

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS Y FORMACIÓN DOCENTE

Lic. Luis Alberto Mamani Quispe
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
albertoabril15@yahoo.es

RESUMEN

El presente trabajo relaciona las actitudes y las creencias lingüísticas con la hipótesis de las teorías implícitas. Dado que esta propuesta permitiría explicar la manera en que se conforman las creencias y las actitudes lingüísticas, se podría entender por qué persiste la discriminación lingüística. Tras proponer que las creencias y las actitudes lingüísticas son parte de las teorías implícitas, sugerimos un conjunto de nociones lingüísticas que todo docente debe conocer para coadyuvar a que se destierre la discriminación lingüística.

PALABRAS CLAVES: formación docente, actitudes lingüísticas, conocimiento cotidiano.

ABSTRACT

This paper relates linguistic attitudes and beliefs with the hypothesis of the implicit theories. Since this proposal would permit to explain how linguistic attitudes and beliefs are constituted in human beings, we would understand why linguistic discrimination persists. We propose that linguistic attitudes and beliefs are part of the implicit theories. Consequently, we suggest a set of linguistic notions that all professor might know to contribute to the eradication of linguistic discrimination.

KEY WORDS: professor education, linguistic attitudes, everyday knowledge.

0. INTRODUCCIÓN

Una preocupación constante en nuestros días es conseguir que no haya discriminación lingüística. Pero a pesar de que han abundado los discursos antidiscriminatorios, las manifestaciones de la misma continúan siendo recurrentes. Tratar de entender esta persistencia parece conducirnos hacia aquello que la estaría causando. Si tenemos alguna idea de qué es lo que la origina, podemos estar en mejores condiciones para contrarrestarla.

Al ser las aulas escolares los lugares por donde pasan prácticamente todas las personas, es legítimo pensar que en ellas se puede adoptar medidas que coadyuven a superar los actos de discriminación lingüística. Y es evidente que quien se encargaría de implementar cualquier medida sería el docente de aula.

Entonces teniendo cierta claridad sobre las causas de la discriminación lingüística, podemos saber lo que el docente puede hacer en el aula. Y sabiendo qué es lo que él está en posibilidades de realizar, podemos señalar lo que requiere en su formación para hacer frente a este problema.

Es en torno a todo esto que gira esta investigación. En primera instancia, presentamos las actitudes lingüísticas que gruesos sectores poblacionales tienen respecto de las lenguas amerindias y respecto de los dialectos castellanos no estándar. En la segunda parte, enunciamos las creencias que darían lugar a estas actitudes lingüísticas. En la tercera parte, presentamos la hipótesis de las teorías implícitas para enmarcar dentro de ella las creencias lingüísticas. Finalmente, proponemos las nociones lingüísticas que debiera conocer mínimamente cualquier docente para poder coadyuvar a la superación de la discriminación lingüística.

1. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Las actitudes lingüísticas son comportamientos de los hablantes respecto de las lenguas, sus variedades y de los usuarios de estas variedades y lenguas (García 1999). De este modo, los hablantes pueden tener una actitud positiva o negativa hacia la lengua que usan y de manera similar pueden tener actitudes positivas o negativas respecto de otras lenguas y de otras variedades de una misma lengua, habladas unas y otras en el entorno de estos hablantes.

1.1. PROBLEMA A: INCOMPENSIÓN DE NUESTRA REALIDAD MULTILINGÜE

Nadie duda de la existencia del multilingüismo en el Perú. Vivir inmerso en esta realidad implica comprenderla; y parte de esta comprensión supone saber convivir con las personas que hablan lenguas amerindias. Eso quiere decir que estos últimos no deben ser vistos como sujetos a los cuales hay que asistir compasivamente o, caso contrario, segregarse. Comprender dicha realidad significa también comprender cualquier manifestación de bilingüismo, puesto que ello deriva del plurilingüismo.

Esto no ocurre en nuestro país, pues de manera recurrente quienes hablan alguna lengua amerindia son objeto de una consideración y trato diferentes por parte de los castellano hablantes maternos. Esta consideración distinta oscila entre la

discriminación abierta, en un extremo, y la compasión, en el otro. Así, por ejemplo, el bilingüe incipiente quechua-castellano o aimara-castellano es discriminado por su manera de pronunciar en la lengua meta (castellano) determinadas palabras en las que se presentan los fonemas /i/, /e/ por un lado, y /o/, /u/ por otro. Estas mismas actitudes se repiten si el bilingüe produce discordancias como las que se presentan en “tengo una grave problema” o “esa tema no está en la agenda”.

Uno de los últimos casos que tuvo repercusión en nuestro país fue aquel en el que se comprometió a la congresista Hilaria Supa Huamán. El 23 de abril de 2009 en el titular de portada del diario limeño Correo se leía “¡Qué nivel!” y en el subtítulo, “Urge Coquito para Congresista Supa”. Allí mismo se presentaba la fotografía de la Congresista registrando notas en una libreta. En las páginas 12 y 13 de esa misma edición aparecían publicados los apuntes de la congresista Supa:

Jueves De abril 16-2009 Pleno Del congreso Dela rePoBleca si discotio lasituasion de Brai ovo Muchas ParticiPasion custo (...) No Presencia Del preme ministro (...) subre Bray subre atentado (...) pindio el pleno.

En su editorial, Aldo Mariátegui, director de este diario, escribía:

Pongo el parche... No nos anima ningún ánimo peyorativo, excluyente, racista, clasista, costeñista, anti-indigenista, etc. contra la congresista humalista Hilaria Supa. Esto que quede claro, pues lo políticamente correcto se está volviendo asfixiante en nuestro país. Y que quede claro también que más bien nos provoca pena que esta humilde mujer tenga esas carencias y no queremos hacer ninguna befa con ello. Pero no se puede pagar más de S/. 20 mil al mes y darle tanto poder y responsabilidades a quienes no están mínimamente iluminados por las luces de la cultura.

Pues aquí lo que se pone realmente en debate es si es sano para el país que pueda acceder al Congreso alguien con un nivel cultural tan bajo, cuya ortografía y gramática revelan serias carencias y sin aparente ánimo de enmienda, porque no me digan que no es evidente que Supa rara vez agarra un libro, ya que está probado que la gente que lee poco es la que peor escribe al estar menos familiarizada con las reglas más elementales de redacción.

Nadie pide que cada congresista sea una Martha Hildebrandt, pero, por Dios, tampoco pueden escribir peor que un niño de ocho años.

Y es indiscutible que una persona con una instrucción tan, digamos, elemental -siendo generosos- poco puede aportar en la elaboración de leyes, en la fiscalización de casos complejos, en la reflexión diaria de hacia dónde debe ir la nave del Estado... Una persona así posiblemente sólo se va a limitar a repetir lugares comunes, a oponerse a todo sólo por oponerse, a estar a la defensiva ante cualquier idea nueva, a ser prejuiciosa, a buscar llamar la atención mediante el escándalo antes que por la excelencia de sus iniciativas, a descalificar al adversario con el eterno recurso de victimizarse, a ser agresiva... Lamentablemente, todo lo anterior ha caracterizado a la congresista Supa y estoy seguro de que su respuesta consistirá en acusarnos de ser nazis y hacerse la víctima.

No estamos en contra de que las personas elijan a congresistas con quienes se identifiquen, pero tampoco se puede ir a extremos y menos dejar de lado el mérito académico y la preparación. Por eso el voto debe ser voluntario y además debe haber requisitos extras para ser congresista, como grado universitario (aunque... ¿cómo escribirá la congresista humalista y abogada María Sumire?). Si no, vamos a acabar en una oclocracia, como los griegos denominaban a la degeneración de la democracia. Miren nomás a Bolivia...

Al día siguiente, Antonio Peña, magíster en Antropología, consultado por el diario El Comercio sostenía que el “racismo tiene una connotación política de entender que hay un grupo superior sobre otro: pensar que el que no habla castellano no es un buen ciudadano” (p. a-6). En la misma página, el redactor que sintetizó la entrevista, escribió que el antropólogo “criticó que se discrimine a una persona por no escribir bien el castellano, cuando el quechua, el aimara y todos los idiomas amazónicos son lenguas orales: No tienen escritura”.

Los argumentos de Aldo Mariátegui y los argumentos de quienes se oponían a sus expresiones, giraban en torno a varios de los factores implicados en la polémica, pero no abordaban lo medular de este asunto. Lo que motivó los comentarios de Aldo Mariátegui fueron las notas personales de la Congresista en las que se evidencia lo que en lingüística se denomina interlingua, o interlecto (haber escrito una “e” por una “i” o

viceversa, o una “o” por una “u”, o viceversa) y sobre ello es que debió primar la discusión. El pronunciamiento de los profesores de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2009) es uno de los pocos que aborda dicho asunto. En síntesis, salvo raras excepciones, tontos y troyanos ponen en evidencia que no hay una comprensión cabal de lo medular del problema.

Moreno Cabrera (2009) pone de relieve esta incompreensión al afirmar que los discursos segregacionistas, lingüísticamente infundados, están instalados en la opinión pública, en los medios de comunicación, incluso en instituciones académicas como la RAE.

1.2. PROBLEMA B: INCOMPREENSIÓN DE NUESTRA REALIDAD MULTIDIALECTAL

Las manifestaciones desfavorables hacia cualquier castellano no estándar son recurrentes en nuestro medio. Pérez (2006) nos recuerda que en las escuelas, y sobre todo en las rurales “los niños son sometidos a una constante corrección de su manera de hablar, es decir, a una constante humillación si tenemos en cuenta que el maestro le está diciendo al niño que la forma en que habla —que, por supuesto, es la misma que tienen sus padres y abuelos, sus hermanos y primos, así como sus amigos, etc.— no es legítima. Huelga decir lo que esto significa para la autoestima individual y colectiva, así como las consecuencias para el desarrollo de una identidad sana y para la posibilidad de asumir una ciudadanía plena” (págs. 13 y 14). Líneas más adelante, señala que hay personas que están convencidas de que expresiones como “de mi mamá su casa”, “Juan lo vendió la canasta” o “a mi casa nomás estoy yendo”, son producidas por hablantes que tienen limitaciones cognoscitivas (pág. 14).

La infravaloración de las variedades no estándar del castellano está también presente en libros de formación preuniversitaria donde se mencionan nociones como “estándar”, “subestándar”, “superestándar”. En uno de estos textos (Sifuentes 2007), se afirma que los hablantes del estándar respetan la gramática; que los hablantes del superestándar tienen un excelente dominio de la lengua y la enriquecen; que los hablantes del subestándar no se atienen a la gramática (pág. 27).

2. LAS CREENCIAS LINGÜÍSTICAS

Se suele reconocer que las actitudes lingüísticas están determinadas por las creencias (Blas Arroyo 1999; Moreno Fernández 1998). Las creencias son las ideas que se han forjado los hablantes sobre las lenguas y sus variedades así como sobre sus respectivos usuarios.

Se puede probar que en nuestro país están extendidas las siguientes creencias: a) una lengua se aprende como cualquier otro conocimiento; b) los sistemas amerindios de sonidos articulados que se usan para la comunicación en nuestra sierra y selva no llegan a tener el estatus de lenguas, sino solo de dialectos; c) un dialecto es un sistema comunicativo rústico, carente de propiedades de lenguas como el castellano o el inglés; d) estos sistemas amerindios son propios de personas con limitadas capacidades intelectuales; e) los aprendices amerindios de castellano pronuncian mal algunas vocales de esta lengua e infringen la concordancia gramatical debido a torpeza; f) con estos sistemas comunicativos es imposible desarrollar cultura o conocimientos; g) la cultura y los conocimientos en general son posibles solo en lenguas que tienen escritura; h) los sistemas comunicativos amerindios carecen de escritura; i) la lengua castellana es una creación de la RAE; j) “si una palabra no está en el diccionario, ¿no existe..., aunque acabemos de escucharla!” (Pérez, ob. cit., pág. 8); k) al estar la sede de la RAE en España, en la actualidad, el único foco de irradiación de la lengua castellana es España; l) los españoles, al nacer en el lugar donde la RAE tiene su sede, aprenden correctamente el castellano y lo usan bien; m) los limeños, al nacer en un lugar distante de la sede de la RAE, aprenden mal el castellano, por lo que no saben usarlo; n) los provincianos están en peores condiciones que los capitalinos porque al nacer en lugares más distantes de la sede de la RAE, sí que no saben hablar; o) solo las personas cultas (en el sentido más tradicional de esta palabra) hablan bien.

Estas creencias pueden estar expresadas explícitamente o estar implícitas en algunos comportamientos. Así, por ejemplo, del editorial citado líneas antes, y suscrito por varias personas, se pueden inferir varias de estas creencias.

3. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Para poder plantear algunas medidas que nos permitan superar las actitudes lingüísticas discriminatorias, no debemos olvidar que están determinadas por las creencias. Lo crucial es considerar cómo es que llegamos a conformar nuestros sistemas de creencias. Ignorar esto nos conduciría a sugerir propuestas bien intencionadas, pero de dudoso efecto.

Por ello, en esta parte nos referiremos a la manera en que, según Rodrigo (1993, 1997), el hombre común y corriente consigue tener una representación mental de su entorno gracias a la cual puede desenvolverse en él. A esto, dicha autora denomina las teorías implícitas. De acuerdo con esta propuesta, todos los humanos logramos conformarnos una representación mental del entorno en el que vivimos con el propósito de poder actuar en él. Es decir, todas las personas manejamos determinadas teorías sobre nuestra realidad. Ese conocimiento cotidiano se construye gracias a que nacemos con una predisposición para que podamos conformarlo en cualquier entorno social. Y dicho conocimiento logra conformarse precisamente porque todas las culturas promueven espacios para la interacción entre sus integrantes. En otros términos, conseguimos este conocimiento en entornos espacio-temporales específicos en los que confluyen personas con diversas intenciones y variados propósitos, todas ellas realizando actividades significativas para la cultura.

Este conocimiento de la realidad, no necesariamente tiene fundamentos de tipo científico. Es más, los defensores de la hipótesis afirman que las teorías implícitas pueden presentar incongruencias, vacíos; que, incluso, pueden albergar ideas en conflicto. Por otra parte, si bien este conocimiento consigue arraigarse al fragor de constantes actos interactivos, y llega a tener lugar en la memoria a largo plazo, puede ser modificado gracias a informaciones procedentes del razonamiento o de otras fuentes.

Ahora, ¿se puede afirmar que las creencias lingüísticas forman parte de las teorías implícitas? Nuestra opinión es que sí. En primer lugar, porque gracias a las teorías implícitas las personas interpretan o explican comportamientos específicos; gracias a ellas, las personas deciden su conducta social en entornos espacio-temporales determinados; y es eso lo que ocurre exactamente en el caso de las creencias lingüísticas. En segundo lugar, la manera en que logran conformarse las teorías

implícitas, parece ser que es como lo hacen las creencias lingüísticas: mediante la interacción social entre individuos de una determinada comunidad. En tercer lugar, las creencias lingüísticas parecen presentar los vacíos e incongruencias típicos de las teorías implícitas.

De este modo, si aceptamos que las creencias lingüísticas forman parte de las teorías implícitas, podríamos decir que junto a una serie de supuestos de diversa índole, se conforma en las mentes de las personas supuestos que serán utilizados para ubicar y tratar a aquellas personas que hablan lenguas distintas al castellano y a aquellas personas que hablan dialectos cercanos o lejanos de aquel que se considera estándar.

Así, si de manera recurrente, un niño oye de los profesores expresiones como “así no se habla”, o para referirse a los quechuahablantes que “son gente inculta”, su procesador central estará fijando las creencias “hay sistemas comunicativos que no sirven para desarrollar cultura”, “hay solo una forma de hablar correctamente el castellano”. Pero ni siquiera hay necesidad de expresiones de este tipo: bastará que haya un trato diferenciado a unos hablantes respecto de otros para que se conformen estas creencias.

4. LAS NOCIONES PARA NO DISCRIMINAR

4.1. PARA COMPRENDER EL MULTILINGÜISMO

¿Puede hacer algo el profesor de aula para ayudar a superar el problema A? Creemos que sí. Si consideramos que las creencias lingüísticas se conforman fundamentalmente mediante la interacción en entornos culturales específicos y que los alumnos pasan buena cantidad de horas en la escuela, a los docentes de aula les corresponde jugar determinados roles. Y precisamente, debido a la manera en que se conforman estas creencias, no se trata de tareas que competan solo a los profesores del área de lenguaje, sino a todos los que están inmersos en las actividades de escuelas y colegios. La primera labor que los docentes deberán desarrollar es no tratar de modo diferente a las personas que hablan alguna lengua amerindia; hacerlo significaría estar fijando una creencia de desigualdad; significaría, a la larga, propiciar la discriminación. De esta manera, por lo menos en los momentos que están en la escuela, los alumnos experimentarán que independientemente de la lengua que hablan, todas las personas

son tratadas por igual. Este hecho será procesado por sus cerebros y esto puede influir en sus respectivas representaciones mentales. Con ello se coadyuvará a fijar las creencias “las lenguas tienen igual valor” o “las personas no se diferencian por la lengua que hablan”.

Entonces, si la conducta del docente es relevante y que además esta sea igualitaria, surge la pregunta: ¿debido a qué podría aflorar de manera natural y espontánea una conducta no discriminatoria en el docente? Es evidente que esto solo sería posible si hay una red de creencias que la sustenten. Por ello, un comportamiento no discriminatorio en el docente podría emerger, en buena medida, debido a su conocimiento racional del mundo. Y dentro de este, de su comprensión de nuestra realidad multilingüe. Surge, entonces, otra pregunta: ¿qué nociones lingüísticas pueden contribuir a esta comprensión? Nuestra opinión es que el docente requiere comprender, en primer lugar, la dinámica de su sistema fonológico y esto le permitirá comprender cómo el sistema fonológico de la lengua materna influye en las emisiones que se producen en el aprendizaje de una segunda lengua. Es decir, estas nociones le permitirán comprender los fenómenos de transferencia fonológica.

Para el caso de la concordancia, el docente deberá conocer mínimamente las clases de palabras (nombre, verbo, adjetivo, etc.) de su lengua materna y las funciones que pueden desempeñar estas en las oraciones. Y deberá saber mínimamente que estas funciones pueden ser desempeñadas por diferentes recursos en otras lenguas distintas a la suya. Estos conocimientos le ayudarán al docente a comprender los fenómenos de transferencia morfosintáctica.

Sintetizando esta parte: el profesor deberá poseer conocimientos básicos de la gramática de su lengua materna para poder comprender que puede haber bilingües con diversos grados de dominio sobre la lengua que están aprendiendo. Ello le ayudará a no percibir como producto de la torpeza las formas peculiares de producir determinados fonemas, o las faltas de concordancia gramatical.

Por otra parte, todo docente debe tener meridiana claridad respecto de las diferencias entre lengua y dialecto. Si bien se ha podido demostrar que lingüísticamente no hay ninguna diferencia entre lengua y dialecto, parece siempre útil

hablar de ellos apelando a nociones extralingüísticas. Lo crucial en este caso es desterrar la idea que afirma que de “manera secundaria pueden llamarse dialectos las estructuras lingüísticas, simultáneas a otras, que no alcanzan la categoría de lenguas” (Manuel Alvar citado por Moreno Fernández, p. 88). Así, el docente debe tener presente que todo grupo humano que use sonidos articulados para comunicarse, usa en esencia una lengua. Así tendrá la convicción de que no hay, por un lado, grupos humanos que usan lenguas, y por otro, grupos humanos que usan dialectos. En otras palabras, tendrá claro que “toda lengua es equivalente, es decir, vale igual, en la medida en que satisface las necesidades cognoscitivas y comunicativas de sus usuarios” (Pérez ob. cit.: p. 4).

Estos conocimientos le pueden ser útiles al docente para dos propósitos: a) poder desenvolverse en su entorno coherentemente; b) mediante su comportamiento habitual y espontáneo ayudar a sus alumnos, a entender dicho entorno y a actuar en él.

Ahora, en el tema que nos ocupa, ¿son iguales las tareas docentes en la primaria y en la secundaria? Nuestro parecer es que no. En la primaria, no parece haber espacio para explicitar las conductas no discriminatorias, salvo para enfrentar alguna conducta discriminatoria específica. Aquí, lo fundamental es la interacción y en ella el trato indiferenciado del docente no solo a sus alumnos, sino a cualquier persona.

En el caso de la secundaria, la estrategia para todos los docentes será la misma, pero el profesor del área de lenguaje deberá cumplir otras tareas adicionales. Y es que debemos tener presente que se trata de alumnos con creciente capacidad racional, la misma que puede usarse para la consolidación de sus modelos mentales o, de ser necesario, para su modificación. Por ello, este docente tiene la tarea de hacer explícitas algunas ideas que sustentan su comportamiento no discriminatorio. Entre las ideas que el docente deberá compartir con sus alumnos están las de lengua, dialecto, y la diferencia entre ambos. Casi está de más decir que el docente debe tener mucha claridad sobre estos temas, puesto que estos no solo guiarán su comportamiento, sino que serán compartidos con sus alumnos.

Ahora, según el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (DCN) (Minedu 2009), en la secundaria, estos temas son obligatorios, así que es inevitable su tratamiento en el aula.

Ahora, según el DCN, en la secundaria, no hay lugar para tratar temas de fonología, sin embargo, pensamos que su conocimiento es necesario, pues de este modo el alumno comprenderá racionalmente por qué el bilingüe incipiente que está aprendiendo castellano, al enunciar en esta lengua recurre al fonema /I/ de su lengua materna en lugar de /i/, /e/, o recurre al fonema /U/ en lugar de /o/, /u/. Comprenderá también por qué él, como castellano hablante materno, categoriza las realizaciones de /I/ como /i/ o como /e/, y las realizaciones de /U/ como /o/ o como /u/ (Pérez 2010: 10).

Si se llega a comprender esto, a la discriminación por hablar una lengua amerindia se le habrá quitado sustento lingüístico.

4.2. PARA COMPRENDER EL MULTIDIALECTALISMO

¿Cómo puede ayudar el docente a superar el problema B? Dado que en todos los niveles educativos hay alumnos que usan diversos dialectos castellanos, el docente debe saber meridianamente que lingüísticamente es imposible probar que un dialecto sea superior a otros. Pérez (2006) nos recuerda “que toda expresión de una lengua es legítima, es decir que no hay formas correctas e incorrectas, en tanto todas permiten a sus usuarios satisfacer sus necesidades cognoscitivas y comunicativas, y también en tanto todas son, por igual, el resultado de la evolución histórica de la lengua” (p. 6).

Un aspecto crucial en la noción dialecto es que constituye un sistema realmente usado por una comunidad de habla. Y en esto se diferencia de la noción lengua, pues esta no es hablada realmente por ninguna persona; la lengua existe como entidad idealizada.

El sentimiento de no saber usar bien el castellano es alimentado en parte por la idea que se tiene acerca del estándar. La idea extendida en nuestro medio, y por supuesto equivocada, es que el estándar es hablado por un grupo privilegiado de personas. Para poder dejar de lado esta creencia, el docente debe tener presente que el estándar no es un dialecto, sino un registro, y como tal es “un subcódigo lingüístico

apto para responder a las restricciones situacionales que actúan sobre el uso, seleccionando unos elementos precisos de entre el conjunto de los que están a disposición de los hablantes en el repertorio verbal” (García Marcos 1999: 34). Que la normatividad del estándar no tiene sustento lingüístico. “Si queremos, nos atenemos a ella, pero conscientes de que estamos siguiendo las sugerencias de un grupo de personas (...) y no un conjunto de normas lingüísticas que tengan alguna validez intrínseca, frente a otras que no la tienen” (Pérez 2006: 10).

Resumiendo esta parte: el docente deberá tener un dominio conceptual de los dialectos, registros, del lugar de la normativa, de las jergas, de la replana.

¿De qué manera le van a servir estas ideas al docente de primaria? Obviamente para ayudarle a ubicarse frente a los que le rodean y poder tratarlos igualitariamente. En la primaria, el docente enseñará fundamentalmente con su comportamiento, por lo que ningún alumno será discriminado por la manera en que usa el castellano.

En la secundaria, todos los docentes continuarán enseñando con su comportamiento. El profesor del área de lenguaje, además, deberá explicar estas nociones a sus alumnos. Con esta acción, hará conocer a sus alumnos que su comportamiento no discriminatorio respecto de las personas que usan de modo diverso el castellano, guarda coherencia con sus ideas respecto de los dialectos. Lo que se pretende con esta cuota de racionalidad es consolidar los comportamientos no discriminatorios de los alumnos o tratar de cambiar los comportamientos discriminatorios que puedan existir.

Finalmente, todos los docentes deberán recibir en su formación información sobre la tecnología de la escritura, para poder comprender su importancia y su lugar respecto de la lengua y así evitar su sacralización.

5. CONCLUSIONES

1. Para comprender el multilingüismo y el multidialectalismo, y permitir que otros también los comprendan, el docente debe tener un amplio conocimiento de las nociones que hemos tratado en el presente. Y es competencia de la universidad incluir tales nociones en su formación.

2. En la formación de los docentes se debe considerar la inclusión de contenidos que les permitan tener redes de creencias fundamentadas en el raciocinio.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLAS ARROYO, J. (1999): "Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica". *Estudios filológicos*, Nº 34 pp. 47-72. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S00717131999003400005&script=sci_arttext (Consulta: 08 de mayo de 2010)
- EMPRESA EDITORA EL COMERCIO S.A. *Diario el Comercio*, 24 de abril de 2009.
- EPENSA. *Diario Correo*, 23 de abril de 2009.
- GARCÍA, F. (1999): *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Madrid, Universidad de Almería.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009): *Diseño curricular nacional de la educación básica regular*. Lima.
- MORENO CABRERA, J. (2010): "La Lingüística y el nacionalismo lingüístico español". En: <http://zaragozalinguistica.wordpress.com/2010/04/18/prejuicios-linguisticos/> (Consulta: 22 de mayo de 2010)
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel.
- PÉREZ, J. (2006): "La investigación científica del castellano andino: contra la discriminación lingüística". Discurso leído en la Lección Inaugural de Año Académico 2006 de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En: <http://revistas.pucp.edu.pe/ojs/index.php/summa/article/viewPDFInterstitial/12/2> (Consulta: 24 de abril de 2010)
- PÉREZ, J. y ZAVALA, V. (2010): "Aspectos cognitivos e ideológicos del motoseo en el Perú". En: http://www.congresodelalengua.cl/programacion/seccion_iv/perez_silva_zavala.htm (Consulta: 22 de mayo de 2010)
- PROFESORES DE LA SECCIÓN DE LINGÜÍSTICA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (2009): Pronunciamiento. En: <http://www.pucp.edu.pe/puntoedu/images/documentos/institucionales/pronunciamiento-hilaria-supra.pdf>
- RODRIGO, M. J. (1993): "Representaciones y procesos en las teorías implícitas", en Rodrigo, M. J., Rodríguez, J. y Marrero, J.: *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.
- RODRIGO, M. J. (1997): "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas", en Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (Comps.): *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Paidós.

SIFUENTES PALMA, D. (2007): *Gramática del español y competencia lingüística*. Centro de Investigación y Estudios José de la Riva Agüero, Lima.