

ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS HACIA EL REGISTRO FORMAL Y LA VARIEDAD ESTÁNDAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS

Jordi Cicres Bosch

(Universitat de Girona)

jordi.cicres@udg.edu

Sílvia Llach Carles

(Universitat de Girona)

silvia.llach@udg.edu

RESUMEN:

En este artículo presentamos los datos de una encuesta sobre creencias hacia el registro formal y la variedad estándar realizada a 136 estudiantes universitario de los grados de Maestro. Los resultados muestran que las creencias de los estudiantes son favorables al uso de la variedad estándar de la lengua frente a las variedades dialectales en los ámbitos académicos (tanto escolar como universitario). Asimismo, los encuestados se muestran más favorables al registro formal y normativo en todos los contextos educativos (aunque solo en la universidad) frente a registros coloquiales. Adicionalmente, se ha comprobado la inexistencia de ninguna relación estadística entre el grado de competencia lingüística de los estudiantes y creencias más positivas respecto de la variedad estándar y el registro formal de la lengua.

Palabras clave: creencias lingüísticas; actitudes lingüísticas; formación inicial de maestros; variedad estándar; registro formal

ABSTRACT:

In this paper we present data from a survey on beliefs towards the formal register and the standard variety conducted to 136 university students of Primary Education Teacher degrees. The results show that students' beliefs support the use of the standard variety of a language instead of dialectal varieties in academic contexts (both at primary school and at university). In addition, respondents were more inclined to normative and formal registers only in college in opposition to colloquial language. Also, we have found a lack of any statistical relationship between the degree of the students' linguistic proficiency and more positive beliefs regarding standard variety and formal register of the language.

Keywords: linguistic beliefs; linguistic attitudes; initial training of teachers; standard variety; formal register

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

La etapa de la formación inicial de los docentes tiene una influencia decisiva en su futuro desempeño profesional, aunque se han detectado ciertas disfunciones entre la formación inicial y la práctica docente (Latorre 2004, 2005). En la etapa formativa, tanto en sus estudios universitarios como en sus prácticas en los centros de enseñanza, los estudiantes reciben influencias que condicionan sus creencias, actitudes, valores y motivaciones. Por este motivo, es crítico incidir durante el período formativo no solo en los contenidos académicos curriculares y en la capacitación pedagógica, sino también en la construcción del sistema de creencias y actitudes de los futuros docentes (Boudon, 2003).

En el marco de la enseñanza de la(s) lengua(s) en la educación primaria, los docentes se van a tener que enfrentar a preguntas clave previas a la enseñanza propiamente dicha de la(s) lengua(s): ¿qué variedad lingüística debo enseñar?; ¿qué variedad lingüística tengo que utilizar yo en el desempeño de mi profesión?; ¿tiene que ser la misma en los distintos contextos escolares?; ¿qué registro lingüístico es más adecuado en las clases y demás actividades escolares?, etc.

Ciertamente, la respuesta a estas preguntas no es unívoca, aunque existe un amplio consenso en que en la etapa de la educación primaria los escolares deben aprender a utilizar el registro formal y normativo de la lengua. Sin embargo, existen circunstancias en las que el rol de la escuela es, además, el de garantizar también el aprendizaje de los usos coloquiales e informales de la lengua vehicular de la escuela (por ejemplo, en el caso del catalán en las escuelas con un predominio de escolares no-catalanohablantes). Por otro lado, no está claro en qué grado las formas lingüísticas locales deben de prevalecer por encima de las formas más extendidas (y que forman parte de lo que se llama "lengua estándar"). En este sentido, a menudo se han equiparado los conceptos de "lengua estándar" con "lengua de prestigio", lo que lleva a atribuir categoría de estándar por ejemplo a la "Received Pronunciation" del inglés, aunque sin duda no es el acento británico más extendido ni el más uniforme. Autores como Mugglestone (2003) o Coupland (2001, 2007), sin embargo,

constatan que las variantes consideradas tradicionalmente como menos prestigiosas están ganando relevancia en la sociedad, en especial en los medios de comunicación. En nuestro estudio adoptamos la concepción de "estándar" propuesta por el Institut d'Estudis Catalans en su propuesta de estándar oral (IEC, 1999a, 1999b), que se basa en dos principios complementarios: el de extensión geográfica y el de grado de formalidad. Así, respecto del principio de extensión geográfica, el IEC distingue entre formas que son propias del ámbito general si son habituales en por lo menos dos de los cinco grandes dialectos del catalán, o bien del ámbito restringido si son formas que, a pesar de ser exclusivas de un único dialecto, tienen prestigio reconocido. Con respecto al principio de grado de formalidad el IEC entiende que la lengua estándar debe ser apta no solo para usos lingüísticos formales, sino también informales, con la única limitación de que en cualquier caso todas las formas tienen que ser correctas.

No es baladí, por lo tanto, preguntarse cuáles son las creencias de los estudiantes que van a ser maestros de la educación primaria acerca del rol que la variedad estándar y el registro formal (y normativo) debe desempeñar en la escuela, puesto que va a determinar en parte el grado de competencia lingüística de sus discentes. Además, tanto las creencias como las actitudes se han mostrado como factores clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua (Borg, 2003, 2006). Sin embargo, no es tarea fácil definir y diferenciar los conceptos de 'creencia' y 'actitud', si bien la mayoría de sociolingüistas coinciden en que las creencias son ideas que se basan en el conocimiento (correcto o incorrecto) que surge de la experiencia (Barcelos, 2006) y que son la base de las actitudes, definidas como "reacciones conativas de aceptación (positivas) o de rechazo (negativas) ante una determinada variante lingüística" (García, 1999: 154). A grandes rasgos, la investigación de las actitudes lingüísticas desde la sociolingüística se ha abordado desde dos corrientes teóricas principales: la conductista y la mentalista (Blas Arroyo 2005). Sin ánimo de exhaustividad, se podría resumir que en la perspectiva conductista las actitudes lingüísticas son observadas mediante las respuestas a situaciones reales (Fasold 1984), ya que se asume que las actitudes son el reflejo de las reacciones que los

individuos tienen ante una situación determinada. Su principal ventaja es, sin duda, que es posible la observación directa por parte del investigador. En cambio, el enfoque mentalista (Fishman 1970) parte de la concepción de que las actitudes son introspectivas, un estado mental anterior a los estímulos, y este estado es el que provoca una respuesta determinada de los individuos. Este enfoque permite predecir patrones sistemáticos.

Adicionalmente, para este estudio es relevante introducir el concepto laboviano de inseguridad lingüística (Labov, 1966), que analiza desde el punto de vista de los hablantes la distancia entre sus usos lingüísticos y aquellos que los mismos hablantes consideran más prestigiosos o más formales. A pesar de que este concepto ha sido criticado posteriormente por razones teóricas y metodológicas (Macaulay 1975, López Morales 1979, Milroy 1992, Almeida 2002), sigue siendo útil para explicar, aunque de modo parcial, ciertos fenómenos lingüísticos entre los que se encuentran la hipercorrección, la estigmatización de la variante lingüística propia frente a las variantes consideradas prestigiosas, o el alto grado de variación entre los distintos registros (formales e informales) que emplean los hablantes. Habitualmente, y aunque no de modo exclusivo, los hablantes se muestran inseguros cuando utilizan formas lingüísticas a priori menos formales. El concepto de inseguridad lingüística puede explicar en parte determinadas creencias relativas a la lengua estándar de los hablantes, puesto que la inseguridad puede provocar un efecto de rechazo ante aquellas normas que se desconocen o no se dominan, en especial hacia los registros formales del lenguaje. Sin embargo, la presencia de inseguridad lingüística tiene también una lectura positiva (Baldaquí, 2009: 91), puesto que indica que los informantes son conscientes de la existencia de un registro formal o normativo que en mayor o menor grado conocen. En este sentido, adquiere relevancia el concepto de "ideología de la lengua estándar" de Milroy (2007), que afirma, en relación a los procesos de estandarización de las lenguas, que "language attitudes are dominated by powerful ideological positions that are largely based on the supposed existence of this standard form, and these, taken together, can be said to constitute the standard language ideology or 'ideology of the standard language'".

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

El contexto en el que se desarrolla esta investigación preliminar es el de la formación inicial de maestros de educación infantil y primaria, que actualmente en España se corresponde a un grado universitario de 4 años de duración (240 ECTS).

En este trabajo nos planteamos dos objetivos: por un lado, describir las creencias relativas al uso que debería haber en la escuela primaria (como futuros maestros) y en la universidad (como estudiantes actuales) del registro formal (normativo) y de la variedad dialectal estándar de los estudiantes encuestados; por el otro lado, analizar si existe alguna correlación entre estas creencias y el grado de dominio de la competencia comunicativa (en este estudio, restringida a usos concretos del ámbito académico y profesional).

Para alcanzar los objetivos propuestos, se plantean las siguientes hipótesis:

- **Hipótesis 1.** En primer lugar, se propone la hipótesis de que los estudiantes tienen una percepción favorable al uso de la lengua formal en las instituciones educativas, puesto que es el registro propio de la educación (Holmes 1992).
- **Hipótesis 2.** La segunda hipótesis prevé que los estudiantes serán más favorables al uso del registro formal y normativo en situaciones formales —como en clases y tutorías—, que en situaciones informales —como en conversaciones no académicas— (Nida 1996) en los ámbitos escolar y universitario.
- **Hipótesis 3.** Se plantea también la hipótesis de que existe una correlación positiva entre el grado de conocimientos de gramática normativa y una percepción más favorable al uso de los registros formales y la variedad estándar.
- **Hipótesis 4.** Finalmente, se prevé que las opiniones más positivas hacia la presencia y el uso de los registros formales del lenguaje sean paralelas en la escuela y en la universidad, de modo que los

participantes con opiniones favorables al estándar sean consistentes en los siguientes pares de variables:

- creencias hacia la lengua normativa en situaciones formales (en la escuela y en la universidad);
- creencias hacia la lengua normativa en situaciones informales (en la escuela y en la universidad); y
- creencias acerca de la conveniencia de promover la variedad estándar (en la escuela y en la universidad) por delante de las variedades dialectales propias de los centros educativos.

METODOLOGÍA

Población y muestra

En el estudio participaron 136 estudiantes de segundo curso de los grados de Maestro (especialidades de Educación infantil y Educación Primaria) de la Universidad de Girona durante el curso académico 2011-2012. La participación era voluntaria y anónima, y ha representado el 60% del total de alumnos matriculados. La edad media de los participantes es de 19,7 años, con una desviación estándar de 0,6 años.

Población y muestra

Las técnicas de investigación sociolingüística disponibles acerca de las actitudes se pueden dividir básicamente en dos grandes grupos. En primer lugar encontramos los métodos indirectos, representados por la entrevista sociolingüística (Labov 1966) y la técnica del *matched-guise*. Esta última técnica fue desarrollada inicialmente por Lambert en Canadá (Lambert et al., 1960). Consiste en la evaluación de grabaciones de lecturas de pasajes por parte de hablantes bilingües; los individuos estudiados deben de juzgar varios aspectos relacionados con los hablantes de estas grabaciones. El segundo grupo, denominado como métodos directos, consiste básicamente en proporcionar cuestionarios o bien recopilar la información mediante

entrevistas u observación directa. Para ambos grupos se han descrito sus ventajas e inconvenientes, especialmente los relacionados con aspectos metodológicos que podrían llevar a conclusiones erróneas.

En nuestro estudio hemos optado por un método directo, concretamente un cuestionario del tipo *commitment measures* (es decir, preguntando a los informantes directamente su opinión) que evalúa las creencias relacionadas con la presencia de la lengua estándar normativa en dos ámbitos específicos: la universidad y la escuela. El cuestionario¹ consta de un núcleo de 8 preguntas que debían de ser respondidas según una escala de Likert con 5 niveles de respuesta (totalmente en desacuerdo; bastante en desacuerdo; ni de acuerdo ni en desacuerdo; bastante de acuerdo; totalmente de acuerdo). Los valores mayores indican siempre actitudes positivas con respecto a la lengua estándar y normativa. La fiabilidad del cuestionario es aceptable (alfa de Cronbach = 0,746).

Por el otro lado, para recabar la información acerca del grado de pericia lingüística, se ha realizado una evaluación cuantitativa y cualitativa a

¹ Las preguntas del cuestionario son las siguientes:

P1. En la escuela, en las situaciones formales (por ejemplo, en las clases) los maestros deberían utilizar habitualmente un lenguaje normativo y formal (aunque esto haga perder proximidad con los alumnos).

P2. En la escuela, en las situaciones informales (patio, pasillo) los maestros deberían utilizar un lenguaje normativo y formal (aunque esto haga perder proximidad con los alumnos).

P3. En la universidad, en las situaciones formales con profesores o PAS (por ejemplo, en las clases, en las tutorías, en e-mails con profesores, en la petición de información en secretaría, etc.) los estudiantes deberían utilizar un lenguaje normativo y formal.

P4. En la universidad, en las situaciones informales (encuentros casuales con profesores o PAS) los estudiantes deberían utilizar un lenguaje normativo y formal.

P5. En la universidad, en las situaciones formales (clases, tutorías, etc.) Los profesores deberían utilizar habitualmente un lenguaje normativo y formal.

P6. En la universidad, en las situaciones informales (encuentros casuales con estudiantes) los profesores deberían utilizar un lenguaje normativo y formal.

P7. En la escuela, es importante utilizar habitualmente y fomentar la variedad estándar de la lengua (que obviamente es diferente de la variedad dialectal propia de la zona donde se encuentra la escuela).

P8. En la universidad, es importante utilizar habitualmente y fomentar la variedad estándar de la lengua (que obviamente es diferente de la variedad dialectal propia de la zona donde se encuentra la universidad).

partir de tres trabajos académicos y un examen escrito de los estudiantes. Se han evaluado los parámetros clásicos basados en las principales propiedades de los textos: adecuación, cohesión, coherencia y corrección, obviando el contenido académico de los textos. Los resultados se han expresado globalmente mediante una puntuación de 1 a 5, en la que la menor puntuación apunta a la presencia de problemas graves en el uso de la lengua (nivel B2 o inferior según el MCER), mientras que la máxima puntuación indica un dominio efectivo de la lengua (nivel C2). Una puntuación intermedia (3) se correspondería con un nivel C1 según los criterios establecidos en la programación de los cursos del Consorci Català per a la Normalització Lingüística.

Análisis estadístico

Los instrumentos utilizados para contrastar las hipótesis planteadas son los siguientes: para las hipótesis 1 y 2 se ha utilizado (además de los valores descriptivos clásicos) la prueba no paramétrica de la chi-cuadrado de Friedman, que contrasta la hipótesis de que las respuestas son iguales en los distintos grupos de variables analizados. Sin embargo, para descubrir qué variables son las que difieren es necesario complementar este análisis con una serie de pruebas de Wilcoxon para dos muestras relacionadas junto con la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error (Pardo y Ruiz 2002: 587), según la cual debe de considerarse el nivel crítico de significación en $p=0,0083$. Además, para la hipótesis 2, a la prueba de Friedman se ha añadido una prueba complementaria: se han calculado las distancias entre variables mediante la medida de similitud de la correlación de Pearson y una transformación del rango de resultados de 0-1. Con este dato es posible comparar las diferencias en el nivel de similitud entre las variables en las que están implicadas situaciones de comunicación formales y las variables que implican situaciones comunicativas informales.

Con el fin de contrastar las hipótesis 3 y 4 se han utilizado los coeficientes de correlación bivariada de Tau-b de Kendall (puesto que las variables son ordinales). Para la hipótesis 3, se han introducido como variables las respuestas a las 8 preguntas de la encuesta y la evaluación del nivel de dominio lingüístico. En relación a la hipótesis 4, con los test de

correlación bivariada se pretende descubrir grupos de variables correlacionadas entre sí.

RESULTADOS

Contraste de la hipótesis 1

La figura 1 muestra los promedios de las respuestas a las distintas preguntas del cuestionario (los valores descriptivos se encuentran en la tabla 1). Una lectura rápida del gráfico muestra que los estudiantes encuestados valoran positivamente el uso del lenguaje normativo y formal en cualquier situación académica (los valores medios son superiores a 3 en todas las preguntas), aunque se detecta claramente una diferenciación entre el ámbito escolar (valores menores) y el universitario (valores mayores). Respecto de las dos últimas cuestiones, los estudiantes valoran positivamente el uso de la variedad estándar en ambos ámbitos académicos aunque este hecho implique una menor presencia de las variedades dialectales propias de los alumnos escolares o universitarios.

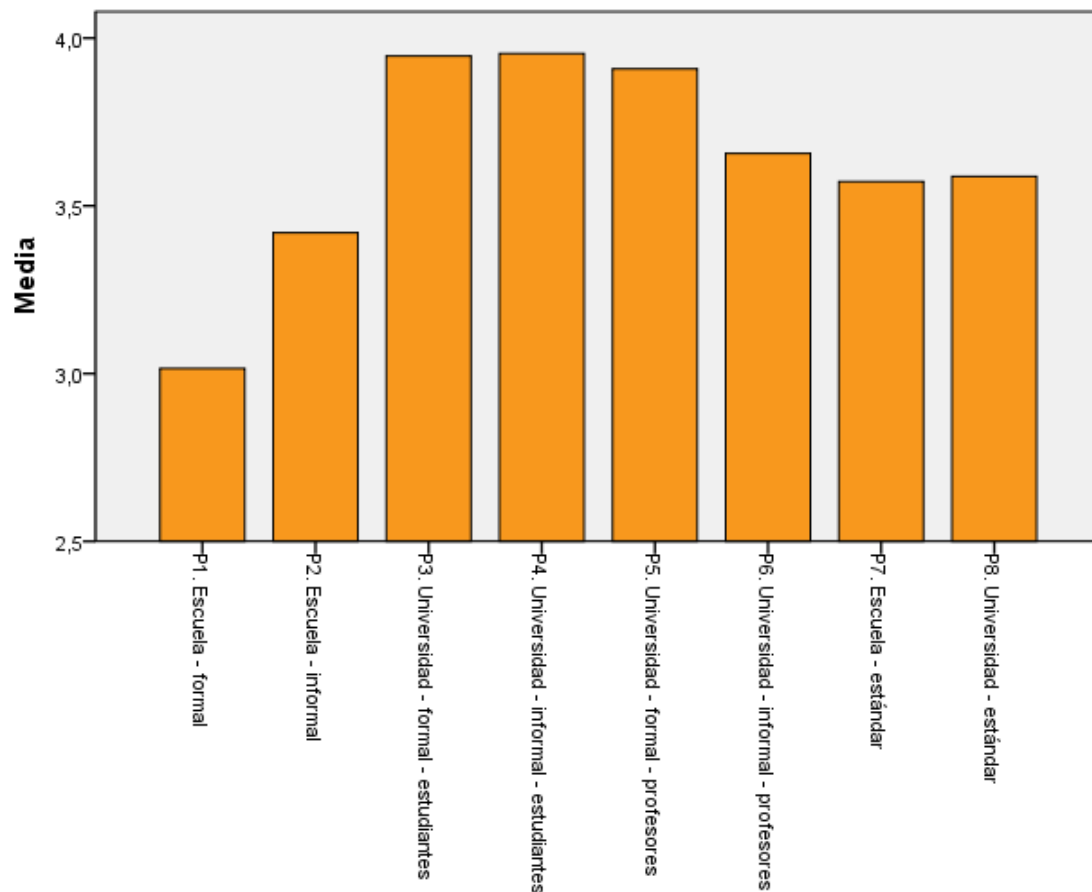


FIGURA 1. Resultados medios de las respuestas al cuestionario, basadas en una escala de Likert de 5 puntos.

	N	Media	Desv. típ.
P1. Escuela - formal	135	3,01	1,169
P2. Escuela - informal	135	3,41	1,128
P3. Universidad - formal - estudiantes	135	3,96	,913
P4. Universidad - informal - estudiantes	135	3,97	,992
P5. Universidad - formal - profesores	134	3,92	,926
P6. Universidad - informal - profesores	135	3,68	1,077
P7. Escuela - estándar	132	3,58	1,185
P8. Universidad - estándar	133	3,59	1,080

TABLA 1. Datos descriptivos de los resultados de la encuesta.

Con el fin de aportar evidencia estadística se ha realizado la prueba de Friedman. Los resultados indican que hay diferencias significativas en las respuestas a las distintas preguntas (chi-cuadrado = 109,726; gl = 7; sign. = <0,001). Al contrastar los rangos (Tabla 2), se observan los mismos tres grupos de variables claramente diferenciados: el primero es el compuesto por las respuestas a las preguntas 1 y 2 (que evalúan la actitud hacia la presencia del lenguaje normativo en situaciones formales e informales en la escuela) y que muestran valores relativamente bajos (menores que 4); el segundo es un grupo intermedio, formado por las respuestas referentes a la necesidad de promover la variedad estándar en la escuela y en la universidad, y el uso del lenguaje normativo en situaciones informales por parte de los profesores; el último, con valores más altos, hace referencia al uso dentro de la universidad del lenguaje formal y la variedad estándar por los estudiantes (tanto en las situaciones formales como informales) y los profesores (en las situaciones formales).

	Rango promedio
P1. Escuela - formal	3,15
P2. Escuela - informal	3,91
P3. Universidad - formal - estudiantes	5,20
P4. Universidad - informal - estudiantes	5,20
P5. Universidad - formal - profesores	5,24
P6. Universidad - informal - profesores	4,54
P7. Escuela - estándar	4,42
P8. Universidad - estándar	4,33

TABLA 2. Resultados de la prueba de Friedman.

Sin embargo, la prueba de Wilcoxon bivariada (que compara las respuestas para cada par de variables) muestra diferencias significativas ($p < 0,0083$, según la corrección de Bonferroni) en todas las comparaciones excepto entre las siguientes parejas ($p > 0,0083$): P2-P7; P2-P8; P3-P4; P3-P5; P3-P6; P4-P5; P5-P6; P6-P7; P6-P8; P7-P8. Estos nuevos datos implican

replantear los grupos anteriores, puesto que la mayoría de las variables difieren de las demás. Únicamente se pueden agrupar las variables P2, P6, P7 y P8 en un grupo; y P3, P4 y P5 en otro. Las respuestas a la primera pregunta son significativamente inferiores a las demás.

Así, los resultados permiten validar en general la hipótesis 1, aunque con los siguientes matices: en primer lugar, en situaciones formales en la escuela los encuestados no se posicionan claramente ni a favor ni en contra del uso del lenguaje normativo. El segundo matiz tiene que ver con el hecho de que los estudiantes encuestados son favorables al uso de la variedad estándar de la lengua tanto en la universidad como en la escuela, aunque este hecho implique una pérdida de contacto con las variedades dialectales propias de los alumnos. Finalmente, el último matiz tiene que ver con el uso del lenguaje normativo y formal en la universidad. Los estudiantes consideran que tanto profesores como alumnos deberían de utilizar un lenguaje normativo tanto en situaciones formales como informales (en este último caso, siempre que se vean implicados profesores, puesto que la pregunta no recoge una situación entre iguales; como excepción, dan menos valor a que los profesores utilicen un lenguaje formal hacia los estudiantes en situaciones informales).

Contraste de la hipótesis 2

Los datos de las pruebas de Friedman y de Wilcoxon permiten apuntar a que uno de los criterios fundamentales a la hora de valorar la conveniencia de utilizar un lenguaje formal y normativo es el grado de formalidad de la situación comunicativa, aunque no es el único. El cálculo de la matriz de distancias entre variables mediante la medida de similitud de la correlación de Pearson (Tabla 3), con una transformación del rango de resultados de 0-1, permite contrastar los niveles medios de similitud entre las variables en función del grado de formalidad de las situaciones comunicativas a las que hace referencia. Así, constatamos una media de 0,534 en las medidas de similitud entre variables referentes a situaciones formales, valor muy similar a la media de las medidas de similitud entre variables referentes a situaciones informales (0,546). Estos valores contrastan con la media de las medidas de similitud entre variables

referentes a situaciones informales con respecto a variables referentes a situaciones formales: 0,245.

	P1 (formal)	P2 (informal)	P3 (formal)	P4 (informal)	P5 (formal)	P6 (informal)
P1 (formal)	1,000	,601	,506	,067	,523	,053
P2 (informal)		1,000	,264	,349	,375	,525
P3 (formal)			1,000	,201	,572	,286
P4 (informal)				1,000	,158	,764
P5 (formal)					1,000	,204
P6 (informal)						1,000

TABLA 3. Matriz de similitudes. Los datos muestran la correlación entre vectores de valores. Están sombreadas las celdas que comparan variables que hacen referencia al mismo nivel de formalidad.

Otra variable importante es el contexto académico concreto: escolar o universitario. Lo observamos con la matriz de similitudes de la Tabla 4. En esta ocasión constatamos que en la comparación del contexto escolar, las variables presentan un valor de similitud de 0,601; en la comparación de variables que hacen referencia al contexto universitario, la media de similitud es de 0,364; finalmente, la media de las medidas de similitud que comparan situaciones escolares con situaciones universitarias es de 0,333. Estos datos implican que el factor universidad/escuela es también importante.

	P1 (escolar)	P2 (escolar)	P3 (univ.)	P4 (univ.)	P5 (univ.)	P6 (univ.)
P1 (escolar)	1,000	,601	,506	,067	,523	,053
P2 (escolar)		1,000	,264	,349	,375	,525
P3 (univ.)			1,000	,201	,572	,286
P4 (univ.)				1,000	,158	,764
P5 (univ.)					1,000	,204
P6 (univ.)						1,000

TABLA 4. Matriz de similitudes. Los datos muestran la correlación entre vectores de valores. Están sombreadas las celdas que comparan variables que hacen referencia al mismo contexto académico: escuela o universidad.

Contraste de la hipótesis 3

El test de correlación de Tau-b de Kendall no muestra ninguna correlación significativa entre el nivel de dominio lingüístico y ninguna de las variables que hacen referencia a las creencias hacia la variedad estándar de la lengua (Tabla 5). Estos resultados no permiten validar la hipótesis que preveía que los estudiantes con mayor dominio de la lengua estándar expresarían creencias más positivas que los estudiantes con peor dominio.

		Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8
Tau-b de Kendall	Dominio lingüístico	Coef. de correlación	,018	,018	,058	,028	-,016	,066	-,066	-,040
		Sig.	,802	,799	,433	,704	,829	,363	,360	,586
		N	135	135	135	135	134	135	132	133

TABLA 5. Coeficientes de correlación de Tau-b de Kendall entre el dominio lingüístico demostrado por los estudiantes y las respuestas a las preguntas del cuestionario.

Contraste de la hipótesis 4

El contraste de la hipótesis 4 se ha realizado mediante el análisis de correlaciones bivariadas de la tau-b de Kendall (Tabla 6). Los resultados muestran una correlación positiva significativa entre las variables P1, P3 y P5 (sig.<0.001), que son las tres cuestiones que preguntaban acerca del uso, en situaciones formales, del registro formal y normativa en la escuela (P1) y en la universidad (P3 por parte de los alumnos y P5 por parte de los profesores). En este sentido, se valida la parte de la hipótesis 4 que preveía que los encuestados serían consistentes en sus opiniones acerca del uso del registro formal tanto en la escuela como en la universidad.

La segunda parte de la hipótesis, que preveía una consistencia en las opiniones acerca de la importancia de la presencia de la lengua normativa en situaciones informales (tanto en la escuela como en la universidad), queda validada también al comprobar que los valores de significación permiten establecer una correlación positiva significativa entre las variables que hacen referencia al uso del registro normativo en situaciones informales en la escuela (P2) y en la universidad (P4 y P6), de modo que los estudiantes con opiniones más favorables a la presencia de la lengua normativa en la escuela también las tienen para la presencia de los registros más formales en la universidad.

Finalmente, la última parte de la hipótesis preveía que habría una correspondencia entre las opiniones acerca de la necesidad de promover la variedad estándar de la lengua frente a las variedades dialectales propias de los centros educativos. La correlación en las dos variables afectadas (P7 y P8) es también altamente significativa ($p < 0,001$), puesto que los estudiantes con opiniones más favorables al uso de la variedad estándar de la lengua en la escuela también opinan que la variedad estándar debería ser de uso preferente en la universidad.

Pregunta		1	2	3	4	5	6	7	8
P1	Coef. correl.	1,000	,380**	,301**	,060	,340**	,063	,060	,038
	Sig.		,000	,000	,408	,000	,379	,400	,594
	N	35	35	35	35	34	35	32	33
P2	Coef. correl.		,000	,191**	,218**	,248**	,332**	,054	,058
	Sig.			,009	,003	,001	,000	,454	,420
	N		35	35	35	34	35	32	33
P3	Coef. correl.			,000	,232**	,347**	,243**	,055	,124
	Sig.			.	,002	,000	,001	,458	,094
	N			35	35	34	35	32	33
P4	Coef. correl.				,000	,127	,513**	,122	,116
	Sig.				.	,089	,000	,098	,115
	N				35	34	35	32	33
P5	Coef. correl.					1,000	,202**	,208**	,276**
	Sig.					.	,006	,005	,000
	N					34	34	31	32
P6	Coef. correl.						1,000	,124	,135
	Sig.						.	,088	,064
	N						35	32	33
P7	Coef. correl.							1,000	,653**
	Sig.							.	000
	N								32
P8	Coef. correl.								1,000
	Sig.								.
	N								133

TABLA 6. Correlaciones tau-b de Kendall.

DISCUSIÓN

En este estudio se han planteado cuatro hipótesis. La primera propone que los estudiantes universitarios serán favorables al uso de la lengua formal en las instituciones educativas, en el sentido de que es un tipo de registro propio de la educación, según Holmes (1992). Los resultados obtenidos han permitido validar esta hipótesis de forma global, aunque permiten establecer tres matizaciones. En primer lugar, se observa que en situaciones académicas formales los encuestados muestran una actitud neutra respecto de la variedad estándar. En segundo lugar, también se observa que los estudiantes son favorables a la variedad estándar, aunque implique la pérdida de variedades propias dialectales. Si se consideran de forma conjunta estos dos resultados, se puede interpretar que los estudiantes no establecen una relación directa entre uso de lenguaje formal y el uso de una variedad estándar, puesto que no muestran preferencias por el uso de un registro formal y en cambio se posicionan favorablemente al uso de una variedad estándar. Aunque pueda parecer un contrasentido, es coherente pensar que aceptan la idea de la variedad estándar para mejorar la comprensión y entendimiento entre los hablantes, mientras que no conceden una importancia tal con respecto al uso del registro formal. En este sentido, pues, parece que no se establece relación entre estándar y formalidad. Para profundizar en este resultado, sería interesante investigar si el concepto de "lengua de prestigio" se relaciona más con la idea de variante estándar o con la de lenguaje formal, para contrastar con el proceso ideológico de estandarización que propone Milroy (2001).

Finalmente, respecto del uso del registro normativo y formal en la universidad, los estudiantes consideran que tanto profesores como alumnos deberían utilizar un lenguaje normativo en situaciones formales e informales (en este último caso, siempre que se vean implicados profesores, puesto que la pregunta no recoge una situación entre iguales; como excepción, dan menos valor a que los profesores utilicen un lenguaje formal hacia los estudiantes en situaciones informales). Así pues, el entorno universitario parece un tipo de contexto más apropiado para el uso de un lenguaje formal que la escuela.

En relación a la hipótesis 2, que propone que los estudiantes serán más favorables al uso del registro formal y normativo en situaciones formales que en situaciones informales (Nida, 1996), los resultados han permitido validar la hipótesis, aunque muestran que el grado de formalidad de la situación comunicativa no es el único factor importante, sino que también lo es el tipo de contexto (universitario o escolar).

La hipótesis 3 planteaba una correlación positiva entre el conocimiento o dominio de la lengua normativa y la actitud favorable a su respecto, a partir de la idea de la inseguridad lingüística (Labov, 1966). En este caso, no se ha podido validar la hipótesis, puesto que no existe correlación entre el dominio de la lengua normativa y una actitud favorable a su respecto. Parece, pues, que otros factores grupales, como los educacionales, o generacionales, pueden jugar un papel más determinante que el grado de pericia lingüística individual. Estos resultados apuntan una dirección muy distinta a la comúnmente aceptada en la discusión entre las actitudes y motivación versus aprendizaje lingüístico. Habitualmente, se asume esta relación positiva entre motivación y aprendizaje y el foco de discusión se sitúa en la determinación de cuál es la causa y cuál el efecto (Gardner y Clément, 1990), porque los estudios correlacionales no aportan ninguna explicación de la dirección del proceso. Otra visión es la de Baker (1992), que apuesta por una interacción recíproca entre actitudes y aprendizaje lingüístico. En este estudio no se ha producido una correlación positiva.

La hipótesis 4 planteaba una simetría en los ámbitos universitario y escolar, en el sentido de que los encuestados responderían de la misma manera a las preguntas relacionadas con la formalidad o informalidad de la situación, o uso del estándar, en los dos contextos. En este caso, se ha validado la hipótesis, ya que los estudiantes muestran la misma actitud respecto de las situaciones formales en la escuela y en la universidad; también muestran la misma actitud tanto con respecto a la lengua normativa en situaciones informales como para promover la variedad estándar en la escuela y en la universidad.

CONCLUSIONES

El estudio de las creencias constituye un factor clave para la mejora de la formación inicial de los docentes, puesto que conforman el conjunto de argumentos en los que se fundamentan las actitudes lingüísticas. Es precisamente en el ámbito escolar donde se puede incidir —y eventualmente transformar— en las actitudes y creencias relacionadas con diferentes variables sociolingüísticas. Son muchos los estudios sociolingüísticos que han analizado cuáles son las actitudes (basadas en un conjunto de creencias) de los niños respecto de diferentes variedades lingüísticas (Rosenthal, 1974; Benítez, 1985). También se han analizado las actitudes en padres (Cohen, 1975) y en maestros noveles (Williams, 1973) y experimentados (Giles y Powesland, 1975). En todos estos estudios se muestran actitudes contrarias hacia los hablantes de las variedades menos prestigiosas.

En esta línea, los resultados hallados en este estudio nos permiten aportar algunas conclusiones interesantes: en primer lugar, los estudiantes de los grados de Maestro mantienen las creencias que favorecen la variedad estándar de la lengua frente a las variedades dialectales en los ámbitos académicos tanto escolar como universitario. Las implicaciones de estas creencias en su futuro desempeño docente son relevantes, puesto que se perpetúa el predominio de la variedad estándar (también presente mayormente en los medios de comunicación) a expensas de un conocimiento más profundo del dialecto propio, que se delega en el ámbito familiar.

En segundo lugar, los encuestados se muestran también más favorables al registro formal y normativo en todos los contextos educativos (tanto en la escuela como en la universidad). De sus respuestas se deduce que los futuros docentes no ven necesario diferenciar entre los registros formal e informal según la situación comunicativa. En cambio, sí son consecuentes en la consideración de que el registro formal debe estar presente tanto en la escuela como en la universidad.

Finalmente, otro resultado interesante al que apunta este estudio es que no se produce relación entre el grado de competencia lingüística y creencias más positivas respecto de la variedad estándar y el registro formal de la lengua. Esta falta de relación sugiere que puede haber otros factores que se deberían indagar.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, M. (2002). Seguridad e inseguridad lingüísticas en la sociolingüística laboviana. En J. D. Luque-Durán, A. Pamies-Bertrán & F. J. Manjón-Pozas (Eds.), *Nuevas tendencias en la investigación lingüística* (pp.351-360). Granada: Granada Lingüística.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baldaquí, J. M. (2009). Inseguretat lingüística o consciència normativa. Inseguretat lingüística o consciència normativa? Inseguretat i ús de la llengua entre els joves valencians. *Zeitschrift für Katalanistik*, 22, 71-94.
- Barcelos, A. M. (2006). Researching beliefs about SLA: A critical review. En P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7-33). New York, NY: Springer Science, Business Media, LLC.
- Benítez, P. (1985). Tendencias del habla de la comunidad hispana de Albany (Nueva York). *Lingüística española actual*, 7(2), 251-276.
- Blas Arroyo, J. L. (2005). *Sociolingüística del Español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and teacher education: research and practice*. London: Continuum.
- Boudon, R. (2003). *Raisons bonnes raisons*. Paris: PUF.
- Coupland, N. (2001). Dialect stylization in radio talk. *Language in Society*, 30(3), 345 -375.

- Coupland, N. (2007). *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fasold, R. W. (1984). *The sociolinguistics of society*. Oxford: Blackwell.
- Fishman, J. (1970). *Sociolinguistics: a brief introduction*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- García, F. (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Almería: Universidad de Almería.
- Gardner, R. C. & Clément, R. (1990). Social psychological perspectives on second language acquisition. En H. Giles & W. P. Robinson (Eds.), *Handbook of language and social psychology* (pp. 495-517). Chichester: John Wiley.
- Giles, H. & Powersland, P. F. (1975). *Speech style and Social Evaluation*. Londres: Academic Press.
- Holmes, J. (1992). *An introduction to sociolinguistics*. Londres: Longman Limited.
- Institut d'Estudis Catalans (1999a). *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana, I. Fonètica* (3ª ed.). Barcelona: Publicacions de l'Institut d'Estudis Catalans.
- Institut d'Estudis Catalans (1999b). *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana, II. Morfologia* (4ª ed.). Barcelona: Publicacions de l'Institut d'Estudis Catalans.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Lambert, W., Hodgeson, R., Gardner, R. & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational Reactions to Spoken Languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44-51.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Revista Estudios Pedagógicos*, 30, 75-91.
- Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2).
- López Morales, H. (1979). Índices de inseguridad lingüística en San Juan. En H. López Morales (Ed.), *Dialectología y Sociolingüística. Temas puertorriqueños* (pp. 173-183). Madrid: Hispanova.

- Macaulay, R. K. S. (1975). Negative prestige, linguistic insecurity and linguistic self-hatred. *Linguistics*, 36, 147-161.
- Milroy, J. (2001). Received Pronunciation: Who 'receives' it and how long will it be 'received'? *Studia Anglica Posnaniensia*, 36, 15-33.
- Milroy, J. (1992). Social Network and Social Class: Toward an Integrated Sociolinguistic Model. *Language in Society*, 21, 1-26.
- Milroy, J. (2007) The ideology of the standard language. En C. Llamas, L. Mullany & P. Stockwell (Eds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics* (pp. 133–139). Londres, Nueva York: Routledge.
- Mugglestone, L. (2003). *Talking Proper: The Rise and Fall of the English Accent as a Social Symbol*. Oxford: Oxford University Press.
- Nida, E. A. (1996). *The Sociolinguistics of Interlingual Communication*. Bruselas: Éditions du Hazard.
- Pardo, A. & Ruiz, M. Á. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw–Hill.
- Rosenthal, M. (1974). The magic boxes: Pre-school children's attitudes towards black and standard English. *The Florida FL Reporter* 12, 55-62.
- Williams, F. (1973). Some research notes on dialect attitudes and stereotypes. En R. Shuy & W Fasold (Eds.), *Language Attitudes: Current Trends and Prospects* (pp. 113-128). Washington: Georgetown University Press.