¿Pluralidad y policentrismo normativo o corrección política?

Macarena Ortiz Jiménez
Leeds Metropolitan University

Resumen

Los cambios sociales acaecidos en los últimos años, como la inmigración, han convertido las aulas de ELE en espacios multiétnicos y por tanto, multilingües y multiculturales. Esta nueva situación ha transformado no solo la manera de concebir la enseñanza, sino el modelo de lengua que debe llevarse al aula. De los múltiples aspectos que pueden analizarse, nos decantamos por la diversidad lingüística y los prejuicios y estereotipos sociales que condicionan tal modelo, dado que la gestión de esta nueva situación educativa parece plantearse, todavía, desde una perspectiva asimiladora en lugar de integrativa.

1. Introducción

El impacto que la globalización está teniendo en nuestras vidas tanto a nivel económico y tecnológico, como social y cultural, es innegable. La creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo está homogeneizando sociedades y culturas, pero, al mismo tiempo, las migraciones económicas y políticas traen consigo sus particularidades lingüísticas y culturales que se añaden a la diversidad tradicional de un determinado lugar. Estos cambios sociales han modificado por completo el panorama educativo, de manera que las aulas de ELE se han convertido en espacios multilingües y multiculturales. Si bien el concepto de multilingüismo se utiliza, normalmente, al tratar situaciones de contacto de lenguas diferentes, en este trabajo nos ocuparemos del ámbito intralingüístico del español, puesto que esta nueva manera de concebir la enseñanza nos obliga a llevar a cabo una revisión profunda del modelo de lengua que se lleva al aula. Si la sociedad está cambiando, no podemos continuar formando a los estudiantes con instrumentos y procedimientos del pasado.

La presencia de variedades dialectales de español en el aula cada vez es mayor, lo que nos ha llevado a plantearnos "las contradicciones derivadas de considerar *correcta* sólo la norma lingüística peninsular o, incluso, local" (Martín Rojo 2007: 95). Ante esta nueva situación cabría pensar que la obsoleta idea de hegemonía del español septentrional como modelo de enseñanza aprendizaje es cosa del pasado, y que hoy día todo docente reconoce la equidad de todas las variedades dialectales para tal fin. Sin embargo, nuestra experiencia docente nos hace sospechar que todavía existen barreras psicológicas que impiden la puesta en práctica de esta consideración. Estas barreras se relacionan estrechamente con los prejuicios y estereotipos sociales (Blas Arroyo 2008) que acechan a determinadas variedades del español, y que durante años han motivado la creencia, sin fundamentación lingüística alguna, de que existen variedades de "primera y de segunda" categoría.

En este trabajo se presentan algunos de los resultados obtenidos al comparar las actitudes lingüísticas de un grupo de profesores de ELE frente a una serie de variedades geolectales del español, dado que esto influirá inevitablemente en el modelo de lengua que llevan al aula. El contexto social es *Yorkshire and The Humber*, en Inglaterra, una zona de enraizada tradición castellana donde la mayoría de manuales y materiales que se utilizan son de esencia castellanizante, sobre todo, en secundaria. A lo largo de nuestra labor docente, hemos observado que el tema de la enseñanza de variedades del español se plantea como problema y no como valor añadido. Los resultados revelan, por una parte, que todavía existen muchos prejuicios respecto a las variedades dialectales entre los docente de E/LE, dado que su categorización social va a ser diferente, beneficiando siempre a las más próximas al "estándar" (Giles y Powesland 1975; Trudgill 1975). Por otra, la diversidad lingüística se aprecia como un elemento amenazante para la coherencia lingüística del estudiante, lo que refleja esa falta de visión integradora que es la esencia del plurilingüismo.

2. Gestión de la diversidad lingüística del español en el aula de ELE

El español es un idioma que posee una gran base común, pero al mismo tiempo, una gran multiplicidad de manifestaciones geolingüísticas, sociolingüísticas y estilísticas (Moreno Fernández 2007). A esta inherente variedad se le unen los diferentes perfiles dialectales del profesorado y estudiantes, así como la continua movilidad geográfica de ambos. No obstante, lejos de apreciarse como una fuente de riqueza, esta diversidad suele recibir un tratamiento discutible, dado que según autores como Martín Rojo (2003: 28) "en situaciones de contacto entre comunidades y grupos sociales suelen imponerse [...] las formas y los modos de la mayoría o de aquellos grupos sociales con mayor poder y prestigio social". Y esta situación es la que se aprecia en muchos centros de enseñanza de ELE donde la instrucción se realiza, generalmente, en las formas estándar socialmente legitimadas, puesto que "se considera indispensable para garantizar la movilidad social de los estudiantes" (ibídem). De esta manera, el tratamiento que se hace del resto de variedades no prestigiosas es determinante, dado que por una parte se limita la competencia comunicativa del estudiante, y por otro, se fomenta la reproducción de prejuicios lingüísticos que llevan a distinguir entre variedades "buenas y malas", a pesar de que reconocidos lingüistas (Giles y Powesland 1975; Trudgill 1975; Mondéjar 1991; Salvador 1995; Alvar 1996; Moreno Cabrera 2000) han sentenciado en más de una ocasión que no existe ningún motivo lingüístico para declarar que una lengua o variedad dialectal es mejor o peor que otra, sino que solo es fruto de la evaluación social que se hace de sus hablantes.

La situación apuntada por Martín Rojo no es nueva, y se relaciona con la teoría del déficit de Berstein (1989) que durante años atribuía el fracaso escolar al hecho de que los estudiantes utilizasen una variedad distinta a la exigida por el sistema educativo. Como resultado, las diferencias se interpretaban como una deficiencia que sobrepasaba el plano lingüístico, llegando a ponerse en tela de juicio las propias capacidades de los alumnos. Este supuesto de las diferencias lingüísticas como déficit ha dado lugar a modelos de enseñanza asimiladores, es decir, modelos donde se excluye la enseñanza de variedades menos prestigiosas en detrimento de las socialmente legitimadas (Martín

Rojo 2003). La idea que subyace a esta teoría, pese a la fuerte critica recibida a lo largo de los años por autores como Labov (1985) es que hay variedades lingüísticas más correctas, más apropiadas o más difíciles que otras, de manera que lo que es un problema social se interpreta como una cuestión lingüística.

La diferente valoración que se hace de las lenguas y variedades dialectales está estrechamente relacionado con las actitudes lingüísticas. Numerosos estudios realizados en este campo han constatado que la conducta lingüística muestra estratificación social, y que esta a su vez, refleja creencias y actitudes subjetivas. Asimismo, se ha comprobado que las actitudes hacia una comunidad de habla se transmiten por la manera de hablar de ese grupo y por ende, debido a su manera de hablar, se juzga a las personas como más o menos inteligentes, fiables, capaces, etc. Por tanto, el objetivo principal de nuestra investigación es analizar las actitudes lingüísticas que dos grupos de profesores de ELE, uno compuesto por nativos de la lengua meta (en adelante, PN) y otro por no nativos (en adelante, PNN), tienen ante una serie de variedades dialectales del español, ya que pensamos que la evaluación que realicen de las mismas va a repercutir en gran medida a la hora de elegir el modelo de enseñanza que llevarán al aula. Tanto es así, que creemos que si los profesores piensan que una variedad no es prestigiosa, no formará parte de este modelo, ni se le dará el tratamiento que merece. El hecho de confrontar a un grupo de PN y PNN de ELE nos permitirá comprobar si efectivamente la evaluación que se hace de las variedades es social (hipótesis de la norma impuesta) y no debida a diferencias intrínsecas de las mismas (hipótesis del valor inherente). En este sentido, y dado que es a través del proceso de socialización de un individuo cuando se transmiten estas actitudes, el patrón que presenten ambos grupos deberá ser diferente, ya que el grado de conciencia sociolingüística de ambos no puede ser equivalente.

De los resultados obtenidos podremos, además, extrapolar datos que nos permitirán descubrir cómo se percibe la diversidad lingüística en el aula de ELE y comprobar si sigue apreciándose, todavía, como un elemento amenazante y disgregador, o si por el contrario se fomenta la diversidad lingüística en el aula promoviendo modelos integradores en lugar de asimiladores. Así pues, si bien la diversidad lingüística en las aulas de ELE es un hecho que hoy día no puede negarse, no creemos que su gestión sea la más adecuada para mantenerla y promoverla. La enraizada tradición lengua-Estado y el miedo a la fragmentación de la unidad lingüística del español parecen estar todavía muy presentes, lo que ha dado lugar a un tratamiento homogeneizador de la diversidad, pese a que lingüistas y documentos institucionales como el Marco común de referencia europeo (MCER) defienden un enfoque plurilingüe y pluricultural.

3. Actitudes y prejuicios sociales ante la variación dialectal

Como ya se ha mencionado, el concepto de actitud se relaciona estrechamente con los prejuicios y estereotipos sociales. Moreno Fernández (1988: 104), los define como "categorías sociales que suelen comportar actitudes tradicionales y expectaciones que influyen con gran fuerza en la comunicación". Estas categorías son, además, compartidas y basadas en imágenes adquiridas en la escuela, a través de los medios de comunicación o en la casa que se han generalizado (Baralo 2002). Así, las personas juzgamos la

procedencia social de los hablantes, e incluso su personalidad, por la forma de hablar que presentan, de modo que el lenguaje es una de las variables más importantes a la hora de clasificar a quienes nos rodean en estereotipos sociales (Blas Arroyo 1999). Puesto que son producto del proceso de socialización resultan muy difíciles de erradicar, de manera que nadie está libre de ellos. Según Moreno Cabrera (2001) "uno de los prejuicios patentes en la sociedad es el considerar que nuestra forma de hablar [...] es la más natural, fácil y accesible, que el resto son menos naturales y que, por tanto, nuestra lengua es la canónica y el resto desviaciones". Tan arraigados están estos prejuicios, que muchas veces incluso transcienden la formación lingüística de las personas, tal como menciona Hernández-Campoy para el caso de los docentes: "estas actitudes son desgraciadamente muy habituales en el contexto educativo, donde algunas variedades de la misma lengua son consideradas menos *adecuadas* que otras" (2004: 38). Por tanto, el estudio de las actitudes lingüísticas en el ámbito educativo de ELE es de suma importancia, ya que unas actitudes negativas por parte del profesorado podría acarrear consecuencias educativas serias, como por ejemplo, imponer a los estudiantes una variedad dialectal determinada por considerarla más *correcta* que otra. No obstante, la situación incluso podría agravarse si por falta de desconocimiento de las diferencias dialectales, los docentes muestran actitudes desfavorables a la hora de evaluar a aquellos estudiantes que no hablan la variedad del español que ellos consideran *adecuada*.

Visto el carácter de nuestro objeto de estudio, la investigación se enmarca dentro Sociología del lenguaje (Fishman 1979). De todas las definiciones que se han ofrecido en el plano lingüístico del concepto "actitud lingüística", nos quedamos con la de Richards, Platt y Platt (1997: 6 citado en Lasagabaster 2003: 30-31) que la definen como la expresión de sentimientos positivos o negativos que los hablantes de diferentes lenguas o variedades tienen tanto de su propia lengua como de otras ajenas. La valoración de la lengua aparece en la mayoría de las definiciones, sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, no existen razones lingüísticas para considerar una lengua o variedad mejor que otra. Por tanto, los resultados de los estudios sobre actitudes lingüísticas revelan que el evaluar a una lengua o variedad más positiva o negativamente que otra está estrechamente vinculado con la evaluación subjetiva que los hablantes realizan de las distancias sociales de los grupos etnolingüísticos (Blas Arroyo 1999). Así pues, existe una estrecha relación entre lengua e identidad (Moreno Fernández 2009). A este respecto, Blas Arroyo (2008: 324) afirma que:

> [...] Las lenguas son objetivamente comparables entre sí desde un punto de vista gramatical o lógico, [...] pero las diferencias subjetivas que realizan los individuos obedecen principalmente a los desequilibrios de poder entre unos grupos y otros. [Por tanto] no son diferencias lingüísticas ni estéticas las que se encuentran en el origen de las actitudes lingüísticas, sino estereotipos y prejuicios relacionados con las personas que hablan determinadas lenguas o variedades.

Lo habitual es que los grupos sociales más prestigiosos y más poderosos económicamente sean los que dicten la pauta de las actitudes lingüísticas en las comunidades de habla, de ahí que la lengua y los usos empleados por estos, sean los que reciban una valoración más positiva (Moreno Fernández 2009; Ryan, Giles y Sebastian 1982). Esto

es lo que suele ocurrir con la variedad castellana, que tanto en España como en otros muchos países hispanohablantes siempre ha gozado de gran prestigio, hasta el punto de afirmarse que el mejor español y el más correcto es el que se aproxima al prototipo castellano (Moreno Fernández 2007). La tradición y labor realizada por la Real Academia Española (RAE) también ha contribuido a ello, puesto que hasta hace muy poco sus preceptos académicos estaban fundamentados precisamente en esa variedad. A partir de la fundación de las Academias, la RAE perdió su monopolio y se pudo afirmar que no existe una sola comunidad de habla cuyos hablantes más prestigiosos deban servir de referencia para el resto del mundo hispánico, sino una norma académica única con una norma culta policéntrica (ibídem); es decir, un supradialecto estándar con varias normas cultas perfectamente válidas dentro de su dominio.

No obstante, pese al aceptado policentrismo normativo y a la nueva realidad multilingüe de las aulas, investigaciones recientes llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid, como las de Martín Rojo (2007), dejan claro que "las distintas lenguas y dialectos no son igualmente valorados, ni pueden ser utilizados de la misma manera [...] Esta desigual valoración afecta tanto a las lenguas como a otras variedades del español, distintas de las que se hablan en la región". Por tanto, el propósito de este trabajo es analizar si ocurre lo mismo en el grupo social que nosotros hemos elegido.

4. Metodología y análisis de datos

La consecución del objetivo señalado más arriba nos llevó a desarrollar una investigación que presenta un diseño metodológico de corte cuantitativo. De las dos corrientes que estudian las actitudes lingüísticas nos decantamos por el *enfoque mentalista*, y dentro de esta corriente, nos basamos en el modelo componencial de Lambert (1964), dado que creemos que los profesores de ELE tienen unas creencias (componente cognoscitivo) respecto a las diferentes variedades del español que hacen que establezcan valoraciones sobre ellas (componente afectivo) y actúen en consecuencia (componente conativo).

Nuestra variable dependiente fue la actitud, que al ser un concepto subjetivo que necesita de introspección, operativizamos en función de las tres dimensiones psicosociales definidas por Lambert (1967) y también presentes en los trabajos de Blas Arroyo (2008) y Gómez Molina (1998, 1999): competencia personal y estatus socioeconómico, integridad personal y atractivo social. La primera de ellas representa el valor instrumental que se concede a una lengua o variedad lingüística determinada y se corresponde con el componente cognoscitivo de la actitud (Gómez Molina 1998), mientras que las dos últimas se refieren al componente afectivo y representan el valor integrativo (ibídem). Los numerosos estudios empíricos sobre actitudes han demostrado que las variedades no estándares puntúan más alto en integridad personal y atractivo social, mientras que las estándares lo hacen en competencia personal y estatus socioeconómico (poder), de manera que esta fue la hipótesis de partida que se pretendía probar en nuestro grupo social.

Al encontrarnos ante una situación lingüística conflictiva en la que no estaba claro que los informantes quisieran revelar sinceramente sus actitudes –dado el componente

afectivo de estas que, muy a menudo, se presentan como irracionales y con muchos prejuicios–, utilizamos como instrumentos de recogida de datos el cuestionario de pares ocultos o *matched guise* (Lambert 1969), un método indirecto que ha probado su eficacia a la hora de revelar los sentimientos que los oyentes poseen de los hablantes en mucho mayor grado que lo que podríamos obtener utilizando cuestionarios directos. Para su evaluación se siguió la técnica del diferencial semántico de Osgood (1976) con una escala de siete puntos, puesto que sin ser tediosa permitía la neutralidad y disponía de la suficiente gradación como para aportar información significativa. Respecto al número de pares de adjetivos[3] (distribuidos en función de las tres dimensiones psicosociales señaladas) consideramos apropiado la cifra de dieciséis, puesto que una cantidad elevada podría haber provocado apatía en los informantes con la consecuente contaminación de los resultados.

Las variables independientes, por su parte, estuvieron conformadas por la lengua materna de los informantes más cuatro variedades dialectales que constituyeron, a su vez, las muestras de habla utilizadas como estímulo oral en el cuestionario de pares ocultos, a saber, la de Madrid, la de Cádiz, la de Buenos Aires y la de San Juan de Puerto Rico; variedades que desde el punto de vista lingüístico comparten muchas características, y desde el punto de vista social, unas son consideradas más prestigiosas que otras.

Respecto a los informantes, la muestra estaba compuesta por doce profesores de ELE que dividimos en dos grupos: seis nativos y seis no nativos. Para la formación de los grupos se siguió la técnica por bloques, gracias a la cual homogenizamos a los informantes en función de una serie de criterios: ser profesores de ELE en universidades de la zona de Yorkshire y the Humber, tener entre 30 y 55 años, hablar la variedad de español septentrional y desconocer el objetivo del estudio. Pese a que nuestro estudio es principalmente cuantitativo, también utilizamos herramientas propias de una metodología cualitativa, como la entrevista focalizada con preguntas abiertas, donde hicimos alusión a la norma de pronunciación, a la lengua estándar, al español que se debería enseñar en el aula, al prestigio social y didáctico de las variedades y a las creencias de los profesores, así como a su predisposición a elegir entre unas u otras en diferentes contextos. Esto se justifica por la alta subjetividad de las actitudes lingüísticas, lo que nos obligó a triangular los datos para validar los obtenidos en el cuestionario de pares ocultos y así dotar a nuestra investigación de mayor validez interna. Finalmente, para el análisis de datos aplicamos un método de análisis de la varianza utilizando el estadístico *F de Fisher*.

5. Discusión de los resultados

Debido a las limitaciones de tiempo y espacio a las que tuvimos que adaptarnos durante la realización de nuestro estudio, somos conscientes de que no podemos generalizar los resultados obtenidos. No obstante, y dado que el 80% de nuestros de informantes mostraron un índice de confianza superior al 95%, sí consideramos que son reveladores. Así las cosas, los resultados en la escala holística fueron los siguientes:

3. *Competencia personal y estatus socioeconómico*: inteligente – no inteligente, trabajador – vago, emprendedor – apocado, seguro de sí mismo – inseguro, culto (instruido) – ignorante (no instruido), rico – pobre, de la ciudad (urbano) – del campo (rural). 2. *Integridad personal*: pares humilde – orgulloso, honesto – deshonesto, responsable – irresponsable, sincero – falso, ambicioso-modesto. *3. Atractivo social:* alegre – triste, gracioso – aburrido, simpático – antipático, rudo – refinado.

Escala holística					
		Variedad de Madrid	Variedad de Buenos Aires	Variedad de Cádiz	Variedad de San Juan
Media	PN	5.239583333	5.21875	5.072916667	4.75
	PNN	5.145833333	5.354166667	4.895833333	4.520833333

De ellos se desprende que, en general, las actitudes de los profesores de ELE ante las variedades estudiadas son positivas, dado que no se registraron valores por debajo del 4. Sin embargo, en ambos grupos, la jerarquización de su categorización social es diferente, es decir, las variedades que tienden a la norma castellana (variedad de Madrid y Buenos Aires) son las más valoradas, mientras que las que más se alejan de ella (la variedad de Cádiz y la de San Juan de Puerto Rico) son las que reciben una puntuación más baja. No obstante, en las escalas analíticas, donde hemos agrupado las evaluaciones de todos los adjetivos pertenecientes a una misma dimensión para conocer el peso de cada una de ellas de manera independiente, se aprecian diferencias significativas entre los dos grupos, tal y como queda reflejado en la siguiente tabla:

Escala analítica					
		Variedad de Madrid	Variedad de Buenos Aires	Variedad de Cádiz	Variedad de San Juan
Promedio competencia personal y estatus económico	PN	5.904761905	5.404761905	4.952380952	4.357142857
	PNN	5.285714286	5.547619048	4.952380952	4.261904762
Promedio integridad personal	PN	4.866666667	4.933333333	5.066666667	5.266666667
	PNN	5.166666667	5.266666667	5	4.9
Promedio atractivo social	PN	4.541666667	5.25	5.291666667	4.791666667
	PNN	4.875	5.125	4.666666667	4.5

En el grupo de los PN, la variedad de Madrid es la que obtiene los valores más positivos en la dimensión de competencia personal y estatus económico, lo que revela que el estudiante que utiliza esta variedad es percibido como el más competente, inteligente, culto, trabajador, emprendedor y seguro de sí mismo. En el caso de los PNN es la de Buenos Aires la mejor valorada, aunque solo obtiene la mayor puntuación en tres pares de adjetivos de los siete, mientras que la variedad de Madrid, en el grupo de los PN, lo hace en cinco, lo que revela que es vista claramente como la de mayor valor instrumental. La única similitud entre los dos grupos es la tercera y cuarta posición de la variedad de Cádiz y la de San Juan, respectivamente, siendo esta última la que registra el mayor número de valores negativos, lo que hace que la estudiante sea percibida como pobre, rural e incompetente. No obstante, pese a la similitud, también encontramos diferencias. Sorprende especialmente que en los PNN la variedad de Cádiz supere a la de Buenos Aires y a la de Madrid en los pares de adjetivos referidos a la inteligencia y la seguridad, y además, con valores elevados en torno al 6. Si los interpretamos, podemos concluir que los PNN consideran al estudiante de la variedad de Cádiz como el más

inteligente y seguro de los cuatro, algo bastante inusual teniendo en cuenta que en la mayoría de los estudios de este tipo, las variedades que puntúan más alto en la media global de la dimensión de competencia personal y estatus económico, también suelen hacerlo en estos pares de adjetivos. Así, mientras que los PN parecen estar dejándose llevar por un estereotipo, los PNN evalúan a los estudiantes en función de otros parámetros. Esto demuestra que, si bien siguen viendo a la variedad de Buenos Aires y a la de Madrid con un mayor valor instrumental, a la variedad de Cádiz también le adjudican propiedades relacionadas con el progreso social y material en la sociedad, lo que se traduce en una mayor superación de los prejuicios.

Siguiendo con la esfera de la integridad personal y dentro del grupo de PN, el patrón detectado en la primera dimensión se invierte, es decir, la variedad mejor evaluada es la de San Juan, seguida por la de Cádiz, Buenos Aires, y por último, la de Madrid. Las variedades de Cádiz y San Juan siguen una línea parecida, aunque esta última puntúa levemente más alto en la mayoría de los adjetivos, siendo además, la única que registra puntuaciones por encima del 6, sobre todo en los adjetivos referidos a honestidad, sinceridad y humildad. No obstante, los valores descienden en lo referido a responsabilidad y ambición. Por su parte, las variedades de Madrid y Buenos Aires también están muy igualadas y son las únicas que registran valores negativos (especialmente la Madrid con un 2.5) en el par de adjetivos referidos a la humildad, lo que resulta muy revelador en esta dimensión. Sin embargo, pese a ocupar las posiciones más bajas, obtienen las puntuaciones más positivas en aquellos parámetros que también van asociados con el éxito personal en una sociedad competitiva (responsable y ambición). Por tanto, si interpretamos estos datos, los estudiantes de las variedades de San Juan y Cádiz, son apreciados como los más honestos, sinceros y humildes, pero los menos responsables y ambiciosos, mientras que los de Madrid y Buenos Aires como los más responsables, ambiciosos y orgullosos, pero también como los menos honestos y sinceros. Esto, unido a que en la dimensión de competencia personal y estatus económico las primeras variedades puntuaron más bajo y las últimas más alto, refuerza cada vez más la idea del estereotipo asociado a las variedades estándares y no estándares detectado en la mayoría de los estudios realizados en este campo. En el grupo de los PNN, la jerarquización de las variedades es completamente diferente a la de los PN, y siguen el mismo patrón que mostraron para la primera dimensión. Aquí también resulta curioso que pese a ocupar la segunda posición, la variedad de Madrid puntúe más alto que la de Buenos Aires en responsabilidad y ambición, lo que demuestra la buena estima de esta variedad respecto al éxito personal también para este grupo de profesores. Vuelve a sorprender la puntuación negativa de la variedad de Cádiz en humildad, algo que podría explicarse porque en este grupo esta variedad también puntuó de manera muy positiva en algunos pares de adjetivos referidos al estatus. De estos datos podemos concluir que el grupo de PNN no tiene una imagen tan estereotipada de la evaluación social de las variedades como lo hace el grupo de PN, algo que podría explicarse por una menor conciencia sociolingüística, dada su condición de no nativos.

Finalmente, en la dimensión de atractivo social, las expectativas que se venían cumpliendo en las evaluaciones de los PN parecen no ejecutarse totalmente. La variedad mejor valorada en esta dimensión es, dentro de lo esperado, la variedad de Cádiz, segui-

da por la de Buenos Aires, San Juan y Madrid. El descenso de la variedad de Madrid a la última posición en esta dimensión no sorprende tampoco, pero no ocurre lo mismo con la posición ostentada por las otras dos variedades. Resulta revelador que, en las entrevistas, la mayoría de profesores identificaron a la estudiante de San Juan como inmigrante, de manera que las connotaciones que conlleva esta apreciación podrían haber influido en la degradación de esta variedad en detrimento de la de Buenos Aires, más aún cuando esta última incluso fue utilizada en una de las respuestas de la entrevista como referente de la variedad más prestigiosa de Sudamérica. Lo ideal para cumplir nuestras expectativas hubiese sido que se repitiese el mismo patrón que en la segunda dimensión, pero tal y como afirma Gómez (1999: 100) el carácter relacional de la personalidad (gracioso, simpático...) suele estar cargado de subjetividad, lo que hace que se produzca una gran cantidad de diferencias entre unos informantes y otros. Pese a ello, la variedad mejor evaluada ha sido una de las que más se aleja del estándar castellano, lo que cumple con el patrón mencionado por Gómez (ibídem) de que la relación interpersonal es percibida con mayor intensidad en las variedades no estándares. En el grupo de PNN, el patrón apuntado en la primera y la segunda dimensión vuelve a repetirse, estando la variedad de Buenos Aires a la cabeza y registrando, sin duda, el mayor número de valores positivos. A diferencia del grupo de PN, en este grupo no encontramos ningún valor negativo, pero sí es bastante acusada la mayor presencia de calificaciones en torno a valores centrales, lo que refleja cierta indecisión en la evaluación de los informantes de este grupo.

En lo que se refiere al grado de coherencia entre las dos técnicas empleadas, los datos obtenidos en el cuestionario de pares ocultos no siempre concordaron con lo expresado por los informantes en la entrevista. La evaluación de las variedades más innovadoras (Cádiz y San Juan) es generalmente mejor en las entrevistas que en las respuestas reveladas mediante el *matched-guise,* lo que coincide con la afirmación de Gómez (ibídem) y otros autores (Lambert 1967; Agheyisi y Fishman 1970; Giles 1975) de que es aquí donde se revelan mejor las actitudes lingüísticas más escondidas, y quizás las más auténticas.

6. Conclusiones

A la luz de estos datos podemos concluir que en el grupo social analizado no puede hablarse de rechazo lingüístico hacia ninguna de las cuatro variedades, puesto que en las calificaciones globales no se detectan valores negativos, de manera que se observa una mejor valoración de la diversidad lingüística en comparación con estudios anteriores. Las variedades más alejadas del estándar castellano, adquieren una valoración global positiva en el valor instrumental, por lo que podría hablarse de un verdadero, aunque no culminado, proceso de normalización y superación de estereotipos, ya que todavía queda mucho camino por recorrer. Esto queda reflejado en la diferente categorización social de las cuatro variedades geolectales examinadas, donde las más próximas al estándar castellano (variedad considerada como lengua de prestigio y asociada al progreso personal y social) siguen puntuando más alto, sobre todo en el valor instrumental. En el grupo de los PN, se detectan actitudes de inseguridad fruto de la falta de correspondencia entre los componentes cognoscitivo y afectivo, lo que refleja la acción

del estereotipo detectado en la mayoría de los estudios. En el caso de los PNN, ambos componentes están en armonía, de manera que aquí la acción del mencionado estereotipo no es tan prominente, hecho que se relaciona con su menor grado de conciencia sociolingüística al no ser hablantes nativos y prueba de que la valoración de las variedades es social y no lingüística (hipótesis de la norma impuesta). Los resultados de las entrevistas confirman esta aparente tolerancia. No obstante, la norma septentrional es el punto de referencia lingüístico que continúa identificándose con el estándar, asociándose a los contextos sociales más formales y prefiriéndose como variedad vehicular en los niveles más bajos del sistema educativo.

Estas contradicciones destapan una visión monolingüe del multilingüismo, donde las minorías son toleradas de forma pasiva, pero no son igualmente valoradas ni aceptadas, lo que da lugar a modelos de aprendizaje asimiladores, ya que "no facilita[n] el mantenimiento de la diferencia, pero tampoco segrega[n], por lo que [...] conlleva[n] la imposición de una perspectiva etnocéntrica" (Martín Rojo 2003: 49). Este modelo asimilador, que considera las diferencias como algo negativo, siempre encuentra una justificación para la falta de tratamiento de la diversidad lingüística en el aula, en nuestro caso, la defensa de la dificultad en niveles inferiores y la coherencia lingüística de los estudiantes. Por tanto, pensamos que el discurso de los profesores en las entrevistas, donde aparentemente defendían la igualdad de las variedades y la integración, no es más que un intento de asimilación disfrazada motivado por la corrección política.

Los profesores desempeñan un papel muy relevante en la gestión de la nueva realidad multilingüe, "ya que rigen la dinámica comunicativa en el aula y pueden reproducir o transformar los estilos y los modelos educativos" (ibídem: 56). Por tanto, su actitud ante la diversidad lingüística es clave. Reconocemos que no es fácil cambiar unas actitudes tan arraigadas en la sociedad, pero los docentes deberían ser conscientes de estos prejuicios inconscientes y esforzarse para erradicarlos en lugar de difundirlos. Para ello, y aquí coincidimos con Andión (2008), es necesario formar específicamente al profesorado en el ámbito de las variedades de la lengua, así como crear materiales específicos que faciliten el acceso de estos a una información rigurosa y actualizada de la realidad geolingüística del español. Solo así conseguiremos acercarnos a una visión multilingüe del multilingüismo y desarrollar modelos educativos integradores en los que se favorezca el conocimiento de formas y usos tanto propios como ajenos, destacando lo común y entendiendo las diferencias como resultado de factores sociales, históricos y económicos en un contexto determinado.

Bibliografía

AGHEYISI, R. y J. J. FISHMAN (1970): "Language Attitudes: A Brief Survey of Methodological Approaches", *Anthropological Linguistics*, 12, 137-157.

ANDIÓN HERRERO, Mª A. (2008): "La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes", en *Actas del XIX Congreso de ASELE*, 167-183.

BARALO, M. (2002): "Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE", en *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Murcia: 152 -165.

BLAS ARROYO, J. L. (1999): "Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica", *Estudios filológicos*, 34, 47-72.
BLAS ARROYO, J. L. (2008): *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en el contexto social*, Madrid: Cátedra.
GILES, H. y P. POWESLAND (1975): *Speech style and social evaluation*, New York: Academic Press Inc.
GÓMEZ MOLINA, J. R. (1999): "Actitudes lingüísticas en Valencia y su área metropolitana: evaluación de cuatro variedades dialectales", en *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: 1027-1042.
GÓMEZ MOLINA, J. R. (1998): *Actitudes Lingüísticas en una Comunidad Bilingüe y Multilectal*, 1ª ed., Valencia: Universitat de València.
HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M. (2004): "El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística", *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 8, Murcia, 29-56.
LAMBERT, W. (1967): "A Social Psychology of Bilingualism", en *Journal of Social Issues*, 23, 91-108.
LASAGABASTER HERRARTE, D. (2003): *Trilingüismo en la enseñanza: actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*, Lleida: Milenio.
MORENO CABRERA, J. C. (2001): "Asombróse un portugués...Prejuicios lingüísticos y educación", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*: *Las actitudes lingüísticas*, 26, Barcelona, 9-16.
MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, 4ª ed., Barcelona: Ariel.
MORENO FERNÁNDEZ, F. (2007): *Qué español enseñar*, 2ª ed., Madrid: Arco Libros.
MARTÍN ROJO, L. *et al.* (2003): *¿Asimilar o Integrar?: Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid: CIDE.
MARTÍN ROJO, L. y L. MIJARES (2007): "Sólo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares", *Revista de Educación*, 343, 93-112.
TRUDGILL, P. (1975): *Accent, dialect and the school*, London: Edward Arnold.