023, 261 pp. ISBN: 978-84-9192-313-8..... 353-359
María de las Mercedes Soto Melgar (Universidad de Jaén)



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

PERCEPCIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DEL
ESPAÑOL POR PARTE DE JÓVENES UNIVERSITARIOS VIETNAMITAS

PERCEPTION AND RECOGNITION OF LINGUISTIC DIVERSITY OF SPANISH AMONG
VIETNAMESE UNIVERSITY STUDENTS

NGOC KIM NGÂN VÕ

Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades,

Universidad Nacional de la Ciudad Ho Chi Minh

vongockimngan@hcmussh.edu.vn

ORCID: 0009-0007-2833-9232

Recibido: 29-05-2023

Aceptado: 08-01-2024

RESUMEN

En el presente artículo se analiza la percepción y el reconocimiento de la diversidad lingüística por parte de los estudiantes de los últimos dos cursos del grado de Estudios Hispánicos de la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades de Ciudad Ho Chi Minh (Vietnam), en el marco del proyecto PRECAVES XXI (proyecto para el estudio de las creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español del siglo XXI). Para ello se llevó a cabo una evaluación del conocimiento de variedades en dos fases —por medio de la encuesta de PRECAVES XXI— con una actuación didáctica entre ambas fases. La encuesta de PRECAVES XXI permite el estudio del conocimiento de variedades de español de forma directa a través de las dieciséis grabaciones de dos tipos de discurso (espontáneo o leído) de ocho variedades del español: castellana, andaluza, canaria, mexicana, caribeña, andina, rioplatense y chilena. Como conclusión principal constatamos la dificultad de estos alumnos en la identificación exacta de variedades, puesto que solo muestran, tras la actuación didáctica, mejora en la identificación genérica, especialmente con la distinción entre variedades conservadoras e innovadoras.

Palabras clave: variedades del español, alumnos vietnamitas, percepción y reconocimiento, PRECAVES XXI.

ABSTRACT

This article analyzes the perception and recognition of linguistic diversity by students in the last two years of the Hispanic Studies degree at the University of Social Sciences and Humanities of Ho Chi Minh City (Vietnam) in the framework of the PRECAVES XXI project (Project

for the study of beliefs and attitudes towards cultured varieties of 21st century Spanish). For this, an evaluation of the knowledge of varieties was carried out in two phases — by means of the PRECAVES XXI survey — with a didactic action between both phases. The PRECAVES XXI survey allows the study of knowledge of varieties of Spanish directly through the 16 recordings of two types of speech (spontaneous or read) of eight varieties from Spanish: Castilian, Andalusian, Canarian, Mexican, Caribbean, Andean, River Plate and Chilean. As our main conclusion, we note the difficulty of these students in the exact identification of varieties, since they only show, after the didactic action, an improvement in generic identification, especially with the distinction between conservative and innovative varieties.

Keywords: varieties of Spanish, Vietnamese students, perception, recognition, PRECAVES XXI.

1. INTRODUCCIÓN

Como bien señala Comes Peña (2016: 519), la globalización ha creado la necesidad de saber comunicarse en diferentes idiomas, ya que el conocimiento de lenguas es sumamente importante en áreas como el turismo, el comercio, las relaciones internacionales, las ciencias y los medios de comunicación. Por esta razón, en la actualidad, la enseñanza de idiomas juega un papel imprescindible y es una de las principales ramas de la lingüística aplicada.

En muchos países, se han implementado políticas educativas para la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el inglés, durante la educación obligatoria. Vietnam es un ejemplo de esto y será el foco de este trabajo. Recientemente, el interés por aprender idiomas como el coreano, el chino, el japonés y, en particular, el español, ha ido en aumento. Para atender a las demandas del turismo y los negocios, se ha establecido la enseñanza del español como carrera oficial en dos universidades nacionales: la Universidad de Hanói y la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades de Ciudad Ho Chi Minh, siendo esta última el enfoque principal de nuestra investigación.

A pesar de ser un idioma emergente en el mercado laboral vietnamita, solo hay algo más de cincuenta estudiantes en cada una de las universidades mencionadas que han optado por estudiar español como carrera oficial. La mayoría de los estudiantes elige esta carrera por interés personal y la esperanza de encontrar oportunidades laborales menos competitivas en el futuro. Es relevante destacar que, además de las perspectivas laborales como intérpretes o guías turísticos, muchos estudiantes encuentran atractiva la posibilidad de continuar sus estudios de español en países de habla hispana con la intención de convertirse eventualmente en profesores de español. Este aspecto es particularmente notable.

Aunque el estudio del español sigue siendo un campo novedoso y atractivo, el número de personas que lo eligen en Vietnam es significativamente menor en comparación con otros países asiáticos como China e India, y considerablemente inferior al de los países europeos. Esto se evidencia en el anuario del Instituto Cervantes de 2021, donde se ofrecen datos que avalan lo que venimos diciendo:

Respecto a la enseñanza de español en las universidades del país se ve una tendencia ascendente en cuanto al número de matriculados en el grado ofertado por la HANU, sobre todo a partir del año 2018; sin embargo, se aprecia un ligero descenso en la UCSH de Ho Chi Minh. En relación con el español como una asignatura optativa del grado, solo con datos de la HANU, se observa un número más o menos estabilizado desde el año 2007 hasta la fecha. (Nguyễn, 2021)

Por otra parte, hablar bien español no significa solo comunicarse bien con los españoles, sino tener la capacidad de hablar con todos los hispanohablantes. Por esta razón, el conocimiento de las variedades del español desempeña un papel muy importante en el aprendizaje de este idioma: si podemos identificar la procedencia del interlocutor, podemos evitar malentendidos causados por la cultura y, también, participar de forma más activa en la conversación al conocer los rasgos dialectales de nuestro interlocutor. Esto quiere decir que, para dominar bien un idioma, el hablante no solo debe tener conocimientos lingüísticos, sino que debe conocer sus variedades (Andrea, 2008). Por eso, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, en el apartado «Norma lingüística y variedades del español» ha señalado la necesidad de tener conciencia de los distintos geoelectos. Por añadidura, según el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*, se menciona que los alumnos de niveles avanzados deberían tener al menos un conocimiento básico sobre la variación lingüística, y ser capaces de identificar la procedencia regional de los interlocutores (*cf. Marco Común Europeo de Referencia*, Consejo de Europa, 2002: § 5.2.2.5) y, en el caso de los estudiantes de niveles avanzados, deberían ser capaces de entender cualquier discurso, incluso si el acento no les resulta familiar. Por otro lado, la capacidad de distinguir las variedades distintas juega un papel imprescindible en las pruebas de audición para alumnos (DELE: Diploma de Español como Lengua Extranjera).

En la actualidad, hay numerosos estudios sociolingüísticos centrados en las variedades dialectales. No obstante, al menos en el ámbito hispánico, el estudio de la percepción se ha centrado principalmente en hablantes nativos, como queda demostrado en trabajos dedicados a la percepción de las distintas variedades geográficas del español (p. ej., Chiquito y Quesada, 2014; Hofseth, 2012; Santana Marrero, 2018; Yraola, 2014; o los volúmenes monográficos del *Boletín de Filología* de 2018 de la Universidad de Chile), de *Philologia Hispalensis* sobre el andaluz, editado por Santana Marrero y Manjón-Cabeza (2021) y Cestero Mancera y Paredes García (2022) sobre el español del centro de la Península.

Por otro lado, hay algunos estudios sobre hablantes extranjeros, como los de Ortiz-Jiménez (2019), Paffey (2019), Andión-Herrero (2019), Svetozarovová (2020, 2021) o Sosinski y Waluch (2021). Sin embargo, estos estudios están centrados en Estados Unidos o Europa y no en el ámbito que nos ocupa, es decir, el Sudeste Asiático. Del mismo modo, el monográfico de Hernández, Muñoz-Basols y Soler (2022) trata el asunto, pero también en ámbitos alejados del que nos ocupa. Por dicha razón,

decidimos realizar un estudio en Vietnam donde la enseñanza de español se considera un ámbito nuevo y faltan estudios específicos sobre él.

Especialmente, nuestra motivación está vinculada a la dedicación docente. Después de enseñar español en dicha universidad durante cinco años, nos dimos cuenta de que la mayoría de los alumnos enfrentó dificultades al realizar la parte auditiva del examen DELE B2, especialmente en la tarea que incluye grabaciones de hablantes latinoamericanos. Según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* y el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*, el conocimiento de las variedades del español juega un papel importante al aspirar a alcanzar un nivel avanzado en el dominio del idioma. Por esta razón, consideramos que vale la pena llevar a cabo este estudio para conocer exactamente la capacidad de nuestros alumnos vietnamitas para identificar distintos dialectos del español, con el propósito de brindarles apoyo para mejorar su nivel lingüístico.

En el caso particular que nos ocupa (la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades de Ciudad Ho Chi Minh), los profesores nativos de español, en su mayoría, provienen de Andalucía, a los que se suman profesorado vietnamita formado en distintas universidades españolas e hispanoamericanas. Además, los alumnos tienen carencia de exposición directa al idioma por la dificultad de viajar a países extranjeros, lo que afecta al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Dicho de otra manera, es posible que el contacto de los alumnos vietnamitas con las variedades del español se limite al contacto con sus profesores, manuales e Internet. Por otro lado, debemos considerar que lo que se enseña en el aula de ELE suele ser una lengua «artificial» (Fernández Martín, 2014); por eso, lo imprescindible es que los alumnos entren en contacto con muestras reales y con hablantes nativos si queremos que conozcan la lengua «natural» y en todas sus variantes dialectales.

Por otro lado, los alumnos encuentran dificultades en el aprendizaje de español provocadas por la influencia de la lengua materna. El vietnamita es una lengua de la rama mon-jemer (Cao, 2000). Respecto a la estructura fonética, es un idioma monosilábico en el que hay que tener en cuenta tres componentes: el tono, el ataque y el núcleo. El tono es lo más complicado de dicha lengua. En total, el vietnamita utiliza seis tonos diferentes, cada uno representado en la escritura por un símbolo en la vocal que funciona como núcleo de la sílaba. Los vietnamitas pueden distinguir palabras que poseen idéntica secuencia de vocales y consonantes gracias a los tonos. Por ejemplo: *me* 'tamarindo', *mè* 'semillas de sésamo', *mé* 'lado', *mẹ* 'madre', *mê* *Panagrellus redivivus*, nematodo que se usa para cocinar un tipo de sopa en el Mekong' y *mẽ* 'señala la apariencia de alguien de manera negativa'.

Gramáticamente, el vietnamita es una lengua analítica (Cao, 2000), es decir, no utiliza afijos en las palabras para expresar caso, género, número o tiempo; de ahí que los verbos no se conjuguen, sino que se acompañan de determinados modificadores para indicar los diferentes accidentes. Los sustantivos y adjetivos también siguen este mismo patrón. Para expresar determinadas relaciones entre palabras,

el vietnamita hace uso de un orden concreto. Teniendo en cuenta todo lo que ha sido mencionado, podemos ver que entre el vietnamita y el español hay escasísimas características en común. Por eso, al estudiar español, los vietnamitas encuentran más dificultades que los hablantes de otras lenguas más próximas al español.

Además, no existe una larga tradición de enseñanza del español porque se empezó a enseñar en la Universidad de Idiomas Extranjeros (ahora Universidad de Hanói) a partir de los años 80 del siglo pasado para estudiantes que planificaban estudios en Cuba. En 2010 se comenzó a enseñar español en la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades de Ciudad Ho Chi Minh. De este modo, las dos universidades se convierten en las instituciones más prestigiosas de enseñanza de español en Vietnam. En la universidad de Ciudad Ho Chi Minh se ofrece la licenciatura de Español a tiempo completo con dos orientaciones: Traducción e Interpretación, por un lado, y Turismo, por el otro. También es responsable de la enseñanza de español como segundo idioma para estudiantes de otros departamentos de las universidades.

Aunque los alumnos vietnamitas tienen muchas posibilidades de encontrar un buen trabajo gracias al español, esta lengua sigue siendo una relativa novedad. En Vietnam, al lado del inglés, la mayoría de los estudiantes estudian francés, japonés o coreano como segunda lengua debido a las relaciones bilaterales entre Vietnam y estos países.

Estos condicionamientos de la lengua materna y de la consideración de lengua secundaria en la organización universitaria de Vietnam, nos llevan a plantear estas dos hipótesis concernientes a las variedades del español: (i) los alumnos vietnamitas no pueden reconocer correctamente las variedades del español y (ii) los alumnos vietnamitas, después de recibir enseñanzas específicas sobre variedades del español, mejorarán en sus respuestas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Encuesta

Una vez fijado el objeto de estudio, nos decantamos por afrontar el desarrollo de la investigación utilizando la metodología del proyecto PRECAVES XXI, un proyecto de los profesores Ana María Cestero Mancera y Florentino Paredes García de la Universidad de Alcalá de Henares en el que participan más 30 universidades en este momento.

Como instrumento principal se utilizará la encuesta en línea del Proyecto PRECAVES XXI (www.variedadesdelespanol.com) que nos proporciona información sobre el grado de identificación, valoraciones directas cognitivas y afectivas, valoraciones indirectas socioeconómicas, personales, sobre la zona o país, etc. La metodología completa del proyecto e imágenes de la interfaz electrónica utilizada puede consultarse en Cestero Mancera y Paredes García (2015, 2018a, 2018b).

La encuesta se divide en dos partes. La primera parte se utiliza para recoger los datos sociogeográficos del hablante; asimismo, en esa parte los encuestados deben responder de manera libre a la pregunta sobre dónde cree que se habla mejor el español.

La segunda parte, basada en la técnica de pares falsos, incluye dieciséis grabaciones (cada grabación dura aproximadamente tres minutos) que pertenecen a ocho variedades cultas del español, es decir, castellana, andaluza, canaria, mexicana, caribeña, andina, rioplatense y chilena. Cada variedad aparece dos veces (una es un discurso leído y la otra un discurso espontáneo). A cada encuestado se le asigna un código (este código decidirá que el encuestado va a valorar voces de mujer o voces de hombre durante toda la encuesta). El encuestado solo puede escuchar una vez cada grabación. Al terminar, debe indicar la procedencia de la persona que ha escuchado y, luego, valorar la variedad de manera directa e indirecta.

Al final de esa parte, el encuestado continúa indicando libremente el rasgo que le haya gustado más o menos de la variedad de la grabación que acaba de escuchar. Posteriormente, el encuestado debe contestar de manera libre de qué país o región viene el hablante, así como también si conoce personas de esa región. Es precisamente ese reconocimiento lo que nos interesa estudiar en este trabajo.

2.2. Perfil de la muestra

Se trata de un estudio longitudinal con el objetivo de averiguar si hay alguna diferencia de los resultados sobre la capacidad de delimitar con precisión el acento de una u otra área hispanohablante antes y después de actuaciones didácticas específicas. Decidimos trabajar con los mismos alumnos en dos fases: una fase sin formación en variedades y otra fase con formación en variedades. Por lo tanto, para facilitar la identificación, llamaremos a los alumnos vietnamitas que realizaron la encuesta:

- Grupo A: grupo inicial donde no se aplicó la actuación didáctica.
- Grupo B: el mismo grupo de alumnos, pero ya con formación de variedades de español¹.

Cada año, el Departamento de Lingüística y Literatura española de dicha universidad solo puede recibir 50 estudiantes nuevos. Además, para hacer esta encuesta necesitamos alumnos con un nivel de español B2 o C1, por eso solo los que están en el tercer año o el cuarto año del grado pueden hacerla. A lo que hay que sumar que en el cuarto año de los estudios de grado el número de estudiantes que siguen

¹ Es evidente que con el número de alumnos que estudian español en la Universidad Ho chi Min ha sido imposible establecer grupos de control para las dos fases. Además, la situación se complicó más en lo que toca al número de alumnos por la pandemia del COVID-19. Debe entenderse, por tanto, que la encuesta se aplicó a las mismas personas en dos momentos distintos.

cursando la carrera disminuye mucho por diversos problemas, a los que estos años se le ha sumado la crisis sanitaria y económica causada por el COVID-19. Por eso, esta limitación impide la oportunidad de tener un ámbito de trabajo más nutrido. En la Tabla 1 puede observarse la distribución de los alumnos encuestados por grupos y cursos.

Tabla 1

Número de los alumnos vietnamitas encuestados

Año académico	Sin formación de variedades (Grupo A)			Con formación de variedades (Grupo B)		
2018-2019	50	Hombre	16			
		Mujer	34			
2019-2020				37	Hombre	7
					Mujer	30
2020-2021	32	Hombre	8	27	Hombre	4
		Mujer	24		Mujer	23
Total	82	Hombre	24	64	Hombre	11
		Mujer	58		Mujer	53

Nota. Fuente: elaboración propia

Podemos ver en la tabla que, después de solo un año académico, el número de los alumnos ha disminuido de 50 alumnos a 37 alumnos. Respecto a los alumnos del tercer año del grado de año académico 2020-2021, solo hubo 32 alumnos que pudieron seguir el estudio en el primer semestre. En el segundo semestre, siete alumnos más habían dejado de estudiar antes de realizar por segunda vez la encuesta (después de recibir la actuación didáctica de variedades de español). Por eso, en este año académico solo podemos obtener 27 encuestas del grupo B.

La mayoría de los encuestados (44) proviene de Ciudad Ho Chi Minh y el resto (20) de distintas localidades del sur de Vietnam. En relación con la edad de los encuestados, oscila entre 20 y 22 años. Al observar la tabla, podemos ver que, para este estudio, el sexo de los encuestados no es equivalente. Como esperábamos, dada la tendencia social a los estudios de las lenguas extranjeras, la mayor parte de la muestra está constituida por mujeres, quienes casi triplican la tasa masculina.

Antes de realizar el cuestionario, los encuestados tuvieron una breve sesión informativa para ser capaces de acostumbrarse con la plataforma informática en la biblioteca de la universidad. Luego, los encuestados podían continuar rellenando el cuestionario en dicha biblioteca en ese momento o finalizarlo en casa más tarde.

2.3. Actuación didáctica

La actuación didáctica constaba de dos partes: una explicación teórica y una parte práctica. La explicación teórica se basó en las ocho variedades cultas del español: castellana, andaluza, canaria, mexicana-centroamericana, caribeña, andina, chilena y rioplatense, según Moreno Fernández (2000, 2010, 2019).

Según el programa de licenciatura de la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades de Ciudad Ho Chi Minh, la asignatura de las variedades del español solo dura 40 horas y se divide en 8 clases de 5 horas cada una. Debido al límite de tiempo, en cada clase solo disponemos de dos horas para la explicación teórica, a lo que sigue una pausa de 30 minutos, y el resto del tiempo para la parte práctica. Por dicha razón, solo se han presentado algunos rasgos fónicos, léxicos y gramaticales de las variedades mencionadas. Los rasgos fónicos y gramaticales se seleccionaron según lo que apunta Moreno Fernández (2010):

Se presenta de modo sinóptico, un catálogo de las características de las principales áreas dialectales del español, con especial atención a las variedades de España y de América. Todas las características comentadas son de uso amplio, sino general, en cada uno de sus territorios y pueden encontrarse, por lo tanto, en su habla culta y esmerada. (Moreno Fernández, 2010: 47)

En la parte práctica, hemos empleado audios descargados de PRESEEA: *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América* (<https://preseea.linguas.net/Corpus.aspx>) como herramienta principal. La razón por la que elegimos los audios del proyecto PRESEEA es que emplea los criterios de estratificación sociolingüística según sexo, edad y nivel de estudios que nos ayudaron a seleccionar los audios adecuados. Optamos por seleccionar audios de nivel educativo alto, de modo que elegimos ocho audios correspondientes a hablantes procedentes de La Habana, con código [LHAB_M23_091], Ciudad de México [MEXI_M13_012], Medellín [MEDE_M33_1], Montevideo [MONV_H23_019], Santiago de Chile [SCHI_H33_097], Madrid [MADR_H33_049], Sevilla [SEVI_M23_068] y Las Palmas de Gran Canaria [LASP_M13_06].

La segunda herramienta de esta parte consiste en vídeos descargados de YouTube. En cada clase introducimos una canción y una entrevista de un/a cantante actual y que fuera del gusto de los estudiantes. Por otro lado, elegimos vídeos de entrevistas a esos mismos cantantes para que los alumnos no solo tuvieran acceso al español cantado de esos personajes, sino también al español hablado.

Las actuaciones didácticas correspondientes a cada variedad siguieron un esquema similar. A modo de ejemplo, presentamos el proceso llevado a cabo para el español caribeño.

2.3.1. Parte teórica: teoría y ejercicio de apoyo

En primer lugar, en cada clase impartimos los conocimientos más básicos e importantes de los rasgos lingüísticos de cada variedad. Luego, hicimos la audición del corpus PRESEEA. Aunque cada grabación de PRESEEA dura más de 40 minutos, seleccionamos 10 minutos aproximadamente de cada grabación para facilitar la elaboración de ejercicios. Usamos los primeros siete minutos para hacer un ejercicio de escucha y relleno de huecos. A continuación, a modo de ejemplo, mostramos un fragmento de esa tarea:

I.: ¿las salidas? / bueno / generalmente [las salidas] / a [esta edad] // <ruido = "tos"/> tengo la suerte de tener transporte // puedo ir al teatro / que me gusta mucho // eeh voy al [cine] / por ejemplo / fui al Festival de [Cine] / que casi nadie va al Festival / de [las personas] de mi edad // eeh tengo [muchas amistades] en provincia Habana / voy mucho a provincia Habana / municipio Artemisa / Bauta / San Antonio // a Madruga // eeh<alargamiento/> / salgo bastante [LHAB_M23_091]

En el fragmento se eliminaron las palabras entre corchetes para que el alumnado identificara rasgos fonéticos como la aspiración, debilitamiento y pérdida de consonantes en coda, junto con otros rasgos que afectan a las sibilantes.

2.3.2. Parte práctica

Esta parte incluye tres ejercicios en total.

- Ejercicio 1: usamos los últimos tres minutos del fragmento del audio de PRESEEA para hacer un juego de imitación. Los alumnos tienen que imitar los rasgos del hablante de la grabación. Después, les dejamos escuchar los últimos tres minutos de la grabación para que ellos puedan hacer una comparación. El objetivo de este ejercicio es acercarse activamente a las características lingüísticas de la variedad que acabamos de tratar de manera teórica.
- Ejercicio 2: usamos canciones y entrevistas de dominio público de cantantes jóvenes famosos, representantes de cada variedad del español. En este ejercicio segundo les pedimos que tomaran notas de los rasgos del plano fónico que reconocen al ver y oír la entrevista al cantante seleccionado. El objetivo de este ejercicio es reforzar los conocimientos teóricos presentados para cada variedad. Por seguir con el ejemplo del español caribeño, usamos vídeos de Daddy Yankee.
- Ejercicio 3: todos los alumnos cantan una canción del cantante del que acaban de ver sus vídeos en clase, utilizando un karaoke, entretenimiento popularísimo en Vietnam. El objetivo de este ejercicio no es solo para revisar los conocimientos de manera viva, sino también para proporcionar momentos

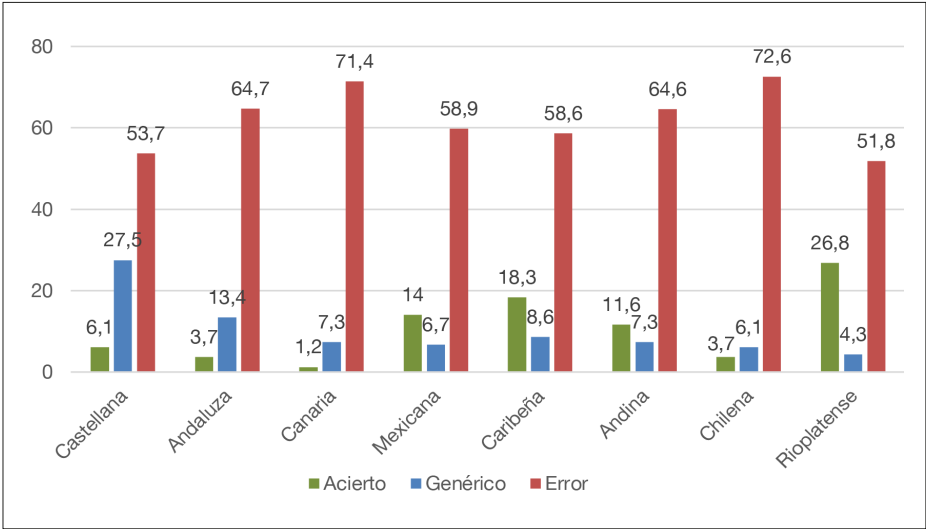
de esparcimiento después de los ejercicios y la teoría. Por seguir con el ejemplo, utilizamos en el caso de la variedad caribeña la canción de Daddy Yankee «Con calma».

3. RESULTADOS

Con el objetivo de averiguar si los encuestados son capaces de identificar de manera correcta la procedencia del hablante de la grabación de la encuesta de PRECAVES XXI, hemos establecido tres grados de corrección: acierto exacto (p. ej., la respuesta «Madrid» o «Valencia» para el español castellano), genérico (p. ej., la respuesta como «España», «Latinoamérica» o una respuesta parecida que no se indica una zona concreta) y error (p. ej., se contesta «Madrid» cuando escucha la variedad chilena).

En la Figura 1 se muestra la capacidad de identificación de las distintas variedades del español de los alumnos vietnamitas antes de que recibieran la actuación didáctica.

Figura 1
Grado de acierto en la identificación de las variedades de los alumnos sin formación



Nota. Fuente: elaboración propia

Al observar la Figura 1, podemos ver que las variedades del español presentan un porcentaje muy bajo de acierto exacto. Los porcentajes de acierto exacto de las variedades caribeña (18,3%), andina (11,6%) y rioplatense (26%) han sido mejores en comparación con las demás.

Estos datos son muy distintos de los presentados por otros estudiosos como Manjón-Cabeza Cruz (2018), Méndez Guerrero (2018) o Hernández y Samper (2018) con resultados positivos en la identificación exacta de las variedades en el caso de los nativos españoles. Además, Guerrero y San Martín (2018) y Chiquito y Quesada (2014) han citado igualmente la buena capacidad de identificación de manera exacta las distintas variedades del español de los latinoamericanos. Por otro lado, los trabajos de Svetozarovová (2020, 2021) y Sosinski y Waluch (2021) sobre actitudes y creencias de estudiantes eslavos hacia las variedades cultas del español ha mostrado que esos alumnos han podido identificar bien, en primera instancia, las variedades castellana (51,8%), rioplatense (50,9%) y, algo menos, la andaluza (29,4%) —datos de Svetozarovová (2020)—. Se encuentran dificultades en reconocer las variedades mexicana, caribeña, canaria, chilena y andina. Además de ello, estos trabajos han indicado qué características fonéticas facilitan la adscripción correcta. Gracias a la distinción entre [s] y [θ] o la pronunciación de [x] sus alumnos pueden identificar bien la variedad castellana. Por otra parte, gracias a la fricativa palatal, ellos pueden reconocer la variedad rioplatense.

No obstante, a los vietnamitas les cuesta mucho identificar las variedades distintas por el efecto de su lengua materna, una lengua monosilábica y tonal. Aunque es el único país del Sudeste Asiático que ha adoptado el alfabeto latino, el vietnamita no contiene ninguna de las características de las lenguas europeas. Por todo ello, para los vietnamitas, el español es una lengua no familiar y es muy difícil poder identificar sus variedades porque no se han acostumbrado a prestar atención en la pronunciación de cada sílaba en lugar del tono de una palabra entera.

Debido a ello, decidimos realizar la actuación didáctica de las variedades del español para los alumnos vietnamitas con la explicación teórica basada en las ocho variedades cultas del español, según lo que apunta Moreno Fernández (2010), a la que siguió la serie de ejercicios prácticos ya comentados. La Figura 2 muestra la capacidad de identificación de las distintas variedades del español de los alumnos vietnamitas después de recibir la actuación didáctica.

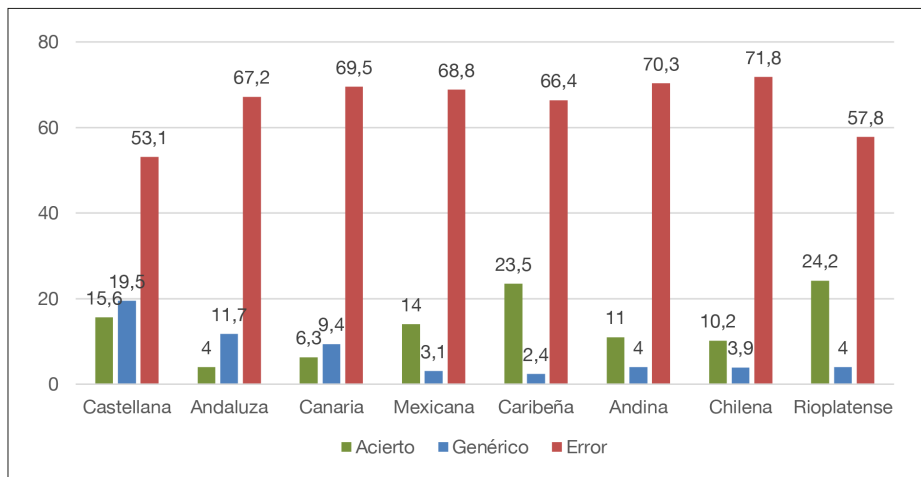
Como se puede observar, en contra de lo esperado, el porcentaje de acierto exacto de la identificación de las variedades del español no mejoró mucho, solo han mostrado algunos pequeños cambios positivos en las variedades castellana (15,6%), andaluza (4%), canaria (6,3%), caribeña (23,5%) y chilena (10,2%), mientras que el porcentaje de acierto exacto del español mexicano se ha mantenido (14%) y el del andino ha disminuido un poco (de 11,6% a 11%). Por otro lado, podemos ver que los porcentajes de acierto genérico han experimentado una tendencia de disminución seguramente causada por la confianza en la respuesta de los alumnos después de haber recibido la formación de las variedades del español.

Ante resultados tan pobres, después de haber dedicado muchas horas a la actuación didáctica, intentamos averiguar si, acotando los factores, podríamos encontrar resultados distintos. Entre todas las maneras posibles, una fundamental es emplear

el discurso espontáneo. De los posibles factores que pueden intervenir, creemos que uno fundamental es diferenciar entre discurso espontáneo y discurso leído, porque, como han demostrado Santana Marrero (2018) y Manjón-Cabeza Cruz (2020), los encuestados vernáculos mejoran su capacidad de distinción con el discurso espontáneo.

Figura 2

Grado de acierto en la identificación de las variedades de los alumnos con formación



Nota. Fuente: elaboración propia

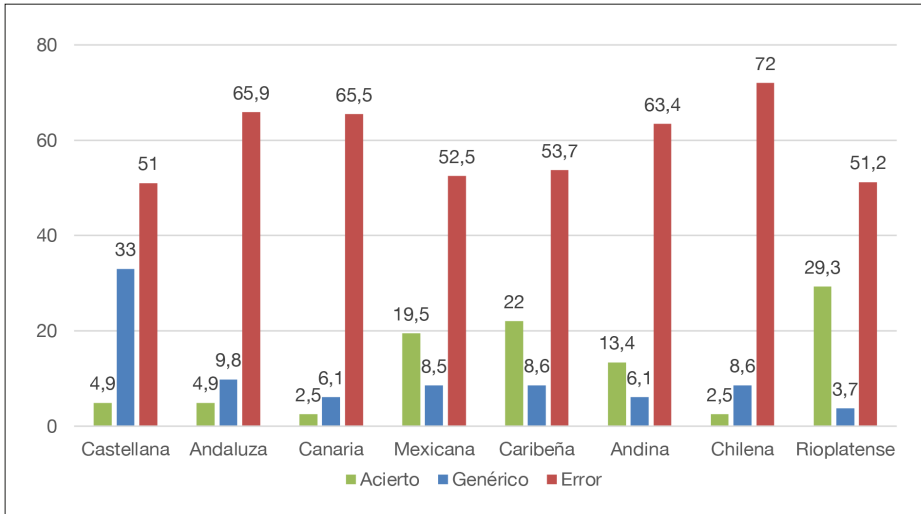
La Figura 3 presenta el grado de acierto solo del discurso espontáneo de los alumnos antes de tener la formación y la Figura 4 muestra el grado de acierto solo del discurso espontáneo de los alumnos vietnamitas después de tener la formación en variedades del español.

Una vez observadas las Figuras 3 y 4, podemos ver que los alumnos vietnamitas, en general, no pudieron mejorar su capacidad de identificación de las variedades del español. Solo ha mejorado un poco el porcentaje de acierto exacto de las variedades castellana, canaria, caribeña y chilena. No obstante, el resto del porcentaje de acierto exacto de las otras variedades ha disminuido.

Al no haber obtenido resultados muy positivos con el discurso espontáneo, decidimos aplicar un criterio más general, considerando dos grandes grupos de variedades del español: variedades conservadoras (castellana, mexicana, andina) y variedades innovadoras (andaluza, canaria, caribeña, chilena, rioplatense). Además, gracias a esa división, podremos averiguar si los errores de la identificación de los alumnos son ilógicos o lógicos, es decir, consideramos lógicos los errores de adscripción si afectan a dos variedades innovadoras o a dos conservadoras, mientras que serían ilógicos los errores en que se confunden variedades conservadoras e innovadoras.

Figura 3

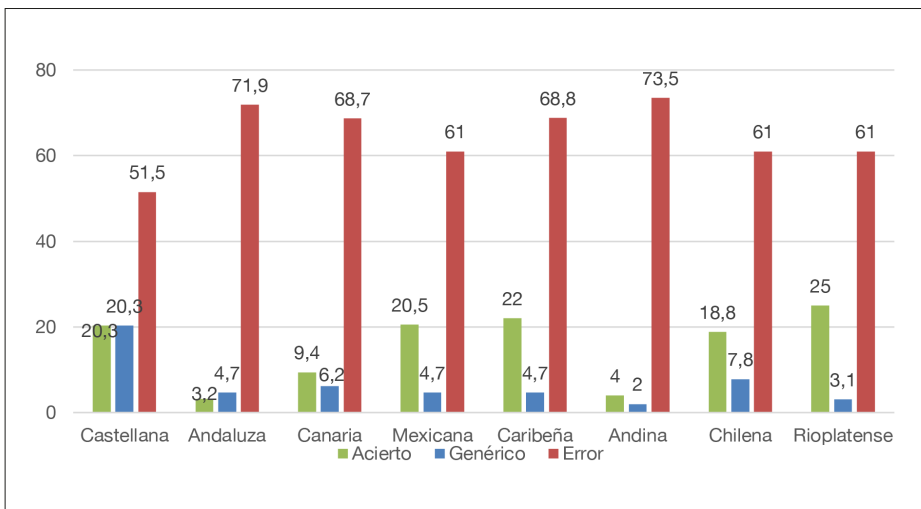
Grado de acierto en la identificación del discurso espontáneo de las variedades del español de los alumnos vietnamitas antes de tener formación en variedades



Nota. Fuente: elaboración propia

Figura 4

Grado de acierto en la identificación del discurso espontáneo de las variedades del español de los alumnos vietnamitas después de tener formación en variedades

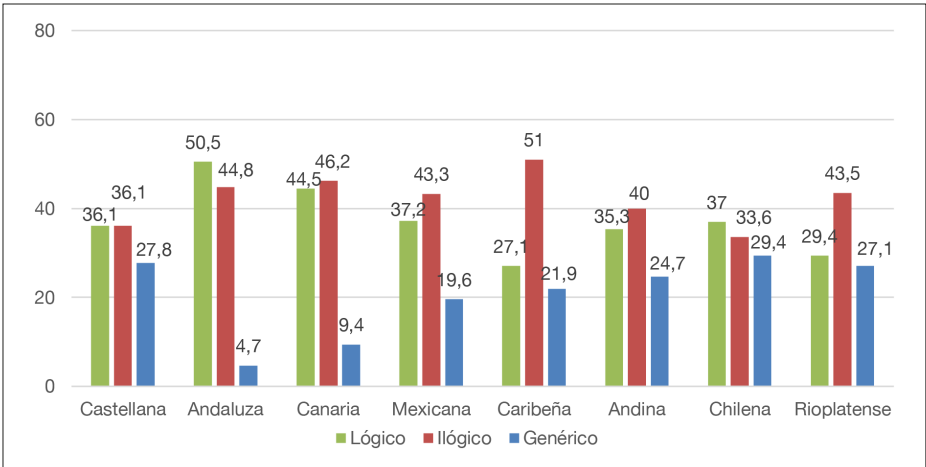


Nota. Fuente: elaboración propia

Las Figuras 5 y 6 muestran el grado de lógica en los errores de identificación de las variedades del español de los alumnos vietnamitas antes y después de tener formación en variedades, respectivamente.

Figura 5

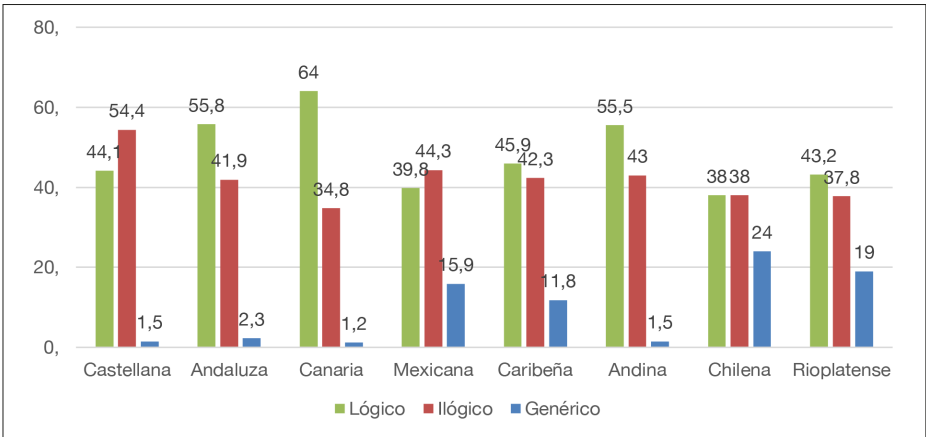
Grado de lógica en los errores de capacidad de identificación de las variedades del español de los alumnos vietnamitas antes de tener formación.



Nota. Fuente: elaboración propia

Figura 6

Grado de lógica en los errores de capacidad de identificación de las variedades del español de los alumnos vietnamitas después de tener formación



Nota. Fuente: elaboración propia

Al observar la Figura 5, podemos ver que, aunque el porcentaje de los errores ilógicos ha superado el porcentaje de los errores lógicos, los errores lógicos han ocupado porcentajes relativamente altos: castellana (36,1%), andaluza (50,5%), canaria (44,5%), mexicana (37,2%), caribeña (27,1%), andina (35,3%), chilena (37%), rioplatense (29,4%). Dicho de otra manera, antes de tener la formación, los alumnos vietnamitas podían identificar de forma medianamente aceptable dichas variedades según una gran división: variedades innovadoras y conservadoras.

La Figura 6 muestra el grado de lógica en los errores de capacidad de identificación de las variedades del español de los alumnos vietnamitas después de tener formación específica. Podemos ver que los alumnos tienen más confianza en su conocimiento. Por eso, el porcentaje de respuesta genérica disminuye. Por otro lado, el porcentaje de las respuestas lógicas ha mostrado cambios positivos en todas las variedades del español: castellana (44,1%), andaluza (55,8%), canaria (64%), mexicana (39,8%), caribeña (46%), andina (55,5%), chilena (38%) y rioplatense (43,2%).

4. CONCLUSIÓN

En el presente trabajo hemos aplicado las bases metodológicas del proyecto PRECAVES XXI a un grupo de alumnos vietnamitas de la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades de Ciudad Ho Chi Minh, con el objetivo de evaluar la capacidad de identificación de las distintas variedades del español.

Podemos afirmar que los resultados obtenidos confirman la primera hipótesis: (i) los alumnos vietnamitas no pueden contestar correctamente las preguntas en la encuesta por primera vez debido a la falta de conocimientos de las variedades del español. Sin embargo, se rechaza parcialmente la segunda hipótesis: (ii) los alumnos vietnamitas, después de recibir las actuaciones didácticas de las variedades del español, pueden hacer mejor la encuesta. Según los datos, después de haber recibido la formación, solo han podido mejorar limitadamente su capacidad de identificación en algunas variedades (castellana, canaria, caribeña y chilena).

Por otro lado, una vez comparados los resultados del grado de acierto en identificación del discurso espontáneo de las variedades del español de los vietnamitas antes y después de tener la formación, no podemos ver cambios positivos en el grado de acierto de la variedad de la persona que habla. Dicho de otra manera, los rasgos presentes en el discurso más informal no han podido ayudar a los alumnos vietnamitas al identificar las variedades del español, frente a lo que ocurre con los encuestados vernáculos.

Teniendo en cuenta todos los puntos indicados, podemos ver que la actuación didáctica presencial —que duró cuarenta horas— es insuficiente para que los alumnos vietnamitas puedan tener un conocimiento fundamental para poder identificar bien las distintas variedades del español. De ahí que nos veamos obligados a considerar su capacidad desde otro punto de vista en el que dividimos las variedades del español en dos grandes grupos, según el carácter conservador o innovador de la

variedad. En este campo, se destacan los resultados algo más positivos en comparación con otros puntos que hemos considerado.

Según nuestros datos, los alumnos solo pueden identificar medianamente bien las variedades según esta gran división entre variedades conservadoras e innovadoras. Esto sucede, seguramente, tanto por la naturaleza de la lengua materna de los alumnos, como por la falta de exposición suficiente de los alumnos vietnamitas a las variedades del español.

Creemos que estos resultados limitados no deben ignorarse, puesto que indican debilidades y fortalezas en la enseñanza de ELE en ámbitos alejados de los principales focos de interés en la enseñanza del español, de modo que esperamos haber contribuido con este estudio a futuras políticas lingüísticas que afecten a la enseñanza del español como lengua extranjera. De ahí que debamos plantear una asignatura que dure más tiempo (más de cuarenta horas) para ayudar a los alumnos vietnamitas a tener una buena base de percepción y reconocimiento de la diversidad lingüística del español. Igualmente, esperamos, después de hacer más estudios sobre este tema en el futuro, establecer un curso específico con los manuales apropiados para los alumnos vietnamitas con la esperanza de que puedan tener una buena base de percepción y conocimientos de la diversidad del español.

Para finalizar, tenemos que señalar que este estudio presenta limitaciones porque la muestra es pequeña, ya que las personas que estudian español en Vietnam son relativamente pocas. De tal manera que una propuesta para el futuro será ampliar la muestra con estudiantes de otras universidades y con alumnos vietnamitas que se hayan desplazado a universidades del mundo hispánico a ampliar estudios de máster o doctorado. Por todo ello, también se hace necesario un estudio cualitativo complementario del derivado de la encuesta PRECAVES XXI, pero eso requiere un trabajo independiente.

REFERENCIAS

- Andión-Herrero, M. (2019). La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 150-169. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1681627>
- Andrea, T. (2008). Comunicación intercultural y estrategias comunicativas de hablantes no nativos del español en Chile. *Cyber Humanitatis*, (45). <https://cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5960>
- Cao, X. H. (2000). *Tiếng Việt – mấy vấn đề ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa* (Vietnamese - Some Questions on Phonetics, Syntax and Semantics). Giáo dục.
- Cestero Mancera, A. y Paredes García, F. (2015). Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual: Primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI. *Spanish in Context*, 12(2), 255-279. <https://doi.org/10.1075/sic.12.2.04ces>
- Cestero Mancera, A. y Paredes García, F. (2018a). Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: El proyecto PRECAVES XXI. *Boletín de Filología* (Santiago), 53(2), 11-43. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200011>

- Cestero Mancera, A. y Paredes García, F. (2018b). Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53(2), 11-43. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200011>
- Cestero Mancera, A. y Paredes García, F. (Eds.). (2022). *La percepción de la variedad castellana. Creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI*. Universidad de Alcalá. <https://doi.org/10.37536/AHJD6439>
- Chiquito, A. B. y Quesada, M. A. (Eds.). (2014). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes* (Vol. 5). Bergen Language and Linguistics Studies (BeLLS)-University of Bergen.
- Comes Peña, C. (2016). El español en la enseñanza universitaria alemana: situación actual y perspectivas. En C. Alemany Bay, B. Aracil Varón, R. Mataix Azuar, P. Mendiola Oñate, E. M.ª Valero Juan y A. Villaverde Pérez (Coords.), *Con Alonso Zamora Vicente: Actas del Congreso Internacional "La lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos"* (Vol. 2, pp. 519-525). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Fernández Martín, P. (2014). La conciencia lingüística en el aula de ELE: Lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (3), 31-61. <https://doi.org/10.17345/rile3.31-61>
- Guerrero, S. y San Martín, A. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios chilenos hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53(2), 237-262. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200237>
- Hernández, C. y Samper, M. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53(2), 179-208.
- Hernández, N., Muñoz-Basols, J. y Soler, C. (2022). *La diversidad del español y su enseñanza*. Routledge.
- Hofseth, B. (2012). *¿Yo? ¿Yo hablo andaluz! Actitudes lingüísticas de los granadinos hacia su lengua materna* [Tesina de Máster]. Universidad de Bergen.
- Manjón-Cabeza Cruz, A. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53(2), 145-177. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200145>
- Manjón-Cabeza Cruz, A. (2020). Semelhanças e diferenças na avaliação das variedades de espanhol de futuros professores e população geral. Dados de granada (Espanha). *EntreLinguas*, 6(1), 52-70. <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13220>
- Méndez Guerrero, B. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios mallorquines hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53(2), 87-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200087>
- Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2019). *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Iberoamericana Vervuert.
- Nguyễn, T. K. D. (2021). *El español en Vietnam. El español en el mundo, Anuario 2021*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/asia_oceania/vietnam.htm

- Ortiz-Jiménez, M. (2019). Actitudes lingüísticas de los profesores en España y Australia hacia las variedades dialectales. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 182-198. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668634>
- Paffey, D. (2019). Global Spanish(es) in a global city: linguistic diversity among learners of Spanish in London. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2) 131-149. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676983>
- Santana Marrero, J. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53(2), 115-144. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200115>
- Santana Marrero, J. y Manjón-Cabeza, A. (2021). Percepción del andaluz: Creencias y actitudes de jóvenes hispanohablantes y estudiantes de ELE. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 13-28. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.01>
- Sosinski, M. y Waluch, E. (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios de la Universidad de Varsovia hacia la variedad andaluza del español. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 193-214. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.09>
- Svetozarovová, R. (2020). Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos, checos y polacos hacia las variedades cultas del español: valoración directa e indirecta. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 1(38). <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2419>
- Svetozarovová, R. (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios eslovacos, checos y polacos hacia el andaluz. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 215-234. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.10>
- Yraola, A. (2014). Actitudes lingüísticas en España. En A. B. Chiquito y M. A. Quesada Pacheco (Eds.), *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes. Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS)*, 5, 551-636. <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/view/685>



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA