

## La actitud del aprendiz de una segunda lengua (L2) hacia su lengua materna (L1) como factor en el proceso de aprendizaje de la L2

Jorge Simón Izquierdo Díaz

jsid12@yahoo.dk

Izquierdo Díaz, J. S. (2013). La actitud del aprendiz de una segunda lengua (L2) hacia su lengua materna (L1) como factor en el proceso de aprendizaje de la L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

### RESUMEN

En este trabajo se sugiere que en la propia idiosincrasia del idioma materno (L1), y en concreto en las actitudes que el aprendiz de L2 tiene hacia su L1, se pueden encontrar claves para una mejor comprensión del problema del aprendizaje de una L2. A partir del concepto de actitud lingüística (R.C. Gardner, 1985), en este trabajo se postula una relación entre la actitud del hablante hacia la norma de su lengua materna y la facilidad del hablante para aprender y usar una segunda lengua (L2).

Palabras clave: actitudes, normas, lengua de origen, lengua de destino, planificación lingüística.

### ABSTRACT

*This paper suggests that we can find some clues for a better understanding of second language acquisition in the idiosyncrasy of the mother language (L1), and specifically in the attitudes that the L2's learner has towards his L1. Based on the concept of linguistic attitude (R.C. Gardner, 1985), this paper posits a relationship between the speaker's attitude toward his native language standards and norm and ease of the speaker to learn and use a second language (L2).*

*Keywords: attitudes, language norms, mother language, second language, linguistic planning.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presenta una reflexión acerca de la importancia que tiene la actitud del aprendiz hacia su lengua materna en el proceso de aprendizaje de una L2. Al estar centrados en la lengua de destino, los enfoques desde la motivación del aprendiz para aprender una nueva lengua (R. C. Gardner; 1982) no han trabajado suficientemente el papel de la L1 en el aprendizaje de la L2.

Nuestras observaciones nos permiten percibir una correlación entre las variables actitud y éxito con la L2, pero a diferencia de los estudios de Robert C. Gardner (1982), centrados en medir el éxito de un aprendiz con la L2 a partir de la actitud del hablante hacia la L2 que tiene que aprender, nuestro trabajo se centra en la actitud del hablante hacia su L1. A nuestro modo de ver, la actitud hacia la norma de su propio idioma influye en el deseo de aprender y en los esfuerzos y la satisfacción de la tarea.

Las muestras recogidas proceden del trabajo de observación participante en situaciones reales con hablantes de L2 de origen español, portugués y danés en Dinamarca. Como complemento se han realizado entrevistas dirigidas a partir de cuestionarios. A partir de observaciones de campo nos preguntamos cómo influye en el aprendizaje de una L2 la actitud que unos y otros aprendices tienen hacia la norma de su lengua materna. A nuestro modo de ver, cuanto más abierta y flexible sea la norma del español, más dificultades se le ponen al estudiante español para aprender una L2.

A modo de comparación, se ofrece el ejemplo de los hablantes de danés que han crecido educados en el empleo de una norma lingüística L1 ultracorrectiva y conservadora (como en el caso del danés, y en cierto modo, del portugués), y cuya actitud restrictiva (o intolerante) hacia los hablantes no nativos (ver Holmen & Jørgensen, 2010, para el caso danés) les facilita, a nuestro modo de ver, el aprendizaje de una segunda lengua.

Este tipo de paradojas no se plantean desde los enfoques que estudian el aprendizaje de la L2 de acuerdo a la motivación porque trabajan con la idea de que el idioma nativo (L1) no es problemático para el aprendiz – el problema, para R. Gardner, es lo que él denomina ‘goal’: la lengua meta o de destino. En nuestra comunicación trasladamos el enfoque a la lengua de origen para descubrir en las actitudes hacia la misma una fuente de preguntas acerca del aprendizaje de la L2.

---

## 2. METODOLOGÍA

---

Para la realización de este estudio se ha seguido una metodología de trabajo de campo etnográfico (Olmo Pintado, 2002). Las muestras recogidas proceden del trabajo de observación participante en situaciones reales con hablantes de L2 de origen español, portugués y danés en Dinamarca. Como complemento se han realizado entrevistas dirigidas a partir de cuestionarios.

De esta manera se ha intentado evitar los sesgos que imponen las encuestas y las observaciones de laboratorio, como por ejemplo los estudios de análisis conversacional sobre los cambios de turno de diálogo (Dahl, 2003), que se desarrollan de acuerdo a unas pautas de corrección y educación que contrastan con la actitud más espontánea y natural, mostrada por un hablante nativo en una situación más informal, como por ejemplo en la cola de un supermercado.

Los estudios del aprendizaje de L2 se han centrado, tradicionalmente, en la descripción de la relación entre las características de los aprendices y la medida de los resultados. En nuestro trabajo, y siguiendo a Zoltán Dörnyei (2003: 22), nos hemos centrado sin embargo más en las motivaciones detrás de los específicos comportamientos lingüísticos de los hablantes que en los resultados de su aprendizaje, pero, contrariamente a Dörnyei, no dirigimos nuestro foco de atención hacia la motivación para aprender una L2 sino hacia las maneras que el hablante tiene de orientarse hacia el aprendizaje de una L2 a partir de su actitud hacia su norma L1.

---

## 3. TRABAJO DE CAMPO

---

Una parte de nuestra investigación ha consistido en observar intercambios lingüísticos espontáneos entre hablantes de diferentes nacionalidades. El objetivo ha sido observar la importancia que los hablantes le dan a su lengua L1 en este tipo de contactos.

El sociolingüista norteamericano William Labov ha demostrado que existe una relación entre el uso de la lengua materna y la procedencia del hablante en los contextos de interacción sociolingüística con extraños. Labov (1982) observó como los pescadores de Martha's Vineyard, un centro turístico en la costa este de los Estados Unidos, reforzaban su acento nativo cuando hablaban con los veraneantes procedentes de otras zonas del país. Labov interpretó este tipo de reacción lingüística tan conservadora como una manera inconsciente que los lugareños de Martha Vineyard tienen de reforzar su identidad social frente al extraño.

Inspirados por los experimentos de Labov, nos hemos preguntado ¿en qué lengua se comunican un hablante portugués y uno español que se encuentran en terreno neutral? Hemos observado que frecuentemente este intercambio se realiza en español. Desde nuestro punto de vista, la situación ideal y lingüísticamente más democrática de un encuentro lingüístico entre hablantes de diferente lengua materna sería aquella en la que cada uno, el español y el portugués en este caso, usara su lengua materna (es decir, que el español se expresara en español y el portugués en portugués) para comunicarse entre ellos, pero hemos observado una tendencia por parte del hablante portugués a acercarse al código del español, y el español ha consentido, lingüísticamente hablando, que la conversación se desarrolle en español.

¿Nos podemos imaginar un escenario lingüístico en la Península Ibérica en el que un hablante gallego hable directamente en gallego con un hablante de origen andaluz que le responda en castellano con marcado acento andaluz, o que un hablante catalán hable en catalán con un castellano de Burgos que le responda en castellano? ¿Por qué en una breve interacción lingüística entre un español y un portugués se termina hablando español? (¡y no en una mezcla de tipo criollo!).

Esta observación, que pudiera calificarse de impresionista, cuenta sin embargo con el apoyo de los resultados de observaciones personales y entrevistas con hablantes españoles y portugueses, que muestran que existe una tendencia a que las conversaciones entre portugueses y españoles en terreno neutral (en nuestro caso, en Dinamarca) se desarrollen en español. La estrategia conversacional del hablante portugués consiste en escuchar lo más atento posible al español, sea cual sea el idioma que éste hable, pero la respuesta del portugués es preferiblemente en el idioma de su interlocutor, en este caso en español. El hablante español, sin embargo, tras un principio de conversación en la que puede mezclar palabras de ambos idiomas, cede a la larga, lingüísticamente hablando, ante el portugués, para preferir el empleo del idioma español, tanto al plantear preguntas como al dar respuestas. De las entrevistas se desprende además que para algunos hablantes españoles el portugués tiene facilidad para hablar danés - “son unos hachas”, nos ha dicho algún informante español. El danés es una lengua calificada como difícil de aprender por su variedad fonética y la rigidez de sus estructuras sintácticas.

En un intercambio conversacional el hablante español cede a menudo ante el hablante portugués ya que aparentemente el hablante portugués habla mejor español que a la inversa (¡y no porque el portugués considere la lengua española como social y culturalmente superior!). Las lenguas nórdicas son igualmente restrictivas y no ceden entre ellas. Por ejemplo, ¿qué responderían ustedes si les pregunto en qué lengua creen que interactúan un danés, un noruego y un sueco que coinciden en un vagón de tren? Hemos observado que en este tipo de contextos la tendencia es a que cada interlocutor hable en su propio idioma, es decir, el danés en danés, el sueco en sueco y el noruego en noruego. Si tienen dificultades para continuar la conversación, recurren al inglés como lengua franca. De este modo se respetan las competencias de cada interlocutor en su idioma natural.

El hablante danés actúa en sus intercambios conversacionales de una manera más parecida al hablante portugués que al hablante español, ya que también tiende a marcar el terreno de la conversación en el idioma de su interlocutor, o en su defecto en inglés, aunque su interlocutor hable danés, pero con fuerte acento extranjero. Esta actitud del danés se ha calificado como ‘intolerante’ por los propios científicos escandinavos que han estudiado el fenómeno (Bergtora Kristiansdottir, 2010), ya que el alto nivel de exigencia del idioma, a nivel fonético y sintáctico, contribuye a la creación de profundas barreras sociales entre los hablantes no nativos que carecen de competencias. Para el ámbito luso, Borges da Costa (2010) señala los efectos sociolingüísticos restrictivos de las exigencias normativas del portugués peninsular en Brasil.

Nuestras observaciones de campo sobre las interacciones comunicativas reales entre hablantes de diferente idioma nos informan de que existe una tendencia a que un hablante portugués, y más aún, un hablante danés, se muestre reacio a hablar en su lengua materna con un extranjero y cambiará al español o al inglés (en el caso del danés) tan pronto como se da cuenta de que el hablante no nativo – en este caso, de origen español- no domina el código lingüístico portugués o danés. El hablante español, por su parte, parece mostrarse cómodo con este estado de cosas y tiende a continuar la conversación en español.

Estas observaciones nos llevan a postular que los daneses que, en general, aprenden rápido una segunda lengua, sea germánica o románica, y los portugueses, a los que en general, no les cuesta tanto trabajo aprender inglés, francés o incluso danés, comparten una actitud restrictiva – o incluso intolerante- a la hora de valorar las habilidades lingüísticas del no nativo.

Una explicación, parcial, podría ser la de que el número de vocales de la L1 favorece el aprendizaje de la L2. Tanto el portugués como el danés tienen más vocales que el español – 7 vocales tiene el portugués, 9 el danés, por 5 el español-. Pero este argumento no toma en cuenta que los hablantes de otros idiomas, como los de árabe, que tiene 3 vocales breves (a, i, u), pueden ser muy buenos hablantes de L2.

Además del número de vocales, otro aspecto a considerar es la importancia de la prosodia. Por ejemplo, un portugués elige hablar español con un gallego-hablante porque la pronunciación no nasalizada del gallego le resulta extraña.

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (*DRAE*) se define la actitud como una disposición de ánimo manifestada de algún modo. En términos de actitud, mientras que el portugués y el danés *sontacaños*, lingüísticamente hablando, con un hablante no nativo – es decir, al hablante no nativo le cuesta ser aceptado como hablante de la lengua del país – el hablante español, en general, se muestra receptivo con respecto al hablante no nativo; es decir, que al hablante no nativo no le cuesta tanto ser aceptado como hablante de la lengua del país (de lo que puede dar fe cualquier estudiante extranjero de curso de verano en nuestro país).

En nuestra opinión, y este es el postulado de la presente comunicación, percibimos que esta actitud *generosa* del hablante español se convierte en una rémora para que el hablante español como L1 pueda aprender una segunda lengua L2, mientras que la actitud *tacaña* del hablante nativo de portugués o danés les facilita aprender una segunda lengua.

Nuestras observaciones nos permiten percibir una correlación entre ambas variables, actitud y éxito con la L2, pero a diferencia de los estudios de Robert C. Gardner (1982), centrados en medir el éxito de un aprendiz con la L2 a partir de la actitud del hablante hacia la L2 que tiene que aprender, nuestro trabajo se centra en la actitud del hablante hacia su L1.

Nuestro experimento ideal sería aquel en el que pudiéramos observar en que idioma se comunican entre ellos un niño español y un niño danés monolingües que juegan juntos. Según nuestra predicción, al cabo del tiempo, estos dos niños acabarían hablando español entre ellos. La razón es que si el niño danés se comporta como tal, sabrá aprovechar mejor que el español la diferencia entre ambos: el español cederá ante el danés. La explicación, de tipo sociolingüístico, es que los hablantes de español crecen educados en la idea de aceptar variaciones dialectales, pero el danés, y en cierto modo, el hablante de portugués peninsular, crece en la idea contraria, lo que le impide aceptar como válida cualquier variación – como la que le ofrece un aprendiz de su lengua como L2.

Desde una concepción de la norma lingüística como elemento definidor del aprendizaje de la L2, en este trabajo se sugiere que si a los españoles “se nos da mal el inglés” no es tanto por el doblaje de las películas ni porque la enseñanza sea mala, ni siquiera la cantidad de vocales en sí misma (razones que aduce en un artículo de periódico Fernando Galván), sino la propia idiosincrasia del español como L1. La apertura del idioma a la variación normativa es un factor importante a tener en cuenta a la hora de buscar causas que expliquen por qué los españoles seguimos “siendo malos” para adquirir las nuevas habilidades que requiere el aprendizaje de una L2.

Nuestra conclusión, parcial, es que la actitud hacia su L1 juega a su favor de daneses y portugueses a la hora de aprender una L2, mientras puede ser una rémora para un español.

---

## 4. DISCUSIÓN

---

La paradoja de fondo se plantea con la pregunta: ¿por qué la comunicación lingüística equilibra desequilibrando – y creando nuevas diferencias? Como sabemos, el uso de la lengua no es inocuo ni ingenuo. El carácter simbólico de la lengua se manifiesta en el uso ritual del habla en la comunicación humana. La lengua une y separa a la vez, marcando fronteras de solidaridad interna y hostilidad externa del grupo de hablantes de la misma. La lengua viaja con los turistas y los emigrantes, y entra en relaciones de poder y prestigio con otras lenguas de contacto.

Lo que nos interesa destacar es cómo una L1 se hace presente como sostén cognitivo de la identidad básica del individuo en situaciones de contacto interlingüístico. Aunque pueda parecer paradójico en un mundo aparentemente muy globalizado y cosmopolita, en el que los científicos sociales trabajan con una concepción de los términos cultura e identidad como procesos de cambio y construcción constante y permanentemente inacabados, en el presente trabajo nos gustaría llamar la atención sobre cómo la *lealtad lingüística* (este concepto es de Marcos Marín, 1983) del hablante a su L1 le permite aprender su propia negación, la L2.

Es por eso que creemos que sería conveniente aplicar el concepto de *planificación lingüística*, es decir, la actividad consciente y dirigida de un grupo social sobre el uso de una lengua (Marcos Marín, 1983), al uso del idioma L1 en los entornos de aprendizaje de una lengua L2 en los que no hay resistencia a la lengua exógena, ya que, por motivos sociológicos, la L1 no sólo no corre el riesgo de pérdida, sino que contribuye positivamente al aprendizaje de la L2.

Manuel Alvar (1973) ha definido la lengua como “el sistema lingüístico del que se vale una comunidad hablante”. El sistema lingüístico se caracteriza “por estar fuertemente diferenciado, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una importante tradición literaria y, en ocasiones, por haberse impuestos a sistemas lingüísticos de su mismo origen” (Alvar, 1973: 61). A pesar de su alto grado de nivelación, el español es una lengua con un alto grado de diferenciación interna. Sin embargo, las distintas manifestaciones diatópicas y diastráticas no impiden la intercomunicación entre hablantes de variedades distintas. La lengua culta y el lenguaje escrito sirven de nexo común nivelador.

Al aplicar a la enseñanza del español la norma lingüística estándar panhispánica como marco de referencia para los hablantes “se garantiza una total disponibilidad para cualquier oyente en cualquier situación comunicativa” (Hernández Alonso, 2001) y “una corrección democráticamente conseguida y aceptada” (Alvar, 1983), ambos citados por Carbó y cols. (2003). Y, desde nuestro punto de vista, aquí reside el problema. A nuestro modo de ver, cuanto más abierta sea la norma del español, más dificultades se le ponen al estudiante español para aprender una L2.

Vamos a tomar como punto de partida la definición de norma de Eugenio Coseriu como “un sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales y varía según la comunidad”

(1973:98), es decir lo definitorio de la norma es ofrecer un marco de referencia social para las realizaciones individuales de la lengua.

Una lengua normativamente generosa como el plurisistema español aparece a los ojos de un estudiante extranjero como un sistema bien definido pero no siempre computable – es decir, conocemos su estructura pero, aunque podemos conocer sus elementos siempre queda espacio para un elemento nuevo ( para la distinción de sistema definido y computable/no computable ver Marcos Marín, 2000: 25).

Lejos de representar un impedimento para su aprendizaje, esta apertura del idioma permite al extranjero decir “cosas nuevas”, ya que “lo diga como lo diga”, siempre habrá alguien que le entienda. Si, en cambio, un hablante de español se acerca a una L2 restrictiva y que posee un sistema bien definido y más computable que el español (es decir con menor variación prosódica) – se encontrará con la dificultad de que además de un nuevo léxico tiene que memorizar un registro vocálico y prosódico más amplio que el de su lengua natural. Tendrá asimismo problemas para aprender correctamente giros idiomáticos y frases hechas (saludos, primeros contactos, muletillas, etc) que sostienen una conversación y que marcan el buen tono general.

Todo esto se convierte, a nuestro entender, en una rémora para el aprendizaje de una L2. Por ejemplo, es frecuente que los alumnos extranjeros de doctorado en universidades danesas finalicen sus tres años de estudios sin haber conseguido un nivel comunicativo aceptable en la lengua del país nórdico. Y no por falta de interés. Se matriculan el primer año en los cursos para principiantes y abandonan al segundo año porque tienen la sensación de que no progresan con el idioma y “prefieren” centrarse en su tesis doctoral, ya que “al fin y al cabo” se las pueden arreglar perfectamente en inglés (según un artículo publicado en junio de 2010 en el ‘Universitetsavisen’, que es el periódico de la Facultad de Letras de la Universidad de Copenhague). Por el contrario, un alumno extranjero que cursa sus estudios de doctorado en una universidad española regresa a su país al tercer año con un buen nivel de español, y encantado de haber podido aprender un nuevo producto.

Es decir, que si la forma interior de un idioma (*la Innere Sprachform* de von Humboldt), tal como la entiende un nativo: cómo hablar el idioma correctamente, se manifiesta en el grado de especificidad de sus variables, el grado de especificidad del danés como L2 resulta superior al grado de especificidad del español como L2, una diferencia cualitativa entre ambos idiomas que implica diferente punto de partida para unos y otros hablantes a la hora de aprender la nueva lengua.

El modo que un estudiante entiende la relación entre L1 y L2 se podría asimilar a la idea de prototipo. De la aplicación de la noción de prototipo o conjunto de rasgos representativos del modelo ideal (Cuenca y Hilferty, 1999: 35) de L1 al aprendizaje de una L2 podríamos deducir que las expectativas sociales impuestas por la L1 influyen de alguna manera sobre el aprendizaje de la L2.

Este argumento podría ser aplicable a las circunstancias que enmarcan la problemática lingüística en contextos multiculturales. Por ejemplo, en el caso argentino a principios del siglo XX (Marcos Marín, 1983) la heterogeneidad lingüística del inmigrante era vista sin temor en el país, porque no había necesidad de defensa de lo propio. Mas – continúa Marcos Marín (pg. 34) – llega un momento en que los inmigrantes se apropiaron también de la modalidad lingüística rioplatense y es entonces cuando surge el rechazo general criollo a una nueva diferencia. El caso danés contemporáneo es similar. Existe rechazo a la diferencia que marca distancia con el prototipo del correcto idioma danés. Cuando el novato extranjero intenta ajustar su aprendizaje al L2 es tal su distancia con la expectativa social que resulta inaceptable para el danés, al que le cuesta identificar algún rasgo prototípico en lo que escucha. Al revés, la presión social en nuestro país hacia la idea de homogeneizar la heterogeneidad nos impulsa aceptar como prototípicos rasgos que en realidad se apartan en gran medida del estándar.

---

## 5. CONCLUSIÓN

---

La actitud del aprendiz de L2 hacia su norma L1 condiciona el aprendizaje de L2. La actitud abierta y flexible del hablante español hacia la norma plurisistémica española, resulta un impedimento para que el aprendiz español aprenda una nueva lengua (L2). Por el contrario, una actitud ultra-correctiva hacia la L1 favorece el aprendizaje de una L2, aunque supone un impedimento para nuevos hablantes del idioma.

Desde nuestro punto de vista, el cuestionamiento actual de la norma y del estándar para gestionar la variación lingüística en términos de pluricentrismo (Zimmerman, 2008) sólo puede jugar a favor del aprendizaje de una L2 si conlleva la definición y transmisión de los límites normativos de las variaciones.?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, M. (1996). Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas. En: Manuel Alvar (dir.): *Manual de dialectología hispánica: el español de España*. Barcelona: Ariel. 56-88.
- Borges da Costa, G. (2010). Norma lingüística e realidade sócio- histórica do português popular do Brasil. *Revista de divulgação científica em língua portuguesa. Lingüística y literatura*. Año 06 n. 12.
- Carbó, C. y cols. (2003). Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera". *ELUA* 17.
- Coseriu, E. (1973). Sistema, norma y habla. En: Coseriu, Eugenio: *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*. Madrid: Gredos. 11-113.
- Cuenca, M. J., Hilferty, J. (1999). Introducción a la lingüística cognitiva. Ed. Barcelona: Ariel.
- Dörnyei, Z. (coord.) (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications. London: Blackwell.
- Galván, F. (nd). Por qué a los españoles se nos da mal el inglés. Periódico El País. Tribuna.
- Gardner, Robert C. (1982). Language attitudes and language learning. En: Ryan, E., Giles, H.: *Towards language variation*. London: Edward Arnold Publishers. 132-147.
- Gardner, Robert C. (1985). Social Psychology and Second Language learning: the Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold Publishers.
- Glahn, E. (2003). Hvem fører ordet? – en initiativ-respons-analyse af indfødte og ikke-indfødte samtaler. En: Holmen, A. y cols.: *Veje til dansk – forskning i sprog og sprogtiltagelse*. Copenhagen: Akademisk. 125-140.
- Holmen, A. , Jørgensen, J. N. (coord.) ( 2010). Sprogs status i Danmark 2021. Copenhagen: Københavns Universitet,

Humanistisk Fakultet. Københavnerstudier i Tosprogethed, 58.

Kristiansdottir, B. (2010). Kan dansk være et dræbersprog?. Holmen, A., Jørgensen, J. N. (coord.) (2010): *Sprogs status i Danmark 2021*. Copenhagen Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet. Københavnerstudier i Tosprogethed. 58. 17-34.

Labov, W. (1982). *Sociolinguistic Patterns* (2 nd ed.) . Philadelphia : Pennsylvania State University Press.

Marcos Marín, F. (2000). Introducción a la gramática. En: Manuel Alvar: *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel, 23- 49.

Marcos Marín, F. (1983). La planificación lingüística. Abad, F., Garcia Berrio, A. (coord.): *Introducción a la lingüística*. Madrid:Alhambra. 315-344.

Olmo Pintado, M. (2002): Aportaciones de la etnografía de la comunicación. En: Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I.: *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) – lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 165-178.

Universitetsavisen (2010). Københavns universitet, juni.

Zimmerman, K. (2008): La invención de la norma y del estándar para limitar la variación lingüística y su cuestionamiento actual en términos de pluricentrismo(mundo hispánico). Erfurt, J. & Budach, G. (dir.): *Standardisationdestandardisation /Estandarización y desestandarización*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 187-207.