

ESCALA DE CONOCIMIENTO MORFOLÓGICO DE LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA: ESTUDIOS DE FIABILIDAD, EVIDENCIAS DE VALIDEZ Y REPERCUSIONES DIDÁCTICAS

RAFAEL CRISMÁN-PÉREZ
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA. ÁREA LENGUA ESPAÑOLA. CÁDIZ. ESPAÑA
rafael.crisman@uca.es

ISABEL NÚÑEZ-VÁZQUEZ
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. ESPAÑA
isabel.nunez@uca.es

Resumen: Este artículo versa sobre la elaboración de una escala de medición del conocimiento morfológico de la modalidad lingüística andaluza en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. La muestra está compuesta por 520 sujetos matriculados en 13 centros educativos. Se realizó un análisis factorial que dio lugar a dos factores correspondientes al paradigma verbal y nominal del conocimiento morfológico. Ambos mostraron una fiabilidad aceptable. Asimismo, se registraron tres variables más: actitud hacia la modalidad lingüística andaluza, actitud hacia la modalidad an-

daluz a según diferentes situaciones comunicativas y variables sociodemográficas. Los resultados demostraron un nivel bajo de conocimiento lingüístico y una actitud negativa hacia la modalidad lingüística andaluza así como una asociación con situaciones comunicativas informales. Estos resultados permitieron establecer líneas de intervención didáctica.

Palabras clave: medición; conocimiento; plano morfológico; modalidad lingüística andaluza; Didáctica.

Title: Scale of morphological knowledge about

the Andalusian linguistic modality: reliability, evidences of validity and didactic effects.

Abstract: This paper is about a scale of measurement about morphological knowledge of Andalusian linguistics modality for students in Secondary Compulsory Education. We validate the scale with 520 enrolled students from 13 Secondary Compulsory Education centers. We carry out a factor analysis with two factors related to nominal and verbal paradigm of the morphological knowledge. Both factors showed an adequate reliability. Furthermore, we analyzed other three related variables: general attitude towards the Andalusian linguistic modality, at-

titude towards the Andalusian linguistic modality according to different communicative situations and sociodemographic variables. The results showed a low linguistic knowledge towards Andalusian linguistic modality from the participants and a negative attitude towards Andalusian linguistic modality and an identification of the Andalusian linguistics uses which people to informal communicative situations. The results open the door to didactic proposals.

Key words: measurement, knowledge, morphological system, Andalusian linguistics modality, Didactics.

1. INTRODUCCIÓN

Las teorías de medición de conocimiento lingüístico se han focalizado generalmente en la construcción de tests basados en el conocimiento gramatical (Gutiérrez, 2013), la influencia de factores tanto lingüísticos como extralingüísticos en la adquisición de segundas lenguas (Gu, 2014; Shu-Ling y Ortega, 2013) o en la cuantificación de módulos lingüísticos universales (Valle-Lisboa, Pomi, Cavana, Elvegag y Mizraji, 2014), tales como el funcionamiento semántico (Montemurro, 2014) o el sintáctico (Pine, Freudenthal, Krajewski y Gobet, 2013).

Este trabajo continua las líneas de investigación anteriormente citadas, sin embargo, aun partiendo de algunas cuestiones como el estudio gramatical de una lengua o modalidad lingüística o bien la cuantificación de un módulo lingüístico concreto, pretende dar un paso más allá al aportar una herramienta de diagnóstico de los conocimientos morfológicos de sujetos pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria con respecto a la modalidad lingüística andaluza, con el fin de conocer el estadio real del conocimiento lingüístico que poseen los participantes, además de establecer relaciones entre dicho conocimiento lingüístico y diversos factores de variación estratificacional, con el fin de precisar lo más exhaustivamente posible la incidencia de los factores extralingüísticos en

los lingüísticos, así como abrir la puerta a posibles intervenciones pedagógicas ulteriores en función de los fenómenos sociolingüísticos analizados.

En este punto, muchos investigadores han focalizado sus esfuerzos en la medición de los conocimientos lingüísticos por parte de alumnos pertenecientes a un contexto educativo multicultural, impulsor de un contexto de diversidad lingüística y bilingüismo, con el fin de comprobar las posibilidades de éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las habilidades del docente (Melby-Lervag y Lervag, 2014; Peisner-Feinberg *et al.*, 2014) y del estudio de los comportamientos lingüísticos de los alumnos (Berman, 2014; Etxebarria, 2014; Schwartz, 2014).

Nuestro propósito ha sido adaptar estos instrumentos a un contexto de convivencia de variedades lingüísticas según factores diatópicos, diastráticos y diafásicos (Renzi, 2013) para ahondar en las posibilidades de variación de la lengua española y, más particularmente, de la modalidad lingüística andaluza. En este aspecto tuvimos en cuenta como hipótesis la asociación que en algunos casos se realiza en torno a la modalidad lingüística andaluza y a usos incorrectos o vulgarismos de la lengua española asociados mayoritariamente a un estrato sociocultural determinado (Carbonero, 1982), así como la conciencia que demuestran los hablantes andaluces con respecto a esta modalidad (Narbona, 2003; 2009), al tiempo que se da, también, una mayor confusión entre rasgos propios de una modalidad lingüística y vulgarismos e incorrecciones lingüísticas a partir de variaciones intralingüísticas vinculadas a diferentes situaciones comunicativas (Hernández-Campoy y Cutillas-Espinosa, 2013). A partir de ahí, establecimos como variable objeto de estudio el *conocimiento lingüístico del plano morfológico de la modalidad lingüística andaluza* y la contrastamos con otras variables dependientes como la *actitud hacia la modalidad lingüística andaluza* y la *actitud ante diferentes usos lingüísticos según diversas variedades diafásicas*. Por otro lado, la variable objeto de estudio fue contrastada con otras variables independientes como el *sexo*, la *edad*, el *curso*, la *ocupación laboral del padre*, la *ocupación laboral de la madre*, el *nivel de formación del padre*, el *nivel de formación de la madre*, el *lugar de nacimiento del padre* y el *lugar de nacimiento de la madre*, además de la variable *centro* (referidos a centros adscritos a un plan de compensación educativa frente a centros que no están adscritos a este plan), ya que los centros pertenecientes a dicho plan son escuelas insertas en un contexto económico y

social desfavorecido. En este punto, algunos investigadores han defendido la hipótesis del menor rendimiento académico en virtud del factor socioeconómico debido al impacto del entorno en el rendimiento educativo, así como a diferentes factores extralingüísticos como el *entorno* y el *autoconcepto* (Gil y García, 2014; Miñano y Castejón, 2011; Pérez, Betancort y Cabrera, 2013; Rosário, Núñez, Valle, Paiva and Polydoro, 2013; Torres, 2013).

En nuestra investigación quisimos comprobar el nivel de influencia de las variables sociodemográficas sobre la variable *conocimiento lingüístico*, ya que también partimos de la hipótesis de que los sujetos matriculados en un centro de compensación educativa manifestarían un nivel de conocimiento menor que los sujetos matriculados en un centro que no estuviera adscrito a este plan y, consecuentemente, que no se encontrara inserto en un contexto socioeconómico desfavorecido.

Las fuentes para hallar evidencias de validez del constructo de la escala se centraron, básicamente, en tres parámetros fundamentales: las teorías de medición de conocimiento lingüístico, la caracterización de la modalidad lingüística andaluza tanto desde una perspectiva científica como empírica, lo que comporta elementos conceptuales y actitudinales y las posibilidades didácticas de la misma.

En primer lugar, nos apoyamos en diferentes propuestas de medición (Moses, 2014), así como de medición de conocimiento lingüístico (Bowles, 2011; Giles y Marlow, 2011; Gutiérrez, 2013; Montemurro, 2014; Schmid y Dussedorp, 2010; Tabatabaei y Dehghani, 2012) a partir de lo cual adaptamos el instrumento a un contexto escolar (Bastiani *et al.*, 2013; Mirkovic, Seidenberg y Joannis, 2011; Wayne, Camara y Shaw, 2012; Zwick *et al.*, 2008).

Por otro lado, acudimos a la literatura científica publicada acerca de las características específicas del plano morfológico de la modalidad lingüística andaluza como una posibilidad de variación lingüística de la lengua española según las hipótesis establecidas por Roper (2001) y Narbona (1997b; 2006; 2009) acerca de la descripción organizativa del plano morfológico de la modalidad lingüística andaluza. A partir de estas aportaciones pudimos conceptualizar y formular los ítems que estructuraron nuestra escala en función de la descripción de los usos morfológicos y estructuras sintácticas atribuidas a la norma lingüística andaluza.

La caracterización de la modalidad lingüística andaluza tanto en sus rasgos propios como con respecto a la lengua española ha suscitado numerosas investi-

gaciones (Carbonero, 1982; Ropero, 2001). Una de las opiniones que más seguimiento ha obtenido es la de que el andaluz o modalidad lingüística andaluza no presenta unos rasgos distintivos propios desde un punto de vista gramatical como un sistema lingüístico diferente a la lengua española, pero sí presenta unas características propias desde una perspectiva variacionista (Narbona, 1989; Ropero, 2001).

Por otro lado, nos centramos en estudios empíricos sobre la actitud y el conocimiento lingüístico de la población acerca de la modalidad lingüística andaluza (Crismán, 2008), así como en el concepto de *valoración lingüística* con respecto a la variación (Caravedo, 2013). Esta percepción basada en la *selección, orientación y diversidad* supone que cualquier información será susceptible de convertirse en signo en virtud de su capacidad de transmisión de información y nuestra conceptualización de la realidad le otorgará distintividad y significación mediante criterios de sistematización como la frecuencia, el esquema y la identidad a partir de su implicación cognitiva desde una perspectiva sociolingüística (Hollmann y Siewierska, 2011), lo que redundará en la dimensión comunicativa tanto intrínseca como extrínseca al individuo y a la comunidad de habla a la que pertenezca.

De este modo, propusimos una serie de ítems en nuestra escala a partir de los cuales medimos la valoración de los participantes hacia las posibilidades de variación de la lengua española que constituyen los rasgos característicos de la modalidad lingüística andaluza propuestos desde una perspectiva conceptual.

Además de esto fijamos nuestra atención en la didáctica de la misma, tanto desde un punto de vista específico como en contraposición a la didáctica y la enseñanza de la lengua española. En este punto nos centramos en la teoría de la *ecología dialectal* (Carbonero, 2004; Morillo, 2001) como una posibilidad de diagnóstico del conocimiento lingüístico y sociolingüístico del alumnado de la enseñanza obligatoria y una ulterior intervención pedagógica a partir la superación del modelo dinámico basado en las posibilidades polilectales (Bailey, 1973; Berdan, 1977; Bickerton, 1973). Esta teoría se encuentra vinculada a la *ecolingüística* o *ecología lingüística* (Alexander y Stibbe, 2014; Steffensen y Fill, 2014).

La ecología dialectal parte del planteamiento de que todo individuo posee un doble acervo lingüístico: el activo y el pasivo, de modo que el acervo activo

quedaría constituido por una lengua funcional completa, la cual constaría de los tres niveles o planos lingüísticos básicos: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico (Gu, 2014), mientras que el pasivo sería el conjunto de todas aquellas lenguas funcionales que forman parte de la arquitectura de la lengua histórica del individuo, aunque esto es extensible a otras lenguas funcionales pertenecientes a otros sistemas o lenguas históricas, según las peculiaridades de cada hablante, así como a sus posibilidades de variación. La ecología dialectal se basa en el conjunto de transacciones e intercambios de información que se dan entre los dos acervos, de manera que el hablante actualiza constantemente ambas fuentes de conocimiento mediante un proceso de retroalimentación. De este modo se crea una doble perspectiva de correspondencias. Por una parte, se habla de un *estatuto ecológico* según las características concretas y la definición de cada correspondencia y, por otra parte, hay que tener en cuenta otra visión complementaria a partir de la definición de cada variedad o conjunto de correspondencias que presenta similar estatuto ecológico.

Nuestro objetivo es ofrecer un instrumento de medición del módulo universal morfológico de una variedad diatópica concreta de la lengua española, la modalidad lingüística andaluza, con el ulterior objetivo de ofrecer una aplicación tanto científica como didáctica a partir de la validación del mismo. De este modo, hemos partido de la caracterización de esta modalidad lingüística para la construcción de nuestro instrumento (Roperó, 2001), así como de la hipótesis del escaso conocimiento de los rasgos de esta variación diatópica por parte de la población (Crismán, 2008) con el fin de ofrecer una herramienta de diagnóstico del conocimiento morfológico de la modalidad lingüística andaluza. Asimismo, hemos partido de la hipótesis de la influencia del contexto socioeconómico y otras variables psicosociales en el rendimiento académico del alumnado (Martín, 2011; Pérez *et. al.*, 2013; Rosário *et. al.*, 2013), con el fin de comprobar el nivel de impacto de estos factores extralingüísticos en el conocimiento lingüístico que demuestran los participantes. Por último, hemos partido de las hipótesis de la asociación por parte de la población de los usos incorrectos a situaciones comunicativas informales frente a la asociación de los usos correctos a situaciones lingüísticas formales (Crismán, 2008) debido a la confusión que existe hacia las características gramaticales de esta modalidad lingüística y a la actitud negativa que manifiestan hacia la misma (Trigo, 1993).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Para la realización de la investigación se ha contado con una muestra de 520 sujetos matriculados en 13 centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de Andalucía. La edad mínima de la muestra fue de 12 años mientras que la edad máxima fue de 18 años. Dentro de los 13 centros educativos, 6 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), de manera que 203 (39,1%) sujetos de los 520 pertenecían a este tipo de centro. La edad media de los sujetos que compusieron la muestra fue en 14,25 años (d.t.= 1.3), mientras que la edad más frecuente entre los participantes fue de 15 años (25,6%). La frecuencia menor de edad fue 18 años (0,4%). En cuanto al sexo, el 49,2% fueron chicas frente al 50,8 % que fueron chicos.

2.2. Variables

Variables sociodemográficas

La variable *conocimientos lingüísticos del plano morfológico de la modalidad lingüística andaluza* fue relacionada con algunas de las principales posibilidades de estratificación social (Panichella y 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*.

Conocimientos lingüísticos del plano morfológico de la lengua española y de la modalidad lingüística andaluza

Los conocimientos lingüísticos del plano morfológico de la lengua española y de la modalidad lingüística andaluza fueron medidos a partir de una serie de usos lingüísticos vinculados al ámbito morfológico, tanto correctos como

incorrectos desde el punto de vista prescriptivo, pero funcionales desde un punto de vista descriptivo (Garner, 2014) así como usos del nivel morfológico de la lengua española característicos de la modalidad lingüística andaluza (Roper, 2001) distribuidos en diferentes ítems, con el fin de conocer cuál es el conocimiento de nuestros informantes al respecto y cuál es, asimismo, la relación que establecieron entre dichos usos y la modalidad lingüística andaluza. 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*).

Actitud hacia la modalidad lingüística andaluza

Las *actitudes hacia la modalidad lingüística andaluza* son las que demuestran los informantes integrantes en algunas de las comunidades de habla pertenecientes a la modalidad lingüística andaluza en términos de aprobación o desaprobación a partir del contraste con la norma lingüística estándar de la lengua española. Los participantes realizaron una valoración a partir de distintos ítems que demuestran el prestigio y desprestigio que los informantes atribuyeron a la modalidad lingüística andaluza mediante un formato dicotómico de respuesta al ítem. La formulación y categorización de estos ítems se basó en tres componentes de medición de la actitud: cognitivo, afectivo y conductual (Giles y Marlow, 2011). A partir de ahí se construyó una escala de medición de la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza basada en cuatro ámbitos: *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*. La escala final contó con un *alpha de Cronbach* de .71.

La actitud ante variantes diafásicas

Las *actitudes ante variantes diafásicas* 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 lingüísticas atendiendo al grado de formalidad del discurso, 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 esta modalidad lingüística. 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 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*).

3. RESULTADOS

3.1. Instrumento

Para la construcción del instrumento de medición de los conocimientos morfológicos de la modalidad lingüística andaluza recurrimos, en un primer momento, a criterios teóricos basados en propuestas científicas para la construcción de escalas de medición de conocimiento lingüístico (Bowles, 2011; Gutiérrez, 2013). A partir de ahí, atendimos al doble enfoque descriptivo y prescriptivo de la lengua (Garner, 2014) y dividimos la escala según la tradicional bipartición del plano morfológico de la lengua española en paradigma verbal y nominal, de modo que seleccionamos usos vinculados al ámbito morfológico, tanto correctos desde el punto de vista de la norma prescriptiva a partir de diferentes propuestas de caracterización gramatical (Alarcos, 2000; Gómez, 1998), como incorrectos gramaticalmente, pero funcionales desde un punto de vista discursivo (Crismán, 2008; Lázaro, 1997; 2000 y 2003), así como usos del nivel morfológico de la lengua española característicos de la modalidad lingüística andaluza (Roper, 2001).

La escala inicial de medición de conocimiento lingüístico contó inicialmente con un total de 93 ítems. Para la selección de los ítems finales recurrimos a criterios tanto teóricos como estadísticos. Desde el punto de vista teórico tuvimos en cuenta los indicadores de adquisición de la competencia lingüística propuestos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, así como la Orden de 10 de agosto de 2007, a partir de la cual se desarrolla el currículo

correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (modificada por la Orden de 12 de diciembre de 2012), así como el Decreto 231/2007 de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. También se tuvo en cuenta la ambigüedad de los ítems y la redundancia de los mismos como criterios teóricos (Quintanilla y Sarriá, 2006). Desde el punto de vista estadístico recurrimos al descarte de ítems que ofreciese una correlación elemento total-correcta inferior a .3 y a la influencia del ítem en el índice de fiabilidad de la escala a través del coeficiente *alpha de Cronbach*. Finalmente, el cuestionario poseía una fiabilidad de .88 con 21 ítems. De estos 21 ítems, 11 correspondieron al paradigma verbal y 10 al paradigma nominal, por lo que estaban equilibrados desde un punto de vista cuantitativo. La medida de la variable *conocimiento lingüístico del nivel morfológico de la modalidad lingüística andaluza* se obtiene a partir de la suma de las puntuaciones de cada una de las respuestas en función de cada ítem. Cada uno de ellos suma un punto. Así, el conocimiento máximo sumaría 21 puntos.

3.2. Procedimiento

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

3.3. Estadísticos descriptivos

La puntuación media resultante obtenida por los sujetos en este cuestionario es de 5,12 (d.t. 4,6) siendo la puntuación mínima 0 y la máxima 20 (ver tabla 2). Este resultado apoya la hipótesis acerca del desconocimiento generalizado. Además, la desviación típica nos indica una gran dispersión en las respuestas. Si atendemos a la dificultad de los ítems (tabla 3), la mayoría presenta medias cercanas a 0, lo que indica la dificultad de los mismos para los participantes.

TABLA 1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA ESCALA DE CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO

| | |
|-------------------|-------|
| Media | 5,1 |
| Desviación típica | 4,6 |
| Mínimo | ,00 |
| Máximo | 20,00 |
| N | 520 |

TABLA 2. DESCRIPTIVOS PARA CADA UNO DE LOS ÍTEMS DE LA ESCALA.
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

| | Media | Desviación típica | N |
|---|-------|-------------------|-----|
| En clase habíamos veinte alumnos | 0,21 | 0,44 | 520 |
| *Yo no ha hecho el culpable | 0,42 | 0,50 | 520 |
| *Me se ha caído el lápiz | 0,26 | 0,07 | 520 |
| *El profesor me aprendió la lección ayer | 0,40 | 0,17 | 520 |
| *Callaros vosotros, por favor | 0,26 | 0,07 | 520 |
| *Irse ustedes para allá, por favor | 0,16 | 0,56 | 520 |
| *¿Vosotros se van a marchar ya? | 0,40 | 0,08 | 520 |
| *¿Te se ha olvidado en tu casa el libro? | 0,23 | 0,15 | 520 |
| *Venir mañana vosotros, por favor | 0,35 | 0,81 | 520 |
| Después de que cogiera la revista se marchó | 0,21 | 0,29 | 520 |
| *Los sofales de mi casa están recién lavados | 0,15 | 0,16 | 520 |
| *A mi hermano le han regalado unos robos | 0,36 | 0,32 | 520 |
| *Le dije la verdad a mis padres | 0,07 | 0,83 | 520 |
| *Mi padre ha alquilado un chalercito en la playa | 0,19 | 0,37 | 520 |
| *Juan vive arriba mía | 0,10 | 0,60 | 520 |
| *Los argores urbanos son un fenómeno de interés lingüístico | 0,73 | 0,22 | 520 |
| *Con esto va a ocurrir lo mismo como con lo anterior | 0,19 | 0,71 | 520 |
| *Apárate, que vas muy rápido | 0,31 | 0,68 | 520 |
| *Mi vecina, que su niño está estudiando, ha comprado un coche | 0,25 | 0,47 | 520 |
| *Jane es media española | 0,18 | 0,85 | 520 |

3.4. Estudios de evidencias de validez

Los estudios de correlación presentaron relaciones significativas positivas entre la variable conocimiento lingüístico y la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza y la actitud ante la variante diafásica en su modalidad estándar.

TABLA 3. ESTUDIOS DE VALIDACIÓN. CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE LAS VARIABLES ACTITUD HACIA LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA, CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO Y ACTITUD HACIA LA MODALIDAD ANDALUZA SEGÚN DIFERENTES SITUACIONES COMUNICATIVAS

| Correlación de Pearson | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-------|-------|--------|--------|-------|
| 1. Actitud hacia la modalidad lingüística andaluza | 1 | .15** | .098* | -.071 | .026 |
| 2. Conocimiento lingüístico | .15** | 1 | -.069 | .42** | .005 |
| 3. Discriminación de situaciones comunicativas: formal | .098* | -.069 | 1 | -.34** | -.04 |
| 4. Discriminación de situaciones comunicativas: estándar | -.079 | .42** | -.34** | 1 | .18** |
| 5. Discriminación de situaciones comunicativas: informal | -.02 | .005 | -.04 | .18** | 1 |

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

La variable *conocimiento lingüístico del plano morfológico de la modalidad lingüística andaluza* mostró diferencias significativas con respecto a la variable *tipo de centro* (compensatoria/ no compensatoria) $F(1, 458) = 64,11$ ($p < .001$); *edad* $F(7, 452) = 5,76$ ($p < .001$); *curso* $F(3, 456) = 24,15$ ($p < .001$); *ocupación laboral del padre* $F(7, 452) = 3,45$ ($p = .001$); *ocupación laboral de la madre* $F(7, 452) = 2,24$ ($p < .05$); *nivel de formación del padre* $F(4, 455) = 3$ ($p < .05$) y el nivel de formación de la madre $F(4, 455) = 4,18$ ($p < .005$). Por otro lado, si atendemos a las relaciones significativas que observamos a partir de los resultados, podemos resaltar que los alumnos de los centros de compensación educativa demostraron un nivel de conocimiento menor que los alumnos pertenecientes a centros que no presentan estas características, lo que corrobora las hipótesis de la que partíamos (López, González-Such y Lizasoain, 2012; Pérez *et al.*, 2013). Además, si atendemos a las variables relacionadas con la formación y la ocupación laboral, observamos que las ocupaciones laborales de los progenitores y su nivel de formación influían significativamente en el nivel de conocimiento de los usos

morfológicos, lo que confirma la hipótesis del impacto familiar en el rendimiento académico (Brown y Iyengar, 2008).

TABLA 4. ANÁLISIS DE LA VARIANZA DE LA VARIABLE CONOCIMIENTO MORFOLÓGICO CON RESPECTO A VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

| Variables sociodemográficas | Conocimiento lingüístico | |
|-----------------------------------|--------------------------|-------|
| | F | Sig. |
| Centros de compensación educativa | 64,11 | 0,00 |
| Sexo | 2,25 | 0,13 |
| Edad | 5,76 | 0,00 |
| Curso | 24,15 | 0,00 |
| Ocupación del padre | 3,45 | 0,001 |
| Ocupación de la madre | 2,24 | 0,03 |
| Lugar de nacimiento del padre | 0,45 | 0,63 |
| Lugar de nacimiento de la madre | 0,53 | 0,58 |
| Nivel de formación del padre | 3,46 | 0,008 |
| Nivel de formación de la madre | 4,18 | 0,002 |

4. DISCUSIÓN

Este trabajo ha presentado las propiedades psicométricas y de validez de una escala de medida de los conocimientos del plano morfológico de la modalidad lingüística andaluza en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. El instrumento ha sido elaborado teniendo en cuenta la relevancia de esta variable en relación con otras variables relacionadas como la *actitud hacia la modalidad lingüística andaluza* y la *actitud hacia la modalidad lingüística andaluza según diferentes situaciones comunicativas*, lo que ha aportado evidencias de validez al instrumento.

Con respecto a su fiabilidad, el test ha mostrado un funcionamiento adecuado en función de los valores obtenidos, ya que ha superado el nivel aceptable señalado para el desarrollo de este tipo de instrumentos de medida a partir del coeficiente obtenido según el alpha de Cronbach.

Las medidas que ha proporcionado la escala confirman las hipótesis de las que partíamos (Crismán, 2008; Trigo, 1993), ya que el conocimiento que demostraron los informantes con respecto al plano morfológico de la modalidad lingüística andaluza es bajo. Además se confirmó la hipótesis de que el conocimiento era menor en los contextos socioeconómicos desfavorecidos (Gil y García, 2014; Pérez *et al.*, 2013; Rosário *et al.*, 2013; Torres, 2013) a partir de las correlaciones establecidas entre la variable objeto de estudio y las variables sociodemográficas.

El instrumento nos ha permitido confirmar que el nivel de conocimiento del alumnado matriculado en la Educación Secundaria en Andalucía con respecto al plano morfológico de la modalidad lingüística andaluza es bajo, así como que la actitud que demostraron hacia esta modalidad lingüística es negativa y sus usos en diferentes situaciones comunicativas eran mayoritariamente asociados a situaciones comunicativas informales.

Además se han arrojado otras evidencias sobre la validez de la utilización de la escala para la medición del conocimiento del plano morfológico de la modalidad lingüística andaluza, ya que al llevar a cabo estudios de varianza del conocimiento lingüístico con respecto a variables sociodemográficas se han observado resultados coherentes con estudios anteriores (Brown y Iyengar, 2008; Crismán, 2008 y Hernández-Campoy y Cutillas-Espinosa, 2013).

De este modo, a partir de los resultados obtenidos sobre las diferentes medidas halladas a partir de la muestra, así como de la estimación de los coeficientes de fiabilidad obtenidos y los resultados provenientes de las evidencias de validez, podemos afirmar que la Escala de Conocimiento del Plano Morfológico de la Modalidad Lingüística Andaluza posee unas propiedades psicométricas adecuadas para su uso tanto desde una perspectiva científica para estudiar el nivel de conocimiento de la población como para su uso en el aula de Educación Secundaria Obligatoria, como herramienta de diagnóstico del nivel de conocimiento morfológico que posee el alumnado con respecto a la modalidad lingüística andaluza. Esto se ve corroborado por las posibles aplicaciones didácticas que se pueden desprender a partir de la utilización del instrumento como diagnóstico del conocimiento del alumnado y las resultantes aplicaciones para el establecimiento de correspondencias según la Teoría de la Ecología Dialectal, a partir del proceso de enseñanza de la lengua española y sus posibilidades de variación, lo que virtualmente constituiría una red de correspondencias a partir de diversos estatutos ecológicos (Carbonero, 2004).

En este punto hemos de resaltar también la necesidad de abordar el proceso de la enseñanza de la lengua no solo desde una perspectiva gramatical, sino que también debemos tener en cuenta los factores extralingüísticos que intervienen en la comunicación, de tal manera que no solo se tenga en cuenta una competencia lingüística a la que se superponga una competencia comunicativa, sino que se cree en el discente una conciencia metalingüística, a partir de la cual pueda desarrollar una actitud crítica con respecto a su propio proceso de desarrollo lingüístico, mediante la incorporación de otros módulos lingüístico-cognitivos como la conciencia sociolingüística (Van Compernelle y Williams, 2013), la cual estructure los comportamientos lingüísticos a partir de la integración de las diferentes posibilidades de variación del discurso en la conciencia metalingüística de hablantes y discentes, ya que, como se ha demostrado en el estudio, a menudo se produce una disociación por parte de los hablantes acerca de la realidad científica de la variación lingüística y la percepción de los mismos con respecto a esta cuestión, lo que también ha quedado confirmado por otras investigaciones (Caravedo, 2013; Hernández-Campo y Cutillas-Espinoza, 2013).

Por otro lado, el estudio también ha demostrado que otro aspecto que debemos tener en cuenta a la hora de abordar la didáctica de la lengua es la consideración de los factores extralingüísticos y su incidencia en los comportamientos lingüísticos. De esta manera, debemos considerar el factor socioeconómico como un condicionante previo, ya que la variable conocimiento morfológico de la modalidad lingüística andaluza presentó una relación significativa con la variable centro, así como con la variable formación de la madre. De nuevo estos datos confirman los resultados obtenidos en otras investigaciones (Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Gil Flores y García Jiménez, 2014), en las que se demostró que las variables relativas al contexto socioeconómico y la formación de los progenitores resultaban muy influyentes en los resultados de los procesos de formación de los hijos.

Con respecto a esta cuestión, la escala que se ha elaborado permite un rápido diagnóstico del conocimiento morfológico de la modalidad lingüística andaluza, lo que permite, a su vez, una rápida intervención en el desarrollo de estrategias didácticas para el aprendizaje de la lengua española y sus posibilidades de variación por parte del alumnado de enseñanza media. Esto resultará determinante para abordar este proceso con éxito, pues solo a partir de la realidad del

conocimiento lingüístico que posean los participantes de cualquier proceso de aprendizaje lingüístico podremos construir un marco de intervención para el aumento de los conocimientos de los mismos (De las Heras y Carbonero, 2001). En este punto, debemos enseñar el valor de la variación lingüística como una muestra más de enriquecimiento lingüístico a partir de la significación implícita que las unidades lingüísticas y extralingüísticas aporten a la comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS LLORACH, E. (2000): *Gramática de la lengua española*, Real Academia Española, colección Nebrija y Bello, Madrid: Espasa-Calpe.
- ALEXANDER, R.; STIBBE, A. (2014): "From the analysis of ecological discourse to the ecological analysis of discourse". *Language Sciences*, 41, *Special Issue: SI*, 104-110. Part: A. doi: 10.1016/j.langsci.2013.08.011.
- BAILEY, Ch. J. N. (1973): *Variation and Linguistic Theory*, Arlington: Center for Applied Linguistics.
- BASTIANI, J., RUIZ-MONTOYA, L., ESTRADA, E., CRUZ, T., APARICIO, J. A., BERMÚDEZ, F. (2013): "Medición de conocimientos con reactivos en Ch'ol y Español en niños de educación básica con modelo pedagógico intercultural bilingüe". *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(1), 107-121.
- BERDAN, R. (1977): "Polylectal comprehension and polylectal grammar" en Fasold, R. W. and R. W. Shuy (eds.). *Studies in Language Variation. Semantics, Syntax, Phonology, Pragmatics, Social situations, Ethnographic Approaches*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 17-42.
- BERMAN, R. A. (2014): "Cross-linguistic comparisons in child language research". *Journal of child language*, 41(1), 26-37. doi: 10.1017/S0305000914000208.
- BICKERTON, D. (1973): "The structure of polylectal grammars" en Shuy, R. W. (ed.), *Linguistic and language study (23rd round table meeting). Sociolinguistics: Current Trends and Prospects*, Washinton, D. C.: Georgetown university press, 17-42.
- BOWLES, M. (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.

- BRESNAN, J. y FORD, M. (2014): "Predicting syntax: precessing dative constructions in american an australien varieties of English". *Language*, 86(1), 168-213. doi: 10.1353/lan.0.0189.
- BROWN, L. y IYENGAR, S. (2008): "Parenting styles: the impact on student achievement". *Marriage y Family Review* 43(1 y 2), 14-38. doi: 10.1080/01494920802010140.
- CALERO, J.; CHOI, A. y WAISGRAIS, S. (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, R. (2013): "La valoración lingüística como modo de percepción y significación", en Narbona Jiménez, Antonio (coord.) (2013). *Conciencia y valoración del habla andaluza*, Sevilla: UNIA.
- CARBONERO CANO, P. (2004): "Repercusiones de la sociolingüística andaluza en la didáctica de la lengua". *Cauce*, 27, Sevilla, 35-48.
- CRISMÁN PÉREZ, R. (2008): *Usos morfológicos de la norma lingüística gaditana*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.
- Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- DE LAS HERAS BORRERO, J. y CARBONERO CANO, P. (2001): *Estudios sobre la modalidad lingüística andaluza en el aula*. Huelva: Edición J. Carrasco.
- DEL RÍO SADORNIL, D. (2010): *Método de investigación en educación volumen I proceso de diseños no complejos*, Madrid: UNED.
- ETXEBARRIA, M. (2014): "Lexical variation and bilingual education in the Basque country". *Spanish in context*, 11(1), 50-75. doi: 10.1075/sic.11.1.03etx.
- GARNER, M. (2014): "Language rules and language ecology". *Language Sciences*, 41, *Special Issue: SI*, 111-121. Part: A. doi: 10.1016/j.langsci.2013.08.012.
- GILES, H. y MARLOW, M. L. (2011): "Theorizing language attitudes. Existing

- frameworks, an integrative model, and new directions” en C. T. Salmon (Ed.), *Communication yearbook*, New York, NY: Routledge, 161-197.
- GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (2014): “Evaluación formativa y resultados de aprendizaje en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria”. *Revista española de pedagogía*, año LXXII, nº 259, septiembre-diciembre, 437-455.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1998): *Gramática didáctica del español*, Madrid: S.M.
- GU, L. (2014). “At the interface between language testing and second language acquisition: language ability and context of learning”. *Language testing*, 31(1), 111-133. doi: 10.1177/0265532212469177.
- GUTIÉRREZ, X. (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.
- HERNANDEZ-CAMPOY, J. M.; CUTILLAS-ESPINOSA, J. A. (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.
- HOLLMANN, W. B. y SIEWIERSKA, A. (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.
- LÁZARO CARRETER, F. (1997): *El dardo en la palabra*, Barcelona: Círculo de lectores.
- LÁZARO CARRETER, F. (2000): *Estudios de lingüística*, Crítica.
- LÁZARO CARRETER, F. (2003): *El nuevo dardo en la palabra*, Barcelona: Círculo de lectores.
- LÓPEZ-GONZÁLEZ, E., GONZÁLEZ-SUCH, J. y LIZASOAIN, L. (2012): “Explicación del rendimiento a partir del contexto. Algunas propuestas gráficas y estadísticas”. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(2), 127-149.
- MARTÍN, E. (2011): “The Influence of Diverse Interaction Contexts on Students’ Sociometric Status”. *The Spanish Journal of Psychology* 14(1), 88-98. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.7.
- MERLBY-LERVAG, M. y LERVAG, A. (2014): “Effects of Educational Inter-

- ventions Targeting Reading Comprehension and Underlying Components”. *Child development perspectives*, 8(2), 96-100. doi: 10.1111/cdep.12068.
- MIRKOVIC, J., SEIDENBERG, M. y JOANISSE, M. F. (2011): “Rules versus statistics: insights form a highly inflected language”. *Cognitive Science*, 35(4), 638-681. doi: 10.1111/j.1551-6709.2011.01174.x.
- MIÑANO, P. y CASTEJÓN J. L. (2011): “Variables cognitivas y emocionales en el rendimiento académico en lengua y matemáticas: un modelo estructural”. *Revista de psicodidáctica* 16(2), 203-230. doi: 10.1387/RevPsicodidact.930.
- MONTEMURRO, M. (2014): “Quantifying the information in the long-range order of words: Semantic structures and universal linguistic constraints”. *Cortex*, 55, *Special Issue: SI*, 5-16. doi: 10.1016/j.cortex.2013.08.008.
- MORILLO-VELARDE PÉREZ, R. (2001): “La ecología dialectal como método de diagnóstico sociolingüístico en el aula” en Jerónimo de las Heras Borrero, Pedro Cabonero Cano, Alberto Costa Olid, Manuel Martín Cid y Valentín Torrejón Moreno *Estudios sobre modalidad lingüística andaluza en el aula*, Huelva: J. Carrasco
- MOSES, T. (2014): “Quantifying Error and Uncertainty Reductions in Scaling Functions: An ITEMS Module”. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33(2), 29-40. doi: 10.1111/emip.12032.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1989): *Sintaxis española: viejos y nuevos enfoques*. Barcelona: Ariel.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1997b): “Conocimiento y valoración de las hablas andaluzas desde la Sintaxis”. *Demófilon*. 22. Sevilla, 111-140.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (2003): *Sobre la conciencia lingüística de los andaluces*. Sevilla, España. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (2009): *La identidad lingüística de Andalucía*. Sevilla, España. Centro de Estudios Andaluces, Consejería de Presidencia, Junta de Andalucía.
- Orden de 10 de agosto de 2007, a partir de la cual se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (modificada por la Orden de 12 de diciembre de 2012).
- PANICHELLA, N. and TRIVENTI, M. (2014). “Social Inequalities in the Choice of Secondary School”. *European Societies*, 16(5), 666-693. doi: 10.1080/14616696.2014.939685.

- PEISNER-FEINBERG, E.; BUYSSE, V.; FULIGNI, A.; BURCHINAL, M.; ESPINOSA, L.; HALLE, T. y CASTRO, D. (2014): "Using Early Care and Education Quality Measures with Dual Language Learners: A Review of the Research". *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 4th Quarter, 786-803. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.04.013.
- PÉREZ SÁNCHEZ, C. M., BETANCORT MONTESINOS, M. y Cabrera Rodríguez, L. (2013): "Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias". *Revista Internacional de Sociología*, 71(1). doi: 10.3989/ris.2011.04.1.
- PINE, J. M., FREUDENTAHL, D., KRAJEWSKI, G. y GOBET, F. (2013): "Do young children have adult-like syntactic categories? Zipf's law and the case of the determiner". *Cognition*, 127(3), 345-360. doi: 10.1016/j.cognition.2013.02.006.
- PORTO REQUEJO, M. D. (2007): "The Role of context in word meaning construction". *International Journal of English Studies*, 7(1), 169-179.
- QUINTANILLA, L. y SARRIÁ, E. (2006): "Diseños de investigación en Psicología. Diseños observacionales y experimentales" en Fontes de Gracia, S.: *Fundamentos de investigación en Psicología*, Madrid: UNED.
- Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre (modificado por el Real Decreto 110/2012, de 3 de agosto), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- RENZI, L. (2013): "The concept of 'style' en Eugenio Coseriu". *Lingua e stile*, 48(1), 79-112. .
- ROPERO NÚÑEZ, M. (2001): *Sociolingüística andaluza: problemas y perspectivas en Sociolingüística andaluza 12, Identidad lingüística y comportamientos diversos*/ coord. por Rosario Guillén Sutil, Pedro Carbonero Cano, 21-48.
- ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J. C., VALLE, A., PAIVA, O. and POLYDORO, S. (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, M. and DUSSEDORP, E. (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.

- SHU-LING, W. y ORTEGA, L. (2013): "Measuring global oral proficiency in SLA research: a new elicited imitation test of L2 Chinese". *Foreign Language annals*, 46(4), 608-704. doi: 10.1111/flan.12063.
- STEFFESEN, S. V. and FILL, A. (2014): "Ecolinguistics: the state of the art and future horizons". *Language sciences*, 41, Special Issue: SI, 6-25 Part: A. doi: 0.1016/j.langsci.2013.08.003 2.
- SCHWARTZ, M. (2014): "The impact of the First Language First model on vocabulary development among preschool bilingual children". *Reading and writing*, 27(4), *Special Issue: SI*, 709-732. doi: 10.1007/s11145-013-9463-2.
- TABATABAEI, O. and DEHGHANI, M. (2012): "Assessing the reliability of grammaticality judgment tests". Uzunboylu, H. (ed.). *World Conference on learning, teaching y administration. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 31, Bahcesehir University, Istanbul, 173-182.
- TRIGO CUTIÑO, J. M. (1993): "La modalidad lingüística andaluza, un hecho cultural", en *Actas del Simposio internacional de la Sociedad Española de didáctica de la lengua y la literatura*, Universidade da Coruña.
- VALLE-LISBOA, J. C.; POMI, A.; CABANA, A; ELVEVAG, B. y MIZRAJI, E. (2014): "A modular approach to language production: Models and facts". *Cortex*, 55, 61-76. doi: 10.1016/j.cortex.2013.02.005.
- VAN COMPERNOLLE, R. A. y WILLIAMS, L. (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 J. CAMARA and SHAW, E. J. (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, G. y WATERMAN, J. (2013): "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, R., SKLAR, J. C., WAKEFIELD, G., HAMILTON, C., NORMAN, A. and FOLSOM, D. (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.

Fecha de recepción: 14 de junio de 2015

Fecha de aceptación: 23 de septiembre de 2015