

# Las actitudes lingüísticas de los docentes frente a la diversidad lingüística presente en las aulas

## *Teachers' Linguistic Attitudes towards Linguistic Diversity in the Classroom*

**Aura Salazar Caro**

UNIVERSIDAD POPULAR DEL CÉSAR  
COLOMBIA  
aurarasalazar@unicesar.edu.co

**Alder Luis Pérez**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC  
BRASIL  
alderluisperezcordoba@gmail.com

**Recibido:** 08-X-2020 / **Aceptado:** 06-VI-2022

**DOI:** 10.4067/S0718-09342023000100127

### Resumen

El presente artículo aborda las actitudes lingüísticas de los docentes hacia las variedades lingüísticas de los estudiantes. Los objetivos del trabajo son analizar las actitudes lingüísticas de docentes de lengua de la ciudad de Valledupar (Colombia) y reflexionar sobre la importancia de estas actitudes en la enseñanza de la lengua. En términos metodológicos, se asumió el enfoque cualitativo centrado en el análisis crítico de los discursos de 45 docentes de lengua en ejercicio, a quienes se les hizo una entrevista semiestructurada. Los resultados confirman los hallazgos en otros contextos y plantean la necesidad de buscar nuevas rutas en la formación del profesorado; sobre todo ahora que el reconocimiento y valoración de la diversidad es una exigencia social, histórica y gubernamental. Se concluye que entre los docentes prima la ideología de la lengua estándar, por lo que la mayoría valora negativamente las variedades de sus estudiantes, asume la variación como un problema en el aula y considera que los estudiantes emplean variedades lingüísticas pobres o poco complejas, resultantes de los grupos socioculturales a los que pertenecen.

**Palabras Clave:** Ideología, escuela, enseñanza de lenguas, diversidad lingüística, discriminación.

### Abstract

The current article addresses the linguistic attitudes of teachers towards the linguistic varieties of students. The aims of this academic work are to analyze the linguistic attitudes of language teachers in Valledupar (Colombia) and to reflect on the importance of these attitudes in language teaching. In terms of methodology, the approach adopted was qualitative one focused on the critical analysis of 45 speeches of practicing language teachers, who were given a semi-structured interview. The results confirm the findings in other contexts and raise the need to seek new routes in teacher

training; especially now that the recognition and appreciation of diversity is a social, historical, and governmental requirement. In conclusion, it turned out that the ideology of the standard language prevails among teachers, for which the majority negatively values the varieties of their students, assumes variation as a problem in the classroom and considers that students use poor or not very complex linguistic varieties due to the sociocultural groups to which they belong.

**Keywords:** Ideology, school, language teaching, linguistic diversity, discrimination.

## INTRODUCCIÓN

Las actitudes lingüísticas constituyen uno de los temas centrales de la sociolingüística debido a su importancia en la comprensión de fenómenos como la variación, la conciencia lingüística, la corrección y el prestigio lingüísticos. Hernández-Campoy (2004) señala que su importancia radica en que implican aspectos como el estatus y la estima que influyen en la ‘salud’ de una lengua o variedad lingüística. Uno de los campos recientemente investigados es el de las actitudes en escenarios educativos bilingües o de contacto de lenguas. El estado del arte en el contexto hispánico revela dos polos de interés. Por un lado, las actitudes de los estudiantes frente a su lengua nativa y/o frente a las lenguas que ofertan los centros de enseñanza, y su influencia en el aprendizaje de las mismas (Izquierdo, 2013; Canché, 2014). Y, por otro lado, las actitudes de los profesores frente a las lenguas de sus estudiantes y la influencia de estas actitudes en la enseñanza y en el éxito o fracaso escolar (Olate & Henríquez 2010; Masuda, 2014).

Los resultados de estos estudios demuestran que las creencias y los estereotipos de los docentes acerca de las hablas de sus estudiantes entrañan una concepción de la lengua y de la manera como debe enseñarse, y que estas actitudes influyen en la autoestima y la identidad de los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje. A este respecto, Rodríguez (2018: 115) afirma que en el campo de la docencia de lengua materna las actitudes son fundamentales para:

“comprender la forma en que se potencian o se reducen las brechas entre grupos sociales que convergen en el aula de clases y encuentran en particularidades lingüísticas parte de sus manifestaciones identitarias (sic)”.

En concordancia con lo anterior, esta investigación estudia la problemática de las actitudes lingüísticas de los docentes de lengua hacia las variedades lingüísticas de sus estudiantes; por lo que analiza cuestiones como las representaciones ideológicas de los docentes en torno a la variación, la forma como valoran a sus estudiantes y como reconocen y asumen sus hablas, así como las potenciales actuaciones de los docentes frente a situaciones hipotéticas en las que sus estudiantes emplean fenómenos lingüísticos poco prestigiosos.

El estudio aborda el fenómeno de las actitudes lingüísticas desde una perspectiva mentalista multicomponencial (Gómez, 1998). El objetivo general es analizar las actitudes lingüísticas de los docentes de lengua de la ciudad de Valledupar (Colombia) hacia las variedades lingüísticas de sus estudiantes. En este sentido, la investigación abre un debate pedagógico acerca de la importancia de las actitudes lingüísticas en la formación del profesorado y en la enseñanza de lenguas; y explora un ámbito poco estudiado en el país y en la región, teniendo en cuenta que en Valledupar solo se han hecho estudios sobre las actitudes de los nativos hacia fenómenos específicos del habla local (Salazar & Rodríguez, 2021; Estrada & Pérez, 2020). El artículo está estructurado en cuatro partes: en la primera, se enmarcan teóricamente las actitudes lingüísticas. En la segunda, se incluye la metodología; en la tercera, se analizan las actitudes de los profesores de Valledupar frente a las variedades de sus estudiantes. Y en la última parte, se encuentran algunas conclusiones.

## **1. Marco teórico**

Moreno Fernández (2009: 80) plantea que las actitudes lingüísticas son una manifestación de la acción social de los individuos que se refiere tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad; como las lenguas: “tienen un significado o unas connotaciones sociales, es común que sean apreciadas y evaluadas de acuerdo con los estatus o las características sociales de sus usuarios”. Trudgill y Hernández-Campoy (2007) consideran que estas actitudes constituyen un aspecto importante de la compleja psicología social de las comunidades lingüísticas. Corresponden, por tanto, a la dimensión social de las lenguas y se relacionan con el grado de prestigio que los hablantes le atribuyen a una variedad o fenómeno lingüístico determinado.

Desde el punto de vista lingüístico, es claro que ninguna variedad es superior o mejor que otra, todas las lenguas y todos los dialectos son igualmente ‘buenos’ como sistemas lingüísticos porque están adecuados a las necesidades de sus hablantes (Trudgill, 1975). Sin embargo, socialmente se considera que existen variedades que, al ser usadas por cierto grupo, son superiores o ‘mejores’. A este respecto, Stubbs (1987) señala que la inferioridad lingüística surge principalmente de la intolerancia y los prejuicios de la gente hacia las diferencias lingüísticas.

Los estudios de las actitudes se han planteado desde dos perspectivas: conductista y mentalista. Este estudio es de corte mentalista y se acoge al modelo de los tres componentes que Gómez (1998) caracteriza así: cognitivo (creencias, conocimientos, prejuicios, opiniones, conciencia sociolingüística); emotivo (sentimientos de lealtad, orgullo o vergüenza, estima o rechazo con respecto a la variedad o a las características del habla de una comunidad); y conativo (intención de conducta, plan de acción o tendencia a actuar en diferentes ámbitos de interacción lingüística). El presente artículo abarca solamente los componentes cognitivo y conativo, por lo que analiza las creencias e ideologías lingüísticas de los docentes de lengua de Valledupar, y sus

actuaciones frente a situaciones hipotéticas en las que los estudiantes emplean fenómenos de variación.

En efecto, la investigación estudia la problemática de las actitudes lingüísticas de los docentes, por lo que contribuye a comprender su visión de lengua, a partir de la forma como evalúan las variedades lingüísticas de los estudiantes. Silva-Corvalán (2018) señala que estas actitudes, que casi siempre son inconscientes, pueden ser gravísimas en educación; y Verhoeven (2013: 441) afirma que “las actitudes frente a la variación dialectal pueden tener un gran impacto sobre el currículo lingüístico”. Es probable que los docentes reconozcan en sus discursos que existen diferencias culturales y lingüísticas, pero en su práctica ponga en evidencia sus creencias acerca de lo que significa ‘hablar bien’ o ‘saber hablar’, demostrando así sus reales actitudes hacia la variación lingüística. Halliday (1994: 302) señala que desde los primeros estudios sobre las actitudes en contextos educativos:

“se hizo hincapié en que la razón para insistir en una discusión pública de las actitudes hacia el lenguaje, era que éstas pueden ser, y han sido, extremadamente nocivas en sus efectos para la práctica educativa (véase Trudgill, 1975)”.

En la línea de investigaciones acerca de las actitudes lingüísticas de los docentes se han hecho estudios internacionales y nacionales. En Madrid, Martín Rojo (2003) y Mijares (2003) estudiaron las actitudes lingüísticas de los profesores hacia las lenguas o variedades de sus estudiantes. Los resultados revelan que en los centros educativos analizados no se facilita el mantenimiento de las diferencias lingüísticas y culturales de los estudiantes de origen extranjero, y que en este hecho influyen factores como los prejuicios y las actitudes negativas de la comunidad hacia la diversidad lingüística; la falta de formación del profesorado en cuestiones de interculturalidad, multilingüismo, y enseñanza de segundas lenguas y lenguas de origen, entre otros aspectos.

En Argentina, Mamani (2011) analiza las actitudes de los docentes en Tilcara Jujuy hacia dos variedades del español de Argentina: la rioplatense y la quebradeña. Para los docentes, el español hablado en Tilcara constituye un problema pedagógico que implica dificultades de aprendizaje en adolescentes y jóvenes. Sin embargo, los indígenas se atreven a defender a ultranza su dialecto y su cultura, y reclaman a la escuela “respeto por las maneras de hablar el español que tienen sus hijos”. En La Plata, Lopreto (2018) halló que los docentes asumen la variación como degeneración de la lengua y se aferran a criterios de corrección con niños de formación primaria, muchos de los cuales pertenecen a una población bilingüe hablante de quechua o guaraní que aprendió español como segunda lengua, o emplean variantes regionales y sociales distintas; por ser migrantes provenientes de Bolivia, Paraguay o de provincias del Noreste de Argentina. Y, en segundo lugar, que las creencias y representaciones sociales de los docentes con respecto a la variación, influyen en la autoestima, la identidad y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, debido a que generan un

reconocimiento negativo del lenguaje propio y promueven entre la comunidad la creencia de que hablan mal.

En Colombia, Hoyos y Berrio (2013) desarrollaron un estudio de las actitudes lingüísticas de los docentes de lengua castellana de las instituciones públicas de Montería hacia las variedades sociolectales de sus estudiantes. Los resultados revelan, entre otras cosas, que la mayoría de los docentes piensa que la manera de hablar de sus estudiantes limita la comprensión de algunos temas, y considera que se debe corregir en contextos informales, pero ‘con cuidado’. En un estudio acerca de las actitudes de los docentes de español como lengua materna (ELM), adelantado por Rodríguez (2018) en Bogotá, se evidenció que, aunque la mayoría de los docentes es consciente de la importancia de la diversidad lingüística, tiende a dar primacía al rol prescriptivo centrado en la corrección y la norma, y a manifestar actitudes puristas con respecto a las formas empleadas por los estudiantes. Como una manera de superar los retos que impone la diferencia lingüística en el aula, la autora propone fomentar la reflexión y la conciencia sociolingüística en la práctica, en aras de dar sentido y legitimidad a los ejercicios de corrección.

## **2. Metodología**

### **2.1. Participantes**

En el trabajo de campo exploratorio fueron entrevistados 45 docentes de lenguaje de instituciones educativas oficiales y privadas de la ciudad de Valledupar. Una condición que cumplen los informantes es que todos son licenciados en lenguas. Se resalta el perfil profesional de los participantes precisamente porque la idea es analizar el fenómeno desde quienes tienen formación en áreas de la lingüística o didácticas de las lenguas, y están encargados de la enseñanza de la lengua materna en los ciclos de básica primaria, secundaria y media.

### **2.2. Diseño de investigación**

Se asumió el enfoque cualitativo centrado en el análisis crítico de los discursos de los docentes. El análisis del discurso como metodología permite “determinar cómo se representa a los actores sociales: mediante el estudio de las formas de designación, de los atributos y las acciones que se les asignan” (Martín Rojo, 2003: 30). La información se recolectó a partir de entrevistas semiestructuradas en las que se indagó sobre cómo asumen los docentes los fenómenos de variación, cómo evalúan las variedades lingüísticas de sus estudiantes y cómo proceden frente a usos considerados incorrectos. Se abordaron las actitudes desde el método directo, en el que se pide a los hablantes que den su opinión sobre una lengua, variedad o fenómeno lingüístico específico (Castillo, 2006; Luijpen, 2012).

### **2.3. Materiales**

Como el objetivo era analizar las actitudes de los docentes hacia la variación, en las entrevistas se indagó acerca de fenómenos de prótesis (empréstame/préstame), síncope (pescao, cansao, marío), apócope (pa, dormí, trabajá), el uso de haiga en lugar de haya, entre otros. Las entrevistas se focalizaron en situaciones sociolingüísticas hipotéticas del tipo ¿cómo reaccionaría usted si uno de sus alumnos le dice que le empreste un lápiz?, ¿cómo define usted la manera de hablar de sus estudiantes?, ¿cómo corregiría a un alumno que dice ‘íbanos para el parque’?, ¿cuál es su reacción al escuchar a un estudiante decir pescao, cansao, dormío?, ¿qué haría usted si un estudiante le dice ‘profe, ojalá mañana no haiga clases?’ (ver el anexo para ampliar el modelo de preguntas).

En general, se abordaron fenómenos del español del Caribe colombiano, una variedad que se caracteriza por la pérdida o aspiración de /-s/, la frecuencia de la nasal velar /-ŋ/ y por el fenómeno de asimilación de la vibrante simple alveolar sonora /r/ y la lateral alveolar sonora /l/ implosivas a la consonante siguiente, propio de parte de las subzonas caribe interior y cartagenera (Montes, 2012). Con respecto al habla de Valledupar, Trillos (2012) plantea que se caracteriza por un escaso debilitamiento de /s/ implosiva y por la realización de la vibrante simple alveolar sonora /r/ y la lateral alveolar sonora /l/ en posición implosiva; y Terraza (2020) encuentra como norma de uso la elisión de la vibrante simple alveolar sonora /r/ en final de las formas infinitivas.

### **2.4. Procedimiento**

El trabajo investigativo se desarrolló durante el primer semestre del 2019 en el marco de la cátedra de Sociolingüística y Etnolingüística del programa de Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar (Valledupar). Lo primero que se hizo fue consolidar con los estudiantes la propuesta investigativa de cierre de la cátedra y diseñar de forma conjunta los instrumentos para la recolección de los datos. Luego se contactó a los docentes y se verificó el cumplimiento de los criterios establecidos para los participantes (ver 2.1). A los que cumplían los requisitos, se les planteó la posibilidad de participar en el estudio; con quienes voluntariamente accedieron, se pactó un encuentro para la entrevista<sup>1</sup>. Para el análisis, se transcribieron y sistematizaron las entrevistas, luego se identificaron una serie de categorías para cada grupo de preguntas, que generaron tendencias. El análisis se organizó a partir de las posturas más relevantes que emergieron de las respuestas, es por ello que a continuación los discursos están ubicados de acuerdo con cada postura.

## **3. Análisis de datos**

En este apartado, se organizan datos de los componentes cognitivo y conativo de las actitudes lingüísticas de los docentes de Valledupar; como se señaló en el marco

teórico, aquí no se analizan datos emotivos. En el componente cognitivo se incluyen las creencias e ideologías en torno a la variación; y en el conativo, las potenciales actuaciones de los docentes frente a situaciones supuestas en las que los estudiantes emplean fenómenos lingüísticos poco prestigiosos o estigmatizados.

El análisis crítico se hizo tomando como referente a Fairclough (2010), para quien los discursos y demás prácticas sociales implican representaciones ideológicas. El autor plantea que los docentes son sujetos ideológicos y discursivos que cumplen las normas que la escuela les asigna, por lo que sus prácticas discursivas entrañan representaciones ideológicas de la institución escolar. Un aspecto central fue analizar lo que Fairclough (2010) denomina el proceso de lexicalización, que, en este caso, está asociado a las formas léxicas con las que los docentes representan a los estudiantes y a sus maneras de hablar; así como los calificativos y las acciones que les atribuyen.

### ***3.1. Creencias e ideologías lingüísticas en torno a la variación***

En este artículo, las creencias e ideologías son parte del componente cognitivo de las actitudes lingüísticas, teniendo en cuenta que van Dijk (2005) y Rojas (2015) concuerdan en que la ideología es de naturaleza sociocognitiva. Para Rojas (2015), la creencia constituye el constructo básico para el estudio de las ideologías. Se asume que las ideologías son sistemas de creencias y representaciones socialmente compartidas que definen la identidad de un grupo social, sus modos de existencia y reproducción y sus valores culturales más importante (van Dijk, 2005). Se considera además que las instituciones construyen a sus sujetos ideológicos y discursivos, y les imponen condiciones (Fairclough, 2010), y que una de las formas de determinar las ideologías consiste en analizar los discursos en el marco de la situación comunicativa o el rol que los participantes asuman (van Dijk, 2005).

En el plano de los estudios sociolingüísticos, las ideologías lingüísticas se definen como un sistema de creencias sobre una lengua o variedad y el papel que esta desempeña en la sociedad, cuyo contenido se sitúa en un contexto social, político y cultural, influido por la posición social del sujeto (Cisternas, 2017). Se acoge aquí el concepto de ideologías lingüísticas porque se analiza el sistema de representaciones en torno a la variación lingüística que subyace a los discursos de sujetos que se identifican como formadores y profesionales en lenguas; y que, desde su rol social, legitiman sus esquemas de interpretación del mundo, o, como diría Fairclough (2010), asumen las normas ideológicas y el orden del discurso de la institución escolar que los construye como sujetos discursivos.

En la entrevista, se les pidió a los docentes definir la forma de hablar de sus estudiantes. Se observó que las opiniones acerca de la variación lingüística se dividen entre aceptarla como un fenómeno natural, el caso de (1), (2) y (3); y asumirla como un proceso negativo que afecta la lengua, el caso de los ejemplos (5), (6), y (7). Entre quienes la aceptan es común encontrar argumentos como:

- (1) yo siento que puedo definirla como algo que el estudiante y el ser humano / dependiendo del contexto / dependiendo del ambiente / dependiendo del momento de relajación que se encuentren **(INF123P)<sup>2</sup>**.
- (2) Hay que tener encuentra un proceso / que es eminentemente cultural/ digamos el lenguaje es un hecho cultural/ y en ese sentido/ la misma cultura determina/ la conducta lingüística de [...] /las formas particulares del habla/ obedecen a esos aspectos sociales/que caracterizan/ donde se encuentra el estudiante/ con quien convive/ donde vive/ en diferentes situaciones/con quién trabaja/ **(INF193O)**.
- (3) Diría que es progresiva/ que va cambiando/ a medida que la van usando/ dependiendo también los contextos de ellos/ en su casa/ en el colegio/ con sus amigos// todo eso va variando// **(INF281P)**.

Como es evidente, la mayoría de quienes valoran de forma positiva la variación asumen que los estudiantes hablan de acuerdo a los contextos familiares, barriales, sociales, generacionales y educativos en los que se hallan inscritos, y responden a las situaciones comunicativas en las que participan. Cassany, Luna y Sanz (2005) plantean que el estudiante recibe influencia lingüística no solo de la escuela, sino también de la familia, la calle, la televisión, por lo que es conveniente evaluar la diversidad a partir del criterio de adecuación al contexto de la comunicación, situando cada uso o variedad en el ámbito correspondiente. Desde la perspectiva de los ejemplos dados, la adecuación se relaciona con lograr comunicarse de forma efectiva en un contexto determinado. Los estudiantes tienen las competencias comunicativas para responder a las necesidades de los contextos sociales en los que interactúan a diario. Por ello, es tan pertinente la propuesta de Tusón (1994) de que la escuela aumente el capital lingüístico con el que los estudiantes llegan y muestre otras posibilidades y contextos comunicativos que requieren del manejo de formas lingüísticas distintas.

Por otro lado, los docentes que parecen detractores de los procesos de variación descalifican los usos lingüísticos y los contextos sociales y culturales en los que los estudiantes participan, en la medida en que consideran que:

- (4) el perfil que manejan por su estratificación/ por su formación/ por el contexto donde ellos viven es muy bajo **(INF0101O)**.
- (5) Los adolescentes empobrecen nuestro idioma **(INF142P)**.
- (6) Acá son un poco/ los estudiantes/ atravesaitos pa hablar/ porque yo trabajo con unos estudiantes de la zona rural//entonces/ eh tee//eh gente/ quee/ sus padres trabajan en el campo que no tienen una formación académica/ eh.../ ni siquiera la básica/ [...] entonces/ esa/ ese lenguaje es de gente...campesina quee/ no se sabe expresar muy bien **(INF293P)**.

(7) No es muy compleja ni muy/ no refleja como tal un acto de habla muy definido en cuanto a la complejidad del lenguaje/ sino que siempre tiende a hacerlo coloquial/ muy de barrio/ muy/ muy sencillo **(INF061P)**.

En los relatos (4), (5) y (7) aparece el rótulo ‘pobreza de lenguaje’ que Lopreto (2018) considera un prejuicio que suele aplicarse a niños y a jóvenes en la escuela, y que de alguna manera esconde la idea básica de la teoría del déficit ampliamente discutida en los estudios sociolingüísticos. En este caso, este juicio aparece implícito en los discursos que definen una manera de hablar como ‘no muy compleja’; y de forma explícita entre quienes consideran que los estudiantes empobrecen la lengua (5), son ‘travesaitos’ para hablar (6) y tienen un perfil lingüístico bajo (4). Estas actitudes negativas se sustentan en la creencia de que algunos usos lingüísticos pueden desmejorar o influir negativamente en el modelo de lengua ‘legítima’. Según Lopreto (2018), detrás del rechazo a otras variedades está el temor a que se deteriore, se empobrezca y se aplebeye la lengua o variedad considerada legítima.

En los ejemplos (4) y (7) hay también una discriminación que estigmatiza algunos espacios urbanos y que relaciona el estrato socioeconómico con el nivel de competencia comunicativa. Se valoran las variedades lingüísticas de los barrios donde habitan los estudiantes como formas de hablar no complejas o sencillas. Esta asociación se relaciona con la teoría de déficit, según la cual los usos lingüísticos de los sectores más bajos son considerados deficitarios; y se sustenta en el imaginario del barrio como un espacio popular y plebeyo (Romero, 1999). De acuerdo con Lazo y Calderón (2014), el barrio es además de un espacio físico que contiene las prácticas sociales, un escenario simbólico de relaciones sociales y de universos de significación donde cada cual se reconoce y reconoce a los otros. En este sentido, valorar negativamente las prácticas lingüísticas que tienen lugar en los contextos barriales, es atentar contra la configuración identitaria y el sentido de pertenencia y vinculación de los estudiantes con los territorios que habitan.

Esta estigmatización es mucho más fuerte en la configuración de la ruralidad y la valoración de las variedades lingüísticas propias de estos contextos. En el ejemplo (6) se afirma que la gente campesina no se sabe expresar muy bien. Céspedes (2017) considera que el espacio es una categoría subjetiva que se manifiesta en las conceptualizaciones o representaciones de los hablantes, que algunas veces constituyen estereotipos negativos de los pobladores de una zona. Uno de los valores negativos que suele atribuirse a lo rural está asociado con las características de las hablas rurales, que muchas veces son estigmatizadas en la sociedad y en la escuela “debido a que reflejan un estadio anterior del español” (Parody & Santa Ana, 1997: 314).

En este mismo grupo hay docentes que continúan aferrados a criterios de corrección y comentan que la manera de hablar de los estudiantes:

- (8) Haciendo un análisis/ hay un dialecto que no eh el apropiado/ generalmente/ hay unoh que se expresan muy bien/ un dialecto bueno/ hay otros que no tienen la mijma facilida/ hay otros con problema/ pero en general/ así/ en un examen de calificar dehde el uno hasta el cien por ciento/ colocamolo un dialecto del cincuenta por ciento bien **(INF051P)**.
- (9) //Entonces ellos tienden/ cometen unos errores que uno dice/ bueno/ ¿por qué?/ y es la misma costumbre /que los lleva a cometerlos porque gramaticalmente no tienen sentido/ pero ellos traen eso ya del entorno social en el que se desenvuelven /**(INF203O)**
- (10) //Bastante regular/ porque de verdad que eh en esta época en que los estudiantes de pronto le prestan poca atención a eso/ de que... /de que /tienen su jerga/ por decir algo/ incluso ellos tienen su propia manera de hablar **(INF161O)**.

En los discursos (8), (9) y (10) se valora la forma de hablar de los estudiantes como ‘buena’, ‘regular’ y con ‘errores’. Estas evaluaciones traen implícitos criterios de corrección según los cuales hay formas de hablar buenas y malas, correctas e incorrectas; y se sustentan en la consideración de que son formas lingüísticas erróneas o deformes, que están vinculadas a entornos de bajo estatus o prestigio social (Trudgill, 1983). Estas creencias sostienen la denominada ideología de la lengua estándar, que según plantea Milroy (2001), se caracteriza por aspirar a la uniformidad de la lengua y considerar que siempre habrá una única forma lingüística correcta.

En el ejemplo (10) se infiere que se valora como algo negativo que los jóvenes tengan una forma de hablar acorde a su edad o generación, lo que se relaciona con un tipo de variedad lingüística denominada cronolecto, que, de acuerdo con Lopreto (2018), marca las diferencias generacionales desde lo lingüístico. Incluso en el ejemplo (8) se discrimina entre quienes se ‘expresan muy bien’ y quienes ‘no tienen la misma facilidad’. De acuerdo con Hernández-Campoy (2004: 38), estas actitudes hacia algunas variedades lingüísticas tienen serias consecuencias negativas:

“sobre todo si los profesores no son lo suficientemente conscientes de esas diferencias dialectales y acentuales, y tienen actitudes desfavorables frente a los no estándares”.

A este respecto, Halliday (1994) plantea que con frecuencia los maestros basan su juicio inicial sobre un niño y sus expectativas acerca de su rendimiento en gran medida en su acento; un hecho sumamente dañino que condiciona el comportamiento del niño y lo condena al fracaso.

A partir de los discursos aquí analizados, se puede concluir que varios profesores reconocen que los estudiantes hacen uso de variedades propias de los grupos sociales a los que pertenecen, y dentro de ese grupo algunos –los menos– los consideran

competentes comunicativamente hablando. Sin embargo, la mayoría de los profesores parece pensar que las variedades de los estudiantes son un problema en el aula, porque son formas poco complejas, pobres, rurales, jergales, erróneas o atravesadas. Eso demuestra que, en términos generales, hay una actitud negativa hacia las variedades lingüísticas de parte del estudiantado. Ello también revela que esas actitudes están fuertemente sustentadas en la ideología de la lengua estándar, por eso el énfasis que ponen todos ellos en la corrección, como se sustenta en el apartado siguiente.

### **3.2. Discursos en torno al tratamiento de la corrección en el aula**

Lope Blanch (1972) considera que el criterio de corrección se basa en el parámetro de la aceptabilidad social en el que convergen factores políticos, culturales, económicos e históricos que son los que determinan el prestigio lingüístico de cualquier uso, variedad o norma. Para indagar con respecto a la actuación de los docentes, se les puso ante situaciones hipotéticas en las que sus estudiantes empleaban formas lingüísticas poco prestigiosas que son frecuentes en la comunidad (ver metodología). La mayoría expresó que cuando aparecen este tipo de formas, hace la respectiva corrección. En sus palabras:

- (11) Cuando yo veo un niño que habla así/ yo veo la oportunidad de corregirlo/ eso es un error y bueno que la costumbre [...] / no/ señor/ no se puede/ hay incorrecciones que no se pueden/ eso que habla Maduro es.../ son unas barbaries/ eso es una barbaridad/ igual lo hacen aquí **(INF131O)**.
- (12) Entonces yo normalmente/ yo sé que eso es antipedagógico/ pero lo que hago primero es burlarme/ siéndote sincera y después lo corrijo//yo normalmente lo que hago es eso/ inmediatamente lo corrijo y le digo la pronunciación correcta **(INF181P)**.
- (13) Necesariamente hay que hacerlos caer en el error/ es decir que sean capaces de/ describirlo/ de/ buscar cuál es la palabra correcta/ [...] / lastimosamente como es un proceso cultural/ es necesario que/ fuera de la escuela también se haga énfasis en el uso correcto de ese tipo de palabras para que el estudiante reconozca/ el verdadero uso del significante **(INF193O)**
- (14) Nosotroh como docentes ehtamos en la tarea de corregir a los/ a los estudiantes para que puedan hacer un buen uso de la lengua ehpañola/ mah que todo [...] y lo correcto que tenemoh que hacer es corregir inmeditamente al estudiante para que caiga en el error // o sea para que pueda darse cuenta del error que está cometiendo y lo pueda corregir a tiempo **(INF251P)**
- (15) Uno lo que hace es acercarse a él y decirle hijo... /la forma de pronunciar esa palabra no es la correcta/ como estás haciéndolo no es correcto/lo correcto es decirlo así y darle la razón por la cual se debe utilizar de esa manera/ para

que él entienda y pues/ lo / lo vea más como un consejo correctivo y no como un regaño **(INF321P)**.

En estos discursos los docentes manifiestan que proceden de inmediato con la corrección, aunque empleen estrategias distintas. Hay quienes directamente dicen la forma correcta, casos (12), (14) y (15); otros intentan que el estudiante por sí mismo caiga en cuenta del error y lo corrija, como en el ejemplo (13), probablemente con la convicción de que al hacer consciente el 'error', aparecerá la forma correcta. El docente que justifica su corrección, lo hace fundamentado en la ideología de la lengua estándar. En ese mismo sistema ideológico se sitúan quienes expresan que los términos tienen usos verdaderos y que siempre se debe usar la forma correcta; y quienes no reconocen que existen variantes lingüísticas que puedan emplearse en otros contextos comunicativos.

Hay quienes consideran que la mejor forma de corregir es repetir la expresión correcta tantas veces como sea necesario hasta que el hablante haga la corrección, como puede verse en los ejemplos (16), (18) y (19). Estos docentes asumen la repetición sistemática como un ejercicio pedagógico para 'hacer consciente el error'. Explican que proceden así:

- (16) Primeramente/ le diría la palabra correcta/ segundo/ le hago el favor de hacer el ejercicio/ en este caso de prestarle el lápiz / y tercero le digo la forma correcta de escribir y pronunciar la palabra que dijo/ le pido que repita esa palabra hasta que lo diga excelente/ sería un buen ejercicio para que esta persona pueda autocorregirse en la manera de expresarse **(INF021P)**.
- (17) Digamos que cuando.../ inicialmente uno lo hace pedagógicamente/ tratando de hacerle ver la forma académica o la forma original o la forma plena en la cual se debe realizar el uso de esa palabra / [...] Entonces es tratar de hacer a nivel de eso una corrección/ para que el capte que no es esta forma/ sino que es la otra/ **(INF223O)**.
- (18) Normalmente yo les explico mostrándole uno el error /corrigiéndole la palabra/ o de otra forma es que yo le repito la palabra de la manera que es correcta/ por ejemplo/ ellos me dicen haiga y yo les digo que haya/ por ejemplo/ para que ellos deduzcan las respuestas que necesitan **(INF093O)**.
- (19) Lllamarlo, corregirle de una manera que entienda /y repetirle la palabra correctamente **(INF461O)**.

Es evidente que en el proceder de los docentes no hay una reflexión en torno a la adecuación y los usos de las variantes en mención. La visión que se tiene acerca del error hace que se desaproveche un espacio que podría ser propicio para reflexionar en torno a los fenómenos de variación. Es preciso señalar que para lograr esa reflexión, los docentes deben conocer bien las manifestaciones del habla popular de su región y

cada una de sus peculiaridades, que muchas veces son producto de la tradición y la historia (Vidal de Battini, 1964 en Mosonyi, 1970). En el contexto de estudio, es pertinente que los docentes analicen la realidad dialectal y sociolectal del español de Hispanoamérica, de Colombia y, especialmente, del Caribe colombiano. De hecho, algunos de los usos que aquí se analizan son aceptados como norma regional del habla; y, sin embargo, se considera que deben corregirse, en muchos casos sin diferenciar la lengua hablada de la escrita. El inconveniente es, como señala Moreno Fernández (1992), que muchos desconocen esa realidad, y quienes la conocen no cuentan con las directrices necesarias para vincularla a la enseñanza de la lengua materna.

Al referirse a fenómenos específicos de variación, los docentes señalan:

- (20) Íbamos es la palabra correcta/ entonces/ la manera en que yo se lo digo/ pues/ simplemente le hago saber que “íbanos” no es la forma y le digo “no se dice “íbanos” / se dice “íbamos” / la manera correcta de decirle es “íbamos” **(INF061P)**.
- (21) Inmediatamente/ obviamente lo voy a corregir/ eso siempre lo he hecho/ eh//hago la corrección inmediata y les digo que pues la palabra correcta es haya y no haiga **(INF161O)**.
- (22) En el momento en que eeh/ cometen el error/ le hago la salvedad/ de que esa conjugación verbal/noo.../si eh posible pero no es correcta// por/ por eso mismo que la Real Academia ya abolió esa.../esa conjugación y dice que no es haiga sino haya **(INF303P)**.

En los discursos (20), (21) y (22) aparecen dos fenómenos que son bastante estigmatizados: los usos de íbanos en lugar de íbamos y haiga en lugar de haya<sup>3</sup>. Las teorías que explican estas dos formas verbales coinciden en que ambas se producen por analogía con otras conjugaciones que son consideradas ‘legítimas’ en el español. Se observa que ante estos fenómenos se mantiene la corrección de forma directa, ejemplo (21), sin una justificación que sustente por qué la forma que está empleando no es correcta. Este procedimiento coincide con el observado por Garí y Sierra (2003) en un centro de educación de Madrid, donde en el tratamiento del ‘error’, la docente se limita a decir la forma ‘correcta’, no incorpora la distinción entre norma y adecuación y termina rechazando usos que son los aceptados en otras variedades o contextos. Esto último demuestra cómo las actitudes de los docentes influyen en su praxis.

Entre los que se aferran de forma acérrima al uso de formas ‘correctas’, hay quienes ven la variación como deterioro o destrucción de la lengua. Sus argumentos son:

(23) soy de lah docentes que muchah veces/ trato de corregir a los estudiantes cuando utilizan /eh/ de pronto palabras o expresiones que van en deterioro del lenguaje/siempre trato como de/ de insistir en que/ hay que hablar de... /de manera formal / utilizar palabrah que noh hagan ver como personas educadas que tenemoh cierto grado de pronto de... /de formación **(INF261O)**.

(24) Se ha convertido en una lucha esto de [...] / a tal punto que ya nos está pareciendo normal y terminando/ terminamos no corrigiéndole/ pero hay que corregirles porque vamos a ir destruyendo nuestra lengua/ y / nosotros / nosotros /como decía mi profesor de lengua castellana/ justamente nosotros somos los llamados a hacer buen uso de la lengua/**(INF411O)**.

En los discursos (23) y (24) se asume la corrección como una lucha por mantener la lengua a salvo de los peligros que genera aceptar la variación como un fenómeno natural o un rasgo inherente de las lenguas. A este respecto, Stubbs (1987) plantea que muchos profesores no son conscientes de que todas las comunidades lingüísticas emplean distintas variantes lingüísticas correspondientes a variados contextos sociales, y por ello muchos mantienen la creencia de que “sólo hay una lengua ‘óptima’ para todos los propósitos, y que ésta es la única lengua adecuada”. En los discursos también se señala la necesidad de emplear en todos los contextos el habla formal como indicador de formación académica. Hernández-Campoy (2004: 33) plantea que hay juicios de valor sobre la corrección que se generan “al confundir variedad estándar con correcto, formal, adecuado y estético, y variedad no-estándar con incorrecto, informal, inadecuado”.

Hay quienes admiten la influencia del contexto y reconocen la existencia de fenómenos de variación, pero siguen dándole prelación a lo que consideran la forma correcta, ejemplos (25), (26) y (28). Algunos docentes creen que la función de la escuela es corregir al estudiante para que no cometa los ‘errores’ característicos de su habla, ejemplo (25). Otros se enfrentan al dilema entre corregir y aceptar la influencia de los factores socioculturales, ejemplos (26) y (28). Sus relatos expresan ideas que vale la pena analizar:

(25) Hay muchas variantes lingüísticas que permiten que los estudiantes/ y su contexto y su entorno/ y su cultura/ le/ les omiten letras al momento de hablar en algunas palabras y eso hace/ de que/ es un error/ [...] y tú sabes muy bien que ellos están en colegio y están en el proceso/ y es necesario corregirlos/ para que no se comentan esos/esa clase de/ de errores **(INF071O)**.

(26) Bueno/ mirando el contexto/ eh/ sociocultural y la región donde nos encontramos/ la variación lingüística/eh/ por orden/ por orden social/eh/ se entiende que es normal dentro del contexto/ pero si hacemos una

corrección lingüística dentro de la parte gramatical de lo que es el español o el castellano bien hablado/ se hace la corrección de la palabra como tal **(INF083O)**.

- (27) Si estamos en una clase de lengua castellana/ de pronto intentaría explicarle al estudiante cómo se conforman las oraciones /eh// las palabras de/ se deben escribir y se deben pronunciar completamente y al mismo tiempo le explicaría algo sobre lo del costeño y los estudios sociolingüísticos sobre la utilización de las palabras para que entiendan de pronto que/ en ese momento/ según la Real Academia de la Lengua Española hay unos parámetros para comunicarse/ pero dependiendo de las regiones se da cierta permisividad con la utilización de palabras o/ frases como esta/ **(INF271P)**.
- (28) Bueno / si nos estamos refiriendo a un estudiante que es de la Costa y vive y nació aquí y toda la vida se crió aquí en la costa/ es muy difícil digamos que/ desarraigar ese tipo de expresiones de/ de su vocabulario porque hace parte de su/ de su expresión /hace parte de lo que ha aprendido/ de lo que ha escuchado desde niño /entonces /yo lo vería más que como un error/ lo vería como un regionalismo/ [...] /lo correcto sería corregirlo/ sí/ claro para eh/ si para promover el buen uso de la palabra y de/ y de la expresión /pero es algo difícil de/ de erradicar de/ del/ del vocabulario de las expresiones de un estudiante que vive en esta región porque es la forma de/ de hablar/ [...] es muy normal que en un contexto entre amigos se expresen de esa manera así **(INF281P)**.

En sus discursos, los docentes reconocen los fenómenos de variación como rasgos propios de un contexto social o regional determinado. Sin embargo, confrontan las premisas de la sociolingüística con los parámetros de la RAE o el ‘buen uso de la palabra’. Legitiman su rol y la labor de la escuela, a partir de la promoción de criterios de corrección, porque no tienen claro cómo vincular la variación en el aula a la enseñanza de las lenguas. Esta confusión sustenta las actitudes negativas hacia los fenómenos de variación, como se evidencia cuando los definen como difíciles de erradicar (28), como si se tratase de cuestiones perjudiciales que hay que suprimir. A este respecto, Moreno Fernández (1992) considera que la falta de una guía clara con respecto a qué variedad enseñar y cómo hacerlo, lleva a los docentes a buscar sus propias respuestas que no siempre son las más acertadas porque muchos desconocen la realidad dialectal y sociolingüística del español. De hecho, en los trabajos de Martín Rojo (2003) y Mijares (2003) resultó que en las actitudes negativas de los docentes influía la falta de formación en cuestiones de interculturalidad.

En su estudio sobre actitudes lingüísticas de los docentes en Bogotá, Rodríguez (2018: 101) plantea una cuestión que es pertinente en este análisis: “Si la función del profesor de lengua no es corregir y enseñar a hablar y escribir bien, ¿cuál sería su rol?”

Como se señaló, los docentes suelen considerar la corrección parte fundamental de su ejercicio como profesionales de lenguas. Sin embargo, en sus discursos expresan que, en el cumplimiento de esa labor, proceden de acuerdo con lo que consideran pedagógicamente apropiado o políticamente correcto. Los docentes manifiestan que:

- (29) Le haría la observación de una manera muy sutil/ eh/ diciéndole el término correctamente, - ¡todavía falta bastante! - para que el vea que se está equivocando y caiga en cuenta para que corrija su error **(INF042O)**.
- (30) Bueno/ normalmente lo que hago es decirle “te empujó/ hijo” / o sea no... ni lo regaño, ni/ de pronto lo hago sentir mal/ cierto/ sino que al contrario/ le repito la palabra en la forma correcta **(INF111O)**.
- (31) Lo primero que haría es/ pues no corregirlo directamente/lo primero que haría es decirle / eh repetirle varias veces el término empujar [...] a un estudiante no se le corrige inmediatamente /sino que /si pronuncia mal /yo vuelvo y lo pronuncio adecuadamente/ cosa de que vaya asimilando / **(INF123P)**.

En estos discursos se mantiene la idea de la repetición como estrategia para atacar las formas incorrectas. Sin embargo, se asume que la corrección debe hacerse de forma sutil o disimulada para que el estudiante no se sienta mal, ejemplos (30) y (31). De acuerdo con Mijares (2003), la corrección sistemática de los errores suele tener implicaciones negativas debido a que los estudiantes sienten que no son escuchados, que se da más importancia a la forma que al contenido de sus discursos, y que se rechazan sus identidades y las formas lingüísticas que en sus contextos sociales y familiares son usadas y aceptadas. Es por ello que algunos docentes consideran que la corrección debe hacerse en privado y afirman que:

- (32) A nosotros como docentes/ nos corresponde corregir/ pero no es bueno hacerlo en público//Uno tiene que llamar al estudiante acá y darle las indicaciones pertinentes de cómo se debe hacer uso de ese término/ y para ello me imagino que debe haber una clase como si hay varios estudiantes en ese curso que tienen esa debilidad/ toca reforzar ese tema y de pronto lo olvidaron **(INF142P)**.
- (33) Simplemente me tocaría/ anoto el nombre del muchacho y aparte/ aparte/ me toca hacerle una reubicación de cómo se deben pronunciar estos términos /porque en público no se debe hacer/ eso sería ridiculizar al muchacho/ entonces todos los estudiantes tienden a molestarlo //se llama el muchacho aparte/ se le hace la corrección para no/ para no estigmatizar al muchacho frente a **(INF172O)**.

- (34) Pues tendríamos que mirar si es en la hora del descanso pues obviamente uno pensaría que ej cuando la manera propia de hablar en el momento/ por

ejemplo /una clase [...] /hay que hacer las correcciones del caso/ debemos llamarlos de manera individual y tratar de persuadirlos para que ellos hagan la correcta pronunciación /no avergozarlo en público porque ehtariamos entrando a esa parte de... /discriminación o fomentar el bullying en la clase (INF363O).

La manera como se asumen la variación y la corrección, transforma lo que podría ser un espacio para reflexionar sobre la diversidad lingüística y la competencia comunicativa, en un evento vergonzoso para los implicados. El docente del ejemplo (34) considera pertinente determinar el contexto comunicativo antes de hacer la corrección, pero mantiene la idea de que se trata de una situación incómoda. Los docentes de los ejemplos (33) y (34) concuerdan en que la corrección debe hacerse en privado para evitar fenómenos de *bullying* y discriminación al interior del aula y para que el estudiante no sea ridiculizado, estigmatizado o avergonzado frente a su grupo. Estos términos revelan cómo se está asumiendo la variación desde la escuela como universo social. Sin embargo, este es un fenómeno que trasciende los límites del espacio institucional. Los discursos analizados aquí traen al debate un asunto fundamental que tiene que ver no solo con las actitudes lingüísticas en la escuela, sino con las actitudes lingüísticas de la sociedad.

Lopreto (2018) encontró que en las escuelas públicas de La Plata los niños bolivianos son burlados y rechazados por usar términos y formas verbales que sus compañeros argentinos consideran extraños. La autora reconoce que la discriminación lingüística que se da en la escuela es una reproducción de lo que ocurre a gran escala en la sociedad. Habría que plantear aquí la influencia del medio escolar en el fortalecimiento de esos prejuicios, debido al indudable impacto que tienen en la formación y el desarrollo psicológico de quienes son objeto de burla. Sin lugar a dudas, el docente cumple un rol fundamental en el tratamiento de la diversidad en el aula, pues, como señala Lopreto (2018), está facultado para crear un escenario de reflexión y aprendizaje que permita que sus estudiantes comprendan que se trata de usos diferentes, validados en otros contextos geográficos o sociales, y que, por tanto, no son formas lingüísticas mejores ni peores que las propias.

## CONCLUSIONES

Los docentes participantes de este estudio no dejaron dudas sobre la ideología lingüística que atraviesa sus actitudes y sus prácticas. Aunque un grupo reconoce positivamente las variedades lingüísticas de los estudiantes y algunos de ese grupo señalan que sus estudiantes tienen una competencia comunicativa acorde a lo que se esperaría de ellos; la mayoría valora negativamente las variedades de sus estudiantes, asume la variación como un problema en el aula y considera que los estudiantes emplean variedades pobres o poco complejas como resultado de los grupos socioculturales a los que pertenecen.

Ahora bien, cuando se les presentan usos específicos poco prestigiosos o estigmatizados que utilizan los estudiantes, y que son comunes en la región, todos los profesores consideran que se deben corregir inmediatamente, aunque haya diferencias en las maneras de hacerlo, sea sutil o abiertamente. Esa clara concepción de que esos usos son errores que no pueden pasarse por alto y que deben ser corregidos, muestra que la ideología que subyace es la de la lengua estándar que no solo insta como legítima una variedad, sino que considera que todos aquellos usos que se desvíen de ella son incorrectos y deben ser corregidos para evitar el deterioro de la lengua y permitir la participación de los ciudadanos en las diferentes esferas sociales.

Las actitudes negativas frente a las variedades de sus estudiantes y la predominante ideología de la lengua estándar son corroboradas en otros estudios en el país (Hoyos & Berrio, 2013; Rodríguez, 2018) y fuera de él (Mamani, 2011; Lopreto, 2018). Estas actitudes deben ser rápidamente abordadas por los efectos negativos que suelen causar en los estudiantes (Martín Rojo, 2003; Mamani, 2011; Lopreto, 2018), y porque además de que tienen una alta probabilidad de transmisión de los prejuicios al prototipo actitudinal del adolescente (Bañón, 2004), impiden ver todo el potencial que pueden tener las variedades lingüísticas para las clases de lengua, y para contribuir en la formación de una sociedad más incluyente y respetuosa de la diferencia como promulgan la Constitución Política de Colombia y sus leyes reglamentarias.

En cuanto al componente conativo, las respuestas espontáneas de los profesores parecen corroborar que generalmente hay una coherencia entre el pensar y el actuar. Estudios previos demuestran la relación entre lo que piensan, la potencial actuación y la práctica real de los profesores en el aula (Martín Rojo, 2003; Mamani, 2011; Lopreto, 2018). Los profesores no solo dicen que corrigen cualquier uso lingüístico de los estudiantes que no encaje en la lengua estándar, sino que al parecer lo hacen inmediatamente dentro y fuera del aula, aunque sea tácitamente. Ello refuerza el hallazgo de que las actitudes de los profesores de la investigación, y también de otros contextos nacionales (Hoyos & Berrio, 2013; Rodríguez, 2018), están sustentadas en la ideología de la lengua estándar, y que su accionar no es más que una respuesta natural a esa ideología predominante.

Frente a este panorama, la sociolingüística obliga a revisar críticamente la noción de corrección para reemplazarla por la de adecuación a la comunicación (Lerner, 2006). Rodríguez (2004), siguiendo a Tusón (1994), señala la pertinencia de un marco teórico y metodológico que dé sentido a la práctica docente y propone plantear la pedagogía del lenguaje desde perspectivas sociolingüísticas; sin embargo, reconoce que, para cambiar las prácticas educativas, es preciso transformar primero las concepciones de los docentes, debido a que estas determinan el tratamiento que le dan a la diversidad lingüística dentro y fuera del aula. Este estudio hace más evidente la necesidad apremiante de buscar nuevas rutas en la formación del profesorado y en sus prácticas; sobre todo ahora que el reconocimiento, respeto y valoración de la

diversidad no es solo una exigencia social e histórica, sino gubernamental, y que la diversidad en las aulas es cada vez más creciente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bañón, A. (2004). Adolescencia, variación lingüística, competencia metacomunicativa y enseñanza de la lengua. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 8, 57-90.
- Canché B. F. (2014). *Uso, actitudes y aprendizaje del maya en la UIMQROO*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2005). *Enseñar lengua*. (10a ed). Barcelona: Graó.
- Castillo, M. (2006). El estudio de las actitudes en el contexto sociocultural: El caso del mexicano de Cuetzalan. *Anales de antropología*, 40(1), 283-317.
- Céspedes, M. (2017). Estudio exploratorio en torno a la autopercepción del habla en contexto rural por parte de los habitantes rurales de la Provincia de Melipilla. *Lengua y Habla*, 21, 1-18. [en línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5119/511954894001/html/index.html>
- Cisternas, C. (2017). Ideologías lingüísticas: Hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 19(1), 101-117. [en línea]. Disponible en: <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/indoamericana/article/view/930>
- Estrada, R. & Pérez, J. (2020). Algunas creencias y percepciones de los habitantes de Valledupar sobre el término vallenato como gentilicio. *Lingüística Y Literatura*, 41(78), 109-138. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n78a05>
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Garí, A. & Sierra, I. (2003). Institución educativa de secundaria. En L. Martín Rojo (Dir.), *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (pp.71-101). España: [Ministerio de Educación Cultura y Deporte](#), [Centro de Investigación y Documentación Educativa](#).
- Gómez, J. R. (1998). *Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multidialectal: Área Metropolitana de Valencia*. *Cuadernos de Filología*, XXVIII. Valencia: Universitat de València.
- Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Santafé de Bogotá, D.C: Fondo de Cultura Económica.

- Hernández-Campoy, J. (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Tonos Digitales: Revista de Estudios Filológicos*, 8, 29-56
- Hernández-Campoy, J. M. & Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Editorial Comares.
- Hoyos, N. & Berrío, D. (2013). *Actitudes lingüísticas de los docentes de lenguaje de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería hacia las variedades sociolectales de sus estudiantes utilizadas en el aula* (TFG). Montería, Colombia: Universidad de Córdoba.
- Izquierdo, J. S. (2013). La actitud del aprendiz de una segunda lengua (L2) hacia su lengua materna (L1) como factor en el proceso de aprendizaje de la L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- Lazo, A. & Calderón, R. (2014). El barrio: Espacio en construcción. *L'Ordinaire des Amériques*, 214 [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.4000/orca.723>
- Lerner, D. (2006). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario* [en línea]. Disponible en: [https://www.academia.edu/29678891/Leer\\_y\\_escribir\\_en\\_la\\_escuela\\_lo\\_real\\_lo\\_posible\\_y\\_lo\\_necesario](https://www.academia.edu/29678891/Leer_y_escribir_en_la_escuela_lo_real_lo_posible_y_lo_necesario)
- Lope Blanch, J. (1972). El concepto de prestigio y la norma lingüística del español. *Revista Anuario de Letras*, 10, 29-46.
- Lopreto, G. (2018). *Hablas en el aula. La diversidad lingüística en el aula* (1ª ed). [EPub]. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Luijpen, M. (2012). *Actitudes lingüísticas hacia el habla de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid* (TFM). Madrid: Universidad de Utrecht.
- Mamani, E. (2011). *Contrapunto de voces en la realidad sociolingüística de Tilcara Jujuy – Argentina* (1ª ed). [EPub]. La Paz, Bolivia: UMSS/Funproeib Andes /Plural Editores.
- Martín Rojo, L. (Coord.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (pp.19-68). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Masuda, K. (2104). *Actitudes lingüísticas en torno al E/LE en Japón: Influencia de la actitud monocentrista hacia la LM ante la adquisición de la LE*. Tesis de Magíster, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Mijares, L. (2003). Colegio Público 1. En L. Martín Rojo (Dir.), *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (pp.103-128). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Milroy, J. (2001). Language Ideologies and the Consequences of Standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530-55.
- Montes, J. (2012). El español de Colombia y el español de América. En C. Patiño & J. Bernal (Coords.), *El lenguaje en Colombia. Tomo 1: Realidad lingüística en Colombia* (pp. 3-10). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo y Cuervo/Academia Colombiana de la Lengua.
- Moreno Fernández, F. (1992). Norma y prestigio en el español de América. Apuntes para una planificación de la lengua española. *Revista de Filología Española*, 72(3-4), 345- 359 [en línea]. Disponible en: <http://xn--revistadefilologiaespaola-uoc.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/view/565>
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Mosonyi, E. E. (1970). Berta Elena Vidal de Battini, El español de la Argentina. Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1964; 227 pp. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 19(1), 139-143. DOI: <https://doi.org/10.24201/nrfh.v19i1.439>
- Olate, V. A. & Henríquez, B. M. (2010). Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de Educación Básica: Vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo. *Literatura y lingüística*, 22, 103-116.
- Parody, C. & Santa Ana, O. (1997). Tipología de las comunidades de habla: Del español rural al estándar. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 45(2), 305-320 [en línea]. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/318842844\\_Tipologia\\_de\\_comunidades\\_de\\_habla\\_del\\_espanol\\_rural\\_al\\_estandar](https://www.researchgate.net/publication/318842844_Tipologia_de_comunidades_de_habla_del_espanol_rural_al_estandar)
- Rodríguez, A. (2018). Actitudes e ideologías lingüísticas de docentes de español: Entre la corrección y el valor de la diversidad. *Análisis*, 50(92), 95-117. DOI: <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.05>
- Rodríguez, Y. (2004). Fundamentos sociolingüísticos para una pedagogía de la lengua. *La Casa de Asterión. Revista Trimestral de Estudios Literarios*, 5(19) [en línea]. Disponible en: <http://lacasadeasterionB.homestead.com/v3n9fund.html>
- Rojas, D. (2015). *Ideologías y actitudes lingüísticas en el Chile hispanohablante de la segunda mitad del siglo XIX*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Romero, F. (1999). El barrio: Territorialidades y representaciones. En H. Carvajalino & P. Buraglia (Eds.), *Barrio: Fragmento de ciudad II* (pp. 49-60). Santa Fe de Bogotá: Barrio Taller No. 6.

- Salazar, A. & Rodríguez, R. (2021). El vallenato vallenato se habla cantao: Algunas actitudes lingüísticas hacia el español hablado en Valledupar (Colombia). *Lingüística y Literatura*, 42(79), 34-53. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a02>
- Silva-Corvalán, C. (2018). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D. C: Georgetown University.
- Stubbs, M. (1987). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Terraza, L. (2020). *Caracterización de la consonante vibrante simple alveolar sonora /r/ en Valledupar (Colombia)*. (Trabajo monográfico). Valledupar: Universidad Popular del Cesar.
- Trillos, M. (2012). *El español allende la mar de los caribes. El Lenguaje en Colombia*. Tomo I. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Trudgill, P. (1975). *Accent, Dialect and the School*. Londres: Edward Arnold.
- Trudgill, P. (1983). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. Londres: Penguin.
- Trudgill, P. & Hernández-Campoy, J. (2007). *Diccionario de sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Tusón, A. (1994). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 30-39.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 9-36.
- Verhoeven, L. (2013). Sociolingüística y educación. En F. Coulmas (Comp.), *Manual de sociolingüística* (pp. 429-445). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

## ANEXO

### Preguntas entrevistas

1. ¿Cómo define usted la manera de hablar de sus estudiantes?
2. ¿Cómo reaccionaría si uno de sus estudiantes le dice *empréstemme un lápiz*?
3. ¿Cómo corrige usted a sus estudiantes?
4. ¿Por qué cree que algunos estudiantes dicen *haiga* en lugar de *haya*?
5. ¿Cuál es su reacción al escuchar a un estudiante decir *pescao* en lugar de *pescado*?
6. ¿Qué piensa usted de los estudiantes que emplean formas como *emprestar*?

7. ¿Cuál es su reacción al escuchar a un estudiante decir *cansao*?
8. ¿Cómo reaccionaría si escucha a un estudiante decir *no he dormío*?
9. ¿Cuál cree que es la razón por la que un estudiante dice *íbanos* en lugar de *íbamos*?
10. ¿Qué haría usted si un estudiante le dice *profe, ojalá mañana no haiga clases*?
11. ¿Qué haría si en el aula de clases escucha a un estudiante decir palabras como *fuistes, vinistes, hicistes*?
12. ¿Cuál sería su reacción al escuchar la palabra *empréstame* entre sus estudiantes?
13. ¿Cómo corregiría a un estudiante que diga *estoy cansao* o *estoy perdío*?
14. ¿Corregiría usted a sus estudiantes si dicen *asustao* en lugar de *asustado*?
15. ¿Cómo corregiría a un estudiante que dice *íbanos para el parque*?

## NOTAS

<sup>1</sup> Los docentes decidieron de forma libre y voluntaria participar en el estudio y lo expresaron de forma verbal, en cumplimiento del principio de consentimiento informado, en el que “los informantes han de haber accedido voluntariamente a participar en la investigación y a saber lo que conlleva” (Hernández-Campoy & Almeida, 2005: 152). Es preciso indicar que en Colombia el uso de consentimientos informados escritos sólo es de carácter obligatorio en estudios clínicos o médicos, además en la región donde se desarrolló el estudio está culturalmente aceptado el uso de consentimientos verbales, siempre que se trate de estudios que no involucren la salud, la identidad y la integridad de los sujetos, y que no impliquen a comunidades vulnerables. Por principio ético, aquí se reserva la identidad de las instituciones y las personas participantes, y no se revelan datos que puedan llevar a su identificación.

<sup>2</sup> Los informantes fueron codificados de acuerdo al número de la entrevista, el grado de instrucción y el tipo de institución donde labora (oficial o privada). Se establecieron tres grados de instrucción: 1) profesional; 2) especialista y 3) magister. El código **INF123P** corresponde al informante número 12, tiene grado de instrucción 3 (formación de maestría) y labora en una institución de carácter privado.

<sup>3</sup> *Íbanos* es una variante de la primera persona del plural del pretérito imperfecto en modo indicativo del verbo *ir* (*íbamos*). Por otra parte, *haiga* es una variante de la primera y tercera persona del presente en modo subjuntivo del verbo *haber*; que también se usa en formas impersonales del tipo ‘*ojalá mañana no haiga clases*’. Constituye una de las formas lingüísticas más estigmatizadas en Colombia y parece que es común en otros países de Hispanoamérica como México, Argentina, Chile y Cuba.