

Received 9 February 2015.

Accepted 1 July 2015.

**ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA ACTITUD HACIA LOS USOS DE LA
MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA SEGÚN DIFERENTES VARIANTES
SITUACIONALES A PARTIR DE UNA METODOLOGÍA CUANTITATIVA.
PERSPECTIVAS CIENTÍFICAS Y APLICACIONES DIDÁCTICAS**

Rafael CRISMÁN & Isabel NÚÑEZ-VÁZQUEZ

Universidad de Cádiz*

rafael.crisman@uca.es / Isabel.nunez@uca.es

Resumen

Este artículo versa sobre un estudio empírico acerca de la actitud de la población escolar hacia la modalidad lingüística andaluza en diferentes situaciones comunicativas. Para ello elaboramos tres instrumentos de medición de la actitud hacia diferentes usos morfológicos de esta modalidad lingüística según las posibilidades de variación diafásica formal, estándar e informal y recurrimos a una muestra de 460 informantes distribuidos entre 11 centros de enseñanza media. Estas variables fueron contrastadas con otras variables dependientes como son el conocimiento morfológico de la modalidad lingüística andaluza y la actitud hacia la misma. Además, contrastamos los resultados con diferentes variables sociodemográficas. Estos resultados demostraron que la mayoría de los sujetos asocia los usos que presupone característicos de la modalidad lingüística andaluza a situaciones comunicativas informales y descarta estos usos en contextos formales, especialmente los sujetos con menor nivel de conocimiento lingüístico, lo que ha motivado posibles diseños de intervención pedagógica.

Palabras clave

modalidad lingüística andaluza, variedades diafásicas, instrumento, medición

* Departamento de Filología (Área de Lengua Española). Facultad de Filosofía y Letras. Avda. Doctor Gómez Ulla, 1, 11003 Cádiz.

**EMPIRICAL STUDY ABOUT ATTITUDES TOWARDS THE USAGE OF ANDALUSIAN LINGUISTIC MODALITY
ACCORDING TO DIFFERENT SITUATIONAL VARIATIONS FROM QUANTITATIVE METHODOLOGY.
SCIENTIFIC PERSPECTIVES AND DIDACTICAL APPLICATION**

Abstract

This paper focuses on an empirical study about the attitude of adolescents to the Andalusian linguistic modality in different communicative situations. We have designed three instruments to measure attitudes towards morphological usages of this linguistic modality according to the possibilities of formal, standard and informal diaphasic varieties. The sample is compounded by 460 participants divided in 11 Secondary Schools. These variables were contrasted with other dependent variables such as the morphological knowledge of Andalusian linguistic modality and attitudes towards it. In addition, we compare results with sociodemographic variables. These results showed that most individuals associate the linguistic usages of the Andalusian linguistic modality to informal communicative situations. They deny these linguistic usages from formal contexts, in particular, individuals with low linguistic knowledge. These results provide didactical applications.

Keywords

Andalusian linguistic modality, diaphasic varieties, instrument, measurement

1. Introducción

Esta investigación parte de la teoría de la medición de actitudes lingüísticas asociadas a situaciones comunicativas determinadas. En concreto, hemos puesto nuestra atención en la modalidad lingüística andaluza con el fin de observar las asociaciones que la población escolarizada en la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía lleva a cabo entre usos característicos de esta modalidad lingüística y diferentes situaciones comunicativas según diversos grados de formalidad. De este modo, pretendemos ofrecer respuesta a las incógnitas existentes acerca de las posibilidades de variación de la modalidad lingüística andaluza a partir de las posibles correlaciones entre diversos usos clasificados como característicos de la modalidad lingüística andaluza (Roperó 2001) y diversas posibilidades diastráticas (Renzi 2013; Panichella & Triventi 2014) en función de las tradicionales posibilidades de variedades diafásicas (López Morales 1993). Los usos propuestos se encuentran contextualizados a partir de tres virtuales situaciones comunicativas, al tiempo que las variables que

tuvimos en cuenta comportan factores cognitivos, conductuales y afectivos, los cuales tradicionalmente se han definido como los componentes fundamentales la “actitud” (Rodríguez 1991). Por otro lado, estos usos han sido contrastados con factores sociales, educativos, económicos y familiares, de manera que se ha llevado a cabo una estratificación de las respuestas de los sujetos en función de los usos propuestos. Nuestra intención es, en última instancia, la aprehensión de un mayor conocimiento de las posibilidades sociolingüísticas de la lengua española en función de sus posibilidades de variación.

De este modo, partimos de numerosos estudios acerca de las características de la modalidad lingüística andaluza y la actitud de la población con respecto a la misma (Carbonero 2004; Narbona 2003, 2009; Ropero 2001), a partir de lo cual pretendimos superponer a estos estudios una investigación empírica según las principales teorías de medición aplicadas a las ciencias sociales y, concretamente, a la lingüística (Del Río 2010; Herrera, Martínez & Amengual 2011), de modo que construimos una escala de medición de la actitud, la cual contemplaba la cuantificación de la variable “actitud hacia la modalidad lingüística andaluza en diferentes situaciones comunicativas”, ya que, si observamos el estudio de las actitudes lingüísticas, este ha abarcado posibilidades tanto cuantitativas (Giles & Marlow, 2011; Schoel *et al.* 2013) como cualitativas (Hernández-Campoy & Cutillas-Espinosa 2013; Peisner-Feinberg *et al.* 2014).

En nuestro caso fijamos la atención en la modalidad lingüística andaluza y sus posibilidades de variación situacional desde ambas perspectivas de investigación, a partir de lo cual hemos partido de la hipótesis de que existe una asociación de los usos característicos de esta modalidad a situaciones lingüísticas informales (Crismán 2008) en virtud de una actitud negativa por parte de la población hacia esta modalidad lingüística (Trigo 1993).

De este modo, nuestro objetivo ha sido crear un instrumento de medición de la actitud hacia ciertos usos tanto de la norma prescriptiva como descriptiva (Garner 2014) de la modalidad lingüística andaluza a partir de la tripartición de las variedades diafásicas, de manera que propusimos tres instrumentos en consonancia a las posibilidades formales, estándares e informales correspondientes a esta posibilidad de variación lingüística. A partir de ahí, seguimos la caracterización de los rasgos

morfológicos de la modalidad lingüística andaluza (Ropero 2001) para proponer los pertinentes usos lingüísticos que constituyeron los ítems de las escalas de medición.

Por otro lado, recurrimos a usos lingüísticos agramaticales pero funcionales desde el punto de vista discursivo, atribuidos a la norma descriptiva de la lengua española (Lázaro 1997; Lázaro 2000, 2003; Crismán 2008), con el fin de comprobar cuál era la actitud de los participantes con respecto a estos usos y su clasificación dentro de las posibilidades de registro, ya que en otros trabajos (Crismán 2008) se corroboró que existe una asociación de estos usos a la modalidad lingüística andaluza, cuando en realidad se trata de usos que se dan de manera arbitraria en diferentes comunidades de habla, asociados a estratos socioculturales determinados (Carbonero 1982). Para ello, paralelamente elaboramos una escala de medición del conocimiento morfológico de la modalidad lingüística andaluza, con el objeto de discernir previamente entre los usos que los participantes clasificaron como andalucismos (Mendoza 2004) y usos que atribuyeron a la lengua española, de modo que pudiésemos cuantificar la variable “conocimiento lingüístico de la modalidad lingüística andaluza”. De este modo, partimos de la propuesta de algunos investigadores (Caravedo 2013) acerca de la variación lingüística y sus posibilidades de significación.

Esta teoría parte de la valoración lingüística como concepto que no solo atañe al sistema, sino también a las producciones lingüísticas tanto individuales como colectivas pertenecientes a las diferentes comunidades de habla que componen una lengua. De este modo, la percepción de los hablantes se basa en criterios como la “selección”, la “orientación” y la “diversidad” a partir de los cuales cualquier información es virtualmente significativa en virtud de su potencial distintividad, lo que convergerá en la dimensión comunicativa de cualquier proceso de comunicación. Así pues, ahondamos en las posibilidades de variación diafásica en nuestros instrumentos con el objeto de averiguar cuál es la percepción que demuestran los participantes con respecto a ciertos usos lingüísticos, a fin de conocer cuál es la valoración lingüística que proyectan en función de las diversas situaciones comunicativas. De este modo, asociamos ciertos usos variacionistas de la modalidad lingüística andaluza a una estratificación sociolingüística determinada, con el fin de ahondar, también, en la problemática del vínculo existente

entre la lingüística cognitiva y la sociolingüística según los criterios de “frecuencia”, “esquema” e “identidad” (Hollmann & Siewierska 2011).

Por otra parte, nuestra segunda hipótesis partió de que los participantes con menor nivel de conocimiento lingüístico demostrarían una menor discriminación situacional de los usos propuestos, así como una peor actitud hacia la modalidad lingüística andaluza, de manera que tenderían a vincular estos usos a la situación comunicativa estándar, en virtud de una menor competencia tanto lingüística como sociolingüística, lo que además tendría repercusiones en la didáctica de la lengua y sus posibilidades de variación (Van Compernelle & Williams 2013).

Asimismo, se construyó otra escala para la medición de la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza de manera global, independientemente de las situaciones lingüísticas presentadas, a partir de lo cual midiéramos las variables “conocimiento lingüístico de la modalidad lingüística andaluza” mediante la escala anteriormente nombrada y “la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza” respectivamente, de modo que pudiéramos contrastar ambas variables con la variable “actitud hacia la modalidad lingüística andaluza en diferentes situaciones comunicativas”. Esto entronca con nuestra siguiente hipótesis, que consiste en que los participantes insertos en un contexto socialmente desfavorecido demostrarían un menor nivel de conocimiento lingüístico, lo que redundaría en una menor discriminación contextual en virtud del impacto de los factores extralingüísticos —especialmente los socioeconómicos— en el ámbito educativo y escolar (Pérez, Betancort & Cabrera 2013; Rosário, Núñez, Valle, Paiva & Polydoro 2013; Zellman & Waterman 2013).

Finalmente, proponemos la idea de que las escalas de medición constituyen una primera herramienta para la intervención pedagógica, ya que, mediante la medición del conocimiento y el comportamiento situacional del alumnado y más ampliamente cualquier población, podríamos aplicar pautas didácticas con respecto a la lengua española y sus posibilidades de variación a partir del diagnóstico de la competencia lingüística de los participantes y los comportamientos situacionales que demuestran, con especial atención a la contextos desfavorecidos, con el principal objeto de superar las descompensaciones de rendimiento motivadas mayormente por factores socioeconómicos.

2. Método y participantes

Para la realización de la investigación se ha contado con una muestra de 460 sujetos matriculados en 11 centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de Andalucía. Dentro de los 11 centros educativos, 5 de ellos tuvieron como característica el que estaban adscritos al Plan de Compensación Educativa de la Junta de Andalucía (Decreto 167 de 2003 de 17 de junio), lo que caracteriza a centros en contextos desfavorecidos. Esto nos permitió contrastar los resultados con diferentes variables de tipo socioeconómico. Finalmente, el 60,9% de los sujetos estaba matriculado en un centro de no compensatoria, frente al 39,1% que sí asistía a un centro de compensatoria. La edad media de la muestra es de 14,2 años (d.t.= 1.3), siendo el mínimo 12 y el máximo 18. En cuanto al sexo, el 49,2 % fueron chicas frente al 50,8 % que fueron chicos.

3. Variables e instrumentos

3.1 Variables sociodemográficas

Las variables independientes a partir de las cuales contrastamos la variable dependiente *actitud hacia la modalidad lingüística andaluza en diferentes situaciones comunicativas* fueron relacionadas con algunas de las principales posibilidades de estratificación social (López Morales 1993; Panichella & Triventi 2014), de manera que seleccionamos las variables “sexo”, “edad”, “centro de matriculación” (centro que posee un plan de compensación educativa o centro que no posee un plan de compensación educativa), “localidad del centro”, “curso” (dentro de la etapa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria), “ocupación laboral del padre”, “ocupación laboral de la madre”, “nivel de formación del padre”, “nivel de formación de la madre”, “lugar de nacimiento del padre” y “lugar de nacimiento de la madre”.

3.2 Actitud hacia la modalidad lingüística andaluza en diferentes situaciones comunicativas

Son los diferentes comportamientos psicológicos, conductuales, afectivos y cognitivos que los participantes expresan ante un mismo uso o expresión lingüística determinada en relación con su virtual uso en diferentes situaciones comunicativas, atendiendo al grado de formalidad del discurso, según la subdivisión de las posibilidades de variación lingüística diatópica, diastrática y diafásica (Coseriu 1991; Renzi 2013), a partir de lo cual podemos medir la consideración extralingüística que presuponen ante ciertos mecanismos gramaticales vinculados al plano morfológico de la modalidad lingüística andaluza, así como mecanismos agramaticales que, debido a su funcionalidad, forman parte de la norma descriptiva de las diferentes comunidades de habla que conforman la modalidad lingüística andaluza.

Esta variable se midió mediante tres escalas encargadas de medir la actitud lingüística por parte de los informantes hacia determinados usos de la norma descriptiva y prescriptiva de la lengua española y de la modalidad lingüística andaluza según tres virtuales situaciones lingüísticas: formal, informal-estándar e informal, mediante una subdivisión de las posibilidades de variación contextual y su relevancia para la comunicación (Porto 2007). Los coeficientes de fiabilidad estimados fueron adecuados para todas ellas (valores entre .81 y .89 según *alpha* de Cronbach).

Para la relación de la “actitud hacia la modalidad lingüística andaluza en diferentes situaciones comunicativas” con la variable “conocimiento lingüístico de la modalidad lingüística andaluza” se utilizaron ítems referidos a los conocimientos lingüísticos del plano morfológico que demostraron los informantes a partir de la medición de una serie de usos lingüísticos vinculados a este nivel lingüístico, tanto correctos como incorrectos desde el punto de vista de la norma prescriptiva, pero funcionales desde un punto de vista descriptivo (Garner 2014), así como usos del nivel morfológico característicos de esta modalidad (Ropero 2001). Asimismo, recurrimos a criterios de validación de escalas de conocimiento gramatical para la validación de la misma (Bowles 2011; Gutiérrez 2013). El *alpha* de Cronbach que presentó esta escala es de .88. El formato de respuesta

fue de adhesión (“correcto, pero no es andalucismo”; “correcto y es andalucismo”; “incorrecto, pero es andalucismo e incorrecto y no es andalucismo”).

Por otro lado, para la relación de la “actitud hacia variantes diafásicas” con la variable “actitud hacia la modalidad lingüística andaluza” se utilizaron ítems vinculados a la categorización de componentes actitudinales cognitivos, afectivos y conductuales en virtud de los componentes del concepto “actitud” (Rodríguez 1991) y las diversas teorías de medición actitudinal (Ajzen 2001; García-Santillán, Moreno-García, Carlos-Castro, Zamudio-Abdala & Garduño-Trejo 2012; Garret 2010; Giles & Marlow 2011), de manera que se establecieron cuatro ámbitos de categorización de ítems: “la enseñanza de la modalidad lingüística andaluza”; “la consideración de la modalidad lingüística andaluza en términos de prestigio y desprestigio”; “identidad”; “diferencia entre la modalidad lingüística andaluza y otras variedades lingüísticas”. Esta escala contó con un alpha de Cronach de .71. Ambas variables resultaron relevantes para el estudio de evidencias de validez basadas en la relación entre variables.

4. Procedimiento

El cuestionario se administró de manera individual por personal formado al efecto en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. En todos los casos se recurrió a informantes autóctonos nacidos en Andalucía.

5. Instrumento

Para establecer el estudio de variables situacionales desde el punto de vista comunicativo, elaboramos tres virtuales situaciones comunicativas a partir de las expresiones expuestas en los ítems con diferentes interlocutores, según tres grados básicos de formalidad en el discurso. De este modo, propusimos posibilidades según los niveles de variación diafásica formal, estándar e informal a partir de tres hipotéticos interlocutores (una entrevista de trabajo, los padres del informante y el mejor amigo del

mismo). Además de esto, nos basamos en la teoría de la construcción de escalas de actitud lingüística (Giles & Marlow 2011; Hernández-Campoy 2004; Schmid & Dussedorp 2010), así como de cuestionarios escritos como instrumentos de medición de variables sociolingüísticas (Dollinger 2012). Por otro lado, tuvimos en cuenta investigaciones acerca de la validación de instrumentos de aplicación en contextos educativos (Wayne & Shaw 2012; Zwick *et al.* 2008).

Una vez que revisamos esas investigaciones, diseñamos un instrumento que estableciese respuestas dicotómicas. De este modo, las escalas plantearon una serie de expresiones que los informantes debieron virtualmente formular ante determinados interlocutores que indicaban el nivel de formalidad de la situación comunicativa. A partir de ahí, los participantes debían manifestar su conformidad o su disconformidad con el empleo de estas expresiones en los hipotéticos contextos sugeridos. La base de nuestro planteamiento es que no buscábamos un sistema de respuesta basado únicamente en la actitud, sino que pretendíamos hallar la cuantificación de las posibilidades lingüísticas de adaptación a diferentes contextos o situaciones discursivas, con el fin de observar y medir a partir del contraste con diferentes variables extralingüísticas las diferentes posibilidades de comportamiento lingüístico de los informantes. Esto demuestra que nuestro instrumento también posee una base subyacente a la actitud lingüística hacia ciertos rasgos y expresiones pertenecientes a la modalidad lingüística andaluza en virtud de diferentes factores extralingüísticos. De esta forma, la escala se fundamenta en la necesidad de establecer unos patrones fijos de estratificación situacional lingüística a partir de las tres posibilidades contextuales propuestas, de manera que obtengamos posibilidades de respuestas binarias a partir de las cuales establezcamos un patrón de medición de la conducta lingüístico-situacional.

En un primer momento se llevó a cabo un estudio piloto con una muestra inicial. Las escalas contaban con noventa y tres ítems cada una, a partir de los cuales los sujetos debían contestar de forma afirmativa o negativa al enunciado en cuestión. La misma situación era presentada desde el punto de vista informal, estándar y formal.

A partir de ahí, solicitamos un análisis a tres factores para confirmar la agrupación inicial de los ítems. De ese modo, llevamos a cabo una extracción de factores a través del análisis de componentes principales, lo que implicó condensar la matriz de

correlaciones entre las variables en unos componentes principales de la variabilidad total.

Los ítems se dividieron según las tres situaciones comunicativas para los que fueron formulados inicialmente. El factor I acumuló aquellos ítems que en su mayoría fueron formulados para la situación comunicativa informal. Por otro lado, el factor II agrupó aquellos ítems que en su mayoría fueron formulados para la situación comunicativa estándar e informal. Por último, el factor III acumuló aquellos ítems que en su mayoría fueron formulados para la situación comunicativa formal. Se utilizó como criterio de selección el poseer una carga factorial superior a .4. Las cargas factoriales para el factor I (informal) comprenden valores entre .45 y .40; las cargas factoriales para el factor II (informal-estándar) comprendieron valores entre .63 y .40. Las cargas factoriales para el factor III (formal) fueron entre .55 y .40.

Finalmente, el cuestionario global estaba compuesto por 61 ítems, de modo que el factor I estaba compuesto por un total de 20 ítems; el factor II, por 22 ítems y el factor III contó con 19 ítems. La varianza total explicada de los tres factores es de 15,7%, según el método *Varimax*, de manera que el porcentaje por factores son los siguientes:

- Factor I: 6,7%,
- Factor II: 5,2%
- Factor III: 3,8%.

En cuanto a la fiabilidad, el factor I, este contó con un alpha de Cronbach de .81; el factor II, de .89. y el factor III de .85. Todos los ítems obtenidos mostraron una correlación elemento-total corregida inferior a .3.

6. Resultados

6.1 Actitudes hacia variables diafásicas. Estadísticos descriptivos

A la luz de los resultados podemos observar cómo el factor II (informal-estándar) es el que mayor puntuación media obtuvo por parte de los informantes. Por otra parte, los factores I (informal) y III (formal) obtuvieron medias cercanas (Tabla 1).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Cuestionario informal	460	20.00	40.00	25.83	4.2
Cuestionario formal	460	17.00	34.00	25.04	4.57
Cuestionario Informal-estándar	460	21.00	42.00	32.57	5.81

Tabla 1. Estadísticos descriptivos por cada uno de los cuestionarios de contextos: formal, informal-estándar e informal

A partir de ahí, llevamos a cabo la metodología de *Correlación de Pearson* con el objeto de examinar las correlaciones significativas existentes entre las variables. Dentro de las tres posibilidades que propusimos para la variable “actitud hacia la modalidad lingüística andaluza en diferentes situaciones comunicativas”, como se observa en la Tabla 2, la variable informal-estándar presentó relaciones significativas con la variable “conocimiento de los usos morfológicos característicos de la modalidad lingüística andaluza” ($r = .42$ $p < .01$), así como la variable formal presentó una relación significativa con la variable actitud hacia la modalidad lingüística andaluza ($r = .09$ $p < .05$).

	Actitud hacia la modalidad lingüística andaluza	Conocimiento morfológico de la modalidad lingüística andaluza
Factor informal	-.02	.005
Factor formal	.09*	-.06
Factor informal-estándar	-.07	.42**

**La correlación es significativa al nivel 0,01

*La correlación es significativa al nivel 0,05

Tabla 2. Correlaciones entre las variables diafásicas y las variables *actitud hacia la modalidad lingüística andaluza* y *conocimiento lingüístico de la modalidad lingüística andaluza* según los tres factores

Por otra parte, la modalidad “informal-estándar” se relacionó también significativamente con las dos modalidades restantes: de forma positiva con la modalidad informal ($r = .18$ $p < .01$) y de forma negativa con la modalidad formal ($r = -.34$ $p < .01$), como cabría esperar desde el punto de vista teórico.

Esto demuestra que a mayor conocimiento de los usos morfológicos

característicos de la modalidad lingüística andaluza, existe una mejor actitud hacia la modalidad lingüística andaluza y una mayor capacidad para discriminar contextos en función de la situación comunicativa.

El coeficiente de regresión del modelo es .42, lo que supone que la variable “conocimiento lingüístico de la modalidad lingüística andaluza” explica un 18% de la varianza de la variable diafásica “informal-estándar”, indicado por el coeficiente de determinación R cuadrado. Además, como se observa en la Tabla 3, la ecuación de regresión del modelo explica una proporción estadísticamente significativa de la varianza en la variable dependiente variable diafásica “informal-estándar” ($p < .001$).

Resumen del modelo										
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregido	Error típ. de estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en	gl1	gl2	Sig. del cambio en f	
1	.426	.181	.179	5,26608	.181	101,313	1	458	.000	1,445

a. Variables predictoras: Conocimiento morfológico de la modalidad lingüística andaluza

b. Variable dependiente: Variable diafásica informal-estándar

Tabla 3. Resumen del modelo de regresión entre la variable *Conocimiento de los usos morfológicos* y variable *diafásica informal-estándar*

A partir de estos resultados, nuevamente podemos formular la conclusión de que a mayor conocimiento de los usos morfológicos característicos de la modalidad lingüística andaluza, existe una mejor actitud hacia dicha modalidad lingüística y mayor capacidad para discriminar usos lingüísticos en función de la situación comunicativa.

Además, los resultados están apoyados por la relación entre la variable “actitud hacia la modalidad lingüística andaluza” y el “factor formal” (Tabla 2), lo que refleja que el sujeto demuestra una actitud positiva hacia la modalidad lingüística andaluza, sin embargo, no la considera adecuada de cara a expresarse mediante los usos y expresiones propias de esta modalidad en una virtual situación comunicativa formal. Esto confirma nuestra hipótesis (Trigo 1993), pues los sujetos tienden a valorar la modalidad lingüística andaluza como una variación lingüística no prestigiada frente a la norma estándar.

Por otro lado, el único factor que presentó relaciones significativas fue el factor “informal-estándar”, de manera que, en este caso, son los ítems incorrectos los que

mayor poder discriminante aportan. Además, el factor estándar es el más amplio desde el punto de vista cuantitativo, de modo que los informantes han recurrido a una agrupación intermedia de los ítems entre ambas variantes diafásicas formal e informal, de forma que muchas expresiones que, desde el punto de vista situacional o contextual se consideran informales según nuestros informantes, pertenecen desde un punto de vista situacional o contextual a un grado de formalidad estándar, lo que demuestra que a mayor conocimiento de los usos morfológicos, se da un menor uso de las expresiones formuladas en el contexto “informal-estándar”.

6.2 Resultados entre las variables dependientes y las variables sociodemográficas

Si fijamos nuestra atención en la relación entre las variables lingüísticas que propusimos y las variables diastráticas, el factor formal resultó mostrar correlaciones significativas con respecto a las variables “tipo de centro”, “zona”, “centro”, “edad”, “curso”, “ocupación de la madre” y “nivel de formación del padre”. En cuanto al factor informal, este presentó relaciones significativas con respecto a la variable “centro”, “zona” y “curso” y el factor “informal-estándar” mostró relaciones significativas con las variables “tipo de centro”, “zona”, “centro”, “sexo”, “edad”, “curso”, “ocupación del padre”, “ocupación de la madre”, “nivel de formación del padre” y “nivel de formación de la madre”.

Los resultados de los tres factores confirmaron lo expuesto en las hipótesis, ya que los informantes de cursos superiores y, consecuentemente, mayor edad y conocimiento resultaron ser los participantes que más uso de las expresiones características de la modalidad lingüística andaluza hacían en los contextos formales. Esto sucedía, también, en aquellos alumnos de centros que no estaban adscritos a un plan de compensación educativa y cuyos padres poseían un nivel de formación medio o superior, además de contar con ocupaciones laborales de cualificación media o superior, mientras que los participantes insertos en contextos socioeconómicos deprimidos resultaron poseer menor conocimiento discriminante de las situaciones lingüísticas.

Como comentamos anteriormente, el factor “informal” presentó relaciones significativas con las variables “centro” $F(1, 459) = 1.79$ $p = .04$; “curso” $F(3, 457) = 4.1$ $p = .00$.

y “zona” $F_{(4,456)} = .91$ $p = .45$. Por otra parte, el factor “formal” presentó relaciones significativas con las variables “tipo de centro” $F_{(1, 459)} = 22.9$ $p = .00$; “zona” $F_{(4, 456)} = 3.78$ $p = .00$; “centro” $F_{(12, 448)} = 5.91$ $p = .00$; “edad” $F_{(7, 453)} = 5.98$ $p = .00$; “curso” $F_{(3, 457)} = 20.12$ $p = .00$; “ocupación de la madre” $F_{(7, 453)} = 2.11$ $p = .04$; “nivel de formación del padre” $F_{(4, 456)} = 2.83$ $p = .02$; “centro” $F_{(1, 459)} = 5.91$ $p = .00$ y “zona” $F_{(4, 456)} = 3.78$ $p = .00$. En último caso, el factor “informal-estándar” presentó relaciones significativas con las variables “tipo de centro” $F_{(1, 459)} = 30.41$ $p = .00$; “zona” $F_{(4, 456)} = 8.32$ $p = .00$; “centro” $F_{(12, 448)} = 18.85$ $p = .00$; “sexo” $F_{(1, 459)} = 10.38$ $p = .00$; “edad” $F_{(7, 453)} = 2.79$ $p = .00$; “curso” $F_{(3, 457)} = 15.83$ $p = .00$; “ocupación del padre” $F_{(7, 453)} = 6.47$ $p = .00$; “ocupación de la madre” $F_{(7, 453)} = 2.11$ $p = .04$; “nivel de formación del padre” $F_{(2, 458)} = 6.64$ $p = .00$; “nivel de formación de la madre” $F_{(2, 458)} = 6.97$ $p = .00$; “centro” $F_{(1, 459)} = 18.85$ $p = .00$ y “zona” $F_{(4, 456)} = 8.32$ $p = .00$.

	Tipo de centro		Edad		Sexo		Curso	
	F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig
Factor informal	.09	.75	1.76	.09	3.09	.07	4.10	.00
Factor formal	22.90	.00	5.98	.00	1.22	.26	20.12	.00
Factor informal-estándar	30.41	.00	2.79	.00	10.38	.00	15.83	.00
Conocimientos	64.11	.00	5.76	.00	2.25	.13	24.15	.00
Actitudes	3.76	.05	1.82	.08	.22	.57	5.48	.00
	Ocupación del padre		Ocupación de la madre		Formación del padre		Formación de la madre	
	F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig
Factor informal	1.15	.33	2.24	.03	1.41	.22	2.07	.08
Factor formal	1.82	.08	.18	.98	2.83	.02	.51	.72
Factor informal-estándar	6.47	.00	2.11	.04	6.64	.00	6.97	.00
Conocimientos	3.45	.00	4.41	.00	3.46	.00	4.18	.00
Actitudes	.48	.84	.84	.55	1.01	.39	2.64	.03
	Lugar de nacimiento del padre		Lugar de nacimiento de la madre		Centro			
	F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig
Factor informal	1.01	.36	.53	.58	1.79	.18	1.79	.04

Factor formal	.36	.69	.47	.62	5.91	.00
Factor informal-estándar	.65	.51	.37	.69	18.85	.00
Conocimientos	.45	.63	1.63	.19	37.89	.00
Actitudes	3.86	.02	3.45	.03	3.04	.00
Zona						
	F	Sig				
Factor informal	.91	.45				
Factor formal	3.78	.00	.			
Factor informal-estándar	8.32	.00				
Conocimientos	17.99	.00				
Actitudes	5.46	.00				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tabla 4. Relaciones significativas entre variables

7. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio permiten concluir que ofrecemos una escala con las suficientes propiedades psicométricas para aplicarlas en el ámbito educativo. Los índices de fiabilidad (valores entre .71 y .89 según alpha de Cronbach), así como las evidencias de validez aportadas mediante el contraste de los instrumentos con otras investigaciones acerca de la medición de actitudes lingüísticas (Giles & Marlow 2011; Hernández-Campoy & Cutillas-Espinosa 2013; Peisner-Feinberg *et al.* 2014; Schoel *et al.* 2013), así como la medición de conocimientos lingüísticos (Bowles 2011; Gutiérrez 2013) y su posterior aplicación a contextos educativos indican su uso en el contexto educativo (Wayne & Shaw 2012; Zwick *et al.* 2008) así lo demuestran.

Mediante la aplicación de los instrumentos de medición anteriormente mencionados, podemos confirmar las hipótesis de partida (Carbonero 1982, 2003; Crismán 2008; Trigo 1993), ya que este estudio empírico demuestra la existencia de una vinculación de los usos característicos de la modalidad lingüística andaluza a situaciones lingüísticas informales, lo que demuestra una actitud negativa hacia la modalidad

lingüística andaluza con respecto a la norma estándar.

Los informantes asociaron los usos incorrectos a los contextos informales, así como los usos correctos a los contextos formales, pese a que, en muchas ocasiones, no eran conscientes de las incorrecciones gramaticales de muchos ítems, lo que nos instaba a formular la idea de que pudiera existir una conciencia lingüística contextual o situacional más allá de los conocimientos lingüísticos de los que son conscientes los participantes. Esto corrobora de nuevo las hipótesis de la que partíamos acerca de los niveles de intravariación de los sujetos (Crismán 2008; Hernández-Campoy & Cutillas-Espinosa 2013), a partir de lo cual se evidencia dicha asociación de usos incorrectos a contextos informales y de usos correctos a contextos formales. Nuestro estudio confirma mediante una metodología cuantitativa que, como consecuencia del desconocimiento, los participantes asocian los usos incorrectos a usos característicos de la modalidad lingüística andaluza, lo que confirma también nuestra hipótesis de que existe una asociación entre la población acerca de los usos característicos de una modalidad lingüística a situaciones lingüísticas determinadas, generalmente de ámbito informal. De este modo, si fijamos nuestra atención en los resultados, en el factor o contexto formal, hemos podido comprobar cómo los ítems con mayor poder discriminante son los correctos desde un punto de vista prescriptivo, mientras que en el contexto o factor “informal-estándar” han sido los ítems incorrectos los más discriminantes.

Por otro lado, como ya hemos señalado anteriormente, el factor que presentó relaciones significativas fue el factor “informal-estándar”, de manera que son los ítems incorrectos los que mayor poder discriminante aportan, lo cual se ve reflejado en la correlación significativa que existe entre esta variable y la variable dependiente “conocimiento lingüístico de la modalidad lingüística andaluza” ($r = .42$ $p < .01$), lo que de muestra cómo el conocimiento lingüístico —fundamentalmente morfológico— y el conocimiento lingüístico situacional a partir de la discriminación de contextos se encuentran vinculados, es decir, existe una proyección cognitiva y actitudinal entre el sistema lingüístico y la actualización lingüística individual en función de los factores extralingüísticos vinculados al fenómeno de la variación que influyen en la comunicación. Esto confirma, a su vez, otra de nuestra hipótesis acerca de la vinculación

entre la lingüística cognitiva y la sociolingüística basada en investigaciones anteriores a partir de los conceptos de “frecuencia” y “esquema” (Hollmann & Siewierska 2011).

Nuestra investigación ha confirmado la idea de que las estructuras agramaticales e incorrecciones gramaticales se repiten de manera reiterada en las situaciones informales a partir de la asociación que existe de estos usos hacia una modalidad lingüística concreta, lo que a su vez se ha comprobado en otros estudios sobre usos concretos del fenómeno de la variación lingüística diatópico-diastrática de una lengua determinada hacia una valoración extralingüística particular (Labov 1966; Preston 1988; Trudgill 1972, 1990). Por otra parte, esta idea se ve confirmada a partir de la valoración lingüística que citamos anteriormente según los conceptos de *selección*, *orientación* y *diversidad* (Caravedo 2013), a partir de lo cual la selección de determinados usos y signos lingüísticos contribuyen a una orientación comunicativa a partir de la diversidad de posibilidades de comunicación configuradas dentro del conjunto comunidades de habla pertenecientes a una lengua determinada.

Desde la perspectiva empírica que presentamos en este estudio, esto se ve confirmado por el hecho de que el factor estándar es el más amplio desde el punto de vista cuantitativo, de manera que los participantes han recurrido a una agrupación intermedia de los ítems entre ambas variantes diafásicas formal e informal, de modo que muchas expresiones que desde el punto de vista situacional o contextual se consideran informales, según nuestros informantes pertenecen desde un punto de vista situacional o contextual a un grado de formalidad estándar, lo que de nuevo concuerda con nuestra hipótesis acerca de la asociación de la modalidad lingüística andaluza a estratos socio-culturales determinados (Carbonero 1982), los cuales tienden a asociar los usos incorrectos calificados como vulgarismos a situaciones de un grado de formalidad intermedio.

Otra cuestión importante que queremos destacar es la variable diafásica “formal”, la cual presentó relaciones significativas con diversas variables sociodemográficas, especialmente de tipo diastrático (“tipo de centro”, “zona”, “centro”, “edad”, “curso”, “ocupación de la madre” y “nivel de formación del padre”), así como una relación significativa con la variable “actitud hacia la modalidad lingüística andaluza” ($r = .09$ $p < .05$).

Una de las relaciones que más llamó nuestra atención es la que se estableció entre esta variable diafásica y la variable diastrática “tipo de centro”. Los informantes pertenecientes a contextos socioeconómicamente desfavorecidos presentaron una mayor negativa ante el uso de las expresiones formuladas para el contexto formal. Estos sujetos presentaron la mayor muestra presencial en cuanto a las variables “ocupación laboral de la madre” y “nivel de formación del padre” que obtuvieron relaciones significativas con la situación comunicativa formal. La investigación reveló que los participantes de padres sin estudios presentan una mayor negativa al uso de las expresiones propuestas en el contexto formal, mientras que los hijos de padres con estudios preuniversitarios presentan un mayor uso de estas expresiones en dicho contexto, lo que se corresponde el resultado de la variable *tipo de centro*. Esto corrobora lo expuesto en otras investigaciones (Calero, Choi & Waisgrais 2010; López, González-Such & Lizasoain, 2012); Pérez *et al.* (2013); Rosário *et al.* 2013; Zellman & Waterman 2013), donde se demuestra que la formación y el grado de cualificación de la ocupación laboral del los progenitores resulta influyente en el nivel de conocimiento que demuestran los hijos en diferentes materias, lo que se reflejó en nuestro estudio a partir de la medición de la variable “conocimiento lingüístico de la modalidad lingüística andaluza”. De este modo, los hijos de progenitores de ocupaciones laborales de escasa cualificación son los que presentaron una mayor negativa al uso de las expresiones características de la modalidad lingüística andaluza en el contexto formal, mientras que las ocupaciones laborales más cualificadas desde un punto de vista formativo presentaron un mayor uso de estas expresiones en contextos formales. A partir de los resultados obtuvimos un perfil que rechaza el uso de las expresiones formuladas en contextos formales, caracterizado por poseer un nivel sociocultural bajo, determinado por la asistencia a centros de compensación educativa insertos en un contexto socioeconómico desfavorecido. Este nivel sociocultural individual también guarda una relación de correspondencia con la unidad familiar, pues la variable *ocupación laboral de la madre* reflejó una menor cualificación conforme aumentó la negativa al uso de estas expresiones en contextos formales. De este modo, los resultados reflejaron que los participantes con nivel sociocultural más bajo tanto desde un punto de vista individual como desde una visión familiar presentaron los niveles de conocimiento de los usos

morfológicos, asimismo, más bajos, lo que implicó un menor uso de las expresiones propuestas correctas desde una perspectiva prescriptiva en contextos formales. Por tanto, en el cuadro de relaciones que se establecen entre las distintas variables sociodemográficas y los factores correspondientes con las variables diafásicas se confirma que a mayor conocimiento de los usos morfológicos, mayor uso de las expresiones propuestas gramaticalmente correctas en nuestro cuestionario en un contexto formal. Dicha afirmación es apoyada, como anteriormente hemos descrito, por las variables sociodemográficas con las que se establece una relación significativa, de manera que estas variables son predictoras de las variables que constituyen el objeto de estudio.

A partir de aquí, de cara a futuras investigaciones, debemos plantearnos aplicar una metodología integrada de enseñanza de lenguas que contemple la didáctica de las variedades lingüísticas en un refuerzo de la competencia sociolingüística (Van Compernelle & Williams 2013) junto con la tradicional metodología de enseñanza de lenguas, basándonos en el tipo concreto de receptor al que nos dirigimos, jóvenes alumnos matriculados en la Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de que se corrijan dichos usos ajenos a la gramática de la lengua española o, al menos, que se tome conciencia por parte de esta población de lo agramatical de los mismos, con el fin de discernir perfectamente entre lo que es correcto y lo que no lo es, o bien, dicho de otro modo, entre regionalismo y vulgarismo a partir del concepto *andalucismo* (Mendoza 2004). Esto nos permitiría, desde un punto de vista práctico, ahondar en la problemática del conocimiento y la mejora de uso del plano morfológico de nuestra lengua, de forma que este estrato de población pudiera aumentar el conocimiento lingüístico y metalingüístico de la lengua española, con el fin de que se tomara conciencia de cuál es la realidad morfológica del español y qué características propias presenta la modalidad lingüística andaluza respecto de esta, distinguiendo entre los usos propios de dicha modalidad y los usos calificados de vulgarismos.

De este modo, hemos podido comprobar con nuestro trabajo cómo influyen los factores sociodemográficos en el nivel de conocimiento de los usos morfológicos, la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza, así como el uso que realizan de expresiones correctas e incorrectas desde el punto de vista prescriptivo, según

diferentes situaciones comunicativas que responden a distintos grados de formalidad en el uso de dichas expresiones, lo que nos permite verificar la corrección e incorrección de estos usos por parte de la población que nos ocupa y podemos, al mismo tiempo, estimar qué entienden nuestros informantes por norma lingüística andaluza y hasta qué punto sus usos son representativos de la misma.

En este punto debemos retomar, de nuevo, el concepto de valoración lingüística propuestos por algunos investigadores (Caravedo 2013). Desde nuestro punto de vista, la valoración lingüística no solo supone un modo de percepción y significación de la realidad, sino que constituye una información acerca de las características cognitivas, conductuales y afectivas, en tanto que conforman nuestra actitud hacia la lengua y sus posibilidades de variación y conceptualización, por lo que aporta información tanto lingüística como extralingüística acerca de nuestras características psicosociales individuales y colectivas. De cara a futuras investigaciones, se nos plantea el reto de abordar un instrumento de medición fiable de estas variables tanto lingüísticas como extralingüísticas y su influencia en la comunicación.

Referencias

- AJZEN, Icek (2001) "Nature and operation of attitudes", *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.27.
- BOWLES, Melissa (2011) "Measuring implicit and explicit linguistic knowledge What can heritage language learners contribute?", *Studies in second language acquisition*, 33(2), special issue; SI, 247-271. doi: 10.1017/S0272263110000756.
- CALERO, Jorge, Álvaro CHOI & Sebastián WAISGRAIS (2010) "Determinantes del riesgo del fracaso escolar en España: una aproximación a través del análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006", *Revista de Educación, número extraordinario*, 225-256.
- CARAVEDO, Rocío (2013) "La valoración lingüística como modo de percepción y significación", en Antonio Narbona Jiménez (coord.), *Conciencia y valoración del habla andaluza*, Sevilla: UNIA.
- CARBONERO, Pedro (1982) *El habla de Sevilla*, Sevilla: Servicio de publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla.

- Carbonero, Pedro (2004) "Repercusiones de la sociolingüística andaluza en la didáctica de la lengua", *Cauce*, 27, 35-48.
- COSERIU, Eugenio (1991) *Lecciones de lingüística general*, Madrid: Gredos.
- CRISMÁN, Rafael (2008) *Usos morfológicos de la norma lingüística gaditana*, Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- DEL RÍO SADORNIL, Dionisio (2010) *Método de investigación en educación volumen I proceso de diseños no complejos*, Madrid: UNED.
- DOLLINGER, Stefan (2012) "The Written Questionnaire as a Sociolinguistic Data Gathering Tool Testing Its Validity", *Journal of English Linguistics*, 40(1), 74-110. doi: 10.1177/0075424211414808.
- GARCÍA-SANTILLÁN, Arturo, Elena MORENO-GARCÍA, Juan Carlos CARLOS-CASTRO; Jorge ZAMUDIO-ABDALA & Julieta GARDUÑO-TREJO (2012) "Cognitive, affective and behavioral components that explain attitudes towards statistics", *Journal of Mathematics Research*, 4(5), 8-16. doi: 10.5539/jmr.v4n5p8.
- GANER, Mark (2014) "Language rules and language ecology", *Language Sciences*, 41, special Issue: SI, 111-121. doi: 10.1016/j.langsci.2013.08.012.
- GARRETT, Peter (2010) *Attitudes to Languages*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- GILES, Howard & Mikaela MARLOW (2011) "Theorizing language attitudes. Existing frameworks, an integrative model, and new directions", in Charles Thomas Salmon (ed.), *Communication yearbook*, New York, NY: Routledge, 161-197.
- GUTIÉRREZ, Xavier (2013) "The construct validity of grammaticality judgment tests as measures of implicit and explicit knowledge", *Studies in second language acquisition*, 35(3), 423-449. doi: 10.1017/S0272263113000041.
- HOLLMANN, Willem & Anna SIEWIERSKA (2011) "The status of frequency, schemas, and identity in Cognitive Sociolinguistics: A case study on definite article reduction", *Cognitive linguistics*, 22(1), special issue: SI, 25-54. doi: 10.1515/COGL.2011.002.
- HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan Manuel (2004) "El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística", *Tonos digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 8, 29-56.
- HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan Manuel & Juan Antonio CUTILLAS-ESPINOSA (2013) "The effects of public and individual language attitudes on intra-speaker variation: A case study of style-shifting", *Multilingual-Journal of cross-cultural and interlanguage communication*, 32(1), 79-101. doi: 10.1515/mult-2013-0004.

- HERRERA SOLER, Honesto, Rosario MARTÍNEZ ARIAS & Marián AMENGUAL PIZARRO (2011) *Estadística aplicada a la investigación lingüística*, Madrid: EOS.
- LABOV, William (1966) *The social stratification of English in New York City*, Washington D. C.: Center for Applied Linguistics.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1997) *El dardo en la palabra*, Barcelona: Círculo de lectores.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (2000) *Estudios de lingüística*, Barcelona: Crítica.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (2003) *El nuevo dardo en la palabra*, Barcelona: Círculo de lectores.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1993) *Sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Emelina, José GONZÁLEZ-SUCH & Luis LIZASOAIN (2012) "Explicación de rendimiento a partir del contexto. Algunas propuestas de análisis gráfico y estadístico", *Bordón, Revista de Pedagogía*, 64(2), 127-149.
- MENDOZA ABREU, Josefa (2004) "Andalucismos y DRAE: su consideración en la clase de vocabulario", *Puertas a la Lectura*, 17, 98-109.
- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio (2003) *Sobre la conciencia lingüística de los andaluces*, Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio (2009) *La identidad lingüística de Andalucía*, Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Consejería de Presidencia, Junta de Andalucía.
- PANICHELLA, Nazareno & Moris TRIVENTI (2014) "Social Inequalities in the Choice of Secondary School", *European Societies*, 16(5), 666-693. doi:10.1080/14616696.2014.939685.
- PEISNER-FEINBERG, Ellen, Virginia BUYSE, Allison FULIGNI, Margaret BURCHINAL, Linda ESPINOSA, Tamara HALLE & Dina CASTRO (2014) "Using Early Care and Education Quality Measures with Dual Language Learners: A Review of the Research", *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 786-803. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.04.013.
- PÉREZ SÁNCHEZ, Carmen Nieves, Moisés BETANCORT MONTESINOS & Leopoldo CABRERA RODRÍGUEZ (2013) "Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias", *Revista Internacional de Sociología*, 71(1), 169-187. doi: 10.3989/ris.2011.04.11.
- PORTO REQUEJO, María Dolores (2007) "The Role of context in word meaning construction", *International Journal of English Studies*, 7(1), 169-179.
- PRESTON, Denis (1988) "Change in the perception of language varieties", in J. Fisiak (ed.), *Historical dialectology: Regional and social*, Berlin, New York & Amsterdam: Mouton the Gruyter, 475-504.
- RENZI, Lorenzo (2013) "The concept of style in Eugenio Coseriu", *Lingua e Stile*, 48(1), 79-112.
- RODRÍGUEZ, Antonio (1991) *Psicología Social*, México: Trillas.

- ROPERO NÚÑEZ, Miguel (2001) "Sociolingüística andaluza: problemas y perspectivas", in Rosario Guillén Sutil & Pedro Carbonero Cano (coord.), *Sociolingüística andaluza 12, Identidad lingüística y comportamientos diversos*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 21-48.
- ROSÁRIO Pedro, José Carlos NÚÑEZ, Antonio VALLE; Olimpia PAIVA & Soely POLYDORO (2013) "Approaches to teaching in high school when considering contextual variables and teacher variables", *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 25-45. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6215.
- SCHMID, Monika & Elise DUSSELDORP (2010) "Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition: the impact of extralinguistic factors", *Second language research*, 26(1), 125-160. doi: 10.1177/0267658309337641.
- SCHOEL, Christiane, Janin ROESSEL, Jennnifer ECK, Jana JANSSEN; Branislava PETROVIC, Astrid ROTHE, Selma Carolin RUDERT & Dagmar, Stahlberg (2013) "Attitudes Towards Languages (AToL) Scale: A Global Instrument", *Journal of Language and Social Psychology*, 32(1), 21-45. doi: 10.1177/0261927X12457922.
- TRIGO CUTIÑO, José Manuel (1993) "La modalidad lingüística andaluza, un hecho cultural", *Actas del Simposio internacional de la Sociedad Española de didáctica de la lengua y la literatura*, A Coruña: Universidade da Coruña, (1993), 471-483.
- TRUDGILL, Peter (1972) "Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich", *Language in Society*, 1, 179-195. doi:10.1017/S0047404500000488.
- TRUDGILL, Peter (1990) *The Dialects of England*, Oxford: Blackwell.
- VAN COMPERNOLLE, Rémi & Lawrence WILLIAMS (2013) "The effect of instruction on language learners' sociolinguistic awareness: An empirical study with pedagogical implications", *System*, 41(2), 298-306. doi: 10.1016/j.system.2013.02.001.
- WAYNE, Camara & Emily SHAW (2012) "The Media and Educational Testing: In Pursuit of the Truth or in Pursuit of a Good Story?", *Educational Measurement: Issues and Practice*, 31(2), 33-37. doi: 10.1111/j.1745-3992.2012.00233.x.
- ZELLMAN, Gail & Jim WATERMAN (2010) "Understanding the Impact of Parent School Involvement on Children's Educational Outcomes", *Biodemography and Social Biology*, 59(2), 157-177. doi: 10.1080/00220679809597566.
- ZWICK, Rebecca, Jeffrey SKLAR, Graham WAKEFIELD, Cris HAMILTON, Alex NORMAN & Douglas Folsom (2008) "Instructional Tools in Educational Measurement and Statistics (ITEMS) for School Personnel: Evaluation of Three Web-Based Training Modules", *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(2), 14-27. doi: 10.1111/j.1745-3992.2008.00119.x.