

LA RELACION ENTRE ACTITUDES LINGUISTICAS, CONDUCTA E IDENTIDAD

Jeanina Umaña Aguiar.

ABSTRACT

The contribution of social psychology and sociolinguistics to the understanding of language attitudes in general and attitudes towards English in particular. Evaluation of English *vis-à-vis* other codes, of social and ethnic variations of English, and of accented English speech. The relationship between linguistic accommodation and identity, and its relevance in foreign language learning.

0. INTRODUCCION

Durante los últimos veinticinco años, hemos visto un creciente interés de los psicólogos sociales en estudiar la relación entre el lenguaje y la identidad, principalmente en lo relativo a las actitudes, percepciones y evaluaciones lingüísticas. Es imprescindible en sociolingüística tener la visión que nos brinda la psicología social sobre los contextos que afectan la conducta lingüística. Si las actitudes, percepciones y evaluaciones en torno a una lengua están sujetas a las grandes fuerzas sociales, es lógico que la sociolingüística deba tomar en cuenta la percepción de las tendencias históricas y contemporáneas que tienen otras disciplinas. Presentaré en este artículo lo que la investigación, algunas veces presentada como sociolingüística y otras como psicología social, aporta al estudio de las actitudes en general y hacia el inglés en particular.

En la base de este tema se ubica el concepto de *actitud*, en torno al cual no existe acuerdo universal, a pesar de su amplio uso en psicología social. En sociolingüística, generalmente se acepta la caracterización de Sarnoff (1970; 279), quien lo presenta como "una disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente ante un grupo de objetos". A menudo se supone que esta disposición incluye tres componentes: pensamientos (lo cognoscitivo), sentimientos (lo afectivo) y predisposiciones para actuar (lo conductual). Es decir, una actitud significa que uno sabe o cree algo, tiene algún tipo de reacción emocional ante ese algo y, por lo tanto, se puede suponer que actúa sobre estas bases (Cfr. Secord y Backman, 1964).

Aquí se hace necesario aclarar dos puntos. En primer lugar, hay a menudo inconsistencia entre las

actitudes detectadas y las acciones supuestamente relacionadas con ellas (razón ésta para tratar de obtener datos adicionales que contribuyan a la verificación). En segundo lugar, a menudo se confunden creencia y actitud. En sentido estricto, el término *actitud* incluye el de *creencia* como uno de sus elementos. Así, la respuesta que dé una persona a la pregunta "¿Es importante para sus hijos hablar inglés?" indica una creencia. Para detectar una actitud habría que investigar más a fondo cuáles son los *sentimientos* de la persona en torno a la creencia expresada. Así, por ejemplo, una persona puede creer que hablar inglés es realmente importante para sus hijos, y a la vez despreciar esa lengua y todas sus asociaciones.

1. ACTITUDES LINGUISTICAS

En sociolingüística y en psicología social del lenguaje, las actitudes tradicionalmente han tenido gran importancia. Esto se debe a que las reacciones del hombre común frente a las variedades lingüísticas revelan sus percepciones de los *hablantes*, y es así como las actitudes lingüísticas están relacionadas con los puntos de vista sobre la identidad. Varios análisis útiles del tema en general se encuentran en Agheysi y Fishman (1970), Cooper y Fishman (1974) y Giles y Powesland (1975). Estos autores también analizan los métodos usados para elicitar y evaluar las actitudes lingüísticas: cuestionarios, entrevistas, técnicas para el empleo de escalas, así como varios enfoques indirectos, entre los cuales el más conocido y más usado comúnmente es el del *matched-guise*.

Un uso importante que se le ha dado a la información sobre las actitudes lingüísticas es su aplicación en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Sin entrar aquí en detalles, vale la pena señalar que el punto de vista general es que, *ceteris paribus*, las actitudes positivas facilitan la adquisición de una segunda lengua (Cfr. Gardner, 1982; Gardner y Lambert, 1972). Sin embargo, las variaciones en el contexto del aprendizaje de la segunda lengua y en las funciones percibidas de esa lengua a menudo interactúan de manera significativa con la importancia y el tipo de actitud positiva generada (Cfr. Carroll, 1978). Macnamara (1973) optó por un punto de vista opuesto, y asegura que las actitudes tienen poca importancia en el aprendizaje de una lengua. Su argumento merece atención especial, ya que nos lleva a otras consideraciones relevantes para todo tipo de actitud lingüística.

En primer lugar, Macnamara indica que la necesidad puede superar la fuerza de la actitud, lo cual es obviamente cierto. Se refiere al caso de la adopción del inglés por parte de la población irlandesa, cambio que no se dio paralelo a la formación de actitudes positivas. De hecho, la mayoría de los cambios en la lengua a usar se deben en mayor grado a presiones socioeconómicas y políticas que a las actitudes en torno a la lengua en sí. Sin embargo, Macnamara no da cuenta de que un tipo de actitudes, las *instrumentales*, pueden jugar un papel importante en el cambio de lengua. Así, por ejemplo, un irlandés de mediados del siglo XIX podría, al menos al inicio, haber odiado el inglés y todo lo que la lengua representaba y, sin embargo, con base en su percepción del clima sociopolítico, se podía dar cuenta de la necesidad y la utilidad a largo plazo de esa lengua. Una motivación instrumental no necesita implicar una motivación *integradora* (es decir, basada en el deseo de llegar a ser parte de otro grupo). Podemos hacer aquí una distinción útil entre las actitudes *positivas* y las *favorables*. Siguiendo con el ejemplo del irlandés, podemos decir que las actitudes lingüísticas, hacia el inglés eran positivas e instrumentales, pero no necesariamente favorables ni integradoras. Es interesante, sin embargo, tomar en cuenta que una vez consolidado el cambio de lengua, la distinción entre lo instrumental y lo integrador se puede fracturar.

Macnamara también sostiene que el aprendizaje de la lengua en la escuela usualmente ha constituido una empresa irreal y artificial en la cual la comunicación se subordina a una apreciación de la lengua como un tema puramente académico. Es esta falta de objetivo comunicativo, y no las actitudes de

los niños, lo que subyace la poca competencia lingüística entre los estudiantes, según Macnamara. Si bien es cierto la ausencia del uso real, comunicativo, del inglés que se enseña como segunda lengua y como lengua extranjera constituye una falla conceptual y metodológica, esto no implica que las actitudes tengan poca importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

En general, Macnamara centra su atención en las actitudes lingüísticas y en el espacio que ocupan dentro de un esquema mayor, pero es difícil estar de acuerdo con su criterio en cuanto al relativo poco significado que les atribuye. En muchos casos de cambios masivos o individuales en el uso de una lengua, lo cierto no es que las actitudes no sean realmente importantes, como sostiene Macnamara, sino que son instrumentales, aunque sean desfavorables. En el contexto escolar, el argumento de que la situación es artificial constituye una condena a los enfoques metodológicos tradicionales, pero en sí no indica que las actitudes sean triviales. En efecto, las actitudes pueden ser de considerable importancia precisamente debido a la artificialidad del aula. Es decir, dado que un contexto *no* es percibido como pertinente para la vida real o que *no* está basado en la necesidad, las actitudes realmente pueden tener importancia. Si volvemos una vez más a la situación irlandesa, podemos ver que la noción de artificialidad se puede extender más allá del aula. Con el establecimiento del Estado Irlandés en 1922, y el consiguiente énfasis en la escuela como agente de la restauración de la lengua irlandesa, se dio un divorcio entre los objetivos oficiales relativos a la lengua y la conducta lingüística social real. El decreciente nivel de competencia lingüística se ha visto acompañado de una competencia mínima en las destrezas básicas cada vez más difundida, y lograda en su totalidad mediante la educación. Se puede argumentar, por lo tanto, que las escuelas, y las actitudes hacia el irlandés que han promovido, han sido de capital importancia para mantener la lengua, por débil y artificial que sea el medio.

2. LA INVESTIGACION DE LAS ACTITUDES LINGUISTICAS

En 1960, Lambert *et al.* introdujeron la técnica del *matched-guise* para evaluar las actitudes lingüísticas. Los jueces, basándose en un cierto número de dimensiones, evalúan la personalidad de un hablante cuya habla ha sido previamente grabada. El hablante lee el mismo pasaje en dos o más variedades lingüísticas. A los jueces no se les dice

que se trata del mismo hablante, y usualmente no lo adivinan. Se considera que los criterios de los jueces representan reacciones estereotipadas a las variedades lingüísticas en juego, ya que en las grabaciones de todas las variedades se mantienen elementos que, en potencia, pueden confundir. Si bien la técnica ha sido muy criticada, en especial por el elemento de artificialidad comunicativa que conlleva, lo cierto es que brinda información útil que se puede corroborar por otros medios, como por ejemplo cuestionarios, o mediante la calificación de hablantes reales que no asuman diferentes roles. En general, a los jueces se les presentan muestras de habla que se supone actúan como identificadores que permiten la expresión de estereotipos sociales.

El estudio de Lambert *et al.* se refería a las reacciones hacia el francés y el inglés en Montreal. Los jueces anglohablantes generalmente reaccionaban más favorablemente frente al inglés que al francés y, lo que es más interesante, los jueces francófonos también valoraron más favorablemente a los hablantes cuando los escuchaban hablar inglés. Lambert y sus colegas llegaron a la conclusión de que sus hallazgos demostraban no sólo reacciones favorables en miembros del grupo de mayor estatus hacia su propia habla, sino también que estas reacciones habían sido adoptadas por miembros del grupo de menor estatus. Esta "reacción de grupo minoritario" es un comentario revelador sobre el poder y la amplitud de los estereotipos sociales en general, y sobre la forma en que los asumen aquellos que son objeto de estereotipos negativos.

En un estudio ya clásico, Giles (1970) investigó las reacciones de estudiantes británicos de secundaria frente al inglés hablado con una variedad de acentos, incluyendo el RP de prestigio (Received Pronunciation), el irlandés, el alemán, y el jamaiquino. En términos de estatus, cualidad estética y contenido comunicativo (una medida de lo que se percibía como facilidad de interacción con el hablante), el RP recibió la mejor ponderación, seguido por los acentos regionales (por ejemplo el habla de Gales del sur y de Somerset), mientras que los acentos urbanos (como el Cockney, el de Birmingham) ocuparon la parte inferior de la escala. Estos resultados están en gran parte de acuerdo con una sugerencia anterior hecha por Wilkinson (1965), en el sentido de que existe en Gran Bretaña una jerarquía tripartita de prestigio para los acentos: el RP está en la cúpula, seguido por varios acentos regionales en el centro, y los acentos asociados con las áreas densamente pobladas ocupan los sitios de menor prestigio en la escala (Cfr. también Trudgill, 1975a).

Anteriormente, Lambert (1967) había afinado un criterio que parece aclarar este trabajo. Este autor distinguió tres grupos básicos en los que se pueden catalogar las múltiples dimensiones de la personalidad con base en las cuales los jueces generalmente categorizan a los hablantes. Pareciera que algunas dimensiones, como por ejemplo inteligencia y diligencia, se refieren a la *competencia* del hablante; otras, como el ser útil y confiable, reflejan la *integridad personal*, y otras, como la simpatía y el sentido del humor, se asocian con el *atractivo social*. Una investigación llevada a cabo por Giles (1971) tomó en cuenta las reacciones a los acentos RP, South Welsh y Somerset con base en las directrices de Lambert. A pesar de que el RP recibió la calificación más favorable en el eje de la *competencia*, los otros dos acentos fueron valorados más favorablemente en los ejes de *integridad* y *simpatía*. Las evaluaciones fueron hechas por jueces provenientes del sur de Gales o de Somerset. En un estudio posterior, Giles (1973) les presentó los mismos tres acentos más una variedad de Birmingham, a grupos de escolares del sur de Gales y de Somerset. Los puntos de vista de los niños en relación con la pena capital se habían evaluado de antemano, y todos los hablantes grabados para el experimento dieron argumentos en contra de la pena capital. Giles estaba interesado en medir tanto los puntos de vista de los niños sobre la calidad de los argumentos presentados, como cualquier cambio en sus posiciones con respecto al tema. Se encontró que entre mayor fuera el estatus del acento, más favorable era la calificación en cuanto a la calidad del argumento. Sin embargo, en términos de cambio de actitud en los niños, solamente los acentos regionales tuvieron efecto. Así, este estudio sugiere que los mensajes se pueden percibir como de gran calidad sin que necesariamente sean persuasivos o, usando la terminología de Lambert, que los acentos que se considera reflejan una alta *competencia* del hablante no siempre tienen más influencia en el oyente que la que tienen las variedades regionales asociadas con la *integridad* y con la *simpatía*.

Carranza y Ryan (1975) estudiaron las reacciones de estudiantes mejicano-estadounidenses y anglo-estadounidenses al escuchar a hablantes del español y del inglés. A pesar de que los temas tratados tuvieron alguna influencia en las evaluaciones, el inglés por lo general recibió una mejor calificación que el español, tanto en la dimensión relacionada con el estatus como con la de la *solidaridad* (es decir, *integridad* y *simpatía*). Sin embargo, el español se valoraba mejor en el eje de la *solidaridad* que en el

del estatus. Resultados similares se obtuvieron en el estudio de Ryan y Carranza (1975), en el cual jueces mejicano-estadounidenses, negros estadounidenses y anglo-estadounidenses (es decir, blancos anglohablantes) evaluaron a hablantes de inglés estándar y de inglés con acento de hispanohablante. Arthur *et al.* (1974) encontraron que los estudiantes universitarios blancos en California menos-precaban el llamado inglés chicano en varias de las dimensiones de la personalidad. Ryan *et al.* (1977) también han demostrado que el grado de acento puede afectar las evaluaciones. Conforme aumenta el acento de los hispanohablantes al hablar inglés, las reacciones de los estudiantes anglohablantes se vuelven menos favorables. (Cfr. también Brennan y Brennan, 1981a,b; Ryan y Carranza, 1977).

Los estudios sobre los negros estadounidenses también señalan que las evaluaciones de las actitudes lingüísticas revelan las percepciones sociales. Tucker y Lambert (1969) les presentaron un cierto número de variedades dialectales del inglés estadounidense a estudiantes universitarios blancos del norte, a blancos sureños y a negros sureños. Todos los grupos calificaron a los hablantes de inglés estándar más favorablemente, y los hablantes negros recibieron las calificaciones más bajas (Cfr. Fraser, 1973). Irwin (1977) encontró que los jueces blancos percibían a los estudiantes universitarios negros menos favorablemente que a los blancos en cuanto a calidad vocálica, fluidez y autoconfianza. Vale la pena mencionar aquí el trabajo de V. Edwards (1979), por cuanto los estudios que ella ha realizado sobre cómo son evaluados los hablantes negros en Gran Bretaña presentan un patrón similar. Tanto los maestros como los adolescentes jamaquinos perciben a los hablantes de la variedad jamaquina menos favorablemente que a los anglohablantes de clase media y de clase trabajadora.

En términos generales, estos estudios de evaluación lingüística, indican que el habla puede evocar reacciones estereotipadas que reflejan puntos de vistas diferenciadores con respecto a los grupos sociales. Los acentos y dialectos estándar generalmente connotan mayor estatus y competencia; las variedades regionales, étnicas y de clases bajas generalmente se asocian con mayor integridad y atractivo en el hablante. La confianza y la atracción que aparentemente se refleja en esas variedades puede estar relacionada con ideas de solidaridad intragrupal. Es importante recordar que el contexto social en el que se dan las evaluaciones no constituye una entidad estática; conforme cambia, podemos esperar ver también cambios en las actitudes.

Sin embargo, el proceso mediante el cual los hablantes de las variedades que no son estándares adoptan los puntos de vista estereotipados de la mayoría, continúa su curso. No obstante, no vemos el abandono masivo de estas variedades que se podría esperar. En relación con esto, debemos recordar que *todas* las variedades, estándares o no, pueden tener como una de sus funciones el fijar lazos de solidaridad, lo cual es parte de la identidad de grupo. Vemos que esto se refleja en la evaluación referente a los ejes de *integridad* y *atractivo social*. Por supuesto, pueden presentarse dificultades prácticas y sanciones psicológicas si se intenta abandonar un grupo dialectal y adherirse a otro (Cfr. Carranza y Ryan 1975). Finalmente, podemos hacer notar que una asociación entre los patrones lingüísticos relacionados con el habla de la clase baja, por una parte, y la masculinidad, por otra, da cuenta de un "prestigio encubierto" (al menos en los Estados Unidos y Gran Bretaña) asignado al habla no estándar (Cfr. Labov 1966, 1972; Trudgill, 1974a, 1975a,b). Pareciera que este fenómeno va más allá de las fronteras de clase, y los hablantes de la clase media a menudo dicen usar un número de formas estigmatizadas *mayor* al que en realidad usan. En todo caso, parece que el desprecio patente hacia ciertas formas de las variedades no estándares puede coexistir con connotaciones positivas latentes.

Más recientemente, Ryan *et al.* (1982, 1984) han intentado resumir los estudios sobre actitudes lingüísticas mediante un "marco organizativo". Sugieren la existencia de dos factores que determinan las percepciones sobre el lenguaje: la *estandarización* y la *vitalidad*. Una variedad estándar es aquella cuyas normas han sido codificadas y que se asocia con los grupos sociales dominantes. La vitalidad se refiere al número y la importancia de las funciones comunicativas que se llevan a cabo mediante la variedad, y obviamente se ve estimulada por el estatus que poseen las variedades estandarizadas, aunque la vitalidad también puede ser un rasgo de variedades no estandarizadas, siempre que cuenten con un número suficiente de hablantes y con apoyo del grupo. Existen también dos dimensiones valorativas principales: el *estatus social* y la *solidaridad*. Ya hemos indicado que las variedades estandarizadas generalmente connotan estatus alto, en tanto que las no estandarizadas pueden reflejar solidaridad de grupo. Finalmente, los autores sugieren el uso de tres técnicas de medición principales: *análisis de contenido* y evaluaciones *directas* e *indirectas*. La primera técnica incluye la observación histórica y sociológica, así

como los estudios etnográficos. La evaluación directa generalmente se refiere al uso de cuestionarios o entrevistas, en tanto que el *matched-guise* constituye el mejor ejemplo de evaluación indirecta de las actitudes lingüísticas.

Existe obviamente la necesidad de combinar enfoques en la evaluación de las actitudes lingüísticas. En particular, y dada la naturaleza descontextualizada del estímulo lingüístico usado en gran parte del trabajo de la psicología social del lenguaje, muchos abogan por el uso de la observación directa en sustitución de los demás métodos. Otros autores, como Edwards (1982) proponen un enfoque ecléctico de triangulación. Esto nos da una idea de la polémica existente en torno a la medición de las actitudes lingüísticas.

3. CONDUCTA LINGÜÍSTICA E IDENTIDAD

El estudio de las actitudes lingüísticas revela, con cierta regularidad, que diferentes variedades evocan diferentes percepciones; es decir, que las identidades de los hablantes se evalúan en gran parte en términos de estatus y solidaridad. Los casos anteriormente citados indican que, en contextos de minoría frente a mayoría, se da el cambio de código. Sin embargo, con relación a las variedades dialectales y al habla acentuada, en donde no necesariamente se da la asimilación lingüística, es cierto que la retención de variedades estigmatizadas se debe al menos parcialmente al valor que retienen como expresión de solidaridad e identidad de grupo (Cfr. Ryan, 1979). Aún así, hay muchos ejemplos de pérdida de tales variedades una vez que los hablantes se separan de los contextos en los que aquellas tienen carácter de variedad vernácula. También, se da el caso de hablantes de variedades sin estandarizar que se convierten en bidialectales, en mayor o menor grado, y retienen la variedad original cuando adoptan otra con fines instrumentales. De esta forma, los individuos pueden alternar sus dialectos dependiendo de la situación en que se encuentren.

Se ha sugerido que la expansión del repertorio dialectal puede constituir un objetivo educativo (Cfr. Rodino, 1988). En el caso del inglés, el punto es que, si bien el *bilingüismo* (irlandés-inglés, francés-inglés, español-inglés) es a menudo una etapa de transición en la ruta hacia el cambio de código, el

bidialectismo puede ser un fenómeno mucho más permanente. La razón radica en que dos dialectos (uno que refleje la solidaridad de grupo y el otro las necesidades instrumentales que emanan de la movilidad social y del contacto aceptado con el grupo de poder y prestigio) se pueden mantener a mucho menos costo que dos lenguas. Después de todo, los dialectos muchas veces implican inteligibilidad mutua y comparten muchos rasgos. Como indica Labov (1976: 64) "el engranaje de la maquinaria gramatical... está disponible para los habitantes de todos los dialectos" (Traducción mía). De igual forma, los hablantes de dialectos que no se consideran estándar representan no tanto una cultura aparte sino una *subcultura* que, nuevamente, se traslapa con la de los hablantes del estándar. Así, los dialectos permanecen cuando no lo hacen las lenguas.

Sin embargo, y como se hizo notar anteriormente, está el hecho de la movilidad del dialecto (no del habla acentuada), mediante la cual los hablantes pueden seleccionar de entre su repertorio de acuerdo a sus percepciones de las exigencias y limitaciones situacionales. En psicología social este tema ha sido estudiado bajo el nombre de *acomodamiento* lingüístico y amerita una referencia aquí ya que, si bien las actitudes lingüísticas en sí nos permiten ahondar en la percepción y presentación de la identidad, según se revela mediante los marcadores de dialecto o de habla acentuada, el estudio del acomodamiento puede arrojar luz en torno a los ajustes que se hacen en dicha presentación.

Giles y sus colaboradores han investigado el acomodamiento a fondo y, aunque sus puntos de vista no son los únicos, se incluyen aquí porque: (a) existe una cantidad bastante grande de materiales publicados que hay que examinar, (b) en la obra de Giles hay asociaciones y líneas continuas útiles entre las actitudes y el acomodamiento y, (c) lo que es más importante, hay bases para creer que esta perspectiva es la más global con que se cuenta hasta la fecha. Street y Giles (1982), por ejemplo, examinan otras formulaciones y hacen notar que el modelo del acomodamiento es superior por cuanto toma en cuenta los oyentes tanto como los hablantes, valora la importancia de las percepciones subjetivas del habla así como los marcadores objetivos, tiene la posibilidad de incluir gamas muy amplias de conducta lingüística, y puede manejar los encuentros interpersonales como situaciones *intragrupo*. Uno supone, por supuesto, que Street y Giles tendrán un sesgo natural a favor de su propio modelo, pero en general sus razones son válidas.

3.1. El acomodamiento lingüístico

Giles y Powesland (1975) sugieren que la esencia de la teoría del acomodamiento del habla se deriva de estudios de psicología social sobre la atracción de la similitud y el intercambio social. Byrne (1971), por ejemplo, describe una serie de estudios que demuestran que la similitud personal incrementa la posibilidad de la atracción. Así, nos gustan las otras personas que son como nosotros. Esta idea se amplió con otros hallazgos en el sentido de que la reducción de diferencias existentes conduce a una evaluación más favorable. Ya que el deseo de aprobación social "se supone que está en el centro mismo del acomodamiento" (Giles y Powesland, 1975;159), podemos ver por qué el modelo implica reducir las diferencias lingüísticas a fin de que otros nos perciban más favorablemente. Sin embargo, el acomodamiento significa cambio, y el cambio tiene un precio. En consecuencia, Giles y Powesland se basan en la literatura sobre el intercambio social y anotan que el acomodamiento sólo es posible que se inicie si se puede lograr una relación de costo-beneficio favorable. Así, "el acomodamiento en el habla se puede considerar un intento por parte del hablante de modificar o disfrazar su persona a fin de hacerse más aceptable a los ojos del interlocutor" (Giles y Powesland, 1975;158, traducción mía).

Giles y Powesland enfatizan que, en primer lugar, el hablante no está necesariamente consciente de su plan de acomodamiento. Algunas estrategias pueden ser no muy explícitas, pero el acomodamiento encubierto también es posible y en este caso el oyente tampoco lo detecta siempre. En segundo lugar, el acomodamiento puede implicar divergencia así como convergencia, pues así como un hablante se puede asemejar lingüísticamente al oyente cuya aprobación desea, el acomodamiento divergente puede darse cuando se busca la disociación. En tercer lugar, el acomodamiento convergente no siempre conduce a la aprobación social. Los autores citan el ejemplo de un anglohablante europeo que se dirige a un oficial del Africa oriental en swahili. En este caso, el acomodamiento se ve como condescendencia ofensiva pues implica que el oficial es incapaz de expresarse en inglés.

En cuanto a los mecanismos del acomodamiento, Giles y Smith (1979) observan que las "convergencias intralingüísticas" obvias son aquellas de la pronunciación (es decir, el acento), la velocidad del habla y el contenido del mensaje. También reconocen la importancia de la teoría de Tajfel (1978, 1981) sobre las relaciones intragrupales y el cambio social,

particularmente en lo relativo a la divergencia. Tajfel propone que los grupos en contacto se comparan entre sí, y desean verse como entidades definidas y valoradas positivamente. Los miembros de un grupo subordinado, al tratar de lograr una identidad más positiva, cuentan con un número de estrategias, suponiendo, por supuesto, que cualquier cambio sea visto como realmente posible. Tienen la opción de pasar a otro grupo (asimilación), de redefinir rasgos negativos y hacerlos positivos (por ejemplo, rasgos de grupo negativos como el color o el dialecto se pueden hacer positivos, en un proceso de revitalización del orgullo de grupo), o de crear dimensiones totalmente nuevas para la evaluación, las cuales favorezcan al grupo. La competencia entre grupos también se considera una posibilidad.

El acomodamiento lingüístico, según lo analizan Giles y sus colegas, se puede ver entonces, tanto en su modalidad convergente como un ajuste de identidad que se hace con el fin de aumentar el estatus y la aceptación del grupo. La convergencia refleja un deseo de aprobación, ocurre cuando los beneficios percibidos son mayores que los costos, y varía en magnitud según la amplitud del repertorio lingüístico disponible y el grado de necesidad de aprobación. Los oyentes lo reciben favorablemente (en los casos en que están conscientes de su funcionamiento) según el grado de intención positiva que se le atribuya. La divergencia (o al menos el mantenimiento del habla) refleja un deseo de disociación personal o un énfasis en la identidad de grupo positiva (si el encuentro se define en términos intragrupales). Los límites para su magnitud son similares a los indicados para la convergencia y es de esperar que se den reacciones desfavorables cuando los oyentes perciban una intención negativa.

3.2. Vitalidad etnolingüística

Para los fines de este artículo, el modelo del acomodamiento es de gran interés en tanto se relaciona con la noción de *vitalidad etnolingüística*. Giles *et al.* (1977) esbozan tres variables relativas a la vitalidad de grupos: estatus (particularmente el socio-económico), demografía (número, concentración y proporción de miembros del grupo) y apoyo institucional (por ejemplo el uso de la lengua del grupo en la educación, el gobierno, la religión, etc.) Cuando se relaciona la noción de vitalidad con la teoría de las relaciones de grupo de Tajfel y con la perspectiva del acomodamiento, emerge un modelo unificado para la comprensión de la lengua en las relaciones entre grupos. Así, Tajfel suministra el marco conceptual

primario sobre las estrategias de grupo, éstas se examinan en sus contextos lingüísticos mediante la teoría del acomodamiento, y los factores de vitalidad suministran el trasfondo social.

El siguiente aporte importante es el de Giles y Johnson (1981), cuyo enfoque teórico de la lengua y la identidad étnica tiene cuatro componentes. El primero es la teoría de Tajfel de la identidad social y las relaciones de grupo, que incluye las estrategias de creatividad social (para la redefinición de dimensiones valoradas negativamente o la creación de nuevas dimensiones) y la competencia social. El segundo es la vitalidad etnolingüística *percibida*; es decir, además de las variables reales que afectan la vitalidad y que se citaron anteriormente, Giles y Johnson agregan las percepciones de la vitalidad que tienen los miembros del grupo. Sugieren los autores que si bien los conceptos objetivos y subjetivos de vitalidad a menudo se trasladan, no siempre es así, y las evaluaciones subjetivas pueden resultar muy reveladoras. En tercer lugar, Giles y Johnson se refieren al grado de distinción, a la fuerza y al valor de las fronteras del grupo que, en conjunto, se supone que contribuyen a la permeabilidad de esas fronteras. El grado de apertura de las fronteras, a su vez, afecta la fuerza y el carácter potencialmente cambiante de la membresía al grupo. En cuarto lugar, Giles y Johnson aceptan que la pertenencia a un grupo no es la única categoría sobresaliente en las vidas de las personas y no puede, por lo tanto, tener valor explicativo en todas las interacciones sociales. Por eso se refieren a la importancia que tiene la pertenencia a *múltiples* grupos.

Giles y Johnson proponen entonces que los individuos están más dispuestos a definir sus encuentros con miembros de otros grupos en términos étnicos, y que tratan de mantener una distinción lingüística positiva (es decir, mantener la identidad) siempre que: (a) se identifiquen fuertemente con un grupo étnico para el cual la lengua constituya una dimensión de grupo importante, (b) estén conscientes de las alternativas que tiene su estatus de grupo, (c) consideren que su grupo tiene una alta vitalidad, (ch) perciban las fronteras de su grupo como sólidas y cerradas, y (d) se identifiquen fuertemente con otras categorías sociales. De lo anterior se sigue que, cuando se considera la alternativa para cada una de estas proposiciones, es de esperar que se dé la atenuación lingüística, y posiblemente la asimilación por parte del grupo externo.

Bourhis *et al.* (1981) presentan información adicional y proponen un "cuestionario de vitalidad subjetiva". Los autores aseguran que las mediciones

objetivas de estatus, demografía y apoyo institucional ya permiten una clasificación inicial de las comunidades de hablantes según tengan una "vitalidad baja, media o alta" (p.146), pero aceptan que los hablantes pueden minimizar o exagerar la vitalidad del grupo en ciertas circunstancias. Por lo tanto, puede ser útil añadir datos subjetivos a los objetivos, en particular para evaluar las posibilidades que tiene el grupo de sobrevivir y para suministrar indicación por adelantado de la movilización del grupo o de la revitalización, información que no se puede prever sólo con base en datos relativos a la vitalidad objetiva.

3.3. El aprendizaje de otra lengua

Un desarrollo posterior de la teoría de la vitalidad etnolingüística ha sido su uso como base para una mejor comprensión de la adquisición de segundas lenguas. Así, cuando las *alternativas* para cada una de las cinco proposiciones antes mencionadas están presentes y cuando Giles y Johnson (1981), como hemos visto, sugieren la posibilidad de la atenuación y la asimilación, Giles y Byrne (1982) proponen que habrá una fuerte motivación para aprender la lengua del grupo externo por razones *integradoras*. Por el contrario, cuando las proposiciones mismas se aplican, se obstaculiza el aprendizaje de una segunda lengua. Giles y Byrne (p.35) dicen que este es el caso, "inclusive en presencia del valor instrumental" que se le adscriba a la segunda lengua. Estos autores dejan claro que el enfoque de la vitalidad ofrece mayor información en torno a cómo facilitar el aprendizaje de una lengua (es decir, al logro de una fluidez cercana a la del hablante nativo) que en cuanto a la dicotomía "poco aprendizaje" frente a "ningún aprendizaje".

Husband y Saifullah Khan (1982) han criticado el concepto de vitalidad, específicamente en relación con su aplicación a la adquisición de una segunda lengua. Las objeciones más importantes son que las tres dimensiones de la vitalidad objetiva son demasiado amplias e inexactas, que no son independientes entre sí, y que no se les da peso diferencial. En la medida en que se base en mediciones objetivas, la vitalidad percibida o la subjetiva no es infalible. Como base para la comprensión del aprendizaje de una segunda lengua, se considera que las proposiciones esbozadas implican que dicho aprendizaje se da a cambio de la independencia del grupo. La vitalidad se arraiga en teoría sicosocial que, según ellos es en sí débil y descontextualizada. Según estos autores, la "idea atractiva pero ilusoria de 'vitalidad'" (p.196)

existe sin un trasfondo teórico apropiado y deja abierta la vía para "años estériles de labor analítica en busca del factor especulativo" (p.195).

4. CONCLUSIONES

Las extrapolaciones en torno a la movilidad de acento y dialecto y a la vitalidad de grupo que surgen de los estudios de las actitudes lingüísticas hacia el inglés, despiertan inquietudes que merecen ser investigadas más a fondo y en relación a otras lenguas. Las teorías sobre las relaciones intragrupalas y la identidad social (Tajfel) y el acomodamiento lingüístico (Giles) probablemente constituyen el enfoque más global que la psicología social puede aportar a la sociolingüística en cuanto a la presentación y la manipulación de la lengua como marcador de identidad.

El trabajo de Giles y sus colegas puede ayudar al establecimiento de relaciones útiles entre la información suministrada por diferentes disciplinas. Se preocupan por los contextos demográficos, históricos y sociales, y el reciente interés en los factores que afectan la vitalidad etnolingüística es prueba de ello.

El área que probablemente ofrezca más posibilidades, a Giles y sus colegas, de presentar consideraciones sicosociales a la información existente es la de la vitalidad subjetiva. Este es un tema de interés principalmente para la psicología social que tiene poca posibilidad de verse reflejado en las descripciones sociológicas o históricas en torno a las actitudes lingüísticas, y cuya importancia para la sociolingüística es innegable.

BIBLIOGRAFIA

- Agheysi, R. y Fishman, J. 1970. Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12: 131-57.
- Arthur, B., Farrar, D. y Bradford, G. 1974. Evaluation reactions of college students to dialect differences in the English of Mexican-Americans. *Language and Speech*, 17:255-70.
- Bourhis, R., Giles, H., y Rosenthal, D. 1981. Notes on the construction of a 'Subjective Vitality Questionnaire' for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2:145-55.
- Brennan, E. y Brennan, J. 1981a. Accent scaling and language attitudes: Reactions to Mexican-American English speech. *Language and Speech*, 24:207-21.
- Brennan, E. y Brennan, J. 1981b. Measurements of accent and attitude toward Mexican-American speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10:487-501.
- Byrne, D. 1971. *The attraction paradigm*. Nueva York: Academic Press.
- Carranza, M. y Ryan, E. 1975. Evaluation reactions of bilingual Anglo and Mexican American adolescents towards speakers of English and Spanish. *International Journal of the Sociology of Language*, 6:83-104.
- Carroll, J. 1978. International comparisons of foreign language learning in the IEA project. En J. Alatis (comp.), *Georgetown University Round Table on languages and linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Cooper, R. y Fishman, J. 1974. The study of language attitudes *International Journal of the Sociology of Language*, 3:5-19.
- Edwards, J. 1982. Language attitudes and their implications among English speakers. En E. Ryan y H. Giles (comp.), *Attitudes towards language variation*. Londres: Edward Arnold.
- Edwards, V. 1979. *The West Indian language issue in British schools*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Fraser, B. 1973. Some 'unexpected' reactions to various American-English dialects. En R. Shuy y R. Fasold (comp.), *Language attitudes*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Gardner, R. 1982. Language attitudes and language learning. En E. Ryan y H. Giles (Comp.), *Attitudes towards language variation*. Londres: Edward Arnold.

- Gardner, R. y Lambert, W. 1972. *Attitude and motivation in second-language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Giles, H. 1970. Evaluative reactions to accents. *Educational Review*, 22:211-27.
- Giles, H. 1971. Patterns of evaluation in reactions to RP, South Welsh and Somerset accented speech. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 10:280-1.
- Giles, H. 1973. Communicative effectiveness as a function of accented speech. *Speech Monographs*, 40:330-1.
- Giles, H. Byrne, J. 1981. An intergroup approach to second-language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3:17-40.
- Giles, H. y Johnson, P. 1981. The roles of language in ethnic group relations. en J. Turner y H. Giles (comp.), *Intergroup behavior*. Oxford: Basil Blackwell.
- Giles, H. y Powesland, P. 1975. *Speech style and social evaluation*. Londres: Academic Press.
- Giles, H. y Smith, P. 1976. Accommodation theory: Optimal levels of convergence. En H. Giles y R. St. Clair (comp.), *Language and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Giles, H., Bourhis, R., y Taylor, D. 1977. Towards a theory of language in ethnic group relations. En H. Giles (comp.), *Language, ethnicity and intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- Husband, C. y Saifullah Khan, V. 1982. The viability of ethnolinguistic vitality: Some creative doubts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3:193-205.
- Irwin, R. 1977. Judgements of vocal quality, speech fluency, and confidence of southern Black and White students. *Language and Speech*, 20:261-6.
- Labov, W. 1966. *The social stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. 1976. *Language in the inner city*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Lambert, W. 1967. A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2):91-109.
- Lambert, W., Hodgson, R., Gardner, R. y Fillenbaum, S. 1960. Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60:44-51.
- Macnamara H. 1973. Attitudes and learning a second language. En R. Shuy y R. Fasold (comp.), *Language attitudes*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Rodino, Ana María. 1988. *Las modalidades discursivas: Fragmentación e integración en el discurso oral y escrito del español costarricense escolarizado*. Tesis de maestría lingüística. San Pedro: Universidad de Costa Rica.
- Ryan, E. 1979. Why do low-prestige varieties persist? En H. Giles y R. St. Clair (comp.), *Languages and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ryan, E. y Carranza, M. 1975. Evaluative reactions of adolescents toward speakers of Standard English and Mexican American accented English, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31:855-63.
- Ryan, E. y Carranza, M. 1977. Ingroup and outgroup reactions to Mexican American language varieties. En H. Giles (comp.), *Language ethnicity and intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- Ryan, E., Carranza, M. y Moffie, R. 1977. Reactions towards varying degrees of accentedness in the speech of Spanish-English bilinguals. *Language and Speech*, 20:267-73.
- Ryan, E., Giles, H. y Sebastian, R. 1982. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. En E. Ryan y H. Giles (comp.), *Attitudes towards language variation*. Londres: Edwards Arnold.
- Ryan, E., Hewstone, M. y Giles H. 1984. Language and intergroup attitudes. En J. Eiser (comp.), *Attitudinal judgement*. Nueva York: Springer.

- Sarnoff, I. 1970. Social attitudes and the resolution of motivational conflict. En M. Jahoda y N. Warren (comp.) *Attitudes*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Secord, P. y Backman, C. 1964. *Social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Street, R. y Giles, H. 1982. Speech accommodation theory: A social cognitive approach to language and speech behavior. En M. Roloff y C. Berger (comp.), *Social cognition and communication*. Beverly Hills: Sage.
- Tajfel, H. (comp.). 1978. *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup behavior*. Londres: Academic Press.
- Tajfel, H. 1981. *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trudgill, P. 1974. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Trudgill, P. 1975a. *Accent, dialect and the school*. Londres: Edward Arnold.
- Trudgill, P. 1975b. Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. En B. Thorne y N. Henley (comp.), *Language and Sex*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Tucker, G. y Lambert, W. 1969. White and Negro listeners reactions to various American-English dialects. *Social Forces*, 47:463-8.
- Wilkinson, A. 1965. Spoken English. *Educational Review*, 17 (suplemento).