

6

RALPH FASOLD

5/581
38 copias

LA SOCIOLINGÜÍSTICA
DE LA SOCIEDAD

INTRODUCCIÓN A LA SOCIOLINGÜÍSTICA

TRADUCCIÓN: MARGARITA ESPAÑA VILLANANTE
, JUANQUÍN MEJÍA ALBERDI

Cap 6 y 9.

Visor Libros 1996

1

40 \$/t

- de comunicatividad de Kuo.
- 18 Saber identificar qué demostró el estudio de correlación que hicieron Lieberman y Hansen sobre la relación entre la diversidad, tal y como la mide la Fórmula A, y el desarrollo.
 - 19 Saber identificar los patrones generales de los índices de comunicatividad de Singapur y Malasia occidental, y su importancia para el status de la lengua nacional de cada país.
 - 20 Saber identificar la conclusión a la que lleva un análisis de los índices de comunicatividad del hindi-urdu y del inglés en la India.
 - 21 Saber decir qué mide el valor C de Fasold.
 - 22 Saber identificar qué importancia tiene que en la India los valores de C sean más altos en el ámbito del estado y el distrito que en el ámbito nacional.

6. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

6.1. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS: QUÉ SON, Y POR QUÉ

En lo que va de libro nos hemos ocupado en gran medida de la sociedad viéndola como un todo. Sin embargo, las sociedades se componen de individuos y cualquier uso del lenguaje que se haga en una sociedad ocurre necesariamente cuando una persona habla con otra. En este capítulo y el siguiente nos centraremos en los individuos y en cómo usan la lengua. Dirigiremos nuestra atención a los métodos y teorías de una ciencia social con la que hasta ahora no hablamos impropriadamente: la psicología social. Uno de los temas de estudio que los psicólogos sociales consideran de mayor utilidad son las actitudes lingüísticas.

Para estudiar las actitudes en general primero hemos de inclinarnos por una de las dos teorías que intentan explicarlas. La mayor parte de los trabajos sobre actitudes lingüísticas se basan en una concepción mentalista de la actitud, que se ve como una disposición para algo. La actitud sería, pues, una variable que opera entre un estímulo que afecta a una persona y la respuesta de ésta (Agrey y Fishman, 1970:138; Cooper y Fishman, 1974:7). Desde este punto de vista, la actitud de una persona la predispone a reaccionar de una u otra forma ante un estímulo dado. Williams (1974:21) da una típica definición mentalista de la actitud: «La actitud se considera como un estado interno provocado por algún tipo de estímulo y que puede condicionar la subsecuente respues-

ca cepais
mentolista

concepción conductista

ra del organismo». Este enfoque presenta problemas para un método experimental, ya que si una actitud es un estado interno de disposición y no una respuesta observable, debemos depender de lo que nos informen las personas sobre sus actitudes, o indirectamente inferir las actitudes de los patrones de conducta. Como sabemos, los datos proporcionados por los propios individuos a menudo tienen una validez cuestionable. Además, hacer inferencias a partir de una conducta lleva al investigador un paso más allá de lo que él ha observado. Buena parte del esfuerzo investigador sobre las actitudes lingüísticas se ha empleado en la creación de ingeniosos experimentos diseñados para revelar las actitudes evitando que las personas estudiadas fuesen demasiado conscientes del procedimiento.

La otra concepción de las actitudes es la del punto de vista conductista. Según esta teoría, las actitudes se hallan sin más en las respuestas de la gente a situaciones sociales. Este punto de vista facilita la investigación dado que no necesita depender de la información que los propios individuos proporcionen ni de inferencias indirectas. Sólo se necesita observar, tabular y analizar una conducta manifiesta. Sin embargo, este tipo de actitudes no serían tan interesantes como en el caso de que fueran definidas desde una perspectiva mentalista, ya que no se pueden utilizar para predecir una conducta distinta (Aghyisi y Fishman, 1970:138). No obstante, no podemos por ello descartar totalmente el enfoque conductista que ve las actitudes simplemente como un tipo de respuesta a un estímulo.

Otro tema que surge del estudio de las actitudes es si éstas tienen o no subcomponentes identificables. En general, los psicólogos que siguen la definición conductista ven las actitudes como unidades simples. En cambio, los mentalistas piensan normalmente que las actitudes tienen subpartes tales como la *cognitiva* (conocimiento), la *afectiva* (sentimiento) y la *conativa* (acción) (Aghyisi y Fishman, 1970:139; Cooper y Fishman, 1974:7). Varios estudiosos han construido modelos más o menos complejos de la actitud y sus componentes, pero no podemos detenemos en ello aquí (cf. Aghyisi y Fishman, 1970:140).

El centro de nuestro interés son las *actitudes lingüísticas* y no las actitudes en general. Las actitudes lingüísticas se distinguen del resto porque tratan precisamente de las actitudes hacia la lengua. Algunos estudios sobre las actitudes lingüísticas se limitan precisamente a las actitudes hacia la lengua misma. Se pregunta a los in-

formantes de estos estudios si piensan que una variedad dada de la lengua es «rica», «pobre», «bonita», «fea», «biensonante», «dura» o adjetivos similares. A menudo, sin embargo, la definición de actitud lingüística se amplía para abarcar las actitudes hacia los hablantes de una lengua o dialecto particulares. Una ampliación aún mayor del campo que abarca la definición permite incorporar todos los tipos de conducta relacionados con la lengua, incluyendo las actitudes sobre la conservación de la lengua y los proyectos de planificación lingüística. En este capítulo resumiremos lo investigado sobre actitudes lingüísticas desde un punto de vista intermedio. Incluiremos, pues, las actitudes hacia los hablantes de variedades lingüísticas y no sólo hacia la lengua en sí.

Si la concepción mentalista del lenguaje resultase ser cierta podríamos, si conociésemos las actitudes de una persona, hacer predicciones en cierto grado fiables sobre su conducta en relación con esas actitudes. Cooper y Fishman (1974:5) citan varios fenómenos que pueden estar influidos por actitudes lingüísticas. Parece ser que el proceso de cambio fonético está influido por el grado en que una comunidad lingüística acepta el cambio (Bailey, 1973) y hay una definición de «comunidad lingüística» que se apoya en las actitudes colectivas ante la lengua (Labov, 1966). A menudo las actitudes lingüísticas son el reflejo de actitudes hacia miembros de grupos étnicos diferentes. Existen pruebas de que las actitudes ante la lengua pueden influir en la manera en que los profesores tratan a los alumnos (Prender y Lambert, 1972; y el trabajo de Frederick Williams y sus colaboradores, como Williams, 1974) y en los métodos de contratación que emplean los patronos (Rey, 1977). Otros trabajos sugieren que las actitudes hacia la lengua afectan al aprendizaje de una segunda lengua (por ejemplo, Lambert et al., 1968). Parece incluso que las actitudes lingüísticas pueden tener un efecto positivo o negativo en la inteligibilidad de una variedad lingüística (Wolff, 1959). Si tomamos dos variedades lingüísticas dada estrechamente relacionadas entre sí, es posible que los hablantes de la variedad de *status* más alto no entiendan la otra, pero sí les entenderán los hablantes de la variedad de *status* más bajo. Si son reales estas relaciones entre las actitudes y otros fenómenos sociales, es

¹ Estos dos asuntos se tratan más detenidamente en el volumen II (*La Sociolingüística de la Lengua*).

3

evidente que el estudio de las actitudes lingüísticas debe ocupar un lugar importante en la sociolingüística.

6.2. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

6.2.1. Métodos directos e indirectos

Los métodos para determinar las actitudes hacia la lengua pueden ser directos o indirectos. Un método totalmente directo pediría a los informantes que respondieran a un cuestionario escrito o a las preguntas de una entrevista, donde se les pide directamente dar su opinión sobre una u otra lengua. Un método totalmente indirecto estaría diseñado para evitar que el encuestado supiese que se están investigando sus actitudes ante la lengua. Cooper y Fishman (1974:16-17) dan un ejemplo de este último tipo de método. Estos autores querían demostrar la hipótesis de que las actitudes hacia el hebreo en Israel hacen a esta lengua más útil para abordar temas científicos, mientras que el árabe sería más útil para tratar temas tradicionales islámicos. Para demostrar esta hipótesis, se pidió a un grupo de adultos musulmanes bilingües en árabe y hebreo que escuchasen cuatro fragmentos de un minuto cada uno grabados por un hablante competente en ambas lenguas. Un pasaje hablaba de los perjuicios del tabaco y daba datos científicos en apoyo de su opinión. Se grabó una vez en cada lengua. El otro pasaje, también grabado una vez en cada lengua, hablaba en contra del consumo de alcohol apoyándose en argumentos islámicos tradicionales. Se dividió a los encuestados en dos grupos, uno escuchó el pasaje del tabaco en hebreo y el del alcohol en árabe, mientras que el otro escuchó la combinación inversa. Después, se preguntó a los encuestados si ellos aprobarían una subida de los impuestos del tabaco o del alcohol como medida para reducir su consumo.

Las diferencias en las respuestas fueron sorprendentes. Los encuestados que habían escuchado el pasaje científico sobre el tabaco en hebreo apoyaron el impuesto del tabaco en una proporción de dos a uno en comparación con aquellos que habían oído el mismo tipo de argumentación en árabe. En el caso de los argumentos tradicionales islámicos contra el alcohol se obtuvieron resultados opuestos: los que oyeron el mensaje en árabe y dijeron que apoya-

ban la subida de impuestos fueron el doble de los que la apoyaban habiéndolo oído en hebreo. La hipótesis de los investigadores parece demostrarse, pero debemos destacar que los encuestados no tenían ni idea de que se estuviese investigando sus actitudes lingüísticas, ya que se desvió su atención al tema de los daños que producen el tabaco y el alcohol.

6.2.2. La técnica de las máscaras (*matched-guise technique*)

En la investigación sobre actitudes lingüísticas, se ha convertido prácticamente en norma un determinado método experimental, bien en su forma original o bien en una modificada. Nos referimos a la técnica de las máscaras, desarrollada por Wallace Lambert y sus colaboradores (Lambert et al., 1960; Lambert, 1967). La técnica pura de las máscaras persigue un control completo de todas las variables, excepto la lengua. Para conseguir esto, se necesita un número de hablantes bilingües que hablen con fluidez las lenguas que son objeto de la investigación. A estos hablantes se les graba en una cinta magnetofónica mientras leen exactamente el mismo texto una vez en cada una de las lenguas. Los fragmentos grabados se ordenan en una grabación de manera que parezca que cada pasaje ha sido grabado por un hablante distinto. Si, por ejemplo, los hablantes han sido grabados una vez en francés y una en inglés, la grabación podría iniciarse con la intervención de un hablante de francés. La siguiente voz que se escuchase podría ser un hablante actuando en inglés. La tercera voz podría ser un tercer hablante hablando en inglés. Tal vez la cuarta voz podría ser el primer hablante esta vez «enmascarado» en inglés. A estas alturas, los oyentes posiblemente han olvidado ya las características de la voz del primer hablante, y piensan que no han oído nunca la voz del cuarto hablante. Se intercalan, pues, las dos «máscaras» de los diferentes hablantes que han sido grabados, de tal modo que al oyente le parezca que en cada intervención escucha a un hablante distinto. Así, los oyentes creen que han oído el doble de personas de las que realmente han intervenido.

Se pide a un grupo de oyentes bilingües que escuchen las grabaciones y puntúan varias características de los hablantes, tales como la inteligencia, la clase social y la simpatía. Si la misma persona recibe diferentes puntuaciones bajo distintas máscaras, la

causa tiene que ser la diferencia de lengua. Dado que ha sido la misma persona la que ha hablado en ambas ocasiones, no pueden ser meras diferencias en la calidad de la voz aquello ante lo que los oyentes están reaccionando. Se elimina también el contenido como variable al tener versiones del mismo texto traducidas a ambas lenguas.

Es evidente, pues, que las investigaciones sobre actitudes lingüísticas pueden ser en varios grados directas o indirectas, según se oculten unos u otros aspectos de los experimentos a los encuestados. La técnica de las máscaras es directa en tanto que se interroga explícitamente a los oyentes sobre sus opiniones acerca de las características de los hablantes. Pero es indirecta en cuanto que se pide a los oyentes que reaccionen ante hablantes, y no ante lenguas. Además, ellos no saben que están escuchando a la misma persona bajo distintas «máscaras».

6.2.3. Las escalas diferenciales semánticas

El formato que más a menudo se emplea para las respuestas de los oyentes en la técnica de las máscaras es el de las escalas diferenciales semánticas (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957). En estas escalas se colocan los extremos opuestos de un rasgo, dejando entre ellos un número de espacios en blanco. En la ilustración 6.1 vemos un ejemplo típico de escala diferencial semántica. En el caso de que el hablante de la grabación pareciera extremadamente antipático, el oyente pondría una señal o marca en la línea más cercana a la palabra «antipático». Si pareciera simpático, la marca se colocaría en el otro extremo de la escala. Si el hablante pareciera de una simpatía mediana se utilizaría el espacio intermedio, y así sucesivamente. Para otras características se emplearían escalas similares. De esta manera, cada oyente puede señalar con precisión en qué lugar de la escala de cada rasgo particular se encuentra el hablante.

simpático ————— antipático

Ilus. 6.1. Escala diferencial semántica típica de siete puntos

Para puntuar las escalas diferenciales semánticas se emplea el procedimiento siguiente: una vez recogidas las respuestas, se asig-

nan valores numéricos a cada uno de los espacios de la escala. En una escala de siete puntos como la de la ilustración 6.1, se podría asignar un 7 al espacio más cercano a la palabra «simpático», un 6 al espacio siguiente y así sucesivamente. Según se van tabulando las respuestas, se marca con una raya el espacio encima de los grados de la escala, haciendo una marca por cada oyente que juzgue al hablante en ese lugar de la escala. Supongamos, por ejemplo, que a un hablante bajo una «máscara» determinada le puntuaron con un 7 en inteligencia cinco oyentes, con un 6 trece, con un 5 veinte, con un 4 once, con un 3 dos y con un 2 uno. La tabulación inicial sería en ese caso como se muestra en la ilustración 6.2.

	III	IIII	IIII	IIII	II	I	
inteligente	7	6	5	4	3	2	1 no inteligente

Ilus. 6.2. Tabulación inicial hipotética de la escala diferencial semántica para la inteligencia

A continuación se multiplica el número de marcas en cada espacio por el valor asignado al mismo. Después se suman los resultados. En nuestro ejemplo la operación sería:

$$(7 \times 5) + (13 \times 6) + (20 \times 5) + (11 \times 4) + (2 \times 3) + (1 \times 2) = 35 + 78 + 100 + 44 + 6 + 2 = 265.$$

Esta puntuación se divide por el número total de oyentes (el mismo que el número de marcas de la ilustración 6.2), en este caso, 52. El resultado es un valor de 5.10, que será tomado como información y se analizará estadísticamente. Este número es la puntuación para este hablante en la escala de inteligencia, y significa que, por término medio, se evalúa la inteligencia del hablante bajo esta máscara en un grado algo mayor de 5 en una escala de siete puntos.

² Si recordamos nuestra explicación de los tipos de escalas en el capítulo 4^o, veremos que no está muy clara qué tipo de escala es una escala diferencial semántica. Se trata por lo menos de una escala ordinal, pero ¿se la puede considerar una escala de intervalo? Si fuera así, supondríamos que la diferencia entre, por ejemplo, un 7 y un 6 en una escala de inteligencia es para los oyentes lo

6.2.4. Otros métodos

Aunque en la investigación sobre las actitudes lingüísticas es muy frecuente utilizar la técnica de las máscaras con escalas diferenciales semánticas, también existen otros métodos. Agheyisi y Fishman (1970:147-50) mencionan tres técnicas más: los cuestionarios, las entrevistas y la observación.

6.2.4.1. Los cuestionarios

Pueden tener uno o dos tipos de preguntas, abiertas o cerradas. Las preguntas abiertas dan al encuestado la máxima libertad a la hora de expresar sus opiniones, pero también le permiten desviarse del tema y son muy difíciles de puntuar. En un cuestionario de preguntas abiertas se les puede pedir a los encuestados que describan sus reacciones ante un hablante determinado después de escuchar una grabación. En un cuestionario de preguntas cerradas, en cambio, se limita al encuestado a un formato determinado para que responda a las preguntas. Aparte del formato ya visto de las escalas diferenciales semánticas, formatos de este tipo son también aquellos con respuestas de «sí» o «no», de elección múltiple, o esquemas clasificatorios. Las preguntas cerradas son mucho más fáciles para los encuestados y también son fáciles de puntuar, pero fuerzan a éstos a responder en los términos fijados por el investigador y no en los suyos propios. Tal vez la solución ideal sea iniciar la

mismo que la diferencia entre un 4 y un 5. Pero supongamos que un encuestado se reserva el 7 para hablantes que parecen genios al hablar, mientras que el 5 sería más propio para una persona que pareciera sólo ligeramente más inteligente que la media. Para esta persona, la diferencia entre 7 y 6 podría ser mucho mayor que la diferencia entre 5 y 4, y la escala perdería las propiedades de una escala de intervalo. La decisión sobre si una escala diferencial semántica es una escala ordinal o de intervalo es crucial para el investigador, que debe decidir si son apropiadas las pruebas estadísticas paramétricas o las no paramétricas. Hay, por supuesto, más complicaciones, ya que no se analizan estadísticamente los valores mismos de las escalas, sino los valores *medios* que derivan de aquéllas. Estos valores medios son puntos en una escala de intervalo, pero en este caso la media se deriva de una escala que tiene un *sensu* poco claro. En la práctica, normalmente se emplean pruebas estadísticas paramétricas, por lo general el análisis de varianzas, para analizar los resultados de las escalas diferenciales semánticas.

investigación con preguntas abiertas y utilizar luego los resultados para componer un cuestionario de preguntas cerradas. Más adelante veremos cómo Frederick Williams llevó a cabo de un modo ejemplar este procedimiento.

6.2.4.2. Las entrevistas

Las entrevistas son similares a los cuestionarios de preguntas abiertas, pero sin cuestionario. Un encuestador hace personalmente preguntas sobre la actitud y fija las respuestas por escrito o en una grabación mientras el entrevistado responde oralmente. De esta manera se libera al entrevistado del trabajo de escribir sus respuestas, haciendo que sea más fácil conseguir respuestas abiertas, y además el entrevistador puede guiar la conversación si el entrevistado tiende a desviarse del tema en cuestión. La principal desventaja de las entrevistas es que necesitan muchísimo tiempo y resultan muy caras. Un encuestador necesita más tiempo para llevar a cabo una entrevista que para hacerse cargo de 50 ó 100 cuestionarios en una sesión de grupo.

6.2.4.3. La observación

Este es el método menos agresivo y el que recoge los datos más naturales. La observación, que es un método muy utilizado en la investigación antropológica o etnográfica, consiste en que el investigador anota las actividades de las personas según las va observando. Como la gente raramente dice lo que piensa a menos que se le pregunte, la observación sería la técnica más apropiada desde un punto de vista conductista. Un mentalista que emplease la técnica de la observación tendría que inferir qué actitudes subyacen bajo el comportamiento observado. En otras palabras, diríamos que las actitudes deben ser, bien lo mismo que el comportamiento manifiesto, o bien deben ser inferidas de la conducta observada. Agheyisi y Fishman (1970:150) critican a la observación por su «excesiva subjetividad y privacidad», pero creen que «tales datos pueden estar sujetos al mismo método riguroso de puntuación, recuento y clasificación que los datos recogidos mediante métodos más formales».

6.2.5. La técnica de las máscaras: problemas y modificaciones

Pese al éxito que ha tenido el empleo de la técnica de las máscaras en muchas investigaciones sobre actitudes lingüísticas, esta técnica lleva implícitos ciertos problemas. Si se quiere controlar el contenido de las muestras de lengua, la más estricta aplicación del método de las máscaras requiere que cada hablante lea cada texto en las dos lenguas. Pero esto, aunque nos ayuda a controlar una variable, crea otra a su vez: los oyentes podrían juzgar a los hablantes en su calidad de lectores de textos y no según la variedad lingüística que utilizan. Algunas investigaciones han modificado el método (por ejemplo d'Anglejan y Tucker, 1973; El-Dash y Tucker, 1975; Wölcke, 1973; Shuy, Baratz y Wolfson, 1969) haciendo que los hablantes traten el mismo tema general pero sin decir exactamente lo mismo. Así, queda claro que los hablantes están hablando y no leyendo, y se mantiene cierto control sobre el tema del que se habla. Si se adopta esta modificación, los temas que se elijan no deben ser controvertidos, para que esto no influya en los juicios de los oyentes. D'Anglejan y Tucker (1973), por ejemplo, hicieron que sus hablantes hablaran sobre una ventisca especialmente violenta y El-Dash y Tucker (1975) utilizaron el tema de las pirámides de Gizeh en su investigación sobre las actitudes lingüísticas en Egipto.

Los intentos de controlar el contenido pueden, sin embargo, acarrear un problema añadido: la posible incongruencia entre variedad lingüística y tema. Si resulta que las máscaras son las variedades Alta y Baja de una comunidad diglósica, es evidente que un tópico que es apropiado en una variedad puede no serlo en absoluto en la otra. Los encuestados podrían entonces dar puntuaciones bajas a una de las máscaras, no porque tengan una opinión negativa de esa variedad, sino porque creen que esa variedad lingüística no debería usarse para tratar ese tema en particular. Agheyisi y Fishman (1970:146-7) citan un estudio de Kimple (1968) en el que éste empleó una técnica de «imagen invertida» para tratar este problema. En pocas palabras, su investigación incluyó reacciones a grabaciones de conversaciones entre hablantes bilingües. En una grabación, una lengua era empleada para unos tipos de roles y otra lengua se usaba para otros tipos de roles. En una segunda grabación, se empleaba una «imagen invertida» de la primera: las lenguas y los roles para los que éstas se usaban habían

sido intercambiados. Se pidió a diferentes grupos de encuestados que escucharan las dos conversaciones y que luego contestaran a un cuestionario de actitudes basado en dichas conversaciones. Los resultados mostraron que las impresiones que dieron los hablantes no dependían sólo de qué lengua estuviesen empleando, sino también de si estaban utilizando la lengua correcta para cada situación.

Un último problema que surge en los estudios que emplean el formato de cuestionarios, incluyendo la técnica de las máscaras y el método diferencial semántico, es la cuestión de la *validez* (Agheyisi y Fishman, 1970:150). Como sabemos, una medida es válida sólo si mide aquello que debe medir, pero es casi imposible demostrar esa validez al tratar de las actitudes cognitivas y afectivas. Habría que comparar los resultados del experimento sobre actitudes con lo que la gente *verdaderamente* piensa y siente (lo que habría que descubrir de modo independiente). El problema es más fácil de resolver en el caso de las actitudes conativas, aquellas relacionadas con la conducta. Si un cuestionario de actitudes revela que la gente tiene una predisposición a comportarse de cierta manera, todo lo que debe hacerse es colocarlos en una situación en la que esa conducta determinada sea posible y esperar a ver lo que hacen. Fishman ha utilizado una técnica que él llama *medida de la implicación* para probar la validez (Fishman, 1968d; Cooper y Fishman, 1974:15). En su investigación de 1968, Fishman no sólo hizo preguntas que tenían que ver con las actitudes de los puertorriqueños de la ciudad de Nueva York hacia su etnia, sino que también les invitó a una tarde de bailes puertorriqueños y otras actividades culturales. Así, pudo comparar las respuestas de los cuestionarios con el hecho de que un encuestado respondiese o no a la invitación, dijese que asistiría, y lo que hiciese finalmente. Si una persona respondía al cuestionario de una forma que indicase orgullo por ser puertorriqueño y luego asistía a las actividades de la citada tarde, su asistencia sería una prueba de la validez de sus respuestas al cuestionario.

Giles y Bourhis (1976) emplearon un método más sencillo. En su experimento, dos psicólogos fueron a una clase de estudiantes de bachillerato. Uno de los psicólogos les dijo a los estudiantes que había cierta preocupación por las ideas equivocadas que la gente tenía sobre la psicología. Les pidió, empleando para ello un acento específico, que escribieran de qué trata-

En su opinión la psicología, de manera que se pudieran tomar medidas para corregir cualquier idea equivocada que sobre esa ciencia tuviesen. Después de que los alumnos empezaran a escribir, este psicólogo se marchó del aula y no volvió. Después, el otro psicólogo les dijo a los estudiantes que se estaba estudiando la posibilidad de destinar personas a los institutos para que orientaran a los alumnos sobre temas de psicología y evitar así posibles preconcepciones erróneas que tuvieran los estudiantes. Les dijo, además, que se estaba evaluando a su colega, el que acababa de marcharse, para ocupar el citado puesto de trabajo. Al terminar la pregunta abierta que se les había hecho, se dio a los estudiantes un cuestionario de preguntas cerradas con una escala de puntuaciones sobre el primer psicólogo. El mismo procedimiento se repitió con otro grupo de estudiantes, pero esta vez el primer psicólogo empleó otro acento (la otra máscara). Evidentemente, el interés principal del experimento eran las actitudes lingüísticas hacia las dos máscaras y no las ideas de los estudiantes sobre la psicología. En el experimento se fijó un índice de conducta sencillo: la cantidad de lo que los estudiantes escribieron respondiendo a las preguntas abiertas sobre psicología, y las puntuaciones sobre la cualificación del primer psicólogo para enseñar a los estudiantes. Ambas se compararon según los dos acentos (máscaras) empleados por el primer psicólogo. Resultó que los estudiantes escribieron más cuando se les habló con un acento que con el otro, y este resultado reforzó lo que ya habla concluido una investigación previa llevada a cabo con el método tradicional de las máscaras. Además, la cantidad de lo escrito con cada máscara era coherente con las actitudes encontradas en las escalas de puntuaciones de los cuestionarios de preguntas cerradas. El experimento de Giles y Bourhis parece indicar la validez de las actitudes conativas reveladas por la técnica de las máscaras. No obstante, Agheyisi y Fishman (1970:150) llaman la atención sobre el «típico problema de la escasa consistencia entre las medidas de actitud y la conducta manifiesta», un problema que ya hablan tratado los psicólogos sociales (por ejemplo, Linn, 1965; Fishbein, 1965). Falta por determinar qué tipo de instrumentos son válidos para medir las actitudes.

Un último problema de la técnica tradicional de las máscaras es su artificialidad (Giles y Bourhis, 1976; Bourhis y Giles,

1976). Aunque pedir a los oyentes que juzguen a otras personas sólo por su voz proporcione un control máximo sobre otras variables, dista mucho de ser una situación de la vida real. Como el experimento sin más de las máscaras requiere que cada muestra grabada tenga el mismo contenido, bien podría ocurrir que los oyentes, tras aburrirse con las repeticiones, comenzasen a prestar una atención mayor de la normal a las variaciones fonéticas. Por último, a los encuestados de un experimento de máscaras se les da un *formulario de evaluación*. Se les proporciona una hoja de puntuaciones y se les pide que hagan juicios evaluativos de una manera que no ocurre en situaciones interactivas normales. El experimento de los dos psicólogos y los estudiantes de bachillerato se pensó para superar en alguna medida estos problemas. El hablante estaba presente en el experimento en lugar de ser una mera voz en una grabación. No se repitió el contenido y no hubo evaluación alguna hasta que los estudiantes tuvieron la oportunidad de escribir lo que quisieron sobre la psicología.

Bourhis y Giles (1976) diseñaron un experimento de máscaras más ingenioso y «naturalista» aún, en el que los encuestados no sabían que estaban participando en una investigación sobre actitudes lingüísticas. Las máscaras implicadas en este experimento fueron cuatro variedades lingüísticas de relevancia sociolingüística en Gales: Las variedades eran las siguientes: (1) la forma de pronunciación de más prestigio del inglés británico, la llamada RP, *received pronunciation*; (2) inglés con un leve acento del sur de Gales; (3) inglés con un fuerte acento galés; y (4) galés estándar. Los «sujetos» del estudio fueron los asistentes a un cine, y el experimento consistió en un anuncio dirigido al público que se hizo durante un descanso. Como probablemente se habrá supuesto, el mensaje tomó cuatro formas diferentes, una por cada máscara o variedad. Se pedía a los asistentes que recogiesen un cuestionario en el vestíbulo y lo rellenasen, para colaborar en la elaboración de la próxima cartelera. En el experimento «participaron» dos tipos de audiencia. Una audiencia anglogalesa, formada por los espectadores de cinco noches en las que se proyectaron dos películas en inglés. Se dió por supuesto que la mayoría de estas audiencias la componían personas galesas que sólo hablaban inglés. La audiencia galesa bilingüe fue la que asistió a una película en galés que se proyectó cuatro tardes. Las audien-

cias anglogalesas oyeron el anuncio en los tres tipos de inglés. Cada tarde se hacía la petición en una sola variedad de inglés (la RP y la variedad con fuerte acento galés se emplearon durante dos tardes cada una). Las audiencias bilingües galesas escucharon las cuatro variedades, una por cada tarde. La conducta que se midió fue el número de cuestionarios entregados por cada uno de los dos tipos de audiencias según el anuncio se hiciese en una u otra de las variedades citadas.

Puesto que los datos son nominales (cuestionarios entregados o no entregados), en el análisis se utilizó la distribución chi-cuadrado. Las tablas 6.1 y 6.2 y la ilustración 6.3 muestran los resultados. La distribución chi-cuadrado de los datos de la tabla 6.1 permite rechazar la hipótesis nula, según la cual quienes hablan relleno el cuestionario y quienes no lo hablan hecho estaban repartidos aleatoriamente entre las audiencias que oyeron las tres máscaras lingüísticas. En realidad, este resultado sólo nos permite establecer la hipótesis bastante endeble de que hay algo en la distribución que no es efecto del azar, pero es difícil adivinar qué es ese «algo». La población anglogalesa responde igualmente a la RP que al inglés con un ligero acento galés, pero responde mucho menos a mensajes emitidos con un acento galés fuerte. Los resultados obtenidos con las audiencias bilingües fueron, en cambio, bastante diferentes.

Tabla 6.1. Resultados de conducta de un experimento de máscaras con audiencias anglogalesas

Cuestionario entregado	Máscaras		
	RP	IGf	IGl
Si	118 22.5%	53 8.25%	66 25.0%
No	406 77.5%	599 91.8%	198 75.0%

$\chi^2=60.9; p<0.001$

RP= Received pronunciation, variedad alta del inglés.

IGf= inglés con acento galés fuerte

IGl= inglés con acento galés leve

Fuente: datos de Bourhis y Giles (1976:14)

Tabla 6.2. Resultados de conducta en un experimento de máscaras con audiencias galesas

Cuestionario entregado	Máscaras	
	IGl	G
Si	14 9.2%	17 26.5%
No	109 70.8%	48 73.5%

$\chi^2=8.2; p<0.005$

IGl= inglés con acento galés leve

G= galés

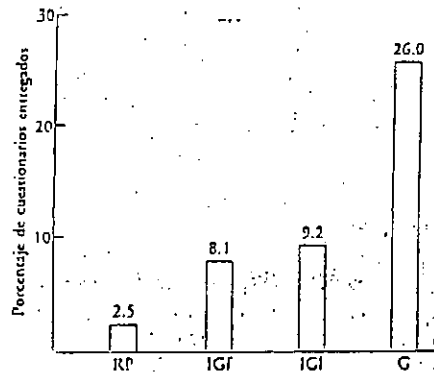
Fuente: datos de Bourhis y Giles (1976:15)

Los datos de la audiencia galesa bilingüe aparecen en la ilustración 6.3 en un gráfico de barras. Parece, pues, que la audiencia galesa bilingüe responde más a peticiones en galés y menos a peticiones en inglés estándar, y responde en un grado intermedio a peticiones con mayor o menor acento galés. Bourhis y Giles emplearon la distribución chi-cuadrado para comprobar la diferencia en la proporción entre galés e inglés con ligero acento galés, y entre inglés estándar e inglés con acento galés fuerte (la diferencia de proporción entre los dos tipos de inglés con acento galés no es, evidentemente, significativa). La diferencia en la respuesta entre el mensaje en RP y en inglés con acento galés no fue significativa³. La distribución chi-cuadrado de la diferencia entre las respuestas al inglés con un ligero acento y al galés la tenemos en la tabla 6.2. La hipótesis nula, según la cual la tabla 6.2 representa datos distribuidos al azar puede, pues, rechazarse. Está claro que si a una audiencia galesa se le pide que rellene un cuestionario, habrá un número significativamente mayor de respuestas positivas si la petición se hace en galés y menor si la petición se hace en inglés, incluso aunque sea inglés con acento galés.

Si no tener en cuenta los resultados, el experimento de Bourhis y Giles demuestra que se pueden superar las objeciones sobre la artificialidad del método de las máscaras. En el experimento visto, aun-

³ Bourhis y Giles hallan el nivel de significación en $p<0.10$, un nivel que generalmente no se considera suficiente para rechazar la hipótesis nula.

que ningún hablante estaba presente físicamente, el contexto era totalmente normal; no hay duda de que los sujetos no tenían ni idea de que se estaban investigando sus actitudes lingüísticas. Ninguna audiencia tuvo que escuchar el mismo contenido más de una vez y no se utilizó ningún formulario evaluativo. Se midió la conducta no controlada, y no evaluaciones basadas en escalas sobre los hablantes. Sin embargo, se perdió cierto control al no ser las mismas personas las que respondieron a todas las máscaras (cada audiencia escuchó la petición en una sola máscara). Lo mismo podemos decir del experimento con los estudiantes de bachillerato: se ha supuesto que cada grupo de estudiantes es equivalente a los otros a efectos de las actitudes medidas. Es decir, se supone que la audiencia anglo-galesa de una tarde, por ejemplo, tiene la misma disposición a responder a todas las diferentes máscaras lingüísticas que las audiencias similares de las demás tardes. No parece haber razón alguna para dudar de la verdad de esta suposición en los experimentos descritos. Pero si se reduce la artificialidad recurriendo al empleo de más de una muestra de una población, el experimentador debe tener cuidado en que todas las muestras sean equivalentes y representativas. De lo contrario, puede introducir sin querer variables aleatorias.



Ilust. 6.3. Gráfico de barras de los resultados de conducta en un experimento de máscaras con audiencias bilingües galesas.

Fuente: adaptación de Bourhis y Giles (1976:15, ilustración 2)

6.3. APLICACIONES

6.3.1. La estructura social

El estudio de las actitudes lingüísticas es de por sí instructivo, pero es aún más valioso como instrumento para resaltar la importancia social de la lengua. En este apartado examinaremos las actitudes lingüísticas como una manera de comprender cómo se utiliza la lengua como símbolo de pertenencia a un grupo. También veremos que las actitudes nos sirven para identificar relaciones diglósicas.

6.3.1.1. La identidad de grupo

Ya vimos en el capítulo 1º que la lengua tenía las funciones separadora y unificadora para los grupos socioculturales. Podría pensarse que los estudios de actitudes demostrarían que cualquier lengua que tuviese esas dos funciones sería evaluada muy favorablemente por sus hablantes. Pero parece que esta es una conclusión un tanto simplista. Cuando una sociedad tiene variedades lingüísticas en relación de diglosia, la actitud normal es ver la lengua Alta como más pura y mejor que la Baja. Naturalmente, la funciones de unificación o separación normalmente las cumple la lengua Baja. Dado que las variedades Altas son en general más apreciadas que las Bajas, podría llegarse a una conclusión opuesta a la que antes apuntábamos: es fácil que un signo de autoidentificación contrastiva sea poco apreciado por sus hablantes.

Tal vez haya ciertos tipos de preguntas que podrían aumentar la estima hacia las variedades Bajas. Si es así, podrían formularse en un experimento de máscaras. Si las escalas diferenciales semánticas del experimento incluyeran aspectos afectivos y de *status*, podría predecirse que los hablantes que empleasen la máscara Alta recibirían puntuaciones más altas en las escalas de *status* y que, en cambio, esos mismos hablantes recibirían las puntuaciones más altas en las escalas afectivas si emplearan la máscara Baja. Un hablante que empleara la máscara de mayor prestigio podría recibir puntuaciones altas en inteligencia o en su *status* profesional, por ejemplo, pero recibiría puntuaciones más altas en cuanto a su simpatía o a la posibilidad de confiar en él cuando emplease la máscara Baja. Los investigadores que han tratado de probar esta hipótesis han obtenido resultados inesperados. Por ejemplo, d'Anglejan y Tucker lle-

varon a cabo una investigación sobre actitudes ante el francés europeo y dos variedades de francés canadiense en Quebec, y descubrieron que el hablante francés europeo no sólo recibía puntuaciones más altas que los hablantes de francés canadiense en inteligencia y educación, sino también en simpatía; los investigadores no se esperaban este resultado (d'Anglejan y Tucker, 1973:22). Del mismo modo, los resultados de la investigación sobre actitudes realizada por Carranza y Ryan (1975:99) con chicanos fueron que tanto éstos como los anglosajones dieron, como era de esperar, puntuaciones más altas al inglés que al español en las escalas de status pero el resultado inesperado fue que para los chicanos el inglés también puntuó más en las escalas de solidaridad. Las actitudes de los estadounidenses negros hacia el inglés estándar y hacia el inglés negro-americano se deben analizar con cuidado para descubrir indicios de actitudes positivas hacia la variedad vernácula (Hoover, 1978): El-Dash y Tucker (1975:46) citan tres estudios, incluyendo el suyo propio, en los que, según los resultados de las investigaciones sobre actitudes, las variedades lingüísticas superpuestas eran preferidas a las lenguas maternas.

Por otro lado, la investigación sobre las actitudes demostró ser un instrumento útil de análisis del albanés como una posible lengua de identidad de grupo en una comunidad sociocultural de Grecia conocida como los «arvanitas». Empleando un cuestionario de preguntas cerradas en lugar de la técnica de las máscaras, Trudgill y Tzavaras (1977) pudieron trazar la línea de decadencia del arvanítico (el dialecto albanés) como lengua de identificación de grupo. Las respuestas que obtuvieron revelaron un patrón muy claro según la edad, como se ve en la tabla 6.3.

Tabla 6.3. Porcentaje de respuestas, por grupos de edad, a las preguntas: «¿Le gusta hablar arvanítica?», «¿Cree usted que es bueno hablar arvanítica?», «¿Es una ventaja hablar arvanítica?»

Edad	Sí			Indiferente			No		
	¿Le gusta?	¿Bueno?	¿Ventaja?	¿Le gusta?	¿Bueno?	¿Ventaja?	¿Le gusta?	¿Bueno?	¿Ventaja?
5-9	1	1	1	10	10	17	89	89	82
10-14	16	17	12	17	73	38	67	10	59
15-24	17	18	34	41	48	50	42	35	16
25-34	30	32	40	67	66	49	3	3	11

Tabla 6.3. (cont.)

Edad	Sí			Indiferente			No		
	¿Le gusta?	¿Bueno?	¿Ventaja?	¿Le gusta?	¿Bueno?	¿Ventaja?	¿Le gusta?	¿Bueno?	¿Ventaja?
35-49	46	64	56	53	35	36	2	1	8
50-59	67	95	67	31	4	33	1	1	0
60+	79	86	97	21	14	3	0	0	0

Fuente: datos de Trudgill y Tzavaras (1977)

Tabla 6.4. Porcentaje de respuestas a la pregunta: «¿Es necesario hablar arvanítica para ser arvanita?», por grupos de edad

Edad	Sí	No
10-14	67	33
15-24	42	58
25-34	24	76
35-49	28	72
50-59	33	67
60+	17	83

Fuente: datos de Trudgill y Tzavaras (1977)

Las respuestas a la pregunta «¿Es necesario hablar arvanítica para ser arvanita?» parecen a primera vista incoherentes con el patrón general de la tabla 6.3. Las respuestas a esta pregunta se muestran en la tabla 6.4. En cada grupo generacional la mayoría piensa que no es necesario hablar arvanítica para ser arvanita. Sólo los más jóvenes no están de acuerdo con esa opinión. Según nos explican Trudgill y Tzavaras (1977:180-181), la mayor parte de los miembros de los grupos generacionales mayores son conscientes de la progresiva desaparición del arvanítico, pero, no obstante, tienen la esperanza de que su identidad étnica pueda conservarse. Por ello, están obligados a dar un lugar en su comunidad a los arvanitas que no hablen arvanítica. Los hablantes más jóvenes, lejos de ser más optimistas sobre el futuro del arvanítico, parecen prever la desaparición tanto de la lengua como de su especificidad étnica. Su ac-

⁴ Trudgill y Tzavaras no creen que esta opinión sea realista.

11

situación parece ser que es necesario hablar arvanítica para ser arvanítica, y aunque hay cada vez menos hablantes de arvanítica y por tanto menos arvanitas, esto último no es algo que les preocupe mucho. Trudgill y Tzavaras (1977:181) lo explican así:

[Los jóvenes] están dispuestos a admitir que es necesario hablar arvanítica para ser arvanita, ya que, aunque son conscientes de que el arvanítica está desapareciendo, no creen que la pérdida de la lengua o de la identidad étnica sea algo malo. Parece que entre la gente más joven este tipo de conflictos se están resolviendo a favor de la identidad y la lengua griegas.

El cuestionario directo con preguntas abiertas sobre actitudes de Trudgill y Tzavaras parece dar una imagen más exacta de la función de la lengua como indicador de la identidad de grupo que la investigación más sofisticada con el método de las máscaras. Pero no sería prudente hacer especulaciones sobre las razones de esto, dada la gran cantidad de diferencias entre el estudio griego y los otros. Podríamos, sin embargo, señalar algunos factores. En primer lugar, la investigación de Trudgill y Tzavaras se llevó a cabo con la técnica de la entrevista oral en la que los entrevistados sabían que el entrevistador era arvanita. A diferencia de esto, la investigación con la técnica de las máscaras incluye respuestas escritas en formularios impresos. En segundo lugar, debido a que los profesores y los estudiantes son las personas más fáciles de conseguir, generalmente terminan siendo estos los encuestados en una investigación con la técnica de las máscaras. Los profesores son los responsables de transmitir los valores culturales dominantes sobre la lengua, y por ello podrían estar más inclinados a presentar actitudes «oficiales». Los estudiantes, por su parte, ante una situación de tipo test, que a menudo se realiza en los edificios escolares, podrían tender a presentar también el punto de vista «oficial». No obstante, la investigación de Trudgill y Tzavaras no se realizó en un edificio escolar, y, aunque algunos de los encuestados más jóvenes pudieran ser estudiantes, no estaban en su papel de estudiantes cuando se les entrevistó. Por último, la propia naturaleza de la técnica de las máscaras requiere comparar dos o más variedades lingüísticas; el cuestionario de Trudgill y Tzavaras no pedía que se comparara el griego y el arvanítica, sino que solamente preguntaba por actitudes hacia el arvanítica.

Es evidente que la investigación con la técnica de las máscaras puede dar indicios fidedignos sobre la función de la lengua como

signo de identidad de grupo, pero ello debe hacerse de una manera un tanto sutil. Para entender lo que está en juego, sería muy útil conocer los conceptos de *convergencia* y *divergencia*, términos usados por el psicólogo social Howard Giles (por ejemplo en Giles, 1973; Giles y Bourhis, 1976; Giles, Bourhis y Taylor, 1977). De acuerdo con la teoría de Giles, que exploraremos en el siguiente capítulo, la conducta lingüística de una persona puede bien converger o divergir del habla de cualquier persona con la que hable. En cierto sentido, la *convergencia* es la expresión de un sentimiento de unidad entre las personas que participan en una conversación. La *divergencia* es, por el contrario, un sentimiento de separación, o un distanciarse de la persona con la que se habla, a favor del grupo propio de uno. La *convergencia* está relacionada con la función unificadora de Garvin y Mathiot (1956) y la *divergencia* con la función separadora, pero hay diferencias importantes. Las funciones de Garvin y Mathiot son más o menos permanentes y deben entenderse como un fenómeno social. En cambio, la *convergencia* y la *divergencia* son fenómenos que sólo existen durante las conversaciones, son fenómenos individuales. Por ejemplo, un paraguayo puede sentir intensamente el valor simbólico nacionalista del guaraní como una fuerza que lo une a sus conciudadanos y lo separa de otros hispanoamericanos, pero puede acomodarse a un ciudadano de un país vecino hablando español con él en una conversación determinada.

Un modo de descubrir el sentido de identidad de grupo de una persona a través de la lengua es investigando la *convergencia de largo alcance*. Si un individuo adapta su habla para concordar con el modelo lingüístico de un nuevo grupo, de tal manera que ese modelo se convierta en su medio normal de expresión lingüística, ello indica una fuerte tendencia a integrarse en ese grupo. Hay un ejemplo de esto en un estudio de inmigrantes de las Indias Occidentales a Gran Bretaña (Giles y Bourhis, ms.; Bourhis y Giles, 1977). En el primer estudio se pidió a 24 adolescentes blancos que evaluaran el habla grabada de un grupo de trabajadores de 21 años. Entre otras cosas se pedía que determinaran la etnia de los hablantes. La mayoría de las grabaciones se hicieron con miembros de la tercera generación de inmigrantes de las Indias Occidentales a Cardiff (Gales, Gran Bretaña), donde vivían los estudiantes. A pesar de ello, los oyentes clasificaron a un 80% de los hablantes de las Indias Occidentales como blancos.

convergencia
o
divergencia

El segundo estudio utilizó como hablantes a 32 niños varones de unos 11 años, de los que sólo 9 pertenecían a la tercera generación de inmigrantes (las nueve excepciones eran de raza blanca). Se pidió a otro grupo de jóvenes blancos de secundaria de Cardiff que escucharan a los citados hablantes y que hicieran juicios sobre ellos. Bourhis y Giles no les entregaron un cuestionario de preguntas sobre la etnia sin más, sino que éstas estaban incluidas entre otras preguntas que componían el cuestionario. Se pidió a los encuestados que parafraseasen el contenido de cada muestra de habla, que evaluaran la intensidad del acento de Cardiff de los hablantes, que los clasificaran en unas cuantas escalas diferenciales semánticas y que estimaran su edad, clase social, religión y etnia. El motivo de la parafrasis era dirigir la atención de los oyentes al contenido de las muestras y no sólo a la forma, intentando con ello aproximarse algo más al uso normal de la lengua. Los resultados en cuanto a la identidad étnica fueron casi idénticos a los obtenidos con hablantes de más edad: un 78% de las respuestas clasificaron como blancos a los hablantes provenientes de las Indias Occidentales⁵. Dos de ellos fueron clasificados como blancos por todos los evaluadores, y a todos excepto a cinco se les clasificó como blancos mucho más a menudo de lo que hubiera sucedido si los oyentes estuviesen sólo adivinando ($p < 0.001$ para la mayoría de los hablantes)⁶. Parece claro, por tanto, que los inmigrantes de las Indias Occidentales en Cardiff se están identificando con la comunidad local, por lo menos en lo que respecta a la lengua como señal de identidad étnica. Como señalan Bourhis y Giles (1977:90), su demostrada asimilación lingüística es lo contrario de lo que sucede en Estados Unidos, donde los negros norteamericanos, en especial

⁵ El experimento se hizo con niños para probar la hipótesis de que los niños más jóvenes están menos preocupados por conseguir la aceptación de la comunidad anfitriona que los adultos, y por ello sería más fácil identificarios como originarios de la India por rasgos de la voz. Bourhis y Giles (1977:90) creen que esta hipótesis no se confirmó por una (o ambas) de las siguientes hipótesis: (1) los niños estaban aprendiendo el modelo de habla de la comunidad antes de los 11 años, y (2) sus padres (inmigrantes de segunda generación) ya habían adquirido el modelo lingüístico de la comunidad de Cardiff. Ambas razones, sobre todo la primera, dan cuenta de los resultados del segundo estudio.

⁶ La prueba estadística empleada para hallar la significación, la distribución binomial, no se describió en el capítulo 4º, pero en Anshen, (1978) aparece explicada con claridad.

los de la clase trabajadora o la clase más baja, emplean el inglés negro como un símbolo de identificación sociocultural⁷.

En otro estudio, los mismos investigadores en colaboración con Wallace Lambert (Bourhis, Giles y Lambert, 1975), ingeniaron un experimento más sutil que incluía los conceptos de convergencia y divergencia. En esta investigación, los encuestados oyeron ejemplos en los que una persona practicaba la convergencia, la divergencia o ninguna de las dos cosas. Se les pidió después que clasificaran a esa persona en una escala diferencial semántica típica de siete puntos. Además, se les preguntó si ellos mismos convergerían o divergerían en esa misma situación.

La cinta grabada que sirvió de estímulo se puso como se explica a continuación. Se dijo a los oyentes, un grupo de estudiantes de décimosegundo grado de instituto (de unos 18 años de edad) de una escuela de lengua francesa en Montreal, que iban a oír las grabaciones de dos entrevistas radiofónicas a una atleta canadiense francófona que había conseguido el séptimo puesto en una competición panamericana de salto de trampolín. En una entrevista, el entrevistador era un comentarista de Francia, mientras que en la otra la entrevistaba un comentarista de Quebec. Las entrevistas eran ficticias: se seleccionó a la supuesta atleta por su habilidad en el dominio del francés europeo así como del francés canadiense tanto formal como informal. Los textos de la entrevista se construyeron con cuidado para controlar el contenido, la duración y la gramática. La mujer que hizo el papel de atleta siempre empleó el francés canadiense formal con la hablante que hacía el papel de comentarista de Quebec. Pero cuando la atleta se entrevistó con el «comentarista de Francia» usó cada vez una de las tres variedades siguientes: o no hizo ningún cambio y usó también con él el francés canadiense formal, o convergía cambiando al francés europeo, o bien divergía usando el francés canadiense informal.

Así, cada grupo determinado de encuestados escuchó uno de los tres posibles pares de entrevistas: (1) la atleta hablando en francés canadiense formal con la comentarista canadiense y utilizando la misma variedad con el comentarista francés; (2) la atleta hablando en francés canadiense formal con la comentarista canadiense y en francés europeo con el comentarista francés; o (3) la atleta hablando en fran-

⁷ Aquí me estoy refiriendo tanto al inglés negro estándar como al inglés negro vernáculo o inglés negro americano (ENA).

es canadiense formal con la comentarista canadiense y en francés canadiense informal con el comentarista francés⁸. Ningún grupo de estudiantes escuchó más de uno de estos pares de entrevistas⁹.

Se utilizó un análisis de varianza para comprobar el nivel de significación de las puntuaciones diferenciales semánticas de los estudiantes que habían escuchado uno de los tres pares de entrevistas. Las únicas dos escalas que fueron significativamente diferentes fueron las que medían la inteligencia y la educación. La tabla 6.5 muestra los resultados, utilizando un formato típico en este tipo de investigación. Como sabemos, los valores de *F* significativos indican que la variación entre grupos de evaluadores que escucharon entrevistas con ejemplos de cambios diferentes fue significativamente mayor que la variación dentro de cada grupo de evaluadores. Sobre todo, los valores de *F* nos indican que no se puede atribuir a una puntuación aleatoria de las diferentes escalas el hecho de que la atleta recibiera más puntos en inteligencia cuando pasó a hablar francés europeo, menos cuando no realizó ningún cambio y que recibiera la peor puntuación en inteligencia y educación cuando se pasó al francés canadiense informal.

Tabla 6.5. Valores de *F* y puntuaciones medias en dos características

Cambio	Puntuaciones medias	
	Inteligencia	Educación
A francés europeo	5.14	5.26
Ninguno	4.64	4.95
A francés canadiense coloquial	4.35	3.75
Valores de <i>F</i>	3.89*	8.85†

* $p < 0.02$ † $p < 0.0001$

Fuente: adaptado de Dourilés, Giles y Lambert (1975:62, Tabla 1)

⁸ El efecto de este último par de entrevistas es en general similar al efecto esperable en Estados Unidos si un negro norteamericano hablase inglés americano estándar con un entrevistador estadounidense y pasase a hablar inglés negro americano cuando le entrevistase un inglés con acento estándar británico.

⁹ El orden en que se presentaron estas entrevistas se neutralizó en un principio. Es decir, un grupo de oyentes escuchó primero la entrevista con el comentarista «francés» en cada par de entrevistas, y otro grupo escuchó antes la entrevista con la comentarista «de Quebec». Cuando se comprobó que el orden no producía diferencias, se combinaron los resultados para tener solo tres parejas.

No es ninguna sorpresa que las variedades del francés con más prestigio mejoren la puntuación que obtiene el hablante en escalas tales como la inteligencia y la educación. No obstante, si el francés canadiense fuese una señal de identidad étnica fuerte, podría esperarse que los estudiantes dieran a la atleta puntuaciones más altas en algunas de las escalas *afectivas* cuando ésta empleaba uno de los estilos del francés canadiense durante la entrevista con el comentarista francés. Es decir, no nos sorprendería que se viera a la atleta como más simpática y digna de confianza si se negase a abandonar el francés canadiense y en cambio mantuviese el estilo canadiense formal de la primera entrevista o pasase al francés canadiense informal. Pero no hubo tal resultado. Las puntuaciones en las escalas *afectivas* no fueron significativamente diferentes, a pesar de las condiciones del cambio.

Al parecer, algunos de los estudiantes no percibieron los cambios de una variedad a otra como se pretendía, aunque un 65% de ellos sí se dio cuenta. A todos los oyentes se les preguntó si ellos se hubieran adaptado de la forma en que lo hizo la hablante de la grabación, y se tabularon las respuestas de aquellos que *percibieron* los cambios adecuadamente. El 86% de los que oyeron el par de entrevistas con el cambio al francés europeo y se dieron cuenta de lo que pasaba contestó que no habrían hecho ese cambio en las mismas circunstancias. De estos oyentes que no cambiarían su variedad lingüística, un 90% dijo que no lo haría porque perdería su identidad de Quebec. De los que escucharon correctamente las entrevistas en las que no hubo cambio, un 63% respondió que *no* habría cambiado su variedad para acomodarse al entrevistador francés: es decir, se habría comportado como la atleta de la grabación. Conviene señalar que estos jóvenes eran los mismos que dieron más puntuación a la hablante en educación e inteligencia cuando ésta se pasó al francés europeo que cuando no lo hizo.

Un 67% de los que oyeron y reconocieron un cambio hacia el francés canadiense informal dijo que no haría un cambio similar. La opinión mayoritaria que se extrajo de las preguntas directas parece ser que uno debe recalcar su identidad de Quebec resistiéndose a cualquier inclinación al cambio al francés europeo para acomodarse mejor a un hablante europeo, pero evitando así mismo una divergencia excesiva con un cambio a un estilo informal. Sin embargo, el estudio no descubrió ninguna prueba indirecta adicional en este sentido, como, por ejemplo, mayores puntuaciones en las escalas

afectivas para alguien que se comportó así. Si es cierto que la investigación con el método de las máscaras (y el experimento citado es un cierto tipo de procedimiento de las máscaras) descubre más actitudes encubiertas que un cuestionario directo, podría suceder que haya una falta de sincronía entre las actitudes manifiestas y las encubiertas. Es decir, aparentemente, el creciente movimiento independentista de Quebec ha llevado a hacer hincapié en la lengua como símbolo de identidad de grupo, pero en el fondo aún persisten las antiguas ideas que ven al francés europeo como un dialecto «mejor».

El mismo equipo de investigación llevó a cabo un experimento similar en Gales, reemplazando el francés europeo por la variedad alta del inglés británico (RP), el francés canadiense formal por el inglés con un ligero acento galés y el francés canadiense informal por el inglés con un fuerte acento galés. Los encuestados eran alumnos de un instituto del sur de Gales. Se utilizó el mismo modelo, incluyendo un supuesto atleta y dos comentaristas deportivos, uno de ellos hablando con la variedad IU¹⁰ y el otro hablando inglés con ligero acento galés. Al igual que en Quebec, se puntuó significativamente más alto en inteligencia al hablante cuando se desplazó a la variedad RP en la entrevista con el entrevistador que hablaba RP. Sin embargo, a diferencia de los resultados obtenidos en el estudio de Quebec, hubo efectos significativos en dos escalas afectivas. Se juzgó al hablante como más digno de confianza y más simpático cuando mantuvo un acento ligero galés frente al comentarista que empleaba la variante RP, que cuando se desplazó a la variedad RP con ese mismo comentarista. Las puntuaciones fueron incluso más altas cuando se desplazó a un acento galés fuerte. Aparentemente, el inglés con acento galés ha tenido un mayor desarrollo como símbolo de identidad de grupo en Gales que el francés canadiense en Quebec, como muestran en cierta medida las reacciones a un experimento de máscaras¹⁰.

¹⁰ Parece ser que no se emplearon preguntas directas en el experimento galés. Es posible que el francés canadiense haya progresado como señal de identidad de grupo desde mediados de la década de 1970, cuando se realizaron los experimentos. Si es así, los resultados de Gales, con puntuaciones significativamente más altas en las escalas afectivas cuando el hablante no se desplazó a la variedad con más prestigio, los resultados a las preguntas directas del experimento canadiense podrían ser un primer indicio de un cambio en esa dirección.

La investigación de las actitudes aclara el *status* de las variedades lingüísticas como señas de identidad de grupo, pero esto no siempre sucede de la forma más directa. El experimento típico de las máscaras, en concreto aquel en el que se pide a los oyentes que juzgen a los hablantes uno por uno basándose en monólogos grabados, no lleva a menudo a los resultados previstos. Por otra parte, el trabajo de Trudgill y Travaras, y la parte de preguntas directas de la investigación de Bourhis, Giles y Lambert en Quebec, parecen dar resultados que son más fáciles de interpretar, pero que a veces pueden descubrir reacciones solamente superficiales. Puestas en práctica de la técnica de las máscaras más sofisticadas, tales como las usadas por Bourhis y sus colaboradores en Quebec y Gales, parecen descubrir con más precisión actitudes encubiertas¹¹.

6.3.1.2. La diglosia

En la definición primera de Ferguson de la diglosia, las actitudes de una comunidad hacia las variedades Alta y Baja tienen una importancia especial. Las variedades Altas tienen más prestigio y a menudo se desprecia a las variedades Bajas. Los resultados de los estudios de actitudes deberían corresponder a unos patrones predecibles en aquellas comunidades donde existe una situación de diglosia. Y si parece que las previsiones se cumplen en un porcentaje muy alto, tomaremos como ejemplos dos estudios sobre actitudes elaborados en sociedades con diglosia. Uno de ellos se realizó en Egipto (El-Dash y Tucker, 1975) sobre el árabe clásico y el coloquial (uno de los cuatro ejemplos que usa Ferguson). Pese a que la diglosia no es el centro del estudio de El-Dash y Tucker, sus resultados muestran la diglosia de una manera muy clara. El segundo estudio trata sobre el español y el inglés en una comunidad chicana (Carranza y Ryan, 1975). Este último es un ejemplo de diglosia amplia, ya que comprende dos lenguas distintas. A diferencia de El-Dash y Tucker, Carranza y Ryan intentan explícitamente descubrir los modelos de actitud típicos de la diglosia.

¹¹ Véase Lambert (1979) para otra explicación adicional de la cuestión de la relación entre actitudes lingüísticas e identidad de grupo.

El-Dash y Tucker emplearon un modelo puro de máscaras, donde se controlaba el contenido haciendo que los hablantes conversaran sobre el mismo tema (las pirámides de Giza, un tema emocionalmente neutro para los hablantes), en lugar de hacerles leer un mismo texto. Se seleccionó a dos hablantes egipcios que sabían hablar árabe clásico, coloquial e inglés. Como es natural, hablaban inglés con acento egipcio¹². No resultó fácil encontrar hablantes que pudieran emplear tanto el árabe clásico como el coloquial. Las razones que dan El-Dash y Tucker no deberían sorprender a nadie que esté familiarizado con la diglosia:

La distinción entre el árabe clásico y el coloquial no está del todo clara, ya que existen varios grados entre el árabe del *Cairo* y el habla que emplea el hombre de la calle para tratar los asuntos cotidianos. Además, el árabe clásico [...] no es una lengua hablada, sino una forma escrita utilizada a lo largo y ancho del mundo de habla árabe. Esta forma se puede leer oralmente, pero casi nunca se utiliza en el habla espontánea. Es un hecho conocido que muy pocas personas hablan en realidad árabe clásico con fluidez. (El-Dash y Tucker, 1975:35)

Los hablantes empleados eran conscientes de que tenían que intentar hablar árabe clásico espontáneamente. El solo hecho de grabarles tuvo también un efecto en su «actuación» en árabe coloquial: parece ser que emplearon un estilo ligeramente «elevado» del dialecto coloquial (El-Dash y Tucker, 1975:53). Pese a estos problemas, la investigación obtuvo una imagen clara del tipo de situación triglótica, con el inglés egipcio en una posición intermedia entre las formas clásica y coloquial del árabe. Se pidió a los oyentes que evaluaran a los hablantes en cuatro escalas diferenciales semánticas (inteligencia, capacidad de mando, religiosidad y simpatía)¹³. Los resultados se sometieron a un análisis de varianza, y se descubrió un efecto significativo de la variedad lingüística en cada una de las cuatro características citadas.

¹² También se incluyeron hablantes británicos y estadounidenses, de tal manera que se pudieran medir las reacciones ante estos dos dialectos nativos ingleses. Se tuvo que modificar la técnica estricta de las máscaras para permitir que hablantes diferentes proporcioanaran las distintas máscaras.

¹³ Cada una de las escalas diferenciales semánticas tenía seis puntos. Habla dos hablantes por cada máscara, de tal modo que cada variedad pudiera tener una puntuación total entre 2 y 12 al sumar las puntuaciones de los dos hablantes.

Por desgracia, descubrir un efecto importante debido a la lengua no es de mucha ayuda. Para comprender por qué, observemos la tabla 6.6, que es una reproducción ligeramente simplificada de una línea de la tabla 2 de El-Dash y Tucker (1975:42). El valor significativo de *F* nos indica que en algunas de las seis máscaras lingüísticas los hablantes eran considerados más inteligentes que en las demás. Pero no nos dice en *qué* máscaras son significativas las diferencias. Por suerte, hay otra prueba estadística, la llamada prueba de comparación múltiple de Newman y Keuls, diseñada para identificar el origen de la variación en casos como éste. El-Dash y Tucker pusieron en práctica esta prueba. Sus resultados aparecen resumidos en la tabla 6.7.

Tabla 6.6. Puntuaciones medias en inteligencia, según cada máscara

Característica	Árabe clásico	Árabe coloquial	Inglés egipcio	Inglés americano	Inglés británico	Valor de <i>F</i>	Significatividad
Inteligencia	10.25	8.49	9.59	9.13	8.45	20.33	$p < 0.01$

Fuente: datos de El-Dash y Tucker (1975:42, tabla 2)

Tabla 6.7. Comparación de las puntuaciones medias de cuatro características para hablantes en tres máscaras

Característica	Árabe clásico	Inglés egipcio	Árabe coloquial
Inteligencia	10.25	*	8.49
	10.25	9.59 †	8.49
Capacidad de mando	8.74	*	7.20
	8.74	8.56	7.20
Religiosidad	9.38	*	7.75
	9.38	7.11	7.75
Simpatía	9.48	*	8.51
	9.48	8.71	8.51

* indica que la diferencia entre las puntuaciones es significativa en $p < 0.01$.

† indica que la diferencia entre las puntuaciones es significativa en $p < 0.05$. Donde no hay ningún símbolo a medio camino entre las \ast y \dagger (por ejemplo, en la inteligencia entre el árabe clásico y el inglés egipcio) es porque la diferencia entre las puntuaciones no es significativa.

Fuente: datos de El-Dash y Tucker (1975)

Si examinamos la tabla 6.7, vemos que los hablantes de árabe clásico e inglés egipcio fueron evaluados como más inteligentes y con mayor capacidad de mando que los hablantes de árabe coloquial. Esto concuerda con el patrón de la diglosia; es decir, una persona corriente de esa sociedad pensaría que los hablantes de un dialecto Alto tienen esas características en un grado más alto que los hablantes de un dialecto Bajo. Pese a que el árabe clásico recibió en ambas características puntuaciones más altas que el inglés egipcio, la diferencia no fue significativa en ningún caso. En cuanto a la religiosidad, dado que el uso religioso es una función general de la variedad Alta, se puntúa a los hablantes de árabe clásico significativamente más alto que a los hablantes de las otras dos máscaras. Sin embargo, conviene señalar en este caso que el inglés no es un idioma propio de la cultura árabe. Aunque en general el inglés aparece como una lengua más Alta, esta carece de relevancia en lo que respecta a la religión. Se puntúa a los hablantes de árabe coloquial ligeramente más que a los hablantes de inglés egipcio, pero la diferencia no es significativa¹⁴. La escala afectiva, «simpatía», no muestra una ventaja en ese aspecto para la lengua Baja, el árabe coloquial. Por el contrario, los oyentes juzgaron significativamente más simpático a los hablantes de árabe clásico que a los de las otras dos variedades. De nuevo vemos un ejemplo en el que no se ve cumplida la expectativa de que la lengua «de casa» puntúe más en una escala afectiva.

El-Dash y Tucker también preguntaron varias cuestiones sobre la propiedad o pertinencia de usar las diversas variedades de lengua en varias situaciones. Las respuestas se dieron en formato de escala diferencial semántica, abarcando desde una pertinencia alta a una pertinencia baja. Las situaciones posibles van de 2 a 12, igual que en la parte de las máscaras del experimento. Se pidió a los encuestados que juzgaran la pertinencia de cada variedad, según la

¹⁴ Aunque no está directamente relacionado con el asunto que aquí tratamos, es interesante señalar que las tres «máscaras» egipcias, los dos tipos de árabe y el inglés egipcio, recibieron puntuaciones significativamente más altas en religiosidad que el inglés británico y el norteamericano. El-Dash y Tucker piensan que los egipcios tal vez se vean a sí mismos como más religiosos en general que los extranjeros anglohablantes, o tal vez dan a la palabra «religioso» el sentido de «musulmán», algo que suponen que no son los ingleses y los norteamericanos.

otras, para su uso (1) en el hogar, (2) en la escuela, (3) en el trabajo, (4) en la radio y (5) en discursos formales o religiosos. No hubo diferencias significativas entre las tres máscaras en la situación laboral, pero las otras cuatro dieron exactamente los resultados esperables en una situación de diglosia. En la tabla 6.8 se muestran los resultados para estas cuatro situaciones, en un formato semejante al de la tabla 6.7.

Tabla 6.8. Comparación de las puntuaciones medias de las tres máscaras según su pertinencia en cuatro situaciones

Situación	Árabe clásico	Inglés egipcio	Árabe coloquial
En el hogar	6.36		8.70
	6.36	† 6.69	8.70
En la escuela	9.11		8.19
	9.11	8.16	8.19
En radio y televisión	9.79		7.78
	9.79	8.84	7.78
En discursos formales o religiosos	9.13		5.39
	9.13	6.60	5.39

* indica que la diferencia entre las puntuaciones es significativa en $p < 0.01$.
 † indica que la diferencia entre las puntuaciones es significativa en $p < 0.05$.
 Dónde no hay ningún símbolo a medio camino entre las máscaras (por ejemplo, en la escuela, entre el inglés egipcio y el árabe coloquial) es porque la diferencia entre las puntuaciones no es significativa.
 Fuente: datos de El-Dash y Tucker (1975)

La variedad más propia o pertinente para uso doméstico es, con mucho, el árabe coloquial, y la menos, el árabe clásico, que puntúa significativamente más bajo (en $p < 0.05$) que el inglés egipcio. En la escuela, sin embargo, el árabe clásico es la variedad más pertinente, sin que haya diferencias entre el inglés egipcio y el árabe coloquial. En la radio y la televisión y en discursos formales, hay una triple distinción. El árabe clásico es significativamente más pertinente que los otros dos, y el inglés egipcio más que el árabe coloquial.

Las dos partes de la investigación de El-Dash y Tucker se combinan para dar una imagen bastante clara de cómo se refleja la di-

17

glosia en las actitudes lingüísticas de la comunidad. Se ve a los hablantes de árabe clásico y de inglés egipcio dotados de mayor capacidad de mando y de más inteligencia que los hablantes de árabe coloquial, y la forma de hablar de los primeros se ve más adecuada para la radio y la televisión, así como en discursos formales y religiosos. El árabe clásico es significativamente más adecuado para las dos mismas situaciones en las que también se prefiere el inglés, pero no hay una diferencia significativa entre los dos en cuanto a que reflejen mayor inteligencia y capacidad de mando. Se evalúa como más religiosos a los hablantes de árabe clásico, variedad que es así mismo vista como la más adecuada en la escuela. Para el uso doméstico la más pertinente es, con diferencia, el árabe coloquial, y la menos pertinente el árabe clásico.

El único resultado que no parece casar con lo que podríamos esperar son los juicios sobre la simpatía. Los vistos como más simpáticos fueron los hablantes del dialecto Alto, el árabe clásico. Nosotros, sin embargo, habríamos esperado que fueran los hablantes de árabe coloquial los mejor puntuados en esa característica. Pero el estudio de El-Dash y Tucker no resulta tan extraño en este aspecto como parece: la superioridad en las escalas afectivas de las lenguas de prestigio es algo bastante frecuente en los estudios de actitudes.

El estudio de las actitudes lingüísticas hacia el inglés y el español en una comunidad de origen mejicano en Chicago (Carranza y Ryan, 1975) se diseñó especialmente teniendo en cuenta la diglosia. Se concibieron expresamente dos grupos de escalas diferentes: el primero de ellos centrado en el *status* y el segundo en la *solidaridad*. En las grabaciones que servían de estímulo se empleó el recurso de la «imagen invertida». (Recuérdese que la «imagen invertida» significa que cada máscara lingüística del experimento aparecerá en cada una de las dos o más situaciones.) El texto de Carranza y Ryan comprendía cuatro párrafos: (1) una narración, en español, sobre cómo prepara una madre el desayuno en la cocina; (2) un párrafo sobre el mismo tema con un estilo similar, en inglés; (3) un párrafo en el que un profesor imparte una clase de historia en inglés; y (4) un párrafo semejante al anterior, pero en español. En total se obtienen cuatro pasajes: inglés en casa, español en casa, inglés en la escuela, español en la escuela. Las escalas que indicaban el *status* eran la educación, la inteligencia, el éxito en la vida y la riqueza. Las escalas que se centraban en la solidaridad eva-

luaban la simpatía, la bondad, la amabilidad y la fidelidad. La grabación que servía de estímulo contenía cuatro lecturas de cada uno de los cuatro pasajes leídos por un estudiante distinto cada vez de la Universidad de Notre Dame. Todos los lectores eran hablantes nativos del idioma del texto que leían. En total, la grabación contenía dieciséis lecturas hechas por dieciséis hablantes distintos¹⁵.

Los sujetos del estudio eran estudiantes de bachillerato norteamericanos de origen mejicano y estudiantes de origen inglés de un instituto católico de Chicago. Los estudiantes chicanos eran hablantes nativos de español, y estudiaban y empleaban habitualmente el inglés en el instituto. Los estudiantes de origen inglés eran hablantes nativos de inglés, pero habían estudiado español en el instituto¹⁶. Los estudiantes chicanos eran, por supuesto, los únicos que pertenecían a la comunidad diglósica que emplea el inglés y el español. La función que tenía el grupo de estudiantes de lengua nativa inglesa era la de ser algo así como un grupo de control. Carranza y Ryan comenzaron la investigación con las cuatro hipótesis siguientes (Carranza y Ryan, 1975:89):

- 1 Las puntuaciones de los chicanos serán mayores para el español en el ámbito doméstico, pero el inglés obtendrá una puntuación mayor en el ámbito escolar.
- 2 Las puntuaciones de los hablantes angloamericanos serán mayores para el inglés tanto en la escuela como en el hogar.
- 3 Las puntuaciones de los chicanos serán mayores para el español en las escalas de solidaridad, pero el inglés obtendrá una puntuación mayor en las escalas de *status*.
- 4 Las puntuaciones de los angloamericanos serán iguales en las escalas de solidaridad y las de *status*.

Se analizaron los resultados con un análisis de varianza de cuatro factores: grupo (origen inglés o mejicano) x tipo de escala (escalas de solidaridad y de *status*) x contexto (escolar o doméstico) x

¹⁵ Evidentemente, este no es, en sentido estricto, un caso de empleo de la técnica de las máscaras, dado que no tenemos a los mismos hablantes utilizando varias variedades, adoptando dos máscaras. Sin embargo, este diseño se hizo, obviamente, en la investigación de actitudes por el método de las máscaras y pertenece al mismo tipo general.

¹⁶ Tres estudiantes del grupo «inglés» hablaban inglés pero eran hablantes nativos de otras lenguas que no eran ni el español ni el inglés.

lengua (inglés o español). No hubo efectos de grupo, ni como efectos principales ni como interacciones, lo que significa que los angloamericanos no puntuaron las escalas de modo diferente, como grupo, a como las puntuaron los estudiantes chicanos. Este resultado sorprende, pero tal vez se pueda explicar si aceptamos que los hablantes angloamericanos estaban asumiendo el punto de vista de los hablantes de español. Esto es plausible si tenemos en cuenta varios hechos.

En primer lugar, la investigación se llevó a cabo en clases mixtas, donde habla estudiantes de los dos grupos lingüísticos escuchando las grabaciones y completando las escalas al mismo tiempo. En segundo lugar, los estudiantes angloamericanos eran todos estudiantes de español y estaban aprendiendo algo sobre la lengua y la cultura de los hablantes de español. Tal vez más importante que todo esto sea que casi todos los angloamericanos se dieron cuenta de la irrelevancia que para ellos tenía la comparación del inglés y el español en un contexto dado. No tenía sentido preguntar si el español era apropiado en sus casas.

No podía objetarse nada al hecho de que para los chicanos el español fuese apropiado para usarlo en casa. La única manera posible de entender esa pregunta era adoptar el punto de vista de sus compañeros de clase, y parece ser que lo consiguieron con gran éxito.

Sin embargo, hubo otros efectos significativos. Hubo un efecto principal significativo de la lengua ($F=9.10, p<0.01$), por el que el inglés tuvo en todas las escalas una puntuación media de 4.77 y el español obtuvo 4.62 (se emplearon escalas de siete puntos, en las que al valor máximo en un adjetivo se le asignó un valor de 7). En conjunto, pues, tanto los chicanos como los angloamericanos (asumiendo éstos posiblemente el punto de vista de los chicanos) puntuaron más el inglés que el español. El inglés obtuvo así un resultado típico de las lenguas Altas en una situación de diglosia. Mucho más interesantes fueron dos de los efectos de interacción significativos, los del contexto ($F=14.46, p<0.01$) y los del tipo de escala ($F=6.80, p<0.05$). Esta significa que, según el contexto de la interacción lingüística, se puntuó de modo significativamente diferente al inglés y al español, dependiendo de en qué contexto se empleasen, el doméstico o el escolar. Igualmente, las puntuaciones para las lenguas fueron significativamente diferentes, dependiendo de que estuviera marcándose una escala de *status* o de *solidaridad*.

Tabla 6.9. Puntuaciones medias del español y el inglés según el contexto y el tipo de escala

	Contexto		Tipo de escala	
	Hogar	Escuela	Solidaridad	Status
Inglés	4.60	4.94	4.82	4.72
Español	4.73	4.51	4.77	4.47
Diferencia	-0.13	0.43	0.05	0.25

Una diferencia negativa indica que la diferencia es a favor del español.

Fuente: datos de Carranza y Ryan (1975)

Las puntuaciones medias de estas interacciones aparecen en la tabla 6.9. Según el contexto, vemos que, por término medio, se puntuó más al español que al inglés en el contexto doméstico, y se puntuó más al inglés en el contexto escolar. Este es precisamente el tipo de resultado que podría esperarse de una comunidad diglósica. Como apuntan Carranza y Ryan (1975:99): «Los resultados confirman la importancia de la manipulación del contexto. Si ignorásemos el contexto, los resultados habrían indicado sólo una preferencia general por el inglés». Los resultados según el tipo de escala no son tan claros, en el sentido de que el inglés es puntuado más alto en ambas escalas. Sin embargo, la diferencia en las escalas de *solidaridad* es muy pequeña y es más importante en las escalas de *status*. El hecho de que haya una interacción significativa quiere decir que este patrón es significativo. Es decir, en conjunto, los encuestados parecen reconocer la diferencia entre las dos lenguas en lo que respecta a los conceptos de *status* y *solidaridad*. Esta distinción encaja con lo que sabemos de la diglosia.

Los resultados obtenidos en Egipto y en una comunidad de origen mejicano en Estados Unidos nos muestran, pues, que la diglosia puede ser confirmada en una investigación sobre las actitudes lingüísticas con el método de las máscaras.

6.3.2. La educación

Tal vez la utilidad mayor de la investigación de las actitudes lingüísticas, además de la comprensión de la estructura social, sea la

educación. Los estudios de actitudes llevados a cabo en la educación son de dos tipos: (1) las actitudes lingüísticas de los profesores y (2) las actitudes lingüísticas de los estudiantes de una segunda lengua. El segundo tipo de estudio se realiza normalmente para descubrir si las actitudes de los estudiantes hacia la lengua que están aprendiendo influyen en su progreso. No trataremos este tipo de investigación aquí, pero se dan algunas referencias sobre este tema en las notas bibliográficas de este capítulo. En el volumen II se analiza la importancia de las actitudes del profesor en la educación general. De momento, veremos cómo se miden las actitudes de los profesores y qué tipo de resultados se obtienen.

De todos los psicólogos sociales, pedagogos y psicolingüistas que han investigado las actitudes lingüísticas en la educación, ninguno lo ha hecho mejor que Frederick Williams¹⁷. Basándose en unos proyectos de investigación realizados a mediados de la década de 1970 (Williams, Whithead y Miller, 1971, 1972; Williams y sus colaboradores, 1976), su concienzudo diseño de las investigaciones y sus métodos estadísticos han conseguido unos resultados especialmente claros y reproducibles. Sus métodos y sus resultados merecen que los estudiemos con cierto detalle.

6.3.2.1 La investigación de Williams

El método fundamental de Williams es hacer que los encuestados evalúen muestras de habla grabadas (en cintas de vídeo y de audio) siguiendo el formato típico de la escala diferencial semántica. Sus grabaciones no hacen uso de la técnica de las máscaras más que en un sentido muy laxo. En ellas se pretende que el mismo hablante hable con más de una máscara, pero hay muestras de varios niños de la misma edad que se contraponen por la etnia y el status social —las dos variables independientes que más interesan a Williams. Las grabaciones incluyen conversaciones relativamente libres, sin que se intente controlar el contenido. Pesé a que algunos investigadores pueden encontrar esta falta de control algo angustiosa, el tipo de grabaciones que Williams emplea consigue evitar

¹⁷ Williams es también el autor de una de las fuentes tenidas en cuenta al tratar la estadística en el capítulo 4°.

la repetición y la falta de espontaneidad de las que a veces están plagadas las investigaciones más escrupulosamente controladas.

En la investigación de Williams se ha puesto mucho cuidado en crear sus propias escalas diferenciales semánticas. Mientras que muchas investigaciones de actitudes emplean para definir las escalas adjetivos que les parecen razonables al investigador, Williams (1974:23) realizó un procedimiento de cuatro pasos para llegar al objetivo principal de la investigación. En primer lugar, se realizó un estudio piloto en el que un pequeño grupo de profesores escuchaban muestras de habla y evaluaban a los hablantes en un formato de cuestionario abierto en el que se les pedía que describiesen a los hablantes con sus propias palabras. En segundo lugar, se tomaron varios adjetivos de las respuestas a esas preguntas abiertas y se los puso en un grupo de escalas prototipo. Esto dio cierta seguridad de que los adjetivos que definían las escalas eran los apropiados para los profesores, dado que éstos los habían usado espontáneamente al describir cómo hablaban los niños. En tercer lugar, estas escalas prototipo se emplearon con otro grupo de encuestados para que evaluaran las muestras de habla. En cuarto lugar, se utilizó una técnica estadística, el *análisis factorial*, para descubrir si las diferentes escalas revelaban respuestas más básicas.

El último paso citado requiere una explicación del análisis factorial. El análisis factorial es un método complejo, por ello no intentaré explicar con exactitud en qué consiste. En lugar de ello, nos limitaremos a observar el tipo de resultados que con él se obtienen. La idea básica es la siguiente: algunas veces dos escalas miden en gran medida lo mismo. Imaginemos un cuestionario diferencial semántico con las siguientes dos escalas:

El hablante es:

1 inteligente _____ no inteligente
2 brillante _____ torpe

Posiblemente los mismos hablantes que tuvieran una puntuación alta en la escala de «inteligencia» tendrían también una puntuación alta en la de «brillantez», y viceversa. Es decir, sería esperable que un hablante que tuviese un 6 en la escala de inteligencia tuviera también un 6 en la de brillantez, o en todo caso, un 7 o un 5. El análisis factorial es un método que muestra al investigador hasta qué punto es correcta una expectativa como la anterior. Si se emplease un cuestionario que incluyese las dos escalas de

arriba, y nuestra suposición fuese cierta, las dos escalas recibirían una «carga» alta en el análisis factorial. (Para lo que aquí nos interesa, «carga» significa sencillamente un número relativamente grande).

El ejemplo que hemos visto es deliberadamente artificial con el objeto de aclarar la cuestión. Probablemente ningún investigador usaría dos adjetivos tan estrechamente relacionados, a menos que quisiera utilizar cada uno de ellos para comprobar la validez del otro¹⁸. Además, el análisis factorial puede revelar la relación entre un grupo de *varios* asuntos, no sólo de dos. Por ejemplo, en la investigación de Williams, el siguiente grupo de escalas formaba un «conjunto» según los resultados del análisis factorial: confiado-inseguro, activo-pasivo, dubitativo-ansioso, hablador-poco hablador. En otras palabras, los profesores tenían en gran medida la misma cualidad en mente cuando puntuaban cualquiera de estas escalas.

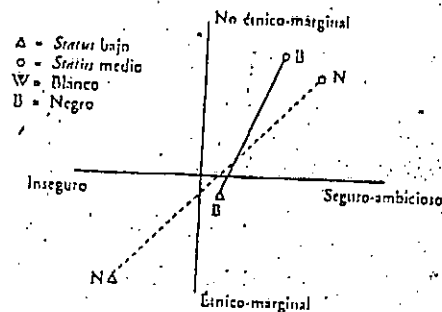
El conjunto de escalas que acabo de citar era uno de los dos que descubrió Williams. Estas escalas, llamadas de *seguridad-ambición*, midían las actitudes globales de los profesores basándose en la fluidez y el entusiasmo de un niño determinado. El segundo conjunto de escalas recibió el nombre de *etnicidad-marginalidad*. Estas escalas parecían descubrir las actitudes de los profesores hacia rasgos lingüísticos asociados a *status* sociales bajos frente a los altos, y a etnia blanca frente a etnias no blancas. Se estableció, pues, que las escalas asociadas con estas dimensiones eran las apropiadas.

Dos dimensiones pueden parecer muy pocas para abarcar la gama completa de las actitudes de los profesores. ¿En qué medida podemos estar seguros de que son las adecuadas? Williams (1974:24) señala varias pruebas de que las dos dimensiones son válidas y seguras. La validez se comprueba de dos maneras. En primer lugar, las características descubiertas en las muestras de habla real podrían usarse para predecir, en un sentido estadístico, los resultados en los dos tipos de escalas. Empleando un procedimiento conocido como el análisis de regresión lineal, Williams descubrió que la frecuencia de varias características gramaticales y fonológicas no estándares -tales como un sonido *d* para la *th* sonora, o fragmentos oracionales- podrían predecir puntuaciones en las escalas de

¹⁸ En el capítulo 4º tratamos el concepto de «validez».

etnicidad-marginalidad en gran medida. En otras palabras, un niño que pronunciara muchas veces *d* por *th*, como en *dem* [inglés *them*] y *dose* [inglés *those*], y que emplease muchos fragmentos oracionales, sería más probable que recibiera puntuaciones altas en «etnicidad» (lo que, en el contexto de la investigación de Williams, significaba ser negro o chicano) y en «marginalidad». Igualmente, la frecuencia de «interjecciones de duda» como *eh*, *um* dio resultados positivos al predecir los resultados en la escala de seguridad-ambición. La segunda razón para aceptar la validez del modelo bidimensional la explica mejor el propio Williams (1974:24): «El modelo de dos factores se descubrió a la vez en dos estudios diferentes, uno en Chicago y otro en Texas, con las mismas dimensiones interpretativas. En ambos estudios se habían fijado las escalas tras una selección de adjetivos empleados por los propios profesores». Es decir, dos estudios piloto, realizados en comunidades separadas e incluyendo a profesores que no se conocían entre sí, dieron el mismo resultado de dos factores. Se calculó la fiabilidad, en el sentido técnico de la palabra, por medio del cálculo de los «coeficientes de fiabilidad» (Williams, 1974:24). Otra prueba de fiabilidad surgió de aquellos experimentos que incluían repetidas evaluaciones de las mismas muestras de habla por parte de los mismos profesores. Incluso cuando las puntuaciones se hicieron con un lapso de tres semanas entre ellas, los resultados fueron en esencia idénticos.

En un sentido menos técnico, ambas dimensiones son muy plausibles si intentamos descubrir lo que significan en la vida real. Parece ser que los profesores responden a la *forma* en que los niños expresan su individualidad (etnicidad-marginalidad) y a la *manera* en que producen su habla (seguridad-ambición). Además, los jóvenes recibieron puntuaciones altas y bajas en las escalas según un patrón fácilmente interpretable, tal como lo muestra la ilustración 6.4. Nótese que, mientras los niños de *status* alto tienden a ser puntuados como no étnicos-no marginales (y también seguros y ambiciosos), los niños de *status* más bajo recibieron las puntuaciones opuestas. En lo que atañe a la etnia, la diferencia entre los niños negros y blancos de clase media es relativamente pequeña, aunque a los niños blancos se les puntuó algo menos seguros y ambiciosos y un poco menos étnicos y marginales que a los niños negros. Los niños negros de clase social baja fueron puntuados como mucho más étnicos y marginales, así como algo menos seguros y ambiciosos que los niños blancos de *status* similar.



Huiz. 6.4. Gráfico del modelo de dos factores
Fuente: adaptado de Williams (1974:25, ilustración 1)

6.3.2.2. Los resultados de Williams

El resultado principal de la investigación llevada a cabo por Williams y sus colegas tal vez sea el descubrimiento del modelo de dos factores, que consigue establecer al menos dos grandes dimensiones de las actitudes de los profesores con fiabilidad y validez. Además de este resultado, hubo otros así mismo fascinantes. Por ejemplo, cuando se compararon las puntuaciones de los niños blancos y negros que dieron profesores de estas dos razas, se descubrió que los profesores negros puntuaban a los niños negros sustancialmente *menos* étnicos y marginales que sus colegas blancos (Williams, 1973:122-3). En las puntuaciones de los niños blancos, los profesores blancos y los negros evaluaron a los niños de *status* alto del mismo modo en cuanto a etnia-marginalidad. Pero los profesores negros hallaron a los niños blancos de *status* bajo más étnicos y marginales que los profesores blancos. En otras palabras, cuando hubo diferencias entre los dos grupos de profesores, éstos tendieron a puntuar a los niños de su misma raza como menos étnicos y marginales que los profesores de la otra etnia. Las puntuaciones de los profesores de ambas razas en la dimensión de seguridad-ambición fueron muy similares.

Otro descubrimiento clave de Williams fue el papel de los *estereotipos* en la evaluación del habla (Williams, 1973:117-23). Williams descubrió que era fácil conseguir evaluaciones del habla empleando

las mismas escalas diferenciales semánticas cuando, *sin* utilizar situaciones de habla, se representaba sencillamente a los sujetos con etiquetas que definían su etnia. Por ejemplo, se pedía a un profesor que puntuase las cualidades del habla de un niño «anglosajón», «negro» o «chicano», basándose en sus experiencias —reales o previstas— con niños de tales etnias. Los estereotipos obtenidos de este modo se diferenciaban según la etnia del niño. El estereotipo de los niños anglosajones es que son mucho más seguros y ambiciosos, y menos étnicos y marginales que los niños de los otros dos grupos. Los niños negros y los chicanos fueron puntuados de manera muy similar tendiendo a lo étnico-marginal. No obstante, los niños negros se diferenciaron en la escala de seguridad-ambición al recibir mayores puntuaciones que los niños chicanos (pero, aún así, no llegaban al grado de seguridad-ambición de los niños anglosajones). No sólo fue posible conseguir los estereotipos, sino que había pruebas de que los resultados eran muy fiables (Williams, 1973:118-20).

A los investigadores se les ocurrieron unas preguntas muy interesantes: ¿qué papel jugaban las actitudes estereotipadas en las evaluaciones que los profesores hacían de las muestras de habla reales? ¿Evaluaban a un niño basándose sobre todo en el estereotipo, sin importarles cómo hablase? ¿O acaso los estereotipos sólo intervenían cuando no había muestras de habla? ¿O tal vez había algún tipo de interacción entre el estereotipo y las características de la muestra de habla? Williams y sus colaboradores desarrollaron un ingenioso método para responder a estas preguntas (Williams, Whithead y Miller, 1971; Williams, 1973). Se prepararon cuidadosamente cintas de vídeo especiales que incluían la imagen visual de niños de las tres etnias hablando. En todos los casos se filmó a los niños desde un punto de vista lateral, de manera que no se pudiesen leer sus labios. Esto era importante, ya que se grabó el *mismo* fragmento de audio en *todas* las cintas de vídeo. Además, la cinta de audio contenía un pasaje en inglés *estándar*. Por tanto, todos los encuestados (esta vez estudiantes de profesorado blancos) vieron a niños anglosajones, negros y chicanos hablar aparentemente inglés estándar¹⁹. La ilustración 6.5 muestra los resultados.

¹⁹ Nótese que este experimento es una especie de técnica de las máscaras invertida. En lugar de que un mismo hablante utilice diversas variedades lingüísticas, varios hablantes parecen emplear la misma variedad lingüística.

convertido en un método estándar en este campo: la técnica de las máscaras combinada con el formato de las escalas diferenciales semánticas para las respuestas de los encuestados. Este método aparece en numerosas investigaciones con varias modificaciones. Hemos visto que la investigación de las actitudes lingüísticas ha iluminado el estudio de la estructura social. En ese sentido, hemos visto que la lengua es una marca de pertenencia a una etnia y de diglosia, y que juega un papel importante en la formación de las actitudes de los profesores hacia los estudiantes. La investigación de las actitudes lingüísticas tiene numerosas aplicaciones, como, por ejemplo, el papel de las actitudes en la adquisición de una segunda lengua, las actitudes lingüísticas en la práctica del derecho y la medicina, el estudio de las actitudes hacia acentos extranjeros y el estudio de las actitudes hacia el habla utilizando mediciones acústicas. En las notas bibliográficas de este capítulo se encuentran referencias a trabajos en estas áreas.

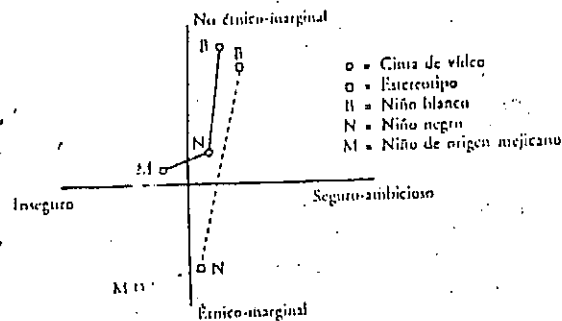
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

El libro de Ryan y Giles (1982) presenta un panorama general completo de las actitudes lingüísticas, con numerosos estudios de casos en Norteamérica. Además de los trabajos citados en este capítulo, entre otros estudios de actitudes lingüísticas en relación con la identidad étnica se hallan los de Cohen (1974); Lambert, Giles y Picard (1975); Lewis (1975); James (1976); y Ryan y Carranza (1977). Entre los estudios de las actitudes lingüísticas relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua encontramos a Lambert et al. (1968); Gould (1977); Gardner (1979); y Taylor, Meinard y Rheault (1977). Lind y O'Harr (1979) y Scherer (1979) han estudiado la relación de la lengua con la práctica del derecho, y Shuy (1977) ha investigado la importancia de la lengua en las consultas médicas. Hay varias antologías de artículos sobre actitudes lingüísticas, entre las que destacan las de Shuy y Fasold (1973), Cooper (1974, 1975), Giles y Powesland (1975), Giles (1977), Giles y St. Clair (1979) y Williams y sus colaboradores (1976).

OBJETIVOS

1. Saber distinguir las teorías *mentalista* y *conductista* acerca de las actitudes lingüísticas, y decir cuál proporciona la base de la mayoría de los trabajos sobre el tema.

2. Saber enunciar los tres temas (cada uno de concepción más amplia que el anterior) que se pueden estudiar como «actitudes lingüísticas» (p. 230).
3. Saber clasificar como «método directo» o «método indirecto» las descripciones de una investigación sobre actitudes lingüísticas.
4. Saber reconocer la descripción de un experimento con *máscaras*.
5. Dada una escala *diferencial tenduítica*, saber mostrar cómo se haría usted una determinada actitud en ella.
6. Saber enunciar las tres técnicas generales de estudio de las actitudes lingüísticas dadas por Aghyisi y Fishman (describitas en la p. 236), si se dan las descripciones.
7. Se sabe que en una investigación que emplee el método de las máscaras, en el que el mismo pasaje es leído una vez por cada uno de los hablantes en cada una de las máscaras, puede que se juzgue a los hablantes como lectores y no como hablantes. Saber explicar cómo han intentado algunos investigadores evitar este problema (p. 238).
8. Saber decir si el método de una hipotética investigación dada es o no un ejemplo válido de *medida de la implicación* (p. 239).
9. Saber identificar la definición del concepto «formulario de evaluación».
10. Saber decir si las investigaciones que emplea el método de las máscaras han demostrado o no que las lenguas con menos prestigio se puntúan más que las de mayor prestigio en características como «simpatía» y «honestidad» (pp. 245-246).
11. Saber identificar el patrón de las actitudes hacia el arvanítica según la edad (tabla 6.3), y lo que Trudgill y Teavara dicen que significa ese patrón.
12. Saber citar y explicar las pruebas que demuestran que los inmigrantes de las Indias Occidentales llegados a Cardiff se han identificado con la comunidad local.
13. Saber identificar un enunciado sobre la contradicción intrínseca que ofrecen los resultados de las «entrevistas» con la «atleta» canadiense francófona.
14. Saber reconocer la diferencia entre las versiones galesa y de Quebec del experimento de la «atleta», que señala que el inglés con acento galés era un símbolo de identidad de grupo mejor desarrollado que el francés canadiense.
15. Saber identificar los dos problemas a los que El-Dash y Tucker se enfrentaron a la hora de obtener muestras de habla (p. 256).
16. De tres grupos de hablantes de árabe clásico, árabe coloquial e inglés egipcio, respectivamente, los que hablaban dos de esas variedades recibieron puntuaciones mayores en «liderazgo» que los de la otra variedad. Saber decir cuáles eran esas dos lenguas mejor puntuadas.



Ilust. 6.5. Para variaciones de las mismas muestras de inglés estandarizado con indios de la vida de niños anglosajones, negros y chicanos. Fuente: Williams (1973:126, ilustración 7)

Nótese en primer lugar que las puntuaciones del estereotipo y de la grabación en video son muy parecidas en el caso de los niños anglosajones. En caso contrario, las puntuaciones dadas a los niños negros y a los chicanos son notablemente diferentes, pese a que el habla real escuchada en la grabación en video es la misma en los tres grupos de niños. Si los encuestados sólo estuviesen reaccionando a las características del habla, los tres círculos deberían estar en el mismo lugar, esto es, el lugar donde está el círculo que señala a los niños anglosajones. Por otro lado, si sólo fueran relevantes los estereotipos, los círculos de los niños negros y chicanos deberían estar tan cerca de la puntuación de sus estereotipos como el círculo de los niños anglosajones lo está de la suya. Lo que parece suceder es que los estereotipos son una especie de punto de referencia empleado por los evaluados al juzgar una muestra de habla. Este punto de referencia evita que la muestra de habla sea puntuada demasiado alejada del estereotipo, sin importar hasta qué punto sea de hecho estándar. No obstante, las características del habla sí se tienen en cuenta, de manera que las puntuaciones de los niños negros y chicanos se alejan de sus puntos de referencia acercándose al extremo de la escala de étnico-marginalidad que marca la mayor estandarización y la menor marca étnica. Dado que los niños anglosajones hablaron de la manera que esperaba los encuestados,

las puntuaciones de la cinta de video y del estereotipo son prácticamente idénticas. Pese a las reservas de Williams (1973:126) sobre que estos resultados sean definitivos, ya que el experimento sólo incluyó un grupo relativamente pequeño de encuestados y un número limitado de estímulos, si se probase que estos son representativos, la significatividad del experimento podría ser importante. Parece que las expectativas podrían llevar a los profesores a escuchar a un niño no blanco siempre como algo étnico-marginal, sin tener en cuenta si su habla es en realidad estándar.²⁰

Williams y sus colegas aún no han dado el siguiente paso, el de intentar demostrar que las actitudes reveladas por su investigación influyen de hecho en cómo tratan los profesores a los estudiantes. Sin embargo, otros investigadores han intentado estudiar esta cuestión. Seligman, Tucker y Lambert (1972) descubrieron que la «voz» era tan significativa como la redacción y el dibujo a la hora de juzgar la inteligencia de un estudiante, así como su capacidad de estudio y su seguridad. Frenner y Lambert (1973) encontraron cierta evidencia de que las características del habla influyen en las notas que los estudiantes obtenían en el colegio. Hubo, sin embargo, problemas en ambos experimentos, y no podemos asegurar que las actitudes lingüísticas de los profesores repercutan en la conducta del profesor, aunque parece lógico suponer que sí.

6.4. RESUMEN

Hay dos puntos de vista diferentes sobre la naturaleza de las actitudes. De acuerdo con el punto de vista mentalista, una actitud es una variable que interviene entre un estímulo y una respuesta. Los conductistas, por otro lado, creen que las actitudes son en sí mismas las respuestas al estímulo, la conducta. Hay toda una gama de métodos experimentales para estudiar las actitudes lingüísticas, que van de lo más directo a lo menos directo. Una de ellas se ha

²⁰ Debe tenerse en cuenta que los encuestados eran: (1) estudiantes de profesorado (es decir, con poca experiencia docente); (2) blancos. Como existen diferencias entre los estereotipos de los profesores blancos y negros, deberían esperarse diferencias importantes si este experimento se repitiese con profesores negros o chicanos.

23

- 17 Saber decir qué dos variedades de las tres citadas en el objetivo 16, hicieron a sus hablantes parecer más religiosos que las de la otra variedad.
- 18 Saber identificar cuál de las tres variedades de lengua egipcias hizo parecer a sus hablantes más simpáticos.
- 19 Saber decir qué variedad de lengua es vista en Egipto como la *más* adecuada para uso doméstico, cuál es la *menos* apta para usar en el hogar y cuál es la *más* adecuada para emplear en la escuela.
- 20 Saber reconocer la diferencia entre las puntuaciones obtenidas por el inglés y el español según el *contexto* en la investigación de Carranza y Ryan (p. 262).
- 21 Saber reconocer la diferencia entre las puntuaciones del inglés y del español según el tipo de *escala*.
- 22 Saber reconocer la prueba concreta que demuestra que el modelo bidimensional de Williams es válido; dicha prueba se explica en el libro en un texto del propio Williams (p. 267).
- 23 Saber decir lo que obtuvo Williams cuando les pidió a los profesores que puntuasen el habla de varias etnias basándose sólo en sus opiniones, sin escuchar a ningún niño hablar.
- 24 Saber reconocer el descubrimiento de Williams acerca del papel de los estereotipos de los profesores al evaluar el habla de los niños (pp. 270-271).

7. LA ELECCIÓN DE LENGUA

Basta con pararse a pensar un momento para ver con claridad que la sociolingüística sólo existe como campo de estudio porque existen opciones al usar el lenguaje. El propio concepto de «plurilingüismo social» (que da título al capítulo 1º) se refiere al hecho de que puede haber varias lenguas en una misma sociedad. No podríamos haber escrito el segundo capítulo sobre la diglosia si no hubiese variedades lingüísticas Altas y Bajas. Si nos paramos a pensar en el contenido de los capítulos de este libro, nos daremos cuenta de que cada uno se centra en la posibilidad de elegir entre distintas variedades lingüísticas en una sociedad determinada. Si no hubiera variedad en el uso de la lengua, y posibilidad de elección entre variedades lingüísticas, ni siquiera sería necesaria la estadística.

En este capítulo, estudiaremos qué es lo que lleva a las personas de una sociedad a elegir una lengua en lugar de otra en una circunstancia dada. Distinguiremos primero tres tipos de elección de lengua y luego explicaremos cómo tratan el tema los sociólogos, los psicólogos sociales y los antropólogos¹. Por último, intentare-

¹ Las cuestiones lingüísticas que surgen del estudio de la elección de lengua son el tema de un capítulo sobre el cambio de código y la variabilidad intencional en el volumen II. Aquí tratamos la elección de lengua como fenómeno social. Gumperz (1977) trata algunas de las limitaciones sintácticas y pragmáticas de la mezcla de códigos.

- 18 Saber nombrar la condición previa que existe en Montreal para que se dé un cambio de lengua del francés al inglés.
- 19 Saber citar la prueba de la conservación del francés basada en la comparación de la lengua materna de las mujeres en edad de criar y la de los niños pequeños (pp. 345).
- 20 Saber reconocer una descripción del patrón de bilingüismo por «grupos generacionales» de la ilustración 8.2.
- 21 Saber identificar la interpretación que hace Lieberson de sus datos en lo que respecta al ámbito laboral.
- 22 Saber establecer lo que reveló el estudio de grupos generacionales sobre la historia de la lengua Alut en la comunidad tiwa.
- 23 Saber reconocer lo que implica la tabla 8.2 con respecto a la edad del interlocutor y saber establecer si el patrón descubierto es similar al del cambio de lengua en Oberwart o no.
- 24 Saber establecer el patrón de empleo de la lengua según la edad del *hablante* en la comunidad tiwa, usando los datos de la tabla 8.2.
- 25 Saber dar la posible interpretación del patrón lingüístico según la edad del interlocutor que, de ser correcta, significaría que ese patrón no está relacionado con el hecho de que refleje o no un valor cultural (p. 355).
- 26 Saber identificar en la tabla 8.2 las aparentes «desviaciones» del patrón dominante que indican que podría haber un grupo de indígenas tiwa jóvenes que están recuperando la importancia de la lengua tiwa como símbolo de identidad de grupo.
- 27 Saber reconocer una descripción de la prueba del cambio de lengua intergeneracional que se da en la comunidad tiwa (p. 358).
- 28 Saber identificar la conclusión de Fasold sobre si efectivamente la comunidad indígena tiwa está cambiando de lengua pasando al inglés, o sí, por el contrario, conserva el tiwa.

9. LA PLANIFICACIÓN Y NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Un hecho fundamental de la lengua es que siempre está cambiando. En el mundo hay un abanico amplísimo de variaciones lingüísticas, desde las variedades estilísticas más sutiles dentro de una lengua hasta lenguas distintas con sistemas gramaticales y fonéticos sustancialmente diferentes. No sólo varía la estructura de la lengua, sino también su uso. Como ya sabemos, los hablantes no emplean las mismas variedades para todos los propósitos. Pueden pasar de usar una lengua, dialecto o estilo en un ámbito determinado a emplear otros. Una comunidad lingüística puede incluso llegar a no transmitir a las nuevas generaciones una de sus lenguas tradicionales, dejando que esa lengua muera al menos en esa comunidad. Todo ello significa que los hablantes tienen constantemente varias alternativas que pueden elegir. Los hablantes eligen continuamente entre variedades lingüísticas o entre variedades dentro de un mismo sistema lingüístico. La existencia de esas alternativas posibilita la existencia de la planificación lingüística. A menudo se ve a la planificación lingüística como una elección explícita de entre las alternativas posibles. Eso a su vez implica que ha tenido lugar una evaluación de las alternativas que ha llevado a escoger aquella que se cree mejor (Jernudd, 1973:17; Haugen, 1966b:52). Desde ese momento se intenta que la alternativa elegida triunfe sobre las demás.

9.1. TIPOS DE ELECCIONES

Conviene dividir por su utilidad, aunque suponga una ligera simplificación, los tipos de elecciones posibles en dos grandes categorías. Estas categorías han recibido varias denominaciones. Por ejemplo, Neustupný (1970:4) habla de un enfoque *político* y de un enfoque *educativo*. El enfoque político se refiere, entre otras cosas, a la elección de una lengua nacional o dialecto que se pretende que sea el estándar, así como la solución de los problemas relacionados con la ortografía. El enfoque educativo incluye consideraciones estilísticas y de corrección. Jernudd (1973:16-17) hace una distinción algo parecida, aunque no idéntica, al hablar de *determinación lingüística y desarrollo lingüístico*. La determinación lingüística significa una elección a gran escala de las lenguas que se han de usar para unos propósitos específicos. Si una nación decide que una lengua determinada sea la lengua oficial, o que se emplee como medio de enseñanza en la escuela primaria, estamos ante un caso de determinación lingüística. El desarrollo lingüístico significa, por su parte, la elección y promoción de unas variedades frente a otras dentro de una misma lengua. Si un libro de gramática muy respetado afirma que el tiempo verbal de pretérito perfecto en inglés se emplea correctamente con los adverbios *already* («ya») y *yet* («todavía»), pero que estos adverbios no se deben emplear con el pasado simple, entonces estamos ante un tipo de elección de desarrollo lingüístico. Cuando se busca una palabra en un diccionario para ver cómo se escribe correctamente, se está recurriendo a una decisión de desarrollo lingüístico tomada por una autoridad. Podría decirse que el concepto de «desarrollo lingüístico» de Jernudd significa lo mismo que la «normalización lingüística» que aparece en el título de este capítulo. A su vez, la «determinación lingüística» es equiparable a la «planificación lingüística», aunque sólo en un sentido restringido de ambos conceptos. En un nivel más general, lo más apropiado es incluir la normalización o desarrollo lingüístico como un tipo de planificación lingüística.

9.1.1. La determinación lingüística

En todo el mundo, posiblemente lo más importante que ha de decidir la determinación lingüística es la elección de las lenguas nacionales. Al hablar de «lengua nacional» seguimos la definición de

nacionalismo de Fishman ya tratada en el primer capítulo. Una lengua nacional es algo más que simplemente la lengua del gobierno o de la educación. Es el símbolo de la identidad de las personas como ciudadanos de una nación. Un problema importante con el que se enfrenta la elección de una lengua nacional es la comunicación (Haugen, 1966b:55; Jernudd y Das Gupta, 1971:208). Si prácticamente todas las personas de un país hablasen una lengua común, la vida nacional sería más sencilla. Pero si la comunicación fuera lo único a tener en cuenta, Irlanda no habría llegado jamás tan lejos como lo ha hecho en su empeño de restaurar el gaélico irlandés como lengua nacional (trataremos este caso detalladamente en el siguiente capítulo). No fue el deseo de mejorar la comunicación lo que llevó a Ivar Aasen a intentar desarrollar una lengua nacional verdadera en un momento en el que su país ya poseía una norma lingüística única representada por la lengua danesa-normanda denominada bokmal (Haugen, 1959, 1966a). Sería erróneo, por tanto, pensar en la determinación de la lengua nacional en términos estrictamente comunicativos¹.

¹ Haugen (1966b) ha escrito uno de los textos básicos que existen más claros y exhaustivos sobre la planificación lingüística. Sin embargo, en mi opinión, Haugen ha cometido el error de exagerar el papel de la comunicación como única motivación de la planificación lingüística. Haugen habla de comunidades lingüísticas primarias como Islandia, en las que la variación lingüística es lo bastante leve para permitir una comunicación completa entre dos personas cualquiera; comunidades lingüísticas secundarias como Inglaterra, donde la variación lingüística es mayor y se da un entendimiento sólo parcial entre algunos hablantes; y comunidades lingüísticas terciarias como Suiza, donde es posible que la comunicación entre algunos ciudadanos sea imposible sin la ayuda de un intérprete. Según Haugen (1966b:55), sólo el caso de la comunidad lingüística secundaria necesita una lengua nacional. Parece que Haugen entiende por «lengua nacional» algo distinto que Fishman. Para el primero la lengua nacional es una norma estándar nacional que sirve de guía a la hora de elegir entre las variedades de un mismo sistema lingüístico. Según Haugen, las comunidades primarias no necesitan una planificación lingüística y lo que necesitan las comunidades terciarias es una lengua «internacional o auxiliar». Sin embargo, Irlanda es un caso lógicamente muy próximo a la definición de comunidad lingüística primaria que, aún así, está planificando su lengua nacional. La gran mayoría de las naciones que se podrían incluir en el grupo de las comunidades lingüísticas terciarias no quedarían satisfechas con la adopción de una lengua «internacional o auxiliar» para superar sus problemas de comunicación, o en el caso de los países en vías de desarrollo, adoptarían mayoritariamente la antigua lengua colonial para ese propósito comunicativo.

También sería un error pensar que la planificación lingüística de las lenguas nacionales sólo atañe a los estados-nación. Por todo el mundo hay nacionalidades que, pese a no tener control político sobre sus propios territorios, llevan a cabo esfuerzos de planificación para conservar las lenguas que simbolizan su nacionalismo. Las nacionalidades subnacionales no tienen el poder del que disponen los estados-nación para especificar qué lenguas se emplearán en la educación pública, en la administración pública o en el ejército. Sin embargo, eso no les impide emplear los medios que tienen a su alcance a favor de sus lenguas nacionales. Griffen (1980) documenta un ejemplo de las dificultades que pueden surgir de los esfuerzos de planificación realizados por una nacionalidad subnacional, la galesa en este caso.

En ciertos casos, una lengua nacional puede ser insuficiente para el cumplimiento de todas las funciones Altas. Las lenguas nacionales realizan las funciones *unificadoras* y *separatistas* de Garvin y Mathiot (1956). No obstante, algunas actividades humanas necesitan lo que Garvin (1973:30-1) denomina *función participativa*. La función participativa se refiere a la participación en los desarrollos culturales mundiales tales como la ciencia y la tecnología, los negocios internacionales y la diplomacia. Dado que las funciones separatista y participativa se oponen entre sí (la función separatista implica un sentido de diferenciación de las otras naciones del mundo, la función participativa implica un grado de unidad internacional), no todas las naciones podrán emplear una misma lengua para ambas funciones. Un ejemplo de esto podría ser Tanzania, donde el suaheli es la lengua nacional emergente, pero parece que se conservará el inglés para propósitos participativos en el sentido propuesto por Garvin.

9.1.2. El desarrollo lingüístico

Si comparamos, empleando una analogía básica, la determinación lingüística con la decisión de fabricar y diseñar un modelo nuevo de automóvil, el desarrollo lingüístico es como hacer modificaciones a un coche nuevo (o tal vez a uno viejo que ya tenemos) por encargo del cliente. Ferguson (1960) ve tres categorías de desarrollo lingüístico: (1) adopción de un sistema gráfico; (2) normalización; y (3) modernización. La primera categoría abarca la

adopción de un sistema de escritura y el establecimiento de una pronunciación y otras convenciones ortográficas tales como el empleo de letras capitales y la puntuación². La normalización o estandarización, según Ferguson (1968), «es el proceso por el que una variedad de una lengua pasa a ser aceptada por toda la comunidad lingüística como una norma supradialectal —la forma «mejor» de la lengua— que se sitúa por encima de los dialectos regionales y sociales»³. Por normalización Ferguson entiende «el proceso de [...] llegar como medio de comunicación a un estadio similar al de otras lenguas» (Ferguson, 1968:32).

Pero esa definición de la modernización la convierte en un concepto contra el que reaccionarían muchos lingüistas, dado que implica la existencia de lenguas «subdesarrolladas» que no son tan válidas como otras como medios de comunicación. Entre los lingüistas ha habido un consenso sobre la validez de los sistemas básicos gramaticales y de pronunciación de cualquier lengua natural para permitir decir cualquier cosa. Naturalmente, algunas lenguas pueden carecer del *vocabulario* necesario para decir ciertas cosas, pero eso es algo que se corrige fácilmente añadiendo nuevas palabras a la lengua, bien por medio de la creación o del préstamo lingüístico. De hecho, Ferguson ve conectada la modernización con el desarrollo del vocabulario. Para modernizarse, una lengua en desarrollo debe sufrir una expansión de su léxico. Pero Ferguson también se refiere al «desarrollo de nuevos estilos y formas de discurso» (Ferguson, 1968:32). Garvin (1973:27) utiliza el término *intelectualización*, que, según él, «se corresponde en general» con la «modernización» de Ferguson. La *intelectualización* tiene aspectos tanto léxicos como gramaticales. Las características de la *intelectualización* gramatical las describe como sigue: «En la gramática, la intelectua-

² Los problemas de la adopción de un sistema gráfico son muy importantes en la planificación lingüística y se ha escrito una abundante bibliografía sobre el tema. En las referencias bibliográficas se citan algunas de esas investigaciones.

³ Aquí es donde se suelen difuminar los límites entre desarrollo lingüístico y determinación lingüística. Cuanto más se vea esa «variedad lingüística» como un todo, más se parecerá la planificación a la determinación. Y, en la medida en que se vea la variedad estándar o normativa como un conjunto de rasgos «correctos» seleccionados de entre las variedades existentes de un sistema lingüístico, la planificación lingüística se asemejará más a un intento de desarrollo lingüístico.

lización se manifiesta en el desarrollo de técnicas de formación de palabras y de instrumentos sintácticos que permiten construir oraciones compuestas elaboradas aunque fuertemente entrelazadas, así como en la tendencia a eliminar modos de expresión elípticos exigiendo construcciones completas. Es dudoso que haya lenguas en las que sean imposibles las oraciones compuestas, aunque en algunas lenguas estas oraciones pueden aparecer entrelazadas con «cierta laxitud». De hecho, parece que no sólo todas las lenguas tienen coordinación gramatical, sino que también poseen elementos análogos a los operadores lógicos, tales como «y», «o» y «si-entonces», así como varias técnicas sintácticas de subordinación. Garvin habla de la «eliminación» de los modos elípticos de expresión. Si es posible «eliminar» los modos elípticos de expresión, ello parece indicar que los modos de expresión más completos que necesita la lengua intelectualizada ya existen en la lengua pre-intelectualizada. Lo que sucede es que, simplemente, no se usan mucho.

Ferguson da, como ejemplos de «nuevas formas de discurso», «la división en párrafos, las secuencias ordenadas, las transiciones, los resúmenes, las referencias cruzadas, etc.». Estos rasgos son ejemplos claros de técnicas de empleo de la lengua y no construcciones gramaticales que necesiten añadirse a la estructura de una lengua. Parece, o al menos yo así lo veo, que la modernización, cuando no hace referencia al vocabulario, trata de la adquisición de la destreza en el empleo de los recursos lingüísticos que probablemente ya posea una lengua. Tal vez otra analogía bastante tosca sea útil: yo tengo una calculadora capaz de calcular senos, cosenos y tangentes; de convertir valores ordinarios en grados, minutos y segundos; y de realizar otras funciones que nunca he pedido y que no sé cómo hacer. Si en algún momento necesito emplear esas posibilidades de mi calculadora, lo que debería hacer sería sencillamente aumentar mi conocimiento del empleo de la máquina que ya tengo; no necesitaría ni modificarla ni comprar una nueva. Creo que es una buena comparación con la modernización lingüística. Por lo menos, yo nunca he visto un ejemplo de una lengua que llegase a necesitar reforzar de alguna manera su estructura gramatical básica para poder ser empleada en las funciones más altas⁴.

⁴ Podemos tomar como ejemplos válidos las lenguas pidgin y las criollas en las primeras etapas de descriptalización.

Para el lingüista, al menos en lo que afecta a la expansión del vocabulario, no tiene mucha importancia si el vocabulario nuevo viene de otra lengua (préstamo) o si se compone de elementos ya existentes en la lengua⁵. Sin embargo, lo que ocurre en la práctica real es que la alternativa entre préstamo y creación se convierte a menudo en un asunto con implicaciones emocionales. No es raro que una agencia de planificación trate de «purificar» la lengua reemplazando préstamos por palabras de nuevo cuño. Ese proceder suele tener éxito mientras no entre en conflicto con lo que los miembros de la sociedad están dispuestos a hacer. Haugen (1966b:64) cita que la acuñación de palabras nuevas para conceptos intelectuales tuvo mucho éxito en el estonio y el lituano porque los usuarios de las dos lenguas aceptaron enseguida las acuñaciones. Cuando, por el contrario, los hablantes y escritores ya emplean préstamos, probablemente fracase cualquier intento de eliminarlos. Atatürk tenía bajo su autoridad al gobierno turco y trató con mucho esfuerzo de eliminar del turco los préstamos árabes y persas, pero encontró tal resistencia que tuvo que recortar los objetivos de su planificación del vocabulario. La nueva vida del hebreo en Israel es uno de los casos de planificación lingüística que ha tenido más éxito, pero, en cambio, no ha sucedido lo mismo con el intento de purificar el hebreo eliminando los préstamos de lenguas europeas (Morag, 1959).

9.2. DOS CONCEPTOS DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

9.2.1. El enfoque instrumental

La gran mayoría de los investigadores de la planificación lingüística asumen uno de dos posibles puntos de vista: bien el enfoque *instrumental* o bien el *socio-lingüístico*. El enfoque instrumen-

⁵ Ray (1968) piensa que el término «préstamo» resulta equívoco, dado que no existe obligación de devolución, y por ello prefiere «herencia». A mí me parece que «copia léxica» sería un término más exacto para describir el fenómeno. Cuando una lengua toma «prestada» una palabra de otra, la lengua que la presta no pierde la palabra. Lo único que sucede es que la lengua que recibe el préstamo posee con él una «copia» que puede emplear libremente. No obstante, el término «préstamo» ha alcanzado un grado tal de aceptación que ya no tiene sentido intentar cambiarlo.

tal (Tauli, 1968, es tal vez el defensor más conocido de esta perspectiva, aunque Ray, 1963 y 1968, asume hasta cierto punto la misma posición) ve la lengua fundamentalmente como una herramienta. Del mismo modo que el trabajo de los mecánicos se facilita al emplear herramientas mecánicas estandarizadas, la comunicación sería más fácil si la lengua se estandarizase o normalizase. Los únicos criterios que deben emplearse para estandarizar las herramientas mecánicas se relacionan con cómo hacer más apropiadas esas herramientas a las funciones para las que se usan, y según este punto de vista, lo mismo se puede decir de la normalización lingüística. Algunas lenguas son mejores que otras si evaluamos globalmente su belleza, claridad, elasticidad y economía, y son esas lenguas las que han de preferirse cuando sea posible. Cuando esa elección no es posible, deberá emplearse la planificación lingüística para mejorar la calidad de la lengua inadecuada. El enfoque instrumental se caracteriza por juzgar a unas lenguas como inherentemente mejores que otras, y deposita una gran confianza en los esfuerzos conscientes que pretenden mejorar las lenguas inadecuadas. No tiene en cuenta el valor simbólico de la lengua ni las actitudes lingüísticas⁶.

9.2.2. El enfoque socio-lingüístico

Denomino «socio-lingüístico» el segundo enfoque, con un guiño entre ambos términos, para resaltar el hecho de que este enfoque parte de la asunción de que existe un problema sociológico ligado a la lengua. Los estudiosos que defienden este enfoque no intentan mejorar las cualidades estéticas y funcionales de las lenguas como si fuesen herramientas, sino que ven la lengua como un recurso que pueden emplear las personas para mejorar su vida social. Este tipo de planificación lingüística intenta determinar cuáles de las posibles alternativas lingüísticas tenderán en general a mejorar una situación problemática. Después se siguen varios pasos sucesivos que harán triunfar a la mejor alternativa. Los investigadores que pertenecen a esta tradición son muy escépticos ante la idea instrumentalista que

⁶ Haugen (1971) critica el enfoque instrumental. Ray, a diferencia de Tauli, no está tan convencido de las posibilidades de éxito de la planificación lingüística.

creo posible determinar qué es más eficiente lingüísticamente en términos absolutos para luego planificarlo (Ferguson, 1968:28; Jernudd y Das Gupta, 1971; Jernudd, 1973:14; Rubin, 1973:4). Como dice Jernudd (1973:14), «si una comunidad carece de una lengua común importa [poco] que el primer intento de ocupar ese vacío sea bello lingüísticamente (en un sentido absoluto)». La mejor solución es la que mejor funciona a la hora de aliviar un problema social.

Los investigadores que se dedican a este campo de estudio también se toman en serio la idea de la «planificación». Cuando hay que tratar un problema social relacionado con la lengua, así como al tratar problemas sociales en general, hay que clasificar los problemas, identificar las alternativas, ejecutar cuidadosamente los pasos para poner en funcionamiento el plan y juzgar al final el grado de éxito que ha conseguido el plan (Rubin 1971, 1973; Jernudd 1973; Jernudd y Das Gupta 1971). Pero este teórico grado de laboriosidad suele ser un ideal que rara vez se alcanza en la práctica.

9.3. CONSIDERACIONES PRÁCTICAS

9.3.1. Quién y cómo

9.3.1.1. Quién

Una vez que hemos visto en qué consiste la planificación lingüística, los tipos de elecciones que se hacen al llevarla a cabo y los dos enfoques principales sobre la misma, podemos ya preguntarnos quién realiza la planificación y cómo lo hace. La respuesta a la pregunta «¿Quién realiza la planificación lingüística?» es bastante sorprendente, ya que resulta que casi cualquiera puede ser ese alguien (Haugen, 1966b; Ray, 1968; Jernudd, 1973; Rubin, 1973). Naturalmente, los gobiernos están en una posición que les permite que sus decisiones sobre los asuntos lingüísticos sean las de mayor alcance (aunque no necesariamente las que tengan más éxito). La decisión que hace unos veinte años tomó la Iglesia Católica de permitir el empleo de las lenguas vernáculas en lugar del latín y la reciente revisión de la lengua litúrgica de la Iglesia Anglicana son dos ejemplos de planificación lingüística en el ámbito religioso. Algunos países tienen Academias de la lengua que emiten decisiones

sobre el uso correcto de sus lenguas. En el mundo de habla inglesa ha habido personas que han compuesto diccionarios de grandísima influencia en la normalización de los significados y pronunciaci3nes de las palabras (Samuel Johnson en Inglaterra y Noah Webster en Estados Unidos).

En la primera etapa de la historia de la imprenta, las decisiones de unas personas en las primeras publicaciones sobre cómo debía emplearse la lengua influyeron en gran medida en las publicaciones posteriores durante algún tiempo. Una de las primeras obras que alcanzaron gran difusión, la traducción de Lutero de la Biblia al alemán, tuvo una enorme influencia en la normalización de la lengua alemana. En la segunda mitad del siglo XV, William Caxton llevó una de las primeras imprentas a Inglaterra y la utilizó para publicar numerosos manuscritos. En el proceso de publicación, él era siempre el editor e intentó tomar decisiones coherentes para afrontar la variedad de formas gramaticales y ortográficas que encontraba en los manuscritos que le llegaban. Actuando de ese modo llegó a tener más influencia en la normalización del inglés que cualquier otra persona en cualquier otra época (Shaklee, 1980:48). Desde principios de siglo hasta hoy los misioneros que realizan programas de alfabetización en lenguas hasta ese momento carentes de escritura son a menudo quienes deciden cómo habrá que escribir esas lenguas, e incluso a veces deciden qué dialecto habrá que utilizar en la escritura⁷.

Jernudd (1973:18-19) proporciona la siguiente lista de agentes de planificación lingüística además de los gobiernos:

- 1 agencias nacionales pero no gubernamentales —por ejemplo, la Cámara de Comercio de Singapur, que realizó exámenes y un manual de estilo sobre correspondencia comercial en malayo;
- 2 agencias no nacionales y no gubernamentales —por ejemplo, la multinacional Shell dispone en Malasia de una terminología propia sobre el petróleo en malayo e influye en el desarrollo lingüístico de su personal y sus métodos de aprendizaje profesional;

⁷ Dewars (1977) documenta un caso en el que la planificación lingüística de los misioneros jugó después un papel importante en un censo nacional sobre planificación lingüística.

- 3 la tarea de un corrector de pruebas periodístico;
- 4 el autor individual de una obra, un escritor de cartas e incluso un hablante de certillas.

Después Jernudd se pregunta sobre si es correcto hablar de planificación lingüística en el caso de un director de una oficina que detalla qué palabras se pueden usar y cuáles no en la correspondencia de la oficina, o en el de un grupo de estudiantes que discuten sobre la pronunciación correcta de una palabra. Ray (1968:764) señala que el éxito de los esfuerzos de las autoridades públicas depende de la decisión que tomen «autoridades de menor entidad» tales como las que describe Jernudd:

En otras palabras, cualquier acción formal organizada por una autoridad reconocida como un estado, una iglesia, una sociedad cultural o un autor, sólo puede tener éxito en su pretensión de reforzar o disuadir del empleo de hábitos lingüísticos si se ve correspondida al máximo por la acción informal no organizada de las numerosas autoridades locales más próximas a los individuos.⁸

9.3.1.2. Cómo

La pregunta «¿cómo se realiza la planificación lingüística?» está relacionada con las etapas de *planificación y aplicación* de un proceso de planificación más amplio. Rubin (1971:218-20) da el siguiente esquema de las cuatro etapas de este proceso más amplio:

Conocimiento de los hechos: debe disponerse de una gran cantidad de información antes de tomar cualquier decisión de planificación.

⁸ Al escribir este libro, he intentado hacer el papel de un planificador lingüístico de «menor entidad». He intentado usar un estilo más coloquial y una sintaxis menos formal de lo que es normal en un libro de texto. Es posible que el lector se haya dado cuenta de que he utilizado tanto el masculino como el femenino cuando necesitaba usar un pronombre singular genérico. De este modo, espero influir en que los lectores adopten la mejor solución, en mi opinión, al problema del sexismo en el uso de los pronombres en inglés. En la medida en que mis lectores crean que vale la pena adoptar esta práctica en su propio uso de la lengua, habrá influido mínimamente en la lengua inglesa. [No hemos creído conveniente adoptar esta práctica en la traducción española por considerar que llevarla a confusión: N. de los T.]

- 2) Planificación: en esta etapa se toman las decisiones. «El planificador debe establecer metas, elegir los medios (estrategias) y predecir los resultados» (Rubin, 1971:219).
- 3) Aplicación: se llevan a la práctica las decisiones del plan.
- 4) Análisis de los resultados: llegado a este punto, el planificador descubre el grado de éxito que ha obtenido el plan.

Probablemente la principal herramienta de la que hacen uso los gobiernos a la hora de aplicar las decisiones de su planificación sea el sistema educativo. Si se ha elegido una lengua para que sea la nacional, el gobierno puede ordenar que se enseñe como una asignatura en los colegios, e incluso que se emplee al enseñar otras asignaturas. Si hay una lista oficial de innovaciones en el vocabulario se puede impartir en las escuelas, como también las normas y modificaciones ortográficas. En casos extremos, se puede llegar a prohibir a los niños que hablen en la escuela ciertas lenguas. Hemos visto casos donde se castigaba físicamente a los niños por hablar lenguas no autorizadas, como a los niños que hablan guaraní en las escuelas paraguayas, o los que hablaban gaelico en las escuelas escocesas. Cuando un profesor inglés le dice a un alumno que no diga *ain*⁹, estamos ante un ejemplo de menor entidad del empleo del sistema escolar para aplicar una planificación lingüística o por lo menos un tratamiento lingüístico.¹⁰

Los gobiernos también pueden exigir a los funcionarios públicos que tengan competencia en una lengua determinada. Este puede ser un factor estimulante en países en los que el empleo público es una de las pocas formas de progresar económica y socialmente. La lengua que emplean los gobiernos en el debate legislativo y la lengua en que se escriben las leyes y se publican los documentos estatales son asimismo medios de promocionar una lengua o variedad lingüística elegida. La lengua empleada en el ejército puede tener un gran efecto en la sociedad, especialmente en países con servicio militar obligatorio. Si el gobierno es lo bastante autoritario, puede incluso regular qué lenguas se pueden emplear en la

⁹ Inglés coloquial; negación del verbo *to be* (ser) en presente [N. de los T.]

¹⁰ Rubin (1973) y Jernudd (1973) diferencian la *planificación ordenada* de intentos más descontrolados de influir en la lengua, a los que denominan con el concepto más amplio de «tratamiento lingüístico».

prensa, la radio y la televisión, y en qué lenguas se permite publicar libros. Los gobiernos menos autoritarios pueden tratar de influir en los medios de comunicación ofreciendo subsidios o ventajas fiscales por emplear la lengua elegida. Ray (1968:761) proporciona una lista de los medios específicos que puede emplear un gobierno para influir en la manera en que se emplea la lengua en las publicaciones.

Los agentes de planificación lingüística no gubernamentales no tienen a su alcance tantos medios como los gobiernos. Las sociedades profesionales pueden publicar, y de hecho lo hacen, listas oficiales de terminología a modo de guías para sus miembros. Los autores de gramáticas y guías de uso de la lengua tienen tal grado de influencia que sus obras se consultan muy a menudo. Como señalaba Jernudd, las finanzas y las organizaciones financieras inciden en la lengua a través de su personal y de las prácticas de aprendizaje, sobre todo en países que tratan de modernizar una lengua nacional nueva. Las organizaciones que tratan de preservar las lenguas nacionales de nacionalidades subnacionales disponen de posibilidades como ofrecer cursos nocturnos o programar actividades teatrales, y pueden, además, presionar políticamente al gobierno del país en el que viven para que apoye el empleo de la lengua que defienden.¹¹ También las personas pueden influir en la sociedad. Un novelista de talento reconocido, un poeta, un autor teatral o un director de cine famoso, si sólo emplean una lengua particular, obligarán a su audiencia a aprender su lengua para poder acceder a su obra. Si en lugar de uno fueran varios los autores que siguiesen esa conducta, la efectividad de esta técnica se vería incrementada.

Incluso los hablantes individuales pueden adoptar comportamientos que favorezcan cierta lengua. Parece ser que en Suiza algunos famosos bilingües de lengua materna francesa suelen negarse a hablar en alemán con suizos germanohablantes, con la justificación de que siempre han sido los suizos francófonos los que han tenido que converger lingüísticamente para adaptarse a sus compatriotas germanosuizos. Gilles, Bourhis y Taylor (1977) ofrecen un caso extremo: un galés que fuera de su ámbito laboral se negaba a hablar cualquier lengua distinta del galés. Si la persona con la que

¹¹ En 1982, la presión política de los nacionalistas galces contribuyó a que el gobierno británico decidiera iniciar una programación televisiva en galés.

estuviese hablando sólo tenía un conocimiento superficial del galés, hablaba despacio, pero sin ayudar a su interlocutor de ninguna otra manera. Si la otra persona era monolingüe en inglés, aquel individuo le hablaba en galés, traduciendo de seguido al inglés frase por frase.

9.4. LIMITACIONES DE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

9.4.1. El análisis del coste-beneficio

Un factor que limita la planificación lingüística está relacionado con el hecho de tener en cuenta el coste de esa planificación y su utilidad. Incluso cuando se puede conseguir un cambio que parece provechoso, una buena planificación debe contrapesar los beneficios que se buscan y los costes. El análisis del coste-beneficio es una técnica empleada por los economistas. Thorburn (1971:256) define como sigue el análisis del coste-beneficio y su utilidad: «el análisis del coste-beneficio en la planificación lingüística es, en principio, un intento de establecer la diferencia entre las consecuencias que se siguen de dos alternativas de planificación lingüística definidas con exactitud». El empleo de esta técnica en las finanzas es mucho más sencillo que en la planificación lingüística. Un ejemplo típico de aplicación en el sector de la fabricación de productos sería calcular el coste de los salarios, los materiales, etc., y comparar luego el resultado con el dinero que se ingresará con la venta. Aplicar la misma técnica a un problema de administración pública, como la planificación lingüística que lleva a cabo un gobierno no es, por varias razones, tan sencillo. En primer lugar, el efecto de las decisiones no es una cantidad que se pague de acuerdo a un precio fijado y en un tiempo también fijado. De hecho, muchos de los costes y la mayoría de las consecuencias de la planificación lingüística no tienen prácticamente nada que ver con el dinero. En segundo lugar, las consecuencias de las decisiones de la planificación de la administración pública pueden tardar mucho tiempo en resultar evidentes. A medida que la planificación abarca más años los resultados se van haciendo más difíciles de determinar. No obstante, si merece la pena tener en cuenta la adaptación de la citada técnica que se expone en las siguientes líneas.

El primer requisito de un análisis del coste-beneficio es poder analizar al menos dos planes claramente alternativos. El análisis de coste-beneficio es *comparativo*, es decir, queremos saber cuál de dos o más cursos de acción va a proporcionar más beneficios con el menor coste. Una vez establecidas las alternativas, debemos seguir tres pasos: (1) *identificación* de las consecuencias de elegir un curso de acción en lugar de otro; (2) *cuantificación* y (3) *evaluación* de esas consecuencias (Thorburn, 1971:257). Con evaluación, Thorburn quiere decir, en este contexto, evaluación *económica*. En este punto encontramos una de las dos principales dificultades de esta técnica: hay más consecuencias que pueden identificarse que consecuencias que pueden cuantificarse, y otras se pueden identificar y cuantificar, pero no evaluar económicamente. Supongamos que, por ejemplo, una parte de un plan pide que se encargen libros de poemas en una nueva lengua nacional. Es bastante fácil calcular el coste del pago al poeta y de la publicación del libro y su distribución. Incluso tal vez sea posible calcular el número de personas que lo leerán y el grado de repercusión que tendrá en las publicaciones periódicas literarias y en cursos universitarios. Sin duda, esas cifras serán una medida de un incremento del prestigio de esa lengua como vehículo literario. Para una nación la estatura literaria de su lengua nacional es de gran valor, pero este valor es sin duda difícil de traducir en términos *económicos*.

Incluso es posible que haya consecuencias que ni siquiera puedan cuantificarse. Si se puede conseguir que una lengua indígena llegue a funcionar como una auténtica lengua nacional, ello sería de una importancia grandísima para la unidad y estabilidad de la nación. Pero es difícil imaginar cómo expresar numéricamente cualidades como la unidad y la estabilidad. Aún más difícil sería evaluar esas unidades en términos económicos. Hay algunas consecuencias que, al menos en principio, se pueden evaluar y cuantificar, aunque con escasa fiabilidad. Por ejemplo, la adopción de un plan que abogase por la promoción de una lengua de difusión mundial como el inglés o el ruso seguramente incrementaría el comercio internacional de una nación. Si se comparase ese plan con uno alternativo que defendiera el empleo de una lengua indígena no hablada fuera del país, es posible que se pudiera calcular y comparar el volumen del comercio internacional que resultaría de cada una de las dos posibilidades. El problema es que ese tipo de cálculo no sería muy exacto.

Creo que está bastante claro que el análisis del coste-beneficio no es una fórmula mágica que asigne un número a cada alternati-

va de modo tal que permita al analista escoger el número que señale los mayores beneficios con el mínimo coste. Como dice Thorburn (1971:257), «un cálculo del coste-beneficio puede ser más apropiado como un análisis de apoyo que como una base suficiente para justificar la decisión final». Sin embargo, realizar una planificación lingüística con un bosquejo previo del análisis del coste-beneficio obliga al planificador, en primer lugar, a clarificar las distintas alternativas. En segundo lugar, este tipo de análisis conduce al planificador a especificar todas las consecuencias posibles del plan. Por último, con este análisis el planificador tenderá a pensar tanto en términos de costes como de beneficios, así como en la relación entre ambos. Puede que un plan que proporcionara indudables beneficios se tenga que abandonar por su alto coste. Estos costes no tienen que ser necesariamente siempre económicos.

Tomemos ahora algunos de los métodos de planificación lingüística a los que nos hemos referido arriba. Supongamos, por ejemplo, que un gobierno decreta la obligación de emplear una lengua indígena en la administración pública a partir de cierta fecha. Es posible que los funcionarios públicos que están acostumbrados a trabajar empleando otra lengua, incluso en el caso de que la nueva lengua posea ya un vocabulario adecuado, o que éste le haya sido proporcionado por medio de la planificación lingüística, tengan que perder un tiempo considerable buscando vocablos nuevos en listas o glosarios preparados para tal efecto. Otros tipos de personal administrativo podrían tener que hacer lo mismo al tratar de leer y entender comunicaciones escritas en la nueva lengua. Todas estas cosas harán que su trabajo sea más lento, al menos por algún tiempo, y dificultarán la actividad nacionalista diaria. Esto puede tener un coste muy alto, no sólo porque el gobierno tendrá que pagar a sus empleados más tiempo para realizar el mismo trabajo, sino porque podría provocar un malestar ciudadano si se retrasan o no llegan los servicios que el estado les proporciona.

Más grave es la posibilidad de que la decisión citada cause problemas políticos serios en caso de que la lengua oficial sea la lengua nativa de sólo una parte de la población. Los hablantes de otras lenguas pueden sentirse en desventaja si tienen que aprender la nueva lengua nacional para tratar con la administración o trabajar para el gobierno, mientras que eso no sucede con los hablantes nativos. Los afectados podrían argumentar que el empleo de una lengua colonial tendría al menos la ventaja de colocar a todos los

ciudadanos en la misma desventaja. Este mismo problema es, evidentemente, la principal causa del retraso indefinido en la implantación del hindi como lengua exclusiva del gobierno de la India. Cada uno de los métodos esbozados en la sección anterior conlleva «costes» similares. En el capítulo 11° trataremos los costes y beneficios especiales relacionados con las alternativas posibles en la elección de la lengua de la educación.

El análisis del coste-beneficio, pese a sus limitaciones, parece tener ventajas. No obstante, no hay publicados muchos informes sobre su aplicación a los problemas de planificación lingüística. Tadjien (1977) es un estudioso que ha empleado esta técnica; examinó los costes y los beneficios de la elección de lenguas de la educación en el África subsahariana. Mackey (1978) emplea el análisis del coste-beneficio en el área más limitada de las técnicas de aprendizaje de lenguas. Mackay (1980) aplica una variación interesante del análisis del coste-beneficio en su examen de la sugerencia de Bodine (1975) sobre la conveniencia en inglés de emplear el «they» (ellos) singular en lugar de las formas masculinas del pronombre genérico. Mackay compara los «costes y beneficios» no en términos de dinero o de valor general para la sociedad, sino en términos de mayor o menor eficacia de la comunicación al aplicar una alternativa de planificación lingüística.

9.4.2. La aceptación

9.4.2.1. El criterio de aceptabilidad

Haugen (1966b:61-3) ha propuesto tres criterios de planificación lingüística. De los tres, dos de ellos tratan claramente del estado de la propia lengua. Son la eficacia, o facilidad de aprendizaje y empleo, y la adecuación, la capacidad de una forma para expresar información con el grado necesario de precisión. El tercer criterio se relaciona con el prestigio social de la lengua. Haugen llama aceptabilidad a este último criterio. Una lengua, una variedad lingüística, una lista de nuevas palabras, o cualquier otra práctica lingüística que sea objeto de planificación, debe ser aceptada por los miembros de la sociedad en la que tiene lugar la planificación. Haugen en particular, siguiendo a Ray (1963), piensa que existe un segmento clave de la sociedad, una «élite», al que se invita y cuyos usos suelen extenderse a los demás segmentos de la sociedad. Para

que la planificación lingüística tenga éxito, necesita la cooperación implícita de la «élite». De los tres criterios citados, creo que la aceptabilidad es, con diferencia, el más importante. Nunca será «fácil aprender y usar» una lengua por la que la gente siente aversión, sin que importe el grado de sencillez que en un sentido absoluto parezca tener su gramática y pronunciación. La actitud debe relacionarse claramente con algún propósito particular; una lengua puede ser apropiada para la sobremesa familiar y no serlo para una lección de química. Por tanto, no hay razón alguna por la que se deba aceptar una práctica lingüística nueva si las prácticas en uso son adecuadas para los objetivos previsibles. Incluso en el caso de que los planificadores crean necesario un mayor grado de «modernización» para el desarrollo nacional futuro, esto no tiene mucha importancia si la gente no siente esa necesidad.

El hecho de aplicar una alternativa de planificación lingüística no es en absoluto garantía de que tenga éxito, aun cuando los beneficios justifiquen los costes. Como señala Ray (1968:762): «No hay forma de hacer que el caballo beba el agua si no quiere». Haugen (1966b:60) añade: «En una comunidad alfabetizada, con cierta tradición, hay un conjunto de convicciones y racionalizaciones sobre el habla y la escritura contra las que el planificador puede ser impotente»; posiblemente esa afirmación no se debería limitar a las comunidades alfabetizadas. Una agencia de planificación sólo puede llegar a conseguir hacer fácil y atractivo seguir las prácticas lingüísticas escogidas o hacer difícil y poco atractivo no seguir las. La lengua es fundamentalmente un asunto tan personal que el cambio real sólo es posible con el consentimiento del hablante.

2.4.2.2. El enfoque naturalista

Dado que la meta de la planificación lingüística es establecer la dirección de un cambio lingüístico de algún tipo, podríamos empezar planteando qué es lo que provoca el cambio lingüístico natural, es decir, el que ocurre sin que medie una planificación lingüística. El enfoque que podríamos llamar *naturalista* abogaría por controlar y manejar las fuerzas naturales para obtener el resultado elegido conscientemente. El primer paso que hay que dar desde un enfoque naturalista de la planificación lingüística es especificar el ámbito o ámbitos en los que se quiere aplicar el plan, así como

precisar la proporción del segmento de la población que se espera que hable la alternativa planeada. Para una asociación de químicos profesionales, por ejemplo, sería relativamente fácil normalizar la terminología que sus miembros deben emplear en los informes de sus investigaciones. Este tipo de planes sólo se aplica al vocabulario, a la escritura en un área específica y sólo a un grupo relativamente reducido de usuarios. Un ejemplo del tipo de planes opuesto al anterior sería intentar inducir a la población de todo un país a que pasase a hablar una nueva lengua nacional tanto en la lengua hablada como en la escrita. En este caso, se abarca a todos los ciudadanos del país. Es evidente que el segundo de los planes citados sería mucho más difícil de implantar que el primero.

Es un principio sociolingüístico fundamental el que algunos usos de la lengua llaman la atención de las personas sobre el cómo están recibiendo el mensaje y no sólo sobre qué dice éste¹². En otras situaciones, las personas ponen todo el énfasis en el contenido del mensaje sin preocuparse de la forma. Los usos más altos de la lengua son aquellos en los que suele prestarse mayor atención a la forma del mensaje. Es por ello por lo que es más fácil que tenga éxito la planificación lingüística dirigida a los usos altos que lo tenga la destinada a los usos bajos de la lengua. Si el usuario de la lengua presta una atención consciente a la forma de su mensaje, el planificador ya sólo se enfrenta a la tarea relativamente fácil de convencerle de que la alternativa que se ha elegido es la que debe usar. Como la atención de ese hablante no se dirige exclusivamente al contenido del mensaje, sino también a su forma, es más fácil que su empleo de la lengua concuerde con aquello de lo que está convencido. Resulta mucho más difícil influir en el empleo de la lengua de alguien cuando apenas se ejerce un autocontrol mínimo de la forma de los mensajes. En esos casos —que tal vez son la mayoría de los usos de la lengua— el planificador debe tratar de encontrar una forma que le permita introducirse en los «pilotos automáticos» lingüísticos de la gente.

El uso de la lengua escrita es un tipo de uso de la lengua donde claramente se presta gran atención a la forma. Escribir es una acción más lenta que hablar, los escritores pueden tardar más en pensar la forma en que plasmarán sus pensamientos que en decirlos, y

¹² Labov (1966, 1972a) subraya este aspecto del uso de la lengua, que trata en el volumen II.

Forma y contenido

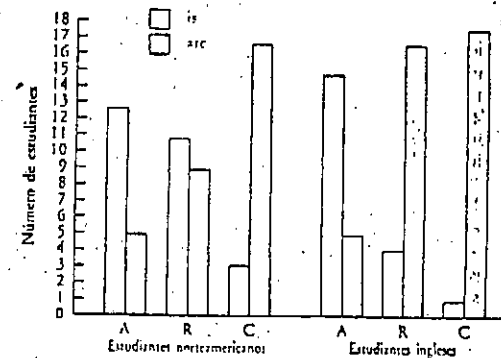
también pueden revisar y reescribir lo que no les satisfaga en una primera escritura. Por tanto, la planificación lingüística a menudo se destina a la escritura en lugar de al habla, sabiendo que las innovaciones planeadas para la escritura pueden en un momento dado filtrarse al habla (Haugen, 1966b:53; Ferguson, 1968:30). Como indica Haugen, este fenómeno invierte la forma en que los lingüistas suelen ver la lengua, dado que estos, correctamente, conceden mayor importancia a la lengua hablada que a la escrita.¹³

A menudo se ha puesto de relieve (por ejemplo, en Gumperz y Naim, 1960; Stewart, 1968:534, nota 5; Wolfram y Fasold, 1974:18-21; Schmidt y McCreary, 1977) que existe una diferencia entre las normas formales públicamente prescritas y las normas informales que la gente sigue en su habla diaria. Schmidt y McCreary ofrecen pruebas experimentales de la diferencia en el uso escrito de la lengua de los hablantes encuestados cuando se les dejaba emplear la forma gramatical que preferiesen frente a cuando se les pedía que optasen por una forma correcta. Una de esas variables gramaticales estaba relacionada con la elección en inglés entre *is* y *are* en las frases con *there* con sujetos plurales lógicos, como en el caso de la diferencia entre *There's two guys in the car* («Hay dos tipos en el coche») y *There are two guys in the car* («Han dos tipos en el coche»¹⁴). En un experimento «activo» se proporcionó oralmente a los encuestados una oración con *there* con un sujeto singular y se les dio un sintagma nominal en plural para que lo colocaran en la misma oración de manera que tuviera sentido. Por ejemplo, dada la oración *There is enough time left* («Hay tiempo de sobras») y el sintagma nominal *about five minutes* («unos cinco minutos»), está claro que el sintagma nominal debe reemplazar a *enough time*. Sin embargo, no se hizo intención alguna de la forma que habría que usar del verbo *to be*. Después de que completaran esta pregunta, se les preguntó a las mismas personas qué formas emplearían ellos y cuáles

¹³ Haugen también tiene razón cuando señala que el comentario de Bloomfield (1933:21) sobre la escritura como «nada más que una forma de fijación de la lengua por medio de marcas visuales» es una exageración, aunque sea comprensible si tenemos en cuenta las intenciones de Bloomfield.

¹⁴ Trad. lit. Curiosamente, la norma del español en la construcción impersonal del verbo *haber* es justamente lo contrario de la norma inglesa. En inglés la concordancia con el sujeto plural es la norma, mientras que en español está estigmatizada. [N. de los T.]

les creían que eran correctas, y si creían que usaban o no estas últimas. La ilustración 9.1 presenta las respuestas de un grupo de estudiantes de último curso de secundaria estadounidenses y estudiantes de primer año de un Colegio universitario británico. En ambos grupos la forma apoyada por la mayoría como correcta es la opuesta de la más empleada en la parte activa del experimento. Los que dicen emplear la forma que defienden como correcta son más que los que verdaderamente emplearon esa forma en la prueba¹⁵. Está claro que no resulta nada fácil influir en las prácticas lingüísticas que los hablantes no controlan conscientemente.



Ilus. 9.1 Formas que usaron en un test «activo» (A), formas que respondieron que usaban más (R), y formas que dijeron que eran correctas (C), estudiantes de último curso de secundaria estadounidenses y de primer año de un Colegio universitario británico, en oraciones del tipo «There (is/are) about five minutes left». Fuente: datos de Schmidt y McCreary (1977)

¹⁵ Algunas normas informales difieren de sus equivalentes formales porque las prescripciones formales nunca han llegado a tener éxito. Schmidt y McCreary (1977) investigan otro caso, el empleo del caso objeto de los pronombres personales ingleses, del que se extrae que se está desarrollando una nueva norma informal distinta de la norma formal porque ésta no ha llegado a incorporarse a las cambiantes normas de la lengua informal. Shackle (1980) documenta el cambio de las normas de la lengua en el inglés británico, mientras que Heath (1980) hace lo propio con el inglés norteamericano.

Para poder influir en el futuro de las lenguas en este nivel debemos antes revisar lo que hemos aprendido sobre qué provoca los cambios de lengua. El estudio de la elección de lengua y del cambio y la conservación de lengua demuestran la importancia de la *identidad* de las personas. Cuándo y con qué frecuencia empleará el alemán un ciudadano de Oberwart dependía del grado en que se sintiera un trabajador «austriaco» y no un campesino de Oberwart, así como de las circunstancias en las que quisiera situarse en una u otra de las dos identidades. Igualmente, el uso del gaélico o del inglés en East Sutherland estaba muy influido por si el hablante deseaba presentarse como un escocés de los Highlands o como un pescador. Parece ser, pues, que para conseguir que la gente cambie su práctica lingüística en aquellos niveles más bajos que los hablantes no controlan conscientemente, los planificadores deben conseguir de algún modo que la gente adopte la identidad que se corresponde con las nuevas formas lingüísticas. Esto ha llevado al concepto de «planificación de la identidad» (Lamy, 1979). Pool (1979), en un estudio de planificación de la identidad en el que empleó datos de encuestas, demostró la existencia de una relación definida entre la lengua y la voluntad de autoidentificarse con una identidad determinada. Los datos de Gales y Canadá demuestran que las personas que saben, respectivamente, galés y francés, suelen verse a sí mismas más como «galeses» en lugar de «británicos» o como canadienses «franceses» más que como canadienses «ingleses». En Canadá la voluntad de proclamar la identidad francesa se asocia mucho más con la lengua que se habla que con el hecho de residir en Quebec, ser católico o incluso tener un apellido francés o ser de origen francés.

Los resultados de Pool no son ni mucho menos la primera prueba de la relación entre la lengua y la identidad social. En la bibliografía hay muchos ejemplos de grupos sociales que siguen normas lingüísticas informales con escaso o nulo apoyo oficial. Los indígenas tiwa son uno de los casos que ya hemos visto, y los campesinos de Oberwart y las comunidades de pescadores de East Sutherland eran ejemplos válidos hasta hace pocos años (aún hoy podemos incluir a algunos campesinos de Oberwart). Uno de los primeros estudios, el de Labov (1972:255-96), demostró que los chicos negros de Harlem seguían de manera más constante las normas informales del inglés negro americano si estaban muy identificados con su pandilla. En cambio, era más fácil que los adolescentes ne-

gros del mismo vecindario y de edades similares, pero sin esas conexiones (llamados *lanes*, «cojos») pasasen a hablar inglés estándar formal. Wolfram (1973) demostró que los jóvenes puertorriqueños con más contactos con hablantes de inglés negro americano adquirían las características del inglés de éstos y no las normas formales que se enseñan en la escuela. Poplack (1978) descubrió una tendencia similar en la comunidad puertorriqueña de Filadelfia, tendencia que persistía incluso aunque en el vecindario hubiera pocos hablantes de INA (había alguna prueba de que los negros que vivían allí gozaban de un prestigio considerable). Los jóvenes puertorriqueños que estudió Poplack, lejos de cualquier influencia del INA, tenían como formas de prestigio las variedades de pronunciación de Filadelfia. Los nativos de Filadelfia, en cambio, se alejaban de las variedades locales acercándose a normas más formales cuando contrataban su habla. Por último, veamos de nuevo un ejemplo que ya utilizamos para ilustrar el empleo de la estadística. Milroy demostró de forma convincente que los habitantes de Belfast con redes sociales densas en la comunidad empleaban las formas más típicamente locales pero oficialmente no normativas (Milroy, 1980; Milroy y Margrain, 1980).

La *planificación* de la identidad parece, pues, exigir el empleo de los recursos disponibles para hacer que los hablantes vean atractiva la idea de identificarse con los hablantes de una lengua o variedad determinadas. Pero prácticamente todos los estudiosos de la conversación y el cambio de lengua opinan que las mismas circunstancias económicas y sociales que provocan un cambio de lengua en un grupo pueden ser insuficientes para forzar a otro grupo a abandonar su lengua tradicional¹⁶. La conclusión general, pues, sería que los métodos normales de planificación lingüística no tienen mucha influencia en los usos lingüísticos no controlados, a menos que se diseñen para apoyar un movimiento en la dirección en la que ya se están moviendo las fuerzas sociales naturales.

¹⁶ Aunque una alternativa lógica sería usar una lengua distinta para simbolizar la identidad que ya posee un grupo, cuando vamos a los casos reales esa alternativa suele resultar absurda. Es imposible imaginar cómo se podría conseguir que el alemán simbolizase la identidad campesina en Oberwart, o que el inglés simbolizase la identidad de Quebec en Montreal.

- 5 Saber identificar la actitud de un lingüista ante la alternativa entre creación y préstamo como formas de aumentar el vocabulario, y la actitud normal de los agentes de planificación lingüística (p. 373)
- 6 Saber identificar una descripción de los dos enfoques de planificación lingüística tratados en la página 373 y ss.
- 7 Saber identificar respuestas posibles a la pregunta de quién lleva a cabo la planificación lingüística.
- 8 Saber establecer si, según Ray, la «acción formal organizada» es más o menos importante para el éxito de la planificación lingüística que la «acción informal no organizada» llevada a cabo por «numerosas autoridades locales más cercanas a los hablantes».
- 9 Saber citar los cuatro pasos del proceso de planificación lingüística según Ray.
- 10 Saber decir de qué gran medio disponen los gobiernos para aplicar las decisiones de planificación lingüística (p. 378).
- 11 Saber identificar qué necesita un análisis del coste-beneficio aplicado a la planificación lingüística y qué resultados proporcionaría idealmente (pp. 380-382).
- 12 Aunque las decisiones de planificación lingüística no puedan basarse sólo en un análisis del coste-beneficio, intentar realizar este tipo de análisis obliga al planificador a llevar a cabo tres tareas muy útiles. Saber identificar estas tareas (p. 382).
- 13 Saber citar los tres criterios de planificación lingüística que da Haugen. Saber identificar también sus definiciones y establecer cuál es el más importante de ellos (p. 383).
- 14 Saber identificar la principal razón por la que es más fácil que tenga éxito la planificación lingüística dirigida a los usos Altos de la lengua (pp. 384-386).
- 15 Saber identificar los siguientes números relativos a los hablantes del estudio de Schmidt y McCreary: (1) el número de los que dijeron que *are* es correcto en frases con *there* con sujetos plurales lógicos; (2) el de los que *respondieron* que empleaban la forma *are* en este tipo de frases; y (3) el número de los que *emplearon are* en una prueba real.
- 16 Saber citar el factor social más importante que puede tener que planificarse antes de que pueda tener éxito una planificación lingüística dirigida al uso de la lengua en el ámbito Bajo (p. 388).
- 17 Saber reconocer qué opina Fasold sobre si se pueden reconocer o no las variedades estándar de las lenguas según criterios puramente lingüísticos.

10. EJEMPLOS DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

En el anterior capítulo dimos una visión general de la planificación y normalización lingüística. Ahora lo mejor es que descendamos a examinar cómo funciona en la práctica real. Emplearemos como ejemplos dos casos en los que se intentó conseguir el más difícil de los objetivos posibles de una planificación: la implantación de una lengua nacional. Una de las razones por las que elegimos un caso de planificación de la lengua nacional es que, en general, este tipo de planificación incluye a su vez objetivos más modestos. La determinación de la lengua es el principal problema cuando se trata de implantar una lengua nacional nueva, pero también es necesario determinar el dialecto y varios tipos de desarrollo lingüístico. Uno de los casos que estudiaremos constituye uno de los ejemplos de implantación de una lengua nacional que mayor éxito ha obtenido: el caso del suaheli en Tanzania. El otro ejemplo que veremos ha tropezado con numerosas dificultades a lo largo de su historia y no ha conseguido más que una parte limitada de sus objetivos: nos referimos al caso de la planificación a favor del gaélico irlandés en Irlanda.

10.1. TANZANIA

10.1.1. Historia

La República Unida de Tanzania, formada por la antigua colonia británica de Tanganyica y la isla de Zanzibar, es una nación de