



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ANALISIS SOCIOLINGÜÍSTICO SOBRE
ELMULTILINGÜISMO SOCIAL EN LA
COMUNIDAD DE HABLA INDIGENA TICUNA
(BRASIL)

Hugo de Jesús Bejarano Garzón



Tesis

Doctorales

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA, LINGÜÍSTICA GENERAL
Y TEORÍA DE LA LITERATURA**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO SOBRE ELMULTILINGÜISMO SOCIAL
EN LA COMUNIDAD DE HABLA INDIGENA TICUNA (BRASIL)**

Doctorando D. Hugo de J. Bejarano Garzón

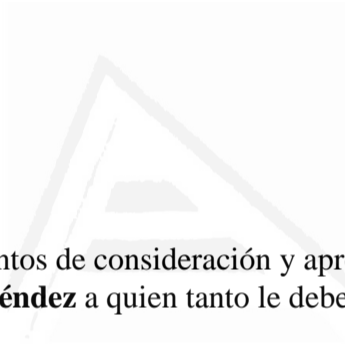
**Tesis presentada para aspirar al grado de
DOCTOR POR LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESPAÑOL E INGLÉS COMO
SEGUNDAS LEN. (L2) / LEN. EXTRANJ. (LE)**

**Dirigida por: Dr. D. Francisco Gimeno Menéndez
Dr. D. Joaquín Rodrigo López**

Alicante, mayo de 2017

AGRADECIMIENTOS



Con los mejores sentimientos de consideración y aprecio para el Profesor **Dr. Dn. Francisco Gimeno Menéndez** a quien tanto le debemos yo y esta tesis doctoral.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INDICE

AGRADECIMIENTOS	2
INDICE	3
INTRODUCCION	10
PARTE I: MARCO TEORICO	15
1. MULTILINGÜISMO SOCIAL	16
1.1. Lenguas en contacto	31
1.1.1. Situaciones de lenguas en contacto	32
1.1.2. Consecuencias del contacto lingüístico	34
1.1.2.1. La sustitución lingüística	34
1.1.2.2. El desplazamiento lingüístico	34
1.1.2.3. Asimilación cultural	35
1.1.2.4. Revitalización lingüística	36
1.1.2.5. Lealtad lingüística	37
1.2. La Diglosia	38
1.2.1. El conflicto lingüístico	40
1.3. Variacionismo	41
1.4. Interferencia lingüística	42
1.5. Configuración de predominio	45
1.6. Restricciones variables	49
1.7. Disciplinas y definiciones relacionadas con el estudio del multilingüismo social	51
1.7.1. Sociolingüística	51
1.7.2. Sociología de la lengua	52
1.7.3. Etnografía de la comunicación	53

1.7.4. La psicolingüística social	54
1.7.5. Dialectología	54
1.7.6. Etnicidad	55
1.7.7. Prestigio	56
1.7.8. Identidad étnica	56
1.7.9. Vitalidad etnolingüística	58
1.7.10. Anglicismo léxico	60
1.7.11. Comunidad idiomática, comunidad lingüística y comunidad de habla	62
1.7.12. Planificación lingüística	64
2. COMPETENCIA Y ACTUACIÓN COMUNICATIVAS	69
2.1. Competencia Comunicativa	73
2.2. Modelos de la competencia comunicativa	78
2.2.1. Modelo de Noam Chomsky	79
2.2.2. Modelo de Dell Hymes	79
2.2.3. El modelo de Canale & Swain	80
2.2.4. El modelo de L. Bachman	81
2.2.5. Modelo de Celce-Murcia et al	83
2.2.6. Paradigmas multilingües	85
2.2.6.1. Modelo dinámico de multilingüismo	86
2.2.6.2. Modelo de multicompetencia	87
2.3. Uso lingüístico	90
3. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS	95
3.1. Aproximación multidisciplinar al concepto de actitud lingüística	95
3.2. Enfoques del estudio de las actitudes lingüísticas	102
3.3. Funciones de las actitudes lingüísticas	103

3.3.1. Función cognoscitiva o de comprensión	104
3.3.2. Función instrumental o utilitaria	104
3.3.3. Función expresiva de valores	104
3.3.4. Función de autodefensa o defensiva del yo	104
3.4. Orientaciones de las actitudes lingüísticas	104
3.5. Origen, producción y mutación de las actitudes lingüísticas	107
3.6. Variables que inciden en las actitudes lingüísticas	109
3.6.1. Actitudes lingüísticas y edad	110
3.6.2. Actitudes lingüísticas y sexo	112
3.6.3. Actitudes lingüísticas y competencia comunicativa	113
3.6.4. Actitudes lingüísticas y actuación comunicativa	114
3.7. Medición de las actitudes lingüísticas	115
3.7.1. La técnica de máscaras ocultas	117
3.7.2. La técnica de los cuestionarios	118
3.7.3. La técnica de las entrevistas	119
3.7.4. La técnica de la observación	119
3.7.5. Procedimiento de Medición de las actitudes lingüísticas	122
4. CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO	124
4.1. Enseñanza de lenguas	126
4.2. Situación de la lengua española	128
4.3. Situación de la lengua inglesa	135
4.4. Situación de la lengua portuguesa	144
4.5. Situación de las lenguas indígenas	150
4.6. La sociolingüística en el Brasil	160
4.7. La investigación sociolingüística en el Brasil	162

4.8. Panorama sociolingüístico de las lenguas en contacto	165
PARTE 2	172
5. OBJETIVOS, HIPÓTESIS, METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, COMUNIDAD DE HABLA, VARIABLES SOCIALES Y SOCIOLINGÜÍSTICAS.	173
5.1. Objetivos	173
5.2. Hipótesis de la investigación	173
5.3. Metodología de la investigación sociolingüística	174
5.4. La comunidad de habla indígena perteneciente a la etnia ticuna de Umariacu II	176
5.5. Variables sociales	186
5.5.1. Sexo/género	186
5.5.2. Edad	187
5.5.3. Nivel sociocultural	187
5.5.4. Profesión u oficio	189
5.5.5. Nivel de escolaridad	190
5.5.6. Lugar de origen o procedencia	190
5.6. Variables Sociolingüísticas	191
6. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN, ANTECEDENTES, EQUIPO INVESTIGADOR Y TRABAJO DE CAMPO	192
6.1. Instrumentos de medición: el cuestionario	192
6.2. Antecedentes y futuras líneas de investigación	196
6.3. El equipo investigador de campo	198
6.4. El trabajo de campo investigativo	198
7. TRATAMIENTO DE LOS DATOS	198
7.1. La muestra	198
7.1.1. Caracterización de la muestra	200
7.1.1.1. Descripción de la muestra en función del porcentaje de alumnos según el sexo	200

7.1.1.2.Descripción de la muestra en función del porcentaje de alumnos según la edad	201
7.1.1.3.Descripción de la muestra en función del porcentaje de acuerdo al lugar de nacimiento de los padres del encuestado	201
7.1.1.4. Descripción de la muestra en función del porcentaje de acuerdo al lugar de nacimiento del encuestado	202
7.1.1.5.Descripción de la muestra en función del porcentaje de alumnos por nivel educativo	203
7.1.1.6.Descripción de la muestra en función del porcentaje de acuerdo al número de miembros de la familia del encuestado	204
7.1.1.7.Descripción de la muestra en función del porcentaje por nivel de estudios de los padres del encuestado	205
7.1.1.8.Descripción de la muestra en función del porcentaje de acuerdo a la situación laboral de los padres del encuestado	207
7.1.1.9.Descripción de la muestra en función del porcentaje de acuerdo a la actividad principal de los padres del encuestado	208
7.1.1.10.Descripción de la muestra en función del porcentaje de acuerdo al equipamiento del hogar del encuestado	210
7.1.1.11. Descripción de la muestra en función del porcentaje de acuerdo a la clase social subjetiva	210
8. ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y DESCRIPTIVO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA, LA ACTUACION COMUNICATIVA Y LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES SEXO Y NIVEL EDUCATIVO	211
8.1.La Competencia comunicativa	212
8.1.1.Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva de la lengua ticuna, en función del sexo y el nivel educativo	212
8.1.2.Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva del portugués, en función del sexo y el nivel educativo.	221
8.1.3.Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva del español, en función del sexo y el nivel educativo	229
8.1.4.Índice simple de la competencia comunicativa subjetiva respecto a la adquisición de la primera lengua (comprensión y habla), en función del sexo y el nivel educativo	239
8.2.La actuación comunicativa	244

8.2.1. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas dentro del ámbito familiar, en función del sexo y el nivel educativo	244
8.2.2. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el entorno externo del ámbito familiar, en función del sexo y el nivel educativo	252
8.2.3. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el ámbito escolar, en función del sexo y del nivel educativo	259
8.2.4. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el ámbito del intercambio económico, en función del sexo y del nivel educativo	265
8.3. Las actitudes lingüísticas	276
8.3.1. Índice simple de las actitudes lingüísticas de los alumnos ticuna respecto a la persona que más les ha influenciado para aprender la lengua ticuna, el portugués, y el español en función del sexo y el nivel educativo	276
8.3.2. Índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua ticuna en la norma culta, en los asuntos oficiales del estado y en los medios de comunicación social, en función del sexo y del nivel educativo	284
8.3.3. Índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués, el español y el inglés en el ámbito de las relaciones internacionales (Tics, tratados comerciales, actividades científicas), en función del sexo y del nivel educativo	293
9. RESULTADOS	302
9.1. Resultados en relación con la primera hipótesis.	302
9.1.1. Diglosia amplia	302
9.1.2. La sustitución y el desplazamiento lingüísticos	303
9.1.3. Inglés como lengua global	304
9.1.4. La movilidad social	306
9.1.5. Validación de la hipótesis	307
9.1.6. Discusión	308
9.2. Resultados en relación con la segunda hipótesis	309
9.2.1. Conflicto lingüístico	309
9.2.2. Conservación, normalización y recuperación de las lenguas indígenas	311
9.2.3. Validación hipótesis	316

9.2.4. Discusión	317
9.3. Resultados en relación con la tercera hipótesis	328
9.3.1. Variable sexo y competencia comunicativa	328
9.3.2. Validación hipótesis	330
9.3.3. Discusión	331
9.4. Resultados en relación con la cuarta hipótesis	332
9.4.1. Variable sexo y actuación comunicativa	332
9.4.2. Validación hipótesis	336
9.4.3. Discusión	337
9.5. Resultados en relación con la quinta hipótesis	339
9.5.1. Actitudes hacia las lenguas indígenas	341
9.5.2. Actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas, el portugués, el español y el inglés como lenguas de relaciones internacionales	343
9.5.2.1. Actitudes hacia el portugués	343
9.5.2.2. Actitudes hacia el español	345
9.5.2.3. Actitudes hacia el inglés como lengua global	346
9.5.3. Validación de la hipótesis	348
9.5.4. Discusión	349
CONCLUSIONES	352
RELACION DE ANEJOS Y FIGURAS	359
BIBLIOGRAFIA	385

INTRODUCCIÓN

El estudio del multilingüismo social en el siglo XXI tiene un alto valor estratégico, ya que, por efectos de la globalización económica, el porvenir de las lenguas se ve seriamente alterado; de momento, la situación no es muy clara y dentro de la comunidad lingüística existen divergencias respecto a las posibles consecuencias que puede traer este fenómeno sobre las lenguas en contacto: hay quienes piensan, desde una postura extrema, que tendrá lugar un conflicto lingüístico global, el cual culminará con la muerte y desaparición de un alto porcentaje de las lenguas como consecuencia no solo de la globalización económica, sino también debido a la posición dominante que ejerce el inglés; otros puntos de vista menos radicales, por el contrario, apuntan a que en este milenio no acontecerá ningún tipo de conflicto, sino que más bien tendrá ocurrencia un reacomodamiento del mosaico lingüístico mundial, en donde el inglés como lengua internacional perderá parte de su hegemonía frente a otras lenguas de similar prestigio e importancia, como el español o el portugués.

La presente investigación se divide en dos partes: la primera comprende el multilingüismo social (capítulo 1); la competencia y actuación comunicativas (capítulo 2); las actitudes lingüísticas (capítulo 3), y el contexto sociolingüístico (capítulo 4). En la segunda parte se realiza un análisis sociolingüístico de la comunidad de habla indígena ticuna de Umariacu II, localizada en el Brasil, estado del Amazonas, Municipio de Tabatinga.

El capítulo 1 trata sobre el multilingüismo social y en él se abordan temas cruciales como la definición, la taxonomía, la incidencia de la globalización económica, el inglés, las TIC, el porvenir de las lenguas en contextos multilingües y las direcciones que han seguido los estudios en este nuevo milenio. Finalmente se citan algunas disciplinas y definiciones que permiten definir su estudio, objetivo y alcance.

Como se ha dicho al comienzo, los lingüistas han seguido dos líneas de investigación diferentes que buscan predecir el porvenir de las lenguas en la era de la globalización económica. La primera es la denominada «hecatombe lingüística» preconizada entre otros por el profesor R. Hamel (2003, 2008, 2013), quien, a partir de una óptica premonitoria asume una perspectiva ecologista y gravitacional de las lenguas, en donde estas nacen, evolucionan y mueren dentro de una enorme constelación, consiguiendo sobrevivir solo las más fuertes. Esta base teórica desafortunadamente carece de un verdadero sustento científico que se fundamente rigurosamente en la sociología del lenguaje; se trata simplemente de una visión futurista que pasa por alto el hecho natural de que son los hablantes y las comunidades de habla quienes evidentemente mueren, pero no las lenguas: las lenguas simple y llanamente son sustituidas por otras.

La segunda línea de investigación es la llamada «reacomodamiento lingüístico» y es defendida por J. Fishman (2001) y F. Gimeno (2008, 2012) entre otros, quienes no anuncian una debacle lingüística, sino que más bien dan un parte de tranquilidad y advierten que las lenguas no desaparecerán en un alto porcentaje por efectos de la globalización económica o la masiva presencia del inglés, sino que

tendrá ocurrencia un reajuste estratégico en el que ninguna de ellas ocupará la posición dominante que alcanzó el inglés a finales del siglo pasado; esta lengua, por el contrario, sufrirá un leve retroceso, de tal manera que llegará a compartir espacio con importantes idiomas, como el español, el mandarín, el árabe o el portugués, conformando con ellas un oligopolio que marcará el derrotero lingüístico en los próximos años del siglo XXI.

Abordar el estudio del multilingüismo presenta cierta dificultad, la cual tiene su origen en la forma tan dispar como los autores definen este término. No obstante, a pesar de que no miden suficientemente el multilingüismo, son ciertamente valiosos para llevar a cabo una genuina comprensión. F. Gimeno (1990, 2003) sugiere que los estudios sobre el multilingüismo social se pueden llevar a cabo desde tres direcciones: lenguas en contacto, diglosia y conflicto lingüístico y variacionismo, que, a su vez, se pueden abordar desde sendos métodos (interferencia, configuración de predominio y restricciones variables).

Para finalizar este capítulo, se realiza una somera descripción de las disciplinas y definiciones que tienen como objeto de estudio el multilingüismo social, a saber: sociolingüística, sociología de la lengua, etnografía de la comunicación, psicolingüística social, dialectología, etnicidad, prestigio, identidad étnica, vitalidad etnolingüística, anglicismo léxico, etc.

En el capítulo 2 el foco de atención se centra en la definición de la competencia comunicativa, el uso lingüístico y la actuación comunicativa. Igualmente se realiza una revisión crítica de los diferentes paradigmas, tanto monolingües como multilingües, que han surgido en torno a estos constructos.

Entre los autores que más aportaciones han hecho al estudio de la competencia comunicativa y su consecuente aplicación al campo de la adquisición, la enseñanza o la evaluación de L2, pueden destacarse los siguientes: N. Chomsky (1965, 1980); D. Hymes (1972); Canale & Swain (1980); M. Canale (1983); L. Bachman (1990); Bachman & Palmer (1996); Celce-Murcia; Dórnyci & Thurrell (1995), entre otros. Sin embargo, cabe resaltar que el modelo propuesto por Canale & Swain (1983), junto con el de M. Canale (1983), siguen siendo los principales paradigmas más usuales hasta hoy sobre la competencia.

No obstante el auge que han tenido estos modelos, también han sido objeto de serios cuestionamientos fundamentados en los estudios realizados por F. Grosjean, V. Cook, Herdina & Jessner y G. de Angelis, cuyos resultados evidencian que el estudio de la adquisición de segundas, terceras o más lenguas se ha hecho erráticamente desde una perspectiva monolingüe. A pesar de las críticas, hay que reconocer que tanto el estudio de la adquisición como la evaluación de las lenguas o el nivel de competencia siempre se han desarrollado en perspectiva monolingüe, es decir, tomando como referente al hablante nativo ideal.

Para zanjar las deficiencias de los anteriores modelos, surge un nuevo enfoque de corte plurilingüe, el cual se fundamenta en que los hablantes multilingües hacen uso de las lenguas para diferentes funciones y usos y, por ende, estos hablantes ostentan una competencia cuya estructura y configuración difiere ostensiblemente de la de los hablantes monolingües y bilingües. Entre las tendencias vanguardistas que tienen como objeto de estudio la competencia comunicativa en contextos de

multilingüismo social, merecen destacarse los estudios realizados por: Herdina & Jessner (2002), G. de Angelis (2007) y V. Cook (1991, 2013).

El capítulo 3 se encarga de estudiar las actitudes lingüísticas en cuanto se refiere a la definición y aspectos relacionados con su abordaje, origen, formación, cambio, función, mensuración, escalas de medición, etc. El tema de las actitudes siempre ha estado presente en la mayoría de los estudios relacionados con la lengua, pero fueron Agheyisi & Fishman (1970), en su artículo seminal «*Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches*», quienes por primera vez realizaron un acercamiento de los lingüistas al análisis de las actitudes. De ahí en adelante su estudio ha ido creciendo vertiginosamente y son muchos los lingüistas que desde distintas perspectivas han seguido trabajando en este campo. Merecen destacarse los trabajos realizados durante las últimas décadas por: M. Carranza (1982); Ryan et al (1982); Allard & Landry (1990); Gimeno & Gimeno (2003); D. Lasagabaster (2003); H. López Morales (2004), etc.

Si bien es cierto que el estudio sobre las actitudes lingüísticas surgió en contextos situacionales de bilingüismo, actualmente va más allá y abarca el multilingüismo social, no solo en el sentido de la inclusión de dos o más lenguas en el currículo escolar, sino también a través de las funciones y usos que cumplen las lenguas en las comunidades de habla.

Desde la psicología social y tomando como referente los dos modelos de actitudes: las integrativas y las instrumentales, el desempeño de las actitudes lingüísticas en una comunidad de habla multilingüe opera de un modo similar a todos los demás. No obstante, existen ciertas actitudes que se relacionan con fenómenos de asimetría social y lingüística tales como el estatus, ya sea mayor o menor, y la condición social de la lengua en la comunidad de habla, dominante, dominada, mayoritaria o minoritaria. Estos fenómenos, como es entendible, inciden fuertemente en las funciones sociales que han de desempeñar las lenguas en contacto dentro de la comunidad de habla y por ende en las actitudes lingüísticas.

Las técnicas más importantes son las de medición directa y las de medición indirecta, las técnicas en sí mismas presentan ventajas y desventajas, dependiendo del tipo de actitudes que se pretenda medir y del contexto en el que se lleve a cabo la medición. No obstante, lo recomendable es la combinación o triangulación de las técnicas, ya que esto permite dar más consistencia, fiabilidad y riqueza de contenido a la medición de las actitudes. Entre las principales escalas utilizadas regularmente para la medición de las actitudes se pueden destacar: el método Bogardus, el método Thurstone, el método Likert, el método Guttman, el método Osgood y el test The Attitude/Motivation (AMTB).

El capítulo 4 trata sobre el análisis del contexto sociolingüístico. En él se aborda la situación de las diferentes lenguas en contacto: el portugués, el español, el inglés y las lenguas indígenas. Igualmente se tratan aspectos tales como la enseñanza de las lenguas, la historia de la sociolingüística brasileña, las principales líneas de investigación y el panorama sociolingüístico actual de las lenguas en contacto.

La enseñanza de lenguas extranjeras en el Brasil fue formalmente institucionalizada en el año de 1809, más por razones estratégicas y políticas que por razones educativas. Hasta 1961, con la ley de Directrices, tanto las

recomendaciones metodológicas como los materiales didácticos fueron rigurosamente controlados por el Ministerio de Educación. Esta situación fue modificada con la nueva ley de Directrices de Darcy Ribeiro en el año de 1996, la cual se encuentra vigente hasta la fecha. Actualmente existe la obligatoriedad de incluir una lengua extranjera en el currículo de los 6 a los 9 años de enseñanza fundamental y, en el caso de la enseñanza media, se sugiere la inclusión de dos lenguas extranjeras, quedando a criterio de la escuela la escogencia de las mismas.

Desde el punto de vista de tendencias metodológicas, en las décadas que van de los 40 a los 70 se impuso el método audio-lingual. A partir de la década de los 80 y 90, lo que se pregonó fue el abordaje comunicativo. En los comienzos de este nuevo siglo, ha sido criticado por su carácter reduccionista y lo que se viene imponiendo actualmente en el Brasil es el enfoque basado en la interacción y en la mediación que caracteriza una perspectiva sociocultural de base vigotskiana-bakhtiniana.

Sobre la historia de la sociolingüística en el Brasil, puede decirse que desde la década de los 70 se da un fuerte impulso a esta disciplina con un marcado acento variacionista. Entre los principales representantes merecen destacarse: Jürgen Walter Bernd Heye, Anthony Julius Naro, María Marta Pereira Scherre, Fernando Tarallo, Claudia Roncarati, Eni Orlandi, etc. Si bien es cierto que la sociolingüística variacionista en el Brasil ha tenido gran acogida, también es verdad que ha recibido fuertes críticas, especialmente en esta última década, ya que han surgido nuevas propuestas investigativas, entre las que destaca la preconizada por el joven sociolingüista Dante Lucchesi.

Para finalizar el capítulo 4, se aborda el panorama sociolingüístico actual de las lenguas en contacto. Según R. Hamel, la tensión lingüística que tiene ocurrencia en el Mercosur entre el español, el portugués, el inglés, las lenguas minoritarias indígenas y de inmigrantes debe ser neutralizada para conservar su funcionalidad, estatus y prestigio, siguiendo dos estrategias que han de servir como barrera de contención ante la globalización económica, la hegemonía del inglés, el desplazamiento lingüístico del español/portugués y la desaparición de las lenguas minoritarias indígenas y de inmigrantes: la defensa irrestricta de las lenguas de la comunidad de habla y la posición defensiva de las lenguas nacionales como mecanismo de contención contra la hegemonía del inglés.

En la segunda parte de esta investigación, que corresponde al análisis sociolingüístico de la comunidad de habla objeto de estudio, inicialmente se definen los objetivos, se plantean las hipótesis y se lleva a cabo un análisis con el paquete estadístico SPSS 23, el cual servirá para confirmar o rechazar las hipótesis relacionadas con la situación de las lenguas (español, portugués, inglés y la lengua indígena ticuna) en contacto que se produce en la comunidad de habla.

Partiendo de los postulados de R. Hamel, quien sugiere que se debe establecer una barrera de contención que sirva para neutralizar a la globalización económica y al inusitado avance del inglés, evitando así el desplazamiento lingüístico del español y el portugués, así como la muerte de las lenguas minoritarias (indígenas, inmigrantes); y la línea de pensamiento de F. Gimeno Menéndez, quien considera que en este nuevo milenio se llevará a cabo un reacomodamiento del mosaico

lingüístico, en el que el inglés como lengua internacional perderá parte de su hegemonía respecto a otras lenguas de similar prestigio e importancia como el español o el portugués, se plantean las dos primeras hipótesis, que buscan contrastar la validez de los anteriores enunciados teóricos. Las hipótesis 3, 4 y 5 pretenden evidenciar si las variables sexo, y nivel académico ejercen algún tipo de influencia sobre la competencia comunicativa, la actuación comunicativa y las actitudes lingüísticas.

Dentro de la comunidad de habla en la que se desarrolló esta investigación, los alumnos se encuentran expuestos a por lo menos tres lenguas: el ticuna como lengua materna, el portugués como L2, el español como lengua extranjera y el inglés como lengua global fuera del sistema educativo. De ahí que la copresencia de estas lenguas, tanto en el currículo como en su cotidianidad, hace necesario adquirir un exhaustivo conocimiento sobre este tipo especial de multilingüismo escolar, toda vez que el contacto de lenguas en este contexto particular puede dar lugar a fenómenos de tipo social, cultural o sociolingüístico (diglosia, desplazamiento, sustitución, conflicto) que ejercen notoria influencia sobre las actitudes lingüísticas, la actuación comunicativa y la competencia comunicativa.

Como puede verse en este colectivo de alumnos, dada su edad, se hallan en un periodo de su existencia en el cual se estructuran ciertos rasgos de su personalidad que les permiten adoptar conductas, tendencias, creencias y actitudes que pueden perdurar a lo largo de su vida, por lo que pueden aportar importantes puntos de vista respecto a su competencia, actuación y actitudes hacia cada una de las lenguas presentes en el curriculum y en su entorno próximo, los cuales ayudan a conocer empíricamente las representaciones lingüísticas del alumnado de educación fundamental y media insertos en un contexto de multilingüismo social.

Para la realización del trabajo de campo se escogió la comunidad de habla multilingüe denominada como tierra indígena de Umariacu II, localizada en el corazón de la selva amazónica brasileña (municipio de Tabatinga), sobre el margen izquierdo del río Solimões, a 1.105 kms de Manaus la capital del estado del Amazonas. Se trata de un colectivo de 400 estudiantes de ambos sexos, matriculados en el año lectivo 2016, adscritos a los centros educativos de la comunidad indígena antes mencionada, pertenecientes a la etnia ticuna, cursando los niveles de enseñanza fundamental y enseñanza media, con edades que oscilan entre los rangos de 14 a 17 años.



PARTE I: MARCO TEÓRICO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. MULTILINGÜISMO SOCIAL

En estos tiempos puramente digitales, gracias al Internet, en un segundo, con tan solo dar un clic de ratón, se puede estar fácilmente conectado con cualquier parte del mundo a cualquier hora y tener acceso a todo tipo de información en la lengua que más apetezca, ya sea para hacer negocios, estudiar, leer un periódico, asistir a una conferencia o simplemente por cuestiones de ocio. Esta forma de comunicación multicultural y multilingüe se ha convertido en un novedoso paradigma de interrelación, que ha incidido enormemente en el modo de ser de la sociedad actual, la cual ha ido asimilando y adaptándose rápidamente a estos cambios de la realidad circundante. A fin de que dichos intercambios comunicativos sean exitosos, se hace imprescindible el dominio lingüístico no solo de la lengua materna, sino adicionalmente de uno o más idiomas internacionales; aunque, indefectiblemente, a la hora de llevar a cabo tal elección, la balanza se inclina casi siempre a favor del inglés, el cual es considerado como la lengua vehicular por excelencia de la globalización económica y de las TIC.

Es innegable entonces que el estudio de las lenguas en el siglo XXI tiene un alto valor estratégico, ya que, por efectos de la globalización económica, el porvenir lingüístico se ve grandemente impactado. De momento, la situación no es muy clara y dentro de la comunidad científica existen divergencias respecto a las posibles consecuencias que puede traer este fenómeno sobre las lenguas en contacto: hay quienes piensan, desde una postura extrema, que tendrá lugar un conflicto global, el cual culminará con la muerte y desaparición de un alto porcentaje de las lenguas, mientras que otros puntos de vista menos radicales apuntan a que este milenio tendrá ocurrencia un reacomodamiento del mosaico lingüístico mundial, en el que el inglés como lengua internacional perderá parte de su hegemonía frente a otras lenguas de similar prestigio e importancia, como el español o el portugués.

Producto de la globalización económica, con demasiada frecuencia se tiene contacto, especialmente a través de los medios de comunicación, ya sean hablados, escritos, audiovisuales y online, con expresiones tales como multinacional, multilateral, multicultural, multilingüismo, las cuales definen de manera amplia ciertos fenómenos subyacentes a esta tendencia. Dichas expresiones están relacionadas principalmente con el ámbito económico, pero también indirectamente con el social, el político, el cultural e inclusive el lingüístico; este último aspecto se tratará a continuación de una forma más profunda, visualizando concretamente el impacto que la globalización económica, las TIC y el inglés como lengua global ejercen sobre el equilibrio lingüístico mundial.

R. Hamel (2013) considera que desde la década de los 80 del siglo anterior, los paradigmas convencionales de interrelación humana (económicos, políticos, sociales, culturales y lingüísticos) comienzan a sufrir una mutación que elimina el modelo autónomo e individual para implantar un modelo colectivo e integracional. De esta manera, en los ámbitos lingüístico y cultural, por ejemplo, «nos enfrentamos a una vertiginosa mundialización de la lengua y cultura hegemónica de los Estados Unidos que implica al mismo tiempo la globalización de lo local, el surgimiento de

“terceras culturas” desterritorializadas como la nueva cultura empresarial y múltiples expresiones de sincretismos e hibridaciones».

Para F. Gimeno (2008), la globalización económica es y ha sido inherente al desarrollo de la humanidad, de tal forma que no se trata de un nuevo paradigma, pues al fin y al cabo el hombre, como ser social que es, ha propendido desde siempre a comunicarse e interrelacionarse con sus semejantes para satisfacer sus necesidades, ya sea de tipo social, económico o cultural. Lo que sucede es que la globalización actual difiere bastante de las manifestaciones asociativas del pasado, pues está integrada por una serie de nuevos componentes de tipo social, cultural, tecnológico y económico, siendo este último el que ejerce enorme influencia sobre los demás y los jalona. Sus principales características son:

- a) Libertad plena de los sistemas cambiarios en términos generales, pero bajo control absoluto de las monedas duras como el dólar, el euro o el yuan chino.
- b) Libertad parcial para efectos transaccionales de bienes y servicios a escala internacional, por lo que se crean grandes bloques económicos (Mercosur, BRICS, UE).
- c) Libertad limitada para la locomoción del recurso humano y laboral, de tal forma que las migraciones/inmigraciones son consideradas como un problema de seguridad transnacional.

Se infiere de lo anterior que el hombre de principios del siglo XXI habita en un mundo global, homogéneo y cosificado; es un ser interdependiente, piensa, actúa y se comunica de forma idéntica con sus semejantes, utilizando como lengua común el inglés estadounidense. Paradójicamente, este nuevo paradigma es de naturaleza ambivalente: Por una parte, propende a la estandarización, homogeneización y globalización económica de la producción, el consumo, las transacciones monetarias, las comunicaciones y la estratificación social, etc. Por la otra, socialmente pretende edificar sobre un constructo igualitario y despersonalizado un nuevo modelo de interrelación más humanitario e incluyente, el cual coloca como pilar fundamental la autonomía, el respeto y la independencia en los ámbitos personal, social, local, nacional y supranacional. Bajo estos criterios se ha de fomentar el nuevo pluralismo y la diversidad que afectan positivamente a la cultura, las lenguas, las creencias y el poder.

En este sentido, la globalización económica debe conferir respeto irrestricto a la diversidad lingüística y cultural de los pueblos. Para materializar esta propuesta y no dejarla plantada en el terreno de las utopías, se hace necesario generar mecanismos de presión medioambiental, a través de políticas de planificación lingüística supranacionales que coadyuven a detener y equilibrar la globalización cultural, la anglización y el avance del inglés. Siendo así las cosas, para F. Gimeno (2012), ninguna lengua a mediados de este nuevo milenio va a ejercer monopolio alguno respecto a las demás, de modo que la hegemonía del inglés quedará relegada a un oligopolio representado por varias lenguas de países y economías emergentes con creciente desarrollo, tales como el chino mandarín, el español, el portugués, el árabe, etc.; situación que mejorará parcialmente el equilibrio y la sana convivencia lingüística de los pueblos.

Si bien es cierto que la globalización económica puede ayudar a preservar la diversidad lingüística y cultural, como ha podido verse anteriormente, también es importante evidenciar algunos efectos negativos que de esta se derivan. Al respecto, M. Siguan (2002) opina que en los Estados Unidos ha tenido ocurrencia un alto porcentaje de los avances científicos, técnicos e informáticos, entre otros, lo que incide en el ámbito lingüístico, como es de suponer, ya que el inglés es el medio de comunicación por excelencia de la globalización, pues una de sus características primordiales es difundir a todo el mundo la información, de tal forma que esta lengua hoy por hoy busca imponerse en casi todos los ámbitos como lengua universal, trayendo ciertas prevenciones en muchos países por considerarla portadora de ideologías opresoras y dominantes.

Continuando con los postulados de M. Siguan (2002), ahora merece la pena conocer el impacto de la globalización económica sobre las lenguas minoritarias. En el caso de las comunidades indígenas, especialmente cuando migran a las aéreas urbanas, no tienen más alternativas que aprender la lengua foránea, pues es entendible que la sociedad de acogida normalmente no tiene interés alguno en aprender la lengua indígena. Los jóvenes son los primeros en ir asimilando la nueva cultura a fin de poder sobrevivir en un medio tan hostil, lo que a la postre puede generarles actitudes negativas hacia la lengua materna que normalmente conllevan al autoodio y al posterior abandono. Es innegable entonces que frente a la globalización económica, estas lenguas menores se hallan en desventaja, relegadas y en grave peligro de desaparición tal como M. Siguan lo advierte:

«De otro lado en la actualidad la globalización está provocando la desaparición de lenguas menores en un proceso que se acelera con el paso del tiempo y que desde hace un tiempo ha sido enunciado como una pérdida similar a la que representa la desaparición de especies vivas, animales o vegetales.» M. Siguan (2002)

Finalmente, M. Siguan (2003), al igual que F. Gimeno (2008), aboga por la implementación de políticas inclusivas que mantengan, por una parte, la riqueza y diversidad cultural, y por la otra, la pluralidad lingüística. En la praxis educativa, si bien es cierto que es de capital importancia el aprendizaje de lenguas extranjeras, ello no implica llenar el currículo de lenguas sin más, sino que se trata más bien de implementar un tipo de enseñanza cuyo objetivo sea la equilibrada convivencia lingüística, evitando que a través de la globalización creciente se impongan lenguas internacionales y se subestime la presencia de las lenguas menores.

De las expresiones lingüísticas conexas a la globalización económica y enunciadas anteriormente, existe una a la que se le viene dando singular importancia, especialmente por parte de la Unión Europea y, más recientemente, por la mayoría de países de Hispanoamérica, pues es considerada como un factor coadyuvante para el impulso de la cohesión social y el crecimiento económico: el multilingüismo, cuya definición generalmente aceptada corresponde a la competencia que puede tener una persona o una comunidad de habla para dominar dos o más lenguas en sus actividades cotidianas.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de lenguas permite a las personas migrar de un estadio monolingüe a uno multilingüe, de tal manera que es muy importante para una sociedad ser capaz de relacionarse con sus semejantes,

comprender su lengua, su forma de vida, su visión del mundo, su cultura. Este es un imperativo que debiera estar presente en las políticas lingüísticas de todos los países del mundo.

Una comunidad de habla multilingüe muestra la diversidad lingüística y cultural a la que está expuesta, lo que facilita generar una genuina comprensión social que permite a sus ciudadanos acceder a puestos laborales, realizar intercambios estudiantiles, mejorar las relaciones comerciales, comprender las diferentes culturas... Como puede verse, son muchas las ventajas que implica para una sociedad ser competente en diferentes lenguas.

Estas son quizá las razones fundamentales por las que muchos países han decidido fomentar el multilingüismo como una acción prioritaria de sus políticas a fin de mejorar la competencia comunicativa, apostando por la enseñanza de al menos una lengua extranjera en su currículo y dando especial relevancia a las lenguas minoritarias, ya sean indígenas u otras vernáculos.

La ciudadanía de hoy es consciente de la importancia del aprendizaje de lenguas y del respeto por el equilibrio lingüístico de su entorno; de ahí que la condición *sine qua non* para que las dos premisas anteriores puedan materializarse viene dada desde diferentes direcciones: los ciudadanos, las políticas lingüísticas gubernamentales, la escuela y, por supuesto, los medios de comunicación que hoy por hoy inciden grandemente en la difusión lingüística.

G. Kremnitz (1990) determina la triple naturaleza del multilingüismo: la individual, la social y la institucional; estas dimensiones se relacionan mutuamente y facilitan la comprensión tanto individual como social de una comunidad de habla, ya que las condición multilingüe no afecta por igual ni a los individuos ni a las comunidades, toda vez que pueden darse eventos en que no todos los miembros de una comunidad de habla son multilingües, ni un individuo multilingüe puede tener competencia plena en todas las lenguas a las que está expuesto.

D. Lasagabaster (2003) clasifica también el multilingüismo desde tres perspectivas: el multilingüismo individual, el cual pone énfasis en la utilización que un hablante hace de más de una lengua en sus actividades cotidianas; el multilingüismo escolar, que tiene ocurrencia cuando se da la presencia de dos o más lenguas en el currículo; y en un sentido más amplio, el multilingüismo social, que está mediado por la exposición de una comunidad de habla a dos o más lenguas. Este autor resalta los beneficios estratégicos del multilingüismo tanto para el individuo como para la sociedad en sí misma, toda vez que es de capital importancia adquirir el dominio de otras lenguas y acceder a culturas distintas a la del entorno más próximo. Existen factores coadyuvantes que han impulsado la expansión del multilingüismo social, tales como la globalización económica, la omnipresencia del inglés como lengua internacional en casi todos los ámbitos de uso, el fenómeno creciente de las migraciones, la tendencia protectora hacia las lenguas minoritarias, entre las que se incluyen las indígenas y las lenguas de los emigrantes, de las cuales hay vestigios desde la época colonial en los cinco continentes, etc.

M. Siguan (2001) manifiesta que abordar el estudio del multilingüismo presenta cierta dificultad, la cual tiene su origen en la forma tan dispar en la que los autores entienden este término. Dicha situación se hace evidente tanto en la

diversidad de definiciones propuestas como en los enfoques que asume el multilingüismo en los diferentes contextos, lo que puede generar confusiones y ambigüedades. No obstante esta situación problemática, la mayoría de autores coinciden en que una persona puede adquirir dos, tres o más sistemas lingüísticos, pero dependiendo de cada situación se podría hablar entonces de bilingüismo, trilingüismo o multilingüismo, pues al fin y al cabo los procesos implicados son diferentes para cada situación.

Con la apreciación de M. Siguan (2001) también coinciden Gimeno & Gimeno (2003), para quienes el estudio del multilingüismo generalmente se ha abordado desde diversas ópticas y en muchos casos se ha tratado de definir a través de categorías o escalas desde la perspectiva del bilingüismo, por medio de variables tales como predominio, uso o capacidad, entre otras. No obstante, y a pesar de que no miden suficientemente el multilingüismo, son ciertamente valiosas para llevar a cabo una aproximación a su objetivo, dimensión y alcance. Igualmente argumentan que el estudio del multilingüismo social presenta una enorme complejidad y, por ende, debe ser analizado desde una perspectiva interdisciplinaria, toda vez que su objeto de estudio está centrado en el contacto de lenguas y de él hacen parte aspectos de tipo lingüístico, sociológico y formal. La siguiente taxonomía surge de la adaptación del modelo de T. Tinsley (2003) a las actuales circunstancias del multilingüismo social en un mundo lingüísticamente globalizado, tal como se describe en el siguiente gráfico:

Paradigma convencional	Paradigma vanguardista
La lengua oficial es el paradigma de la identidad nacional.	El paradigma hace énfasis en el multilingüismo.
El multilingüismo genera situaciones problemáticas para la sociedad imperante.	El multilingüismo afecta positivamente a la sociedad.
El multilingüismo es marginado del contexto educativo.	El multilingüismo es incluido y aceptado ampliamente en el contexto educativo.
Los hablantes de otras lenguas son considerados como personas ajenas (aisladas) a la comunidad de habla.	Los hablantes de otras lenguas son considerados como parte integral de la comunidad y ayudan a enriquecer el equilibrio lingüístico.
El proceso de aprendizaje de lenguas diferentes a la L1 implica una enorme complejidad.	El aprendizaje de una lengua es más la excepción que la regla; aprender otras lenguas es lo imperativo.
Si se decide aprender otras lenguas, la competencia debe ser similar a la de los hablantes nativos de esas lenguas.	La competencia en otras lenguas es un proceso sistemático y progresivo a lo largo de la vida; adquirir competencias casi nativas no es indispensable ni adecuado.

Figura 1. Paradigmas del multilingüismo. Fuente: adaptación de T. Tinsley (2003)

Según la opinión de R. Hamel (2003, 2008), a diferencia de los siglos anteriores, que fueron marcados por conflictos bélicos, políticos y económicos, el presente siglo se caracterizará por la presencia de conflictos culturales derivados de la influencia de la globalización económica, los cuales pueden ser étnicos, religiosos, lingüísticos e inclusive pueden darse casos en que varios de los factores anteriores actúen de manera simultánea.

Y es que en estos tiempos tan cambiantes y globalmente interrelacionados, no resulta fácil conseguir una plena armonía entre los pueblos, las etnias, las culturas y las comunidades de habla que cohabitan en determinados espacios geográficos. Desde el punto de vista sociolingüístico, puede decirse que hoy en el mundo existen aproximadamente 6.500 lenguas, las cuales son habladas en unos 200 estados que las tienen exclusivamente como lengua oficial; esto quiere decir que el monolingüismo, a pesar de su obsolescencia, todavía tiene una arraigada presencia, como se evidencia en la inequitativa distribución de las lenguas, comunidades de habla y estados. Las consecuencias lingüísticas derivadas de los conflictos culturales, como es de suponer, también afectan negativamente al equilibrio de las lenguas en las diferentes comunidades de habla y pueden manifestarse generalmente de dos formas:

- a) A través del desplazamiento y la muerte lingüística, tal como vaticinan K. Hale (1992), M. Krauss (1992), D. Graddol (1997) y D. Crystal (2005), para quienes un alto porcentaje de las lenguas (minoritarias y algunas mayoritarias) desaparecerán antes de finalizar el presente siglo producto de la globalización económica, por una parte, y por la otra, por efectos tales como desastres naturales, migraciones o desplazamientos masivos de población.
- b) Mediante la posición dominante del inglés en el mercado lingüístico, que monopoliza y acapara casi todos los ámbitos comunicativos, trayendo como consecuencia el desplazamiento y/o la sustitución de otras lenguas locales, nacionales e internacionales.

Si bien es cierto que la influencia de la globalización económica y del inglés han generado enorme incidencia a todo nivel (económico, comercial, social y cultural), en América Latina los conflictos culturales tienen otras connotaciones, toda vez que las circunstancias histórico-sociolingüísticas son diferentes a las que acontecen en otras latitudes del mundo: en el ámbito lingüístico, por ejemplo, se han producido acciones reivindicativas por parte de los pueblos indígenas y destinadas a la protección de sus lenguas, por un lado, y de la ciudadanía no indígena que reclama la transformación de una sociedad monolingüe en una multilingüe, por el otro.

Estas reivindicaciones, a largo plazo, han dado sus frutos, beneficiando indirectamente a las lenguas mayoritarias, con acciones como la creación del tratado comercial de Mercosur, permitiendo al portugués y al español alcanzar el estatus de oficialidad como lenguas supranacionales, y a las lenguas minoritarias obtener el reconocimiento constitucional de los derechos indígenas, que les ha conllevado, entre otras cosas, tener acceso a una educación intercultural multilingüe.

No ha resultado fácil conseguir estos logros, pues en algunos países al principio hubo una frontal resistencia al cambio. Tal es el caso del Brasil, en donde en un momento político se consideró que el fortalecimiento tanto de las lenguas indígenas como de las lenguas de los inmigrantes atentaba y ponía en riesgo la soberanía nacional.

A partir de los postulados de Abram de Swaan, Jean-Louis Calvet, Ken Hale, Michael Krauss, David Graddol y David Crystal, el profesor R. Hamel (2003, 2008) establece las bases de lo que ha de ser la línea de pensamiento en la cual direcciona sus trabajos investigativos sobre el provenir de las lenguas. No obstante, vale la pena aclarar que esta visión ecologista y gravitacional de las lenguas, en la que estas nacen, evolucionan y mueren dentro de una enorme constelación, consiguiendo sobrevivir solo las más fuertes, producto de una feroz adaptación que se materializa a través de barreras de contención o cualquier otro mecanismo de defensa, carece de un sustento rigurosamente científico que se fundamente en la sociología del lenguaje (cfr. Fishman, J. 1964/1968/1974/2001/; Gimeno & Gimeno 2003). Se trata, simplemente, de una visión futurista y una herrática interpretación respecto al futuro de las lenguas en la era de la globalización económica, ya que entre otras cosas, pasa por alto el hecho natural de que son los hablantes y las comunidades de habla quienes evidentemente mueren, pero no las lenguas; las lenguas simple y llanamente son sustituidas por otras. Obviamente podría existir la hipotética opción de que una lengua, especialmente minoritaria, desapareciera por efecto de un desastre natural o un genocidio en el cual efectivamente murieran absolutamente todos los hablantes y con ellos su lengua.

Continuando con Hamel (2003, 2008), el fortalecimiento de las lenguas minoritarias (locales) coadyuva enormemente al debilitamiento de las lenguas nacionales (supercentrales), que a su vez se convierten en un fuerte impedimento para la expansión del inglés (hipercentral). Esta tensión lingüística de naturaleza centrípeta, como es entendible, resulta muy favorable para el inglés, toda vez que las lenguas hipercentrales son un obstáculo para la difusión de esta lengua, de tal forma que mientras más conflicto exista entre las lenguas locales y las nacionales, más se verá favorecido, pues está libre de presión y puede ampliarse más fácilmente. Según este autor, el caso más evidente es el de la Unión Europea, en donde un conglomerado de países se agrupa en una confederación regional que adopta por unanimidad el inglés como lengua oficial, sin tener en cuenta el detrimento que ello puede causar al multilingüismo que debería imperar en dicha mancomunidad. Y es que, según R. Hamel (2003, 2008), « [e]sta posición de defensa de las lenguas nacionales cuenta con una amplia aceptación frente a la expansión del inglés y el fortalecimiento de las lenguas regionales, en desmedro de las lenguas nacionales y supranacionales».

Como se ha dicho anteriormente, entre los fenómenos que más han ejercido influencia sobre el multilingüismo social en el reciente pasado, se pueden destacar la globalización económica, el monopolio mundial ejercido por el inglés y la omnipresencia de las tecnologías de la información y la comunicación. F. Gimeno (2008) afirma que a mediados del siglo pasado, tanto en los medios de comunicación hablados y escritos como online, «el inglés era la lengua de la mitad de los periódicos y revistas del mundo, los tres cuartos de su correo y las tres quintas de las emisoras de radio». La globalización, en términos lingüísticos, se materializa en un sistemático aumento de la interconexión de las lenguas a todo nivel, por lo que es de imperiosa necesidad implementar políticas a fin de evitar que unas pocas lenguas, como por ejemplo el inglés, continúen ejerciendo el monopolio lingüístico. Las consecuencias de esta hegemonía se pueden ver reflejadas en este nuevo siglo,

a través de la aculturación o la sustitución lingüística, que traen como consecuencia enormes pérdidas para la diversidad lingüística y cultural de las comunidades de habla.

Para R. Hamel (2008, 2013), la globalización ha generado cierta prevención y ha sido seriamente cuestionada por muchos sectores de la investigación lingüística, toda vez que se le endilgan consecuencias nefastas para el porvenir de las lenguas. Por una parte, hay quienes llaman la atención sobre los efectos sociopolíticos negativos, ya que la globalización de la lengua inglesa fomenta la polarización ideológica de los pueblos, y por otra parte, afecta negativamente el natural desenvolvimiento del conocimiento, las ciencias y el arte, ya que si hipotéticamente se afincara el monolingüismo a través de una sola lengua —por decir algo, el inglés—, se rompería el principio de diversidad y heterogeneidad sociolingüísticas que todos los pueblos reclaman como un derecho fundamental. Surge entonces un dilema que puede traer resultados impredecibles para el equilibrio lingüístico. Migrar hacia una hegemonía exclusiva y excluyente dominada por el inglés, que fomenta el monolingüismo y desplaza a las demás lenguas, o transitar más bien hacia un nuevo milenio pleno de multilingüismo social que preserve la diversidad lingüística, cultural y educativa de las naciones.

Respecto al porvenir del multilingüismo social, en relación con la globalización económica y su instrumento de presión más valioso, la lengua inglesa, F. Gimeno (2008, 2012) da un parte de tranquilidad cuando advierte que «[e]n el siglo XXI ninguna lengua ocupará la posición hegemónica que casi alcanzó el inglés a finales del siglo pasado». El español será una de las lenguas que van a tener más crecimiento, no solo por el incremento poblacional de sus hablantes nativos, sino también por su gran expansión como lengua extranjera, de tal manera que llegará a compartir espacio con importantes lenguas, como el mandarín, el árabe, el japonés o el portugués, que conformarán un oligopolio que marcará el derrotero lingüístico en los próximos años del siglo XXI, ya que neutralizará el hegemónico empuje del inglés como lengua global.

Para evidenciar lo anteriormente expuesto por F. Gimeno (2012), otros investigadores que se han dedicado al estudio del inglés como lengua de comunicación internacional en la era de la globalización económica, como D. Graddol (2006), corroboran que en este nuevo milenio el uso de esta lengua ha venido disminuyendo rápidamente en ámbitos que antes eran de su total dominio, tales como las TIC, las finanzas, los negocios y el comercio, entre otros. Las figuras 2 y 3 permiten tener una idea de cómo otras lenguas internacionales de prestigio similar al del inglés comienzan a escalar y ocupar espacios importantes en la distribución lingüística mundial.

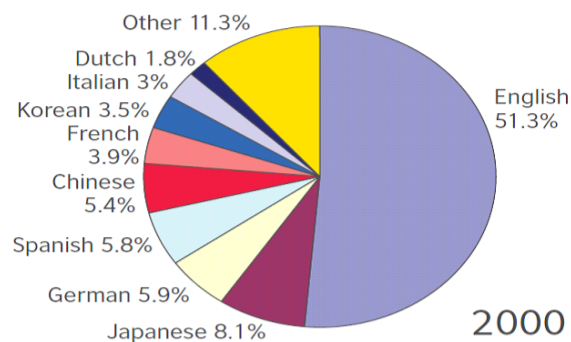
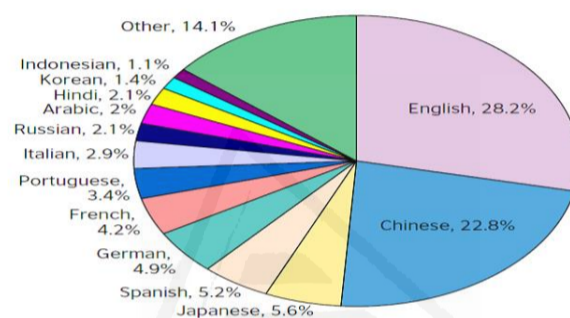


Figura 2. Uso del inglés en las TIC en el año 2000. Fuente: D. Graddol (2006)



1.38 The estimated percentage of the global economy (GDP) accounted for by each language in 2010 according to Davis, 2003.

Figura 3. Proyección del uso del inglés en el ámbito comercial y de negocios para el año 2010.

Fuente: D. Graddol (2006)

D. Graddol (1997) también prevé por una parte la extinción de por lo menos el 80% de las lenguas minoritarias y, por la otra, un reacomodo del mapa lingüístico mundial para el año 2050, tal como se ilustra en la figura 4.

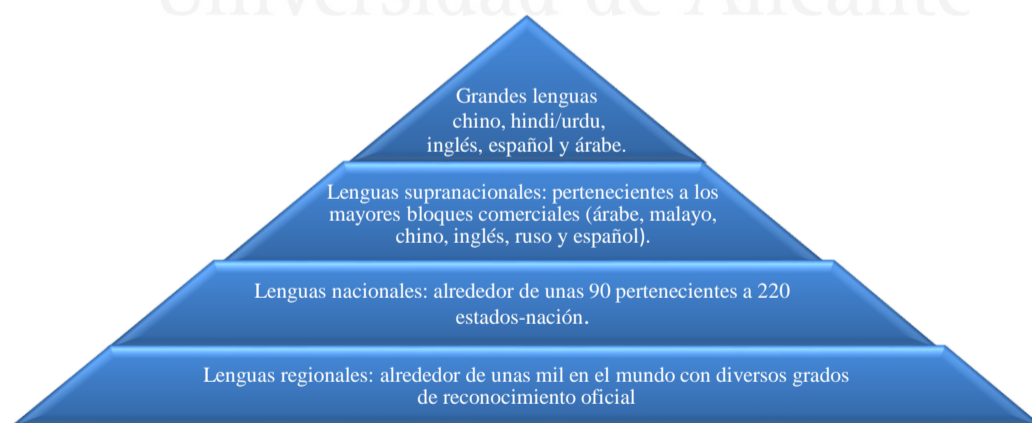


Figura 4. Proyección jerárquica de las lenguas año 2050. Fuente: D. Graddol (1997)

Para D. Crystal (2011), cuando se hace referencia al inglés global, erróneamente se cree que, debido a la influencia de la globalización económica, la variedad estándar de esta lengua ha logrado expandirse y difundirse por el mundo más que ninguna otra hasta conseguir este estatus. Pero esta apreciación es una falacia toda vez que, en realidad, se está haciendo alusión, más que a la variedad estándar, es a las diferentes variedades que existen en el mundo anglófono donde esta lengua está presente. De ahí que hoy es común oír hablar diferentes ingleses: británico, americano, australiano, sudafricano, indio, etc.

D. Crystal (2005) considera que, para alcanzar el estatus de lengua global, un idioma debe cumplir como mínimo las siguientes condiciones:

- a) Ostentar un rol especial de estatus y prestigio en aquellos lugares en los que se use como L1. En el caso del inglés, estos países serían Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña e Irlanda, entre otros.
- b) Tener el carácter de segunda lengua y ser utilizada en la mayoría de ámbitos oficiales. El inglés posee esta condición en, por lo menos, unos setenta países del mundo (Ghana, Nigeria, India, Singapur, etc.).
- c) Asumir el papel de lengua extranjera en el sistema educativo. En algo más de un centenar de países el inglés es considerado como la primera LE para la educación pública y privada.

Debido a esa masiva utilización como L1, L2 o LE en casi todos los ámbitos de la sociedad y en casi todos los lugares del mundo, el inglés como lengua mundial ha alcanzado el estatus de lengua global y, por esta razón, supera a las demás lenguas en número de hablantes.

Pero aparte de las condiciones anteriores, para un idioma, mantener su estatus de lengua global significa tener una estrecha relación con el poder, ya sea de tipo político, tecnológico, económico o cultural. Así ocurre en el caso del inglés, como se puede ver a continuación:

- a) El poder político se evidencia desde el siglo XV, cuando se inicia el proceso de colonización y expansión, situación que favoreció la expansión del inglés por casi todos los rincones del mundo.
- b) El poder tecnológico está relacionado con la revolución industrial que tuvo ocurrencia durante los siglos XVIII y XIX. La mayoría de los avances tecnológicos fueron desarrollados por científicos ingleses o norteamericanos que impusieron el inglés como lengua vehicular para el desarrollo de estas actividades.
- c) El poder económico se hizo más evidente desde mediados del siglo XIX, cuando Estados Unidos se convirtió en una potencia económica mundial, situación que favoreció la expansión del inglés tanto en número de hablantes como en cobertura geográfica.
- d) El poder cultural aparece en el siglo XX, invadiendo casi todos los ámbitos de la vida, impregnando y polarizando la sociedad, especialmente con la impronta ideológica norteamericana.

A partir de las anteriores expresiones de poder, es factible identificar ciertos ámbitos de uso en los cuales el inglés ejerce una enorme influencia: la política, la economía, los medios de comunicación social, la industria del cine, la música popular, la seguridad, la educación y las TIC. Ante la reciente crisis económica y política mundial que afectó principalmente a Estados Unidos y una parte de Europa, los futurólogos pronostican la incursión de nuevas potencias emergentes que desplazarán a mediano plazo a la primera economía mundial y ocuparán su puesto.

Es previsible que, conexas a esta situación, los idiomas de esos países también mejoren su estatus y, por ende, lenguas como el chino, el árabe o el español se disputen el puesto de primera lengua mundial. De hecho, el español, a diferencia de las demás lenguas, ya sea como L1 o bien como L2 o L3, es la que presenta un mayor crecimiento y expansión a escala global.

No obstante, los embates de las economías más grandes del mundo, aparentemente al inglés no le han afectado, por lo que parece improbable que alguna otra lengua vaya a sustituirlo como lengua global, al menos durante la primera mitad del siglo XXI. Esto se debe a que la mayoría de factores que lo llevaron a conseguir ese estatus permanecen intactos (cobertura, difusión, hablantes).

Lo que sí está cambiando son las tendencias lingüísticas del inglés: la variedad británica hoy solamente es un dialecto minoritario del inglés que corresponde a un 4% de hablantes a escala mundial, mientras que la variedad estadounidense alcanza solo el 15% de la población anglófono global. El restante 81% está distribuido entre los demás países que tienen esta lengua como L1, L2 o L3.

Como se dijo anteriormente, por efectos de la globalización económica han surgido un sinnúmero de variedades de inglés; algunas son puras y otras son mezclas, a las que comúnmente se les llama como «nuevas lenguas inglesas»: taglish (mezcla de tagalo e inglés); franglish (mezcla del inglés con el francés); japlish (mezcla del inglés con el japonés); espanglish (mezcla de inglés y español en Norteamérica); alemanglish (mezcla del inglés con el alemán); wenglish (inglés de Gales), entre otros.

Para muchos lingüistas estudiosos de la lengua española (cfr. Gimeno & Gimeno, 2003; F. Gimeno, 2008), el espanglish por ejemplo, no puede ser catalogado como una nueva variedad, ni como una amalgama, sino más bien como una etapa avanzada de sustitución con simplificación y atrofia del español (véase. § 1.1.2.5). No obstante, sin demasiado acervo probatorio científico, D. Crystal (2005) se empeña en afirmar que este tipo de mestizaje podría convertirse en la tendencia lingüística de este nuevo milenio:

«Tradicionalmente, estos nombres se usaban en tono desdeñoso. Pero en este nuevo siglo vamos a tener que reconsiderarlo. Los lingüistas han dedicado mucho tiempo a estudiar estas “lenguas mestizas” y han descubierto que están llenas de complejidad y sutileza de expresión, como cabría esperar, ya que sus hablantes cuentan con los recursos que les proporcionan ambas lenguas. Las lenguas mestizas son cada vez más frecuentes en el mundo angloparlante, y es importante que nos demos cuenta de hasta qué punto están creciendo, ya que probablemente serán la principal tendencia lingüística del siglo XXI.» D. Crystal (2005)

Teniendo en cuenta las anteriores afirmaciones, daría para pensar que en un futuro no muy lejano el inglés podría fragmentarse «en variedades mutuamente ininteligibles» a través de un proceso similar al que experimentó el latín hace mil años. Si bien es cierto que existen algunas notables similitudes entre la evolución del latín y el inglés, las circunstancias de tiempo, modo y lugar en que tuvieron ocurrencia uno y otro son muy diferentes, de modo que no se podrían tomar como un referente para vaticinar la materialización de tal fenómeno.

El siglo XXI, sin lugar a dudas, va a pasar a la historia como el gran propulsor de las mayores transformaciones tecnológicas y culturales que influenciarán drásticamente sobre las lenguas: por una parte, la asunción del inglés como lengua global amenaza con romper el equilibrio lingüístico, generando a su vez una serie de nuevas actitudes hacia las lenguas; y por la otra, el potencial lingüístico producido por el Internet —que lo ha convertido en el tercer medio de comunicación del mundo— ha transformado radicalmente las formas de expresión escrita del lenguaje y ha fomentado el surgimiento de nuevas variedades lingüísticas llamadas ciberhabla (=ing. *Netspeak*).

D. Lasagabaster (2003) considera que, si bien es cierto que la difusión de la lengua inglesa tuvo su origen en el imperialismo británico, es desde la Segunda Guerra Mundial que su auge ha venido incrementándose. En primera instancia, por el rol de los Estados Unidos como nueva potencia mundial, y en segunda, por efecto de la globalización económica. Estas dos circunstancias han convertido al inglés en lengua franca o lengua internacional. Desde esta perspectiva, el inglés ostenta el siguiente perfil:

- a) Su utilización no conlleva la asimilación de una determinada cultura, ni tampoco las ideologías de sus hablantes nativos son internalizadas por aquellos hablantes que hacen uso de ella en calidad de L2.
- b) No tiene patria y, por ende, no pertenece a sus hablantes nativos ni a sus países de origen, de tal forma que le es imposible transmitir identidades de cualquier tipo, dado que no es una lengua hecha para la identificación.
- c) Es de naturaleza funcional, por lo que sus hablantes lo utilizan para finalidades concretas, de modo que su aprendizaje está enfocado exclusivamente hacia fines específicos.

J. House (2002) agrega otros atributos al inglés que le han permitido establecerse como lengua franca:

- a) El expansionismo británico, desde el punto de vista lingüístico, fue muy exitoso toda vez que las antiguas colonias han mantenido la lengua inglesa como lengua oficial.

- b)** El vertiginoso ascenso de los Estados Unidos hasta convertirse en potencia económica, cultural y política a escala mundial, y su papel geoestratégico, que ha desempeñado universalmente desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta comienzos del nuevo siglo, en el que China amenaza con sustituirlo.
- c)** El notable desarrollo de las TIC, que, de manera indefectible, utilizan el inglés para su difusión como plataforma lingüística.
- d)** El auge económico mundial actual que se fundamenta en la globalización económica, la integración y la internalización.

D. Lasagabaster (2003) llama la atención para dar cuenta de que más relevante que el número de hablantes que tiene esta lengua es el papel que asume de manera hegemónica en determinados ámbitos, tales como: la medicina, las TIC, la informática, las finanzas, los medios de comunicación, entre otros tantos, hasta llegar a convertirse obligatoriamente en la lengua que más se estudia en el mundo.

Y es que más del 80% de la literatura científica y la información publicada en Internet está escrita en inglés y proviene de los Estados Unidos, lo que ha hecho que surja una polarización mundial respecto a las actitudes favorables asociadas al estatus y al poder que ostenta, pero también actitudes desfavorables debido al carácter impositivo y dominante que implica el aprendizaje del inglés americano y a las ideologías opresivas subyacentes, que son dirigidas subrepticamente por agencias estatales, tanto del Reino Unido como de los Estados Unidos, a través de varias ONG, compañías publicitarias, comercialización de bienes y servicios, universidades y ciertas organizaciones religiosas, etc.

En perspectiva similar, Gimeno & Gimeno (2003: 289-310) llaman la atención sobre la inusitada utilización del inglés en casi todos los ámbitos sociales, resaltando las funestas consecuencias que de esto se derivan. Los medios de comunicación hablados, escritos y audiovisuales, que son, en buena medida, los grandes responsables de la difusión cultural, junto con un sentimiento anglófilo desbordante que invade la moda, la cocina, el ocio y los deportes, así como la indiscutible influencia del Internet, hacen que el inglés hoy sea omnipresente en la vida diaria.

Este incremento desmedido de la lengua inglesa en las comunidades de habla hispana, especialmente a lo largo del siglo pasado, ha suscitado ciertas preocupaciones, ya que puede generar procesos de sustitución lingüística que, a la postre, se derivan en fenómenos de desplazamiento total o parcial del español, así como en situaciones de diglosia amplia con movilidad social en algunos ámbitos de uso.

Para mostrar los diferentes roles que asume el inglés en los países donde tiene presencia representativa, lingüistas como Braj Kachru (1985), R. Phillipson (1992) y J. Brutt-Griffler (2002) han realizado caracterizaciones gráficas, tales como los famosos y muy conocidos círculos concéntricos. A continuación en la figura 5 se esquematizan los paradigmas antes enunciados:

Autor			
B. Kachru (1985)	Círculo interior: formado por países en los que el inglés es la lengua principal. Australia, Canadá, Estados Unidos, Gran Bretaña, Irlanda, Zelandia.	Círculo externo: compuesto por los países en los que el inglés se ha institucionalizado como resultado de la antigua presencia colonial. Bahamas, Barbados, Belice, Guayana, Jamaica, Trinidad y Tobago, etc.	Círculo en expansión: países en los que el inglés se ha convertido en lengua extranjera. Brasil, Colombia, Argentina, Chile, Perú, Bolivia, Venezuela, Ecuador.
R. Phillipson (1992)	Países del núcleo: Australia, Canadá, Estados Unidos, Gran Bretaña y Nueva Zelanda.	Países de la periferia	Países en los que la lengua inglesa se impuso desde el periodo colonial. Bahamas, Barbados, Belice, Guayana, Jamaica, Trinidad y Tobago, etc. El inglés se utiliza como lengua de comunicación internacional. Brasil, Colombia, Argentina, Chile, Venezuela.
J. Brutt-Griffler (2002)	Contextos en los que el inglés es la L1: Australia, Canadá, Estados Unidos, Gran Bretaña y Nueva Zelanda.	Contextos en los que el inglés es la L2: Bahamas, Barbados, Belice, Guayana, Jamaica, etc.	Contextos en los que el inglés es la LE: Brasil, Colombia, Argentina, Chile, etc.

Figura 5. Roles del inglés. Fuente: Braj. Kachru (1985); R. Phillipson (1992) & J. Brutt-Griffler (2002)

Para D. Crystal (2005), el concepto de multilingüismo no es de naturaleza homogénea, sino que presenta una enorme heterogeneidad, ya que el mero hecho de aprender una sola lengua implica un alto grado de abstracción lingüística que abarca dominar la comprensión oral, la lectura, el habla, la producción escrita y, en algunos casos, el lenguaje de signos. Pero no siempre los hablantes consiguen adquirir una competencia comunicativa totalmente monolingüe, sino que adquieren una competencia parcial en su L1, ya que hay quienes escriben mejor de lo que hablan, o leen peor de lo que hablan. De lo anterior se infiere que el multilingüismo social no puede ser reducido a aquellos hablantes que dominan plenamente las cuatro o cinco destrezas, pues dejaría fuera a un alto porcentaje de usuarios que en estos tiempos globalizados utilizan más de una lengua en sus actividades cotidianas con desigual competencia comunicativa.

Es utópico pensar que existen hablantes que tengan una competencia total multilingüe, ya que las destrezas adquiridas en las diferentes lenguas están directamente relacionadas con las necesidades comunicativas. Este nuevo fenómeno de multilingüismo parcial, llamado también «semilingüismo», es muy común actualmente y está adquiriendo enorme trascendencia en este siglo. Tiene varias acepciones, a saber: suele referirse a hablantes que no tienen una competencia comunicativa adecuada en ninguna lengua (emigrantes, viajeros, refugiados), dada su condición de escaso arraigo en un lugar; también tiene relación con determinados hablantes de comunidades multilingües que, por diferentes razones (laborales,

culturales, sociales), no adquieren un óptimo nivel de competencia comunicativa en las diferentes lenguas a las que están expuestos.

La tendencia del multilingüismo social en la era de la globalización es la propensión de las lenguas a ser cada vez más diglósicas e inclusive triglósicas, debido al dinamismo del contacto lingüístico que afecta a todas las lenguas presentes en la comunidad de habla, pero muy especialmente a las minoritarias. Es por eso que el concepto de multilingüismo social debe ser revisado periódicamente, de tal manera que nociones tales como lengua nativa, lengua no nativa, L1, L2, L3 o LE, tienen poca relación con el mundo actual, ya que los hablantes utilizan tantas lenguas como necesitan y ostentan distintos niveles de competencia comunicativa, dependiendo de la preferencia o requerimiento lingüísticos.

De acuerdo con F. Gimeno (1990), los estudios sobre el multilingüismo social han seguido tres direcciones:

- a) **Lenguas en contacto:** se fundamenta en medidas de interferencia y análisis contrastivos entre dos o más lenguas, tomando como referente el análisis de comunidades de habla monolingües.
- b) **Diglosia y conflicto lingüístico:** se entiende por diglosia, según la perspectiva fergusoniana, la convivencia lingüística entre una variedad alta o formal y una variedad baja o informal. El conflicto lingüístico es un evento de naturaleza dinámica, social y cultural que se da entre dos o más lenguas en una comunidad de habla y puede generar situaciones tales como la sustitución o el desplazamiento.
- c) **Variacionismo:** generalmente se ocupa de la estructura de la variación interna y el cambio lingüístico de una lengua en su contexto social.

Los tres enfoques anteriores, según Gimeno & Gimeno (2003), a su vez se pueden estudiar desde sendos métodos, a saber:

- a) **Interferencia:** analiza de una forma contrastiva las desviaciones de la norma de las lenguas presentes en una comunidad de habla por efecto del contacto lingüístico.
- b) **Configuración de predominio:** facilita valorar el nivel de la competencia comunicativa en la comunidad de habla y predecir las diferentes tendencias lingüísticas.
- c) **Restricciones variables:** permiten evidenciar la frecuencia de los rasgos variables probabilísticamente en función del contexto sociolingüístico.

1.1. Lenguas en contacto

En términos generales y casi por unanimidad, desde sus comienzos el contacto lingüístico ha sido definido como el uso de dos o más lenguas en una comunidad de habla o en una parte de la misma. Los estudios sobre este campo, según Appel & Muysken (1996), se remontan a los trabajos llevados a cabo por Whitney (1881), Schuchardt (1880), Hesseling (1905), Tuner (1949), Haugen (1953), Weinreich (1953) y Cohen (1956), entre otros, quienes analizan este fenómeno básicamente desde una perspectiva lingüística. Estos trabajos pioneros han servido de base para los estudios científicos actuales, que han sido llevados a cabo, entre otros, por Thomason (2008), Silva-Corvalán (2008), Moreno Fernández (2009) o Heine & Kuteva (2010). Dichos autores preconizan la importancia de tener en cuenta tanto los factores lingüísticos como los extralingüísticos para abordar el fenómeno de las lenguas en contacto. A continuación en la figura 6 se presenta una revisión de las definiciones más sobresalientes que se han propuesto respecto a los estudios lingüísticos del contacto de lenguas desde sus inicios hasta la actualidad:

Autor	Definición
Bloomfield (1933)	Competencia en dos lenguas equivalente al nivel de la materna.
Weinreich (1953)	El bilingüismo se materializa mediante el uso alternativo de dos o más lenguas.
Haugen (1973)	El hablante bilingüe posee una doble competencia lingüística.
Mackey (1976)	El bilingüismo trasciende el ámbito lingüístico para circunscribirse tanto a un fenómeno individual como a un fenómeno colectivo.
Gimeno (2003)	Un individuo puede ser considerado multilingüe si conoce más de una lengua.
Moreno F (2009)	Se habla de situaciones de lenguas en contacto cuando se establecen dos o más lenguas cualesquiera en una situación cualquiera.

Figura 6. Definiciones del contacto de lenguas. Fuente: elaboración propia

Por su parte, Appel & Muysken (1996, págs.10-20) complementan la anterior base teórica agregando que aunque en la vida real un alto porcentaje de los habitantes del mundo en su cotidianidad hacen uso de más de una lengua, el estudio lingüístico se ha llevado a cabo casi siempre desde la perspectiva del monolingüismo, pero el creciente auge del multilingüismo y el contacto de lenguas han obligado a la creación de nuevos paradigmas de estudio, entre los que merecen destacarse el multilingüismo social y el individual.

En países con larga tradición y complejidad multilingüe, el estudio de las lenguas en contacto es de suma importancia toda vez que facilita analizar la conducta lingüística tanto de las comunidades de habla como de los individuos, lo que, a la postre, es un instrumento útil para implementar la planificación lingüística y las políticas educativas.

En otro sentido, la presencia de inmigrantes en países industrializados, tanto en Europa como en Estados Unidos, ha alterado su equilibrio lingüístico, pues han pasado de un entorno monolingüe a uno bilingüe o multilingüe. Este fenómeno imparable ha contribuido a la realización de estudios del contacto de las lenguas

nativas y de las lenguas foráneas a fin de adecuar las políticas y las necesidades educativas al nuevo orden imperante. También merece destacarse la importancia de los estudios de contacto de lenguas en países con fuerte presencia de lenguas minoritarias, pues permiten diseñar políticas lingüísticas inclusivas a fin de valorar sus culturas, sus lenguas, su religión, etc.

Thomason & Kaufman (1988), tomando como referente la perspectiva diacrónica, elaboran una teoría fundamentada en el supuesto de que cualquier componente lingüístico en un momento dado se puede transferir a una o más lenguas siempre y cuando el contexto social sea el adecuado. El contexto social es de suma importancia para estos investigadores, pues es el que establece el nivel de dirección y el grado de influencia interlingüística, de tal manera que los factores lingüísticos ejercen una débil presión, hasta el punto de que los factores sociales en un momento dado pueden anularlos.

G. Sankoff (2002) refuta el postulado mediante el cual se elimina la influencia que puede generar la estructura interna de la lengua respecto al contacto lingüístico, y afirma que tanto las restricciones internas como las externas operan mediante una sinergia que afecta a las lenguas en contacto. En igual sentido, W. Labov (2007) y Heine & Kuteva (2010), a través de estudios, concluyen que ambos tipos de patrones lingüísticos (internos y externos) se transmiten de una lengua a otra de una forma fluida y eficaz.

Trudgill & Hernández-Campoy (2007), por su parte, se refieren a los contextos lingüísticos generados como producto del contacto de lenguas, en los cuales una comunidad de hablantes está expuesta a más de una lengua distinta a su lengua materna, entrando en contacto transitorio o permanente. De manera general, las distintas lenguas en contacto ejercen entre sí influencia mutua debido a la condición multilingüe de los individuos integrantes de la comunidad de habla.

F. Moreno Fernández (2012), desde una visión de la sociolingüística cognitiva, afirma que los eventos en que se dan los contactos de lenguas son múltiples y generalmente tienen que ver con la distribución geográfica de los hablantes, ocupación de entornos próximos y migración de las comunidades. Estos eventos pueden generar situaciones sociales y cognitivas tales como acomodados graduales, mezcla de lenguas, préstamos, etc. El análisis cognitivo de los contactos lingüísticos, por una parte, coadyuva a la detección de las percepciones, y por la otra, facilita la integración hacia los entornos de contacto, toda vez que los hablantes se ven afectados por igual cognitivamente y perceptivamente.

1.1.1. Situaciones de lenguas en contacto

Para M. Siguan (2001), los desplazamientos poblacionales son en gran medida los mayores impulsores de la creación de situaciones en las sociedades de lenguas en contacto. Estos desplazamientos se manifiestan de diferentes maneras: invasiones, conquistas, colonizaciones, migraciones, etc. La característica común de este fenómeno es que irrumpe en las sociedades de forma opresiva y dominante, afectando a todos los ámbitos de la sociedad, inclusive el lingüístico, en el que el estatus de las lenguas presenta un desequilibrio evidente: una lengua fuerte,

dominante y prestigiosa, frente a una o unas lenguas débiles y con escaso prestigio social. Este desequilibrio ejerce notoria influencia sobre la conducta lingüística de los hablantes, ya que quienes hacen uso de la lengua dominante no poseen interés ni necesidad de hacer uso de la lengua de menor prestigio, mientras que los hablantes de las lenguas débiles son coaccionados indirectamente a utilizar la lengua dominante.

Otro fenómeno social de reciente aparición que también puede producir el contacto de lenguas es la llamada «sociedad cosmopolita». Surge, por una parte, debido a la tendencia de las personas a desplazarse de tal forma que pueden ser consideradas como ciudadanos del mundo, y por la otra, al fácil acceso a los medios masivos de comunicación, especialmente al Internet. Estos dos factores son la característica fundamental de esta sociedad contemporánea cada vez más globalizada e interconectada digitalmente. Desde el punto de vista lingüístico, implica, por un lado, la necesidad de usar lenguas de comunicación internacional en muchos dominios de la vida diaria, y por el otro, la generación virtual de nuevos contactos con culturas y lenguas foráneas.

Entre las situaciones más comunes que producen el contacto de lenguas, según Appel & Muysken (1996), es posible destacar las siguientes:

- a) **Archipiélago lingüístico:** tiene ocurrencia cuando una comunidad de habla está expuesta a diferentes lenguas tipológicamente distantes. Es el caso de las tribus indígenas del Amazonas en el Brasil. Desde el punto de vista sociolingüístico, estas comunidades se caracterizan por un multilingüismo muy amplio lingüísticamente, con fuerte presencia en una lengua de léxico y estructuras gramaticales propias de otra.
- b) **Fronteras lingüísticas:** esta situación se debe al estatus, prestigio e importancia que ostentan las lenguas presentes en la comunidad de habla. A manera de ejemplo, en el Brasil se habla portugués, español y algunas lenguas indígenas; las primeras, dada su oficialidad, son las lenguas de mayor prestigio, mientras que las minoritarias están relegadas a las comunidades indígenas, creando así una frontera lingüística, invisible pero casi infranqueable.
- c) **Expansión colonial:** el colonialismo no solo creó dominios geográficos, sino también lenguas producto del contacto entre las lenguas prestigiosas de los países colonizadores y las lenguas nativas colonizadas del nuevo mundo, surgiendo así otras nuevas, muchas de ellas emparentadas con el inglés, el español o el francés.
- d) **Lenguas minoritarias:** es el típico caso de las lenguas menores aisladas por las lenguas oficiales de mayor prestigio y estatus, generando así desplazamientos y conflictos lingüísticos. El ejemplo más común es el de las lenguas indígenas en el Brasil frente al portugués y al español.
- e) **Migración:** inicialmente se trataba de la migración hacia el mundo industrializado de ciudadanos originarios del tercer mundo, del Caribe hacia Norteamérica, de Centroamérica hacia los Estados Unidos, de América del Sur hacia España, de países mediterráneos hacia Europa

occidental. Actualmente, con la crisis económica que afectó principalmente a Estados Unidos y Europa, el fenómeno se ha invertido y las migraciones se dan de los países en crisis hacia los del tercer mundo.

1.1.2. Consecuencias del contacto lingüístico

Como consecuencia del contacto entre las lenguas pueden tener ocurrencia algunos fenómenos que afectan el equilibrio lingüístico, tales como:

1.1.2.1. La sustitución lingüística

Entendida como la mutación en las funciones sociales de la lengua, es el proceso mediante el cual se genera un sistemático y progresivo desplazamiento del uso habitual de una lengua por otra. Dicho desplazamiento está directamente relacionado con las funciones sociales de las lenguas en contacto, toda vez que los desplazamientos, dependiendo del contexto, pueden ser parciales, totales o simplemente conservarse inmutables. Esto es aplicable también a la situación en la que no siempre la lengua estándar y de mayor prestigio da lugar a una sustitución de la lengua menor.

Para Gimeno & Gimeno (2003), consiste en la redistribución de una o más lenguas o de una o más variedades de las mismas, las cuales son parte del acervo lingüístico de una determinada comunidad de habla. La sustitución de una lengua se puede materializar a través de la extinción de los hablantes o de la exclusión del uso lingüístico de ciertos contextos que son vitales para su subsistencia.

E. Haugen (1969), desde otra perspectiva, da cuenta de que la sustitución lingüística se fundamenta en la relación que se da entre el monolingüismo o bilingüismo de la comunidad de habla y su respectivo nivel de competencia en cada lengua dentro de las tres generaciones venideras de hablantes. Las etapas del proceso de sustitución de la lengua minoritaria (A) por la mayoritaria (B) son: a) bilingüismo adulto de la primera generación; esta etapa se caracteriza por que al principio se ostenta una limitada competencia en la lengua mayoritaria (Ab); b) bilingüismo infantil; se da a la inversa que la anterior, es decir, los niños de la segunda generación ya son altamente competentes en la lengua mayoritaria (AB), mientras que la lengua minoritaria presenta un serio declive en la competencia, debido primordialmente al escaso uso y contacto con la misma (aB), y c) finalmente, en la tercera etapa, se da un monolingüismo pleno en la nueva lengua mayoritaria por parte de los niños de la tercera generación (B).

1.1.2.2. El desplazamiento lingüístico

Al decir de Gimeno & Gimeno (2003), el desplazamiento lingüístico «implica contacto de lenguas, y es cuantitativo (en términos de número de hablantes y frecuencias de uso) y cualitativo (en términos de ámbitos diferenciales y normas de uso)».

A manera de ejemplo, F. Gimeno (2008) describe en tres etapas el proceso del desplazamiento lingüístico del español por el inglés, el cual tiene ocurrencia en algunas comunidades de habla en donde estas dos lenguas coexisten.

- a) En Estados Unidos y en muchos otros lugares del mundo se ha creído erróneamente que el «*espanglish*» es la nueva lengua del siglo XXI que sustituirá tanto al español como al inglés a mediano plazo en la mayoría de los ámbitos comunicativos. Pero en realidad, no se trata de una nueva lengua, tampoco de una amalgama, sino de una etapa avanzada de atrofia lingüística.
- b) En comunidades de habla como Puerto Rico, se da el caso del desplazamiento lingüístico del español en ciertos ámbitos de tipo público, tales como el sistema educativo, los medios de comunicación o el sector gubernamental, debido a la política lingüística que aboga por el uso oficial del inglés.
- c) La tradicional predilección por la importación y el uso del lexema angloamericano y el cambio de código variable que se da en la mayoría de países de habla hispana.

1.1.2.3. Asimilación cultural

Los orígenes de la asimilación se remontan al siglo I con la romanización o desplazamiento de los vernáculos prerromanos por el latín. Para D. Crystal (2005), en épocas más recientes unos cuantos países colonialistas impusieron y diseminaron sus lenguas y culturas en casi todo el mundo. La asimilación puede definirse como el proceso mediante el cual una cultura A es influida por una cultura B. La lengua A comienza a perder prestigio frente a la lengua B, que irradia mayor estatus, poder y hegemonía. Los casos recientes de asimilación más conocidos son los del inglés en Norteamérica y Australia o el portugués y el español en Sudamérica. Dichas lenguas han desplazado muchas lenguas minoritarias, tales como las aborígenes, las locales y las de los emigrantes. El proceso de asimilación se desarrolla generalmente de forma similar a través de tres fases o etapas:

- a) Presión para fomentar la utilización de la lengua dominante en la mayoría de ámbitos posibles; puede provenir de diferentes sectores tales como el cultural, económico, social o político.
- b) Asunción de un bilingüismo emergente y transitorio; este se materializa en el momento en que los hablantes son competentes en ambas lenguas; posteriormente, de forma paulatina, se va rompiendo este equilibrio y la L1 va dando paso a la L2.
- c) Las nuevas generaciones son altamente competentes en la nueva lengua y se identifican plenamente con ella, de tal manera que su L1 pasa a ocupar un segundo plano y muchas veces los usuarios van asumiendo sentimientos de vergüenza y autoodio hacia ella.

1.1.2.4. Revitalización lingüística

La revitalización, de acuerdo con la opinión de D. Crystal (2005), es un proceso que busca aunar esfuerzos y generar mecanismos de diferente índole para recuperar una lengua que está en peligro de extinción. Entre las acciones más destacadas que se deben llevar a cabo para que el proceso de revitalización sea exitoso, merecen destacarse: actitud positiva de la comunidad de habla para preservar su lengua; la cultura imperante en la comunidad de habla debe ser respetuosa con las lenguas minoritarias; los gobiernos deben asignar e invertir recursos económicos para financiar campañas, cursos, profesores y la comunidad de lingüistas requiere un alto compromiso para que exista una sinergia entre las diferentes acciones emprendidas. Llama poderosamente la atención la inconsciencia lingüística asumida por un alto porcentaje de hablantes respecto a la preservación de las lenguas minoritarias, ya que subestiman las implicaciones ecológicas, sociales y lingüísticas que se derivan de la pérdida de las lenguas, pues olvidan por completo que cuando una lengua desaparece se elimina también un gran acervo cultural imposible ya de recuperar. Esta situación puede tener su origen en el desprecio hacia las lenguas minoritarias por parte de algunos países, en razón a que aún perduran mitos anacrónicos como el de la Torre de Babel, en donde la diversidad lingüística es considerada como un castigo divino para la humanidad debido a su mal comportamiento, de tal forma que, para resarcir este pecado, se debe acudir al uso de una sola lengua, el inglés, el español o cualquier otra. Afortunadamente, con la aparición de las TIC, muchas lenguas minoritarias y amenazadas han resultado beneficiadas, ya que, por ejemplo, el Internet se ha convertido en una valiosa herramienta para la difusión del acervo lingüístico. No obstante, dos terceras partes de las lenguas más amenazadas carecen de acceso a estos recursos digitales, lo que las convierte en potencialmente propensas y vulnerables a una rápida sustitución.

Una política de multilingüismo social altamente inclusiva, sensible y preocupada por la preservación de las lenguas minoritarias, es el mejor aliciente para fomentar los cimientos de una convivencia pacífica, equilibrada y beneficiosa. Esto permite mostrar la importancia y las bondades del multilingüismo social a los estados hegemónicos que todavía abogan por el monolingüismo y que tienen dificultades para asumir el plurilingüismo debido, quizás en parte, a su ethos histórico. Dicha política, para que sea exitosa, debe seguir las siguientes directrices: a) interés «de abajo a arriba»: la comunidad de habla debe ser la más interesada en preservar y proteger su lengua; b) interés «de arriba abajo»: los entes gubernamentales deben comprometerse con y apoyar las acciones tendientes a llevar a cabo el proceso de revitalización lingüística; c) interés en asignar recursos económicos para ser invertidos en planes, programas, capacitaciones, difusión mediática, etc.

J. Fishman (1999) propone ocho niveles de pérdida o mantenimiento de una lengua por parte de una comunidad lingüística:

- a) Nivel 8: nivel máximo de abandono de la lengua, la desaparición de la lengua parece próxima. Solo la usan los ancianos.
- b) Nivel 7: el uso de la lengua es parcial en los distintos ámbitos, por lo que la lengua no se mantiene y sigue también en peligro de desaparecer.

- c) Nivel 6: los jóvenes la aprenden de sus padres y la comunidad la utiliza en actividades colectivas; a partir de este nivel, la recuperación se presenta como una posibilidad real.
- d) Nivel 5: la lengua muestra una leve recuperación; se da algún tipo de enseñanza formal de la lengua.
- e) Nivel 4: la lengua puede ser ya medio de enseñanza.
- f) Nivel 3: la lengua se utiliza en las relaciones comerciales y de trabajo.
- g) Nivel 2: existe en usos institucionales y está presente en los medios de comunicación.
- h) Nivel 1: presenta plena total recuperación.

1.1.2.5. La lealtad lingüística

Es el mecanismo de defensa que asumen los individuos de una comunidad de habla a fin de proteger su lengua, la cual se encuentra amenazada por el contacto con otra de mayor estatus y prestigio. Esta protección va encaminada a evitar eventos lingüísticos tales como la sustitución, el desplazamiento o la interferencia. De acuerdo con la opinión de Gimeno & Gimeno (2003, págs. 101-105), el fenómeno del contacto de lenguas permite evidenciar que los grupos sociales, de forma dinámica y permanente, modifican su variedad con el fin de resaltar las diferencias sociolingüísticas, dependiendo del nivel de percepción del contexto en el cual se encuentran inmersos. Ver modelo relacionado con la configuración del cambio lingüístico, en la figura 7.

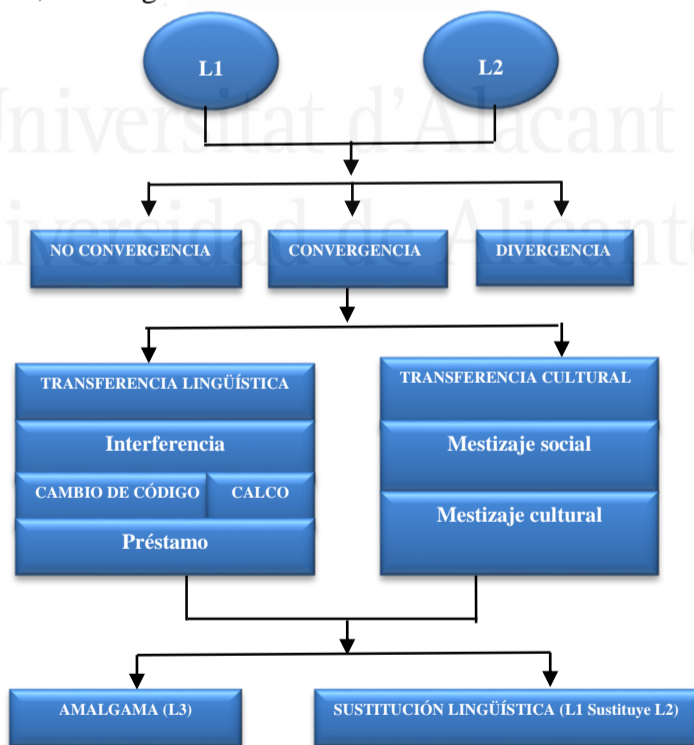


Figura 7. Configuración del cambio lingüístico. Fuente: Gimeno & Gimeno (2003)

«Las situaciones sociales de contacto entre lenguas han planteado tres procesos (convergencia, no convergencia y divergencia), y nos sugieren que los grupos sociales están modificando continuamente su variedad para reducir, mantener o acentuar las diferencias lingüísticas y sociales, en función de su percepción del contexto de interacción. En líneas generales, la covariación de dos o más sistemas en el repertorio lingüístico de una comunidad de habla puede inscribirse dentro de las soluciones siguientes: a) interferencia; b) cambio de código; c) calco, y d) préstamo. Esta clasificación constituye lo que se llama el apartado de la transferencia lingüística. Otro apartado complementario lo compone la transferencia cultural, que implica el mestizaje social y el mestizaje cultural de los pueblos multilingües. A su vez, la transferencia lingüística y la transferencia cultural se resuelven en dos dinámicas mutuamente excluyentes (amalgama o sustitución lingüística).» F. Gimeno (2012)

1.2. La diglosia

Desde la definición inicial dada por Ferguson al término diglosia, distintas aportaciones y enfoques a este respecto han sido dados por Jumperz, Ferguson, Fishman, Fasold, Hudson y López Morales, entre otros, hasta llegar a los conceptos actuales de diglosia (amplia y estricta) y su relación con el multilingüismo social desde la perspectiva del uso lingüístico (actuación comunicativa) en una comunidad de habla.

La diglosia en general es equiparable al bilingüismo y tiene relación con eventos en los cuales en una misma comunidad de habla coexisten dos o más lenguas, las cuales presentan un marcado desequilibrio. Dicho desequilibrio puede hacer referencia tanto al número de hablantes como a la actuación comunicativa o al prestigio, etc.

Gimeno & Gimeno (2003) hacen una clara distinción entre bilingüismo y diglosia a través de opiniones propias y también por medio de una revisión exhaustiva del concepto, desde sus orígenes hasta la época actual, tal como se puede dilucidar seguidamente: en primera instancia, para estos autores, el término bilingüismo hace alusión a un hecho individual con fines intercomunitarios, mientras que la diglosia se refiere a un hecho de naturaleza social directamente relacionado con la función que cumplen las diferentes lenguas a las que está expuesta una determinada comunidad de habla.

Para C. Ferguson (1959), la diglosia, en cambio, es una situación lingüística con cierto nivel de estabilidad surgida entre una lengua carente de estatus y otra lengua que goza de oficialidad y gran prestigio. Posteriormente, J. Fishman (1972) hizo una revisión y ampliación a contextos de naturaleza multilingüe, reservando el concepto de variedad alta (A) para situaciones formales y el de variedad baja (B) para eventos informales. Igualmente, establece una diferencia de naturaleza funcional entre bilingüismo y diglosia amplia, que da origen a una taxonomía que ha sido seriamente cuestionada (diglosia y bilingüismo; bilingüismo sin diglosia; diglosia sin bilingüismo, y ni diglosia ni bilingüismo), ya que no trasciende el plano ideal, por una parte, y por la otra, desde la perspectiva del multilingüismo social, no se contraponen los conceptos de diglosia y bilingüismo, sino que, por el contrario, se complementan.

R. Fasold (1984), desde una postura más ecléctica, sugiere mantener la distinción entre los conceptos de «diglosia estricta» de Ferguson y «diglosia amplia» de Fishman. Para este autor, la diglosia clásica sería un punto intermedio de la diglosia amplia, la cual se puede dar debido a una proximidad lingüística que va desde eventos en donde se utilizan lenguas diferentes («bilingüismo superpuesto») hasta los casos en donde solo se da una simple variedad de estilo («cambio de estilo»).

G. Rojo (1985) retoma los conceptos de Ferguson y Fishman, los equipara y los redefine dando origen a una nueva clasificación: la «diglosia funcional» tiene ocurrencia en comunidades de habla en donde cada variedad se utiliza dependiendo del contexto, de tal manera que la variedad A indefectiblemente se utiliza en situaciones formales, mientras que la variedad B, en situaciones informales y domésticas; esto se debe al estatus y al prestigio de cada una de las variedades lingüísticas. Y la «diglosia de adscripción», en la cual la variedad A se utiliza en todo tipo de eventos comunicativos, ya sea de tipo formal o informal, mientras que la variedad B está relegada a contextos de tipo informal.

A. Hudson (2002) reivindica la distinción entre diglosia estricta y amplia. La diglosia estricta pone énfasis en el carácter funcional de las variedades lingüísticas frente al desplazamiento de códigos en la sustitución. La diglosia amplia, en cambio, relaciona la estructura formal de los repertorios y la función lingüística.

H. López Morales (2004), desde el variacionismo, evidencia una tipología con tres niveles de acuerdo con la estratificación social (débil, intermedia o extrema). La estratificación débil se produce cuando no existen diferencias de inventario, pero sí cuantitativas; en tanto que la estratificación intermedia tiene ocurrencia cuando se oponen los códigos restringidos a los elaborados, mientras que la estratificación extrema se da en situaciones de diglosia.

M. Siguan (2001) considera que el principal rasgo característico de las situaciones diglósicas es la diferencia entre prestigio y nivel social de las lenguas implicadas, lo que conlleva definiciones de tipo correlativo para realizar una caracterización de las lenguas: lengua fuerte vs lengua débil, lengua mayoritaria vs lengua minoritaria, lengua de prestigio vs lengua sin prestigio, etc. El desequilibrio que se suscita entre las lenguas con presencia de diglosia primordialmente se deriva, por una parte, de las funciones sociales que estas cumplen, y por la otra, de los ámbitos en que son utilizadas con mayor asiduidad. Generalmente, en estos casos, la lengua fuerte se utiliza en casi todos los dominios —, social, público, oficial, cultural y educativo—, mientras que la lengua débil está confinada a usos de índole familiar y doméstico por un reducido número de la población o para la práctica de ritos religiosos, en el caso de las comunidades indígenas.

Un ejemplo ideal para matizar el análisis de las diferentes situaciones diglósicas propuesto por Siguan tiene que ver con el rol que desempeñan las lenguas indígenas (débiles y minoritarias) en un contexto de multilingüismo social como el Brasil: ostentan escasa presencia en las funciones sociales más formales, tienen una leve presencia en los medios de comunicación, en la enseñanza o en las producciones culturales y, como es obvio, una gran presencia en su entorno tribal. Estas situaciones particulares podrían entenderse como tendencias gradativas o

modalidades de la diglosia. M. Siguan (2001), respecto a las formas que adquiere la diglosia en diferentes situaciones de desequilibrio, acota lo siguiente:

«La amplitud y la profundidad de los desequilibrios son mayores o menores según las situaciones, aunque es muy difícil que los desequilibrios sean tan pequeños que pueda hablarse de un equilibrio o de una igualdad en el prestigio y las posibilidades de uso de las dos lenguas. Lo que sí se observa a veces es una especie de *diglosia cruzada*, situaciones de lengua en contacto en las que en ciertos aspectos y para ciertas funciones una de las lenguas en presencia es la más prestigiosa, mientras que en otros aspectos o para otras funciones lo es la otra.» M. Siguan (2001)

F. Moreno Fernández (2009) manifiesta que en contextos de multilingüismo social ubicados en diferentes partes del mundo, es frecuente encontrar en contacto más de dos variedades lingüísticas, entre las cuales puede haber distintas lenguas, dialectos e inclusive estilos de una misma lengua que hacen parte de la comunidad de habla y que se distribuyen funcionalmente en dicho contexto, generando casi siempre un desequilibrio lingüístico. A este fenómeno tan particular y complejo se le suele llamar poliglosia.

R. Fasold (2008) de una forma particular clasifica la poliglosia en tres tipos:

- a) Diglosia con doble superposición (=ing. *double overlapping diglossia*)
- b) Diglosia de esquema doble (=ing. *double nested diglossia*)
- c) Poliglosia lineal o continua (=ing. *linear polyglossia*)

1.2.1. El conflicto lingüístico

L. Aracil (1965) define el conflicto lingüístico como un fenómeno subyacente a la diglosia en el cual dos lenguas perfectamente individualizadas, una con carácter dominante y con presencia en los ámbitos de uso público oficial, la otra como lengua dominada y relegada a usos domésticos, se enfrentan y entran en tensión. El conflicto puede ser latente o agudo dependiendo de las condiciones político-sociales, económicas o culturales de la comunidad en la cual acontece.

G. Rojo (1985), a través de sus conceptos de diglosia de adscripción y diglosia funcional, aporta información muy importante para comprender la relación que se da entre diglosia y conflicto lingüístico. Hay corrientes de pensamiento que infligen un carácter estable a la diglosia y la desvinculan del conflicto lingüístico (diglosia funcional), debido a que, desde esta perspectiva, se da total aceptación a las normas reguladoras del uso lingüístico. Otras corrientes, contrariamente, vinculan de manera directa la diglosia con el conflicto lingüístico (diglosia de adscripción), ya que sugieren la no-aceptación, abandono o inexistencia de normas reguladoras del patrón lingüístico.

Siguiendo a P. Nelde (1997), en las situaciones de conflicto lingüístico es importante tener en cuenta algunos aspectos a fin de valorar su verdadera dimensión: el conflicto siempre ocurre entre hablantes y no entre las propias lenguas; el conflicto lingüístico subyace a fenómenos de tipo económico, político, cultural, que se dan entre los hablantes de comunidades diferentes. El conflicto lingüístico no

siempre tiene connotaciones negativas, toda vez que, por razón de este, se pueden generar políticas lingüísticas de discriminación positiva que han de redundar en las lenguas involucradas.

Gimeno & Gimeno (2003) definen el conflicto lingüístico como la «activación de la configuración estática de la diglosia amplia sin movilidad social, dentro de una dinámica progresiva de sustitución lingüística», de tal forma que se trata de una situación coyuntural en la que se enfrentan tanto el proceso de normalización como el de sustitución lingüística. El conflicto lingüístico también puede interpretarse como un evento de naturaleza dinámica, social y cultural, que se da entre dos o más lenguas en una comunidad de habla y puede generar fenómenos tales como la sustitución o el desplazamiento.

Para J. Blas Arroyo (2012, págs. 416-417), existen dos tipos de conflicto: el «natural», que se genera por el contacto de lenguas en donde coexisten de manera general una lengua mayoritaria junto con otra u otras de tipo minoritario, y el «artificial», el cual es provocado por los efectos de la globalización económica y ha impulsado la difusión de lenguas internacionales, tales como el inglés, que, dada su condición de lengua global, ha venido alterando abruptamente el equilibrio lingüístico de muchas comunidades de habla.

1.3. Variacionismo

El variacionismo tiene como objeto de estudio el análisis de la variación geográfica, social y situacional de los distintos grupos de hablantes de una comunidad de habla. Asimismo, se ocupa de la evolución lingüística a partir de unos principios empíricos sobre una teoría gramatical del cambio lingüístico.

Para F. Moreno Fernández (2009), el variacionismo puede asumirse desde dos perspectivas: el estudio de la lengua en su contexto social y el cambio lingüístico. El estudio de la lengua es de vital importancia, ya que permite la realización de investigaciones a niveles macro, de, por ejemplo, importantes colectivos sociales, evidenciando objetivamente cómo factores lingüísticos, extralingüísticos, sociales o contextuales determinan la variación en una comunidad de habla específica. En otro sentido, el estudio de la lengua como eje fundante de la sociolingüística ha permitido realzar la variabilidad de la lengua, ya que facilita el análisis científico toda vez que utiliza insumos de lengua viva, los cuales se adquieren de grupos de hablantes en cantidades representativas, lo que facilita obtener datos o tendencias más precisos y fidedignos respecto a la comunidad de habla objeto de investigación.

En cuanto al estudio del cambio lingüístico, Trudgill & Hernández-Campoy (2007) dan cuenta de que se trata de un asunto de especial relevancia para el variacionismo, toda vez que se ocupa del desarrollo o alteración en los ámbitos semántico, sintáctico, fonético, fonológico o gramatical que sufre una forma lingüística en su realización o funcionamiento. El cambio, generalmente, se puede materializar a través de la variabilidad entre la forma antigua y la nueva, las cuales coexisten con la misma función. No obstante, vale la pena aclarar que si bien es cierto que todo cambio implica variabilidad, no toda variabilidad implica cambio. El cambio puede ser «esporádico», cuando afecta a una sola palabra; «regular»,

cuando ocurre uniformemente en todo el sistema; «condicionado», si se lleva a cabo en un determinado contexto o entorno, y «no condicionado», si tiene ocurrencia independientemente del contexto o el entorno.

El multilingüismo social, desde esta dirección, según Gimeno & Gimeno (2003), debe ser entendido como la covariación que tiene ocurrencia entre dos o más lenguas en contacto a través del repertorio lingüístico utilizado comúnmente por la comunidad de habla. Dicho contacto o interacción no es arbitrario, sino que, por el contrario, está regido por ciertas reglas que trascienden lo lingüístico hacia lo extralingüístico, de tal forma que todo hecho comunicativo precisa tanto de un inventario de gramática como de unas reglas mutuamente compartidas del uso lingüístico de la variedad; para el caso de las reglas no compartidas, estas pueden ser consideradas como de naturaleza inferior.

Esta teoría, en síntesis, describe la competencia del hablante-oyente real en contraposición al hablante-oyente ideal inserto en una comunidad de habla a la que está expuesto en un contexto de multilingüismo social. Se sobrentiende que dicha comunidad dispone de una amplia y suficiente competencia comunicativa, la cual engloba las diferentes variedades lingüísticas, lo que permite llegar a una objetiva comprensión del comportamiento lingüístico a través de su actuación comunicativa.

En cuanto al repertorio lingüístico, puede asumirse como el inventario de insumos lingüísticos a disposición de los hablantes. Como diasistema, permite describir la competencia comunicativa de cada uno de los miembros de la comunidad, quienes, dependiendo del contexto situacional, pueden elegir los sociolectos y registros adecuados a su necesidad particular.

La teoría variacionista del multilingüismo social apuesta por la implementación de gramáticas capaces de describir cualquier tipo de variación que pueda hallarse en una comunidad de habla, por una parte, y de predecir con exactitud el comportamiento lingüístico individual a través de su actuación comunicativa, por la otra. Estas gramáticas dan lugar a la caracterización de la competencia comunicativa a través de un sistema de reglas variables que evidencian la covariación de factores lingüísticos y extralingüísticos por medio de un análisis estadístico de probabilidades.

1.4. Interferencia lingüística

Gimeno & Gimeno (2003) sugieren que la interferencia es un proceso que tiene ocurrencia en un sistema lingüístico en donde se involucran unidades y estructuras funcionales de otro sistema, lo que trae como consecuencia la reacomodación de los niveles fonológico, morfológico y sintáctico, entre otros.

A continuación en la figura 8 se presenta una somera revisión de las definiciones más sobresalientes que se han producido respecto a los estudios sobre la interferencia lingüística:

Autor	Definiciones
Weinreich (1953)	La interferencia es considerada como una desviación de las normas de una lengua bajo la influencia de los elementos de otra, producto del contacto lingüístico entre dos lenguas.
Ervin & Osgood (1954)	Efectúan la distinción entre bilingüe coordinado y compuesto fundamentados en la adquisición y uso de los códigos lingüísticos.
Haugen (1956; 1973)	La interferencia es una superposición simultánea de dos o más normas lingüísticas sobre el mismo elemento producto de la ineficiencia o descuido de los hablantes bilingües al hacer uso de cada uno de los códigos por separado.
Siguan (2001)	Las interferencias pueden ser de diferentes clases: fonéticas, prosódicas, ortográficas, léxicas, semánticas, morfosintácticas, gramaticales, de aprendizaje, alternancia y mezcla de códigos, etc.
Trudgill & Hernández-Campoy (2007)	La interferencia es un proceso de mezcla de rasgos lingüísticos que se origina a través del contacto de lenguas y tiene ocurrencia cuando los hablantes de una comunidad utilizan una variedad lingüística diferente a su L1.
Moreno Fernández (2009)	El concepto actual ofrece una valoración elaborada y compleja desde la perspectiva social y lingüística y se contrapone a los postulados de Weinreich, toda vez que estos presentan una visión negativa del fenómeno, frente a la visión positiva del nuevo concepto en lo que respecta al desvío de la norma tanto en intensidad como en extensión.

Figura 8. Definiciones de la interferencia. Fuente: elaboración propia

M. Siguan (2001) manifiesta que el estudio de las interferencias es de particular importancia, ya que estas son muy útiles para analizar la corrección lingüística y también para conocer la evolución de las lenguas a través del tiempo. Las interferencias parten de una situación individual generada por el comportamiento de un bilingüe, para luego, a través de la comunidad de habla, insertarse en el código lingüístico que los hablantes utilizan, lo que las torna en un hecho de eminente naturaleza social. Una vez que una interferencia es aceptada por una comunidad de habla, puede decirse tácitamente que se añade al acervo lingüístico de esta, partiendo de este supuesto: los hablantes bilingües o monolingües de esa comunidad pueden hacer uso de esta interferencia sin que esto implique transgresión, omisión o elección, sino que más bien esos hablantes acatan los usos lingüísticos a los que están expuestos en su colectivo. Esta situación en sí misma trae consecuencias de tipo social, tal como lo describe M. Siguan (2001):

«Las interferencias favorecen en primer lugar a las lenguas más usadas por el bilingüe en unas actividades determinadas y, en conjunto, en cada situación social, favorecen a las lenguas más fuertes, las más prestigiadas o las más habladas.» M. Siguan (2001)

Respecto a las actitudes lingüísticas hacia la interferencia, M. Siguan (2001) considera que a pesar de que exista un condicionamiento social sobre la conducta lingüística del hablante multilingüe, este puede transgredir este límite a fin de elegir y asumir motivaciones diferentes. Por una parte, puede actuar con razones instrumentales para llevar a cabo un acto comunicativo, para conseguir llamar la atención o para satisfacer al interlocutor, y por la otra, puede tener motivaciones tendientes a prescindir de la interferencia en aras de la corrección lingüística. Este puede ser considerado como un factor de diferenciación social, toda vez que está directamente relacionado con la fidelidad lingüística, ya que en general los hablantes tienden a usar su L1 de una forma eficaz y eficiente. Otro factor que ejerce influencia en las actitudes respecto a las interferencias es el prestigio de la lengua, especialmente cuando esta es sinónimo de identidad colectiva en la comunidad de habla.

A manera de ejemplo, hay situaciones en las que los hablantes de una lengua minoritaria y de escaso prestigio social, conscientes de su situación lingüística, utilizan préstamos, mezclas y calcos de la lengua mayoritaria. Tal es el caso de los indígenas Ticunas que abandonan sus comunidades y migran a las ciudades de Tabatinga, Leticia o Santa Rosa en el trapezio amazónico (Brasil-Colombia-Perú) en busca de mejor vida y que, para acoplarse a la nueva situación lingüística, deben asumir estos comportamientos. A diferencia de la situación anterior, puede darse el caso en que los miembros de una lengua minoritaria consideran su lengua como un signo de identidad y, por lo tanto, asumen un alto grado de fidelidad lingüística consistente en brindarle protección, evitando a toda costa el uso de interferencias, calcos o préstamos.

Las interferencias siempre han influenciado en el devenir de las lenguas y pueden ser positivas o negativas, ya que, en algunos casos, como consecuencia de la permanente interferencia suscitada por el contacto lingüístico, se ha llegado a conseguir un aceptable enriquecimiento idiomático, mientras que, en otros, el aumento inusitado de interferencias puede ser considerado como síntoma de decadencia lingüística, especialmente en el contacto entre las lenguas mayoritarias y las minoritarias, que puede traducirse en la sustitución o desplazamiento de estas últimas. En otro sentido, también puede darse que la fuerte presencia de las interferencias en una sola vía llegue a materializarse en la creación de una nueva lengua. De lo anteriormente expuesto se puede inferir que el fenómeno de la interferencia presenta una enorme relevancia para el estudio de las lenguas en contacto, por lo que es imprescindible tener en cuenta las siguientes apreciaciones, sugeridas por Gimeno & Gimeno (2003):

«La interferencia no debe reducirse, *a priori*, a simples desviaciones o variaciones de la norma, sino a variantes o variables relativas a ciertos subgrupos y circunstancias, regidas por las normas sociolingüísticas de la comunidad de habla, que deben ser descubiertas por el investigador. Es más, puede ocurrir alguna vez que la interferencia deba ser considerada como una variedad funcional o registro más, es decir, una norma de ella misma.» Gimeno & Gimeno (2003)

1.5. Configuración de predominio

Gimeno & Gimeno (2003) hacen saber que los hablantes responden a un entramado de reglas de comportamiento lingüístico, las cuales evidencian la competencia comunicativa, entendida esta como el conocimiento pleno de las normas sociolingüísticas adoptadas por la comunidad de habla. En el caso de las comunidades de habla multilingües, están presentes diversas variedades sociales que se interrelacionan con el contexto social, de tal manera que la elección lingüística, entre diferentes alternativas, suele estar mediada por la interdependencia entre la organización social y el contexto del acto comunicativo. Su configuración se lleva cabo a través de la relación que se da entre el grado y la localización del multilingüismo respecto al índice de frecuencia de uso entre dos estadios espacio-temporales, tal como se muestra seguidamente en la figura 9:

Fuentes de variación		Ámbitos									
Registros	Manifestación	Familia			Vecindario		Trabajo			Religión y culto	
		Rels.de rol			Rels. de rol		Rels. de rol			Rels.de rol	
		1	2	3	1	2	1	2	3	1	2
Habla	Producción Comprensión Interna										
Escritura	Producción Comprensión										
Lectura	Producción Comprensión										

Figura 9. Configuración del predominio. Fuente: Gimeno & Gimeno (2003)

Las fuentes de variación lingüística están integradas por los registros (oral, escritura, lectura) y por la manifestación (producción, comprensión, comprensión interna). Desde un punto de vista oral, permiten establecer la diferencia entre la producción del habla para un destinatario, la comprensión (o recepción) del habla de un hablante y la propia habla interior de cada uno sin destinatario alguno. Respecto a la escritura y a la lectura, de igual manera ayudan a distinguir claramente la producción y la comprensión, toda vez que intervienen factores no solo de tipo lingüístico, sino también cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos, los cuales facilitan llevar a cabo la materialización de los registros en sus dos manifestaciones, partiendo de un proceso que va desde la descodificación pasando por la comprensión lingüística hasta la interpretación, producción y valoración subjetiva del hecho comunicativo. Ver Figura 10.

		Manifestación		
		Producción	Comprensión	Comprensión interna
Registro	Oral	X	X	X
	Escritura	X	X	
	Lectura	X	X	

Figura 10. Fuentes de variación. Fuente: Gimeno & Gimeno (2003)

Los ámbitos tienen relación con la diversificación funcional de los distintos usos posibles, los cuales se refieren a un cúmulo de situaciones sociales regidas por un conjunto común de reglas de conducta que tienen ocurrencia en la comunidad de habla respecto a las distintas relaciones de rol a las que están expuestos los hablantes, tales como la familia, el vecindario, el trabajo, la religión y el culto, tal como se puede apreciar en la figura 11:

		Ámbitos			
		Familia	Vecindario	Trabajo	Religión y culto
Relaciones de rol	Tipo 1	padre-madre	familia-vecinos	jefes-obreros	sacerdote-fieles
	Tipo 2	padres-hijos	vecinos-familia	obreros-jefes	fieles-sacerdote
	Tipo 3	hijos-padres		obreros-obreros	

Figura 11. Estructura de los ámbitos de uso. Fuente: Gimeno & Gimeno (2003)

En cuanto al estudio de la configuración del predominio, usualmente se presentan dificultades provenientes de la relación entre la elección lingüística, el contexto sociolingüístico y las variedades funcionales usadas en tales contextos. Para zanjar esta situación, Gimeno & Gimeno (2003) plantean lo siguiente:

«Dos aproximaciones metodológicas se habían propuesto: una etnografía del habla (Hymes) y un análisis cuantitativo de las variables sociolingüísticas (Labov). Siguiendo a este último, se ha planteado como hipótesis la correlación entre el grado de uso bilingüe (valorado por la configuración de predominio) y el repertorio de registros en cada lengua, es decir, a mayor uso de una lengua en más ámbitos lingüísticos, mayor diversidad funcional en dicha lengua.» Gimeno & Gimeno (2003)

Desde otra perspectiva, Appel & Muysken (1996), partiendo de la premisa de que la elección lingüística es un hecho que, por excelencia, involucra a los hablantes multilingües, ilustran algunos de los principales paradigmas en los que los hablantes eligen una lengua o variedad lingüística de manera expresa en una situación comunicativa específica, tal como se esquematiza en la figura 12:

Autor	Perspectiva	Concepto
Fishman, Ferguson	Sociedad, lengua	Dominio sociolingüístico Diglosia
Sankoff, Giles	Hablante Interacción	Árbol de decisión Acomodación
Jakobson, Halliday et al	Función	Especialización Funcional

Figura 12. Modelos de elección lingüística. Fuente: Appel & Muysken (1996)

Por su parte, J. Blas Arroyo (2012), de manera global realiza una taxonomía binaria de los anteriores paradigmas así: a) Determinista: se enfoca en normas sociales concretas imperantes en la comunidad de habla y b) No determinista: su enfoque apunta hacia el individuo, poniendo énfasis en la manera como este modifica activamente su entorno sociolingüístico.

Entre los paradigmas más conocidos, puede citarse el denominado «dominio sociolingüístico», el cual toma como referente el entramado social para describir el fenómeno de la elección de lengua en situaciones concretas en las que los hablantes emplean dos o más lenguas en un contexto específico. Los ámbitos o dominios sociolingüísticos se pueden considerar en sí mismos como contextos institucionales en donde el uso de una lengua o variedad es más adecuado en determinadas circunstancias de tiempo, modo y lugar que el uso de otra lengua o variedad. Son, por decirlo de otra forma, un inventario de factores (lugar, temática, hablante, etc.) que ejercen gran influencia en la actuación comunicativa y la direccionan.

Una de las maneras de representar teóricamente las diferentes opciones de elección de lengua por las que puede optar un hablante respecto al ámbito o dominio sociolingüístico es el «árbol de decisiones». En cuanto tal, está orientado hacia el individuo que asume un cúmulo jerarquizado de factores tales como origen étnico del interlocutor, preferencias y necesidades, relación de poder, contexto, registro, asunto, influencias, etc., los cuales inciden en la elección lingüística final llevada a cabo por los individuos, grupos o comunidades de habla, especialmente en contextos multilingües, ya que les facilita contar con diferentes opciones para realizar una acertada elección y una óptima decisión lingüística. Con sentido meramente ilustrativo, en la figura 13 se presenta seguidamente un hipotético caso de la implementación de un árbol de decisiones para la elección de la lengua por parte de la comunidad indígena brasileña ticuna, los cuales se han venido desplazando paulatinamente de las zonas rurales (tierras indígenas) a las zonas urbanas de las ciudades de Leticia (Colombia), Santa Rosa (Perú) y Tabatinga (Brasil), en donde su lengua materna, el ticuna, entra bruscamente en contacto lingüístico con el español y el portugués:

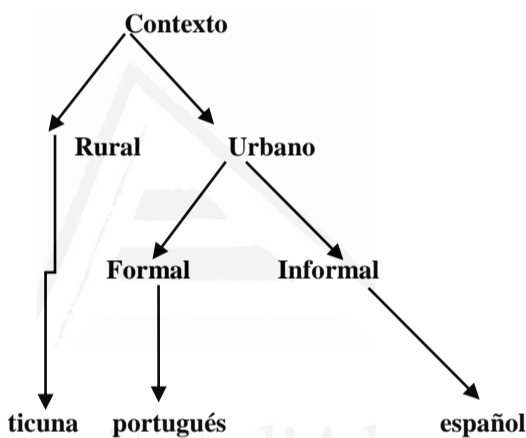


Figura 13. Árbol de elección sociolingüística. Fuente: elaboración propia

Para J. Blas Arroyo (2012), la elección de una lengua en un contexto multilingüe está mediada por la interacción de importantes factores tales como:

- a) Necesidades y expectativas del hablante
- b) Características del grupo étnico del cual hace parte el hablante
- c) Rasgos psicosociales de los hablantes de la comunidad de habla con los cuales el individuo entabla un acto comunicativo particular y específico.

Otra forma de esquematizar la elección lingüística proviene de la psicología social a través de la «teoría de la acomodación» de Giles et al (1973). Esta teoría preconiza que la elección lingüística no puede llevarse a cabo satisfactoriamente si se tienen en cuenta solo factores situacionales y no se involucran también factores de tipo psicológico, los cuales jalonan grandemente este proceso. El modelo de la acomodación de Giles puede ser aplicable a contextos de multilingüismo social en donde la elección lingüística se puede dar asumiendo de forma inclusiva la identidad etnolingüística del otro hablante.

En este caso, el proceso de acomodación puede funcionar desde dos perspectivas opuestas: la «convergencia» y la «divergencia». La primera pone énfasis en el hablante que utiliza a lo largo del acto comunicativo la misma lengua que su interlocutor conoce, necesita o prefiere. La segunda, por el contrario, tiene ocurrencia cuando el hablante frente a su interlocutor elige una lengua distinta a la de su preferencia, lo que se materializa, a la postre, en una barrera lingüística que fomenta las diferencias en la actuación comunicativa.

Por lo tanto, un asunto crucial que hay que afrontar cuando se lleva a cabo la aplicación de esta teoría al proceso de elección lingüística en contextos de multilingüismo social es poder determinar los motivos por los cuales los hablantes actúan desde una u otra perspectiva. La convergencia y la divergencia están mediadas por dos factores, a saber:

- a) La pertenencia de los hablantes a grupos sociales dominantes o subordinados.
- b) La posibilidad de que un cambio social genere una sustancial mejora de su posición en la comunidad.

F. Moreno Fernández (2009) da cuenta de que la sociología del lenguaje también ha hecho importantes aportaciones al estudio de la elección de lenguas en contextos reales, concretos y específicos. Dichas aportaciones permiten evidenciar que tanto la lengua como la comunidad de habla en la cual está inserta ostentan particularidades que dificultan realizar comparaciones entre sí en términos absolutos. Sin embargo, ello no ha imposibilitado conocer la real importancia que tienen ciertos ámbitos sociolingüísticos, tales como el entorno familiar, la edad, el sexo, el nivel de instrucción, la clase social, etc.

Para S. Herman (1968), la elección lingüística depende del tipo de situación psicológica en la que los hablantes se involucran. Puede ser de tres clases:

- a) Las necesidades lingüísticas subjetivas del hablante.
- b) El o los individuos con los cuales entabla un acto comunicativo bajo cualquier circunstancia de tiempo, modo y lugar.
- c) La especificidad del grupo social del que es proveniente el hablante.

F. Grosjean (1982) presenta un inventario de los principales factores que, a su juicio, pueden ejercer notoria influencia respecto a la elección lingüística, a saber:

- a) **Participantes:** dominio de la lengua, preferencia lingüística, estatus económico, edad, sexo, ocupación, educación, origen étnico, historia, relación de poder, actitud lingüística.
- b) **Situación:** contexto, grado de formalidad, grado de intimidad.
- c) **Contenido del discurso:** tema, asunto, tipo de vocabulario.
- d) **Función de la interacción:** mejorar el estatus, crear distancia social.

1.6. Restricciones variables

Para Gimeno & Gimeno (2003), los estudios sobre la variación son de naturaleza cuantitativa, y de ahí que la teoría de las restricciones variables se fundamente en la probabilidad estadística obtenida a través de la frecuencia de los rasgos variables de la actuación comunicativa. Por lo tanto, la variabilidad es parte esencial de la competencia comunicativa no solo desde la perspectiva lingüística, sino también desde la extralingüística en sus distintas dimensiones, tales como edad, sexo, grupo étnico, clase social, nivel cultural, etc.

H. Cedergren (1983) postula que la variable lingüística «define un conjunto de equivalencias de realizaciones o expresiones patentes de un mismo elemento o principio subyacente». Entre los factores que determinan la distribución de la variable lingüística se pueden enumerar los siguientes:

- a) Exclusivamente por factores del sistema lingüístico
- b) Exclusivamente por factores del sistema social
- c) Conjuntamente por factores lingüísticos y sociales
- d) Ni por factores lingüísticos ni sociales

Las posibilidades a y c son las únicas generadoras de factores que fomentan la variación; la posibilidad b hace referencia a lenguas o dialectos distintos, y la posibilidad d corresponde a la «variación libre», de poco uso en la lingüística actual.

De acuerdo con Trudgill & Hernández-Campoy (2007), la variable lingüística es formalmente representada por la «regla variable», cuya definición fue acuñada por W. Labov para dar cuenta de que un alto porcentaje de la variación que subyace al lenguaje está determinada probabilísticamente por factores lingüísticos, de modo que no puede ser representada de manera exclusiva a través de «reglas opcionales», ya que las variables no son del todo opcionales debido a que, en parte, la frecuencia operativa de la regla es influenciada por las restricciones variables. La aplicación de la regla variable se rige normalmente por tres factores: a) variable de entrada; b) rasgos lingüísticos (fonológicos, gramaticales, estilísticos,) y c) factores sociolingüísticos (edad, sexo, etnia).

Para F. Moreno Fernández (2009), desde la perspectiva sociolingüística se ha difundido la teoría que postula la vinculación real y evidente de la regla variable con la competencia lingüística. No obstante, esta hipótesis ha sido matizada a través del tiempo por diferentes autores:

- a) W. Labov (1969) afirma que las reglas de producción en su mayoría pueden ser asumidas como reglas de actuación, aunque sean igualmente un aspecto importante de la competencia.
- b) Para G. Sankoff (1978), la actuación desde la perspectiva estadística es un reflejo de la competencia. Para el caso de las reglas variables, igualmente ellas hacen parte integral de estos aspectos probabilísticos tanto lingüísticos como extralingüísticos.
- c) De acuerdo con Gimeno & Gimeno (2003), la competencia comunicativa está integrada por un conjunto ordenado de reglas variables que explican

los modelos regulares de covariación entre la frecuencia de la ejecución y los elementos contextuales. La actuación comunicativa, por su parte, evidencia que las frecuencias son un reflejo estadístico de la competencia comunicativa, es decir, a partir de las reglas variables se le asignan las probabilidades de estas a la competencia, mientras que las frecuencias le son asignadas a la actuación.

Según F. Moreno Fernández (2009), el método variacionista para desarrollar su objeto de estudio hace uso de técnicas cuantitativas de análisis estadístico destinadas a evidenciar la influencia generada por los contextos lingüísticos, sociales y situacionales respecto a la variación lingüística. Para tal fin, utiliza un modelo llamado «logístico de regresión», que indica probabilísticamente las formas en las cuales un fenómeno variable puede manifestarse cuando tienen ocurrencia de manera simultánea ciertas condiciones. Tal como puntualiza este autor:

«El método variacionista busca el cálculo de la probabilidad de que aparezca un rasgo lingüístico determinado en unas circunstancias lingüísticas, sociales y contextuales determinadas. A partir de los datos de la frecuencia recogidos en un grupo de hablantes se crea un modelo teórico formado por las probabilidades de que se dé un fenómeno cuando ocurren diversas circunstancias. La estadística se encarga de precisar hasta qué punto las probabilidades calculadas son verosímiles y cuáles son las circunstancias, que al darse simultáneamente, pueden explicar el hecho lingüístico.» F. Moreno Fernández (2009)

Por su parte, y en consonancia con lo anteriormente expuesto, el análisis de la «regla variable» estudia la interrelación existente entre dos o más variables, a partir de la cual realiza un cálculo probabilístico que permite evidenciar si en particulares contextos lingüísticos y sociales pueden aparecer o no las diferentes variantes. Para llevar a cabo un análisis estadístico de la regla variable, es indispensable tener en cuenta los siguientes criterios:

- a) Que el fenómeno objeto de análisis sea de naturaleza variable.
- b) Que las alternativas de la variación no supongan cambios semánticos o pragmáticos.
- c) Que la variación analizada tenga relación directa con las condiciones lingüísticas y extralingüísticas en que se produce.

La implementación del análisis estadístico variacionista, de acuerdo con la opinión de Trudgill & Hernández-Campoy (2007), se debe llevar a cabo a través del programa VARBRUL, el cual fue desarrollado por Henrietta Cedergren y David Sankoff en la Universidad de Montreal. Este paquete informático permite efectuar análisis estadísticos respecto a las variables producto de la investigación lingüística secular, crear reglas variables a partir de la información recabada en hechos lingüísticos, facilitar el análisis de los efectos que generan ciertas restricciones sobre las variantes de una variable, etc.

1.7. Disciplinas y definiciones relacionadas con el estudio del multilingüismo social

Para J. Fishman (1972), el estudio del lenguaje en lo referente al análisis del multilingüismo social esta diversificado multidisciplinariamente. De acuerdo con lo anterior, puede entenderse que existen diferentes caminos para delimitar su objeto de estudio, de modo que, para llevar a cabo una aproximación a su dominio, puede optarse por cualquier derrotero, dependiendo, claro está, del alcance de la investigación.

1.7.1. Sociolingüística

Respecto a la definición de esta disciplina, Trudgill & Hernández-Campoy (2007) dicen que estudia el lenguaje como un fenómeno sociocultural y que, a su vez, analiza las relaciones que se dan entre la sociedad y la lengua en una determinada comunidad de habla. De ahí que la investigación sociolingüística indague el conocimiento de la naturaleza respecto al lenguaje humano a través del estudio de la lengua en su contexto social, tomando como referente la relación suscitada entre sociedad y lenguaje.

H. López Morales (2004) manifiesta que entre los objetivos de la sociolingüística se encuentra:

«Por una parte descubrir los motivos que impulsan al hablante y a su grupo a escoger una variante específica de entre varias alternativas y si alguno de aquellos es de carácter social, geográfico o etnográfico; también las razones lingüísticas y sobre todo extralingüísticas que motivan e impulsan el cambio idiomático, en donde se funde sincronía y diacronía pues esta disciplina se mueve siempre en un parámetro dinámico. Por la otra parte la sociolingüística nos ha permitido conocer a fondo una buena cantidad de asuntos insuficientemente conocidos con anterioridad, gracias al desarrollo de un instrumental analítico cuantitativo de gran rigor, inusual en investigaciones anteriores.» H, López Morales (2004)

F. Gimeno (1990) realiza una taxonomía de la sociolingüística en la que identifica claramente, por una parte, la «microsociolingüística», de la cual hacen parte la denominada sociolingüística estricta y la etnografía del habla, que hace el papel de componente pragmático de la sociolingüística estricta, y a su vez interrelaciona la sociolingüística con el análisis del discurso; por la otra parte, la «macrosociolingüística», integrada por la sociología del lenguaje, que asegura la continuidad de las ciencias sociales a través de la interacción generada entre la lingüística, la sociología y la antropología cultural, tal como se ilustra en la figura 14:

Sociolingüística	Macrosociolingüística	Sociología del lenguaje
	Microsociolingüística	Etnografía de la comunicación
		Sociolingüística estricta

Figura 14. Taxonomía de la sociolingüística. Fuente: F. Gimeno (1990)

Este enfoque dicotómico permite realizar una clara distinción de tipo metodológico: el estudio del quehacer lingüístico respecto al contexto cultural y la función social (micronivel) frente a las relaciones de causalidad generadas por el influjo de la sociedad sobre el diastema lingüístico (macronivel).

Los dos enfoques son complementarios mutuamente hasta el punto de que desarrollan una disciplina científica (sociolingüística) que responde a la extensión y revisión de disciplinas tradicionales tales como la antropología cultural, la sociología y lingüística, lo que permitiría la realización de estudios empíricos de las comunidades multilingües, pues incluye los diversos alcances micro y macroanalíticos, ver Figura 15.

	Lingüística	
Sociología del lenguaje	Sociolingüística Estricta	Etnografía de la comunicación
Sociología		Antropología cultural

Figura 15. La sociolingüística como extensión interdisciplinaria. Fuente: F. Gimeno (1990)

De acuerdo con J. Fishman (1972), la sociolingüística coadyuva a que las ciencias sociales entiendan el objetivo y el alcance de la competencia comunicativa, entendida esta como un tópico inherente a la naturaleza social del ser humano. Igualmente, permite especificar las reglas que los hablantes de la comunidad lingüística poseen y que hacen parte de su conducta sociolingüística, y ayuda a describir el modo de ser social del hombre desde la perspectiva de usuario que adquiere y utiliza en su cotidianidad un repertorio de habilidades verbales y conductuales.

1.7.2. Sociología de la lengua

Para J. Fishman (1972), dada la naturaleza social del hombre, le es posible interrelacionarse con sus semejantes de distintas maneras en su entorno, y una de ellas es a través de la lengua, ya sea hablada o escrita. El estudio de la interacción entre el hombre y la lengua mediada por la actuación comunicativa y la organización social de normas de conducta es el objetivo esencial de la sociología del lenguaje. Con otras palabras, este saber se encarga no solo de la organización social del comportamiento lingüístico, en aspectos tan importantes como la actuación comunicativa, las actitudes, creencias y comportamientos tanto hacia los hablantes como hacia la misma lengua, sino también de asuntos que trascienden los estudios concretos de la lengua en la sociedad, el conflicto y la planificación lingüísticos.

La investigación de la sociología de la lengua actualmente se puede asumir desde dos vertientes: la «sociología descriptiva de las lenguas» y «la sociología dinámica del lenguaje». La primera se encarga de la descripción de la actuación comunicativa de los hablantes de una comunidad lingüística a través de ciertas

normas de uso lingüístico, comportamientos, creencias y actitudes generalmente aceptados, que pueden darse hacia la lengua de las retículas o las comunidades sociales de cualquier tamaño. Igualmente se interesa por el estudio de las características lingüísticas y funcionales del lenguaje, así como por la cantidad y calidad del repertorio verbal, tanto de la comunidad en general como de las retículas o subgrupos de la misma.

La segunda, es decir, la sociología dinámica del lenguaje, se encarga de valorar la interrelación cambiante y dinámica que se da entre la actuación comunicativa, el comportamiento ante el lenguaje dentro de las mismas comunidades lingüísticas o retículas bajo diferentes circunstancias de tiempo, modo o lugar y los repertorios verbales de los hablantes, los cuales pueden alterar la cantidad, el rango y la calidad por efecto de esta interacción.

1.7.3. Etnografía de la comunicación

J. Fishman (1972) afirma que a mediados de los años 60 surgió un interés particular por el estudio de la antropología lingüística, especialmente debido a los trabajos pioneros de Gumperz y Hymes con la publicación de *The Ethnography of Communication*.

Su objetivo teórico fundamental es estudiar la competencia comunicativa y establecer una clara diferencia entre esta y la competencia lingüística. Los estudios de la competencia comunicativa dan cuenta de la descripción de los hablantes como parte esencial de una comunidad, en donde ejercen funciones sociales específicas que son reguladas por la actuación comunicativa, a la cual describen como una herramienta capaz de autoidentificar y controlar las actividades lingüísticas en un determinado contexto. Por su parte, los estudios de la competencia lingüística se enfocan en los aspectos intrínsecos de la gramática entendidos como connaturales al ser humano y ajenos al contexto social. En síntesis, la diferencia radica en que la teoría lingüística considera como eje central de sus preocupaciones la producción gramatical de oraciones generalmente aceptadas, mientras que la etnografía de la comunicación se centra en la producción de actos comunicativos dentro de un contexto social.

De ahí que el interés de Hymes no sea desarrollar una lingüística estructuralista, sino más bien una lingüística funcional que incluya ampliamente las dimensiones sociales debidamente contextualizadas. Esta lingüística funcional tiene como objetivo generar una sinergia con la corriente estructuralista a fin de acercar esta última a los problemas sociales imperantes en la época actual, con el propósito de generar nuevos conocimientos útiles para la humanidad y evitar el aislamiento de la lingüística como una ciencia teórica sin más. Es por eso que Hymes proclama con insistencia la necesidad de que la descripción lingüística debe tener en cuenta la organización de la conducta comunicativa con el fin de materializar una real aproximación al saber, que él denomina antropología lingüística o etnografía de la comunicación.

1.7.4. La psicolingüística social

Área interdisciplinar del conocimiento cuyo objeto de estudio está dado por la interrelación que se establece entre la teoría lingüística y los procesos mentales que están implicados en ella. J. Fishman (1972) dice que esta ciencia tuvo sus inicios a mediados de la década de los 60, cuando Lambert, a través de sus estudios, identificó las reacciones humanas de tipo valorativo no solo de carácter individual, sino también colectivo, que asumían los hablantes hacia la lengua o variedad de la misma. Susan Ervin-Tripp ha sido una de las psicólogas pioneras más distinguidas en este campo y sus investigaciones han sido fundamentales en aspectos tales como: el bilingüismo, la adquisición del lenguaje y la sociolingüística. No obstante, su mayor logro científico es el descubrimiento de las reglas psicolingüísticas que gobiernan la estructura del habla y el discurso en un determinado contexto social. Trudgill & Hernández-Campoy (2007), por su parte, sugieren que la psicolingüística debe encargarse del estudio de las relaciones que se dan entre el lenguaje y la sociedad en aspectos esenciales tales como las actitudes lingüísticas hacia las variedades y la actuación comunicativa, las cuales tienen ocurrencia en la interrelación que se genera entre los hablantes, especialmente en el ámbito conversacional. Es por eso que llaman puntualmente la atención sobre este asunto en los siguientes términos:

«Tengamos en cuenta que un aspecto importante de la compleja psicología social de las comunidades lingüísticas es la respuesta emocional e intelectual de los miembros de una sociedad y variedades en su entorno social. Las diferentes variedades de lengua son asociadas a menudo a respuestas emocionales profundamente arraigadas, actitudes sociales en definitiva, tales como pensamientos, sentimientos, estereotipos y prejuicios sobre la gente, grupos sociales, étnicos y religiosos y sobre entidades políticas.» Trudgill & Hernández-Campoy (2007)

1.7.5. Dialectología

Según J. Fishman (1972), esta disciplina, llamada también lingüística o geografía dialectales, ha tenido una estrecha relación con el multilingüismo social. En términos generales, estudia la variación lingüística en su dimensión acróica toda vez que a los dialectólogos les interesa el espacio y las distancias geográficas. Esto se debe básicamente a que no existe uniformidad en el uso lingüístico que puede darse en grandes extensiones territoriales, ya que puede suceder que las lenguas empleadas allí se hablen de forma diferente en algunas partes de sus áreas de habla. Normalmente, la caracterización geográfica de los rasgos lingüísticos se hace evidente a través de atlas lingüísticos, que son mapas en donde se muestran los límites o isoglosas geográficas respecto a la actuación comunicativa.

Vale la pena aclarar que las variaciones lingüísticas no se deben a la distancia o espacio geográficos en sí mismos, sino más bien a las consecuencias de la interacción entre estos y otro tipo de distancias tales como la uniformidad fonológica, léxica o gramatical, la cual puede darse en contextos geográficos en donde el asentamiento, la interacción verbal y la identidad étnica son frecuentes. En sentido contrario, las diferencias lingüísticas denominadas dialectos sociales o

sociolectos pueden aparecer y permanecer constantemente en ciertas zonas geográficamente claras.

Trudgill & Hernández-Campoy (2007) realizan una taxonomía de esta disciplina dividiéndola en tres vertientes: «dialectología perceptiva», «dialectología tradicional» y «dialectología urbana». Desde otra perspectiva, F. Gimeno (1990) clasifica la dialectología en: «dialectología tradicional», «dialectología estructural», «dialectología social» y «dialectología transformativa».

1.7.6. Etnicidad

Puede ser definida como el rasgo diferencial que permite identificar de una manera particular a un grupo étnico respecto de otro similar, en una comunidad o un pueblo. G. de Vos (1975) hace una aproximación a la definición de la etnicidad desde la perspectiva cultural: se trata del uso subjetivo, simbólico o emblemático de la cultura a fin de adquirir una impronta para diferenciarse a sí mismo de los demás grupos.

Para una mejor precisión, J. Fishman (1977, pág.16-25) advierte que «la lengua es símbolo por excelencia de la etnicidad». La etnicidad se puede asumir desde tres dimensiones diferentes:

- a) **La paternidad:** La etnicidad tiene carácter hereditario por línea paterna y se relaciona con un sentimiento de continuidad, ya que es transmitida genealógicamente de los abuelos a los padres, de los padres a los hijos, de los hijos a los hijos de los hijos, y así sucesivamente hasta el infinito.
- b) **El patrimonio:** Similar a la paternidad, la dimensión del patrimonio se presenta como un legado de la colectividad que se manifiesta de generación en generación, como una herencia a través de costumbres, comportamientos, ritos, tradiciones, modas, sistemas educativos, vestimentas, etc.
- c) **La fenomenología:** Tiene que ver con el significado que se le otorga a la paternidad (descendencia que se transmite genealógicamente) y al patrimonio (legado que se deja para la posteridad); está relacionada fuertemente con las actitudes subjetivas que los individuos asumen cual sentido de pertenencia respecto a un grupo étnico particular.

J. Ross (1979) complementa lo anterior agregando que la etnicidad puede abordarse de dos maneras:

Desde una perspectiva «objetivista», en la cual el grupo genera un factor diferencial de definición que se consigue a través de paradigmas institucionales, culturales y lingüísticos tales como comidas, trajes típicos, literatura popular, ritos, etc., y se asimila a la dimensión del patrimonio postulada por Fishman.

La segunda perspectiva es la «subjetivista», en la que la etnicidad se vislumbra como un sentimiento comunitario compartido por todos los miembros de la misma comunidad, pero que asume conceptos individuales de distinción altamente

significativos en aspectos tales como la vestimenta, la religión, la música o la lengua.

1.7.7. Prestigio

Hernández-Campoy & Almeida (2005) consideran que se trata de un comportamiento subjetivo, efímero, esporádico, generado por el estrecho vínculo que se da entre este y las actitudes lingüísticas hacia variedades, rasgos, acentos e incluso hacia otras lenguas.

Trudgill & Hernández-Campoy (2007) afirman que el prestigio se puede observar desde dos formas. A través del (=ing. *overt prestige*) o prestigio manifiesto, el cual se materializa mediante las actitudes expresadas por una determinada comunidad de habla respecto a la lengua que ostenta mayor estatus. Esto se evidencia, por ejemplo, con el respeto público que la comunidad de habla le profesa a la lengua, variedad lingüística o acento, como producto de una afamada reputación, ya sea a escala local, nacional o internacional. Los registros estándares igualmente poseen prestigio manifiesto, ya que son públicamente reconocidos por su grado de oficialidad, corrección y elevado estatus que confiere a los usuarios.

Y por medio del (=ing. *covert prestige*) o prestigio encubierto, que normalmente es asumido por los hablantes hacia otras formas lingüísticas no estándares de bajo estatus social distintas a la lengua de mayor aceptación y uso en la comunidad de habla.

Se materializa a través del uso de ciertos giros gramaticales, pronunciaciones o expresiones lingüísticas considerados no estándares y de bajo estatus, distintos a la lengua mayoritaria utilizada por el grupo, pero que, no obstante, dentro de esa comunidad gozan de mucho aprecio, lo que los hace perdurables en el habla a través del tiempo, debido a que se les atribuye connotaciones, valores y cualidades positivos, los cuales están asociados a registros informales utilizados en la intimidad y, por ende, no expresados de forma abierta.

1.7.8. Identidad étnica

En los contextos de multilingüismo social, la identidad de los hablantes está mediada por el nivel de aceptación, prestigio e interrelación que se da entre las diferentes comunidades en contacto, de tal manera que la valoración del contexto hecha por los individuos del grupo se materializa a través de las actitudes lingüísticas.

M. Saville-Troike (2005) señala que los sentimientos hacia la propia lengua están definitivamente marcados por la identidad étnica, de tal manera que cuando se expresan positivamente es porque se presenta una identidad favorable hacia la lengua, y, por el contrario, cuando se adoptan sentimientos negativos es porque se presenta una identidad desfavorable o de rechazo. Cuando ocurre la alternancia o cambio de código, los sentimientos adoptan comportamientos neutros, variables o inestables respecto a la identidad del grupo, debido a la fuerte influencia ejercida

por el contexto, que se refleja en la ausencia de emociones claramente positivas durante el desarrollo del acto comunicativo.

Giles et al (1973) hacen una aportación muy importante al estudio de la identidad étnica por medio de la teoría de la acomodación (=ing. *theory of speech accommodation*). La acomodación generalmente se materializa durante el desarrollo del acto comunicativo y está condicionada por factores tales como: tipo de interlocutor, intención del hablante, contexto situacional, destinatario del mensaje, objetivo de la conversación, etc. Se fundamenta en los principios de «convergencia» y «divergencia». La convergencia lingüística tiene ocurrencia cuando en un acto comunicativo los hablantes utilizan una especie de estrategia para adaptarse al contexto lingüístico de sus interlocutores. Para tal fin, modifican parcialmente su lengua, acento, estilo o dialecto, hasta aproximarlos hacia la variedad de uso del entorno con el objeto de ser aceptados socialmente, ya sea para mostrar solidaridad, para conseguir una identidad étnica de estatus o simplemente para evitar rechazos provenientes de estereotipos o malentendidos. La divergencia lingüística se manifiesta como un mecanismo mediante el cual los hablantes buscan generar un factor lingüístico diferencial frente a sus interlocutores con el propósito de marcar distancia, generar disociación, indicar desaprobación o demostrar rechazo durante el acto comunicativo, adoptando mecanismos de evasión tales como sarcasmos, bromas, interrupciones, estereotipos, impropiedades, etc.

J. Fishman (2001) ha identificado seis variables que permiten relacionar ciertos eventos sociolingüísticos con la identidad étnica: 1) los conflictos (agravios, malentendidos, estereotipos) que pueden suscitarse entre los grupos de hablantes de una lengua; 2) las similitudes y contrastes que pueden existir entre dos grupos de hablantes de distintas lenguas; 3) las actitudes lingüísticas adoptadas frente a una lengua, variedad e identidad étnica determinadas; 4) los vínculos establecidos entre la lengua y la identidad étnica en términos de funcionalidad, compensación, necesidad, etc.; 5) la influencia que ejercen los procesos de modernización en la interrelación lengua-identidad étnica; 6) las consecuencias que se derivan en términos de acciones coercitivas gubernamentales, impuestas durante el proceso de implementación de una política lingüística determinada.

H. Tajfel (1984) ha hecho su aportación a este campo a través de la teoría de la identidad social, la cual da cuenta de la naturaleza de las relaciones intergrupales en las que un grupo étnico tiene la firme intención y el deseo de mantener su propia identidad lingüística a toda costa, para lo cual utiliza mecanismos y estrategias que le permitan adaptarse y acomodarse en situaciones de adversidad a otro grupo similar con el propósito de convivir en armonía.

M. Siguan (2001) hace manifiesta la importancia de esta teoría, por ejemplo, en contextos de multilingüismo social en donde se puede determinar empíricamente el grado de identificación de un grupo lingüístico frente a otro grupo a partir del desarrollo de una correlación con parámetros diferentes. Para el caso de las lenguas minoritarias también es útil, ya que permite evaluar la interrelación que surge entre la competencia comunicativa, la actuación comunicativa y el sentimiento nacionalista.

1.7.9. Vitalidad etnolingüística

Esta teoría fue dada a conocer por Giles et al (1977) en «Towards a Theory of Language in Ethnic Groups Relations», en la que sustenta las bases para la integración de la teoría de la acomodación (=ing. *theory of speech accommodation*) de Giles y la teoría de la relación intergrupala (=ing. *theory of intergroup relations*) de Tajfel. Según esta teoría, la vitalidad etnolingüística es el mecanismo mediante el cual un grupo se comporta como una entidad dinámica, colectiva, igual y distinta, frente a eventos de relaciones intergrupales, operando en sentido directamente proporcional a la distintividad y a la supervivencia.

La vitalidad etnolingüística está conformada por tres variables socioestructurales: variable estatus (económico, social, socio-histórico, lingüístico, etc.); variable demográfica (densidad poblacional, tasa de natalidad, índices de migración, emigración, etc.) y variable de soporte institucional (medios de comunicación, sistema educativo, cultura, política, industria, etc.).

Bourhis, Giles & Rosenthal (1981) ampliaron la teoría y acuñaron el término de «vitalidad etnolingüística subjetiva o percibida», a fin de contrastarlo con el de «vitalidad etnolingüística objetiva». La vitalidad subjetiva se encarga de captar la percepción del grupo sobre la vitalidad de su lengua a través de dominios tales como las actitudes, el prestigio, el uso, sentido de pertenencia, visión de futuro, etc. Esta teoría posteriormente fue ampliada por Giles, Ryan & Sebastian (1982) en «An integrative perspective for study of attitudes toward language variation», dando origen a otro concepto, denominado «vitalidad global», el cual da cuenta de cómo la vitalidad puede afectar positiva o negativamente, tanto al endogrupo como al exogrupo, en contextos de multilingüismo social.

M. Siguan (2001) hace una particular interpretación de esta teoría, tal como se esboza a continuación y se ilustra en la figura 16: la variable de estatus analiza el factor socioeconómico en relación con la capacidad económica y el nivel social de los hablantes, de lo que se infiere que no es igual para todos los individuos de la comunidad de habla, pues dependerá del estrato al que pertenezcan. A manera de ejemplo, se puede decir que es usual que una comunidad indígena en el Brasil ocupe una posición baja en la pirámide social, situación que es extensiva al ámbito sociolingüístico, pues incide en el prestigio de su lengua. Este fenómeno también puede darse entre los habitantes del campo y los de la ciudad, ya que es de común ocurrencia que los campesinos ostenten un bajo nivel económico y un escaso prestigio social, frente a los ciudadanos, que son asociados a la modernización y al progreso que se consigue en las metrópolis. Estas diferencias de prestigio y estatus repercuten mutuamente sobre las lenguas utilizadas por los hablantes en sus respectivos contextos. El estatus de las lenguas está fuertemente relacionado con la historia. De hecho, hay lenguas que han ejercido en el pasado enorme influencia sobre el devenir de determinadas sociedades en aspectos tales como la economía, la cultura o la religión. Dicha memoria incide positiva o negativamente en el prestigio de la lengua, en el estatus o en los patrones de uso, entre otros.

La variable demográfica es un factor muy importante, ya que permite cuantificar a los hablantes de una comunidad en dos variables: la variable numérica, que se encarga de inventariar a los hablantes en términos absolutos o relativos

respecto a tópicos tales como tasa de natalidad, inmigración, emigración, etc.; y la variable de distribución, que analiza en el ámbito territorial los índices de concentración, crecimiento, mortalidad, proporción de los hablantes dentro de la comunidad, etc. La variable de soporte institucional tiene que ver con los usos lingüísticos llevados a cabo a escala estatal y el respectivo apoyo que se recibe de estas instituciones en términos de recursos asignados. Esta variable se materializa en la implementación y difusión de la política y la planeación lingüísticas, desarrolladas por los entes gubernamentales fundamentados en los dominios sociolingüísticos de la lengua en la comunidad, tales como: estatus jurídico asignado a lengua (lengua oficial, extranjera, segunda lengua, minoritaria), respaldo legal de los entes gubernamentales, presencia en los medios de comunicación y en las TIC, en el sistema educativo, en el ámbito cultural y de negocios, etc.

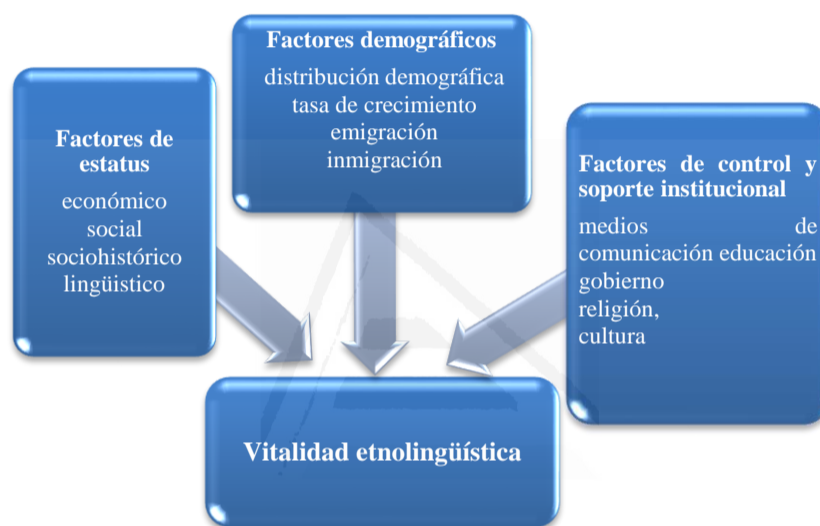


Figura 16. Vitalidad etnolingüística. Fuente: Bourhis, Giles & Rosenthal (1981)

Allard & Landry (1986), por su parte, definieron la vitalidad etnolingüística subjetiva como una estructura de creencias: a) creencias egocéntricas (creencias personales, creencias según los objetivos) y b) creencias exocéntricas (creencias generales, creencias normativas). Esta teoría tiene como objetivo asignar un carácter más predictivo a la vitalidad, y de ahí que para ellos las creencias egocéntricas tengan un mayor nivel predictor respecto al comportamiento intergrupalo que las creencias exocéntricas, debido a su alto grado de implicación personal.

Posteriormente, Allard & Landry (1990) agregaron otro elemento a la «*Theory of Language in Ethnic Groups Relations*» de Giles et al (1977). Se trata de la red individual de contactos lingüísticos (=ing. *Individual's Networks of Linguistic Contacts*) o INLC, por sus siglas en inglés, la cual sirve para interrelacionar la vitalidad etnolingüística objetiva con la subjetiva, convirtiéndose así en un mecanismo expedito mediante el cual se obtienen las creencias que surgen espontáneamente sobre la vitalidad etnolingüística. Esta red está constituida por todos los contactos (interpersonales, apoyo educativo, medios de comunicación) con los cuales tiene relación un individuo (familia, escuela, sociedad, instituciones) y

está determinada por la vitalidad de la comunidad de habla en la cual se encuentra inserto.

Harwood, Giles & Bourhis (1994) llevaron a cabo una revisión mejor lograda desde una perspectiva holística de la teoría sobre la vitalidad etnolingüística juntando todas las investigaciones científicas realizadas hasta la fecha. Los elementos que hacen parte de este paradigma se presentan en un mapa de procesos interrelacionados a través de cuatro bloques: bloque situacional, bloque de la valoración de la vitalidad relativa intergrupala, bloque de comportamiento lingüístico y bloque de las consecuencias.

1.7.10. Anglicismo léxico

D. Crystal (2005) considera que las lenguas, actualmente, por estar inmersas en un ambiente globalizado, no permanecen aisladas, sino que, por el contrario, se hallan generalmente en situaciones de contacto, lo que produce una mutua influencia que las condiciona, las modifica y las jerarquiza. Las lenguas internacionales, como el español, el francés, el chino, el alemán y el inglés son las que más influencia ejercen sobre las demás, especialmente esta última, en calidad de lengua mundial, debido al monopolio y hegemonía que ostenta como consecuencia de la globalización económica.

Esta privilegiada posición del inglés ha incidido en que, dada su enorme influencia sobre las demás lenguas, haya tenido que hacer uso de préstamos provenientes de otras lenguas y, a su vez, estas lenguas igualmente se hayan visto abocadas a realizar préstamos lingüísticos procedentes de este idioma. El inglés, por ejemplo, a través de los tiempos, ha tomado palabras provenientes de más de 350 lenguas, situación que no lo ha deteriorado, sino que, por el contrario, lo ha enriquecido lexicalmente.

La situación más llamativa se da en el sentido de los préstamos lingüísticos realizados por el inglés hacia otras lenguas. Tal como lo explica D. Crystal (2011), durante el siglo pasado y aún en este nuevo milenio se ha incrementado la llegada de anglicismos procedentes de esta lengua de tal forma que, de momento, este fenómeno parece imparable. Este hecho ha puesto en alerta a muchos estados, que han asumido posiciones divergentes al respecto: para algunos, la presencia de anglicismos provenientes del inglés y de préstamos de otras lenguas es muy positiva, pues coadyuva al enriquecimiento léxico e incrementa el valor semántico toda vez que permite a los usuarios enriquecer sus actos comunicativos; para otros, en cambio, el ingreso de términos foráneos afecta negativamente a la pureza lingüística. De hecho, en algunos países se han generado bloques de contención, como la creación de instituciones que abogan por restringir, neutralizar y prohibir la difusión de esta clase de préstamos. Crystal discrepa de esta última posición, ya que la pureza de las lenguas es relativa debido al dinamismo que impregna el contacto entre las lenguas:

«Las lenguas siempre han estado en contacto con otras lenguas: no existe ninguna lengua “pura”. Las lenguas siempre han tomado palabras prestadas de otras lenguas, y ninguna comunidad lingüística ha logrado jamás detener este proceso. La única manera de conseguirlo sería aislar la propia lengua de modo que no entrara en contacto con otras, pero nadie desea el aislacionismo social y económico que supondría una política de este tipo.» D. Crystal (2011)

D. Crystal (2011) clasifica los préstamos en dos categorías: términos que se refieren a acepciones nuevas dentro de una lengua, como las palabras procedentes de las TIC o el Internet, y términos equivalentes o similares que ya existen en las lenguas. Este último caso en particular es el que ha sido objeto de controversias y prevenciones, pues se considera que la presencia de estos nuevos términos fomenta el reemplazo de los antiguos términos de la lengua local. No obstante, esa es una apreciación errada de los radicales protectores de las lenguas, ya que, en realidad, esos nuevos términos foráneos generalmente no vienen a reemplazar a los antiguos, sino que más bien los complementan, aunque algunas veces podría ocurrir que, efectivamente, se diera la sustitución terminológica. Aun así, la influencia de esa nueva expresión es realmente limitada.

«Si pensamos en los individuos, asociaciones, academias e incluso parlamentos que tratan de detener el flujo de préstamos léxicos procedentes de cualquier idioma. Ese empeño nunca ha dado frutos en el pasado, y no los dará en el futuro. Las lenguas son demasiado poderosas, por la sencilla razón de que en ellas participan demasiados hablantes.» D. Crystal (2011)

R. Hamel (2008) da cuenta de un debate que ha surgido recientemente sobre las consecuencias negativas provenientes de la globalización económica. Dicho debate se centra en la hipótesis de que el aumento de préstamos lingüísticos y anglicismos léxicos, provenientes especialmente del inglés e incorporados a otras lenguas tales como el español o el portugués, podría afectar seriamente el porvenir de estas lenguas y alterar radicalmente las formas actuales de comunicación en un futuro próximo. Este investigador subestima tal hipótesis y la considera como una visión simplista del contacto lingüístico:

«Solo pocos activistas y defensores han argumentado que la difusión observable del vocabulario inglés y los consecuentes préstamos incorporados a muchas otras lenguas nacionales podrían aumentar continuamente hasta desplazar por completo lenguas tan robustas como el portugués en Brasil o el alemán. Este tipo de campañas de defensa reflejan por lo regular una visión un tanto simplista del funcionamiento de las lenguas en contacto. Preocupa, sin embargo, el desplazamiento de las lenguas amenazadas de desaparición y también la penetración del inglés en áreas estratégicas como el comercio, las industrias de la lengua, comunicación y cultura.» R. Hamel (2008)

Para F. Gimeno (2008), un gran estudioso de los efectos que genera el anglicismo léxico en el español —este fenómeno también puede replicarse en otras lenguas como el portugués— como consecuencia de la globalización económica, no se trata de algo tan simplista (cfr. F. Gimeno & L. Valozic, 2012), sino que, por el contrario, puede afirmarse que la influencia del inglés contemporáneo sobre las lenguas románicas ha sido uno de los factores sociales que mayor influjo han tenido sobre ellas y más negativamente las han afectado. El influjo ha sido tal que el

número de préstamos y anglicismos léxicos supera la sumatoria de todos los contactos entre dichas lenguas. El caso es tan elocuente que ni siquiera el latín, en su época dorada, tuvo tanta influencia sobre las demás lenguas como la ha tenido el inglés en estos tiempos lingüísticamente globalizados.

En el caso del español, su historia social da cuenta de que, a través del contacto lingüístico, se puede evidenciar la impronta de innumerables préstamos procedentes de otras lenguas, materializados en arabismos, galicismos y, más recientemente, en anglicismos. Estos últimos han avanzado de manera notoria, primeramente en Hispanoamérica, por efectos de la proximidad con los Estados Unidos, junto con su consabida expansión político-económica, y luego se han ido extendiendo paulatinamente hacia todos los países de habla hispana.

Muchos de los lingüistas que se han dedicado a las investigaciones relacionadas con el anglicismo léxico han incurrido en el error de no analizar objetivamente la naturaleza del préstamo, ni dentro de la fase inicial de incorporación ni dentro de la fase final de aceptación, es decir, la materialización de la integración. Este craso error lleva a preconizar que todo anglicismo léxico tiene su origen en un préstamo procedente del inglés. F. Gimeno (2008) efectúa una precisión sobre el tema en mención:

«Nuestra investigación parte de las aportaciones sociolingüísticas del multilingüismo social y de la abierta diferenciación entre el anglicismo léxico y el préstamo integrado. Análogamente, el proceso de integración lingüística y social de los préstamos exige la diferenciación entre préstamos no integrados y préstamos integrados. Las dos manifestaciones que definen mejor el proceso del contacto de lenguas son el cambio de código y el calco. Por consiguiente, dentro del anglicismo léxico debe plantearse la delimitación entre el cambio de código frente al calco, ya que el primero siempre implica un intento de importar todo o parte del lexema extranjero.» F. Gimeno (2008)

Según las investigaciones realizadas por F. Gimeno (2003, 2008, 2012), la presencia del anglicismo léxico se hace más evidente en los periódicos y en la publicidad, ámbitos en los que mejor se percibe la estrecha relación que hay entre el anglicismo léxico, los medios de comunicación y la globalización económica. Es por eso que tanto la ciencia como la cultura, la economía, la política, la tecnología y las relaciones multilaterales entre países deben generar mecanismos de integración, con el objetivo de preservar los conocimientos, los hábitos y la diversidad lingüística y cultural. Para materializar dicha iniciativa, se hace necesario la implementación de una política lingüística que incluya la integración y la adaptación de los cambios de código a fin de prevenir la ocurrencia de fenómenos tales como la diglosia amplia y el desplazamiento lingüístico con movilidad social, los cuales generan graves consecuencias para el porvenir de las lenguas, especialmente las minoritarias, que son las que reciben el mayor impacto.

1.7.11. Comunidad idiomática, comunidad lingüística y comunidad de habla

El constructo ha sido centro de atención por parte de los investigadores que, desde distintas perspectivas, han pretendido definir con precisión su objeto de estudio. La taxonomía más ajustada a su naturaleza misma es la realizada por F. Gimeno (1990), quien la clasifica mediante rigurosa distinción en tres categorías: «comunidad idiomática», «comunidad lingüística» y «comunidad de habla».

La comunidad idiomática tiene unas connotaciones especiales tal como se describe a continuación:

- a) Delimita a un colectivo de individuos pertenecientes a una lengua históricamente establecida.
- b) Está integrada por el conjunto de todos los hablantes de una lengua histórica.
- c) Los usuarios de la comunidad actúan bajo patrones de uso exclusivo de una misma lengua históricamente reconocida, en cualquiera de sus variedades (diacrónica, diastrática, diatópica, diafásica, etc.).

Por su parte la comunidad lingüística presenta las siguientes características:

- a) Está integrada por un colectivo de personas que utilizan la misma lengua o variedad para sus actividades comunicativas.
- b) Se condiciona mutuamente con la lengua, ya que una comunidad lingüística requiere una lengua de soporte y la lengua, a su vez, no puede sobrevivir sin una comunidad lingüística que haga uso de ella.
- c) No es de naturaleza totalmente homogénea, sino que se puede subdividir en una o más subcomunidades lingüísticas en función de variedades lingüísticas compartidas.
- d) La sinergia lengua-comunidad lingüística lleva a desarrollar actos comunicativos dentro de contextos particulares y bajo circunstancias específicas.
- e) Circunscribe los hablantes de una lengua a un horizonte espacio-temporal determinado.

La comunidad de habla generalmente aceptada tiene las siguientes características:

- a) Está integrada por un grupo de individuos que comparten una o más lenguas.
- b) Los usuarios de la comunidad también comparten restricciones comunicativas, normas del comportamiento social, actitudes lingüísticas, patrones sociolingüísticos, etc.
- c) La comunidad interpreta homogéneamente las variantes y direcciones generadas por el cambio de estilo, autocorrección, cambio lingüístico, etc.
- d) La comunidad puede considerarse la excepción más que la norma, ya que toda variación no implica cambio en curso ni todo es variación en la lengua.

M. Saviile-Troike (2005), desde otra perspectiva, realiza una tipología de las comunidades de habla en la cual distingue las de «caparazón blando» de las de «caparazón duro», tomando como referencia para tal fin la fortaleza de frontera que ostenta la lengua: como su nombre indica, la comunidad de caparazón duro presenta una frontera muy fuerte, la cual impide realizar interacciones exógenas entre sus integrantes y los de otras comunidades vecinas, factor que coadyuva a preservar o mantener la lengua y la cultura incólumes. Al contrario, las comunidades de

caparazón blando mantienen unos límites de frontera flexibles que facilitan llevar a cabo interrelaciones sociolingüísticas tanto de carácter endógeno como exógeno entre sus propios miembros y los de las comunidades externas. En contextos de multilingüismo social hay un alto grado de probabilidad de que las comunidades de habla que hacen uso de alguna lengua internacional sean de caparazón blando respecto a estas lenguas, mientras que adoptan un caparazón duro frente a ciertas lenguas de tipo minoritario como las indígenas.

Finalmente, H. López Morales (2004) realiza una estratificación sociocultural de las comunidades de habla en tres categorías: «estratificación débil», «estratificación intermedia» y «estratificación extrema». La estratificación débil se caracteriza porque no se generan sustanciales mutaciones de inventario entre sus sociolectos. En la estratificación intermedia el nivel de afectación es mayor en la estructura y en el tamaño de los inventarios que en la frecuencia de elementos compartidos, por lo que surgen formas alternativas, sociolingüísticamente muy marcadas, de patrones de distribución.

1.7.12. Planificación lingüística

F. Gimeno (2013) manifiesta que fue E. Augen en la década de los 50 quien hizo alusión por primera vez al término de planificación lingüística, y que definió como la actividad de redactar una gramática (ortografía, sintaxis y léxico) que habría de servir como una guía prescriptiva tanto para hablantes como para escritores, entendidos estos como usuarios permanentes de la lengua en una comunidad de habla heterogénea. Posteriormente, E. Haugen, en los 80, diseñó un modelo en el que caracteriza la planificación lingüística como un constructo del cual hacen parte la dimensión social, la lingüística, la norma y la función. Desde esta perspectiva, la planeación lingüística está conformada por cuatro fases, a saber: **a)** selección de la norma, **b)** codificación de la norma, **c)** implementación de la función y **d)** elaboración de la función. Este modelo fue revisado y actualizado, de tal manera que a partir de ahora existe una clara distinción entre: política lingüística, cultivo de la lengua, planificación de estatus y planificación del corpus.

J. Fishman (1972) advierte que el área en donde se hace más evidente la importancia de la sociología del lenguaje es la de la planeación lingüística, debido fundamentalmente a la enorme confluencia de fenómenos sociales que se hacen presente en ella, los cuales, por una parte, la enriquecen, pero, por la otra, también le generan una cierta complejidad, que amerita ser estudiada en toda su extensión. Si los estudios realizados por la sociolingüística versados en la implementación de sistemas de escritura y reformas ortográficas sirven para valorar el impacto de las interrelaciones asociadas a las dimensiones del cambio y a la planificación social, y la investigación sociolingüística que la planificación lingüística asume, dentro un contexto específico, la creación de sistemas de escritura, reformas ortográficas, códigos de urbanidad, políticas lingüísticas, etc., de la misma manera la sociología del lenguaje y las ciencias sociales deben abordar el estudio de la planificación sobre el marco de un equilibrio lingüístico, a fin de encontrar soluciones a los múltiples problemas sociales derivados del contacto de lenguas.

Appel & Muysken (1996) llaman la atención respecto a que la planificación lingüística puede ser considerada como un proceso cíclico, ya que la evaluación requiere la selección, la materialización y la implementación de las estrategias relacionadas con el uso lingüístico. Este último se convierte en la fase inicial del proceso de la planificación, pues es el suelo nutricional de donde se recaba la información. A continuación se realiza una caracterización del proceso de planificación lingüística, el cual se ilustra en la figura 17:



Figura 17. Planificación lingüística. Fuente: Appel & Muysken (1996)

- a) **Fase 1. La selección lingüística:** se trata de un proceso encaminado al esfuerzo de búsqueda de información, que se utiliza como insumo para desarrollar un diagnóstico sociolingüístico sobre la situación imperante del contexto en el cual está inmersa cada comunidad de habla. La información que se recaba debe dar cuenta de los datos y hechos que tienen ocurrencia dentro de la comunidad objeto de estudio, sobre aspectos trascendentales tales como: número de hablantes, número de lenguas en uso, número de hablantes de cada una de las lenguas, jerarquía de cada una de ellas — especificando si se trata de L1, L2, L3—, actitudes lingüísticas, creencias, estatus, distribución geográfica, etc.
- b) **Fase 2. Estrategia lingüística:** esta segunda fase se encarga de estructurar una estrategia que, por una parte, se convierta en un programa de acción y, por la otra, permita plantear los objetivos, alcance y cobertura del proceso de planificación lingüística. Para materializar la estrategia lingüística es necesario diseñar actuaciones puntuales, que respondan adecuadamente a los hallazgos del diagnóstico sociolingüístico preliminar. Estas actuaciones pueden ser del siguiente orden, tal como lo ilustra la figura 18:



Figura 18. Estrategia lingüística. Fuente: Appel & Muysken (1996)

- i. **Elección lingüística:** sirve para jerarquizar qué lengua o lenguas cumplirán el rol de L1, L2 o L3.
 - ii. **Tratamiento de lenguas minoritarias:** permite constatar la situación actual de las lenguas minoritarias, evidenciando si son promovidas, permitidas o utilizadas fuera de su entorno. Esta información es muy valiosa toda vez que sirve como criterio para la toma de decisiones respecto al uso de estas lenguas en los diferentes ámbitos de la comunidad de habla: educación, asuntos estatales, dominio público, dominio privado, etc.
 - iii. **Desarrollo lingüístico:** se trata de la actuación encaminada a preservar, mantener y difundir a todo nivel las lenguas presentes en la comunidad de habla con el fin de impulsar su desarrollo.
 - iv. **Codificación:** esta actuación se materializa a través del diseño de marcos teóricos representados en diccionarios, gramáticas, textos académicos, portales web, etc. Es de singular importancia, pues es considerada como un requisito *sine qua non* para la estandarización de la lengua.
 - v. **Modernización:** también llamada cultivo o elaboración, es un proceso que permite traer la lengua a las circunstancias actuales para ponerla a tono con la realidad imperante (globalización, Internet, TIC, TRIC). Se lleva usualmente a cabo a través de la expansión del léxico, cambio deliberado de léxico, innovación de estilos y formas discursivas, etc.
- c) **Fase 3. Implementación:** los estados, bajo la dirección de organismos especiales o academias de la lengua, generalmente desarrollan una planeación a mediano o largo plazo, casi nunca a corto, enfocada a llevar a cabo actividades de preservación, promulgación de leyes y normativas sobre el uso lingüístico, elaboración de gramáticas y difusión lingüística en los ámbitos local, nacional o internacional, si es el caso.

- d) Fase 4. Evaluación:** es muy útil para evidenciar el cumplimiento de los objetivos inicialmente planteados y para diagnosticar o para aplicar correctivos a conductas desviadas asumidas por los hablantes.

De lo anteriormente expuesto se puede inferir que la planificación lingüística es parte integral del contexto social en el que se desarrolla y, por ende, también está expuesta a la influencia ejercida por los diferentes factores sociolingüísticos presentes en la comunidad de habla. Entre los factores más relevantes, se pueden mencionar los siguientes:

- a) Factores socio-demográficos:** están relacionados con el inventario lingüístico de la comunidad de habla, determinando el número de lenguas que allí se hablan, el número de hablantes de cada una de ellas, su distribución geográfica, su estratificación social, etc.
- b) Factores lingüísticos:** de estos factores hacen parte el estatus, el prestigio, la vitalidad (evolución modernización, tradición), el carácter de la lengua, las diferencias y semejanzas de las lenguas presentes en el contexto sociolingüístico, etc.
- c) Factores socio-psicológicos:** son aquellos que se ocupan de las actitudes, creencias o percepciones lingüísticas de los hablantes, referentes a la distribución y a los significados sociales, producto del contacto de las distintas lenguas que hacen parte de la comunidad de habla.
- d) Factores políticos:** evidencian la estrecha y conflictiva relación entre la política estatal y la política lingüística. Dicha relación puede incidir positiva o negativamente sobre el equilibrio lingüístico. De manera similar, la ideología política imperante puede ejercer influencia en la enseñanza de lenguas, la presencia en los medios de comunicación, la restricción del uso en los asuntos oficiales, etc.
- e) Factores religiosos:** producto de la relación que se da entre la lengua y la religión. Esta última consigue un enorme beneficio, ya que logra expandirse geográficamente por territorios en donde generalmente hay presencia de lenguas minoritarias, las cuales son muy vulnerables a este tipo de actividad, pues rápidamente pueden ser utilizadas para estos fines o desplazadas por una lengua foránea.

Para concluir este apartado, Trudgill & Hernández-Campoy (2007), acotan que la planificación lingüística es una actividad desarrollada normalmente por las entidades públicas de los gobiernos estatales, cuyo objeto es el estudio de las distintas variedades lingüísticas o dialectales usadas por los habitantes de una comunidad, país o estado, para lo cual utilizan como criterios de referencia el estatus, el prestigio, los patrones de uso, la vitalidad, la función, etc. La planificación se ha centrado normalmente en tres actividades derivadas del contacto lingüístico: la planificación del estatus, la planificación del corpus y la planificación en contextos de multilingüismo social. Esta última tiene especial relevancia toda vez que, debido a la globalización económica, se ha convertido en una tendencia generalizada en casi todos los países del mundo, de tal manera que, hoy por hoy, el monolingüismo es más la excepción que la norma y paulatinamente va

desapareciendo. Este fenómeno ha generado enorme dificultad en muchos países en donde el multilingüismo social no es correctamente asimilado, y sus efectos negativos se ven reflejados principalmente en el ámbito educativo, en las comunidades de habla minoritarias, en las relaciones internacionales e inclusive a escala local en los estamentos gubernamentales.

Para subsanar estas deficiencias, y abogar por un equilibrio lingüístico derivado de una adecuada planificación, merece la pena tener en cuenta las opiniones de F. Moreno Fernández (2009), que si bien es cierto se refieren exclusivamente al español, bien podrían ser aplicadas a cualquier otro tipo de lengua en contacto:

«Una planificación de la lengua española en los territorios bilingües debería atender al estatus que habría de ocupar respecto de las otras lenguas y a su uso en la enseñanza, la administración, las instituciones jurídicas o los medios de comunicación social; en otras palabras, tendría que garantizar el derecho de los ciudadanos a comunicarse en esa lengua y a hacerlo de una forma correcta y adecuada. Se entiende que la política lingüística tendría que ir en consonancia con los fines planificados y procurar el beneficio de los hablantes como individuos.» F. Moreno Fernández (2009)



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2. COMPETENCIA Y ACTUACIÓN COMUNICATIVAS

Para Canal & Swain (1980) y M. Canale (1983), las expresiones «competencia» y «actuación» son términos que han generado controversia y confusión, ya que son utilizados de maneras diferentes por los investigadores que buscan abordarlos para realizar sus trabajos, por lo que se hace imprescindible realizar una definición clara y precisa a fin de conseguir objetivamente delimitar su objeto de estudio.

Chomsky fue quien por primera vez acuñó los términos «competencia» y «actuación» y los puso al servicio de la teoría lingüística con el ánimo de dar un nuevo viraje a estos estudios. No obstante, las críticas a su modelo no se hicieron esperar, pues le endilgaron cierto reduccionismo asociado al comportamiento lingüístico.

De acuerdo con la opinión de Campbell & Wales (1970), Chomsky hace uso de estos términos desde dos perspectivas: la débil y la fuerte. La perspectiva débil establece taxativamente la distinción entre competencia lingüística, la cual se refiere al conocimiento (gramática) que posee el hablante ideal sobre su lengua, y la actuación lingüística como el uso práctico (uso lingüístico) que un hablante hace de su lengua. Estos lingüistas infieren que en esta perspectiva sería materialmente imposible que la actuación reflejara la competencia en forma directa. No obstante las críticas tanto en pro como en contra por parte de los lingüistas de la época, finalmente han aceptado parcialmente este enfoque en cuanto se refiere a la distinción metodológica entre conocimiento y actuación.

La perspectiva fuerte, por su parte, se encarga de precisar que la competencia está directamente relacionada con el sistema lingüístico o gramática aprehendida por un hablante nativo ideal y la actuación se refiere a la influencia que ejercen ciertos factores psicológicos sobre la comprensión y la producción del acto comunicativo.

Así las cosas, una teoría de la competencia sería equiparable a una teoría de la gramática en la cual, de forma prescriptiva, se establecen las reglas lingüísticas y las normas gramaticales sobre la corrección del lenguaje. La teoría de la actuación, por su parte, se encargaría de analizar el nivel de aceptación, comprensión y producción de la actividad comunicativa y, a su vez, constituiría un constructo que interrelaciona la teoría de la gramática con ciertos aspectos extragramaticales que ejercen influencia en el uso lingüístico.

A la crítica hecha por Campbell & Wales (1970) se suma D. Hymes (1971), para quien la perspectiva fuerte de Chomsky omite incluir los actos comunicativos dentro de una situación contextual, lo que les resta naturalidad y aplicación. No es suficiente con que un enunciado sea gramaticalmente correcto, sino que debe presentar un óptimo nivel de adecuación respecto al contexto en que está inserto. Es tal la conexidad que debe existir entre las reglas de uso y las reglas gramaticales que unas y otras perderían su sentido si no actuaran en completa sinergia. Esta sinergia abarca factores tales como actitudes, valores, motivaciones y creencias, que se interrelacionan mutuamente con la lengua, sus características, sus usos y su interacción social, etc.

Ante el reduccionismo del modelo de competencia de Chomsky, estos investigadores proponen ampliar el concepto, el cual debe incluir, además de la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, y al que deciden llamar «competencia comunicativa». Dentro de este nuevo modelo realizan la distinción entre competencia y actuación comunicativas.

Canal & Swain (1980, págs. 54-62), después de dar a conocer las posiciones científicas de N. Chomsky (1965), Campbell & Wales (1970) y D. Hymes (1971), dan cuenta de que en el campo investigativo de la teoría lingüística han surgido opiniones encontradas que han dado lugar a interrogantes de la siguiente naturaleza: la competencia gramatical, ¿hace parte integral de la competencia comunicativa? y ¿existen factores diferenciadores entre la competencia comunicativa y la actuación comunicativa? Sobre este último interrogante, es decir, si la competencia comunicativa es diferente de la actuación comunicativa, para la mayoría de lingüistas existe pleno consenso afirmativo en el sentido de que hay distinción clara entre una y otra.

No obstante, existen notables excepciones, como la de R. Kempson (1977), seguidora de la corriente chomskyana, quien sigue sosteniendo que la competencia lingüística está representada por las reglas gramaticales y, a su vez, debe ser considerada como una teoría de la actuación, de acuerdo con los siguientes tres postulados:

- a) La teoría de la competencia se encarga del estudio de las regularidades lingüísticas.
- b) La teoría de la actuación permite evidenciar la naturaleza de la lengua respecto a ciertos factores que inciden en la regularidad y que son producidos en el acto comunicativo.
- c) La teoría de la competencia que, a su vez, hace parte de la teoría de la actuación, debe dar cuenta de la capacidad que tienen los hablantes para hacer uso de la lengua adecuadamente.

Canal & Swain (1980, págs. 54-62) no cuestionan la teoría de Kempson en sí misma, sino más bien la interpretación que de ella se hace, en cuanto que equipara la competencia comunicativa con la competencia gramatical y la actuación con el uso lingüístico. De igual forma, no comparten la idea de que el concepto de competencia pueda prescindir de los aspectos sociolingüísticos, ni que la competencia gramatical tenga más relevancia que la competencia sociolingüística.

En lo que sí concuerdan es en que hay principios universales generalmente aceptados sobre la competencia lingüística, que son de uso lingüístico y que actúan para generar auténticos eventos comunicativos. De igual forma aceptan que no es factible la medición ni la observación directa de la competencia, mientras que en el caso de la actuación ocurre justamente lo contrario.

Canal & Swain (1980) continúan haciendo énfasis en que esta perspectiva aún no es muy clara para muchos investigadores, aunque, hoy por hoy, es generalmente aceptado por la comunidad científica que la competencia comunicativa es una especie de subcomponente de una competencia lingüística más general, y que la actuación comunicativa igualmente lo es de una actuación lingüística más amplia.

Con respecto a esta última, merece la pena incluir algunos factores imprescindibles tales como las actitudes o la motivación, los cuales ejercen una enorme influencia respecto a las diferentes posibilidades que un hablante puede utilizar en un contexto específico respecto a su actuación comunicativa.

Con otro sentido, presentan también algunas objeciones respecto a la inclusión del constructo «habilidad para el uso» en la definición de competencia, en razón a que, por una parte, no ha sido validada con objetividad en las investigaciones realizadas sobre la competencia comunicativa, y, por la otra, hasta el momento no hay ninguna teoría sobre el comportamiento humano que dé cuenta de manera contundente de la habilidad para el uso y sus incidencias en los respectivos ámbitos de estudio.

De ahí que incluir el constructo de «habilidad para el uso» como parte integral de la competencia comunicativa daría lugar a la aceptación tácita de hablantes que presenten una competencia inadecuada producto de deficiencias lingüísticas o comunicativas que, a la postre, se materializarían en diferencias de prestigio, estatus o clase social. Lo anteriormente expuesto es razón suficiente para omitir la inclusión de la habilidad para el uso dentro de la definición de competencia comunicativa, toda vez que no se evidencian posibles aplicaciones en la praxis comunicativa.

Para M. Canale (1983), no solo las habilidades, sino también los conocimientos son inherentes a la comunicación real (actuación) en un sentido amplio y suficiente, de tal forma que deben ser considerados como parte integral de la competencia comunicativa. No obstante, es necesario realizar una perfecta distinción entre habilidad (la eficacia y eficiencia en el uso de este conocimiento en situaciones reales), capacidades subyacentes (competencia) y la manifestación de la competencia en situaciones concretas (comunicación real).

Otro aspecto que ha generado especial controversia es el relacionado con el papel que juegan los factores de tipo sociolingüístico, tales como la memoria o la percepción, tanto en la competencia como en la actuación comunicativas: Campbell & Wales (1970) consideran que no tienen incidencia en la competencia comunicativa mientras que sí la tienen en la actuación comunicativa, por lo que deben ser tratados exclusivamente en ese ámbito. Para D. Hymes (1971), de manera contraria, sí deben ser incluidos dentro de la competencia comunicativa. En consonancia con Campbell & Wales (1970), Canal & Swain (1980) sugieren que los factores sociolingüísticos deben ser excluidos de la competencia comunicativa, ya que los consideran como deficiencias psicológicas que afectan negativamente a la comprensión o a la producción adecuada de los eventos comunicativos.

Si bien es cierto que es tendencia generalizada en los lingüistas asumir que el objeto de estudio de la competencia comunicativa es la interrelación generada entre las regularidades existentes en la competencia gramatical y las de la competencia sociolingüística, también es cierto que algunos aspectos de las diferentes competencias podrían ser estudiados de manera autónoma e independiente. De la misma forma en que, separadamente de la gramática, pueden estudiarse las regulaciones del conocimiento que el hablante tiene de su uso lingüístico, igualmente pueden estudiarse de manera separada del contexto lingüístico las regularidades que el hablante tiene de la gramática.

«En síntesis, hasta el momento hemos adoptado el término “competencia comunicativa” para referirnos a la relación e interacción entre competencia gramatical, o el conocimiento de las reglas gramaticales, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento de las reglas que rigen la utilización de la lengua. Se debe también distinguir entre la competencia comunicativa y la actuación comunicativa, que consiste en la ejecución de esas competencias, así como en su interacción en el marco de la comprensión y producción de enunciados concretos (bajo las limitaciones psicológicas que son específicas del ámbito de la actuación).» Canal & Swain (1980)

Como bien es sabido, D. Hymes (1971) cuestiona severamente el modelo lingüístico de Chomsky por considerarlo insuficiente toda vez que omite la inclusión del contexto sociocultural en las situaciones de uso. En este modelo, los juicios tienen un carácter dicotómico, se equiparan mutuamente y, para su análisis, es necesaria la presencia simultánea de los dos, es decir, no se pueden estudiar separadamente. Los juicios, entonces, se pueden catalogar bajo dos categorías: juicios de gramaticalidad y juicios de aceptabilidad. Los primeros se relacionan con la competencia y los segundos, con la actuación. El anterior paradigma requiere un exhaustivo análisis y una estricta reformulación, los cuales han de permitir distinguir las nociones de aceptabilidad y actuación, por una parte, y revisar el modelo en su totalidad en lo que respecta al proceso comunicativo, por la otra.

Como reacción a esta anomalía de la teoría chomskiana, Hymes propone desarrollar una nueva teoría adecuada de la actuación comunicativa en la que se integre la teoría lingüística, la teoría de la comunicación y la cultura. Esta nueva teoría no se fundamenta en dos juicios o criterios como el modelo anterior, sino en cuatro, los cuales han de describir sendas clases de conocimiento sobre la actuación comunicativa y son expresados por la forma condicional: si y en qué grado algo es...

- a) **Formalmente posible:** este enunciado evidencia especial interés por la dinámica y fructífera interrelación que debe darse entre la teoría lingüística y los sistemas culturales, de tal forma que, cuando esto ocurre apropiadamente dentro de un sistema formal, puede expresarse en sentido gramatical, cultural o comunicativo, pero su ocurrencia también puede darse en sentido contrario, es decir, como acultural, agramatical o no comunicativo.
- b) **Factible en virtud de los medios asequibles:** pone énfasis en determinados factores psicolingüísticos que limitan la condición humana negativamente respecto al evento comunicativo, tales como deficiencia de memoria, percepción, lateralidad, los cuales pueden afectar a la actuación y la aceptabilidad, ya que impiden procesarlos y difundirlos en forma adecuada.
- c) **Apropiado en relación con el contexto:** toda vez que existe una interrelación entre lo lingüístico y lo cultural, las diferentes situaciones comunicativas deben ser pertinentemente apropiadas a su situación contextual, la cual puede ser de tipo espacio-temporal, socio-cultural o de cualquier otra naturaleza.
- d) **Realizado efectivamente:** a través de la valoración de la frecuencia de uso se puede determinar si una expresión comunicativa cumple con ciertos

criterios de validez (formal, factible, apropiada) y si, además, es real, evidentemente utilizada y utilizable por los miembros de la comunidad de habla.

De lo anterior se infiere que una teoría amplia de la competencia debe tener como objetivo interrelacionar lo posible, lo factible y lo apropiado, a fin de conseguir una óptima producción e interpretación de los factores lingüísticos, comunicativos o culturales que se entrelazan mutuamente dentro de un contexto determinado.

Desde esta perspectiva, la competencia debe entenderse en un sentido extenso y general como la capacidad que tiene un hablante para llevar a cabo un evento comunicativo. Para que dicha competencia sea eficaz y eficiente, es imprescindible un adecuado nivel de conocimiento y habilidad para el uso que el hablante hace de su lengua.

Los modelos de actuación estudiados en psicolingüística tradicionalmente han sido tenidos en cuenta cual si fuesen aspectos de habilidad para el uso, pero recientemente las investigaciones apuntan a que van más allá y empiezan a ser considerados como un factor coadyuvante y decisivo para la formación de un modelo de competencia amplio y general.

Y es que la habilidad para el uso como parte integral de la competencia es muy importante, ya que utiliza factores no-cognoscitivos, tales como la motivación, la atención o la percepción, los cuales se consideran determinadores de la competencia.

Vale la pena aclarar que, en este sentido, la actuación comunicativa de un hablante no puede ser considerada como un hecho individual y aislado, sino que es dinámica, cambiante y adaptable a determinados contextos socioculturales mediados por los patrones de uso. Esto quiere decir que la actuación comunicativa no es equiparable a una competencia individual, sino que es producto de la interacción que se da entre la competencia, el conocimiento, la habilidad para el uso y los integrantes de la comunidad de habla.

La actuación, tal como ha venido siendo planteada, presenta un alto grado de ambigüedad, ya que, en el sentido chomskiano, es considerada como una conducta observable que se genera a partir de un sistema de reglas subyacentes, mientras que, en el sentido de la lingüística mentalista se vienen utilizando datos de tipo psicológico.

Es entendible que la perspectiva actual del generativismo no satisface plenamente los requerimientos de la actuación comunicativa, ya que, para comprender amplia y suficientemente la competencia que subyace a la actuación, se requiere un contexto sociocultural. A fin de materializar la anterior aseveración, es necesario trascender la visión dicotómica de competencia/actuación e indexarle juicios y habilidades propios de usuarios reales de la lengua.

2.1. Competencia comunicativa

A. Tusón (2000) da cuenta de que el término de competencia comunicativa fue acuñado en la antropología lingüística dentro de la etnografía de la

comunicación. Esta disciplina enfoca su objeto de estudio en la observación del comportamiento de los grupos humanos con el propósito de evidenciar patrones comunicativos que permitan entender el contexto sociocultural en todas sus dimensiones.

En lugar de pensar en comunidades lingüísticas homogéneas, se interesan por la diversidad y por la heterogeneidad intrínsecas de las comunidades de habla, tanto en lo que se refiere a los aspectos sociales como a los aspectos lingüístico-comunicativos. Su interés está centrado no en las comunidades lingüísticas homogéneas, sino en la heterogeneidad de las comunidades de habla, ya que estas permiten analizar ampliamente las conductas de los hablantes, tomando como referencia factores de tipo social, cultural, lingüístico o comunicativo que asumen los usuarios de las lenguas dentro de un contexto específico.

H. López Morales (2004) profundiza un poco más en la anterior definición de competencia, agregando nuevos elementos de tipo sociolingüístico que, sin duda, van a enriquecerla:

«...un conjunto de reglas donde, además de los determinantes lingüísticos que las rigen, están los factores extralingüísticos que impulsan, cambian o detienen su cumplimiento. Es cierto que hay elementos estructurales que las condicionan, pero también están los de carácter social, geográficos o etnográficos que las matizan. No cabe duda de que en muchos casos, no en todos, el hablante suele saber cuándo ha de realizar una u otra; la decisión está motivada por su conciencia lingüística y esta, impulsada por el contexto comunicativo. Toda actuación es siempre un reflejo de la competencia sociolingüística.» H. López Morales (2004)

De acuerdo con el criterio de J. Cenoz (1996, págs. 95-105), para llevar a cabo una aproximación al estudio de la competencia comunicativa es necesario, por una parte, realizar una trazabilidad a través de las diferentes disciplinas que la han abordado —la gramática generativa, la pragmática, la lingüística textual, la filosofía del lenguaje, el análisis del discurso y la sociolingüística, entre otras tantas—, y por la otra, analizar los nexos entre la micro y la macrolingüística, evidenciando claramente el cambio dinámico de perspectiva, el cual va de los aspectos particulares (microlingüística) a los aspectos totales de la lengua (macrolingüística).

En sus comienzos, el constructo de competencia estuvo ubicado muy próximo a la lingüística teórica y a la lengua, pero, a través de su evolución, se ha ido acercando a áreas tales como la adquisición y la evaluación de lenguas, donde nuevamente se regresa a su punto de partida, pero desde una perspectiva más interdisciplinaria. La lingüística aplicada, el estudio del uso lingüístico, la psicolingüística y la didáctica de las lenguas hacen uso de ella y es muy valorada debido a su relación con el enfoque comunicativo.

Además, su ámbito de aplicación paulatinamente se ha expandido más allá de lo académico para situarse en campos tales como el laboral, en donde se desarrollan competencias que se evalúan bajo criterios de indicadores de gestión; y en la comunicación social y en la oratoria, en donde se pone énfasis en las competencias para mejorar los niveles de persuasión.

Esta autora, a fin de contextualizar el objeto de estudio de la competencia comunicativa, analiza con notable precisión la diferencia existente entre esta y la

competencia lingüística, tomando como referencia los modelos de Chomsky y Hymes, respectivamente. Este modelo se centra en el desarrollo de reglas lingüísticas genuinamente apropiadas para una gramática universal. Dichas reglas están restringidas a oraciones unimembres, no tienen en cuenta el uso ni el contexto, y sus usuarios son exclusivamente hablantes monolingües nativos. Como puede verse, esta noción de competencia chomskyana es restringida, ya que incluye únicamente la gramática como eje central del lenguaje.

Esto es comprensible, ya que Chomsky centra su interés en el lenguaje, entendido como una capacidad mental innata, en donde la competencia se fundamenta en el simple conocimiento de ciertas reglas gramaticales en las cuales no se tiene en cuenta el uso del lenguaje. Aparte de esta falencia, el modelo sigue presentando inconsistencias, pues las reglas gramaticales son insuficientes para dar una explicación acertada sobre la competencia lingüística. A continuación se presenta un parangón entre la competencia comunicativa y la competencia lingüística donde se evidencian notables diferencias. Su caracterización puede apreciarse en las figuras 19, 20 y 21.

Competencia comunicativa	Competencia lingüística
Es de naturaleza dinámica.	Es de naturaleza estática.
Se fundamenta en la negociación de significados entre los hablantes.	No se fundamenta en la negociación de significados entre los hablantes.
Es relativa y los diferentes usuarios de la lengua pueden presentar distintos grados de competencia comunicativa.	Es absoluta y los usuarios son hablantes nativos monolingües que presentan un mismo nivel de competencia.
Tiene base social y es inherente al contexto.	Tiene base biológica, es innata, carece de base social y contexto.
Se enfoca en el proceso y no en el producto.	Se enfoca en el producto y no el proceso.
Se centra en el habla, aunque sin subestimar la escritura.	Se centra exclusivamente en la escritura.

Figura 19. Parangón competencias. Fuente: J. Cenoz (1996)

Competencia lingüística



Figura 20. Competencia lingüística. Fuente: J. Cenoz (1996)

Competencia comunicativa



Figura 21. Competencia comunicativa. Fuente: J. Cenoz (1996)

Actualmente, el constructo de competencia comunicativa y el constructo de competencia lingüística han evolucionado notoriamente; por ejemplo, la competencia comunicativa, aparte de incluir aspectos tales como el fonético, semántico y sintáctico, incorpora también conocimientos y habilidades de tipo textual, discursivo y sociolingüístico. En este sentido, la competencia lingüística hace parte integral de los conocimientos y habilidades generadores de la competencia comunicativa.

Así, el concepto de competencia lingüística se refiere al conocimiento de determinadas reglas, mientras que la competencia comunicativa también incluye la habilidad para utilizar ese conocimiento. La noción de competencia lingüística contiene el conocimiento intrínseco generado por las reglas gramaticales, y a su vez, la competencia comunicativa presenta ciertas capacidades y destrezas que le permiten al hablante hacer uso de ese tipo de conocimiento durante el intercambio comunicativo.

M. Saville-Troike (2005) considera que para interiorizar la competencia comunicativa no es suficiente con aprehender el código de la lengua, sino que también se tiene que tener conocimiento amplio y suficiente para saber qué decir, a quién decirlo, cómo decirlo, cuándo decirlo y dónde decirlo, de forma adecuada y eficaz durante cualquier evento comunicativo.

La noción de competencia comunicativa debe hacer parte de la competencia cultural, ya que las dos aportan conocimientos y destrezas indispensables para una adecuada comunicación. Además, esta perspectiva genera una perfecta sinergia con ciertos aspectos semióticos presentes en la cultura, que permiten definirla como un constructo de significados y, además, relacionarla con la etnografía, ya que esta igualmente se interesa transversalmente por el tratamiento de los símbolos.

Lo anterior es perfectamente entendible, ya que, en rigor, los fenómenos culturales son considerados como patrones de símbolos y la lengua también hace parte activa de esta red en calidad de sistema simbólico. Grosso modo, puede

afirmarse que una gran mayoría de los factores que hacen parte de la cultura tienen especial trascendencia en la comunicación.

Sin embargo, dentro de ese universo los factores que más ejercen influencia sobre la misma son los siguientes: contexto social, creencias, costumbres, ritos, folklore, valores, actitudes lingüísticas, eventos experienciales compartidos y los mecanismos que la comunidad adopta para preservar y transmitir de generación en generación dichos factores.

Merece aquí resaltarse la importancia que ostenta el conocimiento cultural compartido, ya que permite explicar tópicos esenciales de la lengua referentes a la administración apropiada del contexto. En el siguiente gráfico (figura 22) se puede apreciar, en síntesis, el conjunto de conocimientos y habilidades compartidos de tipo lingüístico, interaccional y cultural que los hablantes de una comunidad deben tener para describir, explicar y desarrollar la competencia comunicativa de forma apropiada.

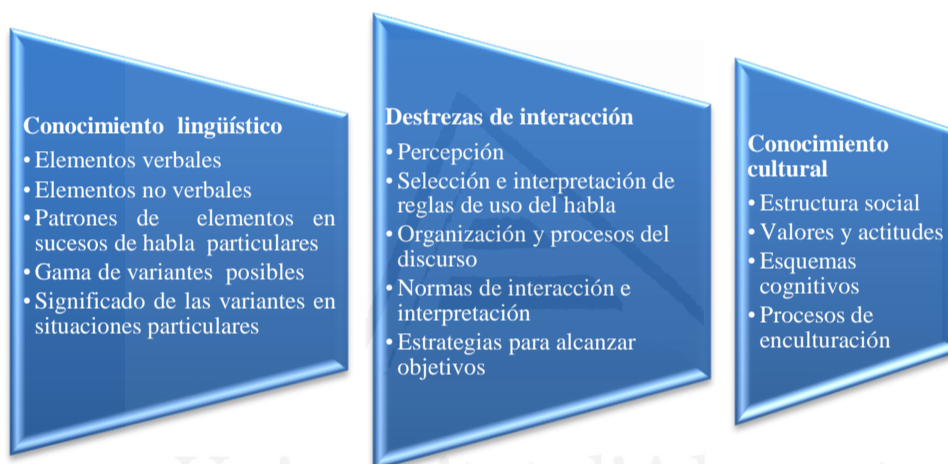


Figura 22. Competencia comunicativa. Fuente: M. Saville-Troike (2005)

La competencia comunicativa en contextos de multilingüismo social se expresa igualmente a través del conocimiento, las habilidades y las destrezas que deben tener los hablantes para utilizar e interiorizar de forma eficaz y eficiente la lengua o las lenguas dentro de un contexto específico. Hay que resaltar que, si bien es cierto que ese conocimiento, junto con las habilidades y las destrezas comunicativas, es compartido por el grupo en general, para el caso de los miembros individuales, tanto el conocimiento como las habilidades pueden sufrir variaciones o mutaciones, pues como bien dice M. Saville-Troike (2005), «[l]a naturaleza compartida pero individual de la competencia refleja la naturaleza de la propia lengua».

2.2. Modelos de la competencia comunicativa

Según J. Cenoz (1996, 2004, 2010), Celce-Murcia et al (1995, 2007) y Cots et al (2010), el término competencia comunicativa ha estado en circulación desde hace por lo menos medio siglo y se ha venido utilizado ampliamente en distintas parcelas de la lingüística. A continuación se realiza un repaso de la evolución de los principales paradigmas de la competencia comunicativa, los cuales generalmente proceden de la adquisición, la enseñanza o la evaluación de L2. La evolución del término competencia se da a partir de los trabajos de: N. Chomsky (1965,1980), D. Hymes (1972), Canale & Swain (1980), M. Canale (1983), L. Bachman (1990), Bachman & Palmer (1996), Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995), Herdina & Jessner (2002), V. Cook (2003), Celce-Murcia et al (2007) y G. De Angelis (2007). No obstante, el modelo propuesto por Canale & Swain (1983), junto con el de M. Canale (1983), siguen siendo los principales referentes sobre la competencia comunicativa y sus aplicaciones relacionadas con la lingüística aplicada y la pedagogía del lenguaje. En la figura 23 se realiza una caracterización de los paradigmas antes enunciados:

Autor	Descripción del paradigma
Chomsky 1965	Competencia lingüística
Hymes 1972	Competencia: lingüística y sociolingüística
Canal & Swain 1980-1983	Competencia: gramatical, estratégica, sociolingüística, discursiva
Bachman & Palmer 1996	Competencia: organizativa, gramatical, pragmática, sociolingüística, competencia estratégica.
Celce-Murcia et al 1995-2007	Competencia: discursiva, lingüística, interaccional, sociocultural, estratégica.
Herdina & Jessner, De Angelis 2007	Modelo dinámico de multilingüismo
Cook 1992-2003	Multicompetencia

Figura 23. Paradigmas de la competencia comunicativa. Fuente: elaboración propia

Para Celce-Murcia et al (2007), la competencia comunicativa es un término acuñado por la lingüística antropológica de Dell Hymes para refutar las teorías de la lingüística formal de Noam Chomsky, quien se centró en la competencia lingüística y afirmó que toda consideración de los factores sociales estaba fuera del dominio de la lingüística.

Hymes sostuvo que además de la competencia lingüística (reglas de descripción gramatical), es necesario incluir la noción de competencia sociolingüística (reglas para el uso del lenguaje en un contexto apropiado) a fin de dar cuenta apropiadamente de la adquisición y el uso de la lengua. En conclusión, Hymes argumentó que la estructura del lenguaje y su adquisición deben estar mediadas por un contexto situacional, mientras que Chomsky excluyó el contexto y afirmó que se trataba simplemente de un constructo innato al ser humano.

A partir de este momento, desde la lingüística aplicada y la pedagogía de la lengua comienza a implementarse el enfoque comunicativo en reacción a los anacrónicos métodos de enseñanza, tales como el método de traducción gramatical y el método audiolingual.

2.2.1. Modelo de Noam Chomsky (1965, 1980)

J. Cenoz (1996) manifiesta que la noción de competencia lingüística de Chomsky es inadecuada debido a su carácter reduccionista, pues deja de lado aspectos cruciales sobre el uso social de la lengua y se enfoca en un hablante/oyente ideal monolingüe inserto en una comunidad lingüística totalmente homogénea, que conoce a la perfección su lengua y al que no le afectan negativamente ciertos eventos tales como distracciones, problemas de atención o ruidos de fondo cuando hace uso de la misma.

Ante las críticas al modelo realizadas por eminentes lingüistas, como Hymes, debidas a la exclusión del uso de la lengua, a mediados de la década de los 80 Chomsky reformula su paradigma inicial y establece una distinción entre competencia gramatical, que constituye un sistema de reglas que se materializan en nociones mentales de forma/significado, y la competencia pragmática, que se relaciona con el conocimiento de las condiciones y el modo de uso lingüístico de acuerdo con unos fines particulares.

Chomsky reconoce tardíamente, desde una perspectiva mentalista y reduccionista, que el conocimiento de la lengua trasciende la gramática y que, para su verdadera comprensión, se hace necesario valorar las interrelaciones que pueden tener ocurrencia entre la gramática y otros sistemas, tales como estructuras conceptuales, competencia pragmática, conocimientos y creencias, etc.



Figura 24. Modelo Chomsky. Fuente: elaboración propia

2.2.2. Modelo de Dell Hymes (1971)

El modelo desarrollado por Hymes proviene de la etnografía de la comunicación y tiene una fuerte influencia del lingüista Roman Jakobson, especialmente en lo referente a las funciones del lenguaje. Por otro lado, surge como reacción al modelo generativista propuesto por Noam Chomsky. A partir de esta crítica, inicia un proceso de reformulación conceptual a todo nivel, y es así como la competencia ahora es definida como el conocimiento y la habilidad que tienen los hablantes para llevar a cabo el uso social de la lengua. Igualmente, propone que la competencia gramatical no es solo un sistema de reglas abstractas, sino que se fundamenta también en nociones de aceptabilidad y adecuación.

También el concepto de competencia lingüística es redefinido por uno de mayor extensión y amplitud, llamado competencia comunicativa, que se expresa a través de la función referencial de la lengua. Como bien es sabido, dicha función es inherente a los actos comunicativos orales, escritos o audiovisuales, pues está directamente relacionada con el referente o contexto a través de una dinámica interrelación con el mensaje producido por el emisor.

Erróneamente se ha dado por hecho que la competencia comunicativa de Hymes no es otra cosa que la competencia lingüística de Chomsky con el agregado de algunas nociones referentes al uso social de la lengua. Vale decir al respecto que el concepto de competencia comunicativa de Hymes es mucho más que una concreción cuantitativa de elementos, pues conlleva un cambio cualitativo de paradigma respecto a la propuesta de competencia lingüística preconizada por Chomsky.

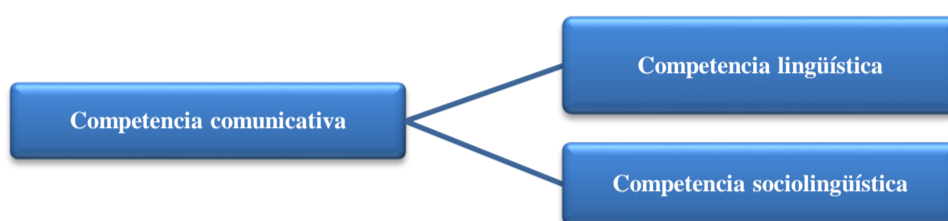


Figura 25. Modelo Hymes. Fuente: elaboración propia

2.2.3. El modelo de Canale & Swain (1980, 1983)

Para Canale & Swain (1980), la competencia comunicativa interactúa con diferentes nociones del conocimiento y se materializa a través de la actuación comunicativa. Este modelo incluye tres sub-competencias: gramatical, sociolingüística y estratégica.

La subcompetencia gramatical es considerada como una noción muy importante de la competencia comunicativa toda vez que permite interpretar y expresar adecuadamente las significaciones de los enunciados. Está integrada por la morfología, el léxico, la sintaxis y la fonología.

De la subcompetencia sociolingüística hacen parte las normas socioculturales de la lengua en uso y las reglas del discurso. Tiene especial importancia para la óptima interpretación social de los actos comunicativos y para desarrollar exitosamente un intercambio conversacional, cuando se genera un nivel de incertidumbre entre las significaciones literales y las intenciones lingüísticas de los hablantes. Y la subcompetencia estratégica, que, como su nombre indica, se encarga de desarrollar estrategias verbales o no verbales que sirven para subsanar ciertas deficiencias comunicativas producto de interferencias relacionadas con la actuación o insuficiencia en la competencia. Dichas estrategias se pueden clasificar de acuerdo con su interrelación con la subcompetencia gramatical (paráfrasis) o con la competencia sociolingüística (representación de roles).

Posteriormente, M. Canale (1983) efectuó una revisión conceptual del modelo inicialmente planteado por Canale & Swain (1980), y desarrolló un marco teórico para la competencia comunicativa en donde el componente discursivo —incluido, en la versión de Canale & Swain (1980), dentro del componente sociolingüístico— se situaba al mismo nivel que los otros tres componentes restantes.

De esta manera, propuso un paradigma integrado por cuatro subcompetencias cada una de las cuales interactúa con los conocimientos y las habilidades, tal como se aprecia en la figura 26:

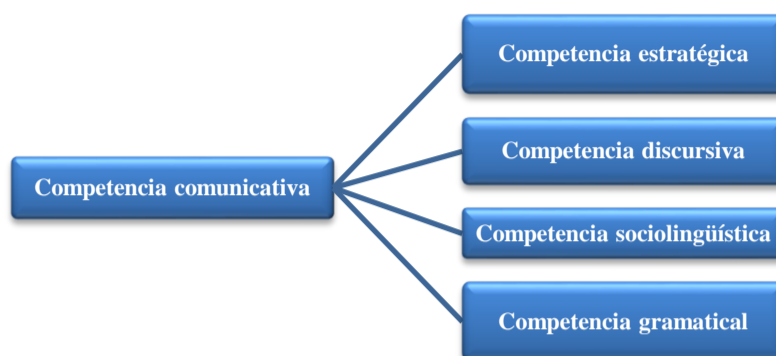


Figura 26. Modelo de Canale (1983). Fuente: elaboración propia

2.2.4. El modelo de L. Bachman (1990)

El modelo ideado por L. Bachman (1990) se denomina habilidad comunicativa del lenguaje y puede definirse como el conocimiento que tienen los hablantes para materializar esa competencia en el uso comunicativo de la lengua de una forma apropiada y contextualizada. Incluye los siguientes componentes: competencia lingüística, competencia estratégica, mecanismos psicofisiológicos, estructura del conocimiento y contexto situacional. La competencia lingüística comprende, esencialmente, un conjunto específico de componentes del conocimiento que son utilizados en la comunicación a través del uso de la lengua.

La competencia estratégica analiza la capacidad mental asociada a los componentes de la competencia lingüística en el uso comunicativo y contextualizado de la lengua, es decir, ofrece los medios para relacionar la competencia de la lengua con los aspectos del contexto situacional en los cuales el uso de la lengua ocurre, y con las estructuras del conocimiento del usuario de la lengua. Los mecanismos psicofisiológicos se refieren a los procesos neurológicos y psicológicos involucrados en la ejecución real de la lengua como fenómeno físico (luz, ruido, sonido).



Figura. 27. Habilidades comunicativas de la lengua. Fuente: L. Bachman (1990)

Posteriormente Bachman & Palmer (1996) reformulan el anterior modelo e introducen algunos cambios, los cuales se refieren, por una parte, a la competencia pragmática —la cual dividen en tres constructos: conocimiento léxico, conocimiento funcional y conocimiento sociolingüístico—, y por la otra, al papel que juega la competencia estratégica, entendida ahora como un conjunto de nociones metacognitivas (objetivos, evaluación, planificación) que se materializan a través de la interacción de las estructuras del conocimiento y ciertos componentes afectivos que hacen parte del uso del lenguaje. En cuanto a los conocimientos temáticos y lingüísticos, es muy importante asociarlos a las características personales de los hablantes, ya que, de manera conjunta, facilitan el desarrollo de habilidades y destrezas que permiten utilizar la lengua en relación con el entorno en el que viven los individuos, es decir, están involucrados directamente en los usos cotidianos de la lengua. El esquema afectivo o emocional se define como la correlación que existe entre los esquemas afectivos o emocionales y los conocimientos lingüísticos y temáticos. Proporciona la base para que los usuarios del lenguaje evalúen, consciente o inconscientemente, las características del uso del lenguaje y su entorno en términos de las experiencias emocionales del pasado en contextos similares. Los esquemas afectivos, en combinación con las características del uso de la lengua en particular, determinan en gran medida la respuesta afectiva del usuario de la lengua al acto comunicativo, y pueden facilitar o limitar la flexibilidad de las respuestas dependiendo de la situación contextual.

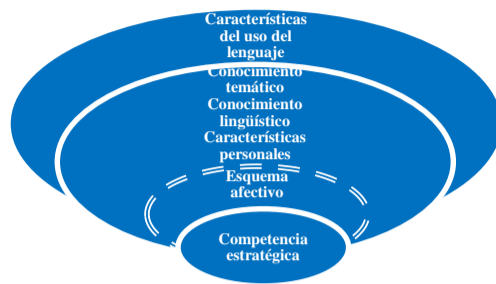


Figura 28. Habilidades comunicativas. Fuente: Bachman & Palmer (1996)

La caracterización de este modelo se desarrolla a través de círculos concéntricos (Figura 28) en donde la competencia estratégica ocupa la posición central del constructo e interactúa transversalmente con el conocimiento lingüístico, el conocimiento temático y las características personales. El esquema afectivo tiene un papel relevante en este paradigma y circunda doblemente a la competencia estratégica. En el círculo siguiente se encuentran los conocimientos lingüísticos y temáticos, junto con las características personales. Finalmente, hay un círculo exterior en donde se hallan las características del uso de la lengua que dan sentido al acto comunicativo.

2.2.5. Modelo de Celce-Murcia et al (1995, 2007)

Según Celce-Murcia et al (2007), a mediados de los años noventa, Celce-Murcia et al (1995) propusieron indexar la competencia comunicativa y la competencia accional, la cual puede ser definida como la capacidad que tienen los hablantes para comprender y producir actos significativos de habla y funciones lingüísticas. Igualmente, propusieron realizar dos cambios en el modelo de Canale & Swain (1983): el primer cambio hace referencia a que la competencia sociolingüística se ha de denominar en adelante como competencia sociocultural, ya que se encarga de abordar el conocimiento cultural necesario para producir, interpretar y utilizar la lengua eficazmente; el segundo cambio está relacionado con la ampliación del concepto de competencia gramatical, de tal forma que, aparte de los componentes que la integran, tales como la morfología y la sintaxis, incluya el componente fonológico y el componente léxico. Con la inclusión de estas nuevas nociones, la competencia gramatical recibe el nombre de competencia lingüística.

El modelo está configurado por dos círculos concéntricos, a su vez circunscritos por una pirámide en cuyo vértice superior se halla la competencia sociocultural; en el vértice inferior izquierdo se sitúa la competencia lingüística, mientras que en el vértice inferior derecho se halla la competencia accional; en la posición central de los círculos concéntricos se localiza la competencia discursiva y en el nivel periférico, la competencia estratégica. Las flechas de y hacia la competencia discursiva, así como las que circundan el círculo más periférico, son la evidencia de que las diversas nociones de la competencia interactúan activamente entre sí.

Una de las contribuciones más importantes de este modelo es resaltar la dinámica interrelación que existe entre los distintos componentes de la competencia comunicativa y la descripción de la naturaleza de estas relaciones, con el fin de comprender plenamente este constructo y su aplicabilidad en los estudios del lenguaje. Ver figura 29.



Figura 29. Competencia comunicativa. Fuente: Celce-Murcia et al (1995)

Si bien es cierto que este modelo puede ser considerado como un avance significativo respecto a las propuestas de Canale & Swain (1980) y M. Canale (1983), Celce-Murcia et al (2007), una década después, realizaron una reformulación del mismo. En la nueva versión presentan un modelo revisado y actualizado en el que se sintetiza, elabora y explora aún más el papel que pueden desempeñar el lenguaje formulaico, las nociones paralingüísticas de la comunicación oral y la competencia comunicativa en general. Como se puede apreciar en la figura 30, la competencia discursiva continúa siendo central, y la competencia sociocultural y la lingüística permanecen también en el modelo. Asimismo, se incluye como algo novedoso la competencia formulaica, y la competencia accional pasa a ser una subcompetencia, junto con la conversacional y la no verbal o paralingüística de la competencia interaccional.

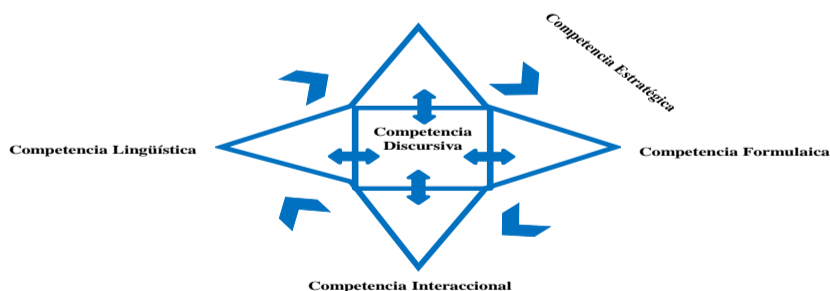


Figura 30. Competencia comunicativa. Fuente: Celce-Murcia et al (2007)

2.2.6. Paradigmas multilingües

Cots et al (2010), desde la perspectiva del aprendizaje de lenguas, dan cuenta de que, entre los fines de la educación plurilingüe, se encuentra la adquisición de una competencia multilingüe. Infelizmente, para la consecución de este objetivo se han utilizado metodologías inapropiadas. Por ejemplo, considerar como referente fundamental la comparación que surge entre los aprendices de la lengua meta y los hablantes nativos de esa misma lengua, por una parte, y por la otra, la perspectiva de corte constructivista que se ha empleado.

Las líneas de pensamiento vanguardista dan cuenta de que este enfoque es inadecuado, pues parte de una perspectiva psicolingüística que coloca al hablante nativo como eje central. Esta tendencia de por sí presenta un alto grado de complejidad, ya que, entre otras cosas, los hablantes nativos no presentan una homogeneidad en el nivel de competencia que ostentan ni individualmente ni en la comunidad de habla.

J. Cenoz (2004) manifiesta que de los modelos de competencia estudiados anteriormente se puede inferir claramente que para conseguir un óptimo aprendizaje de una L2, L3 o Lx, no basta con dominar ciertas nociones gramaticales, sino que se debe hacer uso de otro tipo de conocimientos y habilidades estratégicas que van más allá de lo lingüístico, a fin de llevar a cabo un acto comunicativo eficaz.

Como se ha visto a lo largo de esta investigación, el multilingüismo social y la adquisición de segundas y terceras lenguas no nativas por parte de los hablantes en estos tiempos globalizados y digitales es la tendencia más generalizada. De ahí que tanto los estudios de adquisición de lenguas como el multilingüismo social hayan tenido una enorme trascendencia y sus objetos de estudio se hayan encaminado principalmente por dos líneas de investigación: la primera estudia el análisis diferencial que surge entre una segunda o tercera lengua y la adquisición de otras lenguas adicionales, mientras que la segunda se encarga de estudiar los niveles de competencia y actuación comunicativas que surgen de la interrelación entre las distintas lenguas a las que está expuesto el hablante en una comunidad de habla específica.

Si se compara objetivamente el constructo de competencia multilingüe con el proceso adquisitivo de las lenguas, se puede concluir claramente que no resulta fácil conseguir un nivel homogéneo ni en el ámbito de las distintas estructuras ni en el de los hablantes en un contexto multilingüe. Esto permite sugerir que los modelos que se han estudiado anteriormente, si bien es cierto que son fundamentales para conocer la competencia comunicativa —ya sea desde una perspectiva descriptiva de sus componentes o desde la interacción entre sus componentes—, resultan ser insuficientes y quizá inadecuados para describir claramente la competencia que puede adquirir un hablante no nativo cuando está expuesto a una L2, L3 o Lx.

Los cuestionamientos al enfoque de los anteriores modelos están fundamentados en estudios realizados desde el generativismo y la psicolingüística por F. Grosjean, V. Cook, Herdina y Jessner, G. de Angelis, entre otros, para quienes el estudio de la adquisición de segundas, terceras o más lenguas se ha hecho erráticamente desde una perspectiva monolingüe y, por ende, rechazan tajantemente asumir que el nivel de competencia adquirido por los hablantes de L2, L3 o Lx deba

ser equiparable al de los hablantes nativos de esas lenguas. A pesar de las críticas, hay que reconocer que tanto el estudio de la adquisición de lenguas como la evaluación de las lenguas o el nivel de competencia siempre se han desarrollado en perspectiva monolingüe, es decir, tomando como referente el hablante nativo ideal.

Asumir esta postura implica una falacia, ya que encontrar un hablante multilingüe equilibrado es algo inusual. Este tipo de hablantes generalmente no consiguen tener una competencia nativa en todas las lenguas de las que hacen uso, ni tampoco alcanzan a ser hablantes multilingües equilibrados. Según estudios científicos recientes, esto se debe a que los hablantes multilingües ostentan un tipo particular de competencia comunicativa, la cual, de forma holística, interacciona con las diferentes lenguas que dominan.

Este nuevo enfoque multilingüista es muy importante para el estudio de la adquisición de lenguas y para la comprensión del desarrollo de la competencia. Como bien es sabido, los hablantes multilingües hacen uso de las lenguas presentes en la comunidad de habla para diferentes funciones y usos, y esta situación trae como consecuencia que su competencia tenga una estructura y una configuración diferentes a la de los hablantes monolingües y bilingües.

Si bien es cierto que todos los componentes que hacen parte de la competencia, tales como el lingüístico, el formulaico o el estratégico, son necesarios para conseguir una adecuada competencia en las distintas lenguas, dicha competencia tiene ciertas especificidades generadas por factores diferenciadores que la individualizan de la competencia monolingüe y de la bilingüe. Vale la pena aclarar que los hablantes multilingües, en su uso lingüístico, normalmente requieren todos los componentes que integran la competencia, pero estos no son necesarios en todos los actos comunicativos ni en todas las lenguas.

A pesar de que estos paradigmas de corte multilingüista actualmente son muy populares y apreciados, especialmente en el ámbito educativo, han recibido también fuertes críticas por parte de la comunidad lingüística. Estos modelos han nacido originalmente en el seno del generativismo y la psicolingüística, por lo que son asumidos desde una perspectiva mentalista, de ahí que se interesen por estudiar la competencia desde una perspectiva formal y la lengua como un sistema.

La crítica se fundamenta en que no tienen en cuenta el contexto situacional ni el uso comunicativo de la lengua, lo que impide desarrollar una adecuada comprensión de los intercambios comunicativos, especialmente en contextos de multilingüismo social. No obstante, teóricos como V. Cook (2013) han tratado de corregir superficialmente estas falencias, superando el reduccionismo mentalista y ampliando parcialmente la extensión del concepto de la competencia multilingüe hacia un enfoque sociolingüístico. A continuación se estudian algunas tendencias vanguardistas que tienen como objeto de estudio la competencia en contextos de multilingüismo desde una perspectiva mentalista:

2.2.6.1. Modelo dinámico de multilingüismo

Herdina & Jessner (2002) implementan este paradigma y postulan que el aprendizaje de dos o más lenguas incide positivamente en el desarrollo de nuevas

habilidades y destrezas en el sistema multilingüe del hablante. Por otro lado, la coexistencia e interacción equilibrada de las lenguas fomenta ampliamente su adquisición, aprendizaje y mantenimiento.

Para la implementación de este modelo toman como referente las ciencias de la educación a fin de dar cuenta de que, en estas, el multilingüismo es valorado positivamente debido a las bondades y beneficios que presenta. Y hacen una crítica a ciertos lingüistas seguidores de la teoría chomskyana, quienes todavía consideran que los hablantes bilingües y/o multilingües no son plenamente competentes si se comparan con un hablante nativo monolingüe. Esta crítica se fundamenta en que abordar la competencia comunicativa de los hablantes como un constructo homogéneo, finito e ideal no permite realizar una verdadera comprensión, ya que deja de lado el dinamismo sociolingüístico de la comunidad de habla multilingüe, la cual, de manera permanente, va generando cambios en la competencia de los hablantes dependiendo del contexto situacional.

En este paradigma, el multilingüismo es equiparable a una vertiente dinámica del bilingüismo en la que la lengua, a escala individual, va cambiando y evolucionando paulatinamente en el espacio-tiempo. Las mutaciones que se dan en el individuo son producto de las adecuaciones hechas al sistema lingüístico con el fin de suplir ciertas necesidades comunicativas y que darán continuidad al intercambio entre el emisor y el receptor del mensaje. Bajo estas circunstancias dinámicas y cambiantes tiene lugar un dominio transitorio entre los sistemas lingüísticos, lo que permite al hablante, en un momento dado, pasar de un estado monolingüe a otro multilingüe y viceversa.

Los estudios realizados por G. de Angelis (2007) demuestran que los hablantes multilingües hacen uso de las lenguas que están presentes en su comunidad de habla para distintas funciones y usos, así como realizan alternancia en sus competencias y sus respectivos componentes para hacer frente a un evento comunicativo en circunstancias de multilingüismo social. Igualmente han demostrado que los hablantes multilingües presentan una competencia comunicativa diferente a la de los hablantes monolingües y bilingües. Además, los estudios de adquisición de lenguas en contextos de multilingüismo social dan cuenta de que hay una estrecha interacción entre las lenguas a las que están expuestos los hablantes en lo atinente a aprendizaje, actuación y competencia comunicativas.

2.2.6.2. Modelo de multicompetencia

V. Cook (1991, 1992, 2002, 2003, 2013) ha acuñado el término «multicompetencia» para dar cuenta de un modelo que describe la estructura mental de un hablante con dos gramáticas; en contraposición con la expresión monocompetencia entendida como la estructura mental de un hablante monolingüe con una única gramática. El concepto ha ido evolucionando hasta aproximarse parcialmente a una perspectiva sociolingüística, ya que si bien es cierto que no incluye claramente el contexto, por lo menos hace mención de la comunidad en la cual el hablante se halla inmerso. Además, ya no está estrictamente limitado a una L2, sino que puede dar cabida a una L3 o a una Lx. A pesar de estas reformulaciones hechas al modelo, en el fondo subyace la impronta mentalista, lo que lo torna

inadecuado para abordar el estudio del multilingüismo social en toda su extensión. Según este autor, la multicompetencia debe ser entendida, no ya como una suma de sucesivas competencias monolingües, sino como una competencia especial que cuenta con un sistema lingüístico integrado, el cual está presente en la mente del usuario o hablante. Para una mejor comprensión del modelo, Cook contrasta los usuarios de la L2 con los de la L1, estableciendo unas características diferenciales entre unos y otros:

- a) Los usuarios de una L2 tienen un uso lingüístico diferente al de los hablantes monolingües (los usuarios de L2 pueden realizar cambio de código o hacer uso de códigos diferentes dentro de un evento comunicativo, mientras que a los hablantes de L1 les es imposible).
- b) El conocimiento lingüístico del usuario de L2 no suele ser idéntico al de un hablante nativo (los usuarios de L2 generalmente no consiguen una competencia similar a la de los hablantes nativos).
- c) El nivel de conocimiento que tiene el usuario de L2 de su L1, en algunos aspectos es diferente del nivel de conocimiento que tiene el usuario de L1 de su propia lengua (existe una influencia bidireccional entre la L1 y la L2 y la L2 y la L1).
- d) Los usuarios de L2 procesan mentalmente los conocimientos lingüísticos de manera distinta a los hablantes monolingües (los usuarios de una L2, además de los conocimientos lingüísticos, poseen especiales habilidades de tipo cognitivo de las que carecen los hablantes de L1).

El modelo de multicompetencia se desarrolla a través de lo que Cook ha denominado la integración del continuum (*ing the integration continuum*), un proceso en el cual se interrelacionan las lenguas en la mente del hablante. Este constructo está integrado por tres nociones: i. separación (las dos lenguas se utilizan de manera separada e independiente); ii. interconexión (las dos lenguas están interconectadas de acuerdo con las necesidades de uso que el hablante requiere); iii. integración (tiene ocurrencia cuando el hablante integra totalmente en un solo sistema las dos lenguas). En la figura 31 puede observarse la configuración de la multicompetencia.

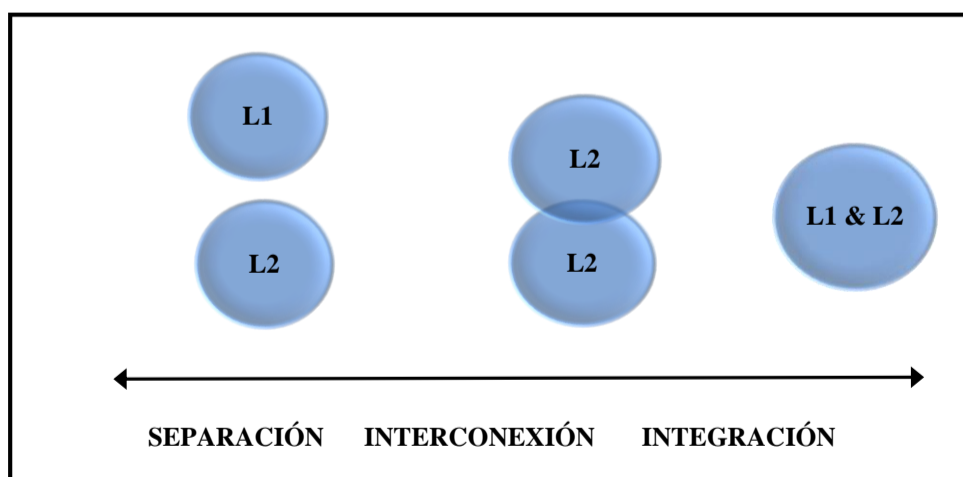


Figura 31. Modelo de multicompetencia. Fuente: V. Cook (2003)

El proceso de integración del constructo se da en todos los niveles de la lengua (gramática, fonología, sintaxis, morfología), pero no de una forma homogénea, ya que, por ejemplo, no puede darse una separación o una integración total. No es posible una separación total, ya que el usuario de la lengua tiene guardadas en su mente tanto la L1 como la L2. Tampoco puede ocurrir una integración total, ya que el usuario eventualmente puede hacer uso de las dos lenguas y cambiar de código aleatoriamente sin que le genere efectos negativos en su competencia.

De acuerdo con este lingüista, el modelo de multicompetencia es de naturaleza dinámica, ya que la interrelación entre las dos lenguas no es estática ni se da en una dirección determinada, toda vez que los usuarios de la lengua pueden, en un momento dado, pasar de la separación a la integración o de la integración a la separación. Incluso el proceso puede darse hacia adelante o hacia atrás, tomando como punto de partida la interconexión. El dinamismo de la interrelación se ve afectado por distintos factores tales como el usuario, el sistema lingüístico, aspectos psicosomáticos del usuario, el grado de competencia, etc.

Hall et al (2006) han sido los críticos más acérrimos a este famoso paradigma, debido, por una parte, a su exiguu dinamismo, y por la otra, a la exclusión del uso social del lenguaje. Estas críticas están fundamentadas en los siguientes supuestos:

- a) Asumir que el conocimiento, tanto de la L1 como de la L2, es diferente y discreto.
- b) Asumir que existen diferencias cualitativas entre monocompetencia y multicompetencia.
- c) Asumir que el conocimiento producto de la interrelación de los hablantes y los contextos es homogéneo.

Cenoz. J. (2004) manifiesta que la multicompetencia plantea un interrogante de enorme trascendencia en el estudio de la lengua. ¿Cuál es el nivel de competencia que un hablante puede adquirir de una L2, L3 o Lx?. Este cuestionamiento puede ser considerado como un punto de partida para los nuevos enfoques de la competencia y la actuación, que, como ha podido verse, se deslindan de la perspectiva lingüística convencional, en la cual se equipara la competencia comunicativa del hablante no nativo con la del hablante nativo.

J. Cenoz (2010) llama la atención respecto a estos tiempos globalizados y de las TIC, en los que el multilingüismo social es crucial para el paisaje lingüístico. La utilización de las lenguas que hacen parte de una comunidad lingüística trasciende el ámbito académico para hacer parte activa de ámbitos tales como el comercial, el turístico, el publicitario y el ocio, entre otros. La publicidad, los blogs, las web pages, los wikis serían actualmente impensables sin la utilización de códigos lingüísticos y no lingüísticos de naturaleza multilingüe.

El multilingüismo social es la herramienta fundamental para la comunicación oral y escrita tanto para la comunicación «face to face» como para los intercambios comunicativos digitales por Internet, especialmente a través de las redes sociales, tan populares hoy en día, como Facebook, por ejemplo. Estos cambios, producto de las TIC y de las TRIC, como era de esperar, han producido nuevas formas de

escritura y nuevos géneros que se van desligando rápidamente de las formas convencionales.

Tanto la competencia como la actuación comunicativas están asumiendo en la actualidad un carácter multimodal, en el que el lenguaje es una más de las formas de expresión, tal como lo expresa sucintamente J. Cenoz (2010):

«La comunicación es más que un código lingüístico e incluye diferentes modalidades (sonido, escritura, imágenes, lenguaje corporal) y distintos sistemas (color, espacio, miradas, gestos, etc.). Hoy en día la multimodalidad es más evidente que nunca, como puede verse en el paisaje lingüístico y en la comunicación a través de Internet.» J. Cenoz (2010)

2.3. Uso lingüístico

Las expresiones «actuación comunicativa», «uso lingüístico», «uso comunicativo», «hecho lingüístico», «comunicación real» presentan una sutil diferencia entre sí, por lo que son utilizadas como sinónimas en unos casos, mientras que en otros se tiende a darles un uso ambiguo y controversial. Por ello se hace necesario, en lo que sigue, efectuar una revisión de los conceptos a través del tiempo e indagar en las distintas escuelas lingüísticas para precisar su campo de acción, su objeto, su alcance y su distinción.

Noam Chomsky ha sido considerado como el precursor de la gramática generativa, cuyo principal objetivo lingüístico es llevar a cabo una reformulación de la teoría estructuralista saussureana, la cual asume la lengua como un sistema. En contraposición, la nueva teoría generativista la define como un proceso mental, genético e innato del ser humano en calidad de hablante, que le permite adquirir, usar y compartir la lengua apropiadamente dentro de una comunidad monolingüe. Así, cualquier paradigma que se precie de ser lingüista debe adaptarse a los postulados generativistas que se fundamentan en el estudio de la lengua desde una perspectiva mental. De ahí que esta corriente de pensamiento sea considerada de corte mentalista o racionalista y haya sido denominada como «formalista».

El estructuralismo y el generativismo tienen en común que estudian la lengua como un sistema autónomo, abstracto y exento de contexto social. Este hecho ha llamado poderosamente la atención de un grupo de lingüistas que, desde distintas perspectivas (antropología, sociología, psicología, lingüística), realizan una fuerte crítica a las teorías provenientes de la escuela formalista y ha dado origen a una nueva corriente lingüística denominada como «funcionalista». Para los autores de esta tendencia, es un sinsentido estudiar el lenguaje sin tener en cuenta su uso social. La crítica más fuerte y la que más impacto ha tenido proviene de Dell Hymes, para quien la teoría generativista es un constructo teórico que, dado su desmedido idealismo, no permite comprender adecuadamente la realidad lingüística.

El hecho de abordar el uso como eje fundamental de los estudios de la lengua representa un viraje trascendental hacia la implementación de un nuevo marco teórico y metodológico de la teoría lingüística. En él, el uso social de la lengua se convierte en un constructo de primer orden. Si para los formalistas este es un hecho irrelevante y ajeno a sus postulados, para los funcionalistas, en cambio, es esencial en el estudio de la lengua.

Este cambio de paradigma, como es de suponer, va a afectar al estudio de la lengua en toda su extensión, ya que, a partir de ahora, deja de ser una noción mentalista, estática y aislada, que solo se interesa por abordar la lengua en términos de su estructura interna (gramática, fonología, sintaxis, morfología, semántica), de forma compartimentada, para transformarse en un constructo holístico, dinámico y socialmente contextualizado. La metodología investigativa, de igual manera, se adapta rápidamente a los nuevos cambios.

Para la escuela formalista, el estudio de la lengua es considerado como un proceso mental abstracto. Dada su naturaleza, carece de acervo probatorio real y evidente para sustentarse objetivamente, por lo que tiene que acudir a hipotéticos datos teóricos que le den soporte. Para la corriente funcionalista el planteamiento metodológico es diferente, ya que no se fundamenta en supuestos datos aislados, sino en datos reales y verídicos, que son extraídos de muestras significativamente representativas pertenecientes a la comunidad de habla, y reciben un tratamiento científico a través de técnicas estadísticas informatizadas.

En sus comienzos, la noción de uso lingüístico estuvo muy vinculada a la filosofía del lenguaje, pero poco a poco se fue desligando de ella para aproximarse a la escuela formalista en sus dos vertientes más representativas: el estructuralismo y el generativismo. El estructuralismo fundamenta su teoría en la dicotomía saussureana de «lengua» y «habla». El primer término hace referencia al sistema lingüístico utilizado por la comunidad, mientras que el segundo corresponde a la actuación individual realizada a través de una o más expresiones lingüísticas. De forma similar, el generativismo acuña las expresiones «competencia» y «actuación» para dar cuenta, en primera instancia, del conjunto de conocimientos que un hablante tiene sobre la lengua (oraciones gramaticalmente correctas) y, en segunda, del uso individual, real y concreto que un hablante hace de la lengua.

La diferencia entre «uso lingüístico» y «actuación comunicativa» radica en que el primero no tiene en cuenta la variedad social de la lengua, y responde más bien a una coordinada generativista y/o formalista que fundamenta sus estudios en una metodología deductiva — el término «hecho lingüístico» se usa en un sentido similar—, mientras que la segunda se fundamenta en el uso social dentro de un contexto determinado en donde la lengua se adapta a los requerimientos sociolingüísticos de los hablantes de una comunidad de habla, corresponde a una visión funcionalista de la lengua y utiliza un método inductivo. Las expresiones denominadas como «uso comunicativo» y «comunicación real» se utilizan también en este mismo sentido y en similar perspectiva.

M. Canale (1983) prefiere usar la expresión «comunicación real» en lugar de «actuación», «actuación comunicativa» o «uso lingüístico», ya que sobre estos hay demasiada confusión en la comunidad lingüística, especialmente desde que Chomsky adoptó los enfoques «fuerte» y «débil» para abordar la «competencia» y la «actuación» en la lingüística aplicada.

Para C. Lomas (2000), las ciencias del lenguaje en los últimos tiempos han avanzado notoriamente hasta llevar el uso lingüístico a una posición central de sus estudios, con el fin de conocer ampliamente y a fondo aspectos tales como:

- a) Las variables lingüísticas y extralingüísticas (sociales, situacionales, contextuales) que condicionan el hecho comunicativo.
- b) Las circunstancias de tiempo, modo y lugar bajo las que los hablantes desarrollan los intercambios comunicativos en una determinada comunidad.
- c) Los factores sociales y de la lengua que afectan el uso lingüístico.
- d) El proceso mediante el cual se adquiere y desarrolla el lenguaje.
- e) La enorme influencia que ejerce la interacción social en los actos comunicativos.

Las disciplinas que han mostrado notable interés por el estudio del uso lingüístico se pueden clasificar de acuerdo con la siguiente taxonomía:

- a) La filosofía del lenguaje y la pragmática, siguiendo la tradición ancestral de la retórica, han actualizado sus teorías para ampliarlas a campos del saber tales como la oratoria, la persuasión y la comunicación social, los cuales enfocan su objeto de estudio hacia la praxis del uso lingüístico, entendido este como algo inherente al ser humano y esencial para él, ya que le permite desarrollar sus actividades comunicativas de una forma eficaz y eficiente.
- b) La antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, la sociología del lenguaje, el interaccionismo simbólico y la sociolingüística centran sus estudios en la interrelación que se genera entre la lengua, el contexto y el uso social que los hablantes asumen en una comunidad de habla específica.
- c) La lingüística textual, el análisis del discurso y la semiótica textual parten de una perspectiva holística para estudiar el uso lingüístico dentro de una comunidad lingüística, ya sea en el ámbito textual, discursivo o de las significaciones del constructo semiótico del lenguaje
- d) La psicología del lenguaje, desde las perspectivas de la psicología evolutiva y la psicolingüística, se encarga de estudiar las conductas humanas relacionadas con la adquisición y el uso de las lenguas.

A. Tusón (1996) da cuenta de que los estudios sobre el uso de la lengua han ampliado su enfoque tradicional, superando ya el estudio formal de las estructuras internas de la lengua a través de unidades supraoracionales, para adentrarse en los mecanismos de interrelación que se generan entre la lengua, los hablantes y la comunidad, los cuales se convierten en factores reguladores de los usos lingüísticos. A. Tusón (2000) manifiesta que la antropología, la sociología y la psicología se han interesado particularmente por estudiar ciertos aspectos extralingüísticos, los cuales contribuyen a fomentar y ampliar los conocimientos respecto a los usos lingüísticos. La antropología se interesa por la relación que se da entre lengua y cultura; la sociología, por la relación entre lengua y sociedad, y la psicología, por la relación entre lengua y cognición. Otras corrientes de pensamiento representadas en disciplinas tales como el análisis del discurso o la pragmática, desligándose de esas perspectivas divergentes, se están enfocando bajo tendencias holísticas

aprovechando la cantidad de puntos convergentes que surgen de la misma interdisciplinariedad.

Esa relación interdisciplinar permite estudiar fenómenos como el que describe A. Tusón (1996), en el que las lenguas se usan bajo determinadas circunstancias de tiempo, modo y lugar para llevar a cabo intercambios comunicativos que persiguen determinados objetivos específicos (saludar, solicitar información, buscar un trabajo, hacer una compra). A las diferentes disciplinas les interesa conocer por qué la diversidad lingüística y los factores condicionantes que inciden en el uso lingüístico, a través de un complejo proceso, realizan la selección de una determinada variedad lingüística y no de otra, situación que permite a los hablantes realizar un evento comunicativo socialmente apropiado de manera eficaz. O, por el contrario, por qué dicha actividad comunicativa puede tornarse socialmente inapropiada.

Desde una perspectiva sociológica, P. Bourdieu (2008) define el uso lingüístico como un cúmulo de nociones de tipo geográfico, social y funcional que se interrelacionan con la lengua y configuran el repertorio individual de los hablantes. Es por eso que ciertos factores tales como la situación, la finalidad, el destinatario y la temática le permiten al hablante hacer uso de la lengua para llevar a cabo un acto comunicativo que cumpla con sus expectativas personales, por una parte, y, por la otra, que satisfaga las reglas de uso socialmente aceptadas y en no pocas veces impuestas por el régimen que detenta el poder. El uso lingüístico socialmente no se exterioriza de una forma homogénea, sino que, por el contrario, muestra un alto y complejo grado de heterogeneidad, no solo en el ámbito de la comunidad, sino también respecto al hablante entendido como individuo particular. Este fenómeno se presenta debido a que las posibilidades de acceso de las comunidades o los hablantes al acervo lingüístico no es igual para todos: algunos tienen pleno acceso; otros, parcial y otros, ninguno. Las causas de esta desigualdad están relacionadas con el estatus económico, el prestigio de la lengua, la clase social, la profesión, la edad y el acceso a los bienes y servicios, especialmente los de tipo sociocultural, los cuales son regulados por lo que Bourdieu ha llamado como «mercado lingüístico».

El uso de la lengua, en este sentido, se puede definir como un útil producto comercial y de poder, regido por una ley de oferta y demanda a la que se denomina «mercado lingüístico». Como todo producto de consumo, debe tener un valor comercial. En este caso, el precio es social y depende de su grado de compromiso, adecuación o utilidad para quienes administran el poder, ya que para cumplir a cabalidad esas reglas de juego, la lengua en uso, a través de ciertos procesos de persuasión e imposición de discursos, debe reflejar y legitimar la línea de pensamiento imperante, ya sea en el terreno económico, político, religioso o cultural.

Por lo tanto, la oferta y la demanda del producto lingüístico son las que imponen las condiciones del mercado y estipulan qué es lo realmente útil y apropiado respecto al uso lingüístico, ya que los discursos y los intercambios comunicativos, como parte esencial del negocio, se encargan de transmitir las ideologías a los niveles de la sociedad más estratégicos para conseguir los fines

deseados, pues tienen perfectamente claro que si mantienen un control lingüístico, seguirán manteniendo su poderío. Quien tiene la palabra tiene el poder. De esta forma, logran perpetuar indefinidamente sus ideologías opresoras y alienantes en forma de «habitus».

Bourdieu cree que el mercado lingüístico es fomentado principalmente por los entes gubernamentales a través del desarrollo de las políticas lingüísticas. Es desde allí desde donde se imponen los criterios sobre los usos de la lengua socialmente legitimados, normalizados y dominados por la lengua oficial en primer lugar, y luego por la inclusión de lenguas francas, así como por la preservación de las lenguas minoritarias. Se configura entonces el binomio poder político-poder lingüístico, el cual ya no solo se impone y actúa a escala global, sino que está presente en casi todos los campos sociales del estado, tales como el comercial, el laboral, el educativo o el cultural. Como es entendible, la lengua oficial se convierte en un poderoso instrumento que simboliza el poder y representa la dominación política imperante; su papel fundamental es el de preservar y transmitir, a través de estamentos tales como la escuela, la iglesia, y las entidades oficiales de tipo gubernamental, los preceptos que deben regular la praxis lingüística.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Existe una amplia variedad de definiciones relacionadas con el objeto de estudio de las actitudes lingüísticas y también hay una importante multiplicidad de autores que han realizado algún tipo de aproximación desde distintas perspectivas, enfoques o tendencias: G. Allport (1935), Gardner & Lambert (1959), W. Labov (1966), J. Fishman (1970), Lambert & Tucker (1972), H. Giles (1977), M. Alvar López (1986), C. Baker (1992), F. Gimeno (1990), R. Fasold (2008), C. Silva-Corvalán (2001), D. Lasagabaster (2003), J. Hernández-Campoy (2004), H. López Morales (2004), F. Moreno Fernández (2009), J. Blas Arroyo (2012), entre otros. Igualmente han proliferado muchos estudios que van desde el análisis de las actitudes respecto a la variación lingüística, al uso de variedades lingüísticas, comunidades o colectivos de habla, aprendizaje lingüístico, elección de lengua, contacto de lenguas, hasta el multilingüismo social, etc.

3.1. Aproximación multidisciplinar al concepto de actitud lingüística

Agheyisi & Fishman (1970), en su artículo seminal: «*Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches*», buscaron por primera vez realizar un acercamiento de los lingüistas al análisis de las actitudes. Ponen de presente que las actitudes lingüísticas tienen una especial relevancia en el ámbito de la sociolingüística para conocer aspectos tan importantes como la enseñanza de lenguas, la elección de la lengua en contextos de multilingüismo social, la planificación lingüística, etc.

M. Carranza (1982), en un importante trabajo titulado «*Attitudinal research on hispanic language varieties*», concluye que las actitudes lingüísticas son de suma importancia, ya que coadyuvan a la promulgación de cambios lingüísticos, determinación de patrones de uso sociolingüístico, incidencia de la variación lingüística, entre otros.

Ryan et al (1982: 3-6), en «*An integrative perspective for the study of attitudes toward Language Variation*», hacen alusión a dos determinantes socioestructurales que están relacionados con las actitudes lingüísticas hacia una lengua en una sociedad determinada: la «estandarización» y la «vitalidad». La estandarización consiste en la organización de la lengua a través de una normativa, la cual pasa a ser aceptada por la comunidad a través del uso lingüístico (escuelas, gobierno, medios de comunicación) y se materializa mediante una codificación dada por diccionarios, gramáticas, guías, etc. La vitalidad puede ser considerada como el determinante sociocultural referido al grado de visibilidad de una variedad lingüística y que viene dado por el uso real que se hace de la lengua mediante determinadas funciones esenciales.

La actitud lingüística, de acuerdo con la opinión de C. Baker (1992), es una noción hipotética que permite entender la conducta humana en cuanto a estructura, trayectoria y consistencia para evidenciar tendencias respecto a ciertas acciones.

Para Gimeno & Gimeno (2003), el estudio de las actitudes lingüísticas visto desde la sociología y la psicología social ha sido un tema central, al cual se le ha dedicado especial atención, particularmente al planteamiento de formulaciones teóricas y metodológicas.

Según D. Lasagabaster (2003), las actitudes lingüísticas son esenciales dentro de los estudios sociolingüísticos, ya que a través de las reacciones psicofisiológicas de los hablantes respecto a determinadas lenguas (contextos de bilingüismo social en donde cohabita más de una lengua, mayoritaria, minoritaria, extranjera) o variedades de las mismas, suministran importante información sobre la percepción que los hablantes exteriorizan.

H. López Morales (2004), uno de los hispanistas que más se han interesado por el estudio de las actitudes lingüísticas, considera que su estudio es de fundamental importancia para la sociolingüística actual, toda vez que una de las preocupaciones centrales de esta ciencia se centra en diferenciar si las actitudes lingüísticas se dan hacia ciertos fenómenos lingüísticos o hacia la valoración de los hablantes de una comunidad de habla.

Esta diferencia es crucial, ya que determinados fenómenos lingüísticos pueden estar interrelacionados con colectivos de hablantes en los que suele ocurrir que, si alguno de estos grupos ostenta cierto nivel de prestigio en su comunidad de habla, su manera de hablar, sus costumbres, sus vestimentas y sus aficiones igualmente resultarán afectadas por este prestigio.

Para estudiar la taxonomía de las actitudes lingüísticas es preciso abordarlas desde dos perspectivas: la perspectiva mentalista, considera que las actitudes están integradas por una estructura múltiple, mientras que para la perspectiva conductista, las actitudes están conformadas por una unidad única. Según los mentalistas, las actitudes se dividen en tres subcomponentes: el cognoscitivo, del cual hacen parte los conocimientos y opiniones que tienen los hablantes (expectativas sociales, percepciones, creencias, estereotipos, conciencia lingüística, rasgos de personalidad); el afectivo, que pone énfasis en los juicios de valor lingüísticos llevados a cabo por los hablantes (emociones, sentimientos, orgullo, identidad lingüística, etnicidad, prestigio, solidaridad), y el conductual, que refleja la intención de conducta asumida por los hablantes (tendencias, comportamientos, actuaciones, reacciones) frente a diferentes eventos lingüísticos en la comunidad de habla. En la figura 32 se puede observar el modelo multicomponencial de la actitud lingüística:



Figura 32. Modelo multicomponencial. Fuente: H. López Morales (2004)

Otros autores, como M. Fishbein, establecen una clara distinción entre actitud y creencia. Según esta tendencia de pensamiento, las actitudes son unicomponentes, es decir, están conformadas únicamente por el rasgo afectivo, mientras que de las creencias hacen parte tanto los rasgos cognoscitivos como los accionales. La figura 33 muestra claramente la caracterización e individualización de las actitudes y las creencias.

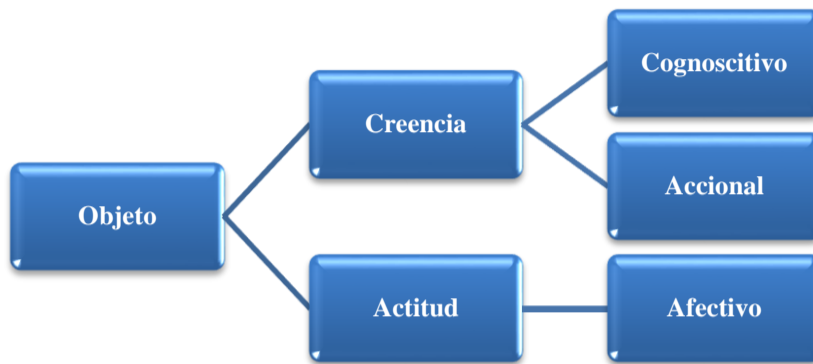


Figura 33. Modelo unicomponente. Fuente: H. López Morales (2004)

Investigadores como M. Rockeach sugieren que las actitudes están compuestas por creencias de diversa índole que, al integrarse o generar sinergias, originan nuevas actitudes lingüísticas. La caracterización de este paradigma, ilustrado en la figura 34, muestra cómo las creencias provienen de las actitudes y a su vez se interrelacionan a través de tres componentes:

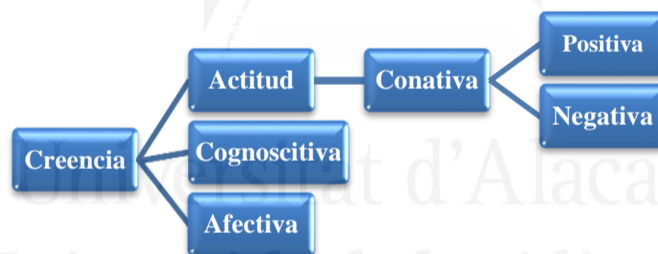


Figura 34. Taxonomía de la actitud lingüística. Fuente: H. López Morales (2004)

Al modo de ver del lingüista H. López Morales (2004), eventualmente las creencias pueden estar compuestas por un constructo de tipo cognoscitivo, por un constructo de tipo afectivo o por los dos. No obstante los supuestos anteriores, vale la pena aclarar que no todas las creencias producen actitudes ni todas las actitudes se tornan en creencias.

Con un ejemplo se puede confirmar lo anterior: en el Brasil, especialmente en algunas zonas fronterizas donde tiene ocurrencia el contacto entre hablantes del español y del portugués, las dos lenguas se mezclan y surge un sociolecto híbrido llamado *portuñol*. Ciertos individuos tienen la creencia de que quienes hacen uso del «*portuñol*» son personas incultas e incompetentes, ya sea en español o en portugués, es decir, son valorados peyorativamente. Puede inferirse entonces que este hecho llega a producir actitudes de aversión que afectan negativamente la actuación comunicativa de los hablantes, toda vez que de ella hace parte la conciencia lingüística, la cual actúa dinámicamente en este proceso. Al contrario, para otros individuos, especialmente los habitantes de las fronteras, el «*portuñol*» es valorado positivamente, ya que es considerado como una herramienta muy valiosa para la comunicación entre hablantes del español y el portugués, puesto que facilita el desarrollo no solo de intercambios lingüísticos, sino también comerciales, económicos o culturales. En este caso, las actitudes hacia el «*portuñol*», como es entendible, son altamente positivas y no es válida la creencia de que quien utiliza el *portuñol* es un hablante inculto. A manera de ilustración, en la figura 35 se muestra la relación entre las creencias y las actitudes lingüísticas.



Figura 35. Creencias lingüísticas. Fuente: H. López Morales (2004)

Como se puede inferir del ejemplo anterior y en concordancia con H. López Morales (2004), las creencias y las actitudes lingüísticas inciden notoriamente, tanto a escala general como particular, en todas las lenguas, ya sea positiva o negativamente. Estas incidencias pueden evidenciarse a través de cambios lingüísticos, aprendizaje de determinadas lenguas extranjeras, discriminación lingüística, etc., en las que las actitudes lingüísticas en determinados casos pueden afectar tanto a la variedad rechazada como a la aceptada.

Siguiendo la línea de pensamiento de H. López Morales (2004), a continuación, se presenta una particular definición de actitud lingüística, que se expresa en los siguientes términos.

«Para nosotros la actitud está dominada por un solo rasgo: el conativo, en contra de los modelos más elaborados, que hablan de varios. A diferencia de casi todos y a semejanza de Fishbein, separo el concepto de creencia del de actitud, que es, junto con el saber proporcionado por la conciencia lingüística, el que las produce. Las actitudes solo pueden ser positivas, de aceptación, o negativas, de rechazo; una actitud neutra es imposible de imaginar (pensando en su naturaleza conativa): se trata más bien de ausencia de actitud.» H. López Morales (2004)

J. Blas Arroyo (2012) coincide con López Morales en que las actitudes están integradas exclusivamente por el constructo conativo, que existe una clara distinción entre actitud y creencia y que las actitudes solo pueden ser o bien positivas o bien negativas, pero nunca neutras, mientras que las creencias, en cambio, sí pueden estar integradas multi-componencialmente. Para demostrar estas aseveraciones, utiliza el siguiente ejemplo:

«Una prueba de que los componentes afectivo y conativo no siempre actúan en la misma sintonía la encontramos en aquellas situaciones de bilingüismo social en las que los hablantes dispensan evaluaciones y comportamientos diferentes a las lenguas minoritarias en función del contexto social y funcional.» J. Blas Arroyo (2012)

J. Gómez Molina (1998), contrariamente a la opinión de López Morales, cree que la estructura componencial de las actitudes lingüísticas es múltiple:

«[...] la interrelación entre los tres elementos del constructo es completa puesto que una modificación en el componente cognoscitivo o afectivo puede afectar al conativo y viceversa; el uso real de cualquier variedad en los diferentes ámbitos (y la consolidación de ese uso) puede modificar la conciencia sociolingüística de los hablantes y la reacción afectiva.» J. Gómez Molina (1998)

Por su parte, D. Lasagabaster (2003) realiza la siguiente acotación en relación con el tema, asumiendo una posición divergente a la de López Morales:

«Es importante considerar que algunos autores como López Morales (1993) consideran que las actitudes son acciones conativas que pueden ser positivas o de aceptación, o negativas o de rechazo, pero que en ningún caso podrían ser neutras, ya que en este caso equivaldrían a la falta de actitud. Esta perspectiva binaria, y hasta cierto punto maniquea, olvida que la actitud neutra o ausencia de la misma es una realidad empírica que viene sustentada por estudios realizados en muchos contextos y que no ha comportado problemas metodológicos. Al contrario, si el encuestado sólo dispone de la posibilidad de responder favorablemente o desfavorablemente ante un objeto, puede que se vea obligado a una elección que es en cierto modo engañosa, ya que puede carecer de la información o la experiencia necesaria para responder a un ítem concreto.» D. Lasagabaster (2003)

R. Fasold (2008), desde la psicología social, insinúa que el estudio de las actitudes lingüísticas es uno de los ejes fundantes y de mayor utilidad para esta ciencia. Parte del supuesto de que las sociedades están integradas por colectivos de individuos y que las actitudes lingüísticas surgen de la interrelación comunicativa que se da entre los hablantes, mediada por el uso que estos hacen de la lengua o las lenguas presentes en la comunidad de habla.

Las actitudes lingüísticas, desde esta perspectiva, se diferencian de las demás, ya que estas abordan los aspectos directamente relacionados con la lengua y generalmente se refieren a hechos reales, aunque en no pocos casos también surgen de creencias ficticias.

Las actitudes lingüísticas se encargan de estudiar aspectos relacionados con los hablantes, las comunidades de habla o las lenguas presentes en su entorno en aspectos cruciales tales como:

- a) La opinión que tienen los hablantes sobre las lenguas presentes en su comunidad de habla (rica, bonita, elegante).
- b) La opinión que tienen los hablantes sobre sí mismos y sobre los demás de la comunidad de habla (educados, competentes, rudos).
- c) Las actitudes relacionadas con el porvenir lingüístico (conservación, difusión, planeación lingüística).

De acuerdo con la opinión de F. Moreno Fernández (2009), las actitudes lingüísticas son de naturaleza psicosocial, toda vez que se refieren a la lengua, la cual generalmente es valorada en un contexto sociolingüístico de acuerdo con su estatus o a las características particulares de los individuos dentro de una determinada comunidad de habla.

Esta interrelación estatus-hablantes presenta cierta complejidad a la hora de comparar las actitudes hacia determinada variedad lingüística, hacia la comunidad de habla o hacia el hablante de esa variedad. La situación es entendible, ya que las lenguas, al ser equiparadas de forma objetiva, pueden generar actitudes de diversa índole debido a la influencia que ejerce la comunidad de habla. Con fundamento en lo anteriormente expuesto, este sociolingüista define las actitudes de la siguiente manera:

«La actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua incluimos cualquier tipo de variedad lingüística, actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes. La actitud ante la lengua y su uso se convierte en especialmente atractiva cuando se aprecia en su justa magnitud el hecho de que las lenguas no sólo son portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales.» F. Moreno Fernández (2009)

Appel & Muysken (1996) consideran que las lenguas, más allá de ser simples instrumentos sociales que transmiten significados, ostentan una estrecha relación con la identidad de la comunidad de habla, la cual a su vez genera determinadas actitudes lingüísticas que son asumidas por los hablantes tanto hacia las lenguas como hacia los usuarios de las mismas. De este modo, los miembros de las sociedades generalmente pueden adoptar actitudes hacia otros miembros o colectivos dependiendo de su posición social.

Dichas actitudes se pueden materializar en nuevas actitudes, ya sea hacia un grupo étnico o social, hacia la lengua de ese grupo o hacia los hablantes individuales de esa lengua. La caracterización de esta teoría se puede apreciar en la figura 36.



Figura 36. Enfoques de las actitudes lingüísticas. Fuente: Appel & Muysken (1996)

Desde la etnografía de la comunicación, M. Saville Troike (2005) manifiesta que esta ciencia tiene particular interés en el estudio de las actitudes lingüísticas, las percepciones que tienen los hablantes en las diferentes categorías sociales, la interacción que surge entre las percepciones y las actitudes en la comunidad de habla y el análisis de las funciones y patrones de la lengua en uso, ya que permiten comprender fenómenos tales como el mantenimiento y el cambio de la lengua, que son muy útiles a la hora de abordar ámbitos tales como la comunicación transcultural, la planificación lingüística o la enseñanza de lenguas, entre otras.

De acuerdo con esta investigadora, los enfoques de las actitudes lingüísticas hacia la lengua pueden ser abordados desde tres perspectivas: a) las actitudes hacia la lengua y la competencia comunicativa, b) el fenómeno de los estereotipos referidos tanto a la lengua como a sus funciones y a los hablantes y c) la elección, el uso de la lengua y el proceso de aprendizaje. Para los etnógrafos, las actitudes lingüísticas son de especial importancia, ya que les permiten conocer los mecanismos mediante los cuales los hablantes efectúan la elección lingüística y, a su vez, cómo las actitudes son adquiridas en las comunidades de habla:

«Una razón de que las actitudes de la lengua sean de particular interés para los etnógrafos es que los individuos raramente están en libertad para elegir qué actitudes tener hacia una lengua o una variedad. Las actitudes se adquieren como un factor de pertenencia de grupo, como parte del proceso de enculturación en una comunidad de habla particular, y es, entonces, básica para su caracterización.» M. Saville Troike (2005)

Ryan et al (1982), en «*Prolegomena for Developing a Social Psychological Theory of Language Attitudes*», esquematizan un modelo de tipo cartesiano que permite evidenciar la forma en que las actitudes lingüísticas pueden ser provocadas en eventos sociolingüísticos específicos (contexto, propósito, interlocutores, formalidad). La taxonomía se fundamenta en el estatus (=ing. *status-stressing*) y la solidaridad (=ing. *solidarity-stressing*), por una parte, y por la otra, en la persona (=ing. *person-centred*) y el grupo (=ing. *group-centred*). (Ver figura 37). Dentro de los aspectos más importantes que surgen de este modelo se pueden destacar los siguientes:

- a) La interrelación entre miembros de diferentes grupos en eventos de tipo público o formal está mediada por elementos sociolingüísticos directamente relacionados con el poder y el estatus de los hablantes, mientras que en el caso de los miembros de un mismo grupo, en situaciones de tipo informal o privado este fenómeno es menos evidente.
- b) En contextos laborales, educativos o gubernamentales predominan elementos sociolingüísticos referentes al estatus social, en entornos próximos a la familia, los amigos y el vecindario, los patrones sociolingüísticos imperantes dan especial importancia al factor de solidaridad.
- c) La interrelación entre dos personas está prioritariamente centrada en aspectos individuales. Pero, sin embargo, cuando aparecen otros interlocutores en el contexto, la situación cambia y asume las características ya sea del mismo grupo, si hay proximidad, o de diferente grupo, si no existe ningún tipo de nexo.

- d) Cuando los hablantes perciben que hacen uso de una variedad lingüísticamente prestigiosa, asumen que el contexto sociolingüístico está fuertemente influenciado tanto por el status como por el grupo.

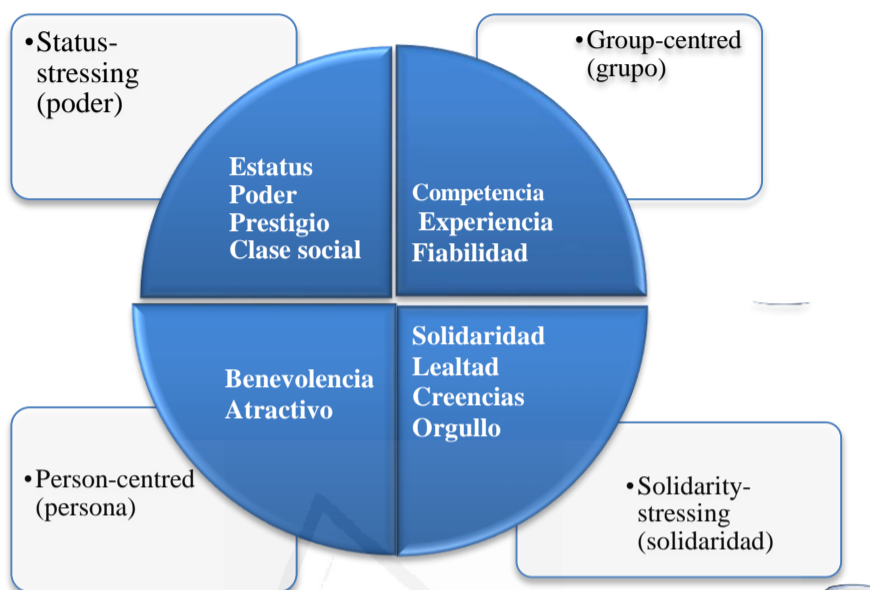


Figura 37. Modelo de percepción de las actitudes. Fuente: Ryan et al. (1982)

3.2. Enfoques del estudio de las actitudes lingüísticas.

El estudio de las actitudes lingüísticas usualmente se hace desde una perspectiva psicosocial, de tal forma que, para evidenciar el comportamiento generado por la interrelación que se da entre los individuos-individuos, individuos-grupos, grupos-grupos, es de vital importancia conocer las actitudes de los hablantes frente a las comunidades de habla. En este sentido, de acuerdo con la opinión de C. Bierbach (1988), cuando las actitudes se dirigen al comportamiento propio se hace referencia al nivel productivo, y cuando lo hacen en relación con el comportamiento de los demás, al nivel receptivo.

Con otro punto de vista, diferentes investigadores, entre los que se destacan Agheyisi & Fishman (1970) y H. López Morales (2004), afirman que desde dos vertientes provenientes de la psicología y de la psicología social, la mentalista y la conductista, es posible obtener la definición del constructo de actitud. La vertiente mentalista define las actitudes como un estado de disposición que genera un estímulo que afecta tanto al hablante como a la respuesta emitida por el mismo. En este sentido, la actitud del hablante, del grupo o de la comunidad de habla se da a partir de una reacción específica ante un determinado estímulo.

Toda vez que en esta noción las actitudes no se pueden analizar ni observar directamente —solamente se pueden inferir—, este fenómeno trae como consecuencia que no resulte fácil recabar los datos adecuados que serán el insumo

para la detección de las actitudes ni encontrar un instrumento óptimo que facilite llevar a cabo la medición de un intangible.

La vertiente conductista, por su parte, se fundamenta en las respuestas proferidas por los informantes frente a determinados eventos sociolingüísticos. A diferencia de la vertiente mentalista, esta sí puede estudiarse de forma directa, pero, no obstante este atributo, desafortunadamente carece del carácter predictivo conductual, no solo en términos lingüísticos, sino también en términos generales, lo que le impide ser considerada como un patrón de medida.

R. Fasold (2008) profundiza un poco más en las concepciones mentalista y conductista. Respecto a la concepción mentalista, manifiesta que presenta inconvenientes frente a los métodos empíricos, toda vez que una actitud en sí misma es un estado psíquico de disposición hacia algo y, como tal, no puede ser observable. Este fenómeno tiene serias implicaciones en el campo investigativo, ya que los datos suministrados por los informantes están supeditados a un alto grado de subjetividad respecto a las actitudes y, por ende, su validez es cuestionable, lo que en cierta forma conduce a realizar un proceso de inferencia a través de los patrones de conducta.

Sobre la concepción conductista, dice que no es pertinente para la investigación experimental, ya que las actitudes desde esta perspectiva no tienen un carácter predictivo sobre la conducta. Esto se debe básicamente a que las actitudes se encuentran en determinados contextos sociales en donde los hablantes las producen en sus intercambios comunicativos, es decir, son observables, se pueden tabular y analizar a través de las conductas manifiestas.

Para Appel & Muysken (1996), las actitudes lingüísticas son consideradas como un estado mental en el que intervienen un estímulo y una respuesta que surge de un proceso de introspección y se materializa en la producción de la actitud, ya sea positiva, negativa o de indiferencia. En sentido conductista, las actitudes equiparan la conducta con la actitud del hablante, es decir, se trata de un proceso en el que el individuo lleva a cabo una actuación a través de intercambios comunicativos en diferentes contextos.

A pesar de las limitaciones metodológicas de la vertiente mentalista y de las fortalezas de la vertiente conductista, desde el punto de vista investigativo curiosamente la perspectiva de mayor uso es la mentalista, toda vez que permite obtener un cierto grado de predictibilidad, no solo por parte del comportamiento del hablante, sino también por la información que en determinado momento puede suministrar.

3.3. Funciones de las actitudes lingüísticas

T. Ibáñez Gracia et al (2004), desde la psicología social, opinan que las actitudes en general son muy útiles y pueden cumplir en determinado momento funciones muy importantes, tanto desde un punto de vista personal como colectivo. Las funciones de las actitudes pueden ser de tipo «motivacional» o de tipo «cognitivo».

La función motivacional da cuenta de que las actitudes son una respuesta a las necesidades de los individuos, mientras que la función cognitiva coadyuva al procesamiento de la información del entorno en el cual el individuo se halla inmerso. Estos dos enfoques presentan la falencia de considerar la utilidad de las actitudes en función de las necesidades particulares de los individuos, subestimando que las actitudes también son útiles para la comprensión de los grupos, comunidades lingüísticas o comunidades de habla.

D. Kats & R. Kahn (1995), a través de una taxonomía, describen las funciones de las actitudes tal como aparece a continuación:

3.3.1. Función cognoscitiva o de comprensión

Facilita conocer el nivel de comprensión del entorno y sirve también de referente para la adopción de modelos, ya que las personas tienen la necesidad de indexar una estructura adecuada a su mundo a través de paradigmas o marcos de referencia.

3.3.2. Función instrumental o utilitaria

El ser humano, por su misma condición, normalmente tiende a enaltecer los eventos positivos procedentes de su entorno y a minimizar las situaciones negativas. Desde este punto de vista, las actitudes permiten a la persona adaptarse a eventos de cualquier naturaleza, conseguir sus metas, redireccionar sus paradigmas, etc.

3.3.3. Función expresiva de valores

Esta función resalta la importancia de la autoestima, el autodesarrollo y la autorrealización personal, toda vez que el individuo tiende a experimentar sentimientos de satisfacción en la medida en que proyecta sus ideologías, su imagen, sus valores de una manera positiva. En este caso, las actitudes coadyuvan a reforzar la identidad, proyectar una imagen personal positiva, valorar sus dotes personales y el concepto de sí mismo.

3.3.4. Función de autodefensa o defensiva del yo

Las personas tienen la tendencia de proteger férreamente tanto su esfera privada como su esfera pública, de tal manera que en circunstancias en las que el individuo ve amenazado su entorno más próximo, estas actitudes actúan como mecanismos de defensa.

3.4. Orientaciones de las actitudes lingüísticas

En términos generales, las actitudes lingüísticas presentan dos tipos de orientación. Por una parte, la orientación «integradora», cuando su enfoque trasciende de lo individual a lo social para conseguir adquirir mejores niveles de

competencia comunicativa, aprender una o varias lenguas con el propósito de aproximarse a la comunidad de hablantes para conocerla y, a la par, identificarse o asimilarse a ella. Y por la otra, la orientación «instrumental», cuando se enfoca hacia fines pragmáticos individuales tales como mejorar el currículum académico, conseguir una cualificación profesional, encontrar un trabajo, hallar reconocimiento social, mejorar las condiciones económicas, etc.

A manera de ejemplo, en la encuesta sociolingüística del presente trabajo investigativo se pueden evidenciar ítems relacionados con la orientación integradora e instrumental expresados de la siguiente forma:

- a) ¿Cómo considera la utilización del inglés en las relaciones internacionales?
- b) ¿Cómo considera la utilización del español de América en las relaciones internacionales?
- c) ¿Cómo considera la utilización de las lenguas indígenas en los actos oficiales?
- d) ¿Cómo considera la utilización de las lenguas indígenas en los medios de comunicación brasileños?

De acuerdo con la opinión de D. Lasagabaster (2003), dentro de los estudios de las actitudes lingüísticas tienen especial relevancia los postulados expuestos por Gardner & Lambert (1972), Taylor & Simard (1975), Gardner & Desrochers (1981), S. Krashen (1981), Dornyei & Clément (2001), los cuales dan cuenta de la supremacía que posee la orientación integradora, en la medida en que, por una parte, las actitudes hacia la comunidad de L2 o L3 inciden notoriamente en el proceso de aprendizaje de la L2 o L3, y por la otra, el conocimiento de las lenguas presentes en la comunidad de habla puede servir como factor coadyuvante para que las actitudes producidas en dicho contexto actúen favorable o desfavorablemente sobre los eventos comunicativos y las relaciones sociales de dicha comunidad.

A diferencia de los postulados anteriores, estudios realizados por M. Snow (1988), B. Spolsky (1989), G. Chambers (1999) y S. Abu-Rabia (1996) revelan que la orientación instrumental tiene una gran capacidad predictiva sobre la competencia comunicativa y genera enorme influencia sobre la misma, por lo que se sugiere reevaluar la noción integradora toda vez que otro tipo de variables, tales como la motivación o el interés en el aprendizaje, podrían incidir fuertemente en los resultados.

No obstante que las orientaciones integradora e instrumental han sido consideradas como imprescindibles para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de L2 y L3 y los logros conseguidos como producto de este proceso, los estudiosos del tema no han logrado ponerse de acuerdo sobre el peso específico de cada una de ellas respecto a la otra. Así, C. Baker (1992) ha tratado de zanjar esta controversia planteando las siguientes premisas:

- a) Aprender una nueva lengua implica una mayor orientación integradora que instrumental, ya que la orientación integradora, en un momento dado, puede llegar a ser causa o efecto del aprendizaje.

- b)** Una alta orientación integradora no está directamente relacionada con el aprendizaje de una lengua, ya que pueden existir otras motivaciones más elementales, como entablar amistades, conseguir algún nivel de competencia para desenvolverse lingüísticamente en el entorno, etc.
- c)** Hay evidencia científica que da cuenta de que las actitudes instrumentales tienen enorme incidencia en el aprendizaje de una L2 o L3.
- d)** El límite entre las actitudes integradoras e instrumentales no siempre es evidenciable. El aprendizaje de una lengua extranjera, dependiendo de la motivación del individuo, puede obedecer a una actitud integradora en unos casos, mientras que en otros puede tener una orientación claramente instrumental.
- e)** Las actitudes integradoras e instrumentales, desde su comienzo, han sido enfocadas exclusivamente hacia el aprendizaje de una L2. Se desconoce su influencia en contextos de multilingüismo social para evidenciar, por ejemplo, la preservación, la disminución o la pérdida de la competencia o la actuación comunicativa por parte de los hablantes ante el contacto de una L3 o una Lx.
- f)** La orientación instrumental y la integradora de ninguna manera se contraponen, sino que, muy por el contrario, se complementan e interactúan. Una persona en un momento dado puede presentar una mezcla de las dos orientaciones dependiendo de determinadas circunstancias de tiempo, modo y lugar que surgen del contexto sociolingüístico.
- g)** Tanto las actitudes instrumentales como las integradoras son levemente estables, se desarrollan ampliamente y pueden llegar a modificarse con el transcurso del tiempo.

Continuando con D. Lasagabaster (2003) este autor advierte que han surgido críticas por parte de notables autores respecto de la taxonomía dual (instrumental e integradora), la cual consideran como reduccionista y estática, ya que su naturaleza tiene que ser eminentemente dinámica, por lo que se hace necesario ampliar el paradigma a otro tipo de orientaciones, que deben estar mediadas por el contexto. Pues, como es entendible, el rol de las orientaciones puede variar de un contexto a otro.

Teniendo en cuenta lo anterior, en un sentido más amplio y menos reduccionista, Clément et al (1994) sugieren otros tipos de orientaciones o enfoques. La orientación «xenofílica», la cual centra su interés no solo en el contacto con la lengua meta más próxima, sino que va más allá y pretende abarcar cualquier tipo de país o persona extranjera. La orientación «sociocultural», que enfoca los aspectos culturales de la lengua meta. La orientación de «identificación», la cual se expresa en términos de asimilación, ya que busca identificarse cual si fuera un nativo de la lengua meta, no solo en aspectos puramente lingüísticos, sino también de tipo ideológico o religioso.

R. Vallerand (1997) propone otra clasificación enfocada hacia una orientación «intrínseca» y hacia una «extrínseca».

La orientación intrínseca es de naturaleza individual y tiene como fin último el aprendizaje de una lengua. En esta orientación, el hablante asume una actitud de satisfacción al cumplir su objetivo, pues ha conseguido el logro esperado.

La orientación extrínseca, en cambio, está relacionada con factores externos al individuo, los cuales apuntan a conseguir reconocimiento, evidenciar la competencia comunicativa o realzar la actuación comunicativa, con el propósito de conseguir una meta, ya sea de tipo sentimental, económico, educativo o laboral.

Investigaciones realizadas han hecho saber que la orientación extrínseca puede afectar negativamente a la orientación intrínseca. Es el caso de los aprendices que sacrifican su interés intrínseco por dar cumplimiento a un requisito extrínseco. El ejemplo típico puede darse cuando una persona aprende una lengua extranjera por gusto o por placer y, en un determinado momento, esta situación se torna obligatoria, ya que el aprendizaje de esa lengua se convierte en un prerrequisito para acceder a una titulación o a un puesto de trabajo.

3.5. Origen, producción y mutación de las actitudes lingüísticas

Para D. Lasagabaster (2003), sin duda alguna, el factor que más influencia ejerce en el origen, formación y cambio de las actitudes es la experiencia personal, toda vez que este proceso puede verse afectado tanto por factores humanos como institucionales, los cuales están presentes dentro del contexto social. De lo anterior puede inferirse que las actitudes no son innatas ni producto de la herencia, sino que simplemente se aprenden a través del contacto con el entorno. En otras palabras, la principal influencia y quizá la más fundamental proviene del hogar, específicamente de los padres; seguidamente se encuentra el ámbito académico, los profesores, los amigos, los compañeros de clase, luego los vecinos, asociaciones religiosas, culturales, deportivas, las redes sociales digitales.

W. McGuire (1999), por su parte, considera como variables productoras de las actitudes las siguientes:

- a) Factores genéticos.
- b) Estados fisiológicos transitorios (fluctuaciones fisiológicas derivadas de la edad, la enfermedad, o la química corporal).
- c) La experiencia directa con el objeto en sí.
- d) Instituciones sociales (progenitores, compañeros de clase, profesores, amigos, la iglesia).

Respecto a la mutación de las actitudes, D. Lasagabaster (2003) advierte que son de naturaleza dinámica y, como tales, pueden variar a través del tiempo gracias a la influencia de personas, cambios en la edad, vivencias o entornos situacionales. Las actitudes, como es obvio, operan mediante respuesta a un estímulo, de tal forma que, ante un efecto positivo como una recompensa, pueden mudar en este sentido o, por lo menos, permanecer en este estado durante largo tiempo mientras no se modifique el contexto. Igualmente, si el fenómeno se manifiesta de forma frustrante o agresiva, el efecto es de naturaleza negativa.

También es importante resaltar el contexto como un factor generador de cambios en las actitudes lingüísticas. Estudios han demostrado que en contextos de multilingüismo social, las actitudes positivas hacia las lenguas minoritarias, con el paso del tiempo, se van deteriorando paulatinamente. Esto se debe al efecto producido por los roles asumidos tanto por la lengua mayoritaria como por la lengua minoritaria dentro de la comunidad de habla. Esta situación puede ser entendida en el sentido de que las políticas lingüísticas, en un momento dado, pueden dar lugar a cambios en las actitudes lingüísticas.

J. Blas Arroyo (2012) plantea la posibilidad de conocer la dinámica del origen y cambio de las actitudes lingüísticas, tomando como referente las investigaciones realizadas por Howard Giles a través de dos hipótesis: la «hipótesis del valor inherente» y la «hipótesis del valor impuesto». La primera hipótesis, desde una perspectiva estética, considera que algunas lenguas o variedades lingüísticas llegan a ser más atractivas y agradables que otras, toda vez que, si han sido catalogadas como estándares u ostentan un connotado prestigio, ello es producto de su atractivo estético y no de otro factor lingüístico o extralingüístico. Por su parte, la segunda hipótesis considera que una lengua o una variedad lingüística es mejor que otra si y solo si la mejor lengua o variedad es la más utilizada por el grupo social que tiene un enorme prestigio dentro de la comunidad de habla. Producto de la validación de las dos hipótesis, Giles llegó a la confirmación de la hipótesis del valor impuesto.

Otros investigadores, entre los que hay que destacar a C. Silva-Corvalán, advierten que el origen de las actitudes no proviene de juicios de valor referidos a la corrección, la adecuación o la estética, sino que más bien son producto de los estereotipos o prejuicios sociales que adoptan los hablantes de cierta lengua o variedad de la misma. En rigor, estos juicios de valor son nociones de tipo social y no de naturaleza lingüística, como erróneamente se suele creer. Los estereotipos son objeto de especial atención en la sociolingüística, ya que ejercen una gran influencia en el cambio de las actitudes, creencias y opiniones de los hablantes, toda vez que provienen de eventos comunicativos que surgen de las percepciones y prejuicios sesgados, ya sean positivos o negativos, asumidos por los hablantes de manera individual, pero que también pueden convertirse en una tendencia generalizada entre los hablantes de la comunidad respecto a ciertos factores que coadyuvan a su mantenimiento. Entre dichos factores merecen destacarse los siguientes, según la opinión del profesor J. Blas Arroyo (1999):

«Los psicólogos sociales han creado los conceptos de prototipos, prejuicios lingüísticos e incertidumbre cognoscitiva para dar cuenta, precisamente, de cómo utilizamos el lenguaje como fuente de información sobre las características sociales de nuestros interlocutores (cf. Giles et al. 1977; Smith y Giles 1978). Lambert (1967) categorizó las diferentes dimensiones de la personalidad de los individuos en tres grupos: competencia (v. gr. inteligencia, laboriosidad, etc.), integridad personal (v. gr. amigo, sincero, etc.) y atractivo social (v. gr. sentido del humor, etc.). Otros, como Carranza (1982: 63-84), los han reducido a dos: estatus y solidaridad. Este tipo de asociaciones reciben comúnmente el nombre de estereotipos, aunque no todos los autores coincidan en la caracterización del concepto. Gebhardt (1980) considera que los prejuicios representan el contenido de estereotipos y clichés, los cuales se retroalimentan en las interacciones humanas dando lugar a nuevos prejuicios y consolidando los ya existentes.» J, Blas Arroyo (1999)

U. Weinreich (1996) identifica una serie de factores que tienen origen en la conducta lingüística de los hablantes y que dan lugar a la producción de actitudes lingüísticas dentro de una determinada comunidad de habla, las cuales son extensivas no solo al ámbito individual, sino también al colectivo.

- a) Lealtad lingüística: es un tipo de actitud lingüística que propende a la estimación, la valoración, la defensa, el mantenimiento y la difusión de la propia lengua.
- b) Fidelidad: actitud que asumen el o los hablantes de una determinada comunidad de habla, con el fin de preservar su lengua y difundirla, evitando a toda costa el deterioro de su actuación comunicativa o posibles mutaciones estructurales que puedan afectarla negativamente.
- c) Orgullo: se manifiesta a través de actitudes que reflejan el grado de jactancia y presunción que los hablantes ostentan sobre su propia lengua.
- d) Prestigio: se trata de una actitud lingüística que se materializa a través de las valoraciones que hacen los hablantes del estatus de una lengua, ya sea L1, L2 o L3, que es producto de una afamada reputación, la cual es de naturaleza subjetiva y accidental.
- e) Utilidad: se expresa a través de la difusión, fomento y trascendencia que se le asigna a una lengua para todos los efectos comunicativos dentro de una comunidad de habla.
- f) Rechazo lingüístico: se manifiesta por medio de una actitud lingüística abiertamente negativa hacia una lengua o de autoodio a su propia lengua.

3.6. Variables que inciden en las actitudes lingüísticas

Las investigaciones de C. Baker (1992) y las aportaciones hechas en su clásica obra «*Attitudes and Languages*» permiten conocer que las actitudes lingüísticas pueden ser objeto de variación y que esta depende en gran medida de ciertos factores tales como la edad, el género, el contexto sociolingüístico, el ámbito académico y la competencia lingüística, entre otros.

Para esta investigación, se ha utilizado el clásico modelo de Baker al cual se le han agregado, aparte de los componentes tradicionales, la titulación académica, las lenguas indígenas y el conocimiento de otras lenguas, tales como el portugués como L2 junto con el inglés y el español en calidad de lenguas extranjeras. Igualmente, la competencia lingüística ha sido substituida por la competencia y la actuación comunicativas, tal como puede observarse en la nueva caracterización de la figura 38.

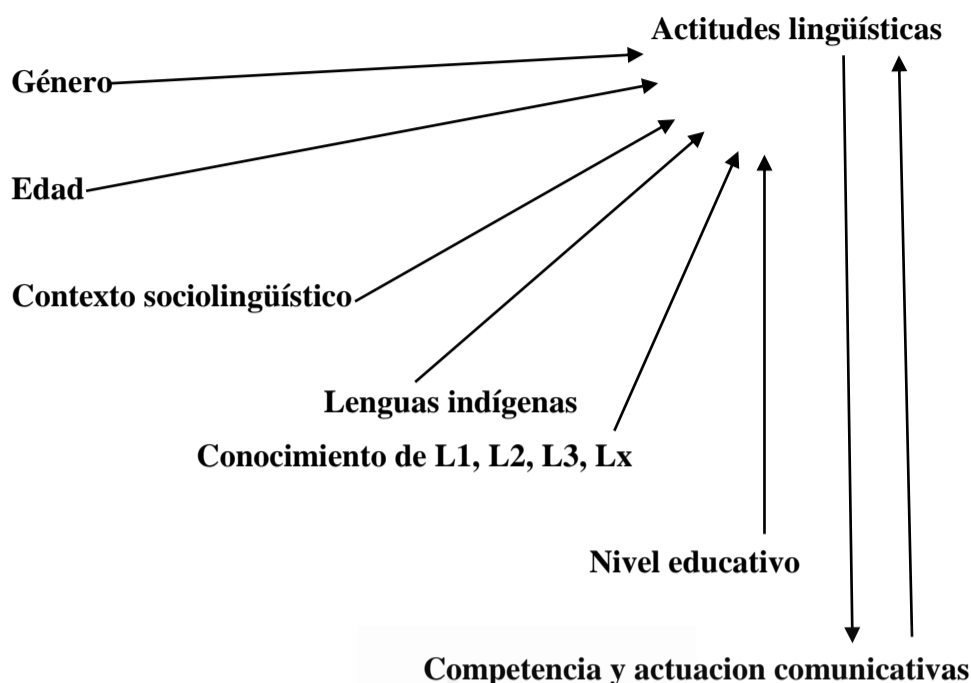


Figura 38. Modelo de actitudes lingüísticas. Fuente: adaptación de C. Baker (1992)

El modelo evidencia que las actitudes lingüísticas reciben una influencia directa de factores tales como la edad, el género, el contexto sociolingüístico, el ámbito académico, el conocimiento de L1, L2, L3, Lx, las lenguas indígenas y el conocimiento de otras lenguas, tanto de la materna como de las extranjeras. La competencia y la actuación comunicativas respecto a las actitudes lingüísticas de un individuo en una determinada comunidad de habla interactúan bajo una doble causa-efecto que conlleva una recíproca interrelación.

Por su parte, H. López Morales (2004), desde una perspectiva variacionista, da cuenta de que las variables extralingüísticas no tienen un carácter homogéneo, ni mucho menos universal. Se trata de hechos específicos que no solo ocurren fuera de las comunidades de habla, sino también en su interior, y se materializan a través de fenómenos lingüísticos específicos. De este modo, factores tales como el contexto sociolingüístico, el género o la edad pueden funcionar en cada comunidad de habla de una forma diferente e incidir así en la producción de las actitudes lingüísticas. Jerárquicamente hablando, también se puede decir que se presenta un nivel de gradación entre estas variables y el nivel de influencia de la conducta social y lingüística. Dicha jerarquía, como es de suponer de acuerdo con la tesis de López Morales, presenta diferencias no solo en las diferentes comunidades de habla, sino también en la estructura social y en ciertos fenómenos sociolingüísticos como la actuación o la competencia comunicativas.

3.6.1. Actitudes lingüísticas y edad

H. López Morales (2004) advierte que los hablantes, durante el periodo de la adolescencia y la primera juventud, es decir, entre los 13 y los 25 años aproximadamente, estructuran la competencia comunicativa de tal forma que con

posterioridad a ese rango etario no se producen mutaciones significativas en su comportamiento ni en sus patrones lingüísticos, entre los que se incluyen las actitudes, que tienden a estabilizarse.

Aclara también que muchos fenómenos lingüísticos que tienen ocurrencia en la adolescencia van desapareciendo paulatinamente al llegar a la primera juventud, y que los hablantes que se encuentran entre los 25 y 50 años, al igual que los individuos de la etapa anterior, en muchos casos son profesionales y se hallan insertos en el campo laboral, lo cual les obliga, en estos tiempos globalizados, a ser altamente competitivos, por lo que asimilan con mucha facilidad las formas más prestigiosas de la comunidad de habla de la cual hacen parte y, a su vez, llegan a modificar sus hábitos lingüísticos convencionales.

D. Lasagabaster (2003), desde la didáctica de las lenguas extranjeras, hace una revisión de los principales estudios relacionados con las actitudes lingüísticas, la edad y el aprendizaje, entre los que merecen destacarse: Gardner & Smythe (1975); S. McDonough (1981); N. Segalowitz (1997) e I. Piller (2002). Dichos estudios ponen en contexto el factor de la edad junto con otros factores (didácticos, sociolingüísticos y psicológicos) que inciden en el aprendizaje.

El interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras surge gracias a la demanda de un mundo cada vez más globalizado y altamente competitivo, que requiere ciudadanos capaces de dominar, además de su lengua materna, una o más lenguas extranjeras. Ante esta urgente e imperiosa necesidad de aprendizaje lingüístico, paralelamente han surgido nuevas metodologías que coadyuvan a conseguir este objetivo, entre las que hay que destacar el aprendizaje temprano.

A pesar de las bondades del aprendizaje temprano, han surgido algunas críticas. Ello se debe a que los resultados de las investigaciones sobre el tema no son del todo concluyentes y perdura una fuerte controversia en lo que se refiere a la validez de la «hipótesis del periodo crítico» propuesta por E. Lenneberg (1967), la cual asevera que cuando el hablante alcanza la pubertad, su capacidad para el aprendizaje de lenguas va disminuyendo paulatinamente, ya que el cerebro sufre un proceso de deterioro de la plasticidad.

Una de las razones para cuestionar esta hipótesis tiene que ver con que la edad no puede ser considerada como un factor aislado que actúa sobre el aprendizaje de forma exclusiva y excluyente, ya que coexiste con otros factores de tipo social, lingüístico y psicológico que igualmente ejercen influencia sobre el aprendizaje. Otras razones ponen de manifiesto que la edad no es tan crucial e importante como se ha creído hasta ahora desde la teoría del aprendizaje temprano, pues hay factores como la motivación o las actitudes lingüísticas que también son determinantes para el aprendizaje de una L2 o Lx.

Igualmente, hay argumentos que ponen de manifiesto que las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras se van deteriorando con la edad, pues existen evidencias respecto a que los aprendientes de mayor edad no ostentan actitudes altamente positivas hacia las lenguas extranjeras, como sí ocurre con alumnos de edad temprana. En lo que se refiere a la orientación de las actitudes, el efecto que produce la edad es innegable, ya que las actitudes integradoras a partir de la adolescencia se van dejando de lado para dar paso a las actitudes instrumentales,

pues en esta edad los alumnos adquieren cierto grado de conciencia que les permite intuir la importancia de adquirir una adecuada competencia comunicativa en lenguas extranjeras, ya que tanto el ámbito académico como el laboral así lo demandan.

3.6.2. Actitudes lingüísticas y sexo

D. Lasagabaster (2003) da cuenta de que, desde distintas disciplinas tales como la lingüística, la sociología o la psicología, se ha mostrado un particular interés por investigar la conexidad que se da entre los estudios del lenguaje y el factor sexo. Dichas investigaciones son particularmente coincidentes en sus resultados, ya que evidencian claramente que existe una notoria diferencia entre el lenguaje usado por las mujeres y el comportamiento lingüístico de los hombres.

Ahondando en estas investigaciones, se puede apreciar que las diferencias lingüísticas entre hombres y mujeres pueden darse desde niveles intralingüísticos tales como la gramática, el vocabulario, la sintaxis o la entonación, y extralingüísticamente, en aspectos tales como la elección lingüística, la utilización de registros muy próximos a la norma, el respeto por la conservación y la pureza de las lenguas. La conclusión de estas investigaciones da por hecho que las mujeres utilizan formas lingüísticas muy apegadas a las formas estándar, mientras que los hombres hacen uso de un lenguaje descuidado e informal, producto de la interrelación con las variables del modelo estándar.

No obstante, las diferencias lingüísticas entre hombres y mujeres resultan influenciadas por factores de tipo social que se interrelacionan con el sexo. Estas diferencias comienzan a acentuarse desde la niñez, dada la proximidad con los adultos y su entorno, lo que permite a los niños establecer una identidad lingüística propia. Hay culturas como la latinoamericana en las que al niño se le enseñan expresiones lingüísticas muy próximas al machismo, mientras que a las mujeres se les enseña desde la perspectiva feminista, de tal forma que a partir esta edad se van consolidando las formas lingüísticas femeninas y las masculinas, las cuales se van acrecentando aún más durante la etapa escolar, que coincide con la madurez psicológica del individuo no solo desde un punto de vista sexual, sino también psicoafectivo.

En otro sentido, D. Lasagabaster (2003) llama la atención respecto a que, desde la perspectiva de la didáctica de lenguas extranjeras, la relación sexo-rendimiento académico no ha podido demostrarse claramente, ya que las investigaciones llevadas a cabo en este sentido no son del todo concluyentes. Se ha querido demostrar científicamente la percepción generalizada de que las mujeres son mejores estudiantes que los hombres y, aunque en apariencia esto parece ser así, pues es notorio que las mujeres presentan mayor interés, dedicación, disciplina y esfuerzo para las actividades académicas, estos comportamientos no se traducen en mayor rendimiento académico si se compara con el de los hombres, cuyo comportamiento usualmente es diametralmente opuesto —indisciplinados, desordenados, mínimo esfuerzo e interés en los quehaceres del aula.

H. López Morales (2004) hace una aportación muy interesante respecto a las diferencias entre hombres y mujeres desde el punto de vista de su comportamiento lingüístico, el cual presentaría notables diferencias:

«En el fondo las diferencias entre hombres y mujeres surgen de un conjunto definido de actitudes: son diferentes socialmente aunque estemos lejos de movernos dentro de límites fijos e inflexibles; son distintos los patrones educativos y distintos los papeles asignados a ambos sexos. La lengua refleja el hecho social: el habla de las mujeres no solo es diferente al habla de los hombres sino que es mejor socialmente hablando. Así como se espera que la conducta social de las mujeres sea más correcta, su habla también debe serlo.» H. López Morales (2004)

3.6.3. Actitudes lingüísticas y competencia comunicativa

Para D. Lasagabaster (2003), las actitudes lingüísticas ejecutan un rol de especial importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, ya que está científicamente probado que son estas actitudes las que influyen en dicho proceso y no el proceso de enseñanza-aprendizaje el que influye en ellas.

Así las cosas, es entendible que las actitudes lingüísticas hacia la competencia comunicativa en general sean de gran valía para potenciar el aprendizaje de una L2 o Lx y, como tales, pueden ser enfocadas hacia diferentes aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje, tales como actitudes hacia los niveles educativos, hacia las lenguas presentes en el currículo, hacia aspectos internos de la lengua (gramática, ortografía, pronunciación, sintaxis), hacia la preferencia por profesores nativos o no nativos de la L2, hacia los profesores en general, hacia los compañeros de clase, hacia los mecanismos de evaluación, hacia el uso de las TIC, hacia la metodología de la enseñanza, hacia aspectos psicolingüísticos como la motivación, la ansiedad o el estrés, etc. Sobre el nivel de competencia comunicativa adquirida por un alumno, que puede evidenciarse en un mejor y más rápido aprendizaje respecto a sus compañeros de clase, puede afirmarse categóricamente que es consecuencia directa del efecto provocado por las actitudes lingüísticas, efecto que se hace evidente antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje. La situación anteriormente descrita puede darse de manera diferente según se trate de contextos monolingües o contextos multilingües.

En países tradicionalmente monolingües, como Brasil, Colombia o Estados Unidos, las actitudes lingüísticas hacia el aprendizaje de una L2, L3 o Lx marcan una tendencia normalmente desfavorable hacia el aprendizaje de segundas o terceras lenguas. Pero, en cambio, en países donde cohabitan diferentes lenguas, como España o Canadá, las actitudes hacia el multilingüismo social son altamente positivas, de tal forma que ser competente en más de una lengua es muy común, es muy valorado y mejora el prestigio del hablante frente a los hablantes monolingües, ya que ser competente en varias lenguas es de gran utilidad para estudiar en otros países, viajar, conseguir amigos, adquirir un puesto de trabajo, etc.

D. Lasagabaster (2003), gran estudioso de las actitudes lingüísticas, ha hecho una revisión de las principales investigaciones que se han interesado por conocer la interrelación entre las actitudes lingüísticas y la competencia comunicativa: A.

Helmke (1989), C. Morgan (1993) y Knuver & Brandsma (1993), entre otros. Los estudios dan cuenta de que las actitudes lingüísticas positivas favorecen y facilitan el aprendizaje de L2, L3 o Lx, y consecuentemente, las actitudes negativas producen, como es obvio, efectos negativos sobre el aprendizaje. Sin embargo, existen opiniones divergentes, especialmente sobre la interrelación de causalidad que surge entre las actitudes y la competencia comunicativa, ya que, para algunos, una actitud positiva produce una mejor competencia comunicativa en la L2, L3 o LX, mientras que, para otros, una óptima competencia comunicativa da origen a actitudes altamente positivas por efecto de los resultados satisfactorios alcanzados.

Finalmente, D. Lasagabaster (2003) sintetiza claramente la importancia que tiene la interrelación surgida entre la orientación de las actitudes lingüísticas y la adquisición, mantenimiento o mejora de la competencia comunicativa, antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras:

«Además, es importante considerar que las actitudes del individuo hacia la lengua juegan un papel importante no solo en el logro que se adquiere en dicha lengua, sino también en el mantenimiento de la competencia adquirida. Así, una vez superado un examen gracias a una actitud claramente instrumental, se precisa de una orientación integradora (o incluso el mantenimiento de la actitud instrumental) para que se logre mantener e incluso mejorar la capacitación lingüística adquirida. La mayoría de los estudios se muestran más partidarios de los efectos de la orientación integradora, de modo que las relaciones personales, personificadas, por ejemplo, en el deseo de mantener una amistad, tienen un mayor efecto en el tiempo que la necesidad de pasar un examen o lograr un puesto de trabajo. En países donde las condiciones económicas no son tan satisfactorias, la orientación instrumental puede llegar a ejercer una mayor influencia que la integradora. Y, por supuesto, se pueden dar casos en que ambas orientaciones se solapan en las actitudes de un individuo.» D. Lasagabaster (2003)

3.6.4. Actitudes lingüísticas y actuación comunicativa

M. Saville-Troike (2005), desde la etnografía de la comunicación, afirma que las actitudes lingüísticas hacia la actuación comunicativa, de manera general, están determinadas exclusivamente por la cultura, de tal forma que la estructura social en la cual se halla inmersa la comunidad de habla genera una enorme influencia sobre la dirección que toman las actitudes lingüísticas hacia determinadas clases de lenguas.

Las investigaciones realizadas sobre las actitudes lingüísticas hacia la actuación comunicativa normalmente no solo se han centrado en una lengua en particular, sino que también se han ocupado de la estereotipia y de determinar qué lengua o variedad lingüística es la más adecuada en un determinado contexto sociolingüístico.

Los resultados evidencian de forma casi unánime que las actitudes lingüísticas hacia la utilización idónea de los códigos dentro de una comunidad de habla presentan una alta correlación de la distribución funcional frente al estatus social de los hablantes. Igualmente, muestran otros aspectos que describen cuál es la variedad lingüística más idónea para ser utilizada como lengua vehicular dentro del contexto

educativo formal y qué variedad es la más apropiada para llevar a cabo eventos comunicativos informales.

Estos últimos se efectúan con criterios de referencia a la lengua y pueden dar origen a situaciones estereotípicas, ya que se juzgan aspectos tales como bonita/fea, culta/inculta, útil/inútil, agradable/desagradable, educado/maleducado. Este tipo de juicios no solo son aplicables a las diferentes lenguas, sino que también son extensivos a sus respectivas variedades lingüísticas e incluso a los hablantes mismos.

Como se dijo anteriormente, estos juicios que ponen énfasis en las cualidades o rasgos de los hablantes y de las lenguas de que hacen uso pueden ser catalogados como una forma de expresar la estereotipia y, por ende, deben asumirse como actitudes lingüísticas generalmente negativas hacia la actuación comunicativa. Este fenómeno es consecuencia de la evidente y natural visibilidad de los marcadores lingüísticos, que socialmente se correlacionan con ciertos factores no lingüísticos, como el género, la edad, la clase social, etc.

3.7. Medición de las actitudes lingüísticas

D. Lasagabaster (2003) sugiere que la función principal de la medición de las actitudes lingüísticas en contextos de multilingüismo social puede estar enfocada hacia diferentes aspectos tales como:

- a) Predecir los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L1, L2 o Lx.
- b) Estudiar el uso de determinadas lenguas o variedades y su respectiva actuación comunicativa dentro de la comunidad de habla.
- c) Servir de referente para la implementación de políticas lingüísticas acordes al contexto sociolingüístico.
- d) Evaluar la eficacia y eficiencia de las políticas lingüísticas y su impacto en la planeación lingüística.
- e) Analizar el impacto de las lenguas en contacto tales como el inglés, el portugués o el español en contextos de multilingüismo social donde también hay presencia de lenguas minoritarias como las indígenas.

Igualmente afirma que los estudios centrados en las actitudes lingüísticas se pueden analizar atendiendo a dos niveles claramente definidos:

- a) **Macroescala:** a este nivel se estudian las actitudes hacia la L1, L2 o Lx y sus diferentes variedades.
- b) **Microescala:** se estudian las actitudes enfocadas hacia aspectos internos de las lenguas tales como: fonología, semántica, sintaxis, elección léxica, etc.

Agheyisi & Fishman (1970: 147-50), por su parte, manifiestan que las técnicas de medición tales como los cuestionarios, las entrevistas y la observación directa son las más recomendables para llevar a cabo una medición adecuada de las

actitudes lingüísticas. No obstante, hacen algunas observaciones sobre la mensuración de las mismas, las cuales vale la pena tener en cuenta especialmente para el desarrollo de los trabajos de campo investigativos *in situ*.

- a) La observación presenta una excesiva subjetividad
- b) Los cuestionarios, los pares ocultos y el método diferencial semántico muestran un serio problema de validez y artificialidad.
- c) Entre las medidas de actitud y la conducta manifiesta se evidencia una escasa consistencia.

Ryan et al (1982: 6-11), por su parte, consideran que las técnicas más importantes son: las de medición directa (=ing. *direct measurement*), en la cual la información se recaba conscientemente por y a través del informante —las entrevistas y los cuestionarios son las técnicas que utilizan la medición directa esencialmente—, y las de medición indirecta (=ing. *indirect measurement*), que mensuran las actitudes de los informantes de una forma inconsciente —la técnica más utilizada para esta medición es la de los pares ocultos (=ing. *masked-guise*), la cual consiste en presentar a los informantes unas grabaciones de audio de una misma persona utilizando diferentes acentos a fin de evaluar algunos rasgos de personalidad, de tal forma que los entrevistados terminan creyendo que están evaluando a diferentes personas, cuando en realidad están reaccionando ante ellos mismos.

Las técnicas en sí mismas presentan ventajas y desventajas, dependiendo del tipo de actitudes que se pretendan medir y del contexto en el que se lleve a cabo la investigación. No obstante, lo recomendable es la combinación o triangulación de las dos técnicas, ya que esto permite dar más consistencia, fiabilidad y riqueza de contenido a la medición de las actitudes.

Dentro de la medición de las actitudes lingüísticas, usualmente se evidencia que ciertas personas mienten sobre sus verdaderas intenciones, lo que ha suscitado controversias entre los investigadores, para quienes no es suficientemente fiable el índice de validez de las actitudes asumidas por los hablantes, ya que algunos se inclinan por las actitudes lingüísticas manifiestas, mientras que otros optan por tomar como referente el comportamiento conductual del hablante.

Aparte de las técnicas descritas anteriormente de forma somera, y que se estudiarán con más detenimiento en los siguientes apartados, actualmente existen novedosos mecanismos electrónicos que en un futuro podrían revolucionar la medición de las actitudes lingüísticas utilizando parámetros y técnicas similares a los de las ciencias médicas y forenses, tales como la tomografía por resonancia magnética (TRM) y el polígrafo. Este último, a través de un protocolo de preguntas, busca evidenciar si el informante está diciendo la verdad o está mintiendo: cuando una persona miente, a través del sistema nervioso central se generan reacciones psicofisiológicas de cierta intensidad que, en un breve lapso, le es imposible cambiar o controlar y que se hacen extensivas a la presión sanguínea, respiración, esfínteres, etc.

La aplicación de esta técnica sería muy novedosa para la medición de las actitudes lingüísticas porque se reduciría a cero el riesgo de engaño en las preguntas. Al detectarse esta situación durante la prueba, que no es otra cosa que el desarrollo de una encuesta, por ejemplo, el informante sería descartado de la investigación.

Otras técnicas igualmente novedosas utilizan índices fisiológicos y han sido objeto de análisis por parte de D. Lasagabaster (2003):

«Además durante la última década se han producido grandes avances en el uso de índices fisiológicos, como por ejemplo el análisis computarizado de la musculatura facial, el control de las respuestas cardiovasculares por medio del pulso o el cambio de ritmo del corazón, y el uso de índices electroencefalográficos como el tipo y la localización de las ondas cerebrales, incluyendo la cuestión de la lateralidad hemisférica.» D. Lasagabaster (2003)

R. Fasold (2008) realiza una revisión crítica y una ampliación conceptual de los métodos tradicionalmente utilizados para la medición de las actitudes lingüísticas (la técnica de máscaras, los cuestionarios, las entrevistas, la observación y los grupos de discusión). Comienza estableciendo claras diferencias entre los dos métodos más conocidos. Para el caso de la medición directa, los hablantes usualmente responden a un cuestionario en formato físico o digital, en el que se les solicita expresar su opinión sobre una o varias lenguas, así como respecto a sus diferentes variedades. Para el caso de la medición indirecta, esta se centra en que el encuestado ignore por completo que a través de este mecanismo se está indagando sobre sus actitudes lingüísticas hacia una o varias lenguas.

3.7.1. La técnica de máscaras ocultas (=ing. *matched-guise technique*)

La técnica del «*matched-guise*» pretende abarcar todo tipo de variables. Para conseguir este objetivo, se requiere un considerable número de informantes altamente competentes en más de una lengua.

Respecto a las investigaciones que versan sobre las actitudes lingüísticas, dependiendo del enfoque, su medición puede ser directa o indirecta, toda vez que se pueden ocultar u omitir algunos aspectos a los informantes. Esta técnica puede ser directa cuando se indaga sobre puntos de vista relacionados con ciertos rasgos de personalidad de los hablantes. No obstante, también podría utilizarse de forma indirecta para casos en los que los oyentes son interrogados sobre las actitudes hacia los hablantes y no hacia la lengua.

A pesar de que esta técnica es muy apetecida por los investigadores que trabajan con las actitudes lingüísticas, presenta cierta inestabilidad. Por ejemplo, si se pretende controlar todos y cada uno de los extractos de las lenguas objeto de estudio, al aplicar esta técnica es necesario e indispensable que cada uno de los informantes lea cada pasaje en cada una de las lenguas objeto de investigación. Ahora bien, pese a que esta estrategia puede ayudar a controlar levemente una variable, esto es transitorio, ya que puede producirse otra situación: los oyentes en determinados casos pueden juzgar a los hablantes cual si fuesen lectores de unos simples textos y no desde la perspectiva de la lengua o la variedad que utilizan.

El hecho de pretender controlar el contenido puede generar en un momento dado un conflicto entre la variedad lingüística y el tema. Dicha incongruencia se hace evidente en casos en los cuales la técnica se aplica en una comunidad de habla con presencia de diglosia, en la que pueden coexistir tanto la variedad alta como la baja. Se puede inferir, entonces, que un asunto que tenga especial relevancia en una variedad lingüística puede carecer de valor alguno en la otra. Esto induce a que los oyentes califiquen con puntuaciones bajas, no porque asuman actitudes lingüísticas negativas hacia esta variedad, sino más bien porque hipotéticamente podrían considerar que se ha hecho un uso inadecuado de esta variedad lingüística para tratar dicho tema.

Otro problema que presenta esta técnica es el asunto de la validez, pues, como bien es sabido, una medida es válida si y solo si mide lo que tiene que medir y no otra cosa. Dicha validez sería cuestionable en el caso de las actitudes de tipo cognitivo y afectivo, pero no en el caso de las actitudes conativas, ya que estas se relacionan con la conducta humana. Aquí se podría provocar la situación y el caso de la validez quedaría resuelto, pues se puede inducir al informante a que asuma determinado comportamiento y luego esperar a que produzca la actitud ante el mismo, ya sea positiva o negativa.

Esta técnica también es cuestionada por su artificialidad, ya que pedir a un oyente que emita un juicio sobre otra u otras personas solo tomando como referente un audio de voz (lo que genera aparente control sobre las demás variables) crea una situación que no se da en la vida real, por lo que podría cuestionarse su aplicabilidad.

3.7.2. La técnica de los cuestionarios

Los cuestionarios actualmente se pueden presentar en formato físico (papel) o en formato digital (online) y se desarrollan a través de baterías de preguntas que son de dos clases: abiertas o cerradas. Las primeras permiten al encuestado manifestar sin restricción alguna sus opiniones; no obstante, contienen un alto grado de subjetividad, dan lugar a que el informante se desenfoque del tema en cuestión y su tratamiento estadístico presenta cierta complejidad. Un ejemplo de este tipo de pregunta puede ser: «¿Cómo considera la utilización de las lenguas indígenas en el registro estándar oral y escrito de una situación formal?» o «¿Quién le ha influenciado más en el hecho de entender y hablar el español?»

En cambio, en un cuestionario con preguntas cerradas, al encuestado se le restringe a responder unas preguntas en un formato previamente elaborado a criterio del investigador. Existen diferentes métodos para la aplicación de esta clase de preguntas: escogencia múltiple, respuestas sí/no, escalas de nivel (ordenada, de acuerdo, diferencial semántico), esquemas clasificatorios, etc.

Este tipo de pregunta, debido a su naturaleza, ofrece un tratamiento más sencillo y fácil tanto para los encuestados como para el análisis estadístico. No obstante, limita al encuestado a responder lo que se le pregunta, sin que pueda objetar o ampliar el tema, ya que las preguntas son elaboradas de acuerdo con el enfoque del estudio. Un ejemplo de este tipo de preguntas puede ser: «¿Cómo considera la utilización del portugués de Brasil en las relaciones internacionales?»

El encuestado tendría la posibilidad de contestar de acuerdo a las siguientes opciones: necesaria, importante, conveniente, irrelevante, etc.

A fin de equilibrar tanto las debilidades como las fortalezas que presenta esta técnica y, por su supuesto, enriquecer el contenido de la investigación es necesario incluir preguntas abiertas y, posteriormente, con los resultados obtenidos, estructurar un cuestionario con preguntas cerradas. No obstante, aquí incide grandemente el tamaño muestral de la población: si el grupo es pequeño, podría ser fácilmente manejable, pero si, por el contrario, es una muestra de gran tamaño, este procedimiento resulta inaplicable.

3.7.3. La técnica de las entrevistas

La entrevista generalmente utiliza preguntas abiertas de forma parecida a los cuestionarios, solo que, en este caso, el entrevistado no cumplimenta el formulario. El procedimiento consiste en que el investigador, de manera personal, realiza determinadas preguntas sobre las actitudes lingüísticas, el encuestado las responde de forma oral y se deja la evidencia, ya sea a través de una grabación de audio o de video o simplemente se transcribe por escrito lo que ha dicho el informante.

Esta técnica presenta ventajas y desventajas. Entre las ventajas, se puede destacar primeramente que el encuestado actúa de forma libre y espontánea, pues ya no tiene que escribir ningún tipo de texto y, a su vez, se libera del estrés o del nerviosismo que le puede generar dicha actividad; otra ventaja es que el entrevistador puede conducir el diálogo evitando que el entrevistado se desenfoque o se desvíe del tema. Entre las desventajas se pueden mencionar la gran inversión de tiempo y los costes que implica practicar las entrevistas, grabarlas, organizarlas y, posteriormente, transcribirlas, especialmente en casos con muestras poblacionales muy grandes.

3.7.4. La técnica de la observación

Es una técnica no invasiva por la cual se puede recabar información de forma natural, tal como ocurre en la vida real. Esta técnica es muy usual en la investigación etnográfica, y en el caso de este trabajo eventualmente podría utilizarse, por ejemplo, para detectar las actitudes lingüísticas hacia la actuación comunicativa. El procedimiento consiste en que el investigador realiza un trabajo de campo observacional sobre el comportamiento lingüístico de un hablante, un grupo de individuos o una comunidad de habla; efectúa luego la trazabilidad del proceso y deja los registros, ya sea escritos o audiovisuales, para posteriormente procesarlos.

Esta técnica es muy adecuada para trabajos de tipo de conductista, ya que los informantes normalmente no expresan sus opiniones o pensamientos de forma espontánea, salvo que se indague o se les induzca a hablar sobre los mismos. Para las investigaciones de corte mentalista, el investigador necesariamente tendrá que inferir las actitudes del comportamiento observado en los informantes.

En síntesis, desde la perspectiva de esta técnica, las actitudes lingüísticas solamente se pueden evidenciar ya sea a través del comportamiento manifestado o bien a través de la inferencia conductual del individuo. La principal desventaja que presenta esta técnica es el excesivo subjetivismo o sesgo que, en un determinado momento, el informante puede aplicar a su trabajo de campo.

D. Lasagabaster (2003) ha hecho una breve revisión de las principales escalas utilizadas regularmente para la medición de las actitudes lingüísticas: el método Bogardus, el método Thurstone, el método Likert, el método Guttman, el método Osgood y The Attitude/Motivation Test (AMTB).

- a) **Escala Bogardus:** también llamada escala de distancia social, se puede utilizar para medir las actitudes lingüísticas y las relaciones sociales que se producen dentro de una comunidad de habla. Permite medir el grado de simpatía o antipatía hacia los hablantes, el cual puede ir desde una aceptación total hasta la agresión, el irrespeto o el rechazo total, pasando por un tratamiento cálido, amistoso, indiferente.
- b) **Escala Thurstone:** sirve para medir las actitudes lingüísticas de acuerdo con tres criterios: actitudes positivas, neutras y negativas. Para tal fin el investigador diseña una batería de afirmaciones, las cuales son sometidas posteriormente a consideración de un grupo de hablantes, quienes hacen el papel de jueces y dan un veredicto valorativo respecto a la actitud en cuestión.

Dicha valoración se realiza sobre una escala de 1 a 11 puntos, en donde 1 corresponde al máximo nivel de acuerdo y 11 corresponde al máximo nivel de desacuerdo. Posteriormente, se utilizan criterios estadísticos para su tratamiento tales como la media o la desviación típica. Esta técnica presenta como desventajas la enorme complejidad de su implementación, así como el hecho de sustentarse en criterios según los cuales las opiniones de los evaluadores pueden o no influir en la escala de valores dependiendo de su interés, conocimiento, aceptación o rechazo sobre el tema objeto de investigación.

- c) **Escala Likert:** llamada también método de evaluaciones sumarias, hoy por hoy es la escala más popular y más utilizada para medir la intensidad de las actitudes lingüísticas.

Se trata de una escala ordinal y aditiva. Es ordinal porque no mide cuantitativamente si una actitud es favorable o desfavorable, y es aditiva porque está conformada por una batería de ítems ante los cuales el informante debe reaccionar en relación con su criterio de acuerdo o de desacuerdo, utilizando cinco niveles de respuesta en la mayoría de los casos o siete en otros (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo). Generalmente, se intercalan ítems negativos que al final deben ser recodificados, con el propósito de evitar el exceso de confianza y el automatismo que suelen observar los informantes a la hora de responder las preguntas de la encuesta.

Tomando como criterio de base que todos los ítems miden la misma actitud, la sumatoria algebraica de cada uno de ellos debe dar como resultado una puntuación global, la cual se interpreta como el punto de vista favorable o desfavorable del informante respecto a la intensidad de la actitud que se está mensurando.

Entre las ventajas que presenta esta escala se suele reconocer la facilidad y la rapidez con que se construye y se interpreta. Por otro lado, las desventajas pueden hacerse evidentes a través de cierta ambivalencia que presenta, pues hay casos en que dos o más informantes tienen la misma puntuación a pesar de haber optado por respuestas distintas, lo que a la postre se materializa en significados diferentes. Otra desventaja está relacionada con la necesidad de implementar una nueva escala cada vez que se miden las actitudes lingüísticas hacia fenómenos o variables distintos a los inicialmente planteados.

- d) Escala Guttman:** llamada también como método de escalograma; contrariamente a otro tipo de escalas, como las de Likert y Thurstone, en las que las actitudes lingüísticas no poseen un único significado, sino que pueden llegar a mensurar dos o más dimensiones. Esta escala mide una sola dimensión de la actitud, sus respuestas son acumulativas y poseen un único significado.

Se puede inferir que se trata de una escala unidimensional y acumulativa; es unidimensional, ya que los ítems están clasificados en una sola dimensión, y es acumulativa, ya que las respuestas no pueden presentar incoherencias, pues deben seguir una secuencia lógica de tal forma que la última respuesta positiva o negativa de cada ítem dé la pauta para predecir la tendencia de las siguientes respuestas de la batería.

- e) Escala Osgood:** llamada también diferencial semántico de Osgood, se estructura a partir de una escala de siete puntos que incluye, al principio y al final, dos adjetivos con sus respectivos antónimos, dejando entre ellos cinco posiciones en blanco (agradable _____ desagradable) que se deben cumplimentar con opiniones intermedias, próximas o lejanas a los dos extremos que han de servir como referente para efectuar la evaluación de ciertos factores de tipo lingüístico o personal de los que se ocupa la actitud.

Esta escala se utiliza para medir el significado connotativo de las actitudes lingüísticas y poder evaluar las reacciones emocionales o subjetivas de los informantes respecto a elementos semánticos para mensurar sentimientos o afectos, ya sean positivos o negativos, hacia algo (variedad acentual de una lengua) o alguien (hablante de una lengua minoritaria indígena), con el propósito de conocer la intensidad de la actitud lingüística.

- f) Test batería de pruebas sobre la actitud y la motivación (AMTB):** compuesto por 133 ítems, es uno de los test más apetecidos para la mensuración de las actitudes lingüísticas y la motivación. De hecho, goza del prestigio de ser uno de los más sobresalientes instrumentos de medición estandarizados debido a sus propiedades psicométricas.

Hernández-Campoy & Almeida (2005) dan cuenta de que los modelos antes descritos son de sobra conocidos y ampliamente validados, ya que permiten detectar y cuantificar las actitudes lingüísticas, por lo que pueden ser fácilmente adaptables a cualquier trabajo investigativo sociolingüístico.

No obstante, estos no pueden considerarse como un requerimiento *sine qua non* para llevar a cabo actividades investigativas, ya que el investigador está en plena libertad para diseñar sus propios instrumentos, siempre y cuando se ajusten a su trabajo de campo y, a su vez, permitan garantizar la evidencia inicial y posterior detección de las actitudes lingüísticas u otros fenómenos sociolingüísticos directamente implicados en el objeto de estudio.

D. Lasagabaster (2003), sobre los métodos anteriormente analizados, llama la atención respecto a que si bien es cierto que presentan notorias diferencias en su estructura componencial, también lo es que presentan una alta correlación entre ellos, y mucho más respecto a la escala Likert; de ahí que esta escala sea la más utilizada para la detección de las actitudes lingüísticas.

3.7.5. Procedimiento de medición de las actitudes lingüísticas

De acuerdo con la opinión de Hernández-Campoy & Almeida (2005), el estudio de las actitudes lingüísticas depende del enfoque que el investigador pretenda darle. Por lo tanto, la elección de las variables clave y la confección del cuestionario darán las pautas para conseguir el objetivo inicial propuesto. A continuación hace una sugerencia respecto a cuál es el procedimiento óptimo para la detección y la medición de las actitudes lingüísticas.

«Un elemento clave para la detección de las actitudes es la generalidad o especificidad de la actitud en cuestión. Aunque puede llegar a haber en diferentes ocasiones una falta de consistencia en acciones individuales debida a la presencia de factores excepcionales, sin embargo, la suma agregada conjunta de casos ofrece una medida relativamente estable de la “probabilidad” de actuación de un comportamiento dentro de una banda de generalidad. Así, pueden obtenerse modelos de respuesta general, que no comportamientos específicos, lo suficientemente satisfactorios de las mediciones de actitudes.» Hernández-Campoy, J (2004)

El estudio de las actitudes lingüísticas, al igual que cualquier otro estudio experimental, sigue una secuencia que empieza con la delimitación del problema, la definición de objetivos, el planteamiento de las hipótesis, la utilización de un procedimiento hipotético/deductivo, la recolección de datos, la contrastación, la observación, la experimentación, el análisis, la interpretación y las conclusiones finales del trabajo.

A fin de evidenciar la rigurosidad y la exactitud de los resultados, se hace necesario dar un tratamiento estadístico a los datos recabados en el que se tengan en cuenta los criterios de verificabilidad, causalidad y probabilidad. A continuación en la figura 39 se describe la caracterización del procedimiento generalmente utilizado para la medición de las actitudes lingüísticas:

Actividad	Instrumento
Recolección de información	a) cuestionarios (entrevistas, encuestas) b) grabaciones (ocultas) c) otras fuentes de información escritas o digitales (registros, revistas especializadas, prensa, informes)
Proceso de observación	a) individual b) grupo
Modo de observación	a) sistemática: altamente estructurada b) anecdótica: semiestructurada c) por expertos: no estructurada
Medición de las actitudes y sus indicadores	a) escala de nivel ordenada b) escala de nivel de acuerdo c) escala de nivel diferencial semántico
Organización de los datos recabados	Los datos recabados deben ser ordenados de forma lógica con el propósito de que su tratamiento posterior sea eficaz, eficiente y esté exento de omisiones, errores o ambigüedades.
Correlación de los datos recabados con instrumentos sociométricos	Los instrumentos sociométricos concentran su atención en el grupo y las interacciones sociales, es decir, en todas las situaciones en que las actitudes de los hablantes influyen o repercuten en una comunidad de habla sobre las conductas de cada hablante.
Análisis de datos	Aplicación de técnicas estadísticas de medición del grado de significación de los contrastes absolutos o relativos obtenidos (detección de su validez y fiabilidad) mediante la utilización de paquetes estadísticos.
Interpretación de los datos	Los datos debidamente procesados deben ser objeto de una interpretación adecuada a fin de que puedan reflejar fielmente la realidad sociolingüística estudiada.
Conclusión	Es una síntesis pormenorizada de la investigación que debe contener información amplia y suficiente sobre el objetivo y alcance del trabajo de campo.

Figura 39. Proceso de la medición de las actitudes lingüísticas. Fuente: Hernández-Campoy & Almeida (2005)

4. CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO

El Brasil, con cerca de 200 millones de habitantes, es el país que concentra la mayor cantidad de hablantes de lengua portuguesa del mundo, pero, dada su condición de potencia económica emergente, sus relaciones multilaterales se han tornado activamente dinámicas en todos los sentidos, hasta convertirse en un país multilingüe y multicultural, ya que en él cohabitan distintas culturas y lenguas cada vez más interrelacionadas por nexos políticos, económicos o lingüísticos, no solo con Hispanoamérica, sino también con el resto del mundo. La difusión del portugués del Brasil se ve indirectamente beneficiada por la suscripción de tratados comerciales bilaterales y multilaterales con diferentes países del mundo tales como: el mercado común del sur (MERCOSUR) en el año de 1991; el foro de diálogo India-Brasil-Sudáfrica (IBAS) en el año 2006; la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) en el año 2010; el bloque Brasil-Rusia-India-China-Sudáfrica (BRICS) en el año 2011, y la unión de naciones suramericanas (UNASUR) en el año 2011.



Figura 40. Estructura del Mercosur. Fuente: Mercosur-Cepal (2014)

De los tratados comerciales suscritos por el Brasil, dos merecen especial atención para esta investigación dado su carácter regional e importancia geoestratégica: Mercosur, por el gran énfasis que ha puesto a los aspectos lingüísticos y educativos en el cono sur de América Latina, y Unasur, debido a su carácter de integrador regional en aspectos comerciales, ideológicos y políticos.

El Mercosur o mercado común del sur fue creado en 1991. Se trata de una alianza subregional de tipo comercial, político y cultural, integrada inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Actualmente se ha ampliado con el ingreso de Venezuela y Bolivia, que a la fecha se encuentra en proceso de adhesión. Igualmente dio cabida al acceso indirecto de otros países de América del Sur en calidad de asociados: Colombia, Ecuador, Perú, Chile y las Guayanas (véase figura 40).

Con respecto a las políticas lingüísticas del Mercosur, se puede destacar el Plan Trienal para el Sector Educativo, que considera el componente lingüístico y cultural como requisito de toda integración económica y política. Se fundamenta en dos subprogramas, a saber: 1) aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur (español y portugués), y 2) compatibilización y armonización de los sistemas educativos.

Como se dijo anteriormente, las iniciativas que han surgido del sector educativo se han orientado a impulsar la integración regional, por una parte, y a difundir la enseñanza de las lenguas oficiales del tratado, por la otra. Para P. Benítez & A. Martínez-Cachero (2009), dentro de esas iniciativas merecen destacarse dos proyectos, de los cuales se tratará en detalle más adelante —por el momento solo se hablará de ellos a título de información—: las escuelas de Frontera (= *pt. Escolas de fronteira*) y la Universidad Nacional de Integración Latinoamericana-Unila (= *pt. Universidade Federal da Integração Latino-Americana*).

La Unasur, o Unión de Naciones Suramericanas, nació oficialmente en el año 2011 y está conformada por doce países suramericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela. Las lenguas oficiales son español, inglés, portugués y neerlandés. Sus objetivos apuntan a eliminar la desigualdad socioeconómica, fomentar la inclusión social, la democracia y la participación ciudadana, abogando por la soberanía, el respeto e independencia de cada uno de los estados miembros.

Para F. Zolin-Vesz et al (2013), hasta no hace más de dos décadas y al igual que en la mayoría de países del cono sur, en el Brasil la hegemonía de ciertas tendencias foráneas, especialmente norteamericanas, era evidente tanto en la producción y divulgación del conocimiento como en la formación lingüística y en la distribución de productos culturales. Toda vez que difícilmente circulaban productos culturales de otras partes del mundo, dichas producciones se difundían ampliamente cual, si fueran las únicas formas posibles de interpretar la realidad, pues actuaban interrelacionando el pasado con el presente y el futuro, y a su vez se permitían el lujo de construir memorias e identidades, borraban algunas, exaltaban determinadas culturas e invisibilizaban otras. Tanto en la escuela como fuera de ella, los jóvenes también recibían dicha influencia, ya que estaban permanentemente expuestos a la producción cultural —la radio, la música, la moda, el vestuario, el Internet—, la cual, cuando no invisibilizaba totalmente América Latina, reproducía discursos peyorativos coloniales sobre ella, mostrándola desde una óptica negativa, de pobreza, subdesarrollo e inferioridad respecto a las culturas norteamericanas y europeas.

Esta situación de invisibilidad también está presente en la producción didáctica de los textos académicos, especialmente los de historia, que circulan en los centros educativos, los cuales hacen poca o ninguna referencia distinta al descubrimiento de Brasil o de América. Poco se conoce en el Brasil sobre los pueblos y culturas latinoamericanas. Muchos autores de textos, incluyendo algunos brasileños, ni siquiera consideran al Brasil como parte de América Latina. Ha sido evidente a través de los años la invisibilidad de América Latina para los alumnos, ya que no estaban insertos en su propia realidad sociohistórica latinoamericana. Los

alumnos parecían estar inmersos en bases culturales hegemónicas, marcadas sustancialmente por la influencia foránea, especialmente la norteamericana, y parecían también ignorar las bases históricas comunes que orientaban las historias del Brasil y de los otros países latinoamericanos.

No obstante, esta situación ha ido cambiando con la creación de tratados comerciales tales como Mercosur y, más recientemente, la Unasur, en los cuales, por primera vez y de forma directa, Brasil se integra en América del Sur. En dichos tratados se hace referencia explícita a la historia compartida y solidaria de las naciones integrantes dado su carácter multiétnico, plurilingüe y multicultural, de tal forma que abogan por la construcción de una identidad y ciudadanía suramericana, que ha de servir para desarrollar un espacio regional integrado en el ámbito político, económico, social, cultural, lingüístico, y de infraestructura que coadyuve al fortalecimiento de la unidad de América Latina y el Caribe.

Sin embargo, para que el desarrollo de una identidad suramericana sea posible, es necesario que se lleve a cabo a través del conocimiento de los ciudadanos de los países miembros. Una formación académica que enfatice la enseñanza de contenidos relacionados con la historia, la cultura y las lenguas de los países de la región, y en la que las nuevas lenguas de los tratados (español, portugués y las lenguas minoritarias indígenas) tengan un espacio curricular más contundente, para que contribuyan eficazmente en la construcción del ethos suramericano. Y es que la existencia de estos bloques económicos regionales, de los que el Brasil hace parte y es líder, permiten ampliar la posibilidad de llevar a cabo la realización de viajes de turismo, actividades laborales, intercambios estudiantiles, transacciones comerciales, etc., por lo que los contextos multilingüe y multicultural de la región adquieren mayor importancia y visibilidad.

4.1. Enseñanza de lenguas

Para conocer más a fondo la realidad sociolingüística del Brasil se hace necesario indagar el devenir histórico de la enseñanza de las lenguas, especialmente las lenguas extranjeras. T. Giménez et al. (2010) dan cuenta de que la enseñanza de lenguas extranjeras fue formalmente institucionalizada en el año de 1809, más por razones estratégicas y políticas que por razones educativas. Inicialmente se establecieron las cátedras de inglés y francés, al parecer para satisfacer tanto al enemigo más acérrimo de Portugal en ese momento, Francia, como al aliado político más allegado, Inglaterra. En los siglos posteriores se tuvieron en cuenta criterios culturales y humanistas en la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto por el número de lenguas incluidas en los currículos escolares (latín, italiano, alemán, francés e inglés) como por la naturaleza de las recomendaciones metodológicas, que casi siempre preconizaban que se partiera de los textos clásicos de la lengua y que se diese fuerte énfasis al contenido gramatical, tomándose el latín como base.

Hasta 1961, con la ley de Directrices, tanto las recomendaciones metodológicas como los materiales didácticos fueron rigurosamente controlados por el Ministerio de Educación. Tras esta ley se pasó de un estricto control a una amplia laxitud, tal como lo exponen estas autoras:

«[C]om a lei de Diretrizes e Bases de 1961 e com a que a seguiu em 1971, passamos repentinamente de uma situação de controle quase total a um descaso também quase total. As línguas estrangeiras foram eliminadas do núcleo comum do currículo, incluídas na parte diversificada, consideradas atividades, e, por tanto, não fazendo parte da avaliação do aluno para efeito de promoção. Além do mais, ficava a critério da escola oferecer ou não uma língua estrangeira. » T. Giménez et al. (2010)

Esta situación fue modificada con la nueva ley de Directrices de Darcy Ribeiro en el año de 1996, la cual se encuentra vigente hasta la fecha. Existe ahora la obligatoriedad de incluir una lengua extranjera en el currículo de los 6 a 9 años de la enseñanza fundamental, y en la educación media se sugiere la inclusión de dos lenguas extranjeras, cuya escogencia va a criterio de la escuela. En cuanto a los objetivos de esta ley, se puede ver una mezcla de humanismo cultural y pragmatismo.

Desde el punto de vista de las tendencias metodológicas, se puede afirmar que, en las décadas transcurridas entre los 40 y los 70, se impuso el método audiolingual, sin dejar de lado los anticuados procedimientos del método de gramática y traducción. Tal vez por influencia del estructuralismo en la lingüística y del behaviorismo en la psicología, el método audiolingual llegó para quedarse. Estableciéndose de forma disfrazada durante las décadas de los 70 y los 80 como método funcional, hoy en día cuenta todavía con fieles adeptos.

A partir de la década de los 80, lo que se pregona en muchos anuncios de los institutos de idiomas y en los libros didácticos es el abordaje comunicativo. Esa ha sido la palabra mágica que pretende salvar la enseñanza de las lenguas, aunque con demasiada frecuencia no hay claridad respecto al adecuado tratamiento de esta metodología. En los comienzos de este nuevo siglo, el enfoque comunicativo ha sido criticado por su carácter reduccionista. Lo que se viene imponiendo, tanto en los cursos de formación y en los materiales didácticos como en las orientaciones curriculares más recientes, es el enfoque basado en la interacción y en la mediación que caracteriza un abordaje sociocultural de base vigotskiana-bakhtiniana.

Sobre la formación del profesorado en lenguas extranjeras, de acuerdo con la opinión de T. Giménez et al (2010), existen serios cuestionamientos:

«Os resultados da formação inicial são decepcionantes por várias razões, dentre elas a possibilidade de obtenção de licenciatura dupla, isto é, de a língua estrangeira estar sempre acoplada a uma licenciatura também em português. Por razões que não cabe aqui aprofundar, isso faz com que a preparação do (da) futuro (a) professor (a) de língua estrangeira acabe sendo prejudicada, tanto no que diz respeito à formação geral, particularmente em relação ao desenvolvimento de proficiência linguística na língua estrangeira, quanto ao que se refere à discussão de questões teóricas fundamentais e às próprias práticas de observação e de regência. » T. Giménez et al (2010)

Este tipo de cursos de doble licenciatura en lenguas extranjeras abundan en el país, contribuyendo a la manutención del *statu quo*. La enseñanza de la lengua extranjera, especialmente en el sector público, se encuentra en manos de profesores que no tienen la adecuada competencia lingüística para impartirla. Además, a los profesores no les fue enseñada una metodología que les permita actuar en contextos multilingües y multiculturales, de tal manera que la formación, hoy por hoy, es

inadecuada e insuficiente. Tal vez esta sea la razón por la cual existe la creencia generalizada de que la lengua extranjera no se aprende en la escuela, sino en institutos privados o, en el mejor de los casos, en el extranjero, oportunidades a las cuales no pueden acceder la mayoría de los estudiantes, sino, por el contrario, una minoría, una élite.

Tal situación, como es obvio, trae funestas consecuencias para los usuarios de las lenguas extranjeras, ya que no solo afecta negativamente al grado de competencia comunicativa de los niños en la escuela, sino que también se va transmitiendo a los adolescentes, a los jóvenes universitarios y luego a los profesionales que tienen que enfrentarse a un mundo lingüísticamente globalizado, en donde el conocimiento de las lenguas foráneas es fundamental para llegar a ser altamente competitivo en un ámbito laboral cada vez más exigente y excluyente.

Si bien es cierto que la enseñanza de lenguas en el Brasil adolece de muchas falencias, también hay que destacar algunas acciones gubernamentales que abogan por la mejora continua y la ampliación de la cobertura, como la que destacan P. Benítez & A. Martínez-Cachero (2009): desde mediados de los años 80, la mayoría de secretarías de Educación de los diferentes estados han ido implementado una red de centros de estudios de lenguas extranjeras, los cuales tienen como función primordial la enseñanza de otros idiomas aparte del inglés, tales como el español, el italiano o el francés. Estos centros están dirigidos a la población estudiantil del sector público y buscan subsanar las deficiencias que, en materia de enseñanza de lenguas, presenta la educación pública en el Brasil.

4.2. Situación de la lengua española

Según el anuario del Instituto Cervantes (2012), el español cuenta con cerca de 495 millones de hablantes y puede decirse que es la segunda lengua en el mundo, después del mandarín, con más usuarios. Igualmente ostenta el segundo puesto, después del inglés, como idioma de comunicación internacional y ocupa el tercer lugar, tras el inglés y el mandarín, como lengua utilizada para acceder a las TIC. Además, es la lengua oficial de los 18 estados que hacen parte de Hispanoamérica.

H. López Morales (2012) corrobora y amplía la información suministrada por los anuarios 2009 y 2012 del Instituto Cervantes, subrayando que la lengua española, hoy por hoy, se ha hecho necesaria e indispensable en las relaciones socioeconómicas del mundo, tal como se puede evidenciar en los foros multilaterales que se realizan para llevar a cabo encuentros de tipo económico, político o cultural. Esto ayuda a confirmar la hipótesis según la cual el español es la segunda lengua de comunicación internacional, detrás del inglés y lejos de otras lenguas tan importantes como el francés o el alemán. Datos proyectivos dan cuenta de la buena salud que presentará el español en un futuro próximo:

«La situación va en aumento, pues las proyecciones hechas por la Britannica World Data, de Chicago, nos dice que en 2030 seremos el 7,5% de los hablantes del mundo (un total de 535 millones), muy por encima del ruso (2,2%), del francés (1,45) y del alemán (1,2%), lo que indica que para entonces solo el chino superará al español como grupo de hablantes de lengua materna.» H. López Morales (2012)

De acuerdo con las cifras difundidas por el anuario del Instituto Cervantes (2009), a la fecha 5 millones de estudiantes se hallaban matriculados en cursos de español bajo la modalidad de enseñanza reglada. Las estadísticas no oficiales presentan cifras más llamativas; por ejemplo, dan cuenta de que el español es hablado en el Brasil de forma habitual por unas 460 mil personas, y de forma esporádica, por alrededor de 12 millones. También estiman optimistamente que, para la próxima década, cerca de 30 millones de individuos usarán el español como lengua extranjera en el gigante suramericano. Destaca que la expansión y afianzamiento del español es producto del apoyo irrestricto del gobierno brasileño a través de sucesivas acciones que se han desarrollado en los últimos años y que, dada su trascendencia, merecen ser destacadas a continuación:

- a) La conformación del Mercosur en el año de 1991, que adopta el portugués y el español como lenguas oficiales del tratado.
- b) La aprobación de la ley de Directrices y Bases de la Educación de Brasil (LDB) en el año de 1996, que dispone la inclusión de dos lenguas extranjeras en el currículo de la educación pública.
- c) La promulgación de la Ley 11.161 de 2005 o «ley del español», que ordena la obligatoriedad de la enseñanza del castellano en el ámbito público en algunos grados o series de la enseñanza básica.

Críticos como Zolin-Vesz et al (2013) asumen una posición radical, pues consideran que sobre la enseñanza del español se ha generado un deliberado manto de invisibilidad que cubre las variedades lingüísticas del español latinoamericano en el Brasil. Dicha invisibilidad proviene de cuestiones histórico-políticas, ya que, hace unas cuantas décadas, el Brasil vivía una situación opresiva y se mantenía en la disyuntiva de ser amigo o enemigo de los países latinoamericanos. Este fenómeno tuvo ocurrencia durante la dictadura militar, que, como es entendible, generó drásticos cambios en los paradigmas políticos, de tal forma que el Brasil comenzó a evitar el contacto con los países vecinos hasta llegar al borde de un aislamiento total.

La ausencia de políticas de integración frente al incremento de las políticas de desintegración provocó un distanciamiento con los países vecinos de Latinoamérica, los cuales, a su vez, también se alejaron del Brasil. Afortunadamente, con la caída del régimen militar se inicia un proceso que incluye modernas políticas de integración, producto de la globalización económica, las cuales llegan a su punto más alto con la implementación de tratados de libre comercio como el Mercosur.

En el mismo periodo, España fortalece las políticas de internacionalización del castellano, enfocándose principalmente en el crecimiento editorial y en la expansión de su lengua bajo criterios comerciales. Aprender español en la variedad ibérica se puso de moda gracias a los incentivos de la producción de material didáctico y a las bolsas de estudios. Esto nada tendría de malo si esas prácticas no hubieran sido interpretadas equivocadamente, lo que conllevó la exclusión de las variedades lingüísticas latinoamericanas durante mucho tiempo.

A pesar de que el Mercosur y ciertas políticas lingüísticas gubernamentales locales coadyuvaron a la difusión del español en el Brasil, en realidad España ha sido la gran impulsora a través de una enorme estrategia que va desde la celebración

de acuerdos hasta la masiva presencia en los medios de comunicación. Las acciones llevadas a cabo por este país son consideradas como un monopolio que incluye campañas publicitarias, elaboración de material didáctico e implantación de centros de enseñanza, lo que indefectiblemente conduce a conferir a esta variedad lingüística un exclusivo privilegio que cala en el imaginario de los brasileños. Este imaginario tiene su origen en las tácticas hispanas diseñadas por la Real Academia de la Lengua y el Instituto Cervantes, órganos oficiales del Ministerio de Educación encargados de fomentar la difusión del español como lengua extranjera fuera de la península Ibérica, dotando a esta lengua de tres atributos particulares: armonía, universalidad y rentabilidad.

El primer atributo asume la imagen del español como una lengua de encuentro, o sea, un instrumento de comunicación que posibilita el diálogo y la convivencia armónica entre los pueblos. El segundo atributo afirma el carácter global del español como lengua en expansión; esta proyección resulta tanto de su presencia en los países que constituyen el mundo hispánico como de su capacidad de expansión, que es evidente en países como Brasil, Estados Unidos o China. Y finalmente, el tercer atributo encadena al español a su condición de recurso económico, es decir, se trata de una lengua útil y rentable que puede constituir un valioso capital cultural.

El énfasis dado a la enseñanza de un español estándar para la comunicación internacional, defendido por los órganos de difusión del gobierno español y la consecuente expansión exclusivista de esta variedad lingüística, se pueden verificar principalmente en el material didáctico producido por las editoras hispanas, en las que la variación aparece como un fenómeno marginal y no como tiene ocurrencia en la realidad sociolingüística. Esta ha sido la constante en el escenario de la enseñanza del español en el Brasil.

Las orientaciones curriculares para la enseñanza básica consideran que la didáctica del español, en los niveles fundamental y medio del sistema educativo brasileño, debe ser asumida como un espacio para la educación lingüística inclusiva en la cual tengan cabida todas las variedades lingüísticas presentes en el contexto sociolingüístico. Si esto se diera en la práctica, se estarían evitando los estereotipos que giran en torno a la variedad europea del español, que es considerada la mejor y única por excelencia, mientras que las demás, las de los países hispanos, se tornan invisibles.

Esta situación ha creado ciertas actitudes lingüísticas negativas hacia la variedad hispana por parte de un reducido número de intelectuales brasileños, quienes consideran un sinsentido la promulgación de la ley que obliga a la oferta de la lengua española en las escuelas del Brasil, a no ser que el objetivo sea la integración regional, es decir, la asignación de un papel político a la enseñanza del español en la educación brasileña, en el cual los países de la región y sus diferentes variedades deberían ser los privilegiados para la enseñanza del español frente a la variedad ibérica.

Ante el imperativo que el Brasil ha tenido de dar cumplimiento a la obligatoriedad de la enseñanza del español en la educación secundaria, han surgido voces como las de Zolin-Vesz et al (2013) que, desde una visión maniquea, plantean el problema respecto a cuál o cuáles variedades lingüísticas del español deben ser

enseñadas y cuál de ellas es la que hegemónicamente se ha impuesto en el contexto brasileño. A. Elizaincín (2007) sugiere que para aclarar esta polémica que ha invadido los ámbitos académicos, se hace necesario identificar de una vez por todas las diferencias y las similitudes más evidentes que surgen entre un aprendiente que tiene como L1 al portugués y un aprendiente que tiene como L1 al español:

- a) Entre el español y el portugués existen más semejanzas que diferencias. Las diferencias estructurales y funcionales que se dan entre ambas lenguas no son más de doce, pero las semejanzas surgen por doquier y pueden convertirse en trampas mortales, como los mal llamados «falsos amigos».
- b) Las diferencias que hay entre las variedades lingüísticas del español son mínimas, de tal manera que no impiden llevar a cabo un acto comunicativo perfectamente comprensible.
- c) Las diferencias que median entre las variedades lingüísticas del español generalmente son fonéticas o léxicas, las cuales podrían generar algún tipo de dificultad en un primer momento, pero, a la postre, no imposibilitan el intercambio comunicativo.

De lo anteriormente expuesto puede inferirse que, desde el punto de vista gramatical, surge una leve variación que no imposibilita la comunicación. En rigor, cualquier usuario del español que tenga un contacto cotidiano puede utilizar y comprender cualquier variedad lingüística del español sin mayores dificultades, hasta familiarizarse con cada una de ellas, y puede hacer uso, como es obvio, de acuerdo con sus necesidades o preferencias, de la variedad que más le convenga.

Así las cosas, la controversia planteada anteriormente respecto a qué tipo de variedad debe enseñarse no deja de ser una pseudopolémica, pues, como ha podido verse, las variedades no son un problema para el aprendiz, toda vez que este siempre podrá aprender/adquirir una variedad, luego pasar a la otra y así sucesivamente hasta conseguir una adecuada comprensión, subsanando los mínimos aspectos que las diferencian. Esto es un problema exclusivo del aprendiz, que finalmente es quien escoge qué variedad desea estudiar.

Unos datos estadísticos serán suficientes para corroborar lo anteriormente expuesto respecto a la supuesta problematicidad que presentan las variedades lingüísticas del español, especialmente en lo atinente a la didáctica del español como lengua extranjera. Nadie más indicado que el maestro Humberto López Morales (2012) para aclarar estas dudas:

«Los estudios léxico-estadísticos muestran que existe una unidad sobresaliente entre las diversas variedades del español. Juan Miguel Lope Blanch (2000), en un recuento de 133.000 vocablos seleccionados del habla de Madrid, descubrió que el 99,9% era vocabulario común a México; las palabras que disonarían en ese país hispanoamericano alcanzarían apenas un 0,1 % del total. Raúl Ávila (1994), que analizó un total de 430.000 palabras utilizadas en la radio y en la televisión mexicanas, concluyó que el léxico general hispano que se encontraba en ese corpus correspondía al 98,4% del total; es decir, que el vocabulario diferencial obtenía un porcentaje residual: 1,6%.» H. López Morales (2012)

Producto de la cercanía tipológica y el contacto del español con el portugués brasileño, F. Moreno Fernández & J. Otero Roth (2008) han identificado e individualizado tres fenómenos lingüísticos:

- a) El primero tiene que ver con una variedad híbrida producto de la mezcla de las dos lenguas llamada *fronterizo* (= *pt. fronteiriço*), que se halla presente en la comunidad de habla ubicada entre los límites de Uruguay y Brasil.
- b) El segundo fenómeno se trata de la convivencia equilibrada de las dos lenguas, que a pesar de su intenso contacto, no ha dado lugar a una variedad de mezcla estable. Esta particular situación tiene ocurrencia en el trapecio amazónico, lugar de confluencia limítrofe de Brasil, Colombia y Perú, en las ciudades de Tabatinga (Brasil), Leticia (Colombia) y Santa Rosa (Perú) (cfr. Bejarano 2011).
- c) El tercer fenómeno, identificado como «portuñol» (= *pt. Portunhol*), ha sido objeto de controversia, especialmente en lo referente a la definición, objetivo y alcance. Esto se debe a que los investigadores no han llegado a ponerse de acuerdo, pues muchos de ellos lo usan de manera genérica para identificar cualquier tipo de mezcla entre las dos lenguas, es decir, los fenómenos a) y b) tendrían cabida bajo esta acepción; mientras que para otros, como F. Moreno Fernández (2009), el portuñol tiene su origen en la mezcla de las dos lenguas (español y portugués) producto de un aprendizaje ineficaz que se traduce en una competencia y una actuación comunicativas deficientes.

J. Ortega Carrascal (2010), haciendo uso de la acepción genérica de portuñol, manifiesta que por causa de los intensos intercambios comerciales, políticos y culturales en las fronteras del Brasil, este fenómeno ha comenzado a avanzar a pasos agigantados, traspasando las zonas limítrofes hasta adentrarse en las ciudades, afectando las estructuras sintácticas y gramaticales de las dos lenguas. Según este investigador, esta mezcla lingüística se hace cada vez más popular, pues ya tiene presencia en la web a través de blogs y también aparece en algunos libros impresos. Ha generado un fuerte impacto en algunas fronteras, de tal manera que, para contrarrestar su avance, se institucionalizó la enseñanza bilingüe (portugués-español) en las escuelas públicas.

Este plan piloto de instituciones bilingües, años más tarde, dio origen a un interesante proyecto llamado escuelas de frontera (= *pt. escolas de fronteira*), el cual inicialmente fue impulsado por Brasil y Argentina a partir del año 2005 para fomentar no solo la enseñanza de lenguas, sino también la historia, la geografía y la cultura regionales, etc. La operativa consiste en que profesores de uno y otro país cruzan la frontera para dictar clases en el país vecino, con intensidad horaria de una o dos horas semanales.

De acuerdo con la información del Ministerio de Educación del Brasil, MEC (2014), el proyecto culminó con 14 escuelas en el 2008 y cinco años más tarde, en el 2013, aparte de Argentina, se habían vinculado a él Uruguay, Bolivia y Venezuela. Como el programa ha sido altamente exitoso, las metas y los objetivos que se esperan cumplir a mediano plazo son ciertamente ambiciosos, ya que buscan cubrir las fronteras con Colombia, Perú, Guayana y Guayana francesa, ampliando

la cobertura hasta llegar a 36 municipios, 108 escuelas, 14 universidades públicas y dos mil profesores.

Otro interesante proyecto es la Universidad Nacional de Integración de Latinoamérica (=pt.*Universidade Federal da Integração Latino-Americana*). Se trata de un establecimiento universitario bilingüe (portugués-español), creado en asocio entre los gobiernos de Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay. Inició sus actividades académicas en el año 2010 con 200 alumnos y tiene su sede principal en la ciudad de Foz do Iguaçu (Brasil), sitio emblemático, pues justo allí convergen las fronteras de los países fundadores. Oferta carreras de grado y posgrado tanto en áreas de lenguas como en áreas del conocimiento que son de importancia estratégica para la integración regional (véase www.unila.edu.br).

Para P. Benítez & A. Martínez-Cachero (2009), aparte de las cifras de hablantes de español, que van en incremento cada día, también es importante resaltar la ampliación de la cobertura. Hasta no hace mucho tiempo no llegaba más allá de las regiones del sur, sudeste y algunas zonas fronterizas con países de habla hispana, como Colombia o Venezuela. Actualmente ya existe una significativa presencia en la región norte, nordeste y centro-oeste, y sobresale la región del sur, que representa la mayor cobertura en todo el país, en contraste con la región sudeste, en donde, a pesar su proximidad con São Paulo y Río de Janeiro, ha avanzado muy lentamente.

En el ámbito universitario, la ley del español ha incidido notoriamente, ya que se hace evidente la falta de profesores capacitados para hacerse cargo de las actividades docentes en las escuelas de todo el país. De ahí que uno de los grandes retos de las universidades sea incrementar el número de plazas, tanto para alumnos como para profesores, y a su vez flexibilizar los modelos de las dobles licenciaturas español-portugués para dar cabida a las licenciaturas en lenguas extranjeras. Si esta estrategia se cumple a mediano plazo, se podría dar cumplimiento parcial a la aplicación de la ley del español.

Respecto al número de estudiantes de español, tampoco es fácil realizar un cálculo exacto. Esto se debe a que las universidades tienen libertad para establecer el número de plazas ofertadas en cada proceso de selectividad (=pt.*Vestibular*). Estos investigadores han realizado un cálculo aproximado, estableciendo como media de plazas ofertadas 20 alumnos por promoción en las 372 universidades que imparten cursos de español. Multiplicando estas dos cifras, se tendría un total de 7.440 nuevos profesores que hipotéticamente egresarían anualmente y estarían en capacidad de suplir las necesidades de docentes para cubrir las plazas de español en las diferentes escuelas. (ver figura 41).

La enseñanza del español en el sector privado es otro tema que vale la pena analizar, pues tiene unas condiciones muy particulares que, al decir de P. Benítez & A. Martínez-Cachero (2009), la tornan en cierta forma caótica, toda vez que de parte del estado no existe una normatividad específica que la regule, de ahí que exista una enorme proliferación de este tipo de centros de enseñanza: buenos, regulares, y malos, hay de todo. Igual puede decirse de las locaciones físicas, metodologías, profesores, calidad de la enseñanza, etc. Caso aparte y que merece especial atención son las redes de centros de enseñanza internacionales de reconocido prestigio, tales como el Instituto Cultural Brasil-Argentina y el Instituto Cervantes de España.

F. Moreno Fernández, F & J. Otero Roth (2008) consideran que el auge y el prestigio del español en el Brasil es atribuible a una serie de factores que han impactado positivamente en la economía, la sociedad y la cultura, entre los que merecen destacarse:

- a) La relevancia y peso de la cultura española.
- b) La creación del Mercado Común del Sur (Mercosur).
- c) El mejoramiento de las relaciones comerciales entre España y Brasil.
- d) La ingente labor de intelectuales y académicos españoles y brasileños encaminada a la difusión, enseñanza y promoción de la lengua y la cultura.

El sumatorio de los anteriores factores ha incidido en un hecho lingüístico de particular interés, que está relacionado con el incremento de las actitudes positivas de los brasileños hacia la cultura hispánica, lo que, sumado a la cercanía del español y el portugués, hace que la cultura ibérica sea percibida como algo muy próximo a sus afectos. Aunque esta proximidad puede generar también cierto desgano en cuanto a su uso y aprendizaje, puede darse el caso de que, a la hora de elegir, ya sea por obligación o por necesidad, el aprendizaje de una lengua extranjera, tomando como referencia su utilidad y facilidad, un hablante de portugués brasileño opte por el español frente a otro tipo de lenguas.

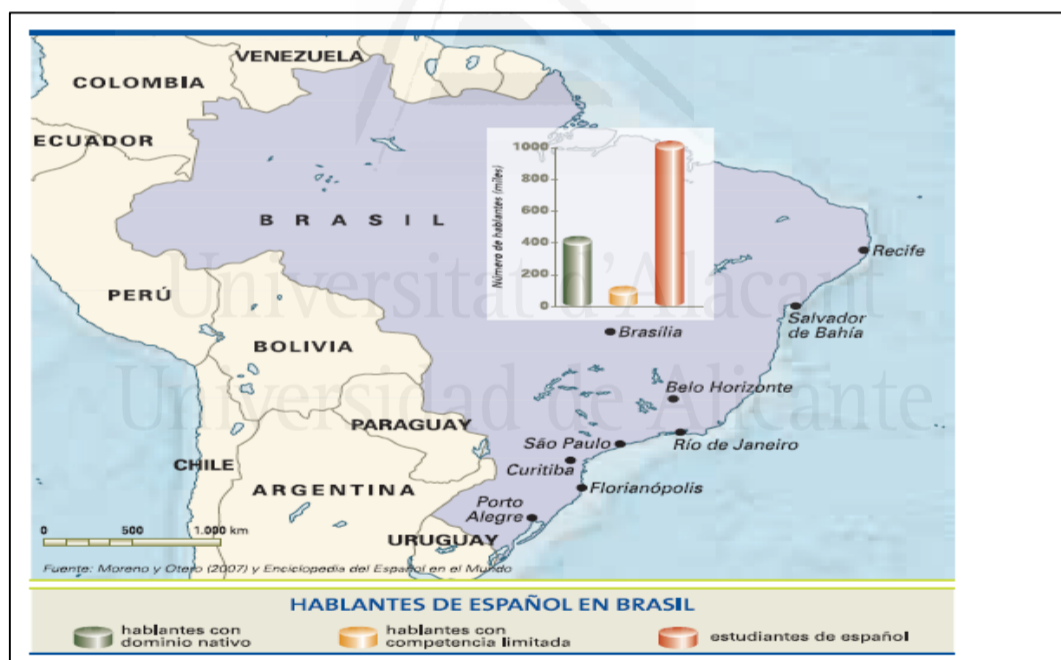


Figura 41. Hablantes de español en el Brasil. Fuente: F. Moreno & J. Otero (2008)

F. Gimeno (2008) hace saber que el español tiene un gran desafío en la globalización económica y la anglización, dos fenómenos que afectan hoy por hoy a las diferentes lenguas y frente a los cuales sugiere adoptar los siguientes postulados, que deben estar fundamentados en el respeto por el equilibrio lingüístico, toda vez que las lenguas son fuente de riqueza y, a su vez, exteriorizan las necesidades sociales y culturales de los hablantes:

- a) Se hace necesario diseñar una política lingüística inclusiva que neutralice el avance del anglicismo léxico en el español para evitar situaciones de diglosia amplia y desplazamiento lingüístico con movilidad social en algunos ámbitos de uso, especialmente en contextos internacionales.
- b) La globalización económica, desde el punto de vista lingüístico, debe ser enfrentada por medio de los principios rectores del equilibrio lingüístico, es decir, promulgando el respeto y la tolerancia por la diversidad cultural de las naciones.
- c) La diversidad lingüística y cultural debe ser tenida en cuenta como un pilar fundamental dentro de la planificación lingüística, en aras de la protección, la promoción cultural y el equilibrio de las lenguas, para evitar situaciones como el descomunal avance del inglés que afecta negativamente al equilibrio lingüístico.

En síntesis y ya para finalizar este apartado, A. Martínez-Cachero (2008) da un parte optimista sobre la situación del español en el Brasil. El castellano va un paso adelante respecto al inglés en la medida que está adquiriendo más prestigio debido a las sistemáticas acciones institucionales que abogan por su enseñanza, promoción y difusión. Este reconocimiento estatal ha dado lugar a una fuerte etnicidad, cuyas actitudes positivas están disipando del imaginario colectivo la idea de que se trata de una lengua de segundo orden frente a otras lenguas extranjeras como el inglés o el francés. Se percibe también un cambio de actitudes en el ámbito social con relación al español por parte del pueblo brasileño, que otrora fue reacio a la ampliación de su uso, hasta el punto de que se ha llegado a romper el viejo estereotipo según el cual es una «lengua fácil e inútil de estudiar», y hoy América Latina quiere hablar portugués y Brasil quiere hablar español.

4.3. Situación de la lengua inglesa

De acuerdo con el anuario del Instituto Cervantes (2012), el inglés tiene en número de hablantes nativos un poco menor que el español, pero, no obstante, si a esta cifra se le incluyen los hablantes no nativos que utilizan este idioma como L2 o LE, el número se aproximaría al millón, cifra que está muy por debajo respecto a los 1.400 millones de hablantes que tiene el mandarín.

El estudio del inglés en el nuevo milenio se ha abordado desde diferentes perspectivas y nombres (lengua extranjera, lengua franca, lengua internacional, lengua mundial, lengua global, lengua transnacional, nuevos ingleses, etc.). A continuación se analizarán los enfoques que mayor reconocimiento y trascendencia han tenido en los últimos tiempos: el inglés como lengua global y el inglés como lengua franca.

T. Giménez; L. Calvo & M. El Kadri (2011) hacen un recorrido conceptual para hacerse dos cuestionamientos: ¿cómo designar el inglés que hoy se revela como un producto cultural y económico que es usado por millones de personas alrededor del mundo con los más diferentes propósitos? ¿y cuál es el tipo de inglés que debe ser enseñado en el Brasil?

¿Lengua extranjera, lengua franca, lengua internacional, lengua mundial, lengua global, lengua transnacional? Finalmente, concluyen que la denominación más adecuada es la de lengua franca para designar el momento actual de la lengua inglesa, tanto a escala mundial como en el Brasil. La escogencia recayó sobre dicho término en virtud de la necesidad de establecer cierta distancia con la acepción de lengua extranjera, pues esta trae implícitas connotaciones de tipo ideológico y también con el denominado «*World English*» o «*World Englishes*», toda vez que no da cuenta de la multiplicidad de sentidos que la lengua inglesa puede adquirir en contextos localizados y que solamente pueden ser atribuidos por sus propios usuarios/aprendices.

M. Pagliarini & A. Peterson (2008) comentan que, a pesar de haber experimentado con diferentes metodologías para la enseñanza del inglés —desde el método directo hasta el método de lectura, desde la enseñanza audiolingüe hasta la enseñanza comunicativa y desde esta a la pedagogía crítica—, el estado brasileño no ha hecho más que improvisar, pues la enseñanza del inglés adolece de serias falencias que están afectando negativamente el grado de competencia comunicativa de los estudiantes a todo nivel.

Existen muchos aspectos que dificultan la enseñanza de lenguas extranjeras. Los documentos oficiales ofrecen un gran direccionamiento curricular, pero no proporcionan el apoyo para concretarlo; ignoran las condiciones de presión en que trabajan los docentes: hay una devaluación total de la profesión, falta de tiempo para estudiar y de programas de capacitación permanente para los profesores; bajo estatus de las lenguas extranjeras en la malla curricular; relación disfuncional entre teoría y práctica, separación entre la universidad y la enseñanza elemental e incoherencia entre investigación y enseñanza.

La devaluación de la enseñanza de las lenguas extranjeras también se manifiesta en la asignación de la enseñanza de inglés a profesores no calificados para completar su carga de trabajo. No existe un programa sistemático con contenidos progresivos por grado que tenga un objetivo claro para seguir en el curso. Cada día se empieza desde cero. El material didáctico, si está disponible, es insuficiente y desactualizado.

De ahí que, en opinión de L. Miccoli (2010), a todo estudiante de educación básica que no haya frecuentado instituciones particulares de enseñanza de lenguas a su nivel de inglés se le etiqueta como «inglés de colegio» (=pt. *inglês de colegio*) debido a que ha adquirido una escasa competencia comunicativa a lo largo de su trayectoria escolar. De hecho, el conocimiento idiomático de los nuevos estudiantes que ingresan a la universidad es limitado en el desempeño de tareas que exigen habilidades de escucha, lectura, escritura y habla. El «inglés de colegio» es asociado más a la escuela pública que a la privada, porque en el contexto particular los estudiantes tienen condiciones financieras mejores para complementar sus estudios en cursos de inglés.

En el Brasil, el currículo de la educación básica tiene como objetivo viabilizar la integración del estudiante como ciudadano a la comunidad internacional y promover la valorización de la cultura a partir del conocimiento de otras culturas. Los PNC (=pt. *Parâmetros Curriculares Nacionais*) son cuando menos

contradictorios porque, a pesar de tener esas metas tan específicas, la tendencia generalizada es optar por un abordaje pedagógico que privilegia la lectura y la escritura sobre los demás aspectos de la competencia comunicativa.

El factor económico también afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Por un lado, en las comunidades de escasos recursos económicos es difícil convencer a los profesores y alumnos de la importancia del inglés. Es común oír decir a alumnos de regiones pobres o apartadas de los grandes centros económicos del Brasil que jamás harán uso de esta lengua, justificando así su desinterés. Por el otro lado, están las comunidades con mayores recursos económicos; en ese contexto es común encontrar estudiantes con una buena competencia comunicativa, adquirida gracias al contacto a través de algún curso de inglés en una academia privada, las TIC, viajes de ocio o estudios en el exterior

G. Costa & T. Giménez (2011), a partir de un episodio ocurrido en una clase de inglés en una aldea indígena en el interior del estado de Paraná, reflexionan sobre la situación de la enseñanza y sobre las orientaciones ideológicas del currículo, las cuales permiten asumir esta disciplina ya sea como instrumento de un nuevo imperialismo que actúa abrumadoramente sobre las culturas locales, amenazándolas de extinción, o como la opción que posibilita adquirir nuevas formas de identidad en procesos culturales híbridos.

El hecho ocurrió en una aldea indígena llamada Barão de Antonina, en el municipio de São Jerônimo da Serra. Allí viven diversas familias indígenas de las etnias xetá, guaraní y en su mayoría kaingang. La enseñanza básica II (*=pt. ensino Fundamental II*) fue implantada en el año 2010. Cada curso está conformado por un máximo de 15 alumnos, todos ellos de la aldea. Los alumnos acaban de dar inicio al aprendizaje formal de lengua extranjera moderna (inglés). En este caso, su tercera lengua, ya que su lengua materna es el kaingang y como segunda lengua tienen el portugués. En la primera clase de inglés, en el curso de 7º año, después de la presentación personal en lengua portuguesa, uno de los alumnos se aproxima a la profesora con su teléfono móvil y le pide que le traduzca y le enseñe la letra de una canción de Lady Gaga que estaba muy de moda en esa época.

En la escuela, el currículo de lengua inglesa no pudo ser completamente organizado debido a la aparición del nuevo sistema de enseñanza. Consecuentemente, no hubo orientaciones a ninguno de los profesores por parte de ningún órgano sobre los objetivos propios que deberían ser considerados acerca de su lengua o etnia, y tampoco había ningún material disponible para el profesor de lengua extranjera. Así, la práctica y la dinámica de las clases eran pautadas por el plan de trabajo docente de la profesora de acuerdo con sus propias concepciones de enseñanza.

Este es el típico ejemplo de la inserción de la lengua inglesa en el currículo escolar de una aldea indígena a partir de la música norte-americana. Lejos de discutir las profundas implicaciones identitarias del aprendizaje del inglés, especialmente en aquel contexto, las investigadoras procuran demostrar cómo tal episodio puede ser visto de dos formas: como negación de la cultura kaingang o como su reafirmación a partir de nuevas fronteras.

Para quien enseña inglés en contextos como este, es de vital importancia conocer el modo en que las culturas locales han de abordar el contacto con la lengua inglesa, y los efectos de su enseñanza dependerán en buena medida de la comprensión que el profesor tenga de los objetivos que va a desarrollar y del tipo de identidades que construya para sus alumnos, en un panorama lingüístico cambiante que tiene ocurrencia hoy en día en un mundo plural y ambiguo.

Según G. Gil & M. Vieira-Abrahão (2008), la comunidad educativa parece aceptar de facto que un primer contacto con otra cultura, sumada a las habilidades de lectura y algo de escritura, es todo lo que se puede esperar. Paralelamente a esto, la ley del español aprobada en el 2005 torna obligatoria la inclusión de esta lengua en el sistema educativo con la firme intención de solidificar las relaciones suramericanas. Esto también ha llevado a algunos profesores de inglés a pensar que el estatus de este idioma como principal lengua extranjera enseñada en las escuelas podría estar amenazado.

«No entanto, as pesquisas sobre a realidade do ensino de inglês, na grande maioria das escolas regulares do Brasil (tanto públicas como particulares), mostram o outro lado da moeda, longe dos objetivos dos documentos oficiais: embora o inglês seja a língua mais ensinada, não é necessariamente a mais aprendida. O ensino do inglês nas escolas deste país enfrenta uma série de dilemas: as escolas têm, de um lado, professores que não se sentem competentes para ensinar as línguas para a comunicação e, de outro, uma mínima infraestrutura para a aprendizagem de línguas estrangeiras (turmas super-lotadas e pouquíssimos recursos didáticos). » G. Gil & M. Vieira-abrahão (2008)

Para L. Miccoli (2010), infortunadamente las deficiencias educativas enumeradas anteriormente no se quedan estancadas allí, sino que hacen su tránsito hacia los niveles superiores de enseñanza, y no solo afectan a los estudiantes que optan por estudiar licenciaturas, sino a todos en general, de tal manera que si no se corrigen esas falencias lingüísticas, la actuación profesional de cada uno de ellos ya está comprometida antes de iniciarse.

Para el caso de los futuros profesores, en el escenario actual, las condiciones de enseñanza y aprendizaje, tanto en la enseñanza básica como en la media, son precarias, culminando en una enseñanza superior que no consigue corregir esas deficiencias en tres o cuatro años, tiempo que se requiere para la formación de un profesor de inglés. Así, el profesor recién formado presenta deficiencias que, si él no se empeña en superar, afectarán negativamente a los nuevos estudiantes, que, una vez más, dejarán de tener una formación de calidad. De este modo se perpetúa el círculo vicioso de la ineficiencia de la enseñanza de la lengua inglesa en el salón de clase que va desde el nivel fundamental, pasando por el nivel medio, hasta llegar al nivel superior.

En lo que sigue se va a realizar una evaluación global y comparativa para conocer el nivel de competencia que tienen los brasileños en relación con los 63 países evaluados. Para tal fin se ha tomado como referente el índice de nivel de inglés EF-EPI (2011) y EF-EPI (2014). Dicho índice fue creado por el EF (*=ing. education first*), una empresa privada sueca dedicada a la enseñanza de idiomas en el mundo.

El EPI (=ing. *english proficiency index*) mide el nivel medio de inglés y establece una comparación entre países a través del tiempo respecto a la población hablante activa de esta lengua. De los informes correspondientes a estos dos periodos se han extractado los siguientes datos:

- a) El nivel de competencia del inglés de los adultos sigue siendo débil en Latinoamérica. De los 14 países incluidos en este índice, 12 tienen un nivel bajo de dominio.

Sin embargo, el promedio en la clasificación EF-EPI de la región ha mejorado, ganando 2.16 puntos desde el 2007. Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú destacan por un crecimiento superior al promedio, mientras que el dominio del inglés no ha mejorado en México, Venezuela, Panamá, Costa Rica, Uruguay y El Salvador. Ver figura 42.

- b) Según el reporte del EF-EPI (2014), Brasil presenta un nivel de competencia de 49.96, el cual se considera bajo.
- c) De acuerdo con el índice de nivel de inglés EPI para el año 2014, Brasil posee un nivel bajo de inglés, ocupando el puesto 38 entre 63 países del mundo.
- d) En los vestibulares (exámenes de acceso a la universidad) del 2010, el resultado medio de la prueba de inglés de los graduados fue de 524 sobre 1.000.
- e) Los brasileños estudian idiomas extranjeros durante un total de 8 años, y una media de 3 horas por semana.
- f) En el año 2007, aproximadamente 2 millones de estudiantes, tanto niños como adultos, se matricularon en escuelas de idiomas.
- g) Entre 2005 y 2009, el número de brasileños que estudiaron en el extranjero creció en un 234%, realizando cursos de inglés de corta duración, intensivos y hasta cursos en el ámbito de los negocios. En 2009, el 74% de las series de televisión y más del 85% de las películas presentadas en la televisión brasileña eran norteamericanas y emitidas en inglés.

NIVEL MUY ALTO			NIVEL BAJO		
01	Dinamarca	69.30	32	E.A.U.	51.80
02	Paises Bajos	68.99	33	Vietnam	51.57
03	Suecia	67.80	34	Perú	51.46
04	Finlandia	64.40	35	Ecuador	51.05
05	Noruega	64.33	36	Rusia	50.44
06	Polonia	64.26	37	China	50.15
07	Austria	63.21	38	Brasil	49.96
NIVEL ALTO			39	México	49.83
08	Estonia	61.39	40	Uruguay	49.61
09	Bélgica	61.21	41	Chile	48.75
10	Alemania	60.89	42	Colombia	48.54
11	Eslovenia	60.60	43	Costa Rica	48.53
12	Malasia	59.73	44	Ucrania	48.50
13	Singapur	59.58	NIVEL MUY BAJO		
14	Letonia	59.43	45	Jordania	47.82
15	Argentina	59.02	46	Qatar	47.81
16	Rumanía	58.63	47	Turquía	47.80
17	Hungría	58.55	48	Tailandia	47.79
18	Suiza	58.29	49	Sri Lanka	46.37
NIVEL MEDIO			50	Venezuela	46.12
19	República Checa	57.42	51	Guatemala	45.77
20	España	57.18	52	Panamá	43.70
21	Portugal	56.83	53	El Salvador	43.46
22	Eslovaquia	55.96	54	Kazajistán	42.97
23	República Dominicana	53.66	55	Marruecos	42.43
24	Corea del Sur	53.62	56	Egipto	42.13
25	India	53.54	57	Irán	41.83
26	Japón	52.88	58	Kuwait	41.80
27	Italia	52.80	59	Arabia Saudita	39.48
28	Indonesia	52.74	60	Argelia	38.51
29	Francia	52.69	61	Camboya	38.25
30	Taiwán	52.56	62	Libia	38.19
31	Hong Kong	52.50	63	Irak	38.02

Figura 42. Competencia del inglés a escala mundial. Fuente: EF-EPI (2014)

A escala estatal, el nivel de competencia alto se encuentra en los estados de São Paulo (52.89), Río de Janeiro (52.65) y Paraná (52.65), mientras que los niveles muy bajos se hallan en los estados de Rondônia (45,98), Maranhão (45.86) y Mato Grosso (45.68). Las cinco ciudades capitales con mejores niveles de competencia son: São Paulo (53.40), Brasília (52.81), Río de Janeiro (52.44), Belo Horizonte (50.89) y Salvador (48.51). Ver figura 43.

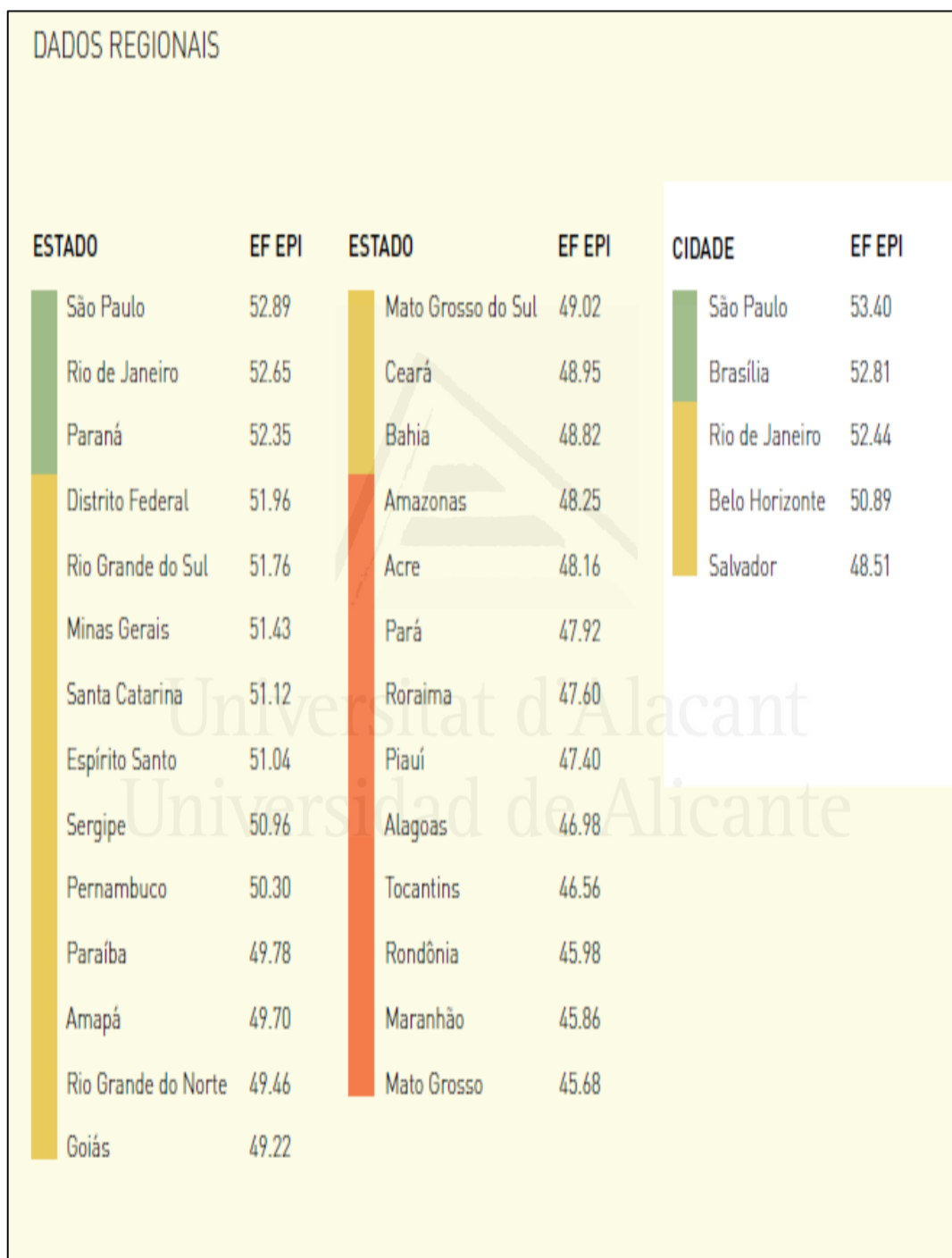


Figura 43. Nivel de competencia por estados y ciudades brasileños. Fuente: EF-EPI (2014)

Un alto porcentaje de la población adulta carece de una adecuada competencia comunicativa. Si bien es cierto que el índice de competencia en el Brasil ha ido mejorando en los últimos siete años, también lo es que muchos otros países de América Latina han tenido un mejor desempeño durante el mismo periodo. Analizando la variable edad, se puede establecer que los adultos brasileños de entre 35 y 44 años de edad poseen una mejor competencia comunicativa que los de cualquier otra faja etaria. Ver figura 44.

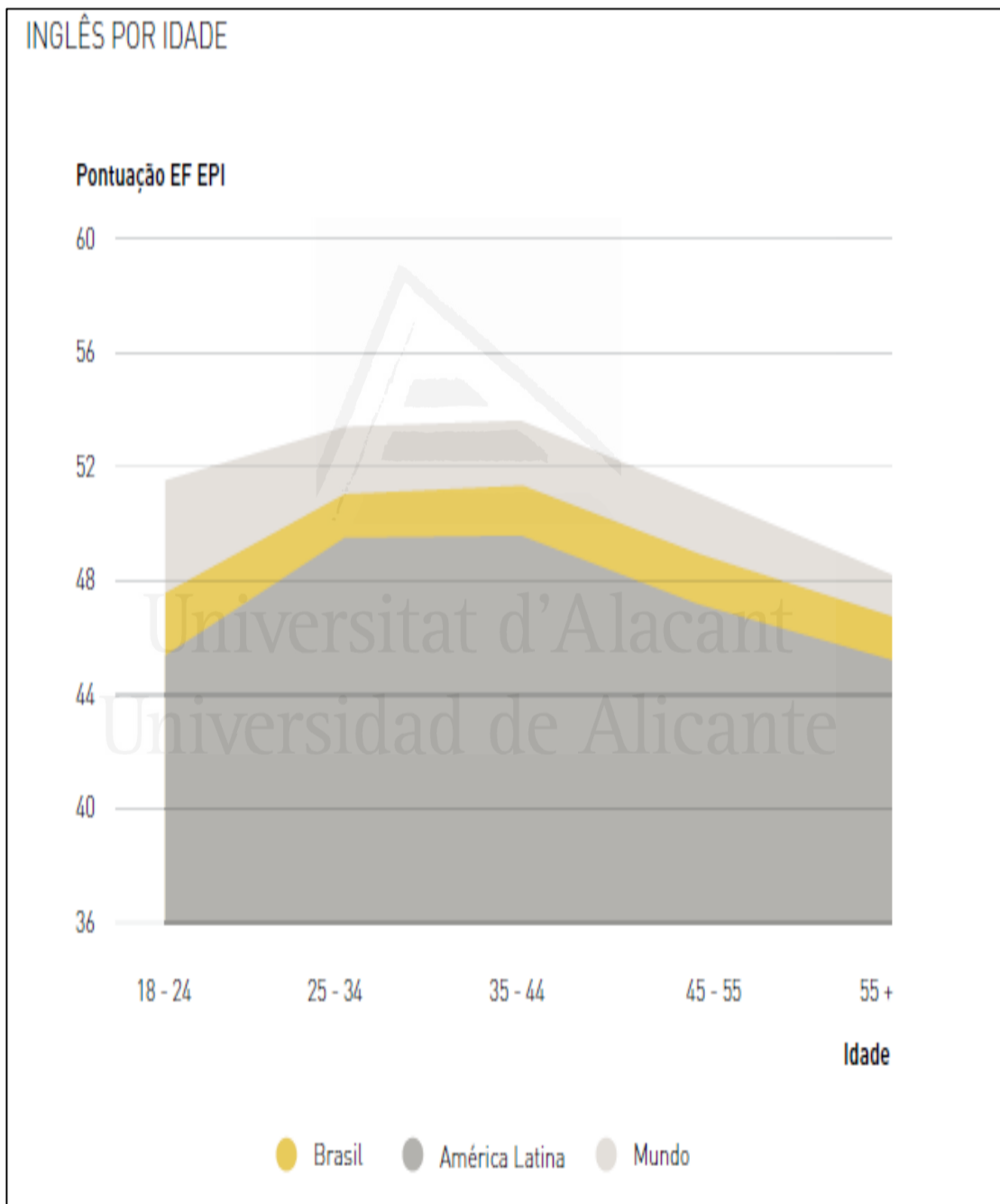


Figura 44. Puntuación por edad. Fuente: EF-EPI (2014)

Respecto a la variable sexo a escala mundial, las mujeres ostentan el mejor índice de competencia, con un 53.53; en América Latina, las mujeres tienen un 48.75, mientras que en el Brasil poseen un 51.72. Los hombres, en cambio, a escala mundial tienen un 50.75; en América Latina, un 47.41 y en Brasil, un 47.74. Ver figura 45.

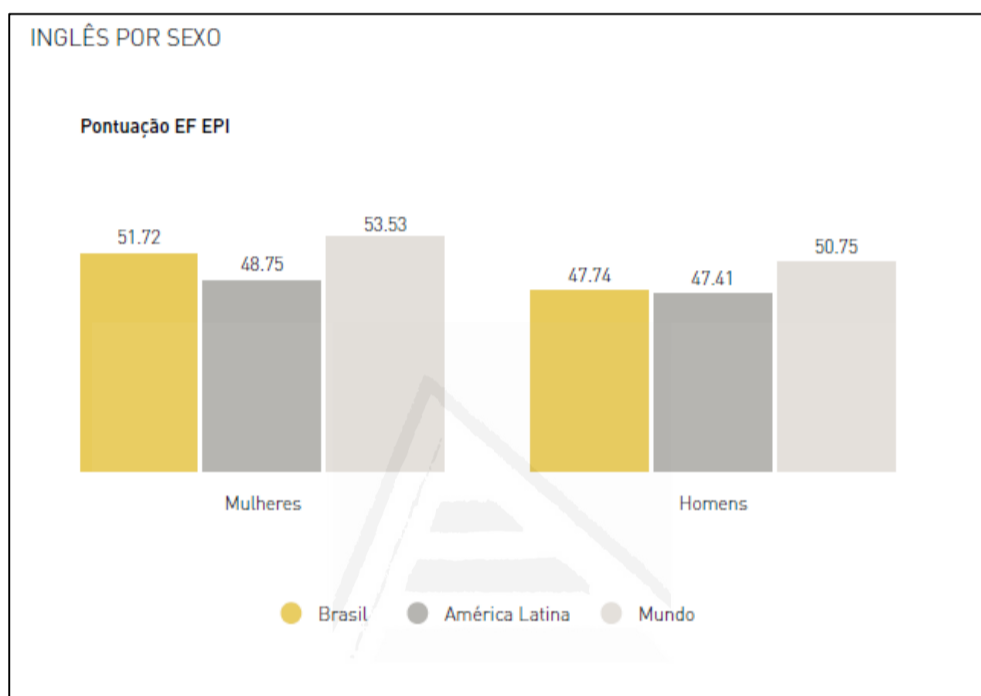


Figura 45. Puntuación por sexo. Fuente: EF-EPI (2014)

Como en otras economías emergentes, tanto el Brasil como los países del Mercosur requieren una fuerza laboral competitiva que hable inglés. Debido a la globalización económica y a la internacionalización de sus economías, se considera un importante elemento de desarrollo, ya que tanto los sectores privados como los del gobierno han realizado considerables inversiones para potenciar la enseñanza/aprendizaje de esta lengua.

Merece especial atención el gran impulso que ha venido realizando tanto el sector público como el privado en Brasil. En el ámbito público, el Ministerio de Educación implementó el programa *Inglês sin fronteras* (pt. *inglês sem fronteiras*) que, a título de gratuidad, oferta cursos online para 5 millones de estudiantes universitarios, y también el acceso para medio millón de estudiantes a la prueba TOEFL para los alumnos que buscan oportunidades de estudio en el extranjero. En el ámbito privado, grandes multinacionales están implantando centros educativos tales como escuelas y academias, con una inversión que supera los 3 mil millones de dólares, convirtiéndose así en el mercado más grande de la enseñanza del inglés en América Latina.

Respecto a los índices de competencia Ef-EPI de los países de Mercosur, Argentina ocupa una mejor posición respecto a los demás: está situada en el puesto 15 entre los 63 países evaluados y tiene un nivel alto de inglés y un índice de 59.02 de competencia. La siguen Brasil y Uruguay y, en la cola del grupo, se halla Venezuela, con un nivel muy bajo: ocupa el puesto 50 y tiene un índice de competencia de 46,12.

4.4. Situación de la lengua portuguesa

El portugués es la sexta lengua más hablada del planeta y la tercera de las lenguas hispanoamericanas después del inglés y el español. Es el idioma oficial de ocho países (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guine Bissau, Moçambique, Portugal, Timor Leste, São Tomé e Príncipe) en cuatro continentes, los cuales conforman la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP).

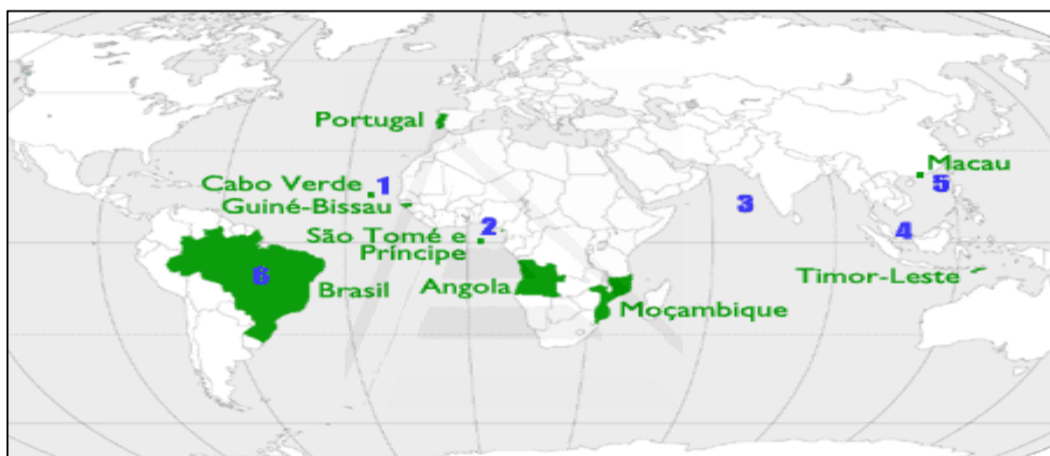


Figura 46. Distribución geográfica del portugués en el mundo. Fuente: Google Maps (2014)

D. Lucchesi (2012) desde una perspectiva histórica, hace saber que la mayoría de los hablantes del portugués se encuentran fuera la región de Galicia y el norte de Portugal, lugares donde esta lengua tuvo su origen. A partir del siglo XV, el portugués fue llevado por los continentes del mundo como consecuencia de la política colonialista y expansiva de Europa, de la cual Portugal fue uno de los grandes protagonistas. Este país logró constituir un gran imperio que se extendió por América del Sur, África, Asia y Oceanía. Producto de ese colonialismo, el portugués es hoy el idioma oficial de Portugal y siete países más. No obstante, la implantación de la lengua portuguesa en cada uno de estos países fue diferente debido a la particularidad de cada proceso.

En los países en los que el portugués es el idioma oficial, paradójicamente, tan solo es lengua materna de una reducida parte de la población. La gran excepción es el Brasil, donde cerca del 99% de la población tiene el portugués como lengua materna, lo que hace de este país, con cerca de 200 millones de habitantes, la nación que concentra la gran mayoría de hablantes de lengua portuguesa del mundo. Por ejemplo, en Angola y Mozambique, la mayoría de la población tiene como lengua materna al portugués junto con decenas de lenguas bantas habladas allí. En Cabo Verde, São Tomé y Príncipe, se habla una lengua criolla de base lexical portuguesa.

En Guinea Bissau, un criollo portugués sirve de base vehicular entre los hablantes de las cerca de veinte lenguas nativas. En Timor Oriental, la lengua habitual es el tétum, junto con las dieciséis lenguas locales existentes, y en Macao, la mayoría de los habitantes son hablantes nativos del cantonés.

La implantación masiva del portugués en el Brasil se debe principalmente a la naturaleza particular del proceso de colonización, ya que, por una parte, se dio una situación de exterminio de la población indígena, y por la otra, se introdujeron millones de africanos en calidad de esclavos; los indígenas y esclavos sobrevivientes fueron forzados a abandonar sus lenguas nativas y a utilizar el portugués como lengua de comunicación.

Otra característica que distingue al Brasil de los demás países de lengua oficial portuguesa es que los hablantes africanos de portugués emplean una variedad fuertemente arraigada al estándar europeo, mientras que la variedad de lengua portuguesa hablada por los brasileños, es decir, el llamado portugués brasileño PB (*=pt. português brasileiro*), tiene notables diferencias, tanto fonéticas como de corrección gramatical, frente al portugués europeo. No obstante, el modelo de corrección gramatical adoptado oficialmente en el Brasil es muy similar al utilizado en Portugal. Esta paradoja genera cierta inseguridad lingüística entre los hablantes brasileños, ya que, por una parte, la élite brasileña utiliza la norma culta estándar de corte europeo, mientras que, por la otra, la gran mayoría de la población utiliza una variedad popular. Este hecho ha llevado a que muchos investigadores, como Dante Lucchesi y Mary Kato, insinúen la posibilidad de la existencia de una situación diglósica que tiene ocurrencia entre la variedad estándar de las clases poderosas y la variedad o vernáculo popular utilizada por la mayor parte de la población.

Gracias a la vinculación del Brasil con diferentes tratados comerciales a escala mundial y regional, tales como el Bric, Unasur y Mercosur, el portugués brasileño ha sido adoptado como una de las lenguas oficiales en cada uno de ellos. Su auge y difusión no han parado hasta la fecha, en parte por el efecto de estos tratados y en parte también por el fortalecimiento de la política cultural, enfocada fuertemente hacia la Unión Europea, Asia, África e Hispanoamérica, alejándose un poco de América del Norte. Esta política cultural está enmarcada dentro de las relaciones multilaterales producto del crecimiento económico y los cambios suscitados en la política externa del Brasil, que van en consonancia con la globalización económica mundial. En otras palabras, ese notorio fortalecimiento de las iniciativas brasileñas para robustecer la identidad étnica a través de la promoción del portugués en el mundo debe ser entendido como un instrumento estratégico estatal, para acceder a un mundo económico globalizado, ya que la lengua es una pieza clave para las relaciones en estas instancias.

P. Benítez & A. Martínez-Cachero (2009) ponen de manifiesto que, con el paso del tiempo, tanto el portugués europeo como el portugués brasileño han seguido rumbos diferentes de un modo acelerado, pues de ayer a hoy muchos investigadores han insinuado que prácticamente son dos lenguas sutilmente distintas, ya que son más las diferencias que las separan que las semejanzas que las unen. El hecho de compartir morfología y vocabulario ha dado lugar a la generación de grandes divergencias semánticas, que son el meollo del asunto. Este fenómeno

se puede entender echando una mirada a través del devenir histórico de las dos lenguas: mientras que la lexicografía del portugués brasileño se ha nutrido del contacto con las lenguas indígenas y las lenguas de los inmigrantes, el portugués europeo lo ha hecho de una forma más leve, toda vez que ha procurado mantener incólume su pureza a pesar del contacto con las lenguas europeas y africanas.

Producto de estas diferencias, han surgido controversias en las que todavía no se ha dicho la última palabra. Estas controversias promueven, en un sentido, iniciativas para darle un nombre propio al portugués americano (=pt. *língua brasileira, brasileiro, português no/do Brasil, português brasileiro, português do Brasil, português, etc.*) para marcar la diferencia con el europeo, mientras que, en el otro sentido, se oponen abiertamente a tales iniciativas. De momento, sobre todo en el campo de la informática, la diferencia se mantiene: los procesadores de texto, por ejemplo, permiten la libre escogencia de idioma, ya sea portugués de Portugal o portugués de Brasil.

P. Vandresen (2009a) afirma que con posterioridad a la independencia se inició una oleada europea migratoria y asiática que trajo al Brasil más de 4 millones de personas que eran hablantes de algunas decenas de lenguas extranjeras. Paradójicamente, el Brasil tiene hoy más que nunca hablantes de esas lenguas, pero la gran mayoría de los descendientes de aquellos emigrantes han ido abandonando sus lenguas nativas y tienen al portugués como su L1 o, por lo menos, es el idioma en el que generalmente se desenvuelven.

Respecto a la enseñanza, antes del Mercosur, en los países de América Latina era realizada a través de profesores en calidad de lectorados vinculados al Ministerio de Relaciones Exteriores o del Instituto Camões de Portugal. La enseñanza del portugués estaba contemplada en la formación de profesores, quienes se habilitaban en lenguas neolatinas (francés, italiano y español), aunque, en realidad, en pocos establecimientos educativos se enseñaba esta lengua, ya que el francés era el más estudiado durante la primera mitad del siglo XX.

Tampoco existía reciprocidad en la enseñanza del portugués: los cursos de pregrado en licenciatura en lengua portuguesa eran casi inexistentes. De igual manera, esta lengua no era aprendida en la enseñanza básica, ni en la media ni en la universitaria; solo en algunos institutos de lenguas de unas pocas universidades se podía estudiar, pero en todo caso, era una lengua opcional en los currículos.

Con la firma del acuerdo de Mercosur, la situación para esta lengua cambió notablemente, a pesar de que la implantación de estos cambios ha sido lenta debido a la escasa tradición de enseñanza de esta lengua. No obstante, de manera inicial, en países como Argentina y Uruguay se formaron profesores para la enseñanza media y se ha ido poco a poco incorporando en los currículos.

Brasil, igual que los demás países del Mercosur, tuvo que adaptar su contexto para la incorporación de las lenguas extranjeras, de tal forma que, a partir de 1996, se comenzó a incluir dos lenguas foráneas en los currículos escolares. En 1998, en los Parámetros Curriculares se reglamentó la utilización de las lenguas: se sugirió la inclusión del inglés por ser una lengua internacional y del español dada su oficialidad en el Mercosur y la proximidad con la mayoría de países latinoamericanos que utilizan esa lengua.

Realizando un balance sobre la enseñanza del portugués como lengua extranjera, se puede evidenciar que su avance es un poco lento. Por ejemplo, en Argentina y Uruguay, la cobertura de la enseñanza del portugués no alcanza porcentajes similares a los que tiene la enseñanza del español en el Brasil. En los demás países de América Latina, la enseñanza del portugués como LE avanza también de forma lenta pero segura. Hace diez años era impensable ver el portugués como LE fuera de los ámbitos educativos de algunas universidades, pero, actualmente, en la mayoría de los países latinoamericanos se oferta y se promueve la utilización de esta lengua. Tanto en el ámbito académico como fuera de él, ya es posible percibir su utilización en las aerolíneas, revistas, restaurantes, finanzas, informática, comercio, campo laboral, etc.

Maurais, J. & Morris, M (2003) tienen una opinión diferente respecto a la expansión del portugués en Hispanoamérica, pues consideran que los países de habla hispana siempre mantuvieron una férrea barrera frente al portugués, lo que habría dificultado su difusión. Aducen que el español siempre ha gozado de un gran estatus en el Brasil, especialmente por su asociación con la cultura y la literatura, mientras que para sus vecinos el portugués ha sido una lengua de segunda categoría a la cual nunca se ha prestado atención ni interés para su aprendizaje.

M. Cavalcanti (1999) aporta un punto de vista distinto al anterior y sugiere otras causas que habrían impedido la difusión del portugués como LE. Según esta investigadora, en un país como Brasil, en el que siempre ha habido la ideología del monolingüismo, resulta muy difícil la implantación del multilingüismo social, ya que no está contemplado en los idearios nacionales ni tampoco incluido en la política lingüística:

«Em outras palavras, a política lingüística de monolingüismo no Brasil e uma questão naturalizada, tornada natural; numa sociedade onde a maioria da população e monolíngue há frequentemente uma suposição subjacente de que o monolingüismo representa um estado ideal natural, enquanto o multilingüismo representa uma condição temporariamente anormal.» M. Cavalcanti (1999)

Para superar estas deficiencias en la difusión y expansión del portugués como lengua extranjera, Ataliba T. de Castilho (2013) sugiere desarrollar una estrategia que debe estar articulada a partir de tres ejes fundamentales:

- a) **La internacionalización del portugués (conocimiento y enseñanza) debe construirse sobre los aportes hechos por las universidades y las sociedades científicas.** En los últimos cuarenta años, la academia ha sido la primera en coadyuvar a la consolidación de la lingüística en el Brasil, gracias a las iniciativas y esfuerzos realizados a través de distintas actividades tales como la creación de organizaciones lingüísticas y de programas de posgrado, publicaciones en revistas especializadas, la preparación de profesores y materialidades cualificados para la enseñanza del portugués como L2, entre otras tantas.
- b) **Los esfuerzos de la promoción del portugués han de tener un rumbo y un enfoque precisos.** Respecto a esta cuestión han existido muchas iniciativas dispersas y carentes de una sinergia adecuada para la correcta difusión del portugués, tales como el Instituto Internacional de Língua

Portuguesa (IILP) o la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP).

Como bien es sabido, la mayoría de países del mundo tienen instituciones dedicadas a la promoción y a la difusión de las lenguas. Es el caso de España con el Instituto Cervantes para la difusión del castellano, y el de Portugal con el Instituto Camões, para el portugués europeo. Llama la atención que, siendo Brasil el mayor país donde se habla portugués (con, por los menos, 200 millones de hablantes), no tenga una institución encargada de difundir su política lingüística a través del mundo.

No obstante, el estado brasileño dispone de una división de promoción de la lengua portuguesa (=pt. *Divisão de Promoção da Língua Portuguesa*) que se encarga de coordinar los centros de cultura brasileña instalados en las embajadas en el exterior. Esta dependencia gubernamental se ha convertido en un monopolio estatal para la difusión de la lengua que ha impedido desarrollar cualquier otro tipo de iniciativas privadas o estatales.

- c) **La formulación de una política lingüística multicéntrica y multilingüe para el portugués brasileño es indispensable y necesaria.** Dado el carácter multicéntrico del portugués, que dispone de más de una norma lingüística (europea, brasileña y africana) y el carácter multilingüe de los territorios en los que se habla, donde sobreviven más de un centenar de lenguas indígenas, las lenguas de inmigración, además de las variantes del portugués habladas en países como Mozambique, Angola, Guinea Bissau y Timor Oriental, se hace necesaria la creación de una política lingüística brasileña, la cual debería tener en cuenta esas dos características particulares.

Para L. Diniz (2012), en el caso específico del portugués del Brasil se han llevado a cabo una serie de acciones nada comparables con las iniciativas que han realizado los estados para la promoción del inglés, el francés o el español, que buscan su internacionalización. No obstante, tales acciones se han venido fortaleciendo significativamente desde finales del siglo pasado y comienzos del siglo XXI.

Una de las principales iniciativas fue la creación de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) en el año de 1996, integrada por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guinea Bissau, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe y Timor Oriental. Esta comunidad multilateral tiene como objetivo estrechar lazos de amistad, realizar acuerdos políticos, diplomáticos y de cooperación especialmente en los ámbitos cultural, jurídico y técnico-científico.

El órgano responsable de la difusión del portugués es el Instituto Internacional de la Lengua Portuguesa (IILP), fundado en 1999. Tiene su sede principal en la ciudad de Praia, capital de la república de Cabo Verde. Entre sus objetivos principales se encuentran la promoción y la defensa, el enriquecimiento y la difusión de la lengua portuguesa como vehículo de cultura, educación, información y acceso al conocimiento científico, tecnológico, etc.

La gestión del portugués ha sido conducida más frecuentemente por las instituciones vinculadas a los gobiernos de Portugal y del Brasil, ya que los demás países integrantes no son demasiado influyentes en este sentido. La política lingüística portuguesa es liderada por el Instituto Camões, el cual fue creado en el año de 1992 y actualmente depende del Ministerio de Negocios Extranjeros de Portugal. En el año 2012 el instituto Camões poseía 19 centros culturales, estaba presente en 294 instituciones de enseñanza superior y organizaciones internacionales y apoyaba 30 cátedras y 60 centros de lengua portuguesa, de forma que sus actividades se extendían a 72 países.

L. Diniz (2012) también pone de relieve un sistemático y progresivo fortalecimiento de la política lingüística exterior brasileña, la cual se inscribe en condiciones de producción marcadas por la nueva economía y por cambios en la política externa de Brasil y en el imaginario del país en el exterior. A pesar del fortalecimiento aludido, las iniciativas para la promoción internacional del portugués son, en general, producto de una política cultural y no lingüística. Esto es muy evidente, ya que, por un lado, se observa el fortalecimiento de la política exterior brasileña, mientras que, por el otro, se constata que la relación entre la lengua portuguesa y la política del estado no es directa, sino que es sustentada por la noción de cultura.

Dada la importancia del portugués en este nuevo siglo por su nivel de expansión, difusión y proyección a escala internacional, seguidamente en la figura 47 se muestra una adaptación proyectiva del modelo de los círculos concéntricos de B. Kaschru (1985) para esta lengua.

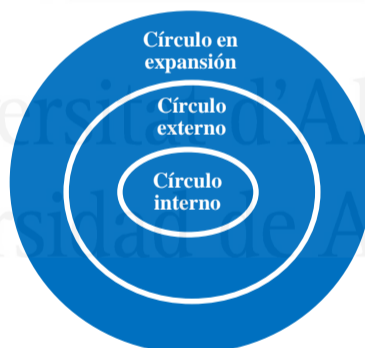


Figura 47. Círculos concéntricos del portugués. Fuente: adaptación B. Kaschru. (1985)

En el círculo interno se sitúa la lengua materna de la mayoría de la población; en este caso, por acervo histórico, corresponde a Portugal, igualmente se encuentra el portugués del Brasil que es la lengua con más hablantes de este círculo. En el círculo externo se ubican los países en donde el portugués tiene la categoría de lengua oficial no mayoritaria (Angola, Cabo Verde, Guine Bissau, Moçambique, Timor Leste, São Tomé e Príncipe). Y finalmente, el círculo en expansión, en donde el portugués asume el rol de lengua extranjera, de cultura y de comercio (comunidades del Mercosur, Unasur, Brics, etc.).

P. Vandresen (2009a) concluye que el portugués ya consiguió su objetivo de expandirse por todo el territorio brasileño por ser una lengua de interacción para todos los ciudadanos. No obstante, su enseñanza en las escuelas, particularmente la lectura y la escritura, todavía son precarias, como lo atestiguan pruebas evaluativas nacionales e internacionales. La enseñanza y la difusión del portugués como lengua extranjera presentan serias dificultades y deficiencias, ya que los materiales didácticos son escasos, hay pocos cursos que efectivamente preparen a los profesores para la enseñanza del portugués como LE y las políticas lingüísticas, a pesar de sus avances, no han sido del todo eficaces.

4.5. Situación de las lenguas indígenas

De acuerdo con P. Vandresen (2009b), hacia el año de 1500 se inició la conquista lingüística y las lenguas indígenas, especialmente las del tronco tupi-guaraní, fueron las primeras que tuvieron contacto con el portugués. Algunas de esas lenguas fueron utilizadas por los jesuitas para la evangelización de los indígenas, de allí surgen las llamadas lenguas generales o francas (*=pt. línguas gerais ou francas*), que en el sudeste denominaron lengua brasílica (*=pt. língua brasílica*); en el norte, lengua general amazónica (*=pt. língua geral amazônica ou nheengatu*) y en el sur, guaraní. La colonización en sus comienzos fue llevada a cabo por extranjeros, lo que provocó una mezcla muy fuerte que dio origen a un bilingüismo con predominio de las lenguas generales en el contexto familiar, mientras que las lenguas foráneas se usaban para efectos de comunicación en dominios sociales y comerciales. La restauración del imperio portugués y la expulsión de los jesuitas, a los que se endilgaba de mantener a los indígenas bajo su control mediante la creación de una barrera lingüística (tupí/portugués) entre los nativos y colonos, trajo como consecuencia que las lenguas generales perdieran influencia en las comunidades. Para restablecer el dominio de la lengua portuguesa en la colonia brasileña, el gobierno prohibió el uso de las lenguas generales y de cualquier otro tipo de lenguas extranjeras. En términos de política lingüística oficial, entre los años 1650 y 1973, la utilización de estas lenguas minoritarias no contaba con aprobación gubernamental, ni se realizaba esfuerzo alguno para la preservación de las lenguas indígenas, y menos aún de sus hablantes.

Respecto al número de etnias, nativos, lenguas y hablantes, a la fecha no existen datos fidedignos que suministren una información real. Esto se debe, en buena medida, a la gran extensión del territorio brasileño y a las condiciones inhóspitas para acceder a algunas de sus zonas. Otros factores que también han incidido son que muchos han migrado a las áreas urbanas y se confunden con la población no indígena, otros viven aislados y reacios al contacto humano, y otras etnias más conocidas, debido a los conflictos con la población no indígena, han ido migrando a lugares de difícil acceso, etc.

Por ejemplo, P. Vandresen (2009b) manifiesta que de las aproximadamente mil lenguas con sus respectivos hablantes del año 1500, actualmente solo sobreviven cerca de 180 lenguas indígenas y algo menos de 250 mil habitantes en el territorio brasileño. L. Seki (2000) estima que en el transcurrir de los 500 años de colonización, cerca de mil lenguas se perdieron debido a la desaparición física de

los hablantes, epidemias, exterminio directo, esclavitud, reducción de territorios, destrucción de sobrevivientes y aculturación forzada, entre otros factores que han acompañado los frentes de expansión desde el periodo colonial hasta nuestros días. Según la opinión del antropólogo M. Gomes (2012), el 90% de la población indígena originaria desapareció en los últimos 500 años (en el año 1500 había cerca de 5 millones de indios en el territorio que hoy es Brasil).

Tomando como referente los datos oficiales del censo realizado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística-IBGE (2010), a continuación se extrae la siguiente información, que es útil para cotejar con los datos que usualmente se encuentran disponibles y que provienen de diferentes fuentes, como las mencionadas anteriormente: De los 896 mil individuos que se declaran indígenas, 572 mil, que corresponden al 63,8%, viven en el área rural, y 517 mil, que porcentualmente equivalen al 57,7%, moran en tierras indígenas oficialmente reconocidas.

Se puede destacar que el porcentaje de indígenas que vive en las áreas rurales, comparado con la población brasileña en general, es superior, ya que el 84,4% de la población nacional brasileña no indígena reside en centros urbanos, mientras que solo el 36,2 % de los indígenas habitan en las ciudades, lo que se puede explicar por el estrecho vínculo que los nativos todavía tienen con la tierra. Ver figura 48.

**População indígena, por situação do domicílio,
segundo a localização do domicílio – Brasil - 2010**

Localização do domicílio	População indígena por situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
Total	896 917	324 834	572 083
Terras Indígenas	517 383	25 963	491 420
Fora de Terras Indígenas	379 534	298 871	80 663

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Figura 48. Caracterización de la población indígena del Brasil. Fuente: IBGE (2010)

Respecto a la ubicación geográfica, puede decirse que la región que concentra más población indígena es la Región Norte; la siguen la Región Centro-Oeste, la Región Sudeste, la Región Nordeste y, finalmente, la Región Sur. Ver figura 49.

Grandes Regiões	Proporção de municípios com pelo menos uma pessoa autodeclarada indígena		
	1991	2000	2010
Brasil	34,5	63,5	80,5
Norte	64,4	80,0	90,2
Nordeste	29,0	59,1	78,9
Sudeste	27,6	63,3	80,6
Sul	39,3	59,6	75,8
Centro-Oeste	47,8	74,7	89,1

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010.

Figura 49. Distribución geográfica de la población indígena del Brasil. Fuente: IBGE (2010)

La tasa de alfabetización de los indígenas se encuentra por debajo de la media nacional, que se sitúa en el 90,4%. En las tierras indígenas, el 32,3% todavía son analfabetos, mientras que fuera de las tierras indígenas, el porcentaje de analfabetismo se reduce al 14,5%. Ese dato demuestra que la expansión de las políticas públicas en el área de educación indígena constituye un desafío permanente, con especial énfasis en la población que vive en las tierras indígenas. Ver figura 50.

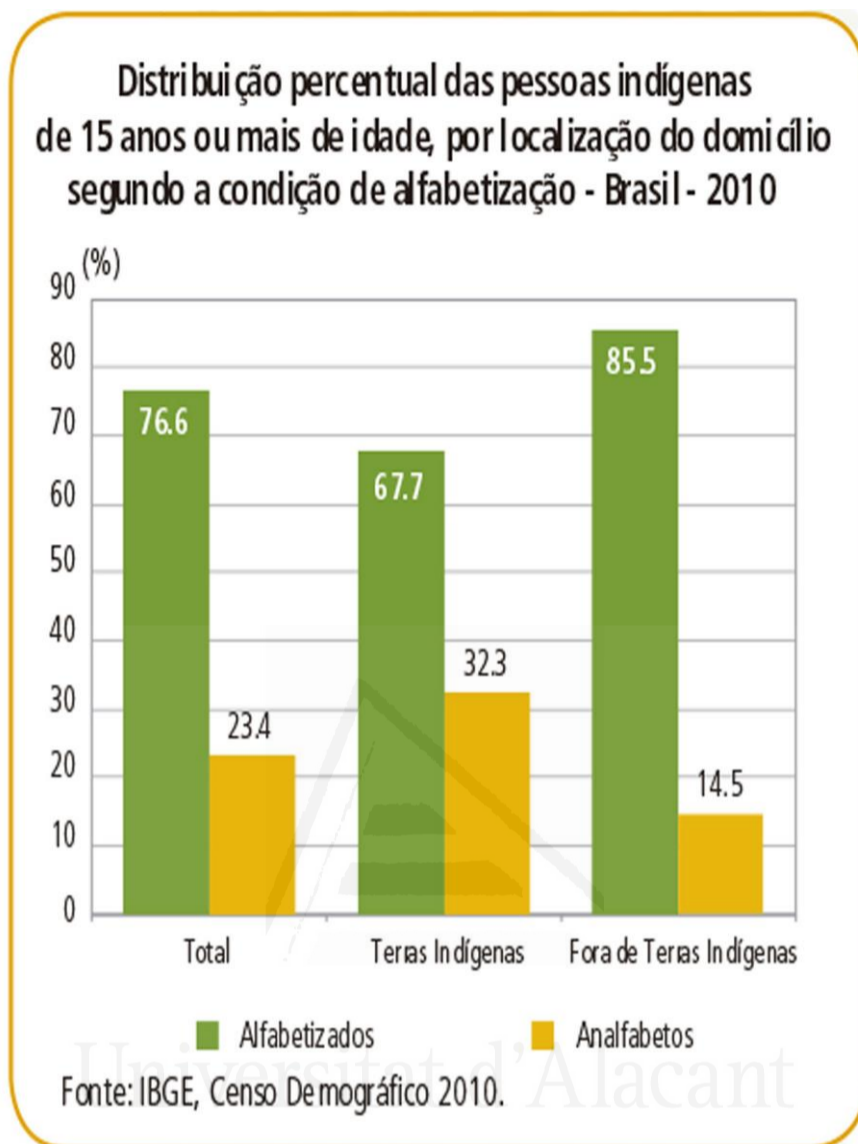


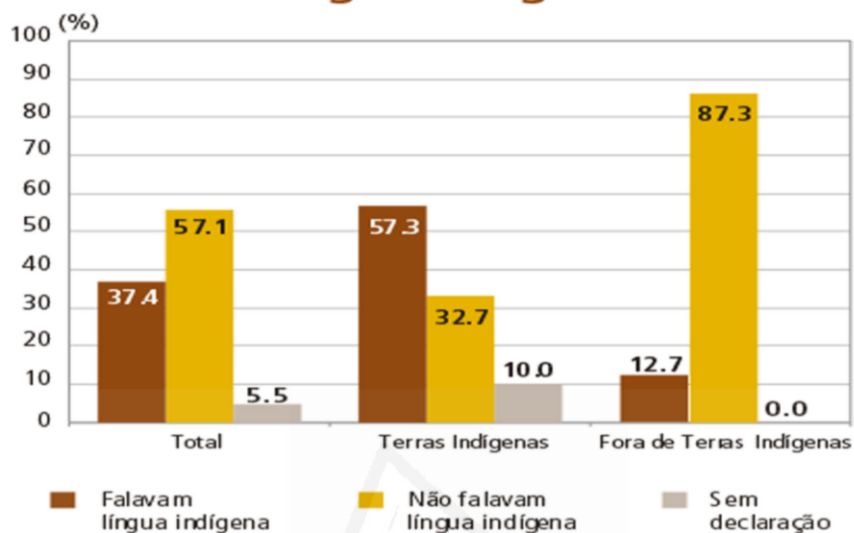
Figura 50. Nivel de alfabetización de la población indígena del Brasil. Fuente: IBGE (2010)

En cuanto a la competencia y la actuación comunicativas, el censo del 2010 reveló que el 37,4% de la población nativa habla en su domicilio una lengua indígena, mientras que solo el 17,5% no habla el portugués. El porcentaje de nativos que hablan la lengua indígena en el domicilio aumenta al 57,3% cuando viven dentro de las tierras indígenas, y aumenta también al 28,8% el porcentaje de aquellos que no hablan el portugués.

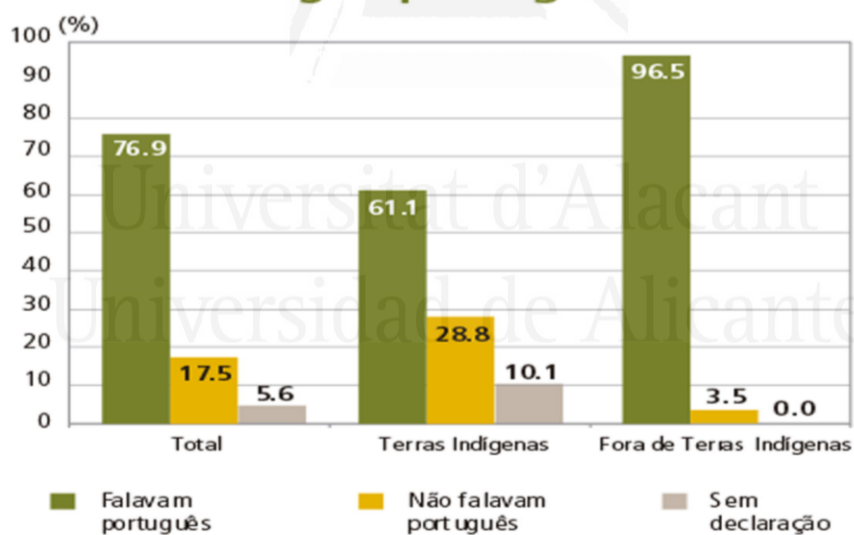
Ese comportamiento lingüístico permite inferir que el arraigarse a sus tierras nativas y establecerse en ellas coadyuva positivamente a la conservación de sus lenguas y a la preservación de su acervo sociocultural. Situación diametralmente opuesta a la que tiene ocurrencia cuando los indígenas viven fuera de sus tierras, ya sea porque cohabitan en zonas rurales con hablantes no indígenas o porque han migrado a las ciudades; en este contexto, el 96,5% hablan portugués y solo el 3.5% utilizan la lengua indígena para comunicarse. Ver figura 51.

Distribuição percentual das pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade, por tipo de língua falada no domicílio, segundo a localização do domicílio - Brasil - 2010

Língua indígena



Língua portuguesa



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Figura 51. Caracterización lingüística de la población indígena del Brasil. Fuente: IBGE (2010)

Finalmente, los resultados del censo del 2010 dan cuenta de que actualmente hay identificadas e individualizadas 274 lenguas indígenas que son habladas por individuos pertenecientes a 305 etnias diferentes. No obstante, esta última información debe ser interpretada con especial cuidado, ya que es necesario validar sociolingüística y antropológicamente estas cifras, toda vez que pueden darse casos

en los que muchas lenguas sean variantes de una misma lengua, que algunas etnias utilicen una o más lenguas o estén segmentadas y hablen la misma lengua del grupo mayoritario.

Para S. Silva et al (2011), las relaciones entre colonizadores e indígenas desde el periodo colonial nunca fueron armoniosas, ya que presentaron situaciones de grandes conflictos que, en la mayoría de los casos, llevaron no solo al exterminio de las lenguas, sino también al de los pueblos indígenas.

La situación de las lenguas indígenas brasileñas es crítica no solo por la pérdida del conocimiento lingüístico y cultural, sino también por las implicaciones que tiene la desaparición de cualquier lengua en sí misma, ya sea desde el punto de vista de la desintegración social y espiritual de cada uno de los pueblos o por la pérdida de la lengua bajo cualquier tipo de presión externa. En síntesis, han sido destruidos sus valores tradicionales sin tiempo para la incorporación o desarrollo de otros nuevos, lo que lleva al empobrecimiento y a la marginalización social.

El conflicto lingüístico que muchas de ellas enfrentan es derivado de otra serie de conflictos de tipo político, económico o social. El indígena desde siempre ha representado un obstáculo para el desarrollo del país, y para minimizar esta problemática, el estado ha implementado políticas de integración que siempre han tenido resultados nefastos.

Uno de los objetivos de estas políticas ha sido la asimilación del indígena por medio de la educación, la cual iba a cargo de las comunidades religiosas: los indios eran alfabetizados en su lengua materna al mismo tiempo que eran introducidos en el aprendizaje de la lengua portuguesa, de tal forma que, al adquirir una adecuada competencia, toda la educación se desarrollaba en este idioma para luego ser conminados a dejar su lengua nativa, su modo de vida, su identidad y su cultura. Sin embargo, cuando no era posible la asimilación de forma pacífica, se exterminaban los pueblos y, con ellos, sus lenguas.

La codicia de los terratenientes, su ambición por poseer las tierras donde vivían o sus riquezas, y la mano de obra esclavista han sido y aún siguen siendo los principales motivos de esos conflictos. Desgraciadamente, en la mayoría de los casos, quien más pierde es el indígena, pues no solo es despojado de sus tierras, sino también de su lengua, sus valores, sus tradiciones y su espiritualidad.

La situación de los pueblos indígenas del Brasil de ayer a hoy es sintetizada por el antropólogo Mercio Gomes en su obra seminal *Os Índios e o Brasil* en los siguientes términos.

«O Brasil e os índios, desde 1500, formam uma dupla incombinável. A relação entre ambas as histórias é claramente inversa: à medida que o primeiro cresce, o outro decrece. Independentemente do período histórico – seja colônia, monarquia, república, ditadura ou democracia –, nota-se sempre a má sina dos índios: pressões sobre suas terras, desleixo com sua saúde e sua educação, desrespeito, injustiça e perseguições que sofrem, vindas de todos os quadrantes da nação (inclusive, suspeitamos, do nosso próprio íntimo derrotista). Poderíamos facilmente chegar à conclusão de que não há lugar no Brasil para os índios. Não no Brasil de hoje.» M. Gomes (2012)

L. Seki (2000) cuenta que a partir de la llegada de los portugueses al Brasil, la existencia de los pueblos indígenas, igual que la de sus lenguas, comenzó a conocerse parcialmente. El primer contacto ocurrió con los pueblos tupí, que ocupaban en la época toda la costa brasileña; con excepción del kariri, la lengua hablada por esos pueblos fue la única estudiada en los primeros trescientos años de colonización.

Los materiales lingüísticos existentes fueron producidos sobre todo por misioneros jesuitas portugueses. Las informaciones sobre las lenguas tupí comenzaron a surgir en el siglo XIX, a través de trabajos realizados por misioneros y estudiosos (geógrafos, viajeros, naturalistas, etc.), que estuvieron en contacto directo con los hablantes nativos.

Dichas investigaciones estaban más enfocadas a sus áreas particulares de trabajo, es decir, no tenían como objetivo central el abordaje lingüístico, pues estaban más subordinadas a intereses de catequesis en el caso de los misioneros y a los intereses específicos de cada investigador en los otros casos.

La preocupación en cuanto al estudio científico de las lenguas indígenas brasileñas aparece en los años 30, cuando se comienzan a dar enfoques sistemáticos a la investigación sobre las mismas. Pero es a partir de la década de los 80, la lingüística indígena experimentó un gran desarrollo con el crecimiento del número de investigadores brasileños comprometidos con el estudio de esas lenguas y la formación de especialistas, registrándose un aumento cuantitativo y cualitativo de la producción investigativa.

Esta comunidad científica ha colaborado enormemente en programas de formación de profesores indígenas, incluyendo, en muchos casos, el entrenamiento en lingüística. A comienzos de este siglo, se puede aún evidenciar la disminución de algunas etnias.

La magnitud de la pérdida puede ser visualizada a través de la localización actual de los grupos y las lenguas indígenas. Dichos grupos están concentrados en los estados de Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Acre, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Tocantins y, en menor proporción, en otros estados, habiendo desaparecido prácticamente en la totalidad de la región este, y también en parte de la Amazonia.

El número de lenguas indígenas brasileñas que todavía existen representa una gran diversidad lingüística. El tronco tupí es uno de los grandes agrupamientos, al lado del tronco macro-jê y las familias aruák, karíb, páno y las llamadas lenguas aisladas (*=pt. linguas isoladas*), las cuales, de acuerdo con la información suministrada por la Fundación Nacional del Indio-Funai (2014), corresponden a por lo menos 107 etnias de reciente contacto, entre las que destacan las siguientes: Zo'é, Awá Guajá, Avá Canoeiro, Akun'tsu, Canôe, Piripkura, Arara da TI Cachoeira Seca, Araweté, Suruwahá y Yanomami.

A continuación se presenta una clasificación genética de las lenguas indígenas brasileñas, agrupadas en troncos lingüísticos, familias, número de lenguas y ubicación geográfica, tal como se ilustra en la figura 52.

Tronco lingüístico	Descripción	Ubicación
Tupi	Constituido por 7 familias genéticas y 3 lenguas aisladas: tupí-guaraní (33 lenguas y dialectos en el Brasil); mondé (7 lenguas); tuparí (3 lenguas); juruna (2 lenguas); mundurukú (2 lenguas); ramarána (2 lenguas); lenguas aisladas : awetí, sateré-mawé y puruborá.	Presenta una gran dispersión geográfica: sus lenguas son habladas en diferentes regiones del Brasil y también en otros países de América del Sur (Bolivia, Perú, Venezuela, Guayana Francesa, Colombia, Paraguay y Argentina). Las familias del tronco tupí están todas localizadas en territorio brasileño, al sur del río Amazonas.
Macro-jê	Cinco familias genéticas: jê (27 lenguas y dialectos); bororo (2 lenguas); botocúdo (1 lengua); karajá e maxakalí (3 lenguas cada una). Otras lenguas: guató, ofayé, rikbaktsá e yatê ou fulniô.	Desde el sur de Maranhão y de Pará, pasando por los estados do Centro-Oeste hasta el sur del País.
Otras familias lingüísticas	La familia karib, de la cual hacen parte 20 lenguas	Distribuidas al norte del río Amazonas, en los estados de Amapá, Roraima Pará y al sur del río Amazonas, a lo largo del río Xingu. Otras lenguas de esa familia son habladas en las Guayanas y Venezuela.
	Familia aruák o arawák (17 lenguas)	Estados de Amapá, Roraima, Acre, Amazonas, Mato Grosso y Mato Grosso do Sul. La familia incluye otras lenguas habladas fuera de territorio brasileño
	Familia pano (13 lenguas)	Estados de Acre, Rondônia y Amazonas, además de otras habladas en Perú y Bolivia
	Tucano (11 lenguas y varios dialectos)	
	Araxá (7 lenguas)	
	Makú (6 lenguas)	
	Katukína (4 lenguas)	
	Yanomami (4 lenguas)	
	Txapakúra (3 lenguas)	
	Nambikwára (3 lenguas)	
	Guaikurú (1 lengua)	
Mura (2 lenguas)		
Lenguas aisladas año 2000	Tikúna, irantxé/münkü, trumái, máku, aikaná, arikapú, jabutí, kanoê y koaiá o kwazá.	
Lenguas aisladas año 2014	Zo`é, Awá Guajá, Avá Canoeiro, Akun'tsu, Canôe, Piripkura, Arara da TI Cachoeira Seca, Araweté, Suruwahá e Yanomami,	

Figura 52. Clasificación de las lenguas indígenas. Fuente: adaptación L. Seki (2000) & Funai (2014)

M. Gomes (2012) hace saber que, a pesar de las adversidades afrontadas históricamente por la población indígena en el Brasil, hoy en día hay lugar para noticias alentadoras, las cuales dan cuenta de la existencia de indicios referentes a ciertas poblaciones que vienen creciendo en las últimas cinco décadas. Algunos pueblos indígenas, como los Guaraní, los Terena, los Guajajara, los Ticuna, los Makuxi y los Mura, que acumulan más de doscientos años de contacto con los no indígenas, parecen haber adquirido refuerzo biológico y cultural para defenderse de las adversidades más brutales que les han sido impuestas hasta ahora, y hoy se estima que han alcanzado una población de más de veinte mil habitantes. Muchos pueblos que habían sufrido una disminución en más de un 50% de su población original dieron un salto de crecimiento, tales como los Karajá, Munduruku, Canela, Kayapó, Xavante etc. Otras poblaciones como las Urubu-kaapor, Gaviões-Parkatejé, Kayabi, Juruna, Yawalapiti, Nambiquara, Tapirapé etc., que también estuvieron próximas a la extinción, se recuperaron y se estabilizaron biológica, lingüística y culturalmente.

La fundación nacional del indio FUNAI (=pt. *Fundação Nacional do Índio*) es el órgano del gobierno encargado de la cuestión indígena, y por extensión también lo es el estado brasileño. A pesar de sus ingentes esfuerzos, no ha logrado concretar una política indigenista sustentable, con reglas y normas que aseguren un nuevo lugar y un nuevo rol para los aborígenes en el panorama político-cultural de este nuevo milenio.

A pesar de lo dicho anteriormente, H. Bejarano (2011) considera que la situación de los indígenas afronta un positivo cambio a partir del año 1988, cuando la constitución federal brasileña por fin les consagró el derecho a una educación diferenciada, específica y bilingüe, caracterizada por la igualdad de condiciones en el acceso a la escuela y en la permanencia en ella, libertad en el aprendizaje, divulgación de su pensamiento, pluralidad de ideas y de concepciones pedagógicas y gratuidad de la educación, etc.

A. Brand et al (2009), con una mirada crítica, advierten que, pasados veinte años, los avances en la protección de los derechos constitucionales de los pueblos indígenas por parte de los órganos estatales han sido ciertamente exigüos, y que tales avances se deben más bien a la lucha de los propios indígenas, que adquirieron significativa visibilidad en el escenario nacional y mundial a través de la creación de organizaciones indígenas y ocupando un creciente número de espacios en algunas administraciones locales, regionales y nacionales.

Ese largo y traumático proceso histórico de interrelación con los colonizadores de ayer y de hoy, al mismo tiempo que provocó una enorme gama de pérdidas — pérdida de tierras, vidas, lenguas, pueblos, autonomía y calidad de vida—, también permitió a los pueblos indígenas construir inéditas experiencias de resistencia, de supervivencia y de negociación. Es ciertamente desde esa perspectiva que se debe entender la demanda de los pueblos indígenas por una educación escolar de calidad y la búsqueda del acceso a las universidades.

En los últimos años han crecido en todo el país las demandas de los pueblos indígenas para acceder a los diferentes niveles educativos y, simultáneamente, las universidades han estructurado iniciativas para facilitar el acceso a estos colectivos,

las cuales se han materializado en propuestas enfocadas a la reserva de plazas para los alumnos en las escuelas públicas y también en centros de educación superior.

Un caso particular que revela el nivel de participación y compromiso de las universidades en el Brasil con la población indígena es el proyecto que se ha llevado a cabo en el estado de Mato Grosso do Sul, que fue materializado a través del programa Red de Saberes (=pt. *Rede de Saberes*).

El estado de Mato Grosso do Sul posee, después del Amazonas, una de las más significativas poblaciones indígenas del país, cerca de 60 mil personas de las etnias Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató y Ofaié, que viven en un contexto marcado por la pérdida territorial y su correspondiente confinamiento en tierras indígenas reducidas, con los recursos naturales profundamente comprometidos y que ofrecen escasas condiciones para su sustento. Debido a la carencia de tierras propias y de recursos naturales que garanticen la subsistencia, un significativo número de miembros de la población indígena regional vive hoy en espacios urbanos. Dadas las precarias condiciones, se insertan laboralmente bajo una modalidad informal de mano de obra no calificada, como obreros en los ingenios de producción de azúcar y alcohol, como profesores y servidores en las escuelas de sus propias etnias, en puestos de la Funai, etc.

El programa Red de Saberes es una acción afirmativa realizada por cuatro universidades del estado de Mato Grosso do Sul, la Universidade Católica Dom Bosco, la Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, la Universidade Federal do Mato Grosso do Sul y la Universidade Federal da Grande Dourados. Estas entidades educativas se encargan de apoyar y asegurar la permanencia en la educación superior de los estudiantes indígenas de la región.

Se estima que el proyecto viene atendiendo a más de 500 estudiantes universitarios indígenas de las poblaciones de Mato Grosso do Sul. Dentro de las acciones desarrolladas por el programa para apoyar la formación educativa de los estudiantes indígenas, se pueden destacar: diagnósticos sobre la situación y sobre las demandas de formación para los estudiantes indígenas; capacitación de docentes, funcionarios y estudiantes de las universidades participantes respecto a cuestiones relativas a la situación de los pueblos indígenas en el Brasil; creación del laboratorio de informática; diseño de la página web del programa (véase www.rededesaberes.org); elaboración de materiales didácticos, financiamiento de proyectos de investigación y extensión destinados a la producción académica de los estudiantes indígenas, etc.

H. Bejarano (2011) advierte que, a pesar de los grandes esfuerzos hechos por el gobierno brasileño para mejorar la educación indígena, hay algunos aspectos bien importantes que merecen especial atención, toda vez que no han sido desarrollados en todos los ámbitos cabalmente y se hallan en suspenso: la calidad de la enseñanza en las aldeas indígenas, ya que la formación de muchos profesores indígenas es cuestionable, y, por supuesto, la cobertura, que todavía no llega a muchos asentamientos indígenas.

4.6. La sociolingüística en el Brasil

Para R. Cavaliere (2014), la historia de la sociolingüística brasileña está fuertemente influenciada desde sus comienzos por el estructuralismo y el funcionalismo lingüísticos. Eminentes lingüistas, como Eugen Coseriu y André Martinet, han dejado profundas huellas en los lingüistas de fin del siglo XX en este país. Evanildo Bechara y Rafael Eugenio Hoyos Andrade pueden ser considerados como los pioneros de estas dos corrientes de pensamiento; el primero, seguidor de las tesis de Coseriu y el segundo, de Martinet.

En la década de los 70 se da un fuerte impulso a la sociolingüística, y la corriente variacionista es la que más auge y aceptación ha tenido desde entonces. De acuerdo con A. Salomão (2011), en este periodo surgieron grupos de investigadores que forjaron los primeros cimientos a través de importantes proyectos, entre los que se pueden destacar el grupo del *projeto Mobral Central*, el grupo del *projeto da Norma Urbana Oral Culta do Río de Janeiro (Nurc)*, el *projeto Censo da Variação Linguística no Estado do Río de Janeiro*, y el *projeto de Variação Linguística da Região Sul do Brasil*, entre muchos otros. Los trabajos investigativos de estos grupos se centraron en describir la variación del portugués del Brasil y también en explicar los factores lingüísticos y extralingüísticos que afectaban a dicha variación.

S. Votre & C. Roncarati (2008) manifiestan que Jürgen Walter Bernd Heye y Anthony Julius Naro son dos nombres de peso, debido a la contribución relevante que hicieron al desarrollo de la sociolingüística y de las teorías del lenguaje en el Brasil, más específicamente en la ciudad de Río de Janeiro, desde la década de los 70. Se trata de dos lingüistas extranjeros que fueron traídos al Brasil para incentivar el estudio de la lingüística y que han sobresalido desde esa época debido a su gran contribución al desarrollo de esta disciplina. El profesor Naro se ha destacado por la formación de investigadores y por hacer avanzar la sociolingüística variacionista y la lingüística funcional del portugués del Brasil y europeo. Por su parte Jürgen Walter Bernd Heye ha hecho importantes aportaciones al campo de la sociolingüística, especialmente en lo relacionado con las lenguas en contacto y el bilingüismo.

Otra importante lingüista, que trabaja en la misma línea que Naro, es María Marta Pereira Scherre, cuyo campo de acción es la sociolingüística y la dialectología. Ha actuado principalmente en asuntos relacionados con la variación lingüística, cambio lingüístico, discriminación lingüística, variación lingüística y enseñanza.

Fernando Tarallo es otra figura destacada en el campo de la sociolingüística brasileña. De acuerdo con la opinión de R. Cavaliere (2014), a través de su obra seminal, titulada *La investigación sociolingüística (=pt. A pesquisa sociolingüística)* publicada por primera vez en el año de 1985, infundió en los investigadores los fundamentos del variacionismo de corte laboviano de una forma didáctica y sencilla, sin descuidar la profundidad del marco conceptual de la investigación, la metodología y su respectivo análisis.

También es importante destacar el nombre de Claudia Roncarati, quien, en la década de los 80 y los 90, profundizó sus investigaciones en diferentes campos tales como el variacionismo y funcionalismo de fenómenos morfosintácticos discursivos, dialectología, criollística, bilingüismo, multilingüismo y lingüística histórica. Como se ha dicho al comienzo de este apartado, los grupos pioneros en la investigación durante las décadas de los 70, 80 y 90, desde una perspectiva eminentemente variacionista, se centraron en el estudio de la variación lingüística del portugués del Brasil, contribuyendo al mejor conocimiento de los condicionamientos lingüísticos y sociales de la modalidad culta y no culta de esta lengua.

Tras esta etapa, A. Salomão (2011) realizó una revisión durante la última década del siglo pasado con el fin de conocer de cerca el estado, el número y la tendencia de las investigaciones realizadas en este lapso. Producto de este trabajo (cfr. A. Salomão, 2011), se pudo evidenciar un considerable crecimiento de las investigaciones en casi todas las regiones del Brasil, las cuales muestran que la sociolingüística de corte variacionista ha ganado un importante espacio en el área del estudio del lenguaje, y que unos pocos grupos de investigación que existían en las décadas anteriores se han incrementado ostensiblemente en el nuevo milenio hasta convertirse en redes de investigación. Dicha proliferación llama poderosamente la atención, ya que, por una parte, incentiva la producción sociolingüística, y por la otra, contribuye al intercambio de conocimiento científico entre las diferentes entidades educativas.

Si bien es cierto que la sociolingüística variacionista en el Brasil ha tenido gran acogida, también es verdad que ha recibido fuertes críticas, especialmente en esta última década, ya que han surgido nuevas propuestas investigativas, como la preconizada por el joven sociolingüista Dante Lucchesi, para quien los estudios sociolingüísticos deben tener su génesis en una perspectiva histórica que ha sido erróneamente interpretada por la mayoría de investigadores del Brasil.

Así, para D. Lucchesi (2012), hasta mediados del siglo XX, los más importantes lingüistas brasileños que se inclinaron por la investigación sociolingüística asumieron una visión conservadora y estereotipada respecto a la superioridad lingüística del colonizador europeo frente a las poblaciones indígenas y africanas, de tal forma que subestimaron la influencia de esos pueblos en la realidad sociolingüística brasileña asumiendo una posición inmanentista, ya que tanto Anthony Naro como Marta Scherre rechazan de plano la hipótesis que da cuenta de que el contacto del portugués con las lenguas indígenas y africanas puede ser considerado como un factor transcendente en la génesis histórica de la realidad sociolingüística brasileña.

«Por outro lado, a forte tradição imanentista que se estabeleceu na Linguística Moderna desde que Saussure decretou que a língua é uma estrutura que se move em função de sua lógica interna tem-se renovado, muitas vezes, de forma surpreendente, como no caso dos sociolinguistas Anthony Naro e Marta Scherre (1993 e 2007), que, resgatando o conceito sapiriano de deriva linguística, têm refutado qualquer proeminência do contato entre línguas na formação do português brasileiro, afirmando que o contato linguístico teria apenas acelerado tendências já presentes na evolução da língua portuguesa desde suas origens latinas.» D. Lucchesi (2012)

Apartándose de la concepción tradicional de la sociolingüística brasileña, Dante Luchessi parte de una hipótesis de trabajo en la cual relaciona la formación histórica del portugués brasileño con la influencia ejercida por los hablantes indígenas y africanos desde la época colonial hasta nuestros días, a través de sus descendientes, que constituyen, por lo menos, dos tercios de la población del Brasil. De esa población, más de la mitad son analfabetos funcionales, mientras que el número de los analfabetos plenos o absolutos está alrededor del diez por ciento, porcentaje que puede ser considerado como una de los más altos de América Latina.

Dante Luchessi ha acuñado la expresión «polarización sociolingüística del Brasil» (=pt. *polarização sociolingüística do Brasil*) para enmarcar la anterior situación y definirla bajo un patrón de comportamiento que se fundamenta, por un lado, en una norma culta, utilizada por un selecto grupo de ciudadanos, casi una elite, y por el otro, en la norma popular, de la cual hace uso la mayoría de la población brasileña. Dicha polarización lingüística ha dado origen al fenómeno que Lucchesi denomina «transmisión lingüística irregular de tipo leve» (=pt. *transmissão lingüística irregular de tipo leve*), que, como se dijo al comienzo, tiene ocurrencia debido a los cambios lingüísticos generados por el contacto de lenguas. El anterior paradigma ha sido objeto de validación a través de numerosos trabajos investigativos, tal como afirma su autor:

«Pesquisas de campo junto a comunidades rurais afro-brasileiras isoladas (algumas delas oriundas de antigos quilombos) realizadas pelo Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia (<http://www.vertentes.ufba.br/>), que coordenamos na Universidade Federal da Bahia, têm produzido fortes evidências empíricas comprobatórias, tanto dos processos pretéritos de mudanças induzidas pelo contato entre línguas, quanto do atual processo de nivelamento lingüístico a partir da difusão dos modelos das grandes cidades brasileiras sobre todas as regiões do Brasil; processo esse que tende a levar ao desaparecimento das marcas mais notáveis que o contato entre línguas produziu na fala popular brasileira. Tais evidências também refutam de forma incisiva a hipótese imanentista de uma deriva secular, que prediz um processo lento e gradual de perda de morfologia flexional que se estenderia através dos séculos. » D. Lucchesi (2012)

4.7. La investigación sociolingüística en el Brasil

Para P. Vandresen (2009b) en el Brasil, las investigaciones sociolingüísticas en las últimas décadas se han direccionado principalmente desde cinco vertientes:

- a) **Estudios sobre las lenguas minoritarias de inmigrantes:** a pesar de existir muchas investigaciones que muestran una radiografía de la situación de estas lenguas, se hace necesario profundizar aún más en estudios que se encarguen de abordar las comunidades de habla minoritarias que se hallan en peligro de extinción, especialmente desde la perspectiva del análisis de la población joven. Las causas de esa situación crítica pueden estar relacionadas con hechos históricos que coartaron el uso de las lenguas maternas de los inmigrantes, imponiendo una política lingüística que abogaba por el uso exclusivo y excluyente de la lengua portuguesa en el territorio brasileño.

- b) Estudios sobre el contacto del portugués con el español o el francés en las zonas fronterizas:** un nuevo enfoque sobre las investigaciones de lenguas en contacto en las zonas fronterizas está surgiendo con cierto ímpetu. El Brasil tiene 12.864 kilómetros de frontera con países que en su mayoría tienen el español como lengua oficial, o en el caso de la Guayana Francesa, el francés. Buena parte de estas fronteras poseen una baja densidad demográfica y una alta interrelación con comunidades indígenas. Es el caso de ciertos países limítrofes como Venezuela, Colombia, Perú, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Argentina y la Guayana Francesa.
- c) Estudios sobre las lenguas indígenas:** otro campo de estudio de singular importancia es el enfocado en el contacto del portugués y el español con las lenguas indígenas que tiene ocurrencia en las fronteras con Colombia, Perú y Venezuela. Es importante analizar, por una parte, el crecimiento de algunos grupos indígenas y también el decidido apoyo gubernamental, como en el caso del municipio de São Gabriel da Cachoeira (Amazonas), que fue el primero en el Brasil en donde tres lenguas indígenas, el tukano, el baniwa y el nhengatu, fueron declaradas lenguas co-oficiales debido a su gran vitalidad e importancia. Pero también, por la otra, hay que tener en cuenta la situación de algunas lenguas indígenas que están en alto riesgo de sustitución por el conflicto suscitado con las lenguas mayoritarias, las cuales las han afectado negativamente hasta el punto de que las jóvenes generaciones indígenas carecen de interés en el aprendizaje y conservación de las lenguas de su grupo étnico.
- d) Estudios sobre las lenguas africanas:** han merecido un lugar destacado, sobre todo el estudio de las lenguas criollas de base portuguesa y la influencia de las lenguas africanas en la formación del léxico del portugués brasileño. Merecen destacarse, a este respecto, las investigaciones realizadas por el lingüista Dante Lucchesi.
- e) Estudios sobre variacionismo:** como se ha dicho más arriba, tuvieron su inicio en la Universidad Federal de Río de Janeiro en la década de los 70, bajo la orientación del profesor Anthony Naro. Ha sido la corriente más fuerte en el ámbito investigativo, y desde esa época hasta hoy se han realizado múltiples trabajos sobre el variacionismo del portugués del Brasil.

Existe una intensa y permanente actividad investigativa en el Brasil, a través de esfuerzos individuales y colectivos. Merece la pena destacar la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Letras y Lingüística Anpoll (=pt. *Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística*), la cual fue creada en el año de 1984 por iniciativa de algunos profesores pertenecientes a diferentes centros universitarios. Importantes nombres de investigadores hacen parte de esta organización: Sebastião Votre, Jürgen Heye, Dermeval da Hora, Cláudia Nívea Roncarati de Souza, Paulino Vandresen, Ana Claudia Peters Salgado, Dante Lucchesi, José Ribamar Bessa Freire, entre otros.

Fuera de Anpoll, igualmente existen actividades investigativas muy importantes. Por ejemplo, en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras; L. Calvo & M. El Kadri (2011) realizaron una exhaustiva revisión de los trabajos desarrollados en el Brasil desde los años 2005 hasta el 2010 sobre la lengua inglesa como lengua franca, indagando aspectos tan importantes como enseñanza, formación de profesores, relaciones de la lengua inglesa y la globalización económica, actitudes lingüísticas hacia la lengua inglesa, multilingüismo y World English, etc.).

A continuación, se realiza una caracterización de las investigaciones sociolingüísticas (ver figura 53) desarrolladas en el Brasil en los años recientes, muchas de las cuales han sido publicadas en: Silva, S. (2011). *Línguas em Contato: Cenários de Bilinguismo no Brasil*; Gimenez, T.; Calvo, L. & El Kadri, M. (2011). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e formação de professores*; Barretto, M & Salgado, A. (2009). *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de Contato*.

Autor	Investigación	Informantes	Tipo
P. Vandresen (2007)	O bilinguismo pomerano-português em arroio do padre	150	Cualitativa/ Cuantitativa
G. Sousa (2007)	Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola.	145	Cualitativa
D. Lucchesi et al (2009)	O Português Afro-Brasileiro	186	Cualitativa
A. Cabral (2011)	Potencialidade de mudança gramatical em uma situação de contato incipiente: o caso da língua Zo'É.	6	Cualitativa
H. Mello (2011)	Atitudes lingüísticas em uma comunidade bilíngue do sudoeste Goiano.	12	Cualitativa
M. Prudente (2011)	Um estudo sociolingüístico sobre a comunidade árabe em Goiânia.	33	Cualitativa
N. Garcia (2011)	Estudo lingüístico-etnográfico em comunidade paranaense de imigrantes ucranianos.	13	Cualitativa
L. Fraga (2011)	Bilinguismo em português/holandês em Carambé.	25	Cualitativa
M. Espírito Santo (2011)	«De Oiapoque a Saint- Georges»: uma pesquisa sociolingüística em meio escolar na fronteira Brasil/Guiana Francesa.	266	Cualitativa
M. El kadri (2011)	Inglês como língua franca: atitudes de formadores de professores.	6	Cualitativa
A. Souza; C. Barcaro & G. Grande (2011)	As representações de alunas-professoras de um curso de letras sobre o estatuto do inglês como língua franca	4	Cualitativa
S. Izquierdo (2011)	Actitudes ante el deterioro de la lengua. El español en Brasil.	4	Cualitativa
H. Bejarano (2012)	Actitudes, usos y percepciones lingüísticas	60	Cuantitativa

Figura 53. Investigaciones sociolingüísticas en el Brasil. Fuente: elaboración propia

4.8. Panorama sociolingüístico de las lenguas en contacto

R. Hamel (2003) estima que la distribución, dinámica y estabilidad lingüística de América Latina está enmarcada en dos lenguas de reconocido auge y prestigio tanto a escala regional como mundial: el español y el portugués.

«Las dos lenguas se encuentran en un desarrollo vigoroso, con números crecientes de hablantes, y no se ven amenazadas ni en su dimensión territorial ni en sus principales espacios funcionales. La estabilidad lingüística de la región descansa en el papel arraigado de estas dos lenguas. La influencia de otros conjuntos lingüísticos –lenguas indígenas, de inmigrantes, el inglés– se define en relación con la solidez lingüística de las dos grandes lenguas del subcontinente.» R. Hamel (2003)

Pero al lado de estas dos poderosas lenguas, en casi todos los países latinoamericanos, a pesar de las adversidades afrontadas, las lenguas indígenas, junto con sus pueblos y habitantes, han logrado sobrevivir a través de los años. No obstante que presenten un desplazamiento lingüístico generalizado, algunas ostentan cierta vitalidad y también crecen en número de hablantes, como se ha descrito en el apartado 4.5 de esta investigación. El fenómeno anterior se debe, por un lado, a la capacidad de resistencia y adaptación de los indígenas, y por el otro, al reconocimiento pleno de derechos, a las políticas de preservación de las lenguas minoritarias y a la inclusión en programas multilingües que han venido implementando los gobiernos tanto del Brasil como de los demás países de América Latina.

El mosaico sociolingüístico del Brasil, caracterizado por el contacto de su lengua nativa, el portugués, con el español y las lenguas indígenas, se ve además matizado por la presencia de las lenguas procedentes de los inmigrantes. Y es que, como bien es sabido, en este país han proliferado varios procesos migratorios, entre los que destacan el deliberado de los esclavos africanos en la época colonial y el voluntario de europeos y japoneses en el siglo pasado. Para los esclavos, la consecuencia lingüística de estas migraciones fue el abandono total de sus lenguas nativas debido a la asimilación impuesta, mientras que a los emigrantes europeos y asiáticos les ha ocasionado el menoscabo parcial y progresivo de sus lenguas, ya que en la mayoría de las colonias residentes en el Brasil se presenta un desplazamiento lingüístico avanzado de las lenguas maternas, con escasas situaciones de bilingüismo equilibrado. Estas lenguas minoritarias de los inmigrantes también se ven amenazadas por el creciente y hegemónico avance del inglés como lengua global, aunque su amenaza es mucho menor que aquella a la que están expuestos el español y el portugués, al igual que otras lenguas como el francés, el alemán o el italiano.

Con la creación del Mercosur se dio inicio a un proceso de integración entre los países miembros, el cual incluye cambios sustanciales en los ámbitos económico, cultural, lingüístico y educativo. Para comprender mejor la dinámica de Mercosur por lo que a estos cambios se refiere, es necesario saber que, antes de la existencia de este tratado, la relación entre los países de la América Latina era más bien de tipo circunstancial y se limitaba a algunos asuntos de tipo económico y diplomático. A pesar de este aislamiento, inclusive lingüístico, entre los vecinos de la región, la lengua española fue incursionando poco a poco a través de la industria editorial, el

sistema educativo y la literatura a las regiones de mayor desarrollo del Brasil, situación que no ocurrió en el caso del portugués, ya que los países hispanoamericanos mantuvieron una actitud de indiferencia frente a esta lengua, en parte por el aislamiento regional, muy común en la época, y muy posiblemente también debido a que el Brasil, históricamente, tuvo un proceso de independencia y desarrollo diferente al de los demás países de la región:

«De este modo, emergió una recepción y comprensibilidad unidireccional entre las dos lenguas que tiene su base en la complejidad diferenciada entre ellas, pero sobre todo en una asimetría sociolingüística de prestigio. Mientras el español siempre gozó de un alto reconocimiento como lengua de cultura, ciencia, literatura y comunicación internacional, el portugués era considerado como lengua de menor relevancia y circulación internacional en la percepción de los países hispanos, de modo que no valía mucho la pena invertir en su aprendizaje.» R. Hamel (2003)

R. Hamel (2003) asevera que, si bien es cierto que el proceso independentista y de desarrollo del Brasil como país democrático fue muy diferente al de los demás países latinoamericanos, también es verdad que, de manera similar a sus vecinos, implementó una política que abogaba por la configuración de un estado homogéneo, monocultural, monolingüe y apartado de Latinoamérica. Desde el punto de vista lingüístico, dicha política fue enfocada hacia la asimilación de las lenguas minoritarias de los indígenas y los inmigrantes. Este aislamiento y distanciamiento mutuos afianzó el gusto por lo foráneo, especialmente por lo europeo y norteamericano, lo que facilitó la incursión en la enseñanza de las lenguas originarias de esos dos ámbitos, con la justificación de su prestigio y estatus inherentes, frente a las de sus vecinos, es decir, el español y el portugués, de escaso o ningún interés para las partes.

El imperativo de integración del Mercosur, que implicaba cambios en los terrenos económico, cultural, educativo y lingüístico, fue y sigue avanzando a pasos lentos, toda vez que no ha resultado fácil su materialización debido a la resistencia al cambio de una anquilosada política segregacionista. Esto es comprensible, pues no resulta fácil migrar de una identidad nacional monolingüe hacia una entidad regional que tiende a la integración lingüística, en la que van a coexistir el español, el portugués y el inglés junto con las lenguas minoritarias indígenas y de emigrantes.

En el ámbito de la enseñanza, las orientaciones curriculares y la planificación lingüística se debaten en una controversia en la que una parte aboga por una propuesta multilingüe en donde tengan cabida todas las lenguas presentes en la comunidad de habla, mientras que la otra defiende la exclusiva y excluyente propuesta de adoptar el inglés como lengua de comunicación internacional. De continuar con la polarización lingüística en el Mercosur entre la propuesta multilingüe y la propuesta exclusivista del inglés como «lengua global», en un futuro podrían darse conflictos que afecten negativamente a la integración regional, sobre todo en los ámbitos lingüístico y cultural.

Para contrarrestar esta controversia han aparecido propuestas eclécticas, que sugieren redefinir el papel de las lenguas oficiales del Mercosur frente al avance imparable del inglés, de tal forma que todas las lenguas realicen funciones distintas y complementarias en aras de fomentar la integración, la participación y la

convivencia pacífica. Lo llamativo de estas propuestas integradoras es que se fundamentan en un multilingüismo social que incluye a las lenguas minoritarias, nacionales e internacionales en igualdad de condiciones, pero a la vez prevé que todas realicen un papel estratégico dentro del Mercosur sin que invadan el dominio de las demás, pues cada una de ellas cumple una función específica y accesoria.

Para R. Hamel (2008), la tensión lingüística que tiene ocurrencia en el Mercosur entre el español, el portugués, el inglés, las lenguas minoritarias indígenas y las de inmigrantes puede ser abordada desde la perspectiva ecologista de las lenguas preconizada por J. Calvet. Vale la pena aclarar que esta teoría ecologista carece de suficientes bases sociolingüísticas y se enmarca más bien en un marco teórico de visión futurista sin más.

- a) Lengua **hipercentral**: el inglés
- b) Lenguas **supercentrales**: el español y el portugués
- c) Lenguas **centrales**: el guaraní como lengua vehicular en Paraguay, con presencia en Argentina y Brasil.
- d) Lenguas **periféricas**: las lenguas indígenas
- e) Otras **superlenguas** europeas: el francés, el italiano, el alemán, y otras lenguas de inmigrantes en el Brasil.

Para afrontar esta tensión lingüística producto del contacto de lenguas en el Mercosur, tanto al español como al portugués les corresponde tomar acciones defensivas a fin de conservar su funcionalidad, estatus y prestigio frente al inusitado avance del inglés, tal como propone R. Hamel:

«En este caso le correspondería al español y al portugués cumplir una función de barrera contra la hegemonía internacional del inglés, aunque la hiper lengua no estaría amenazando sus funciones clásicas en cada territorio nacional o en la comunicación regional. Más bien la expansión exclusiva del inglés –sobre todo en los espacios educativos– podría entorpecer la difusión y el arraigo de las lenguas ibéricas como lenguas de integración y participación regional.» R. Hamel (2003-2008)

R. Hamel (2008), siguiendo las teorías futuristas de Hale, Krauss, Crystal y Graddol (véase Capítulo 1), sugiere erráticamente desarrollar dos estrategias que han de servir como barrera de contención frente a la globalización económica del inglés, el desplazamiento lingüístico del español/portugués y la sustitución de las lenguas minoritarias indígenas y de inmigrantes:

- a) **La defensa irrestricta de las lenguas del mundo.** Surge producto de las premoniciones hechas por Hale, Krauss, Crystal y Graddol sobre la posible desaparición del 90% de las lenguas del planeta por efectos de la globalización económica y lingüística antes de finalizar el presente siglo.
- b) **La posición defensiva de las lenguas nacionales como mecanismo de contención ante la hegemonía del inglés.** De acuerdo con los postulados de J. Calvet, la expansión del imperialismo lingüístico del inglés se ve favorecida por los procesos de revitalización y fortalecimiento de las

lenguas minoritarias, que, a la postre, van debilitando paulatinamente a las lenguas nacionales; estas, a su vez, se tornan un impedimento para la expansión del inglés.

R. Hamel (2008) sugiere implementar una política que otorgue al español y al portugués el estatus de lenguas de integración en el Mercosur y no la condición de lenguas extranjeras, pues ello desencadenaría un doble conflicto lingüístico: el primero, entre el español, el portugués y el inglés, y el segundo, entre el español, el portugués y las lenguas minoritarias indígenas:

«Las lenguas indígenas en el Brasil y en otros países latinoamericanos se ven amenazadas por el avance del español y portugués, no por el inglés mismo. En cambio, la mundialización del inglés afecta de manera directa el status de las lenguas internacionales de segundo nivel, ya que amenaza su papel de lenguas internacionales. Entre las lenguas occidentales en este rango se encuentran en primer lugar el francés, pero también el español, portugués, alemán, italiano y ruso.» R. Hamel (2008)

Para R. Hamel (2013), aparte de los sectores económico, educativo, cultural y lingüístico en donde el inglés ejerce una influencia hegemónica, existe otro ámbito muy importante que está dominado en su totalidad por esta lengua: el científico. Durante muchos años se movió en un restringido y horizontal paradigma lingüístico compartido con el alemán, el inglés y el francés, entre otras lenguas. No obstante, con la incursión de la globalización económica, este equilibrio fue roto abruptamente por el incontenible avance del inglés.

En esa reacomodación de la geolingüística científica, tanto el portugués como el español no salen bien favorecidos, si bien es cierto que son dos lenguas de innegable prestigio y singular importancia tanto cultural como literaria; para las ciencias, en cambio, son consideradas de escasa valía, ya que no han conseguido alcanzar una notable connotación en el factor de impacto. En el caso del español, solo representa el 0,5% en las ciencias naturales y el 3.5% en las humanidades si se toma en consideración las publicaciones científicas de mayor influencia. Para el portugués, en el año de 2004, de las 5.986 publicaciones realizadas en revistas científicas, solo el 0,28% estaban escritas en esta lengua, según el *Science Citation Index*.

Ante este panorama tan crítico, es recomendable generar mecanismos para conservar, potenciar y reforzar la presencia del español y el portugués en el ámbito de las publicaciones científicas, tomando como referencia los siguientes criterios:

- a) La reducción a un estadio puramente monolingüe (inglés) de la difusión del conocimiento investigativo, desde un horizonte ecologista, conlleva la homogenización y el deterioro de la producción científica.
- b) La sobrevaloración del inglés fomenta asimetrías lingüísticas en cuanto a las condiciones de acceso, producción, difusión y circulación del conocimiento científico.
- c) El mundo científico, en el que se incluyen, ante todo, los profesionales y las academias norteamericanas, dado su perfil monolingüe, ha venido asumiendo una conducta nefasta, que excluye de facto las publicaciones en otras lenguas diferentes al inglés.

El Mercosur debe fomentar entre sus países miembros actuales y futuros una política lingüística fundamentada en un bilingüismo receptivo (español-portugués), que, a su vez, también debe abogar por la conservación de las lenguas indígenas y el respeto por el inglés, restringiendo su uso a la comunicación interna y asignándole algunas otras funciones sociales externas. Iniciativas tales como la creación de entidades que potencien la integración científica y lingüística (*Universidade Federal da Integração Latino-Americana*), y la implementación de mecanismos facilitadores (reciprocidad de la titularidad académica, movilidad estudiantil y profesional, acreditación mutua de competencia del español/portugués, etc.) son un excelente punto de partida.

Respecto a la visión preconizada por R. Hamel (2003, 2008, 2013), sobre el aciago futuro de las lenguas propiciado por la globalización económica y el avance imparable del inglés como lengua franca de comunicación internacional, factores que, de manera conjunta, amenazan con desestabilizar el equilibrio de las lenguas, por lo que se deberían generar estrategias de protección a través de férreas barreras de contención, que tendrían que estar insertas en las políticas lingüísticas. F. Gimeno (2003, 2008, 2012) critica esta visión y considera que, actualmente, el panorama de las lenguas en realidad no se ve tan dramáticamente afectado por la hegemonía del inglés, sino que, más bien, lo que se está produciendo es un reajuste generado por la globalización económica. La hipótesis que plantea, a través de las investigaciones provenientes de sus trabajos seminales sobre el multilingüismo social, la globalización económica y el anglicismo léxico desde mediados de los 90, respecto al futuro próximo de las lenguas es la siguiente: desde la segunda década del siglo XXI, «ninguna lengua ocupará la posición hegemónica que casi alcanzó el inglés a finales del siglo pasado». Esto se debe a que la situación sociolingüística actual es más compleja, dinámica y cambiante, de tal manera que el monopolio lingüístico del inglés es modificado por el oligopolio de nuevas lenguas supranacionales provenientes de economías emergentes y en creciente desarrollo (chino mandarín, español, portugués, árabe, etc.).

F. Gimeno (2008) coincide con J. Maurais & M. Morris (2003) en el sentido de valorar la importancia que tiene la integración económica bilateral o multilateral para el porvenir de las lenguas a partir de un análisis comparativo que conlleve una mejor comprensión de esta interrelación, pero discrepa de ellos en que la afectación del inglés no es igual en todos los contextos. Europa y Sudamérica son dos modelos de integración que permiten evidenciar las no siempre claras relaciones entre globalización económica, suprarregionalismo y lenguas en contacto. Si bien es cierto que el expansivo avance del inglés afecta a los dos modelos, en cada uno ejerce su influencia de forma diferente. En la Unión Europea, el avance del inglés frenó la expansión de las lenguas tradicionales como el francés o el español, lo que permitió la revitalización de algunas lenguas minoritarias tales como el euskera y el catalán. En el Mercosur, la expansión de las dos lenguas oficiales, el español y el portugués, ha sido lenta, la preservación de las lenguas minoritarias indígenas no ha progresado demasiado y el avance del inglés continúa su ritmo habitual. Bajo esta dinámica lingüística, la hegemonía del inglés no ha afectado a ninguna de las lenguas presentes en la comunidad de habla ni estas se han visto en situación de amenaza.

«Sin embargo, debe comentarse que la difusión del inglés no ha contribuido a la relajación de la hegemonía tradicional de las lenguas mayoritarias, ya que nuestra experiencia de campo no suscribe la hipótesis de que permite mayor libertad para las lenguas minoritarias. Particularmente, en la Comunidad Valenciana durante el siglo XX la aparición de los medios de comunicación social y la alfabetización general en el español castellano estándar han desestabilizado la situación social, y han originado un conflicto lingüístico en el que la sustitución lingüística del catalán se ha independizado de la movilidad social objetiva.» F. Gimeno (2008)

J. Maurais & M. Morris (2003) aseveran que tanto la globalización económica como la integración generan una fuerte tensión e interdependencia que ponen en riesgo los sistemas lingüísticos y favorecen la expansión del inglés. F. Gimeno (2008), a través de un claro ejemplo, desmitifica la anterior proposición:

«Tampoco puede suscribirse alguna hipótesis sobre que el fortalecimiento de las lenguas minoritarias (catalán, vasco y gallego) es un factor que contribuye al debilitamiento del español. A duras penas, las políticas de normalización lingüística tratan de enderezar la precaria situación de las minorías lingüísticas del Estado español, pero no lo consiguen, excepto en el caso de Cataluña. Por lo demás, la situación social del español en la Unión Europea y en el mundo (como otras lenguas europeas) se encuentra ante una diglosia amplia, que le ocasiona el desplazamiento lingüístico con movilidad social en algunas funciones sociales (ciencia, economía, política, tecnología, relación supranacional, etc.), vinculadas a ámbitos de uso internacionales.» F. Gimeno (2008)

J. Maurais & M. Morris (2003), fundamentados en los vaticinios de algunos autores futuristas que pregonan sin ningún fundamento científico una hecatombe lingüística como consecuencia de la globalización económica y el expansivo avance del inglés, se interrogan sobre las posibilidades de un nuevo orden lingüístico en el siglo XXI en donde las demás lenguas mayoritarias no tengan otro camino diferente que generar mecanismos de protección que les permitan sobrevivir en un mundo cada vez más cambiante. Respecto a esta actitud defensiva que deben asumir las lenguas frente a la globalización económica y la hegemonía del inglés en un contexto específico como el Mercosur, F. Gimeno (2008) opina lo siguiente.

«A propósito de la política lingüística regional de Mercosur y de su posible constitución como una barrera contra una fase histórica de feroz globalización económica y la hegemonía del inglés, R. E. Hamel (2003) ha planteado que el principal conflicto lingüístico mundial y externo en Iberoamérica está representado indudablemente por la relación entre el inglés como una lengua mundial y las lenguas nacionales (en mi opinión, una diglosia amplia). Sin embargo, este hecho no ocultaría la realidad de los conflictos lingüísticos internos entre las lenguas nacionales preponderantes y las lenguas indígenas subordinadas, como el principal conflicto lingüístico de mayor importancia en la mayoría de países, particularmente en las áreas regionales tales como los Andes o Mesoamérica, con una concentración alta de poblaciones indígenas. No hay soporte teórico ni evidencia empírica para opinar que el fortalecimiento de las lenguas indígenas en Iberoamérica (a través de la alfabetización y de la enseñanza de materias afines) pudiera amenazar la posición del portugués y del español, como lenguas nacionales e internacionales.» F. Gimeno (2008)

F. Gimeno (2008) concluye que las nuevas sociedades altamente globalizadas económica y tecnológicamente deben prescindir de la homogeneización para dar cabida a la participación nacional, regional y local, lo cual redundará en la conservación de la diversidad cultural y lingüística. Curiosamente, las expresiones «globalización económica» y «diversidad cultural» y «lingüística» dan cuenta de dos procesos diametralmente opuestos que están asociados a la dinámica social de estos tiempos altamente cambiantes. No obstante la evidente diferencia teórica de estas expresiones, en la práctica son cabalmente reconciliables, ya que conforman dos vertientes vanguardistas de coerción medioambiental, las cuales se ajustan perfectamente a las teorías de la diversidad global. En síntesis, la globalización económica, más que un constructo uniformador, en realidad exalta la instauración de heterogéneas representaciones de la cultura, la lengua, la economía, la educación y la política.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



PARTE 2: ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5. OBJETIVOS, HIPÓTESIS, METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, CARACTERIZACIÓN COMUNIDAD DE HABLA, VARIABLES SOCIALES Y LINGÜÍSTICAS

Una vez definido el marco teórico de las conceptualizaciones más pertinentes acerca de la actuación comunicativa, la competencia comunicativa, las actitudes lingüísticas y el contexto sociolingüístico de la comunidad de habla, y habiendo llegado a una exhaustiva aproximación a su relación con el multilingüismo social, en lo que sigue se procede al desarrollo de un estudio empírico a partir de la definición de unos objetivos, el planteamiento de unas hipótesis, la selección de una muestra para una prueba piloto, la realización de una encuesta sociolingüística, la aplicación de adecuados instrumentos de medición, el riguroso tratamiento de los datos a través de un paquete estadístico (SPSS 23), para finalizar con un análisis que ha de permitir extraer algunas conclusiones pertinentemente ajustadas a la naturaleza de la investigación.

5.1. Objetivos

- Evidenciar si el inglés, como lengua global, genera supremacía respecto a la situación social del portugués y del español en la región a través de una diglosia amplia, con desplazamiento lingüístico y movilidad social en ciertos ámbitos de uso.
- Indagar si, por efecto del contacto de lenguas en la región, se afronta una situación de conflicto lingüístico entre las lenguas indígenas, el portugués y el español.
- Estudiar las variables sociolingüísticas de mayor impacto (sexo y nivel educativo) que puedan afectar la competencia comunicativa, la actuación comunicativa y las actitudes lingüísticas de los hablantes de la comunidad de habla objeto de estudio.
- Aportar ideas y formular recomendaciones que se puedan convertir en vías de actuación para fomentar el multilingüismo social.

5.2. Hipótesis de la investigación

- **HP1.** La supremacía del inglés como lengua global, respecto a la situación social del portugués y del español, se da a través de una diglosia amplia, con desplazamiento lingüístico y movilidad social en algunos ámbitos de uso, especialmente los científicos, económicos, tecnológicos y de relación internacional.
- **HP2.** Por efecto del contacto de lenguas en la región se afronta una situación de conflicto lingüístico entre las lenguas indígenas, el portugués y el español, ya que estas últimas gozan de oficialidad y enorme prestigio; mientras que las lenguas minoritarias están relegadas al entorno social y familiar sin demasiado estatus más allá de las comunidades aborígenes.

- **HP3.** La variable sexo influye decididamente en el nivel de competencia comunicativa toda vez que las mujeres ostentan índices mejor ponderados que los hombres debido a su excelente rendimiento, mayor dedicación, disciplina, y esfuerzo en las actividades académicas.
- **HP4.** En los hábitats rurales, los hombres presentan una mejor actuación comunicativa y una mayor disposición a las dinámicas sociales de movilidad que las mujeres.
- **HP5.** La variable nivel educativo influye notoriamente sobre las actitudes lingüísticas, ya que tanto los alumnos indígenas de enseñanza fundamental como los de enseñanza media evidencian actitudes lingüísticas negativas hacia la lengua indígena ticuna y actitudes positivas hacia el portugués, el español y el inglés.

5.3. Metodología de la investigación sociolingüística

Según F. Moreno Fernández (2009: 309-315), los estudios sociolingüísticos se pueden realizar desde dos horizontes: el *etnográfico*, que es de tipo cualitativo y cuyo interés está centrado en las comunidades pequeñas, y el *sociológico o sociolingüístico urbano*, que analiza cuantitativamente comunidades de cierta amplitud y complejidad: este es, hoy por hoy, el modelo generalmente más aceptado dentro de la investigación moderna.

El proceso de investigación en sociolingüística se compone de una serie de etapas que, al decir de H. López Morales (1994), son constantes y deben ser tenidas en cuenta de forma permanente: objetivos, hipótesis, *status quaestionis*, metodología, análisis y conclusiones. Hay aspectos que tienen una relación intrínseca a través de unos puntos coincidentes que darán a la investigación coherencia y solidez. Estos son los objetivos-*status quaestionis*-conclusiones, por un lado, y los objetivos-hipótesis e hipótesis-hallazgos, por el otro.

Respecto al muestreo, puede decirse que existen bastantes técnicas, entre las que sobresalen las siguientes: aleatorias o probabilísticas (azar simple, azar sistemático, muestras aéreas o de superficie), aleatorias y probabilísticas estratificadas, muestras empíricas, muestras antropológicas, mercado lingüístico, redes sociales, muestras textuales, muestras de actuación lingüística, etc. A fin de obtener un alto grado de representatividad respecto a la comunidad objeto de estudio, la selección de informantes debe abarcar importantes factores sociodemográficos tales como la edad, el sexo, la clase social y el nivel académico, etc. F. Moreno Fernández (2009: 309-315) precisa que usualmente se utiliza un porcentaje mínimo de garantía, que corresponde a la cantidad de informantes que William Labov utilizó en una investigación sociolingüística en Nueva York: la proporción 25 hablantes: 100 mil habitantes (0,025% de la población). No obstante, también aclara que hay investigaciones que, dependiendo de su naturaleza y complejidad, utilizan más o menos hablantes respecto al porcentaje mínimo de garantía sugerido.

También se pueden utilizar tablas como la de Arkin y Colton (1967), que permiten determinar tamaños de muestras de poblaciones infinitas y finitas obteniendo el valor muestral en función del tamaño de la población y el margen de error, que puede ser del 1, 2, 3, 4, 5 y 10% con hipótesis equivalentes a $P=50$, $Q=50$ y niveles de confianza que oscilan entre el 95,5% y el 99,7%. (ver figura 54)

POBLACIÓN	ERROR MUESTRAL					
	$\pm 1\%$	$\pm 2\%$	$\pm 3\%$	$\pm 4\%$	$\pm 5\%$	$\pm 10\%$
500					222	83
1.000				385	286	91
5.000		1.667	909	556	370	98
10.000	5.000	2.000	1.000	588	385	99
25.000	7.143	2.273	1.064	610	394	100
50.000	8.333	2.381	1.087	617	397	100
100.000	9.091	2.439	1.099	621	398	100
INFINITO	10.000	2.500	1.111	625	400	100

Figura 54. Tabla de Arkin y Colton. Fuente: Arkin y Colton (1967)

Para Hernández-Campoy y Almeida (2005: 41-66), los estudios de tipo sociolingüístico se pueden considerar de varios tipos de acuerdo con la siguiente clasificación: estudios según la secuencia temporal (transversales y longitudinales); estudios según la finalidad (analíticos y descriptivos); estudios según el factor (experimentales y observacionales) y estudios según la cronología (prospectivos y retrospectivos). Los informantes pueden ser clasificados teniendo en cuenta factores de índole sociodemográfico tales como la edad, el sexo, la clase social, el estatus, la formación académica, la raza, la religión, etc.

Agheyisi y Fishman (1970: 147-50) afirman que técnicas de medición tales como cuestionarios, entrevistas y observación directa son las más recomendables para llevar a cabo una medición adecuada. Por su parte, Ryan et al. (1982: 6-11) consideran que las técnicas más importantes son las de medición directa (=ing. *Direct measurement*), entre las que destacan las entrevistas o los cuestionarios, y las de medición indirecta (=ing. *Indirect measurement*), que utilizan la técnica de los pares ocultos (=ing. *mached-guise*). Las técnicas en sí mismas presentan ventajas y desventajas, dependiendo del tipo de medición que se pretenda realizar y del contexto en el que se lleve a cabo. No obstante, lo recomendable es la combinación de las técnicas, ya que esto permite dar más consistencia, fiabilidad y riqueza de contenido. Respecto a las encuestas, B. Visauta (1989) establece una tipología a partir de los siguientes enfoques: científico, contenido, procedimiento de administración del cuestionario, dimensión temporal y finalidad (ver figura 55).

Enfoque	Tipo de encuesta
Científico	Exploratorias Descriptivas Explicativas Predictivas Evaluativas
Contenido	Relacionadas con hechos Relacionadas con opiniones Relacionadas con actitudes, creencias o percepciones
Procedimiento de administración del cuestionario	Personal Telefónica Postal Online
Dimensión temporal	Transversales o sincrónicas. Longitudinales o diacrónicas: retrospectivas, diseño de tendencias, de panel y de cohorte
Finalidad	Políticas, sociales, comerciales

Figura 55. Clasificación de las encuestas. Fuente: adaptación de B. Visauta (1989)

Sobre los instrumentos de medición, H. López Morales (1994: 105-135) da cuenta de que los cuestionarios y los test lingüísticos poseen una importancia sin igual, ya que «concentran el objetivo de manera insuperable, abordan directamente el asunto con ilimitado poder de expansión y profundidad y como era de esperar, producen datos lingüísticos con exactitud y economía». En cuanto a las escalas, afirma que la más común es la de tipo Likert, aunque también se pueden utilizar la escala ordenada, la escala de acuerdo, la escala de diferencial semántico, entre otras.

5.4. La comunidad de habla indígena perteneciente a la etnia ticuna de Umariacu II

La comunidad de habla objeto de estudio se encuentra inserta dentro del área general del tratado comercial denominado Mercado Común del Sur (Mercosur) y, como tal, es subsidiaria del dinamismo irradiado por este convenio regional. Geográficamente pertenece al municipio brasileño de Tabatinga cuya capital lleva el mismo nombre. Dicho municipio y su capital están localizados en el extremo oeste del estado del Amazonas, sobre un vértice de la triple frontera Brasil-Colombia-Perú, en el margen izquierdo del río Solimões. Dista 1.105 km de Manaus, la capital estatal, y solamente se puede acceder a través de transporte aéreo o fluvial. Según datos del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), en el año 2015 la municipalidad contaba con una población proyectada de 61.028 habitantes, aproximadamente.

Las relaciones entre los tres países limítrofes y sus comunidades están básicamente condicionadas, sustentadas e influenciadas por el próspero, dinámico e importante comercio, que fluye a lo largo y ancho de la rivera del río Solimões (en Colombia y Perú se denomina río Amazonas), incidiendo en todos los ámbitos de la sociedad, inclusive en el lingüístico. No existe una barrera física ni un impedimento estrictamente legal que separe a los países entre sí. Basta dar unos pasos cruzando una calle para estar en Tabatinga (Brasil); otros tantos para estar en la ciudad de Leticia (Colombia), y otros más, cruzando a la otra orilla del río Solimões (Amazonas), para pisar tierra peruana (isla de Santa Rosa). En este contexto también

conviven numerosas comunidades indígenas aledañas a las tres fronteras. Por todo ello, existe un contacto muy fuerte entre brasileños, colombianos, peruanos y la población indígena, y es tal el grado de trashumancia y población flotante que las autoridades de los tres países no conocen con exactitud, ni poseen información estadística fidedigna, sobre cuántos extranjeros residen en cada una de sus ciudades, pues muchos poseen doble y triple nacionalidad y se declaran de alguna de ellas, dependiendo de su situación particular. Además, los nexos familiares y las uniones maritales formales e informales entre parejas de las diferentes nacionalidades y etnias hacen más compleja la situación.

La economía de la región está fundamentada, primordialmente, en la agricultura, la pesca y el turismo, y los demás bienes de consumo que se comercializan provienen del interior de los tres países limítrofes. Así, llegan por vía fluvial desde Manaus e Iquitos y por vía aérea desde Bogotá. Entre Leticia, Tabatinga y Santa Rosa existe un comercio muy activo, que está determinado por la variación de las tasas de cambio, las exenciones tributarias y, en cierta manera, por las relaciones político-fronterizas. El comercio de Leticia y Santa Rosa se abastece de Tabatinga, especialmente de víveres frescos tales como tubérculos, verduras, frutas, hortalizas, pescado, cárnicos, leche, bebidas, etc., mientras que los pobladores de Tabatinga se proveen en Leticia de automotores, abarrotes, electrodomésticos, muebles y perfumería, en algunos casos para consumo doméstico, y en otros, para fines comerciales. Otras actividades económicas importantes giran en torno a la presencia militar en la zona, el transporte fluvial, los alimentos, el ocio, el vestuario, los materiales de construcción, el contrabando y el narcotráfico (ver mapa anejo 1).

En el terreno lingüístico, para la comunicación intercomunitaria se utiliza una lengua mayoritaria oficial (portugués), una lengua extranjera (español) y las diferentes lenguas indígenas minoritarias. Del contacto y la proximidad entre el portugués y el español surge, en la mayoría de las fronteras latinoamericanas en las que coexisten estos dos idiomas, un fenómeno de variedad lingüística llamado *portuñol*, el cual, si tuviera ocurrencia en la comunidad de habla objeto de estudio, ampliaría el mosaico lingüístico del análisis (cfr. numeral 4.2). Muchas son las discusiones que se han dado respecto a si en el trapecio amazónico se da esta particular situación, pues, con demasiada frecuencia, en muchos ámbitos, incluido el académico, se afirma o se da por sentado tal hecho. No obstante, investigadores como el autor de la presente tesis doctoral y F. Moreno Fernández (2009) aseveran lo contrario:

«La creación de variedades mixtas no se da en esta frontera geográfica, pues las lenguas están bien diferenciadas entre sí. En la frontera entre el español y el portugués en el territorio amazónico de Leticia y Tabatinga, ciudades perfectamente contiguas donde los colombianos hablan español con los brasileños y estos portugués con los primeros, incluidos los indígenas ticunas de cada país. Allí no existe “portuñol” con base social, más allá de las normales transferencias individuales e inevitables en un contexto de coexistencia de lenguas.» (F. Moreno Fernández, 2009:280)

En las últimas décadas, la política lingüística brasileña se ha enfocado en desarrollar diversas iniciativas que han conllevado importantes mejoras en la situación de la difusión y enseñanza de las lenguas. En la educación primaria y secundaria de las comunidades no indígenas se enseña el portugués en calidad de lengua materna, junto con el español como lengua extranjera y, ocasionalmente, el inglés (la enseñanza de lenguas extranjeras queda a criterio de las directivas de los planteles educativos, de tal forma que pueden elegir entre el español, el inglés o alguna otra lengua internacional). Por su parte, en las comunidades indígenas las lenguas aborígenes también hacen presencia en el currículo escolar en asocio con las demás lenguas utilizadas por la comunidad de habla.

Respecto a la educación universitaria, la enseñanza del español ocupa un puesto destacado dada su importancia como lengua de uso habitual después del portugués. En la ciudad de Tabatinga, la Universidade Paulista oferta una carrera de grado de licenciatura en portugués y español; la Universidade do Estado do Amazonas (UEA) imparte un curso de licenciatura en letras, y la Universidade Federal do Amazonas dicta un curso de posgrado en enseñanza del español (lengua y literatura).

Sobre la formación académica de los indígenas, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) ha estructurado un curso de licenciatura intercultural indígena que opera en todo el Brasil y es ofertado generalmente por las universidades públicas, inclusive en el estado del Amazonas y, por supuesto, en el municipio y su capital Tabatinga. Se imparte en portugués y, de hecho, en la prueba de selectividad se exige una alta competencia en portugués y en español, lo que coloca en desventaja a los indígenas frente a los no indígenas, dados sus exiguos conocimientos de estas lenguas.

Otra modalidad educativa muy interesante y más apropiada para los aborígenes es la implementación de cursos específicos conveniados con algunas universidades de la región. Tal es el caso del proyecto que, desde 2007 hasta 2011, fue liderado por la Universidade do Estado do Amazonas en asocio con algunas ONG indígenas para el diseño de un curso de formación de profesores indígenas para los pueblos Ticuna, Kokama y Kaixana del Alto Solimões. Se trató de un programa especial de licenciatura intercultural en el que se impartieron las clases tanto en las lenguas indígenas propias de los alumnos como en portugués y en español. Como resultado de este proyecto, se graduaron algo más de 200 profesores indígenas, que se convirtieron en docentes y se vincularon a los distintos centros educativos en las tierras indígenas.

La difusión del portugués en Colombia y en el Perú también ha sido muy emprendedora, y es llevada a cabo por medio del Instituto de Cultura Brasil-Colombia y del Centro Cultural Brasil-Perú, entidades oficiales que se encargan de diseñar los lineamientos didácticos para la enseñanza de esta lengua. Igualmente, hay iniciativas del sector privado para la enseñanza del portugués, como es el caso del Instituto de Lenguas Verde Amarelo PO, que es liderado en Colombia por el autor de esta tesis: desde el año 2010, imparte cursos online de esta lengua y, a su vez, también prepara a los alumnos para el examen internacional de proficiencia denominado CELPE-Bras.

En el caso del idioma inglés, puede afirmarse que en la comunidad de habla objeto de estudio actualmente solo se utiliza como lengua opcional en el sistema educativo y, como tal, su uso está casi exclusivamente supeditado a este ámbito (en los últimos años, tanto en la enseñanza fundamental como en la media y la universitaria ha dejado de impartirse debido a la carencia de profesores especializados), muy a pesar de que hay frecuente presencia de visitantes extranjeros usuarios de esta lengua, lo que, de alguna manera, conminaría a los hablantes nativos a tener algún tipo de competencia básica. No obstante, donde verdaderamente deja su impronta, y se hace más evidente su presencia e influencia global, es en la música, el cine, la televisión, la moda, la música, Internet, las TIC, etc.

Entre los factores causantes del escaso prestigio y la débil presencia del inglés pueden mencionarse los siguientes: las precarias condiciones de enseñanza en el sistema educativo estatal, la carencia de profesores especializados, la sin igual importancia que tiene el español en la región, la estigmatización que tiene como lengua asociada con las altas clases sociales que detentan el poder económico y finalmente el escaso interés por parte de la comunidad para su aprendizaje, etc.

Información recabada del *Recenseamento Sócio-participativo da População Indígena Residente na Cidade de Tabatinga-Amazonas* (2014) da cuenta de que en el municipio de Tabatinga habitan 10,458 indígenas pertenecientes a diferentes comunidades (los ticuna, los kokama, los kanamari, los kaixana, los cambeba, los tukano, los tariano y los mayoruna). De ese universo poblacional, 5,073 indígenas moran en el área urbana y 5,385, en la tierra indígena denominada Tukuna Umariacu; de estos últimos, el 99,2% pertenecen a la comunidad ticuna, y el restante 0,8%, a otras etnias nativas y foráneas procedentes de Colombia y Perú. La figura 56 muestra la distribución porcentual de la población indígena tanto en el área urbana como en el área rural de Tabatinga.

Área urbana		Área rural	
Etnia	Porcentaje	Etnia	Porcentaje
Ticuna	25,0	Ticuna	99,2
Kokama	72,0	Kanamari	0,02
Kambeba	1,85	Kokama	0,60
Kaixana	0,65	Mayoruna	0,18
Otros	0,50	Otros	0,00

Figura 56. Distribución población indígena área rural y urbana. Fuente: Recenseamento Sócio-Demográfico Participativo da População Indígena da Cidade de Tabatinga (2014)

La comunidad indígena que ejerce más dominio e influencia, no solo por la organización social, sino también por el número de hablantes y su vitalidad lingüística, es la tribu ticuna. De hecho, es la etnia más numerosa del Brasil, con una población aproximada de 46.045 indígenas, según cifras oficiales extractadas del censo demográfico del 2010. Actualmente residen en al menos 20 áreas o territorios asignados oficialmente (tierras indígenas) en la microrregión denominada Alto Solimões (estado del Amazonas) en los municipios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá y Tonantins.

Históricamente, los ticuna fueron localizados por primera vez a comienzos del siglo XVII en plena selva amazónica. Desde entonces y hasta hace muy poco tiempo, han sido objeto de esclavitud, desplazamiento forzado y explotación por parte de la población no indígena. Sin embargo, han sabido adaptarse a los cambios de los nuevos tiempos y sobrevivir en medio de la adversidad. Desde el punto de vista lingüístico, la lengua ticuna no tiene parentesco con ninguna otra de la Amazonia: ha sido tradicionalmente oral y está clasificada como una lengua tonal toda vez que presenta enormes complejidades, tanto en su fonología como en su sintaxis.

Se desconocen las cifras exactas, pero un considerable número de indígenas, especialmente jóvenes, han optado por migrar a los centros urbanos en busca de mejores posibilidades de movilidad social. Se han detectado pequeños asentamientos en casi todas las ciudades del Amazonas, desde Manaus, la capital estatal, hasta la población de Tabatinga. En Colombia habitan en el departamento del Amazonas, y en Perú, en el departamento de Loreto. Debido a que los indígenas ticunas de Colombia y Perú no tienen, de momento, titulación de sus tierras ni demasiada protección del estado, pese a su fuerte presencia en el área fronteriza de estos dos países, muchos de ellos se han mudado a las comunidades brasileñas atraídos por las subvenciones estatales y las ventajas que ofrecen las leyes indígenas de este país.

Ciertas comunidades indígenas que viven en el trapezio amazónico, como los kaixana y los kokama, han sufrido grandes pérdidas lingüísticas, algo que no les ha ocurrido a los ticuna, ya que, muy a pesar de haber visto menguada su población por causa de la esclavitud o la explotación, y de que su lengua ha sido expuesta al brusco contacto con el portugués y el español (con las que tiene un contacto intenso y cotidiano), producto de su tenaz resistencia, su fuerte etnicidad y su gran capacidad de adaptación, han conseguido adquirir ciertos derechos, como la titulación de sus tierras, la construcción de centros educativos, la preservación de su lengua, formación académica, subvenciones económicas estatales, etc.

Para M. Soares (2006), debido a su enorme vitalidad lingüística, la lengua ticuna, de momento, no se ha visto amenazada por el contacto con las comunidades no indígenas citadinas, ni tampoco por la permanente convivencia con hablantes de otras lenguas indígenas. Lo que generalmente ocurre es que estas lenguas minoritarias finalmente acaban siendo absorbidas por la lengua ticuna, y los hablantes de dichas lenguas, integrándose a esa etnia. Ello se debe a los beneficios que les ofrece la comunidad de acogida, pues, como bien es sabido, la etnia ticuna, especialmente en el Brasil, es la más organizada y la que más subvenciones recibe del estado a todo nivel.

A causa del contacto de las lenguas indígenas minoritarias con las lenguas mayoritarias en la zona de Mercosur, en muchos casos podría tener ocurrencia un conflicto lingüístico con la consabida sustitución lingüística, ya que las lenguas indígenas han sido excluidas de la mayoría de ámbitos y solo se utilizan en el entorno tribal. Fuera de este, todos los eventos comunicativos se llevan a cabo en las diferentes lenguas que coexisten en la comunidad de habla: el portugués, para efectos oficiales; el español, para intercambios comerciales, y el inglés, en los

medios de comunicación de masas y en los sectores tecnológico y de relaciones internacionales. F. Moreno Fernández (2006) realiza una aportación muy interesante sobre la situación del contacto de lenguas en el trapecio amazónico.

«Las razones que se ofrecen para explicar el porqué de la desaparición de las lenguas indígenas apuntan al contacto con la sociedad de modelo estatal y a la influencia de la vida urbana y del portugués sobre los niños y los jóvenes, como factores clave. La escuela y la religión parecen ser elementos decisivos en el proceso. Esa convivencia con el modelo cultural de la Nación- Estado ha llevado a que se aprecie en algunos indígenas un sentimiento de vergüenza al hablar su lengua o de despreocupación hacia lo propio, según algunos de nuestros entrevistados brasileños.» F. Moreno Fernández (2006)

En razón a su permanente interrelación con la población no indígena y atraídos por un cambio de estatus social, muchos indígenas ticunas han terminado migrando de sus tierras a ciudades como Tabatinga, en donde se emplean en trabajos urbanos mal remunerados que la mayoría de las veces les obligan a abandonar su identidad étnica para vivir en la realidad urbana. Allí son objeto de acoso permanente por parte de la población no indígena, una situación que no es nada nueva, pues, desde la colonia, los misioneros impusieron el contacto de las tribus con la sociedad no indígena, los que casi les llevó a la desaparición. Hoy en día, el asedio es más complejo y proviene de diferentes direcciones: la religión católica y las distintas sectas protestantes, que buscan convertirlos en adeptos; los políticos, que los coartan ideológicamente para suplir sus intereses; los contrabandistas y los traficantes de drogas, que los utilizan como correos, etc. Todos estos y otros fenómenos sociales han generado enormes fisuras en la estructura social, cultural, axiológica y lingüística de los indígenas.

De los problemas sociales que afectan a la población no indígena de la región (violencia, drogadicción, alcoholismo, desempleo, analfabetismo, delincuencia, suicidio) tampoco son ajenos los aborígenes, tanto los que viven en las tierras indígenas como los que han migrado al casco urbano de las ciudades. Otra situación a la que se ven enfrentados es la explotación por parte de los no indígenas, ya sea a través de la mano de obra, en trabajos extenuantes con poco o ningún salario, o por medio de la compraventa de los bienes que comercializan allá donde los adquiridos por los indígenas son de elevado precio en contraste con los que ellos venden, de precios irrisorios.

Producto del contacto directo con la población no indígena de la región; tanto los aborígenes que habitan en las tierras indígenas como los migrantes están expuestos a una lenta y sistemática pérdida de su identidad, pues dejan de lado su cultura para asimilar una foránea. Es innegable que a no pocos les gusta vivir más como blancos (no indígenas) que como indígenas, deslumbrados un poco por el confort y el estatus que les otorga la música, el teléfono móvil, el barco, los coches, las motocicletas, las ropas, las comidas, el licor, el Internet, etc.

Como se ha mencionado más arriba, la tierra indígena Umariçu es mayormente habitada por la etnia ticuna, tiene una población de 5.385 habitantes distribuidos en 827 familias y está dividida en dos comunidades: Umariçu I (2.018 habitantes) y Umariçu II (3.367 habitantes). Del total de habitantes, el 51% son hombres y el 49%, mujeres, y más del 54,9% de los pobladores no superan los 19

años de edad. En cuanto a la tierra indígena Umariçu II, que es la comunidad de habla objeto de estudio, se encuentra localizada a 5 km de la ciudad de Tabatinga, en el margen izquierdo del río Solimões.

Dados la proximidad y el intenso contacto con las ciudades de Tabatinga (Brasil), Leticia (Colombia) y Santa Rosa (Perú), la comunidad puede considerarse como semirural y semiaculturada, toda vez que la etnia tiene fuerte presencia y participación en actividades de tipo comercial, cultural, educativo, etc. A pesar de su necesario y obligatorio contacto con esas comunidades no indígenas, que, como se ha visto, les ha modificado grandemente el *modus vivendi*, los indígenas ticunas tratan —especialmente los adultos, mas no los jóvenes— de conservar sus ancestros y han optado por mantener casi intactas sus tradiciones en el interior de la tierra indígena (lengua, ceremonias, ritos religiosos, vestimentas, músicas, bailes, etc.).

Es una comunidad muy pobre, para la mayoría de pobladores su sustento depende exclusivamente de la agricultura, la pesca y las artesanías: Unos pocos indígenas son profesionales que se desempeñan en los sectores de la educación, la salud o gubernamental. Las personas de más de 60 años reciben una subvención procedente del Gobierno Federal y las de escasos recursos económicos igualmente acceden a un beneficio económico del Estado llamado bolsa familiar.

Los productos agrícolas recolectados en el área rural de la aldea se destinan, en un alto porcentaje, al consumo familiar, y el remanente es comercializado en la ciudad de Tabatinga en la plaza de mercado (*pt= feira*) o en el mercado indígena (*pt= feira provisória dos ticunas*). A pesar de su abundancia, solo alcanza para el autoconsumo, en parte por el alto número de habitantes y también por la carencia de estrategias de comercialización destinadas a vender los productos. Así, muchos de los ingredientes de la canasta familiar deben ser adquiridos en Tabatinga: cerca del 80% de los alimentos consumidos en los hogares ticunas son comprados en la ciudad, en las comunidades vecinas o en pequeñas tiendas de la aldea (arroz, frijoles, harina de millo, legumbres, leche, huevos, cárnicos, etc.).

Esta situación los ha conminado a entablar relaciones comerciales en donde las transacciones económicas ya no se realizan como en el pasado, mediante trueque de productos, sino con dinero, por lo que los indígenas deben adquirir cuando menos unas mínimas competencias lingüísticas, ya sea en español o en portugués, toda vez que en la región, para los intercambios económicos, se utilizan las monedas de Colombia (peso), Perú (sol) y Brasil (real) simultáneamente.

Los habitantes que moran fuera de la tierra indígena, en asentamientos rurales, socialmente están organizados en dos grupos o clanes exogámicos patriarcales. Cada clan o nación está identificado con el nombre de un ave o de una planta. La condición de miembro de un clan les confiere a los individuos una posición social sin la que no serían reconocidos como indígenas. No hay clases sociales entre los ticunas, por lo que todos tienen los mismos derechos/deberes y reciben el mismo tratamiento. La tierra pertenece a todos los indígenas y, cuando van de caza o pesca, a su regreso comparten con la mayoría de la tribu el producto recolectado. El trabajo en la tribu es realizado por todos los moradores, pero existe una división en cuanto a edad y sexo: las mujeres se hacen cargo de la comida, del cuidado de los niños, de la recolección de productos agrícolas, de la enseñanza de la lengua nativa, la

transmisión de las tradiciones y los hombres son responsables de trabajos pesados tales como la caza, la pesca y el derribo de árboles, entre otros.

Como en toda sociedad, cada comunidad indígena posee creencias y rituales religiosos diferenciados, pero, en general, todos se inspiran en las fuerzas de la naturaleza y en los espíritus de sus ancestros. Para conmemorar estos eventos, hacen fiestas rituales y ceremonias. El responsable de transmitir estos conocimientos a los habitantes de la tribu es el cacique o pajé. La figura del cacique es muy importante para la organización de la comunidad indígena: normalmente es un sacerdote o un curandero que conoce todos los rituales, recibe y envía los mensajes a los dioses, sabe del poder de las plantas para curar las enfermedades y es el líder que organiza y orienta a los moradores de la tribu. En comunidades como la que es objeto de estudio, dada la influencia de las costumbres de la población no indígena, el perfil del cacique es diferente al de las aldeas rurales, y es asimilable al de una figura política occidental, ya que es elegido democráticamente a través de votación popular por todos los moradores de la aldea para un periodo de cuatro años.

Muy a pesar de que el estado del Amazonas es el que alberga la mayor cantidad de indígenas ticuna del Brasil y de que, proporcionalmente, la comunidad de habla de la tierra indígena de Umariacu es uno de los asentamientos indígenas más grandes de esta etnia, hace solo unas dos décadas que el estado brasileño realmente empezó a darle un fuerte impulso a la educación indígena de esta comunidad. Actualmente, la lengua ticuna se encuentra plenamente normalizada y posee un importante material didáctico, cuidadosamente preparado a través de un proyecto que ha hecho uso de las tradiciones orales indígenas, las cuales fueron plasmadas en interesantes textos académicos que son utilizados en las escuelas para la enseñanza.

No obstante los esfuerzos hechos por el estado, se detecta cierta improvisación, ya que, si bien es cierto que la política lingüística respalda superficialmente por el fomento del multilingüismo social, la planeación lingüística local no es coherente con la realidad sociolingüística, toda vez que el tratamiento de las lenguas desde del ámbito escolar aboga por la perpetuidad del monolingüismo al impartirse la educación pública exclusivamente en lengua portuguesa, tal como establece el artículo 8 de la constitución nacional. Ello subestima que en la comunidad de habla la lengua materna es el ticuna y que, como tal, debiera ser la lengua principal de la escuela.

La educación indígena no formal inicialmente se imparte en las aldeas, en donde los pequeños indígenas aprenden con la práctica; acostumbran a observar a los adultos y van así entrenándose desde temprano. Las mujeres por ejemplo son las encargadas de los deberes de la casa, de fomentar las tradiciones y enseñar la lengua; los hombres por su parte cuando van de caza o pesca, llevar a sus hijos varones para que vayan aprendiendo el oficio. De hecho, la educación indígena es empírica y está fuertemente vinculada a la realidad social de la tribu como ha podido verse. Al finalizar el periodo de la adolescencia, a los 13 o 14 años, los jóvenes indígenas deben pasar por una prueba y un ritual para ingresar a la vida adulta.

Respecto a la educación formal, en la comunidad existen tres escuelas, dos municipales y una estatal, con más de 2.104 alumnos matriculados en el año 2016. Su cobertura va desde el nivel preinfantil hasta la enseñanza media, que es el último grado para acceder luego a la educación superior. Hay 65 profesores indígenas graduados en cursos de licenciatura o en pedagogía intercultural por la Universidad del Estado del Amazonas en asocio con la OGPTB (organización general de profesores ticunas bilingües). Ver figura 57.

Año escolar 2016	Escuela Municipal João Cruz	Escuela Municipal Âgacu Decatucu	Escuela Estatal Almirante Tamandaré
Alumnos enseñanza fundamental	664	240	740
Alumnos enseñanza media	-	-	460
Alumnos matriculados de otras comunidades indígenas	18	-	74
Total alumnos matriculados	664	240	1200
Total profesores indígenas	32	12	54

Figura 57. Sistema escolar de la tierra indígena de Umariçu II. Fuente: elaboración propia

Si bien es cierto que el número de alumnos que accede a la educación preinfantil, infantil, fundamental y media es elevado debido en parte a su gratuidad y en parte a la ubicación de las escuelas, dentro de la misma aldea; la situación se torna diametralmente opuesta cuando los indígenas desean acceder a la educación superior ya que deben abandonar su lugar de residencia lo que les acarrea múltiples problemas como los que se describen a continuación:

- a) Los escasos recursos económicos con que cuentan los alumnos indígenas para desplazarse hasta los centros urbanos y poder iniciar y completar sus carreras (alimentación, hospedaje, material de estudios, transporte).
- b) Los bajos niveles académicos que han tenido durante su formación académica previa, especialmente en el nivel medio, lo que les dificulta superar las pruebas de selectividad para el acceso (*pt=vestibular*).
- c) La poca competencia comunicativa en la lengua vehicular académica, es decir, el portugués, sin dejar de lado los conocimientos que también se deben tener de lenguas extranjeras.
- d) El bajo porcentaje de plazas, o cuotas étnicas, asignadas por las universidades a la población indígena, que no llega a superar el 1% de la población universitaria. (ver figuras 58 y 59)
- e) El proceso para el ingreso a las universidades de los indígenas se hace en las mismas condiciones que los estudiantes no indígenas, es decir no hay un mecanismo diferencial para tal fin, lo que pone a los indígenas en situación de desventaja y exclusión.

Tabela 1: Vagas da Quota Étnica preenchidas na capital e no interior do Estado do Amazonas.

Local de Oferta do Curso	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Capital	26	52	61	57	52	55	303
Interior	27	39	47	47	56	33	249
Total Geral	53	91	108	104	108	88	552

Fonte: UEA (2005, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2011a, 2011e).

Figura 58. Histórico de plazas indígenas asignadas. Fuente: anuario estadístico UEA (2014)

TABATINGA – CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES

Cursos	Turnos	Vagas	Grupos			Etnia Indígena
			Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 8
Licenciatura em Ciências Biológicas	Vespertino	30	14	10	6	1
Licenciatura em Geografia	Vespertino	30	14	10	6	1
Licenciatura em Matemática	Vespertino	30	14	10	6	1
Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Vespertino	24	11	8	5	1
Licenciatura em Pedagogia*	Noturno	30	14	10	6	1
Tecnologia em Gestão Comercial**	Noturno	24	11	8	5	1

*As aulas terão início no **segundo** semestre de 2016.
Curso de oferta especial por meio do sistema **presencial mediado por Tecnologia e as aulas terão início no **segundo** semestre de 2016

Figura 59. Plazas indígenas asignadas para el curso 2016. Fuente: UEA (2015)

El analfabetismo en la comunidad objeto de estudio, tiene alguna incidencia y las mayores tasas se ven en la población que se encuentra en la faja etaria de 50 a 60 años y en adelante. En el caso de la población más joven, los índices son bajos, ya que han tenido más facilidades y oportunidades para acceder a la educación. Los niveles de deserción escolar en la población estudiantil realmente no son muy altos y se enmarcan dentro de las coordenadas normales de desistimiento a clases. No obstante, esta cifra sí que es muy representativa en la modalidad educativa denominada «educación para jóvenes y adultos», en la que entre el 10% y el 20% de cada curso no alcanzan a culminar el año lectivo.

5.5. Variables sociales

De acuerdo con la opinión de H. López Morales (1983), las variables sociales o extralingüísticas no son universales, sino que tienen una naturaleza y un comportamiento particular, ya que actúan de forma específica sobre las comunidades de habla, tanto interna como externamente, así como frente a determinados fenómenos sociolingüísticos. Es el caso de ciertos factores tales como la edad, el género o el nivel sociocultural, que operan distintamente de acuerdo con situaciones contextuales. Por ejemplo, en muchas comunidades de habla, la edad o el sexo son más relevantes que el nivel sociocultural. Entre las variables sociales abordadas en la presente investigación, merecen destacarse sexo, edad, nivel sociocultural, profesión u oficio, nivel de escolaridad, etc.

5.5.1. Sexo/género

Según las aseveraciones de H. López Morales (2004), sexo y género generalmente han sido utilizados dicotómicamente como expresiones sinónimas, pero, desde las últimas décadas, la sociolingüística y otras ciencias del lenguaje han logrado establecer una clara diferencia entre ambos para desarrollar su objeto de estudio, de tal forma que las distinciones biológicas que se dan entre los sexos son irrelevantes para esta ciencia, mientras que aspectos tales como las diferencias sociales o culturales entre hombres y mujeres sí revisten importancia. Actualmente, las líneas de investigación se desarrollan en dos vertientes: la primera, como se dijo anteriormente, es la sociolingüística de enfoque variacionista desde un punto de vista fonológico, mientras que la segunda proviene de la etnografía y se encarga de estudiar la interrelación comunicativa entre hombres y mujeres.

La profundización de los estudios realizados por la sociolingüística y la etnografía sobre sexo/género ha permitido desmitificar aspectos cargados de un enorme subjetivismo y poco acervo científico, tales como que el habla de las mujeres es más conservadora, expresiva y solidaria que la de los hombres; que el habla de los hombres es más imperativa e independiente; que las mujeres tienen mayor competencia, actuación comunicativa y asumen actitudes lingüísticas más favorables que los hombres, etc.

Desde la sociolingüística variacionista se ha podido evidenciar, en las comunidades de habla occidentales, que las diferencias lingüísticas presentan débiles estratificaciones y distintos índices de frecuencia en algunos casos, mientras que en otros es tan acentuada que tanto hombres como mujeres hablan lenguas diferentes.

Desde el punto de vista de la etnografía y la sociología de la lengua, las diferencias lingüísticas suscitadas entre hombres y mujeres tienen su origen en actitudes, creencias, comportamientos y roles sociales. Su diferencia radica en que, si bien es cierto que las comunidades de habla occidentales no presentan una rígida estructura en cuanto a género/sexo, la sociedad ha impuesto tanto a hombres como a mujeres patrones y roles bien diferenciados en los ámbitos educativo, cultural, axiológico, laboral, etc.

5.5.2. Edad

Para H. López Morales (2004), el factor edad debe ser considerado como un continuum, de tal manera que, para el desarrollo de estudios sociolingüísticos, se hace necesario transformarlo en unidades discretas. Para desarrollar esta conversión es necesario definir claramente los conceptos de grupo o generación. Hay diversas formas para efectuar la segmentación generacional de esta variable: si se trata del criterio ético, se dividen los periodos cronológicamente, ya sea en años, lustros o décadas; si se opta por el criterio émico, se toman lapsos de experiencia compartida, y también se utilizan otros criterios más amplios por etapas de la vida tales como adolescencia, juventud, adultez, ancianidad, etc.

Las investigaciones sociolingüísticas relacionadas con esta variable generalmente ponen de manifiesto la caracterización de determinados fenómenos que tienen ocurrencia en ciertas fajas etarias. Esto se debe a que cada generación normalmente adquiere y adopta conductas sociolingüísticas durante su adolescencia y primera juventud. Este aspecto es muy importante, ya que tiene una estrecha relación con el cambio lingüístico, que permite conocer el devenir de los fenómenos antes, durante y después.

No obstante, el resultado de estas investigaciones debe ser observado con cierta provisionalidad, ya que hay que tener en cuenta que, una vez definida la competencia sociolingüística de los hablantes, la cual tiene ocurrencia entre la adolescencia y los inicios de la juventud, no se producirán más cambios significativos en sus patrones lingüísticos. A pesar de esta salvedad, vale la pena tener en cuenta algunos fenómenos particulares que tienen ocurrencia en la mayoría de comunidades de habla occidentales. Por ejemplo, los adolescentes, hasta la primera juventud, utilizan comportamientos lingüísticos tendientes a buscar formas que los diferencien y los destaquen sobre los demás, mientras que los hablantes de la faja etaria situada entre los 25 y 50 años, para adaptarse a un mundo global altamente competitivo, optan por modificar sus hábitos lingüísticos anteriores, adaptándolos a estos nuevos condicionamientos del mercado laboral y social.

5.5.3. Nivel sociocultural

Esta variable recibe diferentes acepciones, tales como clase social, nivel socioeconómico o estrato socioeconómico. El estudio conceptual de clase social nace del seno de la sociología, de donde surgen los principales constructos teóricos, ideados especialmente por Karl Marx y Max Weber y fundamentados, sobre todo, en el capitalismo industrial, por lo que la clase social, desde entonces, se define prácticamente en términos económicos. Marx, por ejemplo, estratifica la población en dos clases, la proletaria y la capitalista, mientras que Weber divide la sociedad en cuatro clases (propietarios, administradores, pequeños comerciantes y obreros) y sugiere que, en la estratificación social, ejercen influencia factores tales como la clase, el estatus, el poder y la ocupación.

En el campo de la sociolingüística, la aplicación del constructo de clase social se debe al trabajo pionero de W. Labov (1966), relacionado con la estratificación social del inglés en Nueva York. Para la clasificación, utiliza tres variables (nivel

educativo, ocupación e ingresos), a las que asigna una determinada puntuación, la cual permite agrupar a los hablantes en cuatro clases (clase media-alta, clase media-baja, clase trabajadora y clase baja).

P. Trudgill (1974), en Inglaterra, idea otro índice de estratificación con seis variables (ocupación del informante, educación, ingresos, clase de vivienda, lugar de origen, profesión del padre), que dan origen a cinco clases sociales: trabajadores de clase baja, trabajadores de clase media, trabajadores de clase alta, clase media y clase baja.

En América, Bentivoglio y D'Introno (1977) realizaron un estudio sociolingüístico de la comunidad de habla de Caracas en el que utilizaron unos parámetros similares a los de Peter Trudgill, si bien asignaron a cada una de las variables un peso específico diferente, de tal forma que usaron siete factores que dieron origen a cinco clases sociales (baja, media baja, media, media alta y alta).

Más recientemente, H. López Morales (1983) ha realizado una adaptación al mundo hispánico del paradigma laboviano utilizando para tal fin la comunidad de habla de San Juan de Puerto Rico, y lo ha denominado nivel sociocultural. Vale la pena aclarar que este modelo actualmente es el más utilizado en las principales investigaciones sociolingüísticas, ya que se ajusta a la naturaleza social de las comunidades occidentales de habla hispana, es coherente con la estructura jerárquica que impera en ellas y, además, su metodología es sencilla y práctica al facilitar la cuantificación y la objetividad de la clasificación.

Para calcular este índice de estratificación se seleccionan tres factores, los cuales dan origen a cuatro niveles. Cabe señalar que el nivel sociocultural es considerado como una variable posestratificatoria, es decir, no se indaga directamente a los informantes, sino que se determina posteriormente. Se parte de la premisa de que los hablantes pertenecientes a una determinada comunidad se encuentran socialmente jerarquizados en niveles que pueden ir desde el más alto hasta el más bajo. Los factores esenciales tenidos en cuenta para la estratificación (escolaridad, profesión e ingresos), al ser cuantificados, conceden a cada uno de los hablantes una determinada puntuación, cuya sumatoria total los ubica en un nivel determinado del espectro social (alto, medio-alto, medio, medio-bajo, bajo).

Para J. Blas Arroyo (2012), la tendencia que más prevalece en la sociolingüística hispánica es la de clasificación tripartita que, bajo diferentes designaciones, ya sea de clases, estratos o niveles socioeconómicos y/o socioculturales, caracteriza jerárquicamente al espectro social en alto, medio o bajo. No obstante, también se dan casos, ya sea por razones objetivas o subjetivas del investigador, en los que se reduce el número de estratos a dos niveles (alto y bajo).

En el caso del Brasil, han existido criterios dispares para la determinación de la estratificación social, y no ha sido hasta el año 2015 que Kamakura y Mazzon (2015) han unificado las diferentes metodologías hasta entonces utilizadas partiendo de dos factores, educación e ingresos; que han dado origen a siete estratos socioeconómicos: clase A, clase B1, clase B2, clase C1, clase C2, clase D y clase E. Estos estratos equivalen, respectivamente, a la clasificación hecha por el gobierno federal: clase alta, clase media tradicional, nueva clase media alta, nueva clase media baja, vulnerables, pobres y miserables. Desde el punto de vista

sociolingüístico, la mayoría de las investigaciones utilizan como criterio el modelo implementado por W. Labov (1966), tal como se evidencia en los trabajos más recientes realizados, entre otros, por D. Lucchesi (2015).

Para la presente investigación se utilizará el modelo propuesto por H. López Morales (1983) con algunas adaptaciones a la realidad de la sociedad brasileña y de la comunidad de habla indígena objeto de investigación, referentes a la nueva propuesta de estratificación socioeconómica y de consumo de los autores Kamakura y Mazzon (2015), como queda especificado en la figura 60.

Clase económica	Clase social	Nivel sociocultural
Clase A	Clase alta	Alto
Clase B	Clase media tradicional	Medio-alto
Clase C1	Nueva clase media alta	Medio
Clase C2	Nueva clase media baja	Medio-bajo
Clase D	Vulnerables	Bajo
Clase E	Pobres y miserables	

Figura 60. Equivalencias del nivel sociocultural. Fuente: elaboración propia

5.5.4. Profesión u oficio

J. Blas Arroyo (2012) considera que, entre los factores que despiertan mayor interés para los análisis estratificatorios, la profesión es uno de ellos, ya que la inclusión de un individuo en determinado gremio ejerce enorme influencia y condicionamiento sobre la conducta sociolingüística de los hablantes. Es generalmente aceptado que las personas que ostentan cargos de elevado prestigio hacen mayoritariamente uso de variantes estándar y pueden presentar actitudes lingüísticas favorables, mientras que las personas con cargos de menor prestigio casi siempre utilizan maneras más informales.

Por su parte, F. Moreno Fernández (2009) cree que el factor profesión u ocupación permite predecir la pertenencia de los hablantes a una determinada clase social toda vez que tiene directa relación con el estatus, de tal forma que la función social y la actividad laboral que los individuos llevan a cabo dentro de una comunidad de habla es consecuente con la posición jerárquica que ocupan y con la valoración que hacen los demás miembros del grupo al que pertenecen.

Los criterios para la elección de las categorías profesionales generalmente utilizadas por los sociolingüistas son extraídas del campo de la sociología y varían dependiendo de la comunidad de habla objeto de estudio. En el mundo latinoamericano específicamente en Venezuela Bentivoglio y Sedano (1993) utilizaron cinco categorías, mientras que en el Brasil, Kamakura y Mazzon (2015) hacen uso de 8 categorías a saber: empleado privado, empleado público, autónomo, empleador, temporal en área rural, pensionado, desempleado y otra profesión.

5.5.5. Nivel de escolaridad

Esta variable suele tener diferentes denominaciones —estudios, escolaridad, nivel educativo, grado de instrucción— y tiene relación tanto con la formación o titulación alcanzadas por los hablantes como con el número de años durante los que han estudiado.

J. Blas Arroyo (2012) considera que el grado de instrucción de los hablantes coadyuva a estratificar de forma contundente las comunidades de habla, ya que esta variable es determinante para analizar de forma independiente ciertos fenómenos sociolingüísticos. Esto puede evidenciarse en el sentido de que las personas que alcanzan un nivel académico más alto presentan una mayor utilización de registros formales, mientras que los individuos de escaso nivel instruccional, con mucha frecuencia hacen uso de registros informales o vernáculos. El tipo de titulación también permite analizar determinados fenómenos sociolingüísticos tales como las actitudes lingüísticas, el grado de competencia comunicativa o los índices de actuación comunicativa.

En contextos como el latinoamericano, este factor cobra especial relevancia, ya que es considerado como la única vía que permite ascender rápidamente en la escala social para conseguir prestigio y éxito. En este sentido, se trata de una variable independiente, equiparable en importancia a la edad o el nivel sociocultural, y llega a presentar una relación directa con la movilidad social ascendente, de tal forma que, a mayor formación académica, proporcionalmente existen mayores posibilidades para ostentar profesiones y cargos que permitan acceder a más y mejores ingresos, estatus y poder.

Los estudios sociolingüísticos usualmente trabajan con cuatro criterios básicos (analfabetismo, educación primaria, educación secundaria, educación superior). No obstante, en América se utilizan criterios más amplios y específicos. H. López Morales (1983) trabaja con 8 niveles educativos; Bentivoglio y Sedano (1993) utilizan nueve grados y, en el Brasil, Kamakura y Mazzon (2015) usan 9 niveles de escolarización (analfabeto, fundamental I incompleto, fundamental I completo, fundamental II incompleto, fundamental II completo, medio incompleto, medio completo, superior incompleto, superior completo).

5.5.6. Lugar de origen o procedencia

La variable lugar de origen o procedencia es de vital importancia para dar respuesta a fenómenos sociolingüísticos relacionados con el impacto que producen las migraciones que tienen ocurrencia especialmente de las áreas rurales a las urbanas. Y es que, como manifiesta H. López Morales (2004), las ciudades actualmente se han convertido en el destino preferido por los inmigrantes procedentes de las zonas rurales. Este fenómeno es imparable y parece no detenerse, ya que, muy por el contrario, su tendencia va cada vez más al alza.

En América Latina, esta situación es muy frecuente debido al abandono (carencia de servicios públicos, salud, educación, empleo, etc.) del que son objeto los habitantes del campo por parte de los gobiernos, de tal manera que los moradores no tienen otra alternativa que migrar a las ciudades en busca de mejores alternativas,

que casi nunca consiguen alcanzar. Otro factor asociado al abandono estatal es la violencia generada por grupos terroristas de izquierdas y derechas que conminan a los campesinos a abandonar sus terruños. La comunidad de habla objeto de estudio no es ajena al fenómeno de la migración, que, en su caso, tiene una connotación muy particular, pues acontece de dos formas. La primera consiste en la migración interurbana de no indígenas a través de una movilización muy dinámica, con fines comerciales y de negocios, entre las ciudades de Tabatinga (Brasil), Leticia (Colombia) y Santa Rosa (Perú), dependiendo de la situación económica de cada país. La segunda es llevada a cabo por los indígenas que abandonan sus aldeas para migrar a las ciudades más próximas en busca de un mejor porvenir.

La inclusión en los estudios sociolingüísticos del lugar de origen o procedencia se debe a la lingüista Henrietta Cedergren, quien, a través de una investigación en la comunidad de habla panameña, dio a conocer la enorme influencia que ejerce esta variable sobre la variación lingüística.

5.6. Variables sociolingüísticas

Las variables sociolingüísticas surgen de la covariación entre factores sociales y factores lingüísticos. Según la opinión de J. Blas Arroyo (2012), desde hace bastante tiempo se tienen indicios de la fuerte correlación existente entre lengua y sociedad, pero más recientemente, ya de forma científica, se ha podido evidenciar que ciertos factores sociales y situacionales inciden probabilísticamente sobre ciertos fenómenos sociolingüísticos como la variación. Así, por ejemplo, variables tales como el contexto situacional de la comunicación, la interrelación entre los hablantes, ciertas características sociales inherentes a la comunidad tales como la raza, la etnia, el sexo o la edad, o también características adquiridas como el nivel educativo, sociocultural o socioeconómico, se pueden reflejar de una forma sistemática en la competencia, la actuación y las actitudes lingüísticas de los hablantes.

Para la presente investigación, el aspecto sociolingüístico de la comunidad de habla objeto de estudio se ha expresado por medio de las variables sociolingüísticas competencia comunicativa, actuación comunicativa y actitudes lingüísticas, que son estudiadas ampliamente en los capítulos 2 y 3 de este trabajo.

6. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN, ANTECEDENTES, EQUIPO INVESTIGADOR Y TRABAJO DE CAMPO

6.1. Instrumentos de medición: el cuestionario

De acuerdo con la opinión de V. Díaz de Rada (2002), para una adecuada administración del cuestionario, es necesario evaluar las ventajas y desventajas de cada una de las modalidades, por una parte, y conocer con exactitud el contexto del trabajo de campo, por la otra.

De manera general, los mecanismos utilizados para recabar información en los trabajos investigativos de las ciencias sociales se han fundamentado en dos criterios: la ausencia/presencia física del investigador y la interrelación que se da entre entrevistador/entrevistado.

Estos criterios se materializan en los procedimientos convencionales más usados para la recolección de información: la encuesta personal, la encuesta telefónica y la encuesta postal. Con la aparición de las TIC, estos métodos han sufrido serias transformaciones, especialmente en lo relacionado con la captación masiva, calidad, procedimiento, confiabilidad y velocidad, tanto para la entrega como para el procesamiento de la información.

Respecto a la encuesta personal, existen variadas formas de recabar información. Entre las más comunes se pueden distinguir dos. En la primera, tanto el entrevistado como el entrevistador están conectados a Internet y, a través de un ordenador portátil, una tableta o un móvil, haciendo uso de aplicativos como Skype, WhatsApp u otro similar, llevan a cabo la encuesta audiovisual.

Esta, finalmente, puede ser grabada en audio, vídeo o, simplemente, de manera simultánea, va siendo transcrita en un ordenador que tiene el cuestionario previamente diseñado. La otra forma es la encuesta puramente virtual (online), en la que el entrevistador envía al(a los) entrevistado(s) una invitación, ya sea por correo electrónico o por aplicativos de redes sociales como Facebook o WhatsApp, para cumplimentar la encuesta.

Como puede inferirse, en este tipo de encuesta desaparece por completo el formato de papel y también la figura del entrevistador que lee, pregunta o transcribe las respuestas. Es el entrevistado mismo quien, asistido por un ordenador, realiza de forma autónoma la encuesta, por lo que se la suele llamar encuesta autoadministrada o, por sus siglas en inglés, CAPI (=ing. *computer assisted personal interviewing*).

Al igual que la encuesta personal, la encuesta postal viene siendo modificada por particulares formas para recabar la información: por el uso, por parte del entrevistador, de un asistente virtual, ya sea un ordenador portátil, una tableta o un móvil. Suele adquirir las formas de CAI, por su sigla en inglés (=ing. *computer assisted personal interviewing*), o CAPI (=ing. *computer assisted personal interviewing-CAPI*). Como puede verse, se elimina el convencional cuestionario de papel (=ing. *paper and pencil interviewing-PAPI*) enviado al domicilio de cada uno de los entrevistados.

Las TIC también han incidido en los mecanismos de realización de las encuestas telefónicas, y ya son poco usuales las llamadas a los teléfonos fijos o móviles por parte del investigador para solicitar la realización de una encuesta. Actualmente, estas encuestas operan de forma prediseñada a través de un formato digital de audio: el ordenador va dando las instrucciones al entrevistado para la cumplimentación de la encuesta, ya sea para grabar oralmente la respuesta en audio o para oprimir una tecla del ordenador o móvil.

Entre las formas más usadas para desarrollar encuestas telefónicas, se pueden destacar: TDE (=ing. *touchtone data entry*), VR (=ing. *voice recognition*), y ASR (=ing. *automatic speech recognition*). En la figura 61 se pueden apreciar las ventajas y desventajas de la encuesta convencional:

Criterio	Ventajas	Desventajas
Representatividad	Alta tasa de respuesta. Dificultad de que el entrevistado interrumpa la entrevista. Puede realizarse a cualquier tipo de personas	La tasa de respuesta de la encuesta personal se está reduciendo paulatinamente por efecto de las TIC. Dificultad para contactar con, y acceder a, determinados estratos sociales.
Calidad de la información recabada	Reducción del número de respuestas evasivas. Conocimiento de la identidad de la persona entrevistada. Posibilidad de obtener información del entorno del entrevistado.	Influencia del entrevistador. Presencia de «deseabilidad social» en las respuestas.
Administración	Permite realizar encuestas más largas y de mayor complejidad.	Elevado coste económico. Lentitud para la recogida de información. Lentitud para la codificación y digitalización de la información. Necesidad de encuestadores debidamente capacitados.

Figura 61. Ventajas y desventajas de la encuesta convencional. Fuente: V. Díaz de Rada (2002)

Para V. Díaz de Rada (2012), los avances tecnológicos e informáticos han generado una enorme influencia en el desarrollo de las encuestas personales, telefónicas y postales tradicionales, hasta hace poco consideradas como la forma más confiable, eficaz y eficiente para recabar información.

La expansión de Internet a casi todos los dominios de la sociedad ha conllevado que la red sea el mecanismo habitualmente más apetecido para la recolección de datos. Igualmente, las técnicas para recabar información han avanzado vertiginosamente en los últimos años: de la encuesta electrónica autorrellenada se ha pasado a la encuesta electrónica por correo electrónico y, de esta, a las encuestas puramente online, como las CAWI (*Computes Assisted Web Interviewing*) o las WS (*Website Surveys*), en las que se invita al entrevistado a visitar un sitio web y responder una encuesta totalmente interactiva con solo realizar simples clics de ratón. En la figura 62 se pueden identificar las ventajas y desventajas de las encuestas online:

Criterio	Ventajas	Desventajas
Representatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Alta tasa de respuesta • Supera las barreras físicas del acceso a los domicilios 	Falta de cobertura y acceso al Internet Dificultad para conseguir un adecuado marco muestral
Calidad de la información recabada	Elevada calidad de respuesta Nula influencia del entrevistador Mayor sensación de brevedad del cuestionario Posibilidad de utilizar todas las estrategias desarrolladas por las encuestas convencionales para aumentar la tasa de respuesta	Imposibilidad para suministrar aclaraciones sobre las respuestas Distorsiones por efecto de la incomprensión de la encuesta
Administración	Exigencias mínimas de personal y recursos logísticos Bajo coste Rapidez en la respuesta Mayor control de la muestra	Influencia de otras personas en las respuestas Facilidad para rechazar o eliminar la invitación a contestar la encuesta

Figura 62. Ventajas y desventajas de la encuesta online. Fuente: V. Díaz de Rada (2002)

Como ha podido verse, de acuerdo con V. Díaz de Rada (2002, 2011, 2012), entre las principales ventajas de las encuestas online se pueden destacar la rapidez para la recolección de la información, la calidad de las respuestas, el reducido número de personas y recursos logísticos utilizados para desarrollar el trabajo de campo y los bajos costes, ya que se eliminan rubros tales como digitalización de la información, impresión, fotocopiado de las encuestas, franqueo de envío, etc. También se pueden evidenciar ventajas tales como mayor control de la población muestral toda vez que el sistema, automáticamente, reenvía al correo del encuestador eventos tales como cuentas erróneas, inactivas, mensajes direccionados a la bandeja del correo no deseado, rechazo de envío de formularios incompletos, etc., lo que permite verificar con exactitud el porcentaje en las tasas de respuesta.

Igualmente es posible realizar un riguroso control de las preguntas no contestadas, ya que existen mecanismos para que determinados programas (Limesurvey, SurveyMonkey, entre otros) o aplicativos tales como los formularios de Google impongan la obligatoriedad de la contestación de todas las respuestas so pena de impedir el envío del formulario al encuestador. Otra ventaja importante es

que la invitación para cumplimentar la encuesta online llega directamente al teléfono móvil, al correo electrónico o a la red social del entrevistador sin utilizar intermediarios que puedan restringir o demorar la entrega del mensaje.

Para V. Díaz de Rada (2012), la encuesta online autocumplimentada le permite al encuestado reflexionar, trabajar a su ritmo, seleccionar el momento y el tiempo apropiados, consultar información accesorio, etc. Como no hay un encuestador físicamente presente, se evita su evidente influencia y se garantiza una plena libertad y autonomía para conservar el anonimato, contestar tranquilamente respuestas socialmente poco aceptadas o simplemente para asumir una determinada posición crítica frente a determinadas preguntas o respuestas.

El formato online ofrece al encuestador mecanismos de control tales como imponer flujos de repuestas a los entrevistados, establecer secuencias de respuestas obligatorias, restringir el número de respuestas por pregunta, suministrar información sobre el navegador, tiempo empleado en las respuestas, correcciones, fallos, dirección IP desde donde se ha respondido, etc.

Entre las desventajas de las encuestas online se puede considerar la dificultad para localizar muestras representativas debido a que, en muchos países, especialmente en Latinoamérica, el acceso a Internet y los conocimientos informáticos todavía son precarios. No obstante, esto puede ser considerado como un problema transitorio, ya que, día a día, está creciendo el acceso a Internet y a los conocimientos informáticos en los países en vía de desarrollo y, en unos cuantos años, un alto porcentaje de la población tendrá acceso a los mismos. Otra desventaja relacionada con la representatividad es la dificultad para desarrollar muestreos probabilísticos, ya que, debido a la heterogeneidad de los internautas, es complejo conseguir muestras correspondientes al universo poblacional objeto de estudio. También se puede considerar como desventaja el hecho de que las encuestas online son totalmente voluntarias, por lo que las tasas de formularios contestados y enviados al encuestador son bajas si se comparan con las encuestas personales de tipo convencional que utilizan el formato de papel.

Para el desarrollo del presente trabajo investigativo, debido a la imposibilidad de que los encuestados accedieran masivamente a Internet para realizar la encuesta online (existe Internet en la escuela únicamente para asuntos administrativos y para la enseñanza de informática), los cuestionarios fueron cumplimentados manualmente, luego se transfirieron al programa SurveyMonkey y, con los datos consolidados, se exportaron directamente al paquete estadístico SPSS 23. Las preguntas adaptadas e interpretadas sobre identificación y clasificación socioeconómica, competencia comunicativa, actuación comunicativa y actitudes lingüísticas se formularon tal como aparece en el anejo 2, versión español, y anejo 3, versión portugués.

Vale la pena aclarar que la encuesta fue realizada en lengua portuguesa debido, por una parte, a que es la lengua del sistema educativo brasileño, y por la otra, a la dificultad de realizar una adecuada traducción del cuestionario a la lengua ticuna.

6.2. Antecedentes y futuras líneas de investigación

A pesar de la riqueza lingüística presente en el trapecio amazónico y, más específicamente, en la comunidad objeto de estudio, paradójicamente son más bien escasos los trabajos sociolingüísticos que se han llevado a cabo. Las investigaciones realizadas en la última década se han centrado exclusivamente en las actitudes lingüísticas asumidas por los hablantes hacia las diferentes lenguas a las que están expuestos. A continuación se describen los estudios más relevantes y conocidos sobre este tema:

- a) F. Moreno Fernández (2001, 2006) da cuenta de un trabajo investigativo realizado en las ciudades de Tabatinga, Leticia y otras poblaciones cercanas, cuyo objetivo es la valoración de las actitudes lingüísticas observadas en el área por parte de habitantes no indígenas e indígenas ticuna para conocer aspectos que permitan una adecuada enseñanza del castellano en este territorio.

El estudio está conformado por catorce informantes de población no indígena e indígena ticuna, y sus resultados evidencian actitudes favorables hacia el uso y el aprendizaje del español y el portugués, así como la valoración positiva por parte de los indígenas de su L1, del portugués y también del español.

- b) S. Rojas (2008) realizó una investigación con 50 personas nacidas en el territorio de frontera (Leticia 17, Tabatinga 17 y Santa Rosa 16), con más de veinte años de permanencia en la zona. En ella se describen y analizan ampliamente las actitudes lingüísticas de los habitantes de la frontera (Colombia, Brasil y Perú) respecto al portugués y al español hablados en la zona, así como la incidencia de las alternancias e interferencias lingüísticas.

La investigación arroja como resultado valoraciones negativas de la comunidad de habla respecto a las lenguas a las que están expuestos, especialmente hacia las dos variedades diatópicas del español (colombiana y peruana), lo que, a la postre, se materializa en una discriminación lingüística.

- c) G. Campos (2008) llevó a cabo un trabajo con 309 informantes, de los cuales 156 son de Tabatinga y 153, de Leticia. En él estudia las actitudes lingüísticas de brasileños y colombianos, hablantes bilingües, y residentes en la zona de estudio. El objetivo es evidenciar la manutención del imaginario binacional desde la perspectiva de las actitudes lingüísticas hacia la L1 de cada comunidad de habla.

Los resultados demuestran que en el área se mantiene el imaginario binacional, de tal forma que los brasileños prefieren el portugués y lo sienten como su lengua, y los colombianos, por su parte, piensan de igual manera con respecto al español.

- d)** H. Bejarano (2012) desarrolló una investigación exploratoria centrada no solo en las actitudes, sino también en los usos y percepciones lingüísticos que los hablantes adoptan frente a las lenguas presentes en la comunidad de habla del trapecio amazónico (español, portugués, lenguas indígenas e inglés). Los resultados evidencian el estatus del español y el portugués como lenguas de uso mayoritario, que el ticuna es relegado a las comunidades indígenas y el inglés, al ámbito escolar. La muestra fue conformada por 60 informantes distribuidos del siguiente modo: 20 colombianos hispanohablantes en la ciudad de Leticia; 20 brasileños lusohablantes en la ciudad de Tabatinga y 20 miembros de la comunidad indígena ticuna que viven en las áreas urbanas de Leticia y Tabatinga.

El presente estudio sociolingüístico corresponde a una investigación tipo ómnibus, que carece de antecedentes conocidos, por lo que reviste especial interés: por primera vez de forma holística, a través de un exhaustivo análisis investigativo y estadístico, pueden conocerse las consecuencias del contacto lingüístico desde la perspectiva del multilingüismo social en la comunidad de habla indígena de Umariacu II, localizada en el corazón de la selva amazónica brasileña (municipio de Tabatinga). Entre las futuras líneas de investigación derivadas de esta tesis doctoral pueden mencionarse las siguientes:

- a)** Replicar la presente investigación en diferentes comunidades de habla del Brasil, Colombia y Perú especialmente en los estados y municipios con fuerte presencia de población indígena ticuna, para evidenciar de forma amplia y suficiente si, de manera generalizada, puede tener ocurrencia un conflicto lingüístico entre esta lengua indígena y las lenguas regionales de mayor prestigio (portugués y español), o si, por el contrario, se trata más bien de una situación de diglosia amplia, con desplazamiento lingüístico y movilidad social.
- b)** Desarrollar un estudio que permita conocer el efecto que produce la migración indígena hacia los centros urbanos sobre las lenguas minoritarias aborígenes.
- c)** Validar si el multilingüismo social tiene ocurrencia de forma equilibrada y funcional entre el portugués, el español, las lenguas indígenas, el inglés y las lenguas de emigrantes, o si, por el contrario, se confirma la hipótesis planteada por M. Cavalcanti (1999), M. Siguan (2001) y D. Luchessi (2012, 2015), según la cual el Brasil es el país más monolingüe del mundo, pues aproximadamente el 98% de los habitantes tienen como lengua materna el portugués, y el restante porcentaje estaría distribuido en hablantes mayoritariamente nativos que poseen alguna competencia en lenguas extranjeras tales como el español, el inglés, las lenguas minoritarias indígenas o las lenguas de emigrantes.
- d)** Llevar a cabo un estudio cuantitativo y cualitativo que permita conocer el impacto del anglicismo léxico en las lenguas oficiales de Mercosur (español y portugués) y sus posibles consecuencias sociolingüísticas, a través de un análisis efectuado en los principales diarios digitales de mayor circulación: el periódico *O Globo*, del Brasil; el diario *Clarín*, de Argentina; *El Universal*, de Caracas; *El País*, de Uruguay, etc.

6.3. El equipo investigador de campo

El equipo investigador de campo estuvo integrado por el doctorando y el profesor Nilson Alexandre Ferreira, perteneciente a la etnia ticuna y cuya desinteresada colaboración resultó imprescindible: él gestionó todo lo pertinente en la comunidad de Umariçu II para conseguir la autorización que permitiera realizar la encuesta, la socialización ante los alumnos ticunas y la cumplimentación de la misma.

6.4. El trabajo de campo investigativo in situ

El trabajo de campo, que contó con visitas in situ a la comunidad de habla objeto de estudio, se desarrolló en las siguientes fases:

1. Contacto con la comunidad de habla perteneciente a la etnia ticuna residente en la tierra indígena de Umariçu II, localizada en la zona rural del municipio de Tabatinga, estado del Amazonas (Brasil).
2. Solicitud de autorización para la realización de la encuesta
3. Socialización de los alumnos ticuna respecto a la importancia, el objetivo y el alcance del estudio sociolingüístico sobre el multilingüismo social y la cumplimentación de la encuesta.

7. TRATAMIENTO DE LOS DATOS:

Para el tratamiento de la información recabada se utilizó el programa estadístico SPSS 23, igualmente para dar consistencia y rigor científico a los datos cuantitativos se efectuaron pruebas estadísticas tales como tablas de contingencia, la media, el test del chi-cuadrado y el test de Fisher entre otras.

7.1. La muestra

La muestra ha sido estratificada con dos variables (sexo y nivel académico) tal como se describe a continuación: colectivo de 400 estudiantes de ambos sexos, matriculados en el año lectivo 2016, adscritos a los centros educativos de la comunidad indígena Umariçu II, pertenecientes a la etnia ticuna, que cursan los niveles de enseñanza fundamental y enseñanza media y con edades que oscilan entre los 14 y los 17 años.

Toda vez que este trabajo investigativo carece de antecedentes conocidos, se tomó la decisión de realizar, junto con una prueba piloto, una serie de visitas in situ al trapezio amazónico (Leticia, Tabatinga, Santa Rosa) para recabar información lingüística, social, demográfica, cultural, geográfica y económica, que sirvió como supuesto básico para conocer de primera mano la realidad sociolingüística del contexto de multilingüismo social en el que la comunidad de habla objeto de estudio se halla inmersa.

La prueba piloto se llevó a cabo a través de una preencuesta, cuyo número de informantes se limitó a priori a unas pequeñas cuotas de grupos (40 informantes) de

indígenas ticuna, a partir de las variables sociales (sexo y nivel académico). Los resultados son simples propuestas de la viabilidad o no de la futura encuesta (con una muestra representativa y significativa) y de la viabilidad o no de unas hipótesis de trabajo que, en este caso, han sido limitadas por una muestra de cuotas de las variables sociales. Tras la confirmación y validación tanto del cuestionario como de las hipótesis, se abrió una posterior encuesta representativa y significativa, como se puede apreciar más adelante.

En la comunidad de habla en la que se desarrolló esta investigación, los alumnos de la etnia ticuna se encuentran expuestos a, por lo menos, tres lenguas: la lengua ticuna, que es la lengua materna; el portugués como segunda lengua; el español como lengua extranjera y el inglés, que actualmente no se imparte en la comunidad de habla. La presencia de por lo menos tres lenguas, tanto en el currículo como en su cotidianidad, hace necesario adquirir un exhaustivo conocimiento sobre este tipo especial de multilingüismo escolar toda vez que este contacto de lenguas puede dar lugar a fenómenos de tipo social y cultural o sociolingüístico que ejercen notoria influencia en la conducta lingüística de los diferentes grupos sociales de la comunidad de habla.

La selección de la variable de nivel académico se materializa en el alumnado de los últimos niveles o series de la educación básica (fundamental y media) y se justifica en la medida en que es una etapa trascendental para la vida de los jóvenes indígenas, ya que, por una parte, culminan un periodo académico que les permite acceder a la educación superior universitaria, y por la otra, en caso de no continuar la vida estudiantil, deben buscar nuevos horizontes que les faciliten insertarse en el sector productivo, ya sea emigrando a la ciudad en busca de un futuro incierto o bien permaneciendo en su aldea como artesanos, pescadores, agricultores o en algún otro tipo de actividad laboral. Como puede verse en este colectivo de alumnos, dada su edad, se hallan en un periodo de su existencia en el que se estructuran ciertos rasgos de su personalidad que les permiten adoptar conductas, tendencias, creencias y actitudes que pueden perdurar a lo largo de su vida, por lo que pueden aportar importantes puntos de vista respecto a su competencia, actuación y actitudes hacia cada una de las lenguas presentes en el currículo y en su entorno próximo. Dichos puntos de vista ayudan a conocer empíricamente las representaciones lingüísticas del alumnado de educación fundamental y media insertos en un contexto de multilingüismo social.

Para la selección de la muestra, se utilizó como referente la información estadística proveniente de la comunidad de habla objeto de estudio, la cual da cuenta de que en el año lectivo 2016 fueron matriculados un total de 2.104 alumnos pertenecientes a las tres escuelas de la comunidad Umariacu II, que imparten instrucción desde la enseñanza preinfantil hasta la enseñanza media, que es el último grado previo al acceso a la educación superior. Para calcular el tamaño de la muestra, se utilizaron los parámetros establecidos en las tablas estadísticas de Arkin y Colton (1967), tomando como criterio un margen de error del 5%, hipótesis de ($p=50$, $q=50$), un nivel de confianza del 95,5% y una población equivalente a 400 informantes.

7.1.1. Caracterización de la muestra

Se utilizaron variables tanto independientes (lugar de procedencia, nivel educativo, sexo, edad, etc.), propias de la comunidad objeto de estudio; como dependientes (competencia comunicativa, actuación comunicativa, actitudes lingüísticas) y alguna otra información accesorio extractada de la encuesta y el trabajo de campo in situ.

7.1.1.1. Descripción de la muestra en función del porcentaje de alumnos de acuerdo con el sexo

P1. Sexo: La muestra estuvo integrada por 400 estudiantes de la tierra indígena de Umariçu II (Tabatinga-Amazonas-Brasil), distribuida en cuotas de sexo al 50%, con valores categoriales de hombre (1), mujer (2) y no responde (99). La razón para la escogencia en cuotas del 50% está relacionada con la información recabada del *Recenseamento Sócio Participativo da População Indígena Residente na Cidade de Tabatinga-Amazonas* (2014), la cual da cuenta de que, del total de habitantes de la comunidad, el 51% son hombres y el 49%, mujeres.

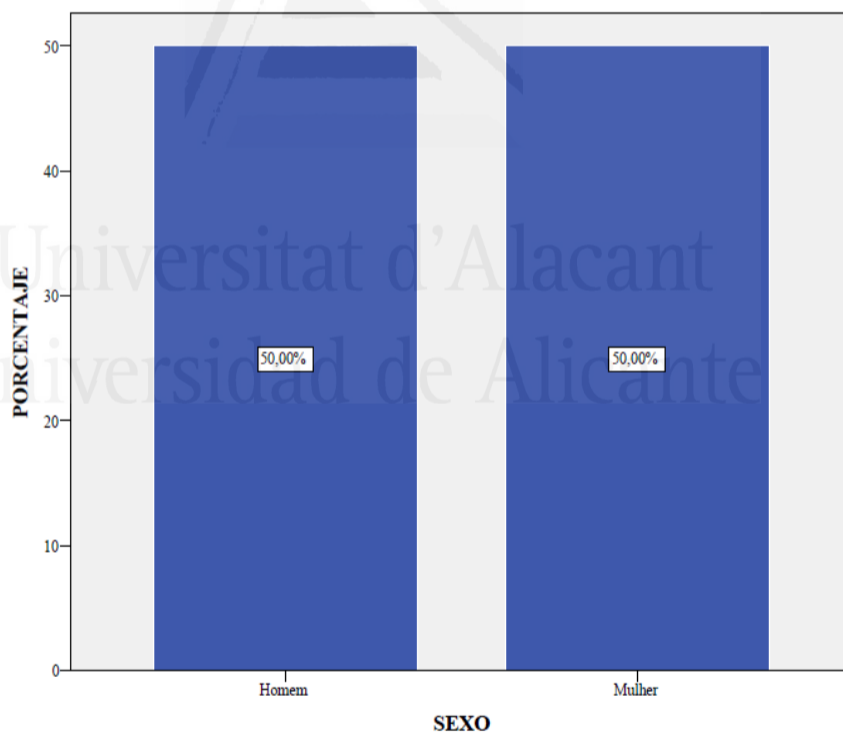


Figura 63. Porcentaje de la muestra de acuerdo con el sexo de los encuestados. Fuente: elaboración propia

7.1.1.2. Descripción de la muestra en función del porcentaje de alumnos de acuerdo con la edad

P2. Edad: el colectivo de alumnos se encuentra en una faja etaria que oscila entre los 14 y los 17 años. En realidad, no se trata de dos generaciones diferentes, sino de una con diferente nivel académico. El estudio denominado *Recenseamento Sócio Participativo da População Indígena Residente na Cidade de Tabatinga-Amazonas (2014)* da a conocer que más del 54,9% de los pobladores no superan los 19 años de edad. Este dato es muy importante para el presente estudio, toda vez que, el rango de edad de los hablantes de la comunidad indígena de Umariáçu, permitirá conocer cuál es la percepción de los jóvenes encuestados respecto a las lenguas a que están expuestos, y los resultados servirán para generar acciones tendientes a la conservación, mantenimiento y recuperación si es del caso de las lenguas de su entorno en un futuro próximo.

7.1.1.3. Descripción de la muestra en función del porcentaje de acuerdo con el lugar de nacimiento de los padres del encuestado

Para calcular esta variable, se determinó el porcentaje a partir de la formulación de dos preguntas de la encuesta, las cuales se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales tierra indígena Umariáçu II (1), fuera de la tierra indígena (ciudad, campo, otra tierra indígena, etc.) (2), no responde (99).

P3. Lugar de nacimiento de la madre

P4. Lugar de nacimiento del padre

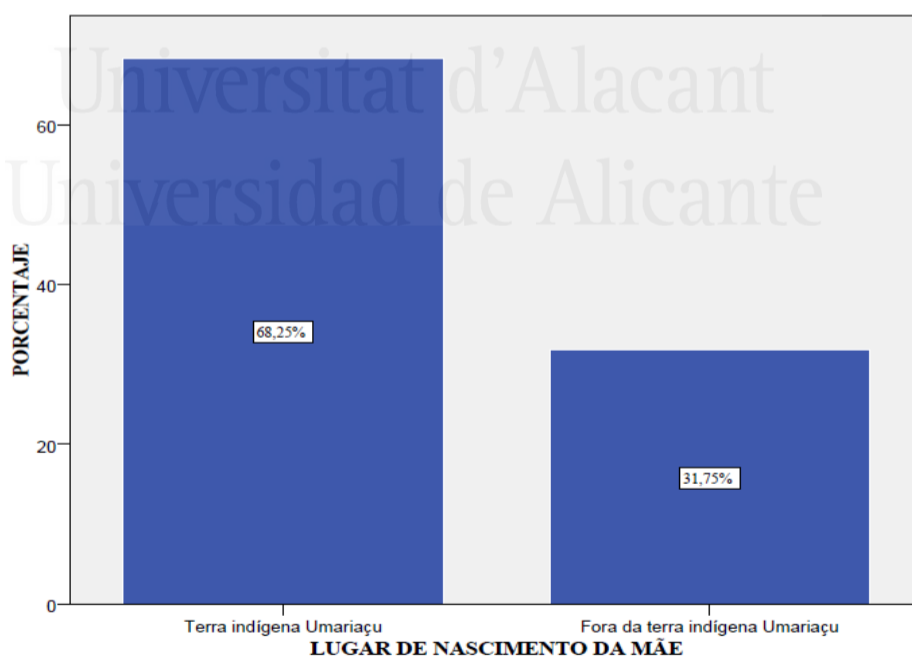


Figura 64. Porcentaje de la muestra de acuerdo con el lugar de nacimiento de la madre del encuestado. Fuente: elaboración propia

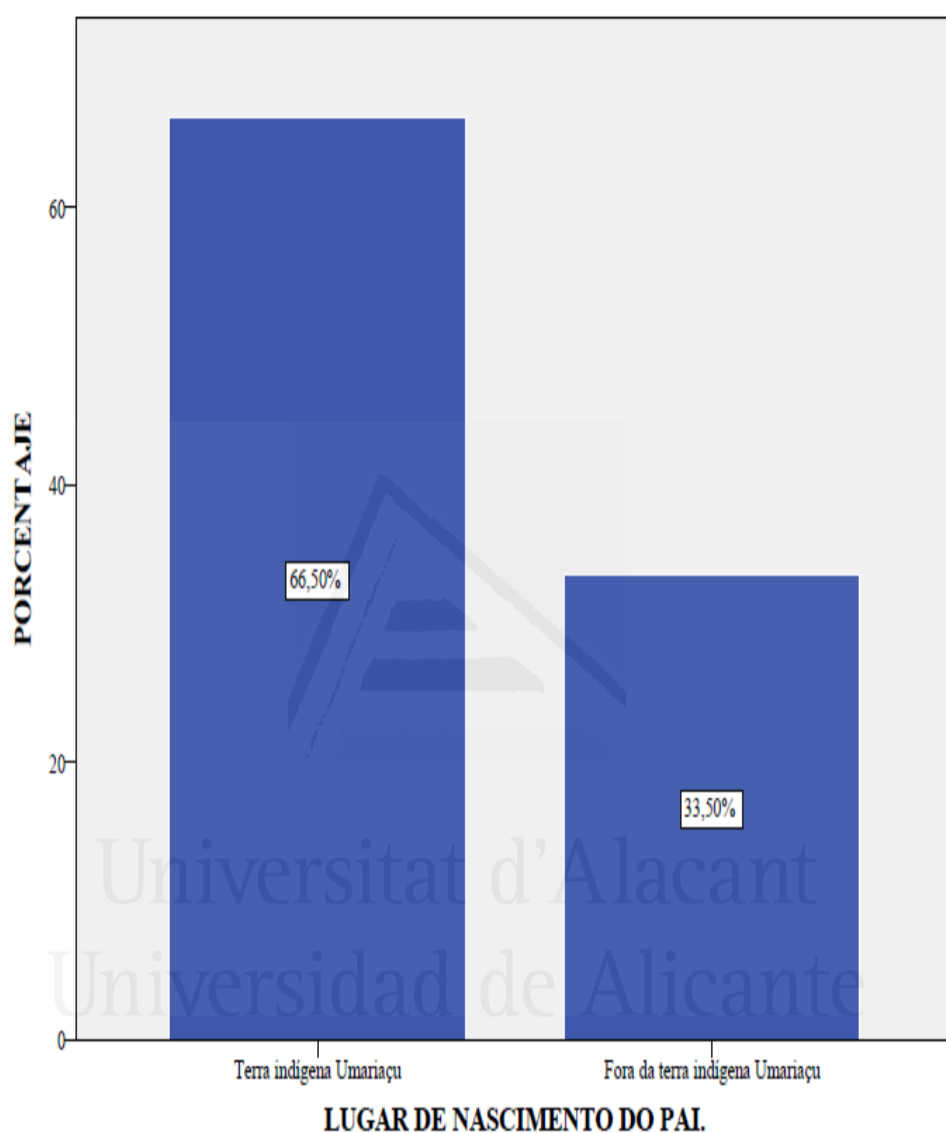


Figura 65. Porcentaje de la muestra de acuerdo con el lugar de nacimiento del padre del encuestado. Fuente: elaboración propia

7.1.1.4. Descripción de la muestra en función del porcentaje de acuerdo con el lugar de nacimiento del encuestado

P5. Lugar de nacimiento del encuestado. Para calcular esta variable se determinó el porcentaje a partir de la formulación de una pregunta a la que se le asignó los valores categoriales: tierra indígena Umariáçu II (1), fuera de la tierra indígena (ciudad, campo, otra tierra indígena, etc.) (2), no responde (99).

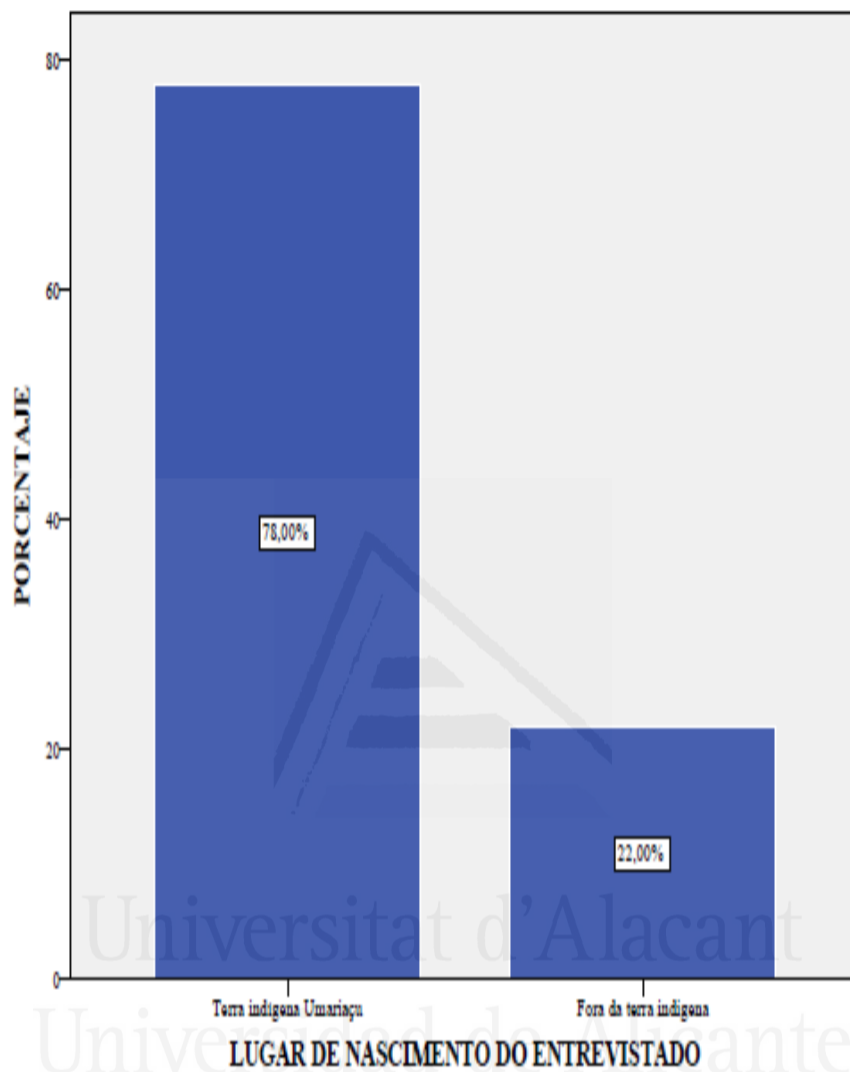


Figura 66. Porcentaje de la muestra de acuerdo con el lugar de nacimiento del encuestado.
Fuente: elaboración propia

7.1.1.5. Descripción de la muestra en función del porcentaje de alumnos por nivel educativo

P6. Porcentaje de alumnos por nivel educativo. La muestra fue estratificada así: 200 alumnos de enseñanza fundamental y 200 alumnos de enseñanza media en cuotas del 50%, cuyos valores categoriales son enseñanza fundamental (1), enseñanza media (2), no responde (99).

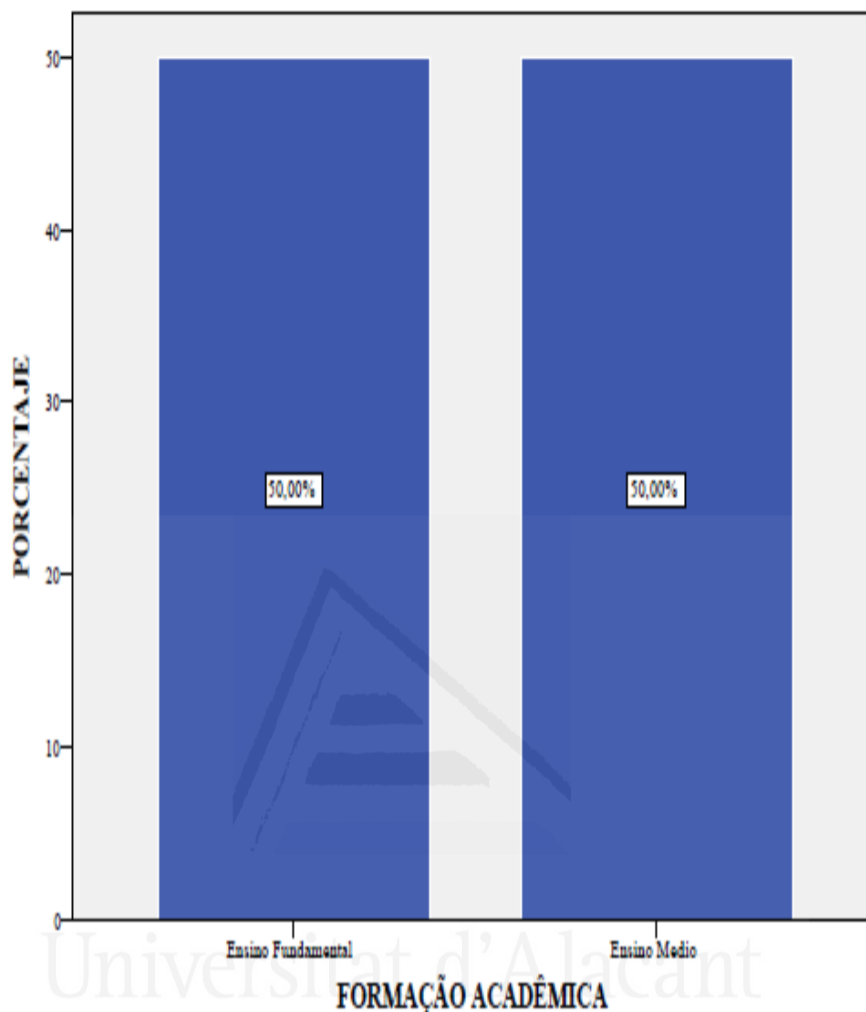


Figura 67. Porcentaje de la muestra de acuerdo con el nivel de estudios del encuestado.
Fuente: elaboración propia

7.1.1.6. Descripción de la muestra en función del porcentaje de acuerdo con el número de miembros de la familia del encuestado

P7. Número de miembros de la familia del encuestado. Para estratificar porcentualmente esta variable se utilizaron los siguientes valores categoriales, que indican el número de integrantes del grupo familiar: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, no responde (99).

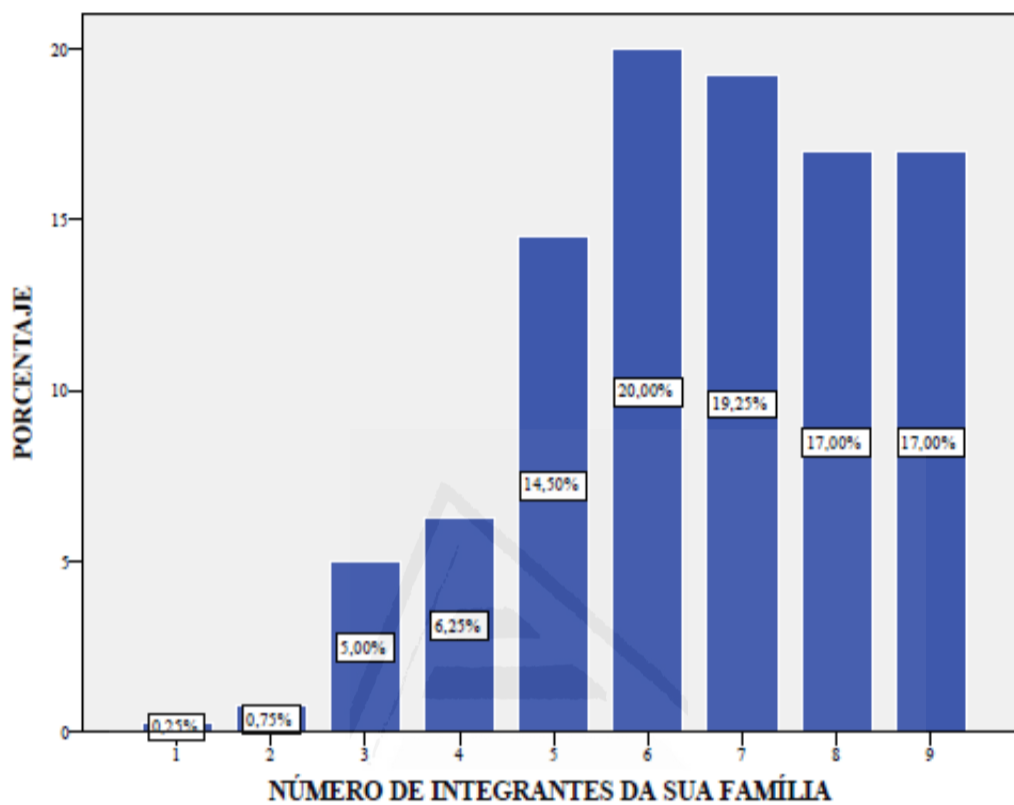


Figura 68. Porcentaje de alumnos de acuerdo con la composición familiar. Fuente: elaboración propia

7.1.1.7. Descripción de la muestra en función del porcentaje por nivel de estudios de los padres del encuestado

Para calcular el porcentaje, se partió de la formulación de dos preguntas de la encuesta, las cuales se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales analfabeto (1), fundamental I incompleto (2), fundamental I completo (3), fundamental II incompleto (4), fundamental II completo (5), medio incompleto (6), medio completo (7), superior incompleto (8), superior completo (9), no responde (99).

P8. Nivel de estudios del padre

P9. Nivel de estudios de la madre

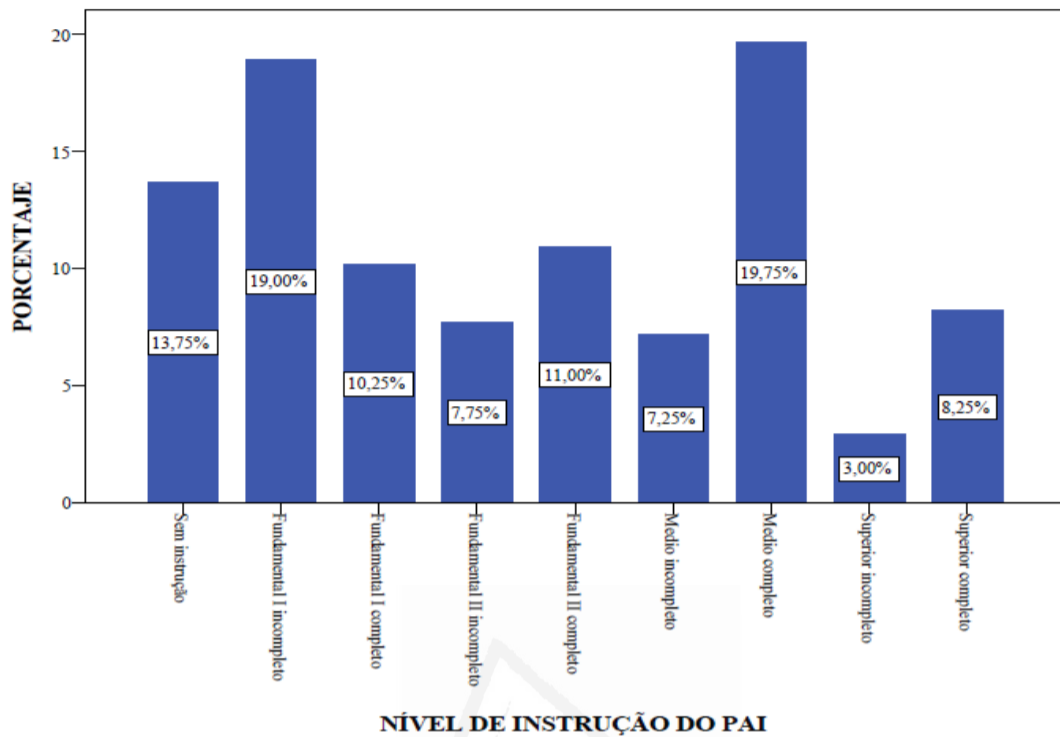


Figura 69. Porcentaje de la muestra en función de los estudios del padre. Fuente: elaboración propia

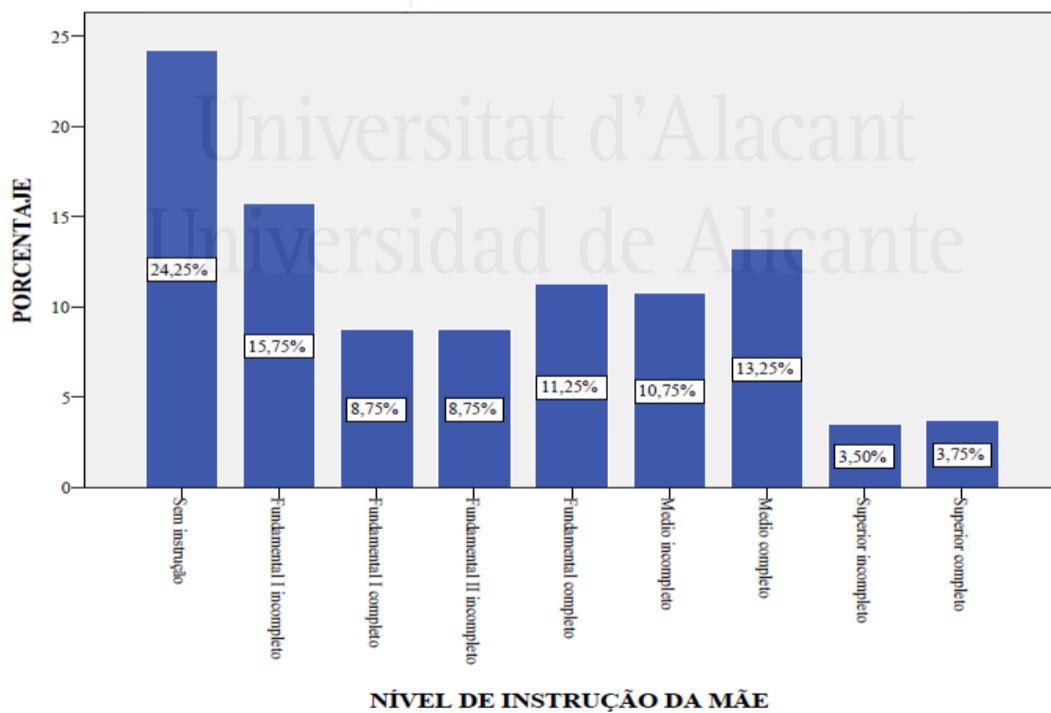


Figura 70. Porcentaje de la muestra en función de los estudios de la madre. Fuente: elaboración propia

7.1.1.8. Descripción de la muestra en función del porcentaje de acuerdo con la situación laboral de los padres del encuestado

Para calcular el porcentaje, se partió de la formulación de dos preguntas de la encuesta, las cuales se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales desempleado (1), otra profesión (2), trabajador en área rural (3), trabajador en área urbana (4), jubilado (5), empleado privado (6), empleado público (7), autónomo (8), profesional (9), no responde (99).

P10. Situación laboral de la madre

P11. Situación laboral del padre

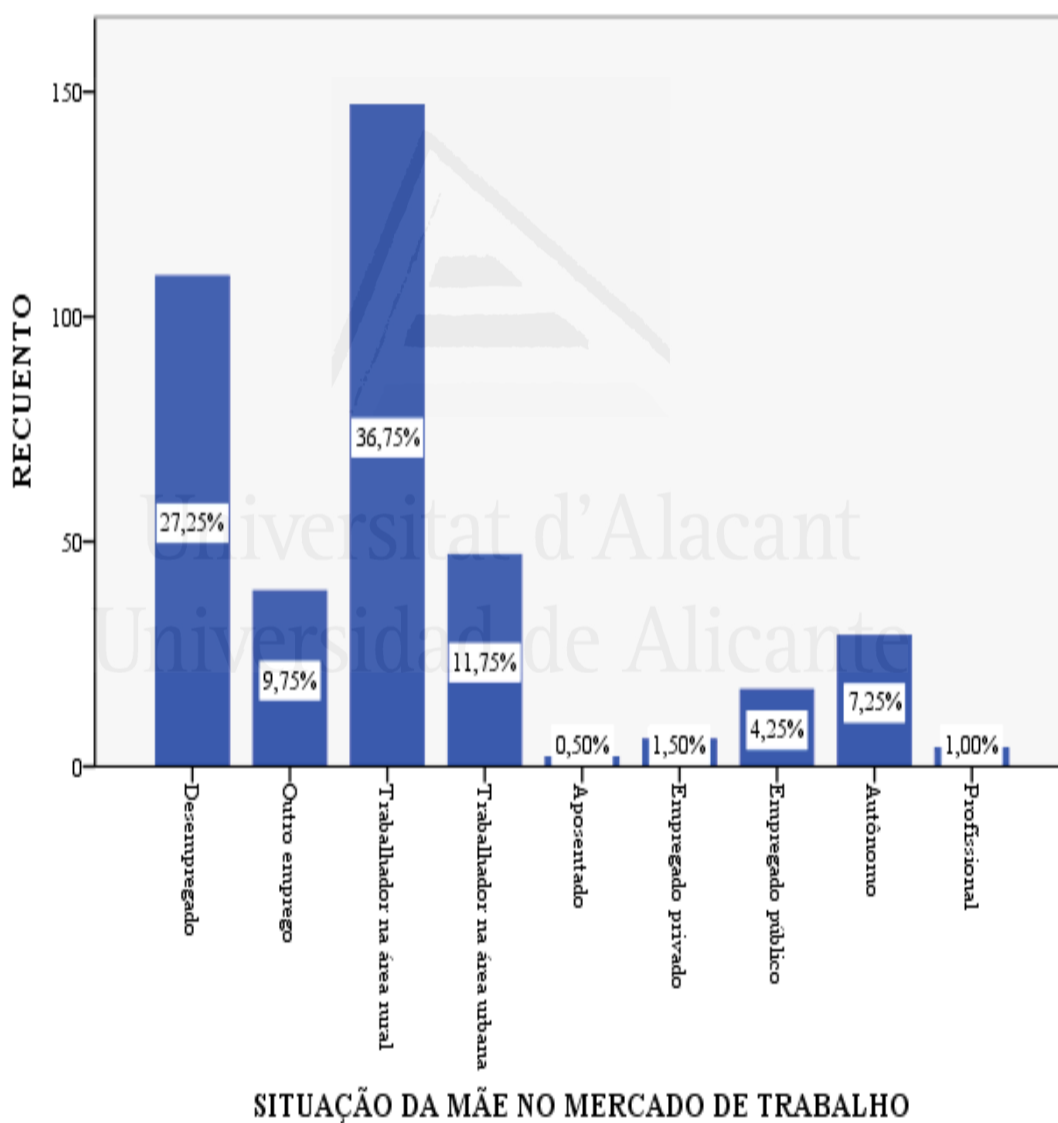


Figura 71. Porcentaje de la muestra en función de la situación laboral de la madre del encuestado.
Fuente: elaboración propia

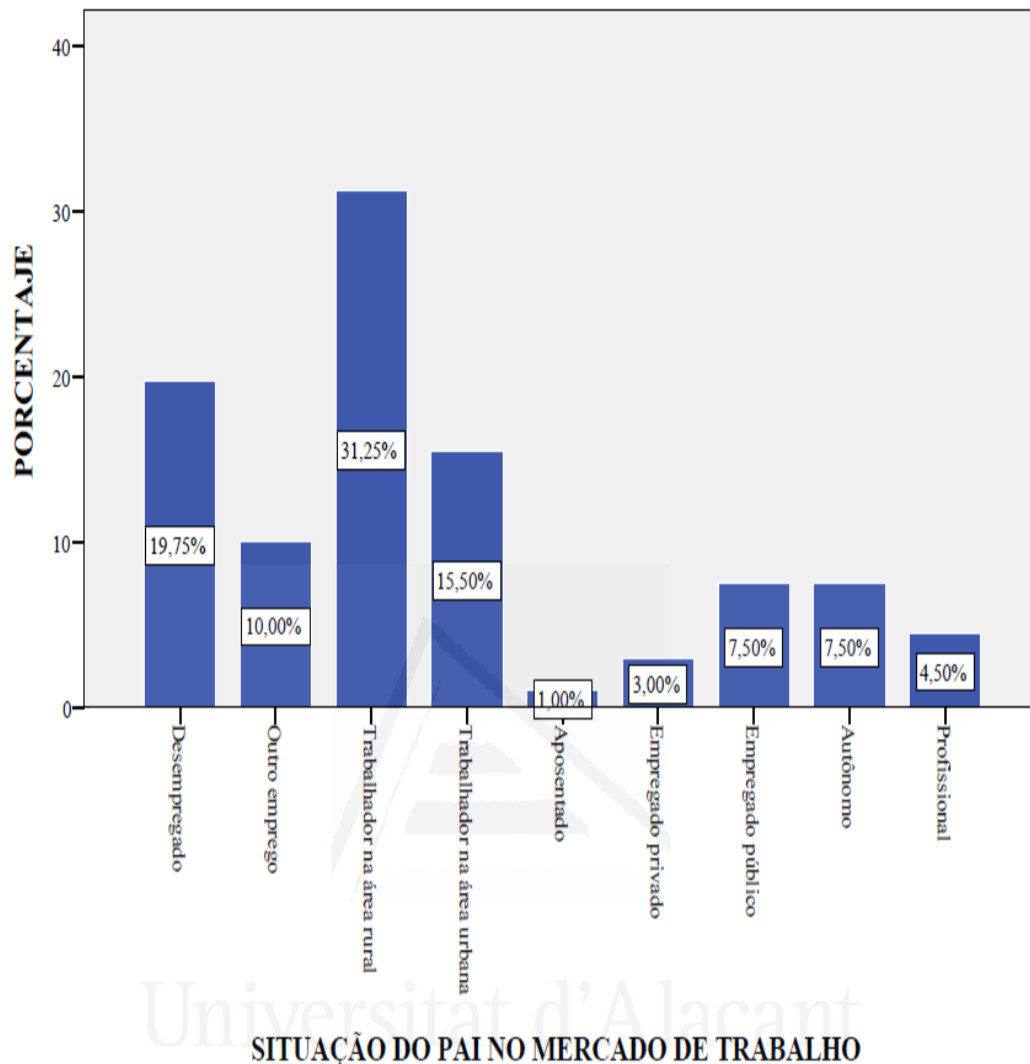


Figura 72. Porcentaje de la muestra en función de la situación laboral del padre del encuestado.
Fuente: elaboración propia

7.1.1.9. Descripción de la muestra en función del porcentaje de acuerdo con la actividad principal de los padres del encuestado

Para calcular esta variable, se analizaron los porcentajes a partir de la formulación de dos preguntas de la encuesta, las cuales se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales: oficios domésticos (hogar) (1), artesanal (2), comercio (3), agrícola (4), pesca (5), educación (6), otro (7), no responde (99).

P12. Actividad principal del padre

P13. Actividad principal de la madre

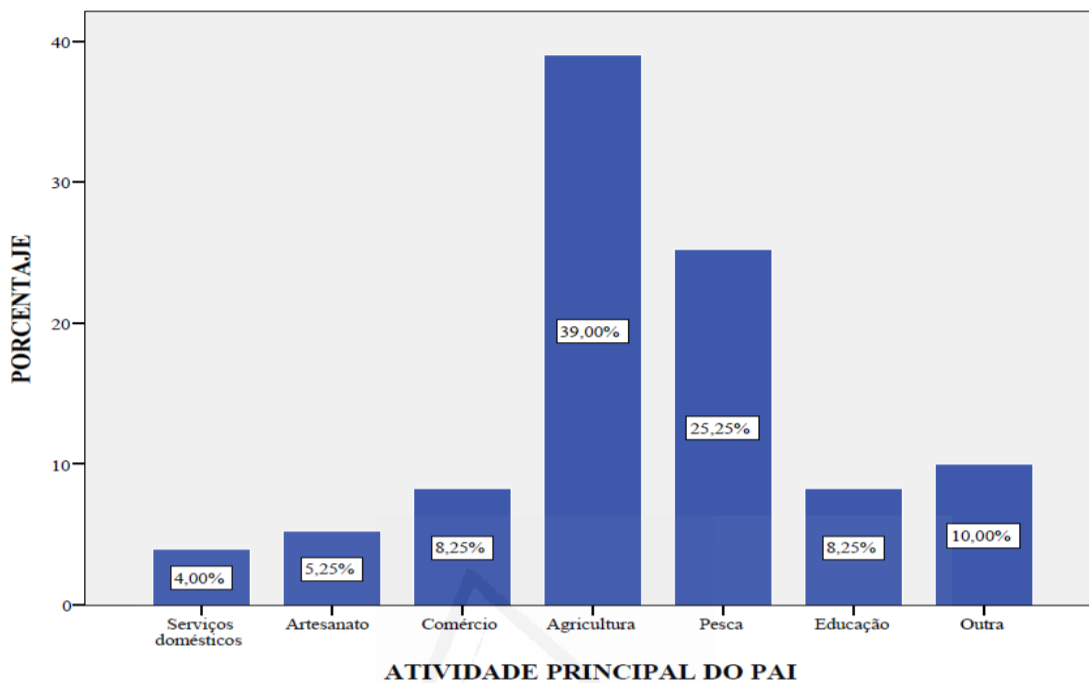


Figura 73. Porcentaje de la muestra en función de la actividad principal del padre del encuestado. Fuente: elaboración propia

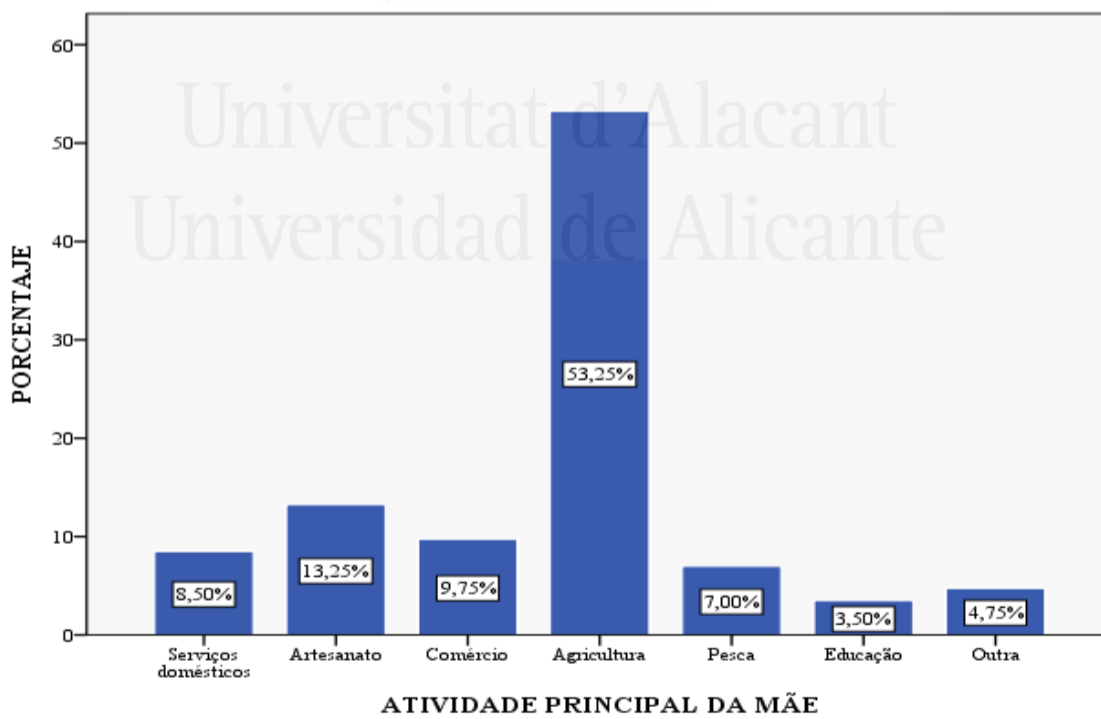


Figura 74. Porcentaje de la muestra en función de la actividad principal de la madre del encuestado. Fuente: elaboración propia

7.1.1.10. Descripción de la muestra de acuerdo con el equipamiento del hogar del encuestado

P14. Equipamiento del hogar del encuestado: la variable fue estratificada de acuerdo con los siguientes valores categoriales: nevera (1), lavadora (1), tv (1), equipo de sonido (1), aire acondicionado (1), computadora (1), muebles completos (1), utensilios de agricultura (1), utensilios de pesca (1), motocarro (2), motocicleta (1), bicicleta (1), vivienda arrendada (1), vivienda propia (3), no responde (99).

7.1.1.11. Descripción de la muestra en función del porcentaje de acuerdo con la clase social subjetiva

P14A. Clase social subjetiva: en la configuración del nivel sociocultural no se tuvo en cuenta el factor de ingresos percibidos, ya que, para este tipo de investigaciones sociolingüísticas, es poco fiable. Así, se ha utilizado el constructo de clase social subjetiva, el cual, dada su particular naturaleza, es considerado como una variable posestratificatoria, que no se indaga directamente a los informantes, sino que es determinada posteriormente en la investigación. Para calcular esta variable, se diseñó un constructo que ayuda a determinar posteriormente el porcentaje a partir de la formulación de siete preguntas de la encuesta, las cuales se enumeran a continuación:

P8, P9. Nivel de estudios de los padres

P10, P11. Situación laboral de los padres

P12, P13. Actividad principal de los padres

P14. Equipamiento del hogar

Seguidamente, se realizó una sumatoria ponderada, y cada una de las puntuaciones se multiplicó por una constante asignada a cada parámetro: nivel de estudios de los padres (2), situación laboral de los padres (3), actividad principal de los padres (4) y, equipamiento del hogar (5).

Valor mínimo: nivel de estudios de los padres 1(2), situación laboral de los padres 1(3), actividad principal de los padres 1(4) y, equipamiento del hogar 1(5). Luego, $2+3+4+5= 14$. Valor máximo: nivel de estudios de los padres 9(2), situación laboral de los padres 9(3), actividad principal de los padres 9(4) y equipamiento del hogar 3(5). Luego, $18+27+28+15= 84$.

Para su cómputo final, se totalizan y se jerarquizan las cuatro variables con el propósito de racionalizar los valores numéricos a través de cortes de tipo matemático, calculando un intervalo constante y trazando los límites entre los estratos, lo que subjetivamente permite estratificar a cada uno de los informantes de acuerdo con los siguientes valores categoriales: baja (14-36), media-baja (37-60) y media (61-84). Dadas las condiciones socioeconómicas de la comunidad de habla indígena de Umariacu II, para esta investigación se trabajó con las clases media, media-baja y baja.

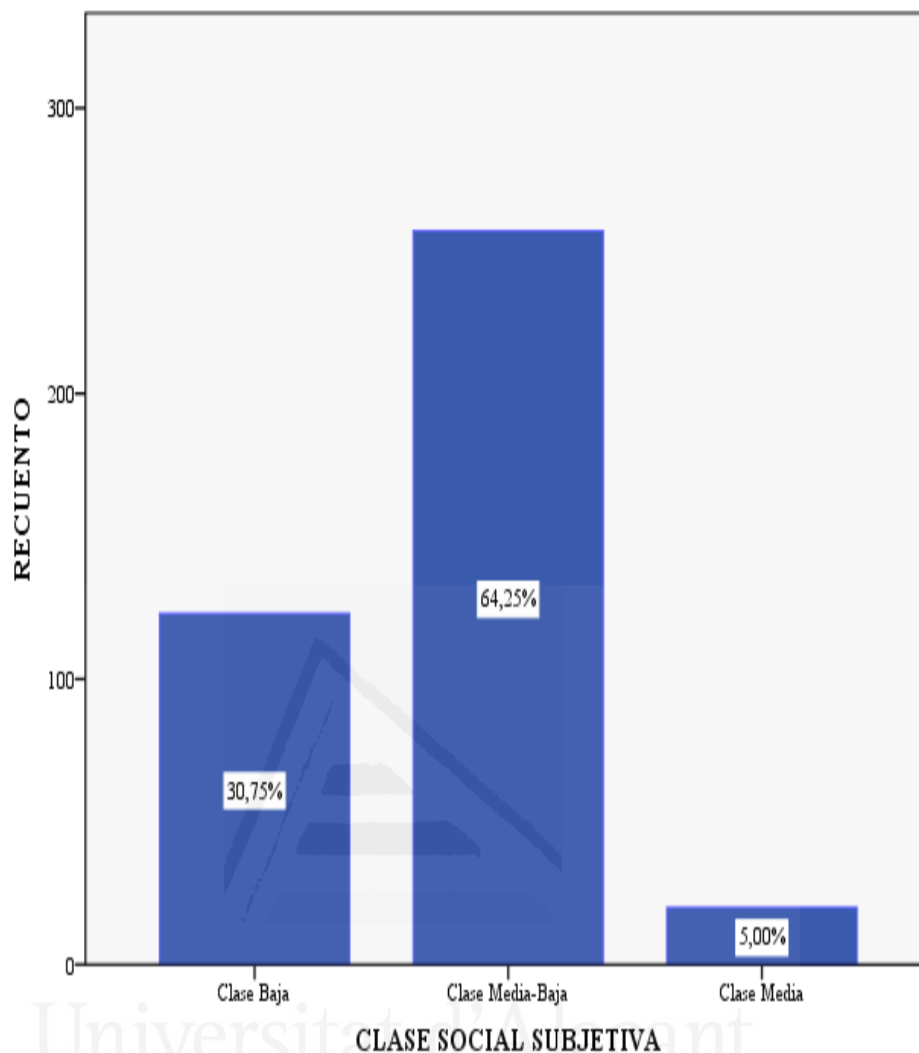


Figura 75. Porcentaje de la muestra en función de la clase social subjetiva. Fuente: elaboración propia

8. ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y DESCRIPTIVO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA, LA ACTUACIÓN COMUNICATIVA Y LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES SEXO Y NIVEL EDUCATIVO

De manera inicial se confeccionaron los respectivos índices tanto simples como compuestos, los cuales sirvieron para determinar el nivel o grado de competencia, actuación y actitud lingüística que los informantes manifestaron en sus diferentes respuestas frente a preguntas relacionadas con su entorno.

Posteriormente se efectuó un análisis estadístico tanto de las variables sociales como de las variables sociolingüísticas, utilizando para tal fin tablas de contingencia junto con las pruebas del chi cuadrado de Pearson y la prueba exacta de Fisher.

8.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA

8.1.1. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva de la lengua ticuna en función del sexo y el nivel educativo

El índice se ha estructurado a partir de la formulación de cuatro preguntas de la encuesta, que se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales de: nada (1), un poco (2), bastante bien (3), no responde (99).

P15. ¿Entiende la lengua ticuna?

P16. ¿Habla la lengua ticuna?

P17. ¿Lee en lengua ticuna?

P18. ¿Escribe en la lengua ticuna?

SEXO	VOCÊ ENTENDE A LÍNGUA TICUNA?	VOCÊ FALA A LÍNGUA TICUNA?	VOCÊ LÊS A LÍNGUA TICUNA?	VOCÊ ESCREVE EM LÍNGUA TICUNA?	INDICE COMPUESTO
Homem	2,66	2,69	2,39	2,42	2,54
Mulher	2,77	2,78	2,51	2,58	2,66
Total	2,71	2,73	2,45	2,50	2,60

Figura 76. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva de la lengua indígena ticuna, en función del sexo. Fuente: elaboración propia

El índice compuesto se encuentra situado entre el valor mínimo de 1 y el máximo de 3, dando origen a una nueva variable llamada competencia comunicativa subjetiva de la lengua ticuna. Los valores categoriales asignados a las tres opciones de respuesta en cada una de las cuatro preguntas se interpretan de la siguiente forma: «nada» recibe el valor de 1 e indica ninguna competencia; «un poco», el valor de 2, que significa una competencia media, y «bastante bien», el valor de 3, el cual representa la máxima competencia posible (ver figura 76).

A escala global, los índices simples evidencian cierta correlación entre un nivel de competencia elevado en comprensión 2,71 y habla 2,73 y la tendencia ancestral de oralidad que ha caracterizado a la lengua indígena ticuna, mientras que la lectura y la escritura presentan unos índices inferiores, de 2,45 y 2,50, respectivamente, lo que es coherente con las habilidades lingüísticas adquiridas mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Por su parte, las mujeres presentan un índice global de 2,66 y los hombres, de 2,54, lo que parcialmente permite confirmar la hipótesis número 3, que da cuenta de que el sexo femenino ostenta una competencia comunicativa mejor ponderada que el sexo masculino debido a su excelente rendimiento, mayor dedicación, disciplina y esfuerzo en las actividades académicas.

Los estadísticos descriptivos a través de los gráficos 77, 78, 79 y 80 ilustran de una forma desagregada el nivel de competencia comunicativa subjetiva que los alumnos declaran tener en las cuatro habilidades (comprender, hablar, leer, escribir) en función de sexo.

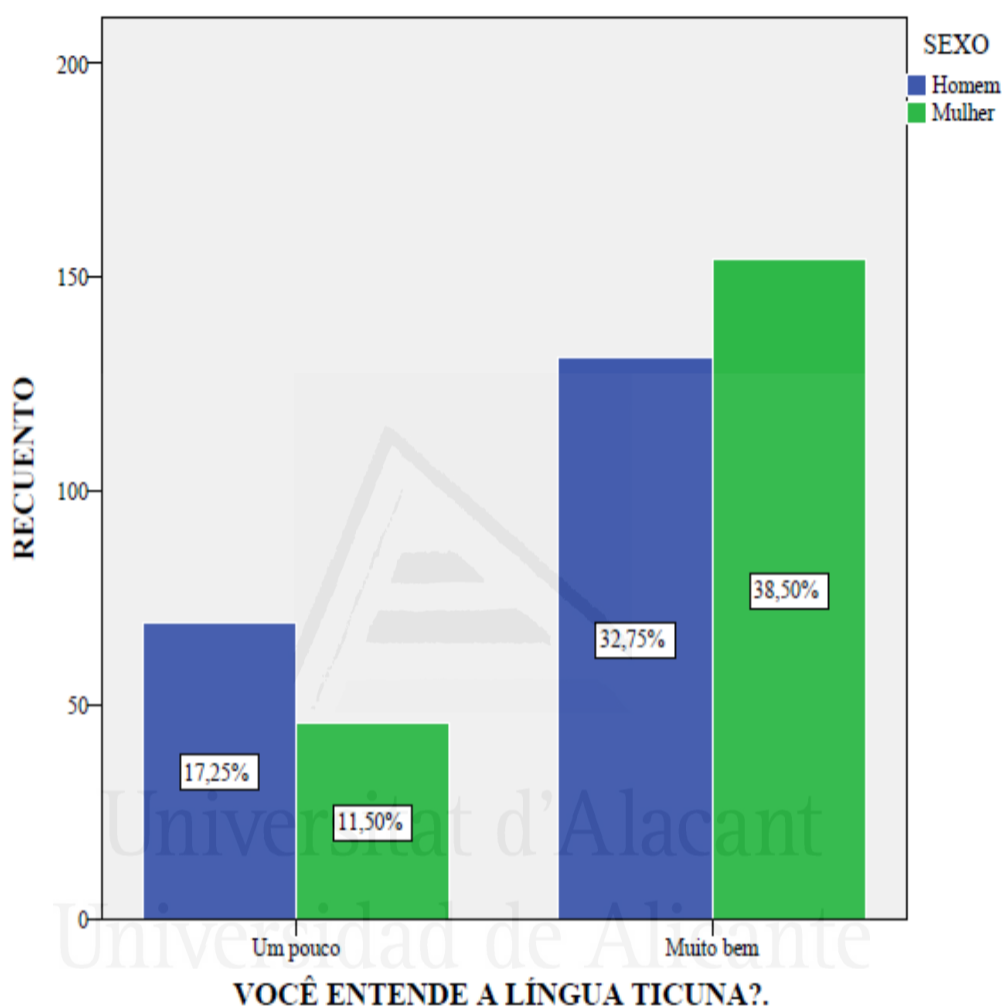


Figura 77. Comprensión de la lengua indígena ticuna en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Sobre la comprensión se puede apreciar en la figura 77 de acuerdo al recuento esperado que las mujeres ostentan un nivel superior al de los hombres, toda vez que el 38,50 % de ellas cree que comprende muy bien la lengua ticuna, frente al 32,75% de los hombres, no obstante la situación cambia respecto al nivel medio de comprensión, ya que en este caso los hombres presentan un 17,25% en relación con las mujeres que tienen un porcentaje de 11,50%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% da como resultado una significación asintótica bilateral de 0,011, lo que permite rechazar la hipótesis nula de independencia y concluir que las variables sexo y comprensión del ticuna son dependientes y que hay una relación significativa entre ellas.

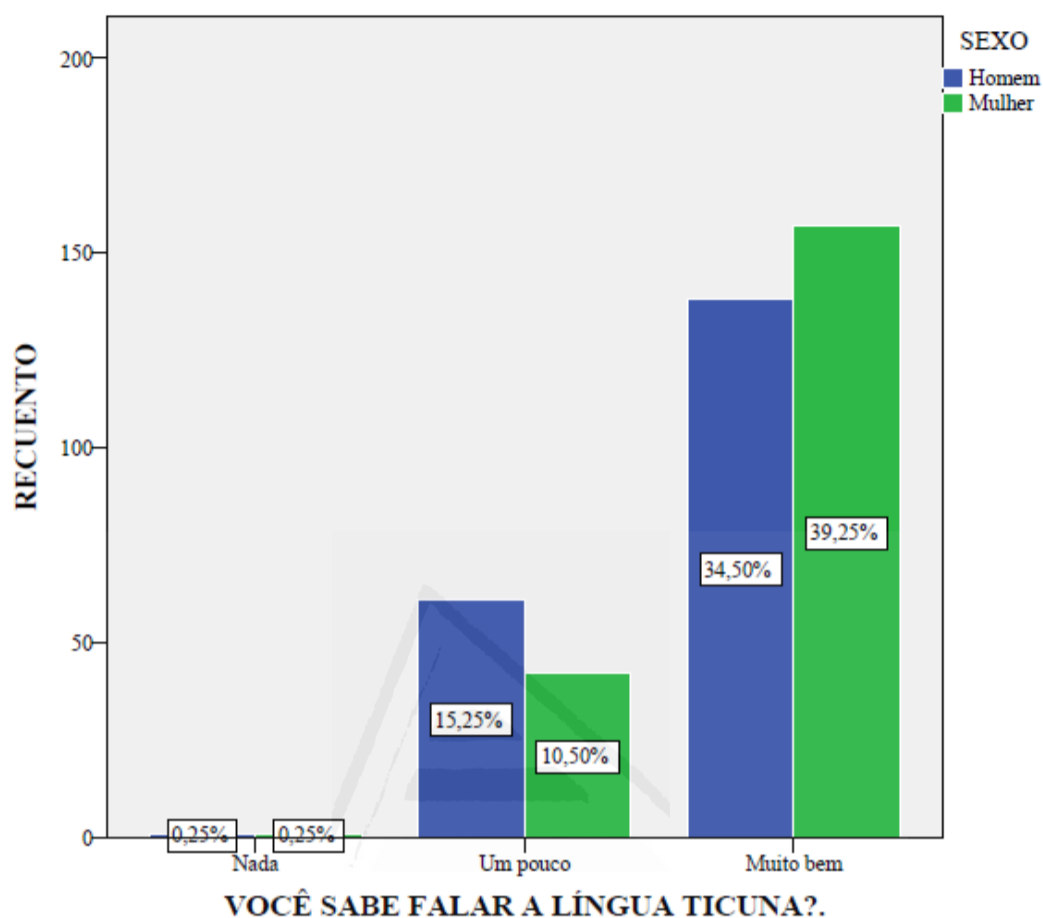


Figura 78. Habla de la lengua indígena ticuna en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Respecto al habla se puede apreciar en la figura 78 de acuerdo al recuento esperado que las mujeres hablan mejor la lengua ticuna que los hombres, toda vez que el 39,25 % de ellas cree que habla muy bien la lengua ticuna, frente al 34,50% de los hombres; no obstante la situación cambia para las respuestas dadas por los encuestados que afirman hablar un poco la lengua ticuna, ya que en este caso los hombres presentan un 15,25% en relación con las mujeres que tienen un porcentaje de 10,50%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja una significación asintótica bilateral de 0,094, sin embargo, hay 2 casillas (33,3%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 1,00, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 4,858 con un $p=0,053$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y comprensión del ticuna son independientes de tal forma que hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

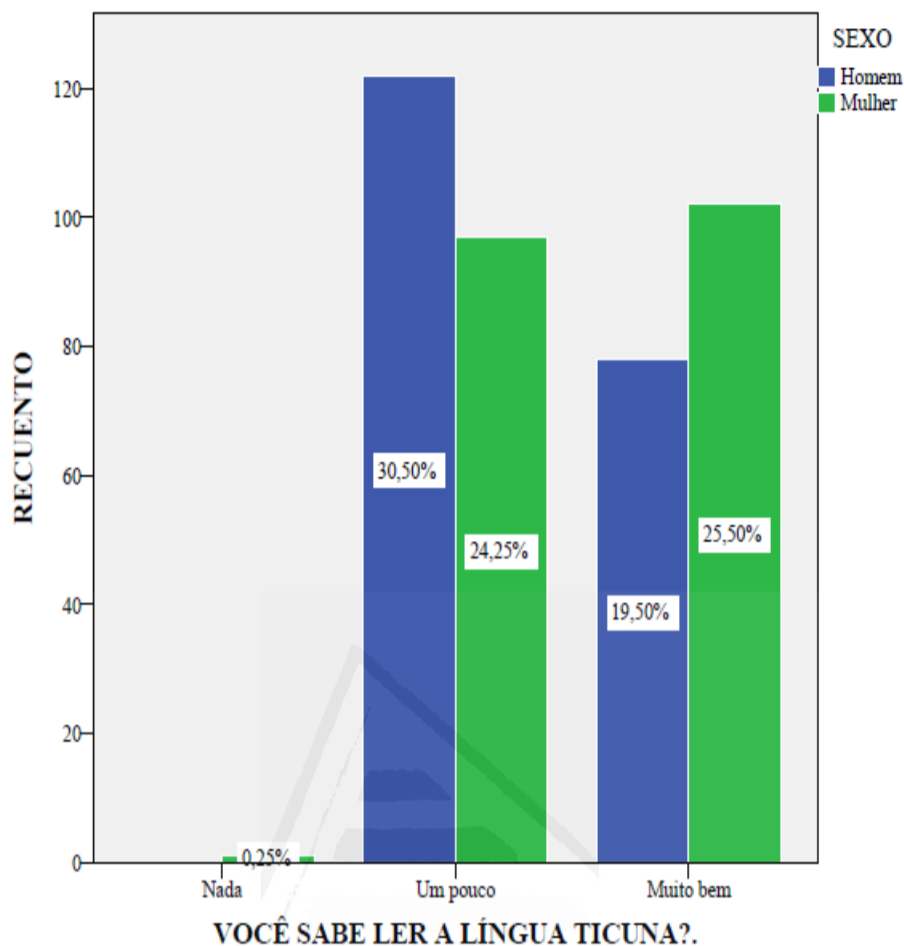


Figura 79. Lectura de la lengua indígena ticuna en función del sexo. Fuente: elaboración propia

En cuanto a la lectura se vislumbra en la figura 79 de acuerdo al recuento esperado, que las mujeres leen mejor en la lengua ticuna que los hombres, toda vez que el 25,50 % de ellas cree que lee muy bien, frente al 19,50% de los hombres; no obstante la situación cambia para las respuestas dadas por los encuestados que afirman leer un poco la lengua ticuna, ya que en este caso los hombres presentan un 30,50% en relación con las mujeres que tienen un porcentaje de 24,25%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% presenta una significación asintótica bilateral de 0,029, pero hay 2 casillas (33,3%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado es 0,50, por lo que se utiliza la prueba de Fisher que da un resultado de 6,977 con un valor de $p=0,016$, lo que permite rechazar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y lectura del ticuna son dependientes dando lugar a una relación significativa entre ellas.

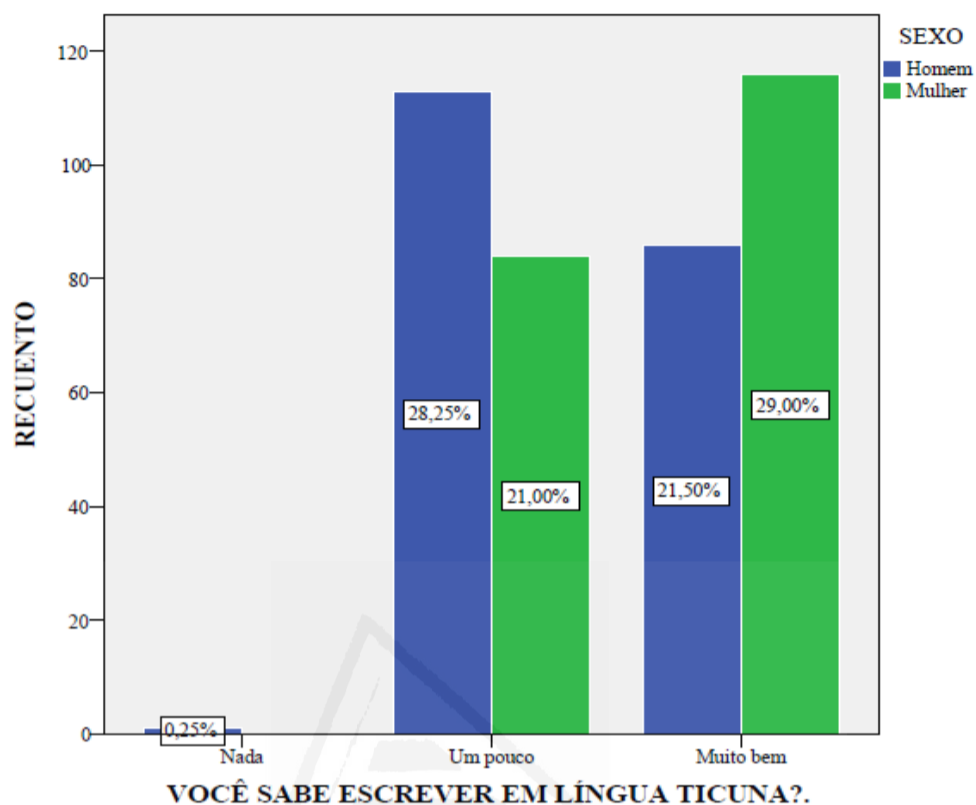


Figura 80. Escritura de la lengua indígena ticuna en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Para el caso de la escritura se puede apreciar en la figura 80 de acuerdo al recuento esperado, que las mujeres escriben mejor en la lengua ticuna que los hombres, toda vez que el 29,00% de ellas cree que escribe muy bien la lengua ticuna, frente al 21,50% de los hombres; no obstante la situación cambia para las respuestas dadas por los encuestados que afirman escribir un poco en lengua ticuna, ya que en este caso los hombres presentan un 28,25% en relación con las mujeres que tienen un porcentaje de 21,00%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% da como resultado una significación asintótica bilateral de 0,094, pero hay dos 2 casillas (33,3%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 0,50; por tal motivo se utiliza nuevamente la prueba de Fisher que arroja un resultado de 9,651 con un $p=0,004$, situación que permite inferir la relación o dependencia entre las variables sexo y escritura del ticuna.

En cuanto al índice compuesto de la formación académica, ilustrado en la figura 81, puede afirmarse globalmente que los índices simples evidencian cierta correlación entre un nivel de competencia elevado en comprensión 2,71 y habla 2,73, por un lado, y la oralidad que tradicionalmente ha caracterizado a la lengua ticuna, por otro, mientras que la lectura y la escritura presentan un índice de 2,45 y 2,50, respectivamente, los cuales son producto del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela.

En general, el índice compuesto muestra un nivel muy próximo a la máxima competencia comunicativa 2,60, lo que evidencia el efecto de la normalización e inclusión de la lengua ticuna en el sistema educativo. Además, es un indicador predictivo para inferir que la lengua ticuna no presenta una situación de conflicto lingüístico frente a las lenguas mayoritarias (español, portugués), tal como se describe en la hipótesis 2 de la presente investigación.

FORMAÇÃO ACADÊMICA	VOCÊ ENTENDE A LÍNGUA TICUNA?	VOCÊ FALA A LÍNGUA TICUNA?	VOCÊ LÊS A LÍNGUA TICUNA?	VOCÊ ESCRIVE A LÍNGUA TICUNA?	ÍNDICE COMPUESTO
Ensino Fundamental	2,77	2,80	2,43	2,58	2,65
Ensino Medio	2,66	2,67	2,46	2,43	2,56
Total	2,71	2,73	2,45	2,50	2,60

Figura 81. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva de la lengua indígena ticuna en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Los gráficos 82, 83, 84 y 85, de una forma descriptiva, señalan el nivel de competencia comunicativa subjetiva en las cuatro destrezas (comprender, hablar, leer, escribir), es decir, el nivel que los alumnos indígenas de enseñanza fundamental y enseñanza media consideran que poseen.

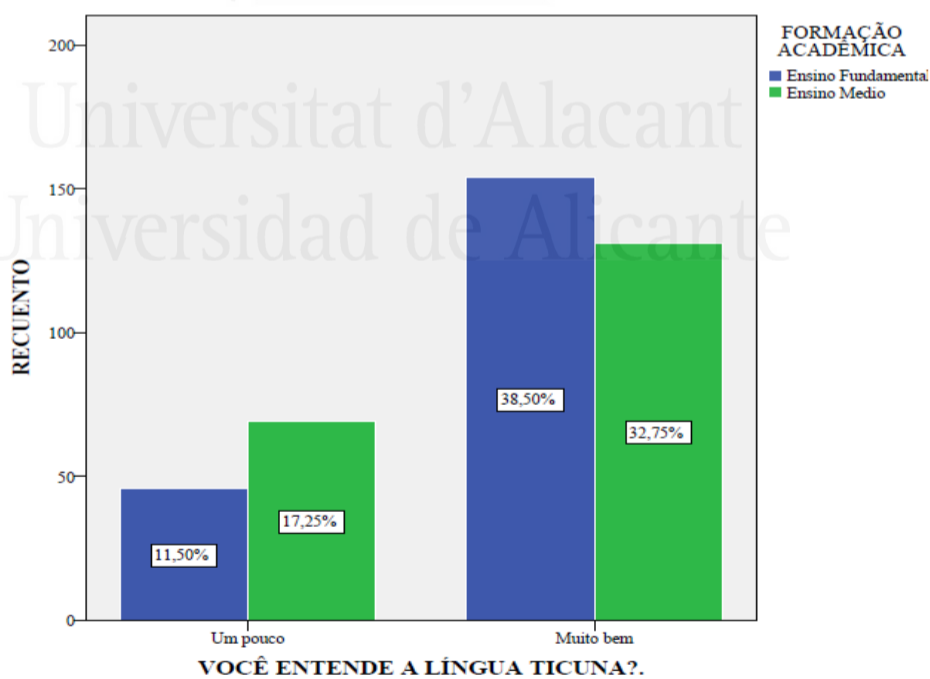


Figura 82. Comprensión de la lengua indígena ticuna en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

En la figura 82 de acuerdo al recuento esperado, se puede evidenciar que los alumnos de enseñanza fundamental ostentan un nivel superior de comprensión frente a los alumnos de enseñanza media; toda vez que el 38,50% del nivel fundamental afirma comprender muy bien la lengua ticuna frente al 32,75% de los del nivel de enseñanza media. Pero esta situación cambia respecto al nivel medio de comprensión, ya que en este evento los alumnos de enseñanza media alcanzan un 17,25% en relación con alumnos de enseñanza fundamental que consiguen un porcentaje de 11,50%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% presenta un valor de 6,456, con un 1 grado de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,011, lo que permite rechazar la hipótesis nula de independencia concluyendo que las variables nivel educativo y comprender la lengua ticuna son dependientes habiendo por lo tanto una relación significativa entre ellas.

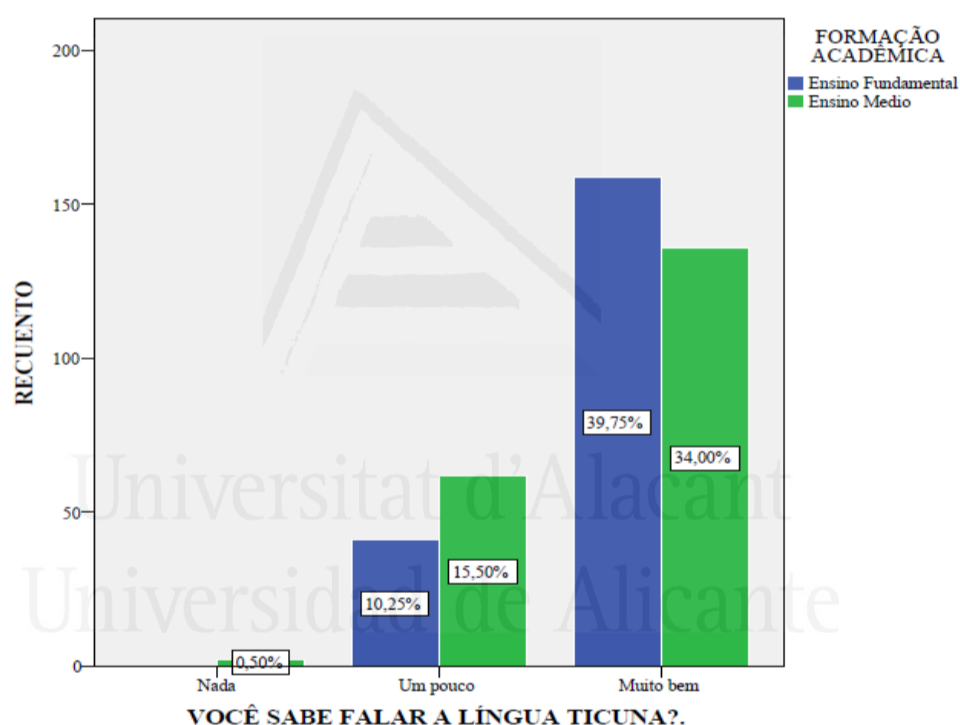


Figura 83. Habla de la lengua indígena ticuna en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

En la figura 83 se evidencia que los alumnos de enseñanza fundamental muestran una puntuación del 39,75% respecto de los alumnos de enseñanza media que tienen el 34,00% en relación con un nivel muy alto de comprensión. La situación cambia en cuanto al nivel medio de comprensión ya que en este caso los alumnos de enseñanza media presentan un 15,50% en relación con los de enseñanza fundamental que tienen un porcentaje de 10,25%. Para los encuestados que responden no saber hablar nada la lengua ticuna, el porcentaje es idéntico tanto para los alumnos de enseñanza fundamental como para los de enseñanza media, alcanzando un 0,50%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% tiene un valor de 8,075 y una significación asintótica bilateral de 0,180; sin embargo existen 2 casillas (33,3%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 1,00; por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 7,692 con un $p=0,011$, resultado que permite rechazar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y hablar la lengua ticuna son dependientes de tal manera que hay una relación significativa entre ellas.

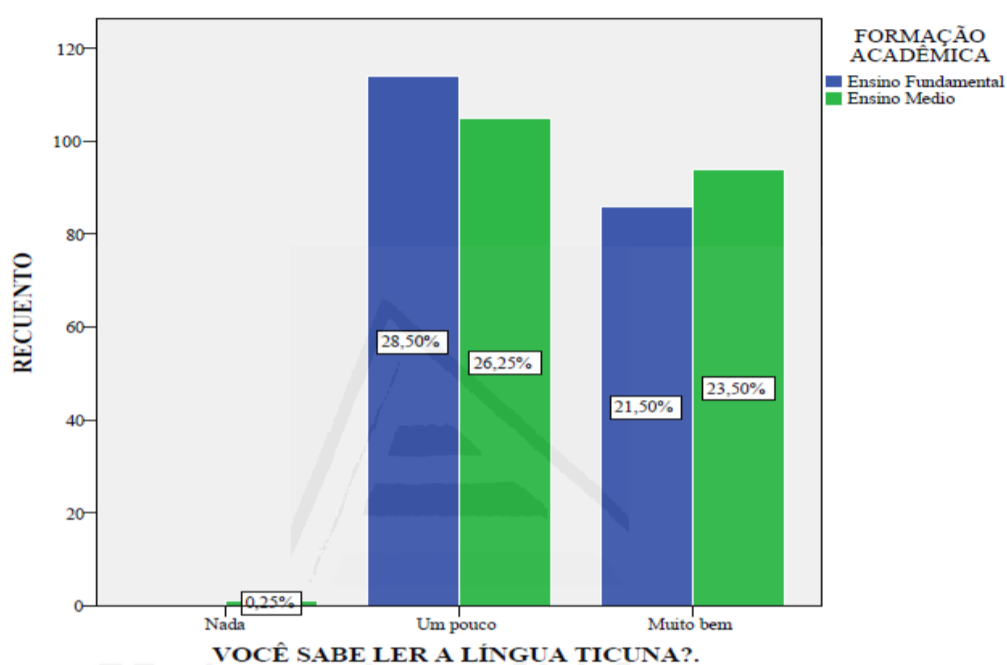


Figura 84. Lectura de la lengua indígena ticuna en función del nivel educativo.
Fuente: elaboración propia

En la figura 84 se observa que los alumnos de enseñanza media como era de esperarse ostentan un porcentaje de 23,50%, ligeramente superior al de los estudiantes de enseñanza fundamental que muestran un 21,50% en relación con el máximo nivel de competencia lectora. Pero la situación cambia respecto al nivel medio de comprensión ya que en este caso los alumnos de enseñanza fundamental presentan un 28,50% en relación con los estudiantes de enseñanza media que tienen un porcentaje de 26,25%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% tiene un valor de 1,725, con dos 2 grados de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,422; sin embargo existen 2 casillas (33,3%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 0,50; por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 1,661 con un $p=0,422$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y saber leer en la lengua ticuna son independientes de tal manera que no existe una relación significativa entre ellas.

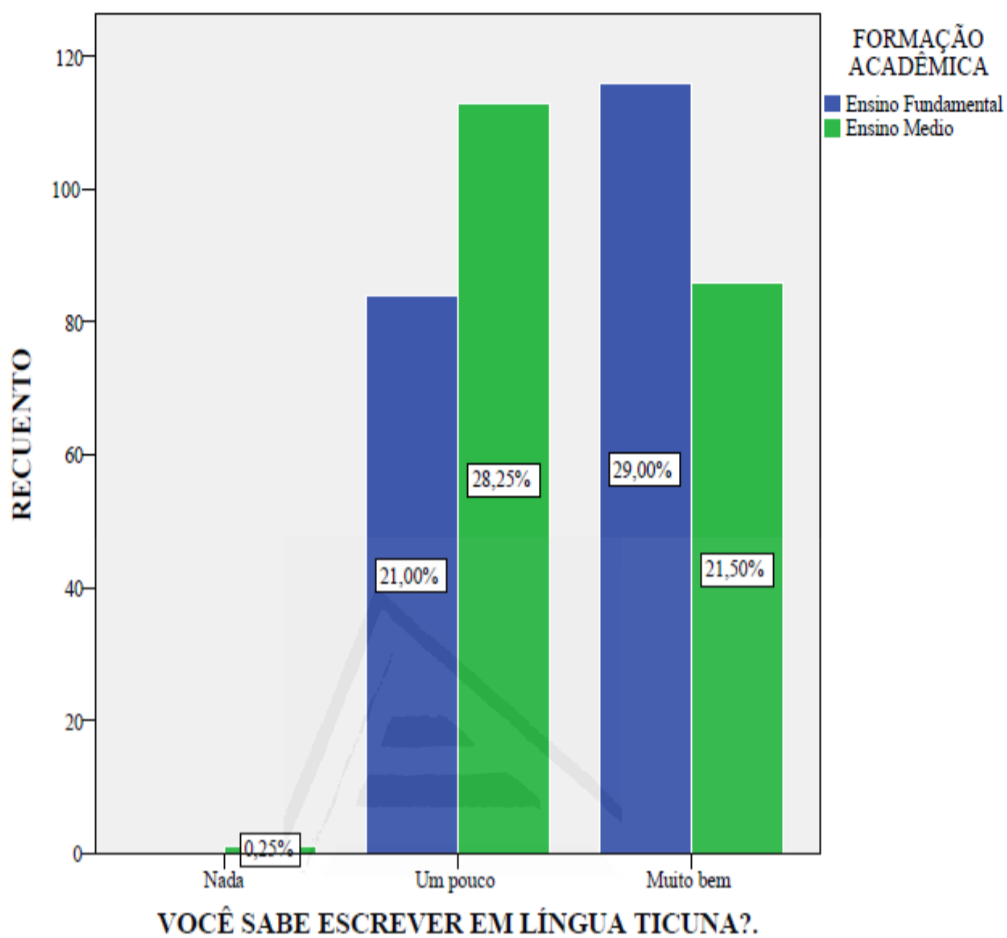


Figura 85. Escritura de la lengua indígena ticuna en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

En la figura 85 se visualiza que los estudiantes de enseñanza fundamental que consideran escribir muy bien consiguen una puntuación de 29,00% frente a un 21,50% que obtienen los alumnos de enseñanza media. Sin embargo para el caso del nivel medio de competencia en escritura los alumnos de enseñanza media alcanzan un 28,25% mientras que los estudiantes de enseñanza fundamental solo consiguen un 21,00%. Por su parte tanto los alumnos de enseñanza fundamental y enseñanza media que manifiestan no escribir nada en lengua ticuna alcanzan solo un 0,25%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% tiene un valor de 9,724, y una significación asintótica bilateral de 0,080; sin embargo existen 2 casillas (33,3%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 0,50; por lo que se utiliza la prueba de Fisher, la cual tiene un valor de 9,651 con un $p=0,004$, resultado que permite rechazar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y escribir en la lengua ticuna son dependientes.

8.1.2. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva del portugués en función del sexo y el nivel educativo

El índice se ha estructurado a partir de la formulación de cuatro preguntas de la encuesta, que se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales de: nada (1), un poco (2), bastante bien (3), no responde (99).

P19. ¿Entiende el portugués?

P20. ¿Habla portugués?

P21. ¿Lee en portugués?

P22. ¿Escribe en portugués?

SEXO	VOCÊ ENTENDE O PORTUGUÊS?	VOCÊ FALA O PORTUGUÊS?	VOCÊ LÊS O PORTUGUÊS?	VOCÊ ESCREVE EM PORTUGUÊS?	INDICE COMPUESTO
Homem	2,21	2,13	2,54	2,33	2,30
Mulher	2,19	2,20	2,60	2,36	2,34
Total	2,20	2,16	2,57	2,34	2,32

Figura 86. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva del portugués en función de sexo. Fuente: elaboración propia

El índice compuesto se encuentra situado entre el valor mínimo de 1 y el máximo de 3, dando origen a una nueva variable llamada competencia comunicativa subjetiva del portugués. Los valores categoriales asignados a las tres opciones de respuesta en cada una de las cuatro preguntas se interpretan de la siguiente forma: «nada», el valor de 1, el cual indica ninguna competencia; «un poco», el valor de 2, que señala una competencia media, y «bastante bien», el valor de 3, que muestra la máxima competencia posible.

Los índices simples a escala global se observan en la figura 86 y muestran una puntuación para la comprensión y el habla de 2,20 y 2,16, respectivamente, llegándose a situar en un nivel un poco superior a la competencia media, mientras que los índices de lectura y escritura 2,57 y 2,34 son levemente superiores. Esta situación puede interpretarse en el sentido de que la exposición de los alumnos a la lengua portuguesa, que es la lengua vehicular del sistema educativo, se da en mayor intensidad en la lectura y la escritura, debido a que las actividades académicas tienen este enfoque. Ahora bien, los niveles de competencia media en comprensión y habla son entendibles en razón a que los estudiantes utilizan más la lengua ticuna oral en el aula. Este fenómeno cambia en sentido opuesto en los ámbitos externos al entorno educativo y familiar, ya que la intensidad del contacto con el portugués, especialmente en los asuntos oficiales y de intercambio económico, es más contundente, como podrá verse más adelante.

En cuanto al sexo, los hombres exhiben un índice inferior 2,30 que las mujeres 2,34, situación que permite confirmar parcialmente la hipótesis 3, la cual da cuenta de que las mujeres ostentan una competencia comunicativa mejor ponderada que los hombres debido a su excelente rendimiento, mayor dedicación, disciplina y esfuerzo en las actividades académicas.

Los gráficos 87, 88, 89 y 90 señalan descriptivamente el nivel de competencia comunicativa subjetiva que los alumnos indígenas manifiestan tener en las cuatro habilidades (comprender, hablar, leer, escribir) en función del sexo.

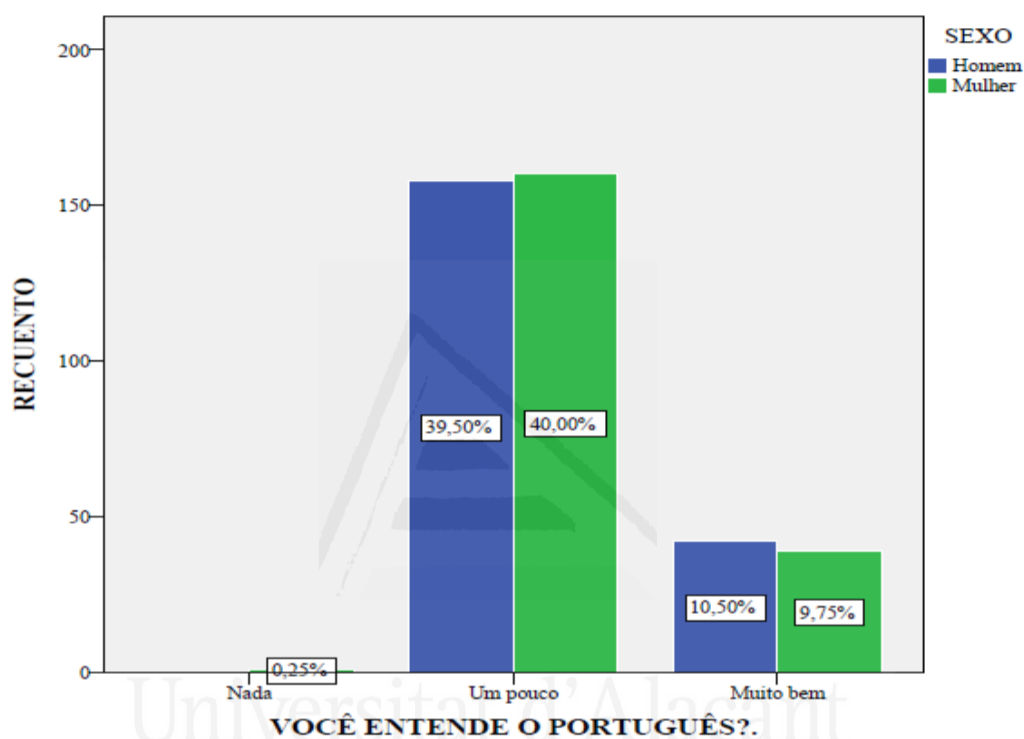


Figura 87. Comprensión del portugués en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Sobre la competencia comunicativa de la comprensión se puede apreciar en la figura 87 de acuerdo al recuento esperado, que las mujeres ostentan un nivel inferior al de los hombres toda vez que el 9,75% de ellas cree que comprende muy bien el portugués, frente al 10,50% de los hombres; no obstante la situación cambia respecto al nivel medio de comprensión ya que en este caso las mujeres aventajan levemente a los hombres con un 40,00% mientras que estos tienen un porcentaje de 39,50%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% da como resultado una significación asintótica bilateral de 0,570; pero hay dos 2 casillas (33,3%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 0,49; dada esta circunstancia es pertinente utilizar la prueba de Fisher que arroja un resultado de 1,064 con un $p=0,804$; el resultado permite confirmar que las variables comprensión del portugués y el sexo son independientes.

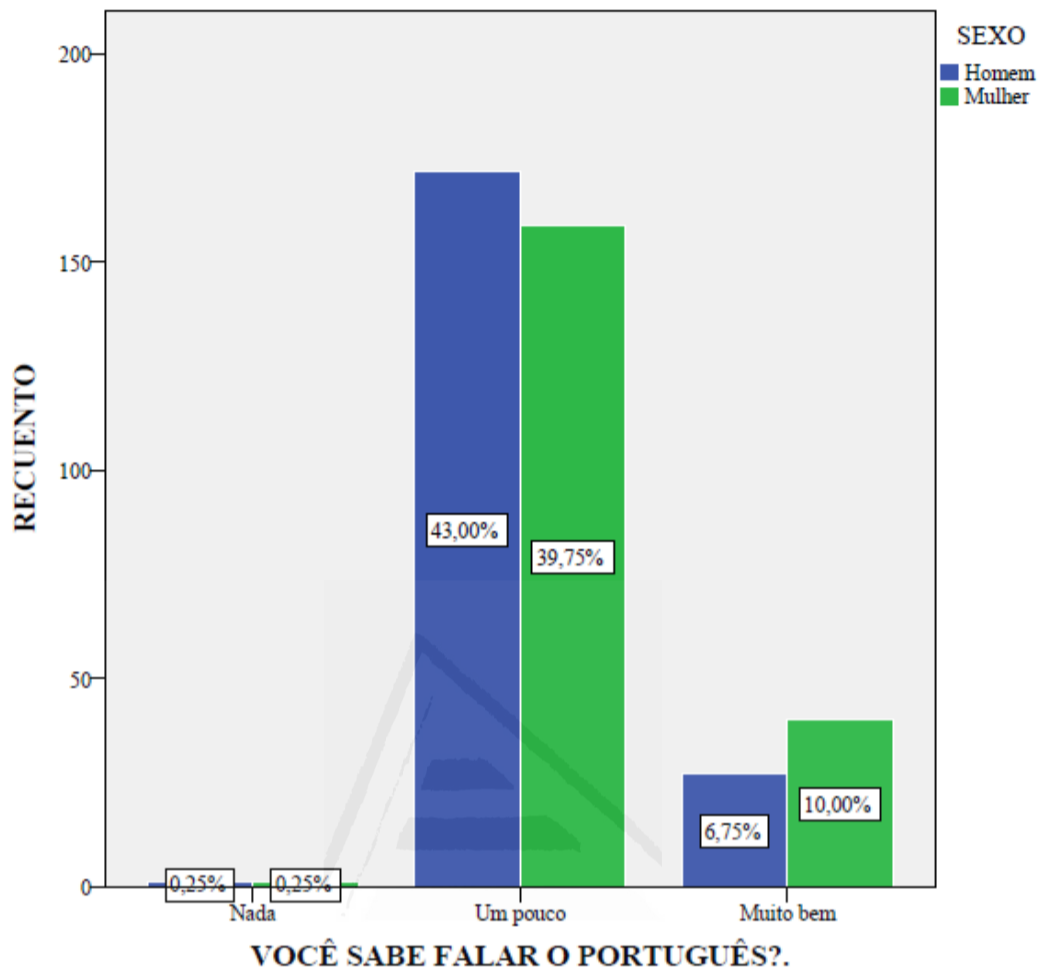


Figura 88. Habla del portugués en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Se puede observar en la figura 88 que las mujeres hablan mejor la lengua portuguesa que los hombres, toda vez que el 10,00 % de ellas cree que lo habla muy bien, frente al 6,75% de los hombres; no obstante la situación cambia cuando los encuestados afirman hablar un poco la lengua portuguesa, ya que en este caso los hombres presentan un 43,00% en relación con las mujeres que tienen un porcentaje de 39,75%; mientras que hombres y mujeres se equiparan con una puntuación del 0,25% cuando manifiestan no saber hablarla.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja una significación asintótica bilateral de 0,219; sin embargo, hay 2 casillas (33,3%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 1,00, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 3,259 con un $p=0,144$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y habla son estadísticamente independientes de tal forma que hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

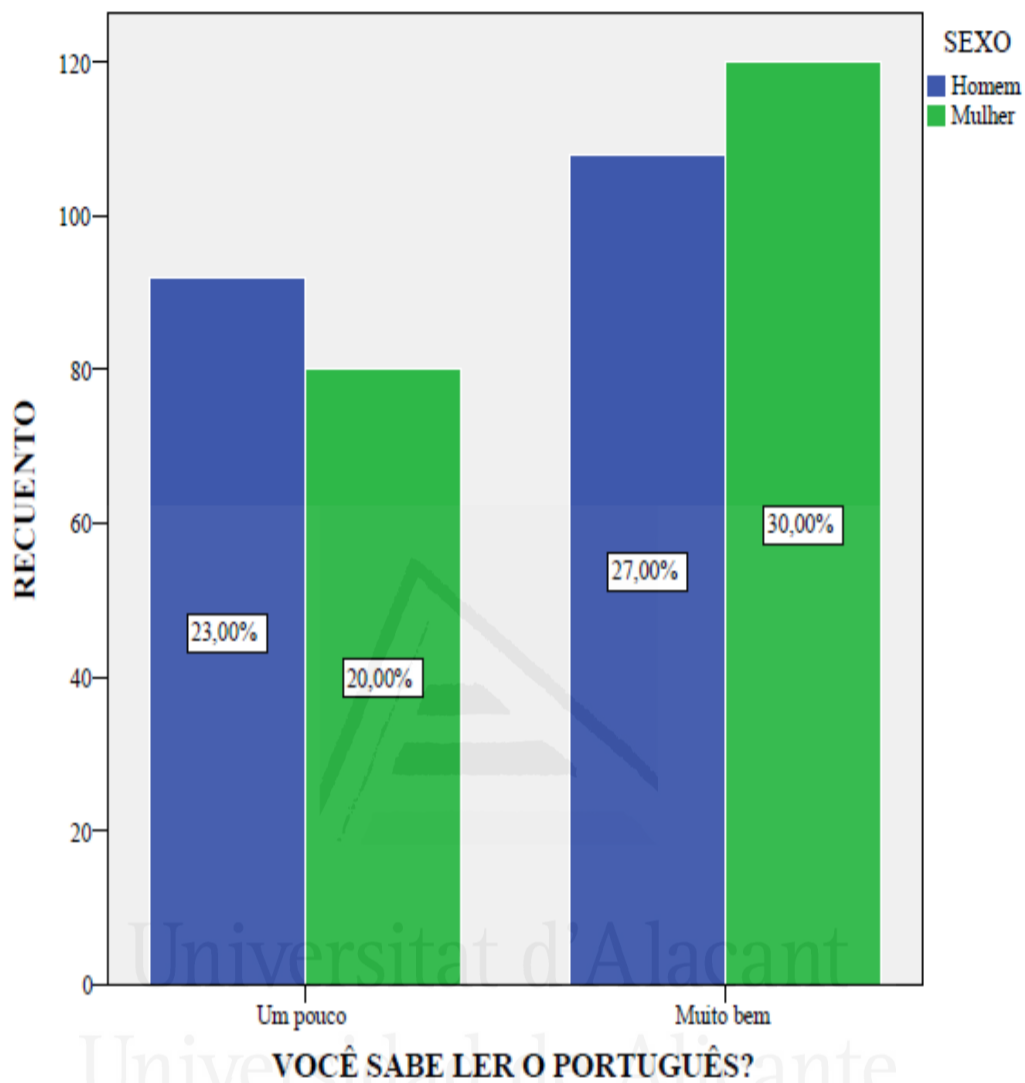


Figura 89. Lectura del portugués en función del sexo. Fuente: elaboración propia

En cuanto a la competencia comunicativa lectora se puede evidenciar en la figura 89 de acuerdo al recuento esperado, que las mujeres leen mejor en la lengua portuguesa que los hombres, toda vez que el 30,00 % de ellas cree que lo lee muy bien, frente al 27,00% de los hombres; no obstante la situación cambia para las respuestas dadas por los encuestados que afirman leer un poco la lengua portuguesa, ya que en este caso los hombres presentan un 23,00% en relación con las mujeres que tienen un porcentaje de 20,00%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja un valor de 1,469 y una significación asintótica bilateral de 0,226 lo que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y lectura son independientes y que por lo tanto hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

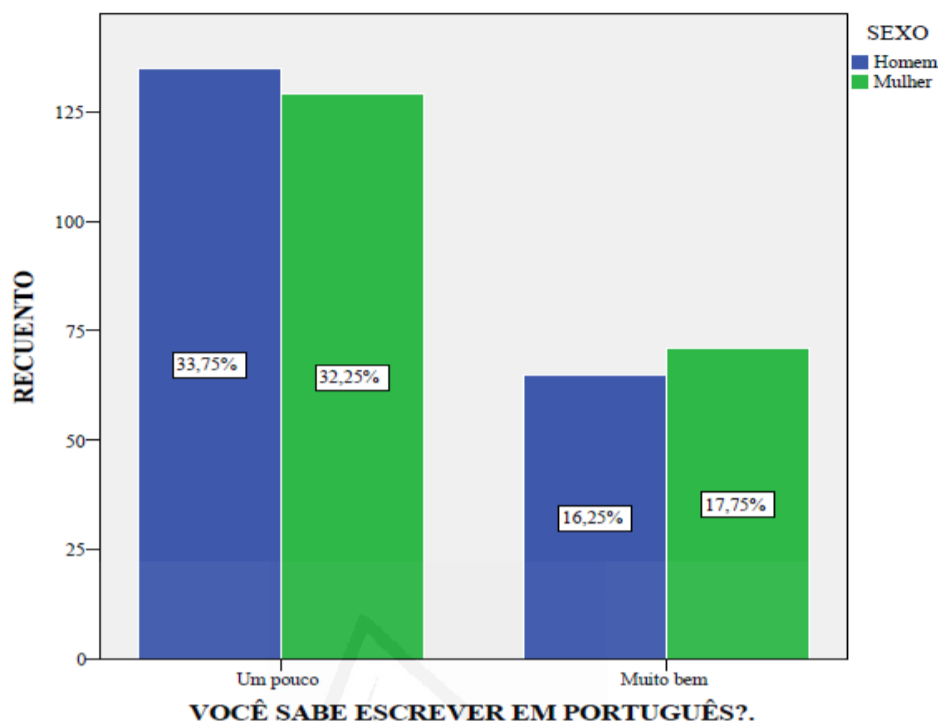


Figura 90. Escritura del portugués en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Sobre la competencia comunicativa de la escritura se puede analizar en la figura 90 de acuerdo al recuento esperado, que las mujeres ostentan un nivel superior al de los hombres toda vez que el 17,75% de ellas cree que escribe muy bien el portugués, frente al 16,25% de los hombres; no obstante la situación cambia respecto al nivel medio de escritura ya que en este caso los hombres superan levemente a las mujeres con un 33,75% mientras que estas tienen un porcentaje de 32,25%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja un valor de 0,401 y una significación asintótica bilateral de 0,527 lo que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y escritura son independientes y que por lo tanto hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

Los índices de la competencia comunicativa subjetiva del portugués en función de la formación educativa a escala global se pueden ver en la figura 91, y muestran una tendencia a la baja en lo referente a la comprensión 2,20 y al habla 2,16, frente a la lectura 2,57 y la escritura 2,34. Ello se debería a las mismas causas analizadas en la competencia comunicativa subjetiva de la lengua ticuna. Los alumnos de enseñanza media, con una puntuación de 2,35, superan a los de enseñanza fundamental 2,29 en relación con la lengua portuguesa, lo que es previsible, pues son los primeros, que se encuentran en la última etapa de la educación básica, los que deben tener una competencia comunicativa mejor ponderada.

FORMAÇÃO ACADÊMICA	VOCÊ ENTENDE O PORTUGUÊS?	VOCÊ FALA O PORTUGUÊS?	VOCÊ LÊS O PORTUGUÊS?	VOCÊ ESCRIVE EM PORTUGUÊS?	ÍNDICE COMPUESTO
Ensino Fundamental	2,17	2,14	2,53	2,34	2,29
Ensino Medio	2,24	2,19	2,61	2,35	2,35
Total	2,20	2,16	2,57	2,34	2,32

Figura 91. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva del portugués en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 92, 93, 94 y 95 ilustran, de una forma desagregada, en función de la formación académica, el nivel de competencia comunicativa en lengua portuguesa que los alumnos indígenas creen tener en las cuatro destrezas (comprender, hablar, leer, escribir).

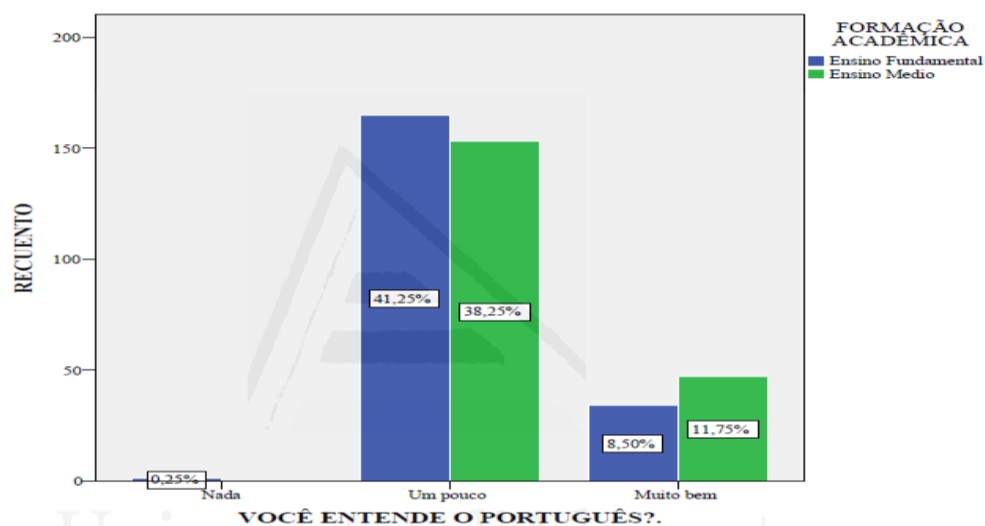


Figura 92. Comprensión del portugués en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Se aprecia en la figura 92 de acuerdo al recuento esperado, que los estudiantes de enseñanza media que comprenden muy bien el portugués consiguen una puntuación de 11,75% frente a un 8,50% que obtienen los alumnos de enseñanza fundamental. Sin embargo para el caso del nivel medio de la comprensión los alumnos de enseñanza fundamental alcanzan un 41,25%, mientras que los estudiantes de enseñanza media solo consiguen un 38,25%. Por su parte tanto los alumnos de enseñanza fundamental y enseñanza media que manifiestan no entender nada el portugués alcanzan solo un 0,25%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% tiene un valor de 3,539 y una significación asintótica bilateral de 0,170; sin embargo existen 2 casillas (33,3%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 0,50; por lo que es conveniente utilizar la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 3,462 con un $p=0,135$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y entender el portugués son independientes de tal manera que no existe una relación significativa entre ellas.

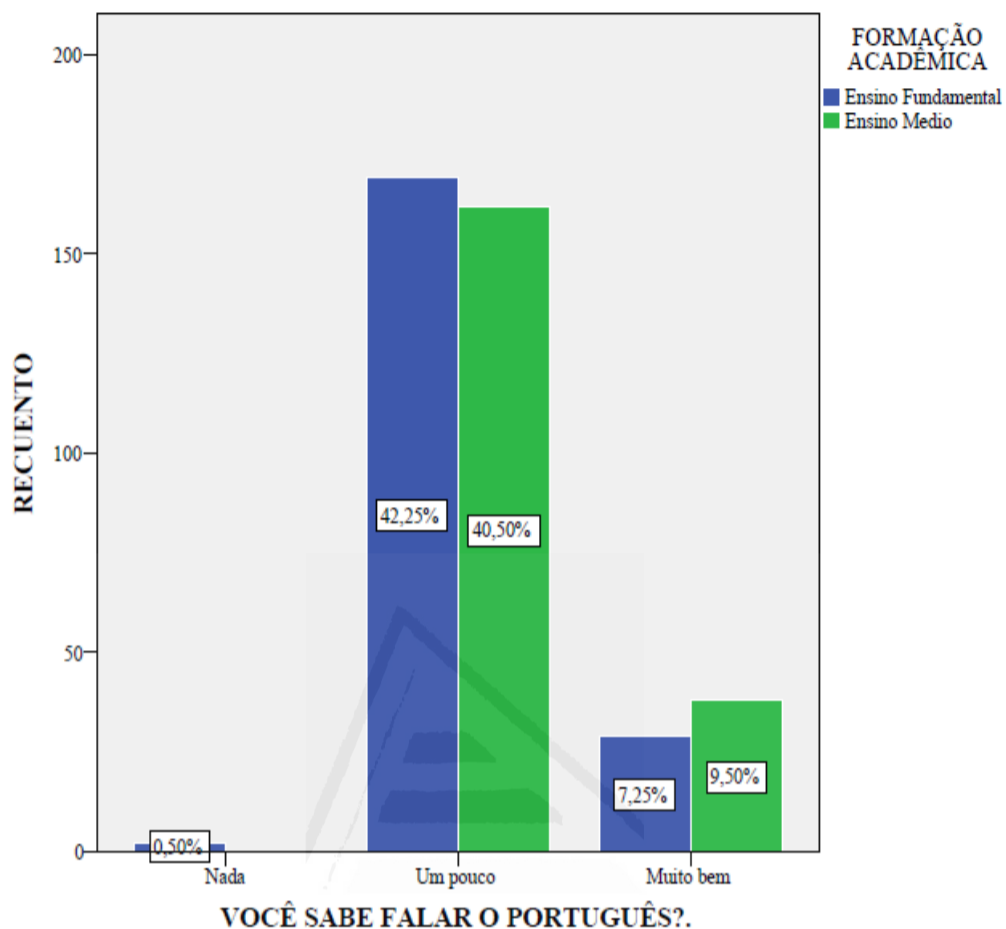


Figura 93. Habla del portugués en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Respecto al habla se puede valorar en la figura 93 que los estudiantes de enseñanza media que consideran hablar muy bien el portugués consiguen una puntuación de 9,50% frente a un 7,25% que obtienen los alumnos de enseñanza fundamental. No obstante para el caso del nivel medio del habla los alumnos de enseñanza fundamental alcanzan un 42,25% mientras que los estudiantes de enseñanza media solo consiguen un 40,50%. Por su parte los alumnos de enseñanza fundamental y enseñanza media que manifiestan no saber hablar nada el portugués alcanzan solo un 0,50%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% tiene un valor de 3,357, con dos 2 grados de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,187; sin embargo existen 2 casillas (33,3%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 1,00; por lo que es conveniente hacer uso de la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 2,978 con un $p=0,196$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y saber hablar portugués son independientes de tal manera que no existe una relación significativa entre ellas.

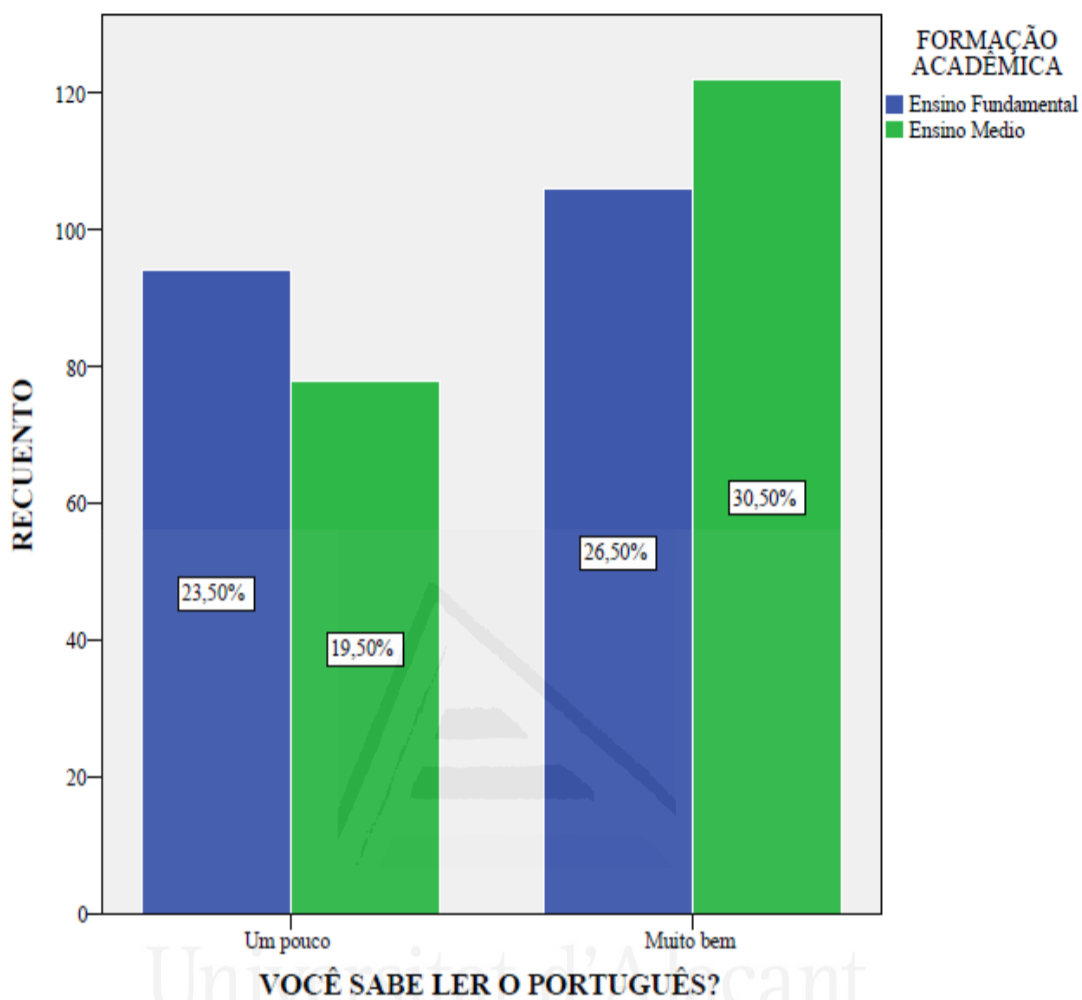


Figura 94. Lectura del portugués en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Sobre la lectura se puede ver en la figura 94 de acuerdo al recuento esperado, que los estudiantes de enseñanza media que consideran leer muy bien el portugués consiguen una puntuación de 30,50% frente a un 26,50% que obtienen los alumnos de enseñanza fundamental. Para el caso del nivel medio de la competencia comunicativa en lectura, los alumnos de enseñanza fundamental alcanzan un 23,50% mientras que los estudiantes de enseñanza media solo consiguen un 19,50%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja un valor de 2,611, con un 1 grado de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,106, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y saber leer en portugués son independientes y que por lo tanto no se da una relación significativa entre ellas.

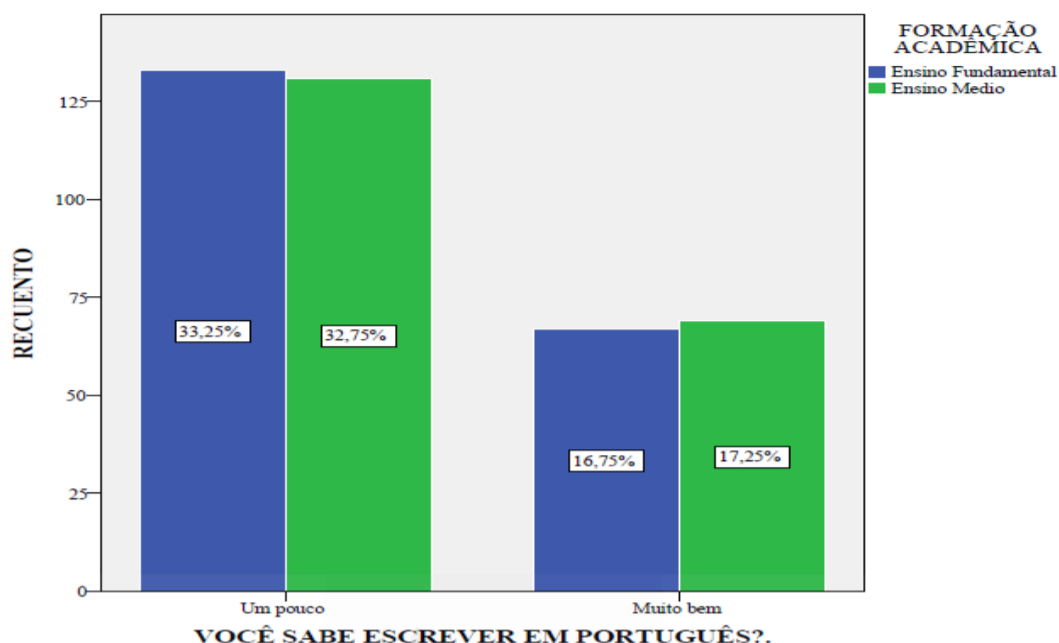


Figura 95. Escritura del portugués en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

En cuanto a la escritura se evidencia en la figura 95 de acuerdo al recuento esperado, que los estudiantes de enseñanza media que consideran escribir muy bien el portugués consiguen una puntuación de 17,25% frente a un 16,75% que obtienen los alumnos de enseñanza fundamental. Para el caso del nivel medio de la competencia comunicativa en escritura, los alumnos de enseñanza fundamental alcanzan un 33,25% mientras que los estudiantes de enseñanza media solo consiguen un 32,75%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja un valor de 0,450, con un 1 grado de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,833, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y saber escribir en portugués son independientes y que por lo tanto no se da una relación significativa entre ellas.

8.1.3. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva del español en función del sexo y el nivel educativo

El índice se ha estructurado a partir de la formulación de cuatro preguntas de la encuesta, que se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales de: «nada» (1), «un poco» (2), «bastante bien» (3), «no responde» (99).

P23. ¿Entiende el español?

P24. ¿Habla español?

P25. ¿Lee en español?

P26. ¿Escribe en español?

SEXO	VOCÊ ENTENDE O ESPANHOL?	VOCÊ FALA O ESPANHOL?	VOCÊ LÊS O ESPANHOL?	VOCÊ ESCREVE EM ESPANHOL?	INDICE COMPUESTO
Homem	2,04	1,99	2,23	2,12	2,09
Mulher	2,11	1,98	2,23	2,16	2,12
Total	2,08	1,98	2,23	2,14	2,11

Figura 96. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva del español, en función del sexo. Fuente: elaboración propia

El índice compuesto se encuentra situado entre el valor mínimo de 1 y el máximo de 3, y da origen a una nueva variable llamada «competencia comunicativa subjetiva de la lengua castellana». Los valores categoriales asignados a las tres opciones de respuesta en cada una de las cuatro preguntas se interpretan de la siguiente forma: «nada», con el valor de 1, para ninguna competencia; «un poco», con el valor de 2, para indicar una competencia media, y «bastante bien», con el valor de 3, que representa la máxima competencia posible.

Se puede evidenciar que, a medida que los estudiantes entran en contacto con las lenguas de su entorno distintas a su L1, el nivel de competencia comunicativa va descendiendo paulatinamente: lengua ticuna, 2,60; lengua portuguesa, 2,32, y lengua española, 2,11. Esta situación puede explicarse por el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico es deficiente debido a las directrices curriculares nacionales, que disponen, respecto a la enseñanza de lenguas, la adquisición de competencias parciales en lectura y escritura. Esta situación es corroborada por los índices simples de la lengua española: el nivel de comprensión es de 2,08 y el nivel de habla, de 1,98, mientras que los niveles de lectura y escritura presentan unos índices superiores, de 2,23 y 2,14, respectivamente, como se puede observar en la figura 96.

Este hecho es extremadamente sensible toda vez que la exposición de los alumnos fuera del contexto educativo y familiar tanto al portugués como al español es muy intensa, y estas deficiencias lingüísticas les pueden acarrear problemas para acceder a la universidad, para conseguir un trabajo fuera de su comunidad y, en fin, para entablar relaciones comunicativas con hablantes del español y portugués nativos del Brasil, Colombia y Perú.

Desde el punto de vista del sexo, los hombres continúan mostrando un índice de competencia más bajo que las mujeres, 2,09 frente a 2,12, situación que permite tener como evidencia provisional que la hipótesis 3 se cumple toda vez que las mujeres ostentan una competencia comunicativa mejor ponderada que los hombres por razón de su excelente rendimiento, mayor dedicación, disciplina y esfuerzo en las actividades académicas.

Las figuras 97, 98, 99 y 100 muestran los análisis descriptivos de las cuatro habilidades (comprender, hablar, leer, escribir) en función del sexo.

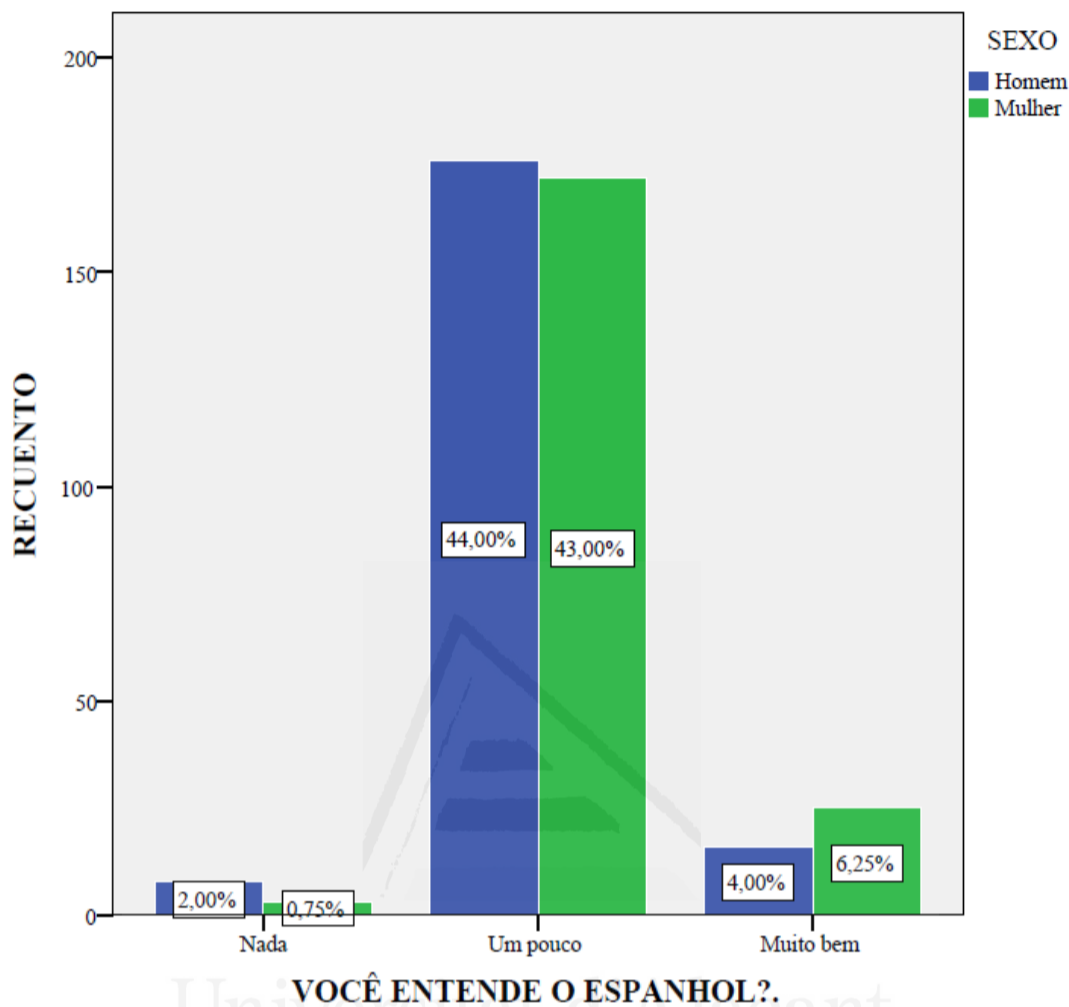


Figura 97. Comprensión del español en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Sobre la competencia comunicativa de la comprensión se puede analizar en la figura 97 de acuerdo al recuento esperado, que las mujeres ostentan un nivel superior de 6,25% frente al 4,00% de los hombres; no obstante la situación cambia respecto al nivel medio de comprensión ya que en este caso los hombres aventajan levemente a las mujeres con un 44,00% mientras que estas tienen un porcentaje de 43,00%. En cuanto a los encuestados que manifiestan no comprender nada el castellano, los hombres exhiben un 2,00% respecto de las mujeres que muestran un 0,75%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja un valor de 0,429 y una significación asintótica bilateral de 0,117 lo que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y comprensión del castellano son independientes y que por lo tanto hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

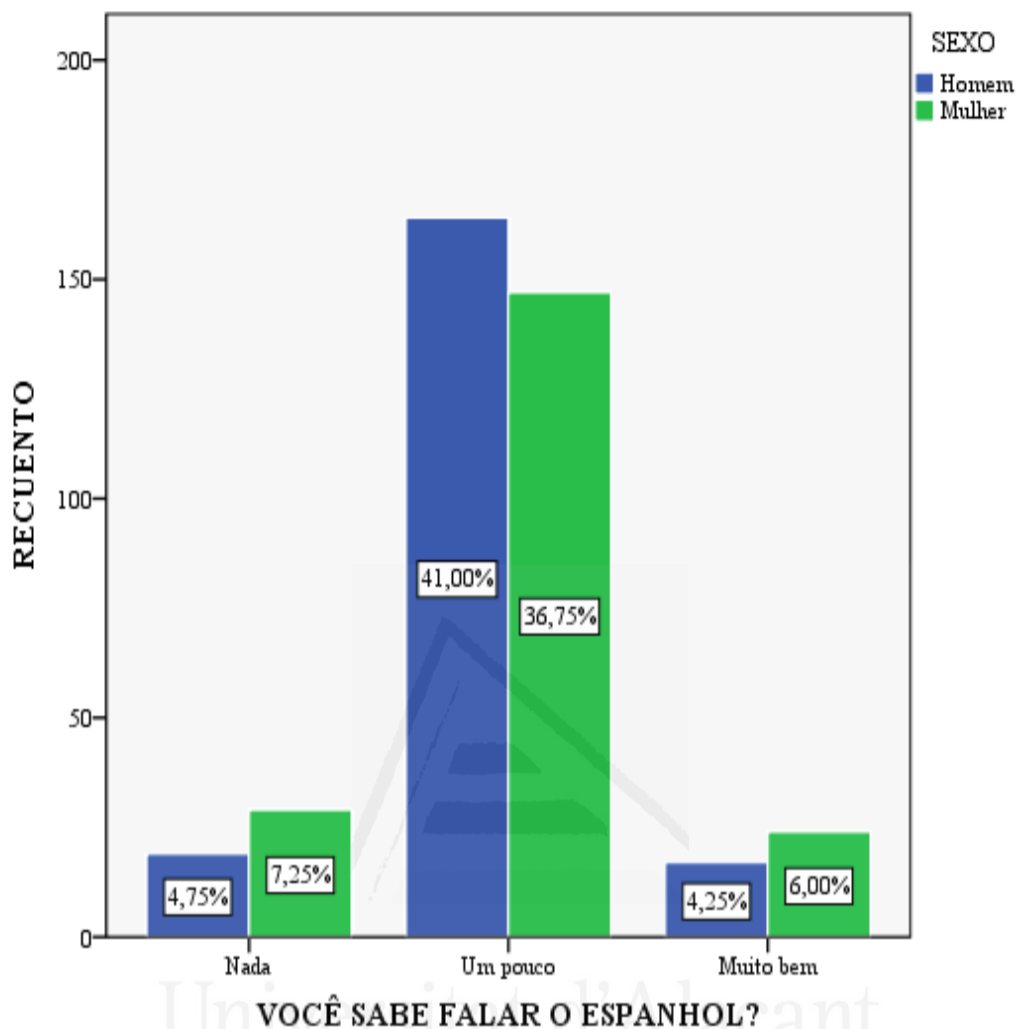


Figura 98. Habla del español en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Respecto al habla se puede apreciar en la figura 98 de acuerdo al recuento esperado que las mujeres hablan mejor la lengua castellana que los hombres, toda vez que el 6,00 % de ellas cree que lo habla muy bien, frente al 4,25% de los hombres; no obstante la situación cambia para las respuestas dadas por los encuestados que afirman hablar un poco la lengua castellana, ya que en este caso los hombres presentan un 41,00% en relación con las mujeres que tienen un porcentaje de 36,75%; de los encuestados indígenas que afirman no saber hablar nada el castellano, el 7,25% corresponde a mujeres y el 4,75% a hombres.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja un valor de 0,401 y una significación asintótica bilateral de 0,122 lo que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y habla del castellano son independientes y que por lo tanto hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

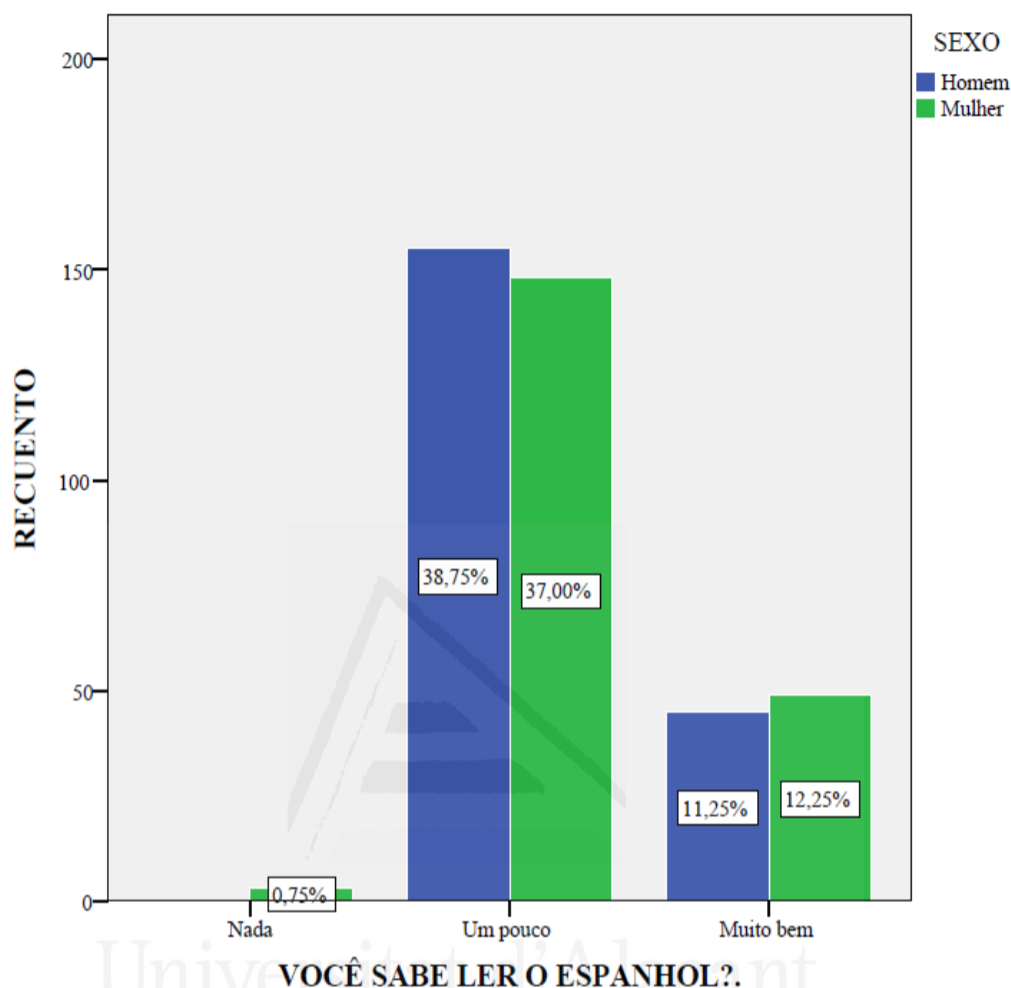


Figura 99. Lectura del español en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Se puede apreciar en la figura 99 de acuerdo al recuento esperado que las mujeres leen mejor en la lengua castellana que los hombres, toda vez que el 12,25 % de ellas cree que lo hace muy bien, frente al 11,25% de los hombres; no obstante la situación varía cuando los encuestados afirman leer un poco, en este caso los hombres presentan un 38,75% en relación con las mujeres que tienen un 37,00%. De los hablantes encuestados que manifiestan no leer nada, el 0,75% corresponde tanto a mujeres como a hombres.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja una significación asintótica bilateral de 0,189; sin embargo, hay 2 casillas (33,3%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 1,50, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 2,944 con un $p=0,252$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y lectura son estadísticamente independientes de tal forma que hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

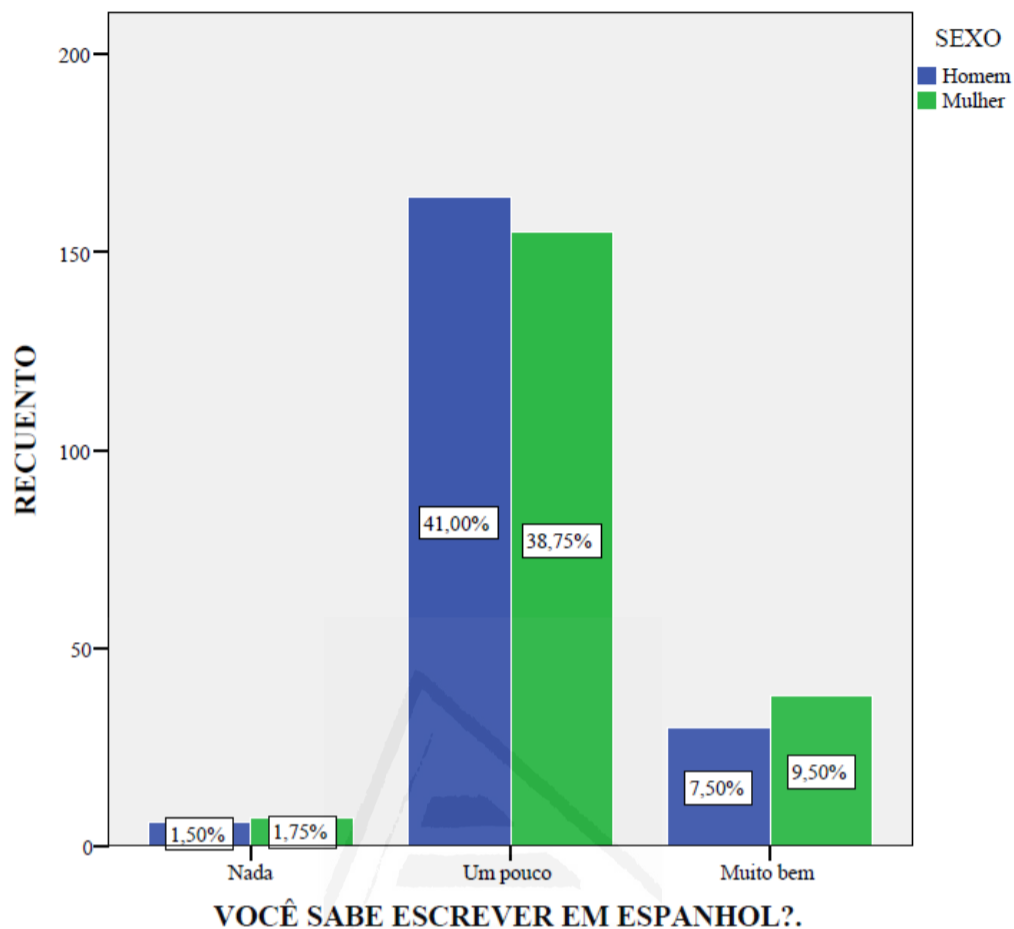


Figura 100. Escritura del español en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Sobre la competencia comunicativa de la escritura se puede valorar en la figura 100 de acuerdo al recuento esperado, que las mujeres ostentan un nivel superior al de los hombres toda vez que el 9,50% de ellas cree que escribe muy bien el castellano, frente al 7,50% de los hombres; mas sin embargo la situación se altera respecto al nivel medio de escritura ya que en este caso los hombres consiguen un 41,00% mientras que estas un 38,75%. Para el evento de los hablantes indígenas que manifiestan no saber escribir nada en castellano, a las mujeres les corresponde el 1,75% y a los hombres el 1,50%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja un valor de 1,272 y una significación asintótica bilateral de 0,529 lo que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y escritura del castellano son independientes y que por lo tanto hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

En la figura 101 se pueden ver los resultados relacionados con la competencia comunicativa subjetiva del español en función del nivel educativo que presentan los alumnos indígenas ticuna. Dichos resultados muestran un índice global de 2,12 para los alumnos de enseñanza media, que nuevamente superan a los de enseñanza fundamental, con una puntuación de 2,09, como es de esperar.

FORMAÇÃO ACADÊMICA	VOCÊ ENTENDE O ESPANHOL?	VOCÊ SABE FALA O ESPANHOL?	VOCÊ LÊ O ESPANHOL?	VOCÊ ESCREVE EM ESPANHOL?	ÍNDICE COMPUESTO
Ensino Fundamental	2,06	1,93	2,21	2,16	2,09
Ensino Medio	2,09	2,04	2,25	2,12	2,12
Total	2,08	1,98	2,23	2,14	2,11

Figura 101. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva del español en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 102, 103, 104 y 105 ilustran en función del nivel educativo, el grado de competencia comunicativa del castellano que los alumnos creen tener en las cuatro habilidades (comprender, hablar, leer, escribir).

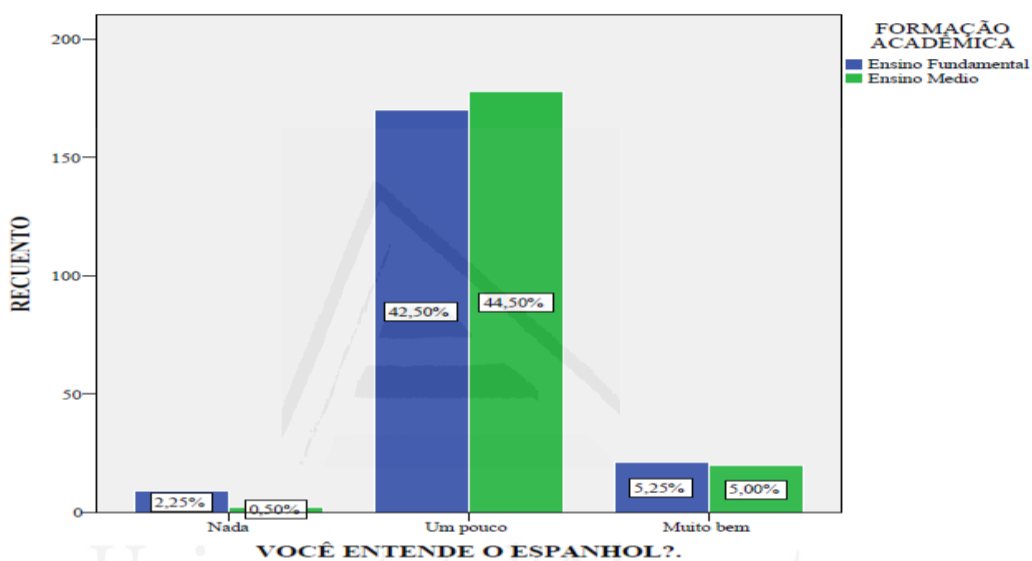


Figura 102. Comprensión del español en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Respecto a la comprensión se puede observar en la figura 102 de acuerdo al recuento esperado, que los estudiantes de enseñanza fundamental que afirman comprender muy bien el castellano consiguen una puntuación de 5,25% frente a un 5,00% que obtienen los alumnos de enseñanza media. Para el caso del nivel medio de la competencia comunicativa en comprensión los alumnos de enseñanza media alcanzan un 44,50% mientras que los estudiantes de enseñanza fundamental consiguen un 42,50%. De la población encuestada que dice no entender nada el castellano el 2,25% corresponde a alumnos de enseñanza fundamental y el 0,50% a los de enseñanza media.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja un valor de 4,663, con un 1 grado de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,097 resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y entender el castellano son independientes y que por lo tanto no se da una relación significativa entre ellas.

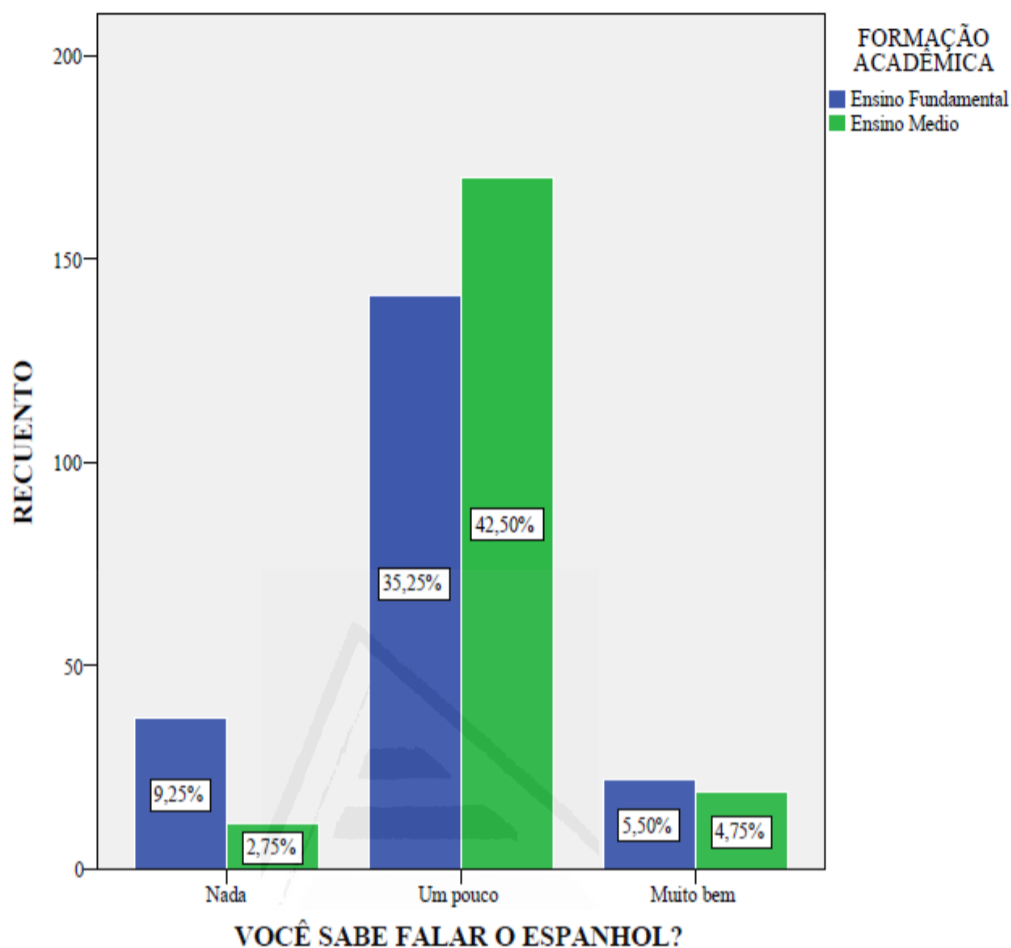


Figura 103. Habla del español en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

En cuanto se refiere a la competencia comunicativa del habla se puede ver en la figura 103 de acuerdo al recuento esperado, que los estudiantes de enseñanza fundamental que afirman hablar muy bien el castellano consiguen una puntuación de 5,50% frente a un 4,75% que obtienen los alumnos de enseñanza media. Sobre el nivel medio de la competencia comunicativa del habla los alumnos de enseñanza media alcanzan un 42,50% mientras que los estudiantes de enseñanza fundamental consiguen un 35,25%. De la población encuestada que dice no saber hablar nada el castellano el 9,25% corresponde a alumnos de enseñanza fundamental y el 2,75% a los de enseñanza media.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% presenta un valor de 17,007, con un 1 grado de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,000, lo que permite rechazar la hipótesis nula de independencia concluyendo que las variables nivel educativo y saber hablar castellano son dependientes y por lo tanto hay una relación significativa entre ellas.

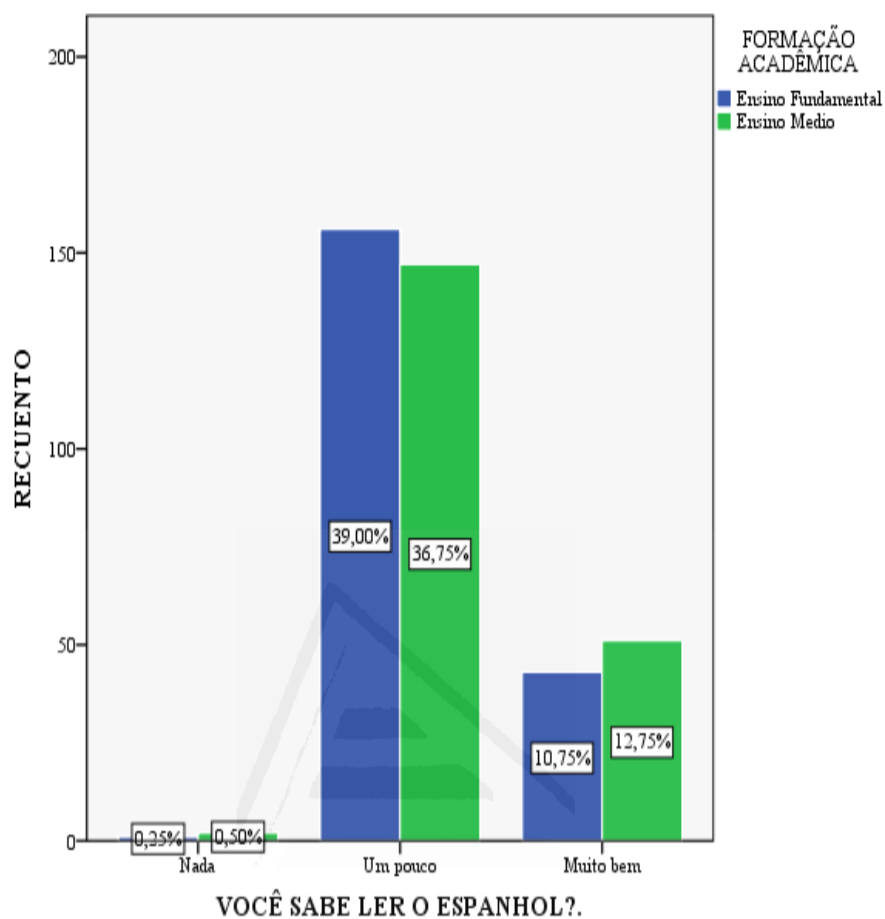


Figura 104. Lectura del español en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Se puede observar en la figura 104 que los estudiantes de enseñanza media que afirman leer muy bien el castellano consiguen una puntuación de 12,75% frente a un 10,75% que obtienen los alumnos de enseñanza fundamental. En cuanto se refiere al nivel medio de la competencia comunicativa de la lectura, los alumnos de enseñanza fundamental alcanzan un 39,00% mientras que los estudiantes de enseñanza media consiguen un 36,75%. De la población encuestada que dice no saber leer nada el castellano el 0,25% corresponde a alumnos de enseñanza fundamental y el 0,50% a los de enseñanza media.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% tiene un valor de 1,282, con dos 2 grados de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,527; sin embargo existen 2 casillas (33,3%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 1,50; por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 1,358 con un $p=0,509$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y saber leer en castellano son independientes de tal manera que no existe una relación significativa entre ellas.

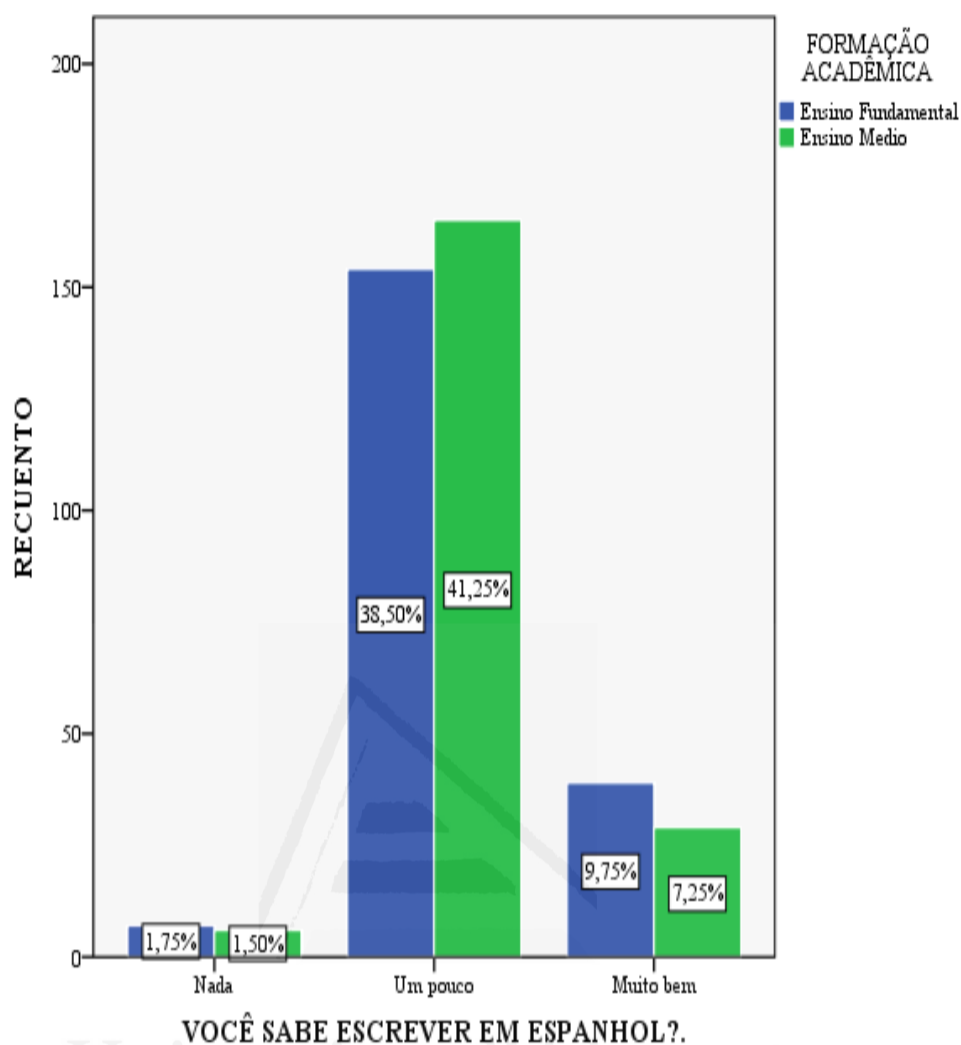


Figura 105. Escritura del español en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Sobre la competencia comunicativa en escritura de acuerdo al recuento esperado, en la figura 105 se muestra como los estudiantes de enseñanza fundamental que afirman escribir muy bien el castellano consiguen una puntuación de 9,75% frente a un 7,25% que obtienen los alumnos de enseñanza media. En cuanto se refiere al nivel medio de la competencia comunicativa de la escritura los alumnos de enseñanza media alcanzan un 41,25% mientras que los estudiantes de enseñanza fundamental consiguen un 38,50%. De la población encuestada que dice no saber escribir nada en castellano el 1,75% corresponde a alumnos de enseñanza fundamental y el 1,50% a los de enseñanza media.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja un valor de 1,927, con un 1 grado de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,382, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y saber escribir en castellano son independientes y que por lo tanto no se da una relación significativa entre ellas.

8.1.4. Índice simple de la competencia comunicativa subjetiva respecto a la adquisición de la primera lengua (comprensión y habla) en función del sexo y el nivel educativo

El índice se ha estructurado a partir de la formulación de dos preguntas de la encuesta, que se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales de: lengua ticuna (1), portugués (2), español (3), otra lengua indígena (4), no responde (99).

P27. ¿Cuál fue la primera lengua comprendida por usted?

P28. ¿Cuál fue la primera lengua hablada por usted?

SEXO	QUAL FOI A PRIMEIRA LÍNGUA QUE VOCÊ ENTENDEU?	QUAL FOI A PRIMEIRA LÍNGUA QUE VOCÊ FALOU?
Homem	1,13	1,24
Mulher	1,21	1,26
Total	1,17	1,25

Figura 106. Índices simples de la competencia comunicativa subjetiva respecto a la adquisición de la L1 en cuanto a comprensión y habla en función del sexo. Fuente: elaboración propia

El índice simple se encuentra situado entre el valor de 1 y 4 y da origen a una nueva variable, llamada competencia comunicativa subjetiva respecto a la adquisición de la primera lengua (L1). Los valores categoriales asignados a las cuatro opciones de respuesta en cada una de las dos preguntas se interpretan de la siguiente forma: «lengua ticuna», a la que se le ha asignado el valor de 1; «lengua portuguesa», con el valor de 2; «lengua castellana», con el valor de 3, y «otra lengua indígena», con el 4. Los índices simples de comprensión y habla pueden apreciarse en la figura 106, en donde se observa que la mayoría de hablantes adquirieron como L1 la lengua ticuna; como L2, la lengua portuguesa, y como L3 o LE, la lengua castellana.

Por lo que al sexo se refiere, las mujeres presentan un índice superior al de los hombres tanto en comprensión como en habla, de lo que se concluye que la transmisión lingüística intergeneracional se da de forma más contundente a través del sexo femenino. Los estadísticos descriptivos de los gráficos 107 y 108 ilustran los índices simples relacionados con la adquisición de la L1 en función de sexo por parte de los alumnos indígenas encuestados.

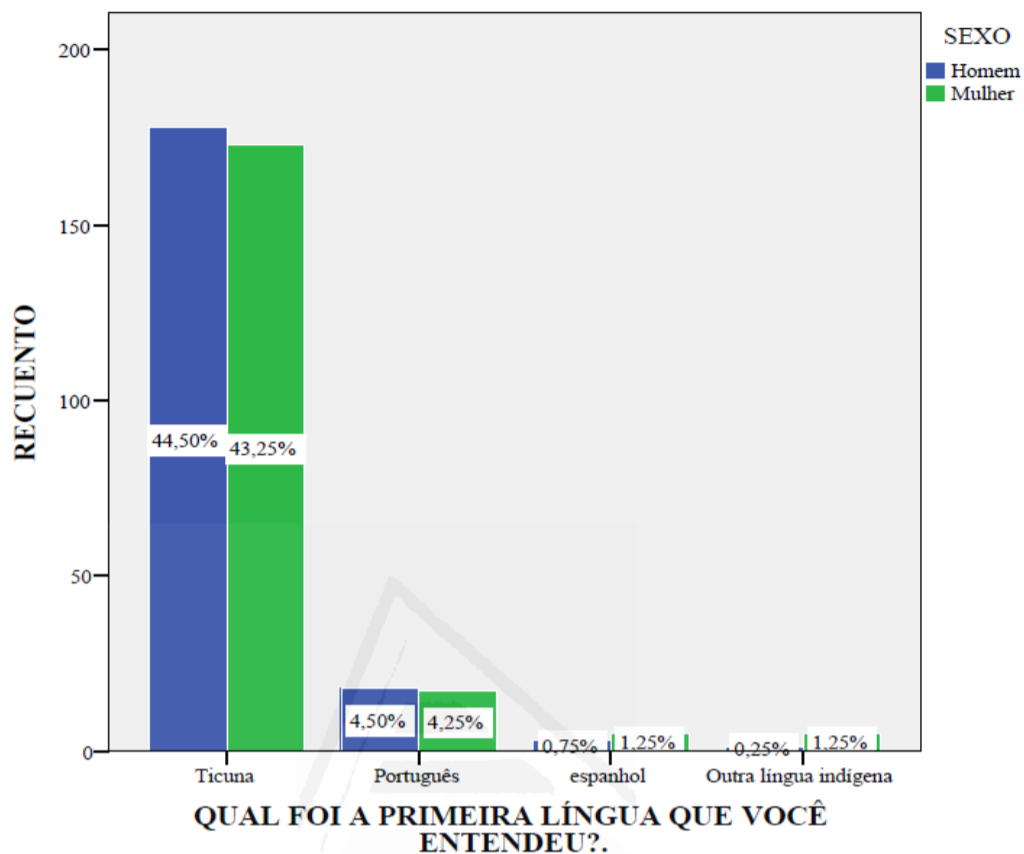


Figura 107. Primera lengua entendida en función del sexo. Fuente: elaboración propia

En la figura 107 se puede observar que para el 87,75% de los encuestados la primera lengua entendida fue el ticuna, dicho porcentaje se distribuye en 44,50% informantes de sexo masculino y 43,25% de sexo femenino. La segunda lengua ha sido el portugués que alcanza un 8,75% de los encuestados, en donde el 4,50% corresponde a hombres y el 4,25% a mujeres. La tercera lengua es el castellano con un 2% de la población indígena encuestada, en donde el 1,25% son mujeres y 0,75% hombres. Finalmente hay hablantes cuya primera lengua comprendida es otra lengua indígena y alcanza el 1,50% de los encuestados, de los cuales el 1,25% son mujeres y el 0,25% son hombres.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja una significación asintótica bilateral de 0,352; sin embargo, hay 4 casillas (50,0%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 3,00, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 3,111 con un $p=0,373$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y primera lengua entendida son estadísticamente independientes, de tal forma que hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

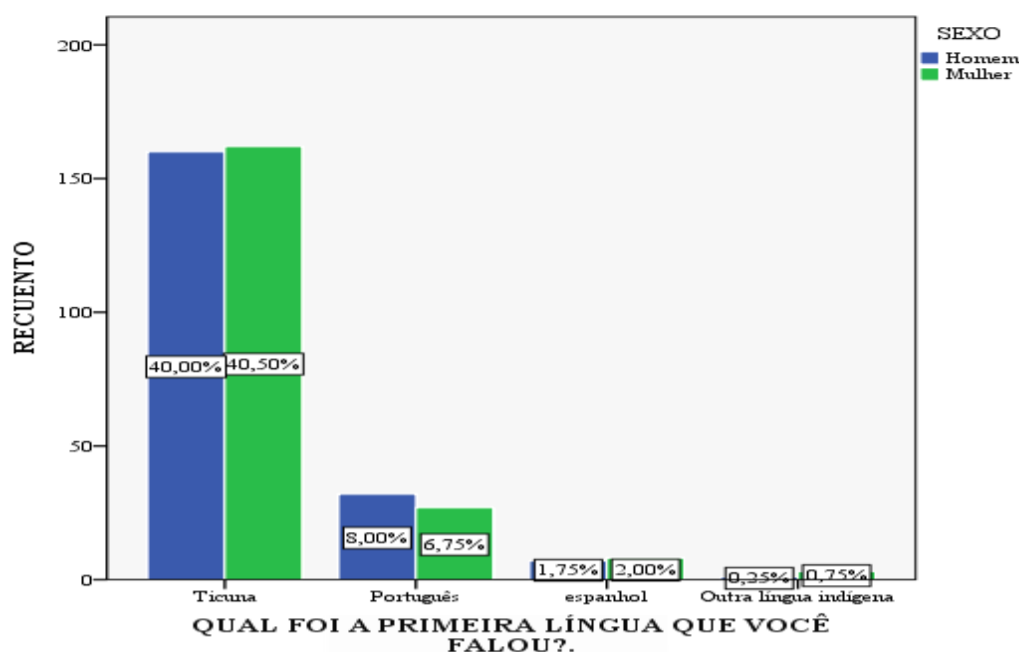


Figura 108. Primera lengua hablada en función del sexo. Fuente: elaboración propia

En la figura 108 se evidencia que para el 80,50% de los encuestados la primera lengua hablada fue el ticuna, dicho porcentaje se distribuye en 40,00% de sexo masculino y 40,50% de sexo femenino. La segunda lengua hablada ha sido el portugués que alcanza un 14,75% de los informantes, en donde el 8,00% corresponde a hombres y el 6,75% a mujeres. La tercera lengua hablada es el castellano con un 3,75% de la población indígena encuestada, en donde el 2,00% son mujeres y el 1,75% hombres. Finalmente hay hablantes cuya primera lengua hablada es otra lengua indígena y alcanza el 1,00% de los informantes, de los cuales el 0,75% son mujeres y el 0,25% son hombres.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja una significación asintótica bilateral de 0,682; sin embargo, hay 2 casillas (25,0%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 2,00, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 1,469 con un $p=0,732$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y primera lengua hablada son estadísticamente independientes de tal forma que hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

En la figura 109 se observan los índices simples ponderados de comprensión y habla en función del nivel educativo de la población estudiantil encuestada. A partir de su análisis se puede interpretar que la gran mayoría de los alumnos de enseñanza fundamental y de enseñanza media comprenden y hablan la lengua ticuna como L1, el portugués como L2 y el español como L3 o LE. Igualmente puede afirmarse que los alumnos de enseñanza media, como era de esperar, obtienen un puntaje levemente superior frente a los estudiantes de enseñanza fundamental tanto en comprensión como en habla.

FORMAÇÃO ACADÊMICA	QUAL FOI A PRIMEIRA LÍNGUA QUE VOCÊ ENTENDEU?	QUAL FOI A PRIMEIRA LÍNGUA QUE VOCÊ FALOU?
Ensino Fundamental	1,15	1,25
Ensino Medio	1,20	1,26
Total	1,17	1,25

Figura 109. Índices simples de la competencia comunicativa subjetiva respecto a la adquisición de la L1 en cuanto a comprensión y habla y en función del nivel educativo.

Fuente: elaboración propia

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 110 y 111 ilustran el comportamiento de los índices simples relacionados con la adquisición de la L1 (comprensión y habla) en función del nivel educativo por parte de los alumnos indígenas encuestados:

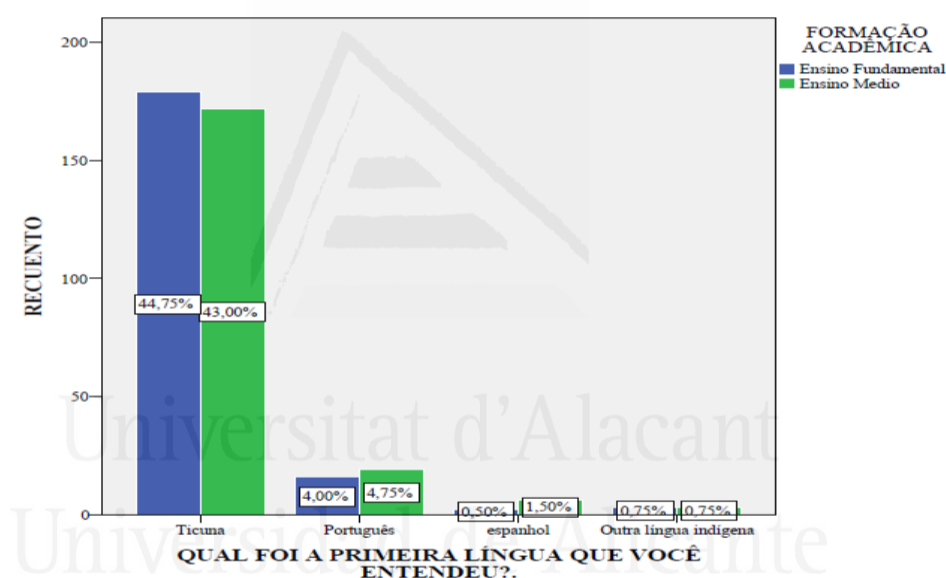


Figura 110. Primera lengua entendida en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

En la figura 110 se observa que para el 87,75% de los encuestados la primera lengua entendida fue el ticuna, dicho porcentaje se distribuye en 44,75% informantes de enseñanza fundamental y 43,00% de enseñanza media. La segunda lengua ha sido el portugués que alcanza un 8,75%, en donde el 4,00% corresponde a alumnos de enseñanza fundamental y el 4,75% a estudiantes de enseñanza media; la tercera lengua es el castellano con un 2,00%, en donde el 1,50% son alumnos de enseñanza media y el 0,50% de enseñanza fundamental. Finalmente hay hablantes cuya primera lengua comprendida es otra lengua indígena y alcanza el 1,50% de los cuales el 0,75% son de enseñanza fundamental y el 0,75% de enseñanza media.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% tiene un valor de 2,397, y una significación asintótica bilateral de 0,494; sin embargo existen 4 casillas (50,0%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 3,00; por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 3,822 con un $p=0,525$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y primera lengua entendida son independientes de tal manera que no existe una relación significativa entre ellas.

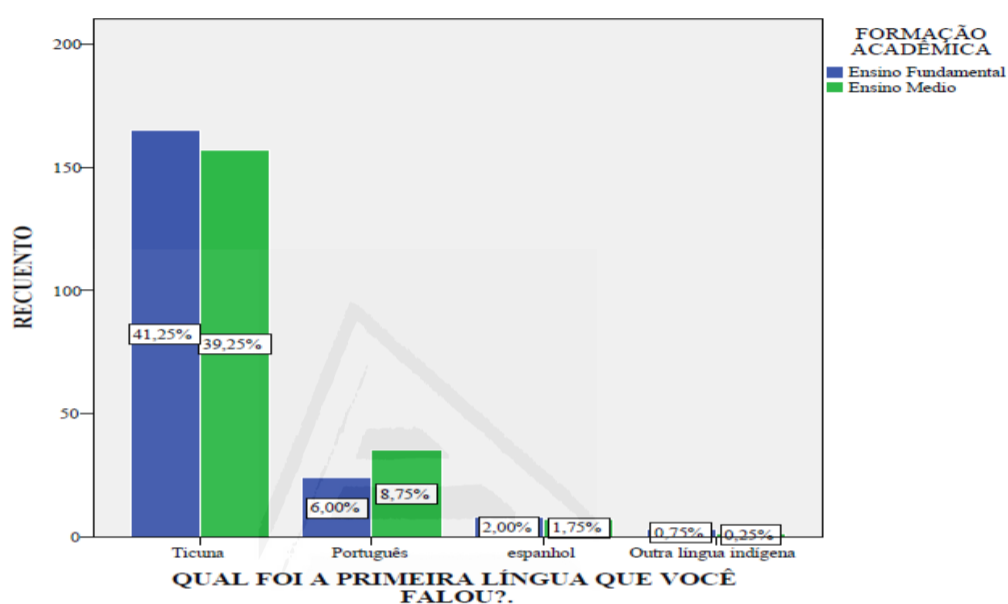


Figura 111. Primera lengua hablada en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

La figura 111 evidencia que para el 80,50% de los encuestados la primera lengua hablada fue el ticuna, dicho porcentaje se distribuye en 41,25% para estudiantes de enseñanza fundamental y 39,25% para alumnos de enseñanza media. La segunda lengua ha sido el portugués que alcanza un 14,75%, en donde el 6,00% corresponde a alumnos de enseñanza fundamental y el 8,75% a estudiantes de enseñanza media. La tercera lengua es el castellano con un 3,75%, en donde el 2,00% son alumnos de enseñanza fundamental y el 1,75% de enseñanza media. Finalmente hay hablantes cuya primera lengua hablada es otra lengua indígena y alcanza el 1,00%, de los cuales el 0,75% son alumnos de enseñanza fundamental y el 0,25% son de enseñanza media.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% tiene un valor de 3,316, y una significación asintótica bilateral de 0,345; sin embargo existen 2 casillas (25,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 2,00; por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 3,265 con un $p=0,360$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y primera lengua hablada son independientes de tal manera que no existe una relación significativa entre ellas.

8.2. ACTUACIÓN COMUNICATIVA

8.2.1. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas dentro del ámbito familiar en función del sexo y el nivel educativo.

El índice se ha estructurado a partir de la formulación de tres preguntas de la encuesta, que se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales de: siempre en lengua ticuna (1), en lengua ticuna más que en portugués (2), en portugués más que en lengua ticuna (3), siempre en portugués (4), no responde (99).

P29. ¿En qué lengua habla con su madre?

P30. ¿En qué lengua habla con su padre?

P31. ¿En qué lengua hablan tus padres entre ellos?

SEXO	EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM A SUA MÃE?	EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM O SEU PAI?	EM QUE LÍNGUA OS SEUS PAIS FALAM ENTRE ELES?	INDICE COMPUESTO
Homem	1,48	1,34	1,44	1,42
Mulher	1,43	1,29	1,41	1,38
Total	1,45	1,32	1,42	1,40

Figura 112. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas dentro del ámbito familiar en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Los valores categoriales asignados a las cuatro opciones de respuesta en cada una de las tres preguntas se interpretan de la siguiente forma: «siempre en lengua ticuna» recibe el valor de 1 y corresponde la lengua materna de los informantes; en «lengua ticuna más que en portugués», el valor de 2, para el caso de los alumnos que tienen como L1 el ticuna y como L2 el portugués, pero que hacen uso mayoritario de su L1; «en portugués más que en lengua ticuna», el valor de 3, en el evento de que existan hablantes tanto de la lengua ticuna como del portugués, pero que utilizan con mayor asiduidad el portugués que la lengua ticuna; «siempre en portugués», el valor de 4, para los hablantes que hipotéticamente utilicen el portugués mayoritariamente en el ámbito familiar.

El valor 1 indica el máximo índice de uso de la lengua ticuna, «siempre en lengua ticuna», y 4, el máximo índice de uso del portugués, «siempre en portugués». Por tanto, cuanto más se aproxime el valor a 4, mayor será el uso del portugués y menor el de la lengua ticuna; inversamente, cuando dicho valor se aproxime a 1, menor será el uso del portugués y mayor el de la lengua ticuna.

En la figura 112 se pueden apreciar los resultados concernientes a la actuación comunicativa descritos por el índice compuesto del uso de las lenguas dentro del ámbito familiar en función del sexo. En términos generales, los alumnos indígenas encuestados de ambos sexos presentan un alto índice de uso de la lengua ticuna, cuyo valor global ponderado corresponde a 1,40, lo que permite inferir que la actuación comunicativa se mueve entre los descriptores de «siempre en lengua ticuna» y «en lengua ticuna más que en portugués».

En cuanto al sexo, las mujeres muestran un índice ponderado de uso de la lengua ticuna más bajo que los hombres (1,38 frente a 1,42), lo que permite confirmar provisionalmente que se cumple la hipótesis 4, que da cuenta de que, en los hábitats rurales, las mujeres presentan bajos niveles de actuación comunicativa y escasa movilidad social, mientras que en el caso de los hombres sucede justamente lo contrario.

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 113, 114 y 115 ilustran la actuación comunicativa en función del sexo, relacionado con la(s) lengua(s) utilizada(s) para la comunicación con la madre y el padre, así como la(s) lengua(s) que utilizan los padres del encuestado para comunicarse entre ellos.

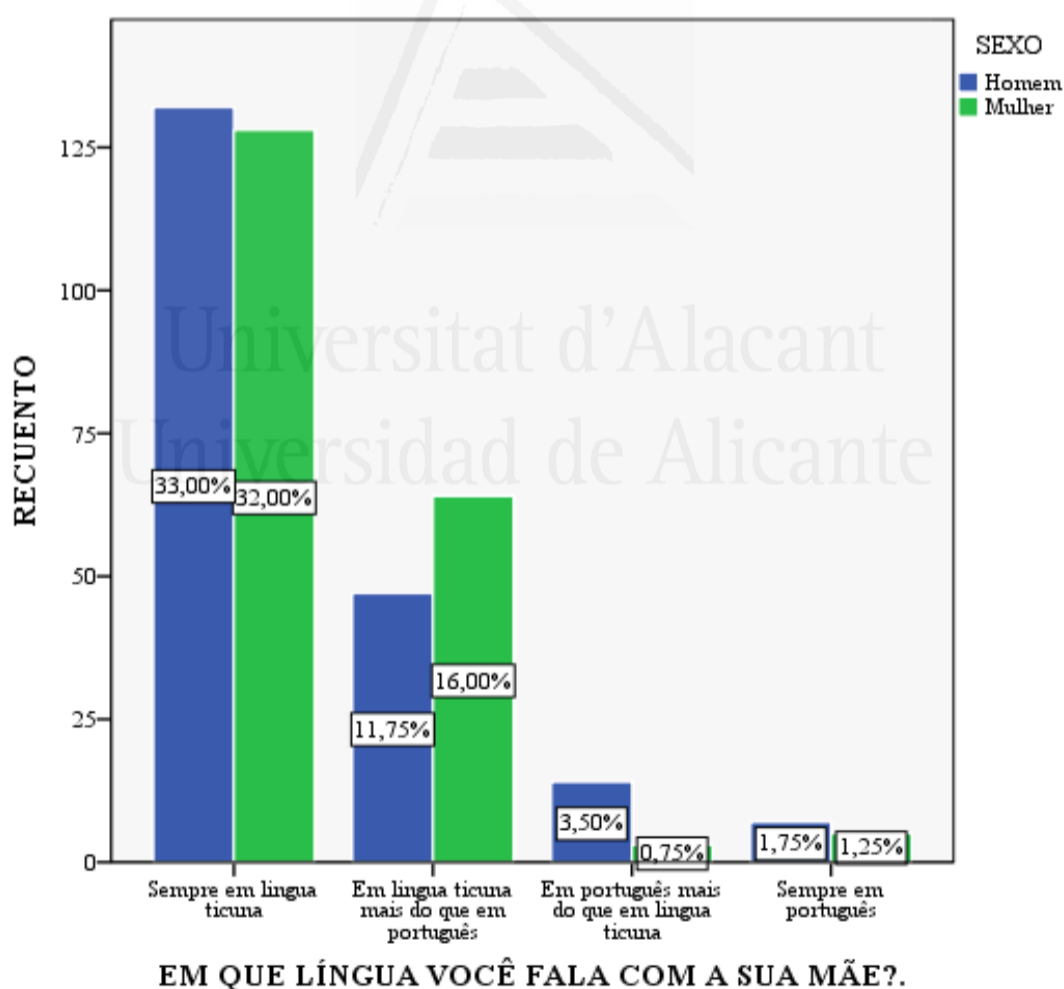


Figura 113. Lengua utilizada con la madre en función del sexo. Fuente: elaboración propia

En términos generales se puede observar en la figura 113 que la lengua ticuna es utilizada mayoritariamente por el 65,00% de los estudiantes encuestados para entablar conversaciones con la madre, de ese porcentaje el 33,00% corresponde a hombres y el 32,00% a mujeres. En cuanto a los alumnos que tienen como L1 el ticuna y como L2 el portugués pero que hacen uso mayoritario de su L1, el porcentaje alcanza el 27,75% el cual esta distribuido en el 16,00% para las mujeres y 11,75% para los hombres. Respecto a los informantes que usan simultáneamente el portugués y la lengua ticuna pero que utilizan con mayor asiduidad el portugués que su L1, el porcentaje total alcanza un 4,25%, de este porcentaje el 3,50% corresponde al sexo masculino y el 0,75% al sexo femenino. Igualmente el 3,00% de la población encuestada afirma utilizar exclusivamente el portugues para comunicarse con su madre, en donde el 1,75% son hombres y el 1,25% son mujeres.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% presenta un valor de 10,11 y una significación asintótica bilateral de 0,018, lo que permite rechazar la hipótesis nula de independencia y concluir que las variables sexo y lengua hablada con la madre son dependientes y por lo tanto hay una relación significativa entre ellas.

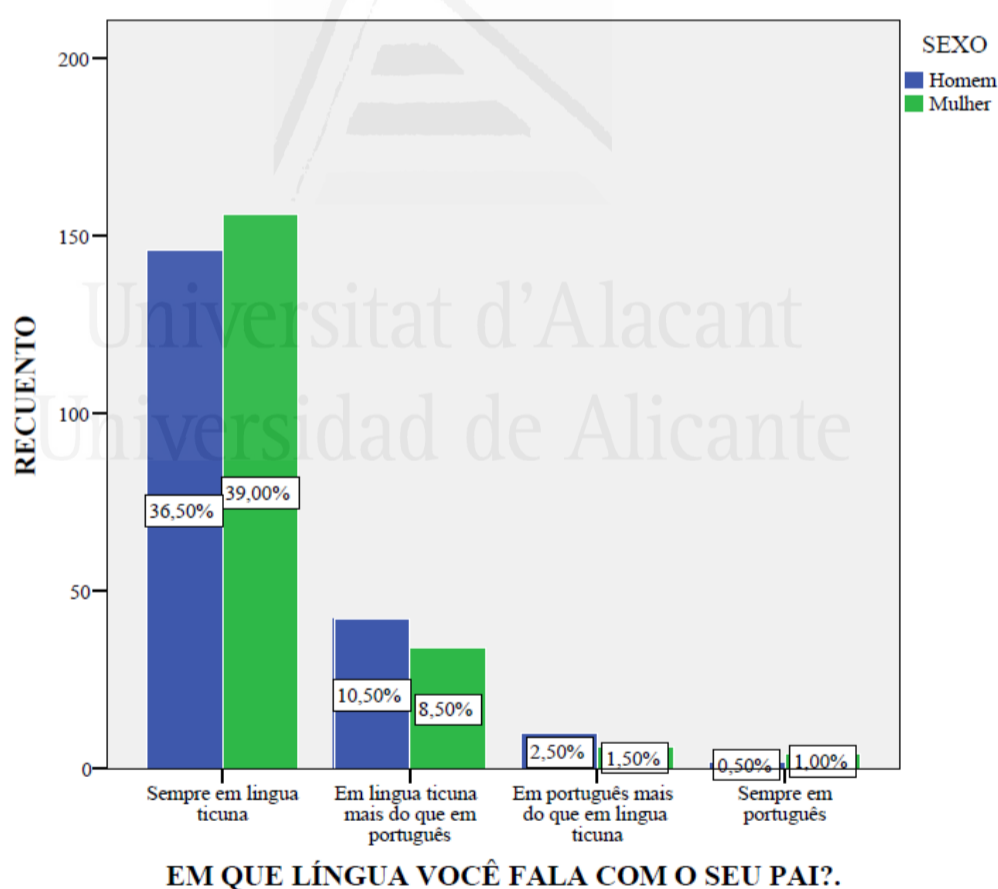


Figura 114. Lengua utilizada con el padre en función del sexo. Fuente: elaboración propia

En la figura 114 se puede observar que la lengua ticuna es utilizada mayoritariamente por el 75,50% de los estudiantes encuestados para comunicarse con el padre, de ese porcentaje el 36,50% corresponde a hombres y el 39,00% a mujeres. En cuanto a los alumnos que tienen como L1 el ticuna y como L2 el portugués pero que hacen uso mayoritario de su L1, el porcentaje alcanza el 19,00% el cual esta distribuido en el 8,50% para las mujeres y 10,50% para los hombres. Respecto a los informantes que usan simultáneamente el portugués y la lengua ticuna pero que utilizan con mayor asiduidad el portugués que su L1, el porcentaje total alcanza un 4,00%, de este porcentaje el 2,50% corresponde al sexo masculino y el 1,50% al sexo femenino. Igualmente el 1,50% de la población encuestada afirma utilizar exclusivamente el portugués para comunicarse con su madre, en donde el 0,50% son hombres y el 1,00% son mujeres.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja una significación asintótica bilateral de 0,417; sin embargo, hay 2 casillas (25,0%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 3,00, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 2,808 con un $p=0,450$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y lengua hablada con el padre son estadísticamente independientes.

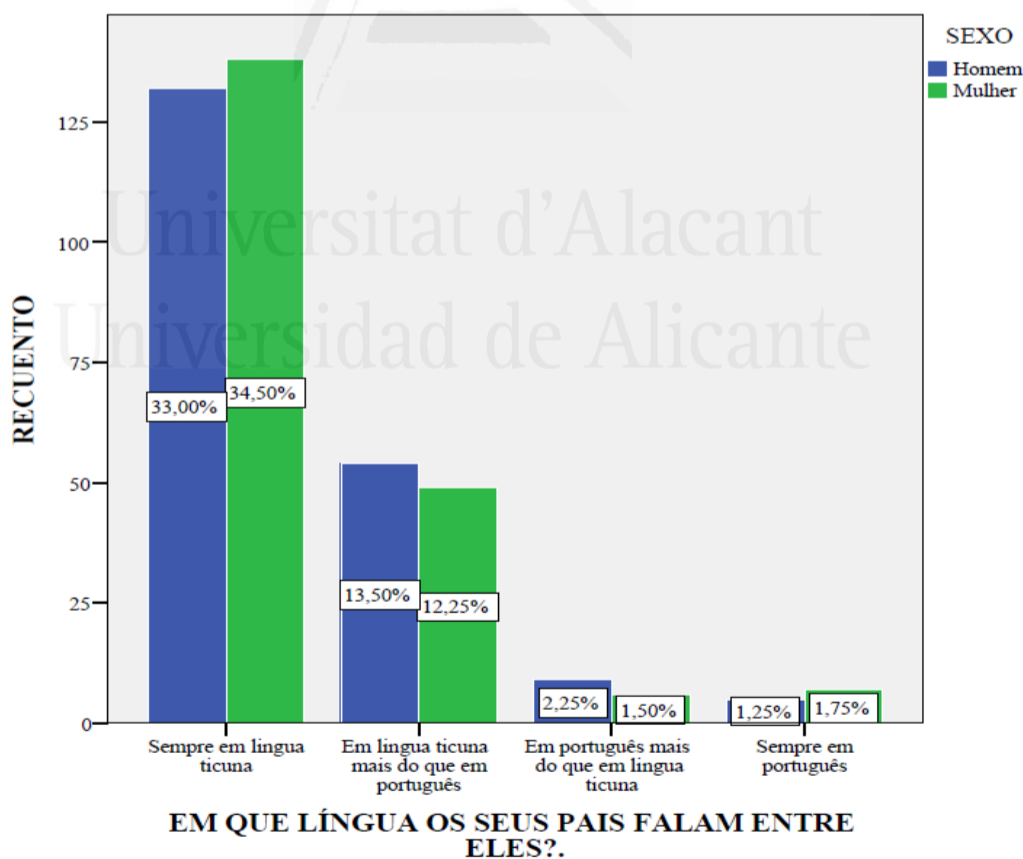


Figura 115. Lengua utilizada por los padres en función del sexo. Fuente: elaboración propia

La utilización que hacen de las lenguas los padres de los encuestados se ilustra en la figura 115, donde se observa que la lengua ticuna es utilizada por el 67,75% de los padres, dicha afirmación es corroborada por el 33,00% de hombres y el 34,50% de mujeres. En relación con los padres que tienen como L1 el ticuna y como L2 el portugués pero que hacen uso mayoritario de su L1, el porcentaje alcanza el 25,75%, distribuido según la opinión del 12,25% de las mujeres y el 13,50% de los hombres. Respecto a los padres que usan simultáneamente el portugués y la lengua ticuna pero que utilizan con mayor asiduidad el portugués que su L1, el porcentaje total alcanza un 3,75%, en donde el 2,25% de los hombres y el 1,50% de las mujeres asienten sobre tal situación lingüística. Igualmente el 3,00% de la población encuestada afirma que sus padres utilizan exclusivamente el portugués para comunicarse entre ellos, dicha aseveración es ratificada por el 1,25% de los hombres y el 1,75% de las mujeres.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja un valor de 1,309 y una significación asintótica bilateral de 0,727 lo que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y lengua hablada entre los padres son independientes.

Sobre el índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas dentro del ámbito familiar en función del nivel educativo, puede afirmarse, de acuerdo con lo ilustrado en la figura 116, que los alumnos presentan un índice global ponderado de 1,40 en la comunicación que se da entre el encuestado y sus padres, así como en la comunicación entre los padres. Estos datos se interpretan en el sentido de que la lengua predominante en el ámbito hogareño es el ticuna, con alguna leve presencia del portugués en calidad de segunda lengua. Por su parte, los alumnos de enseñanza media presentan un índice de 1,47, superior al de los alumnos de enseñanza fundamental que ostentan 1,33, como era de esperar.

FORMAÇÃO ACADÊMICA	EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM A SUA MÃE?	EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM O SEU PAI?	EM QUE LÍNGUA OS SEUS PAIS FALAM ENTRE ELES?	ÍNDICE COMPUESTO
Ensino Fundamental	1,41	1,30	1,28	1,33
Ensino Medio	1,50	1,33	1,57	1,47
Total	1,45	1,32	1,42	1,40

Figura 116. Índice compuesto respecto al uso de las lenguas dentro del ámbito familiar en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 117, 118 y 119 ilustran, en función del nivel educativo, la actuación comunicativa relacionada con la(s) lengua(s) utilizada(s) para la comunicación del encuestado con la madre y el padre, así como la(s) lengua(s) que utilizan los padres para comunicarse entre ellos

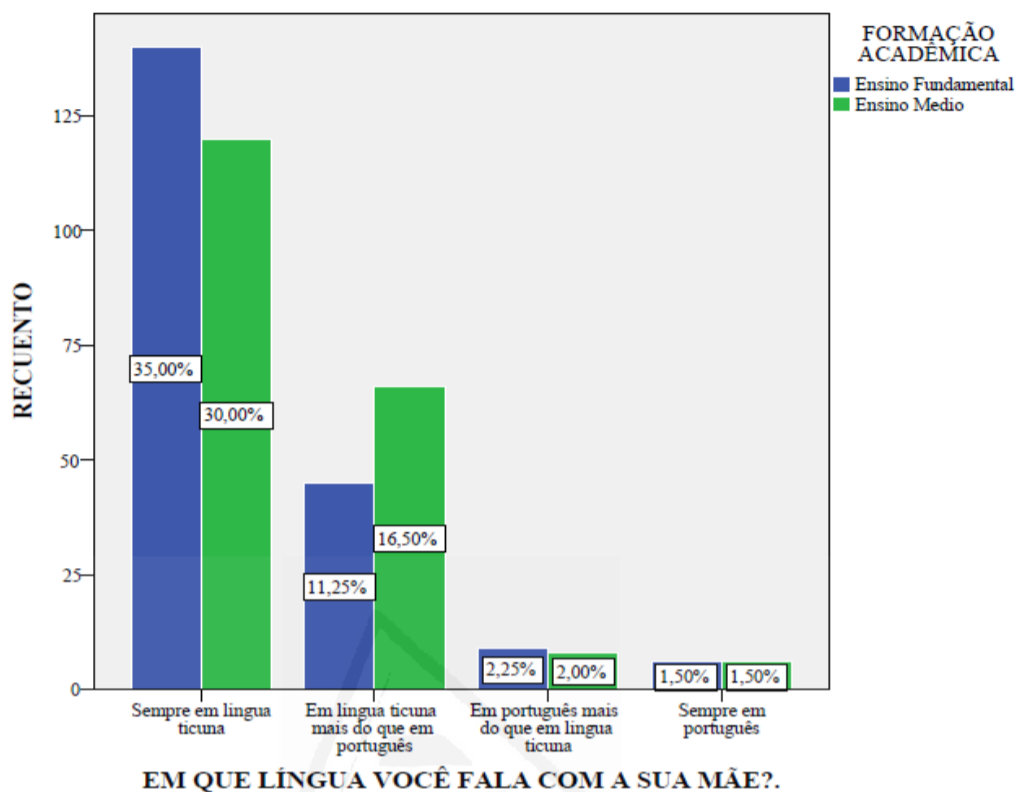


Figura 117. Lengua utilizada por la madre en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

La figura 117 ilustra como la lengua ticuna es utilizada por el 65,00% de los encuestados, de ese porcentaje el 35,00% corresponde a alumnos de enseñanza fundamental y el 30,00% a estudiantes de enseñanza media. En cuanto a los alumnos que tienen como L1 el ticuna y como L2 el portugués pero que hacen uso mayoritario de su L1, el porcentaje alcanza el 27,75% el cual esta distribuido en el 11,25% de estudiantes de enseñanza fundamental y 16,50% de alumnos de enseñanza media. Respecto a los informantes que usan simultáneamente el portugués y la lengua ticuna pero que utilizan con mayor asiduidad el portugués que su L1, el porcentaje total alcanza un 4,25%, de este porcentaje el 2,25% corresponde a alumnos de enseñanza fundamental y el 2,00% a estudiantes de enseñanza media. El 3,00% de la población encuestada afirma utilizar exclusivamente el portugués para comunicarse con su madre, en este caso tanto los estudiantes de enseñanza fundamental como los de enseñanza media obtienen un puntaje del 1,50%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja un valor de 5,570, con un 1 grado de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,134, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y lengua utilizada para hablar con la madre son independientes y que por lo tanto no se da una relación significativa entre ellas.

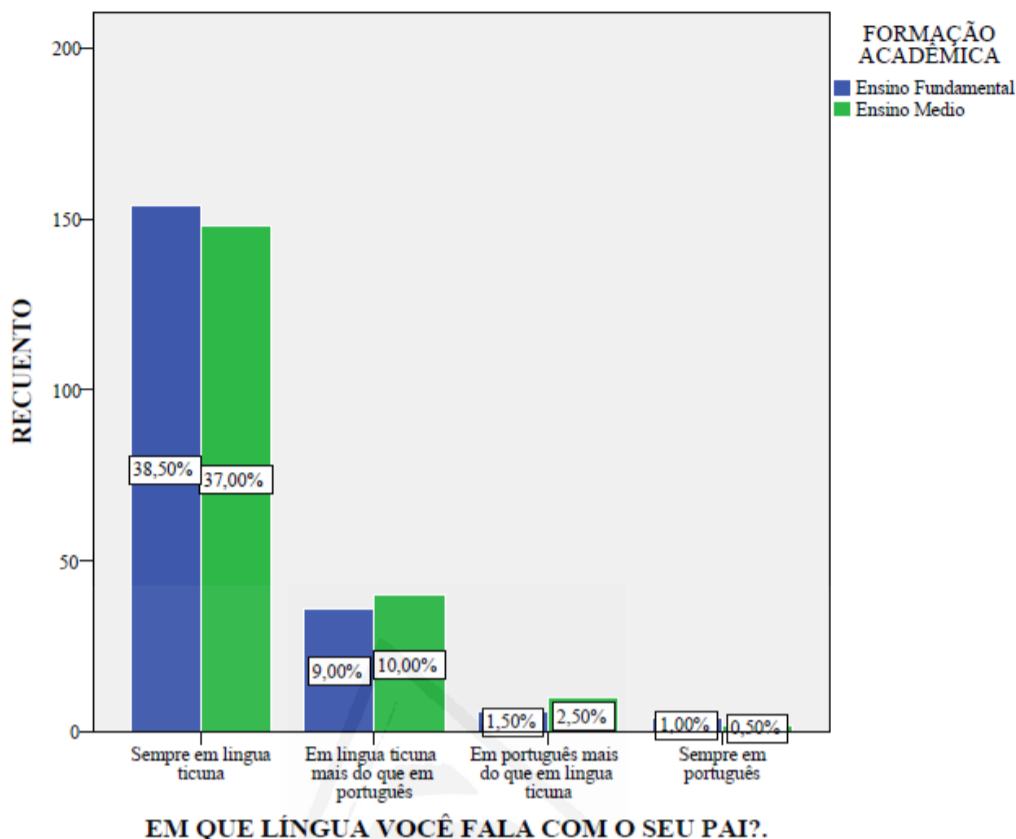


Figura 118. Lengua utilizada por el padre en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

La figura 118 muestra como la lengua ticuna es utilizada por el 75,50% de los encuestados, de ese porcentaje el 38,50% son alumnos de enseñanza fundamental y el 37,00% estudiantes de enseñanza media. Para los alumnos que tienen como L1 el ticuna y como L2 el portugués pero que hacen uso mayoritario de su L1, el porcentaje alcanza el 19,00% del cual el 9,00% son estudiantes de enseñanza fundamental y 10,00% de enseñanza media. Los informantes que usan simultáneamente el portugués y la lengua ticuna pero que utilizan con mayor asiduidad el portugués que su L1, alcanzan un 4,00%, de este porcentaje el 1,50% son alumnos de enseñanza fundamental y el 2,50% de enseñanza media. El 1,50% utiliza solo el portugués, en este caso los estudiantes de enseñanza fundamental consiguen un 1,00% y los de enseñanza un 0,50%.

La prueba del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% tiene un valor de 1,996 y una significación asintótica bilateral de 0,573; sin embargo existen 2 casillas (25,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 3,00; por lo que se debe usar la prueba de Fisher, la cual presenta un valor de 1,972 con un $p=0,578$ resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y lengua utilizada para hablar con el padre son independientes.

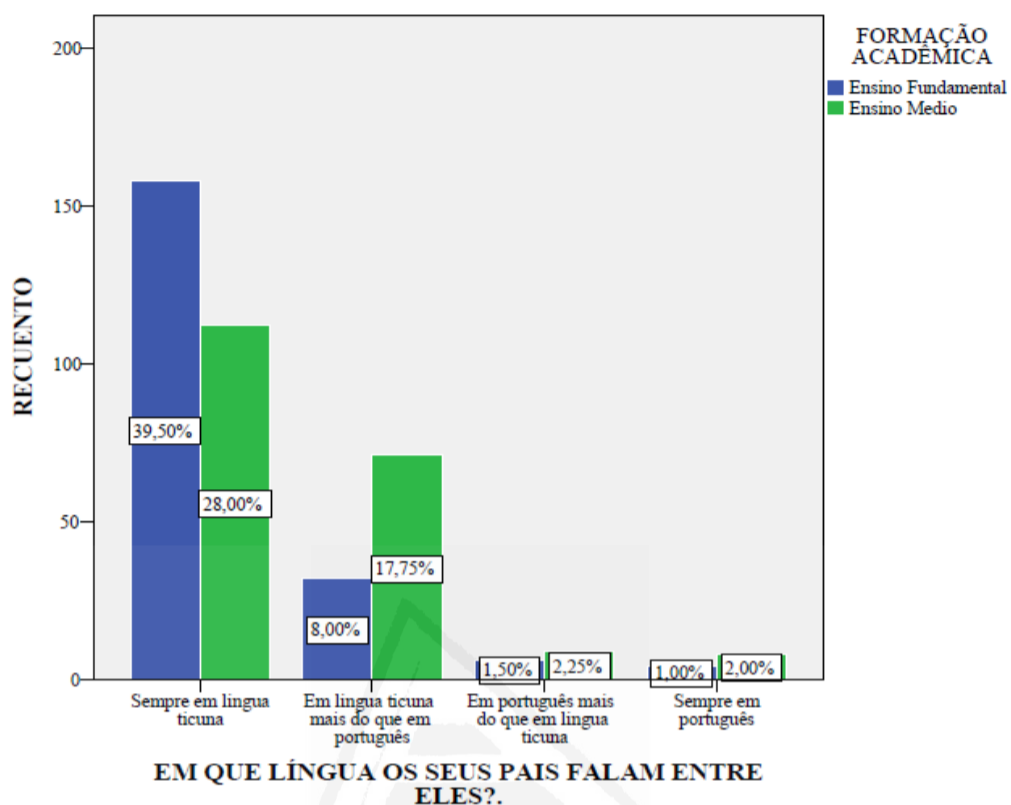


Figura 119. Lengua utilizada por los padres en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

En la figura 119, se observa que la lengua ticuna es utilizada por el 67,75% de los padres, dicha afirmación es corroborada por el 39,50% de los alumnos de enseñanza fundamental y el 28,00% de los estudiantes de enseñanza media. Los padres que tienen como L1 el ticuna y como L2 el portugués pero que hacen uso mayoritario de su L1, alcanzan el 25,75%, distribuido según la opinión del 8,00% de alumnos de enseñanza fundamental y el 17,75% de los estudiantes de enseñanza media. Los que usan simultáneamente el portugués y la lengua ticuna, pero con mayor asiduidad el portugués, el porcentaje total alcanza un 3,75%, en donde el 1,50% son alumnos de enseñanza fundamental y el 2,25% estudiantes de enseñanza media. El 3,00% afirma que sus padres utilizan el portugués para comunicarse, dicha aseveración es ratificada por el 1,00% de los alumnos de enseñanza fundamental y el 2,00% de los estudiantes de enseñanza media.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% presenta un valor de 24,456, con un 1 grado de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,000, lo que permite rechazar la hipótesis nula de independencia concluyendo que las variables nivel educativo y lengua hablada entre los padres son dependientes y por lo tanto hay una relación significativa entre ellas.

8.2.2. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el entorno externo al ámbito familiar en función del sexo y el nivel educativo

El índice se ha estructurado a partir de la formulación de tres preguntas de la encuesta, que se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales de: siempre en lengua ticuna (1), en lengua ticuna más que en portugués (2), en portugués más que en lengua ticuna (3), siempre en portugués (4), no responde (99).

P32. ¿En qué lengua habla con las amigas?

P33. ¿En qué lengua habla con los amigos?

P34. ¿En qué lengua habla con los vecinos?

SEXO	EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM AS SUAS AMIGAS?	EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM OS SEUS AMIGOS?	EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM OS SEUS VIZINHOS?	INDICE COMPUESTO
Homem	1,30	1,44	1,27	1,34
Mulher	1,23	1,31	1,29	1,28
Total	1,26	1,37	1,28	1,31

Figura 120. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el entorno externo al ámbito familiar y en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Para describir la actuación comunicativa se han analizado los datos obtenidos de tres preguntas de la encuesta (P32, P33, P34), a partir de los cuales se ha configurado el índice compuesto de actuación comunicativa sobre cuatro valores categoriales, índice que permite caracterizar y analizar el uso de las lenguas en el entorno externo al ámbito familiar en función del sexo y el nivel educativo.

Los valores categoriales asignados a las opciones de respuesta de cada una de las preguntas se interpretan así: a «siempre en lengua ticuna» se le ha asignado el valor de 1 y corresponde a la lengua materna de los informantes; «en lengua ticuna más que en portugués», el valor de 2, para el caso de los alumnos que tienen como L1 el ticuna y como L2 el portugués, pero que hacen uso mayoritario de su L1; a «en portugués más que en lengua ticuna», el valor de 3, para los hablantes que utilicen con mayor asiduidad el portugués que la lengua ticuna; a «siempre en portugués», el valor de 4, para los hablantes que utilicen únicamente el portugués. El valor 1 indica el máximo índice de uso de la lengua ticuna, «siempre en lengua ticuna», y el 4, el máximo índice de uso del portugués, «siempre en portugués». Por tanto, cuanto más se aproxime el valor a 4, mayor será el uso del portugués y menor el de la lengua ticuna. Inversamente, cuando dicho valor se aproxime a 1, menor será uso del portugués y mayor el de la lengua ticuna.

En la figura 120 se pueden apreciar los resultados concernientes a la actuación comunicativa descritos por el índice compuesto del uso de las lenguas dentro del entorno externo al ámbito familiar en función del sexo. En términos generales, los alumnos indígenas encuestados de ambos sexos presentan un alto índice de uso de la lengua ticuna, cuyo valor global ponderado corresponde a 1,31, lo que permite inferir que la actuación comunicativa de los alumnos encuestados se mueve entre los descriptores de «siempre en lengua ticuna» y «en lengua ticuna más que en portugués». En cuanto al sexo, las mujeres muestran un índice ponderado de actuación comunicativa de la lengua ticuna más bajo que el de los hombres (1,28 frente a 1,34), lo que permite confirmar provisionalmente que se cumple la hipótesis 4, que da cuenta de que, en los hábitats rurales, las mujeres presentan un índice de actuación comunicativa y una movilidad social inferiores a los de los hombres.

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 121, 122 y 123 ilustran la actuación comunicativa en función del sexo relacionada con la(s) lengua(s) utilizada(s) para la comunicación del encuestado con las amigas, los amigos y los vecinos.

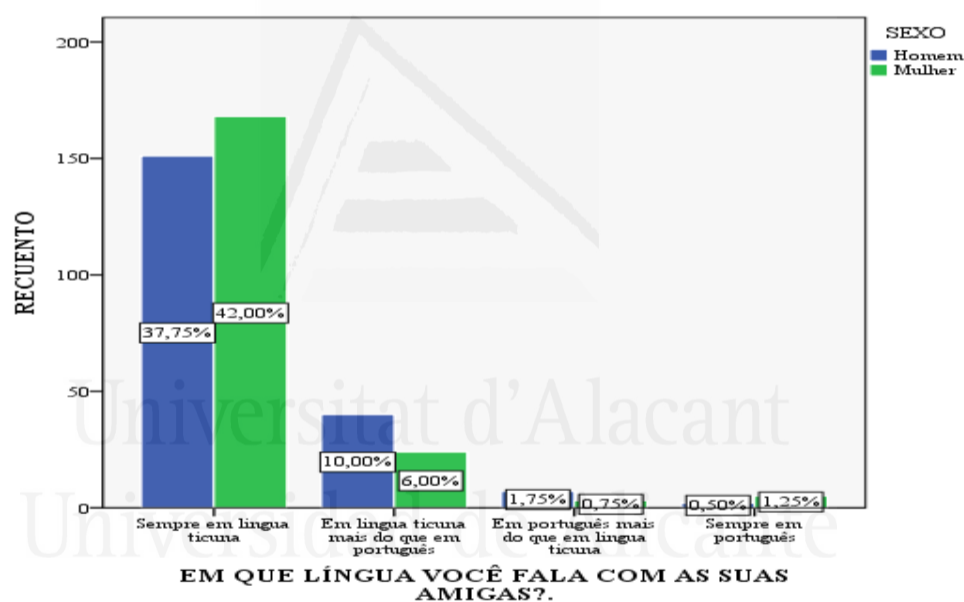


Figura 121. Lengua utilizada para hablar con las amigas en función del sexo. Fuente: elaboración propia

En la figura 121 se evidencia que el 79,75% de los informantes utiliza la lengua ticuna para hablar con las amigas, de este porcentaje el 37,75% son hombres y el 42,00% son mujeres. Los alumnos que tienen como L1 el ticuna y como L2 el portugués pero que hacen uso mayoritario de su L1, el porcentaje alcanza el 16,00% el cual esta distribuido en el 10,00% para los hombres y el restante 6,00% para las mujeres. Respecto a los informantes que utilizan con mayor asiduidad el portugués que su L1, el porcentaje total alcanza un 2,50%, de este porcentaje el 1,75% corresponde a hombres y el 0,75% a mujeres. El 1,75% afirma utilizar exclusivamente el portugués para comunicarse con las amigas, en este caso los hombres consiguen una puntuación de 0,50% y las mujeres obtienen el 1,25%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja una significación asintótica bilateral de 0,051; sin embargo, hay 2 casillas (25,0%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 3,50, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 7,642 con un $p=0,052$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y lengua hablada con las amigas son estadísticamente independientes de tal forma que hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

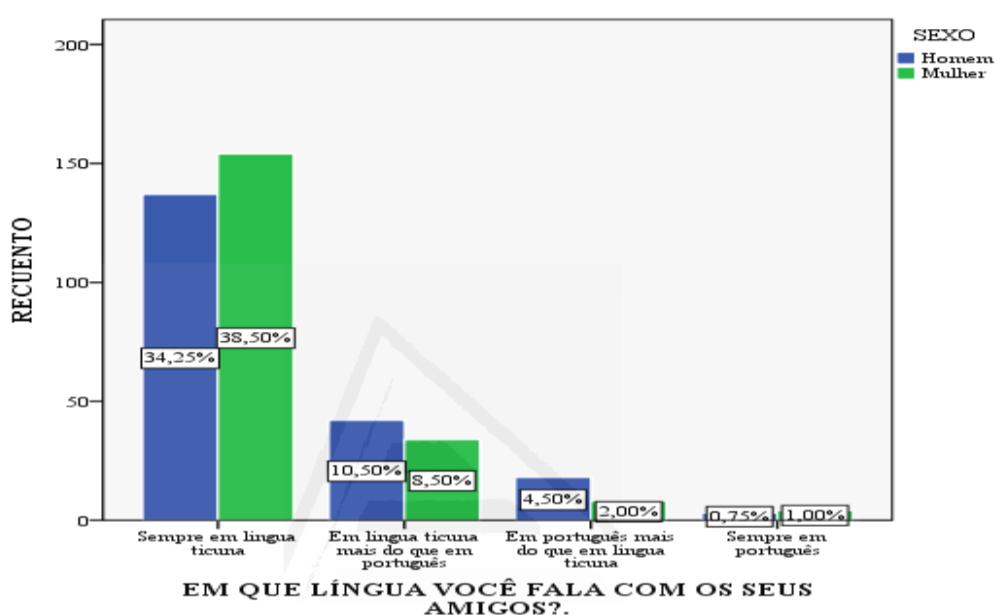


Figura 122. Lengua utilizada para hablar con los amigos en función del sexo. Fuente: elaboración propia

En la figura 122, se observa como el 72,75% de los informantes utiliza la lengua ticuna para hablar con los amigos, del cual el 34,25% son hombres y el 38,50% son mujeres. Los encuestados que tienen como L1 el ticuna y como L2 el portugués pero utilizan mas su L1, el porcentaje alcanza el 19,00% el cual esta distribuido en el 10,50% para los hombres y el restante 8,50% para las mujeres. Quienes utilizan con mayor asiduidad el portugués que su L1, el porcentaje total alcanza un 6,50%, de este porcentaje el 4,50% corresponde a hombres y el 2,00% a mujeres. El 1,75% utiliza solo el portugués, en este caso los hombres consiguen una puntuación de 0,75% y las mujeres obtienen el 1,00%.

El test del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja una significación asintótica bilateral de 0,120; sin embargo, hay 2 casillas (25,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 3,50, por lo que se usa la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 5,836 con un $p=0,114$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y lengua hablada con los amigos son estadísticamente independientes.

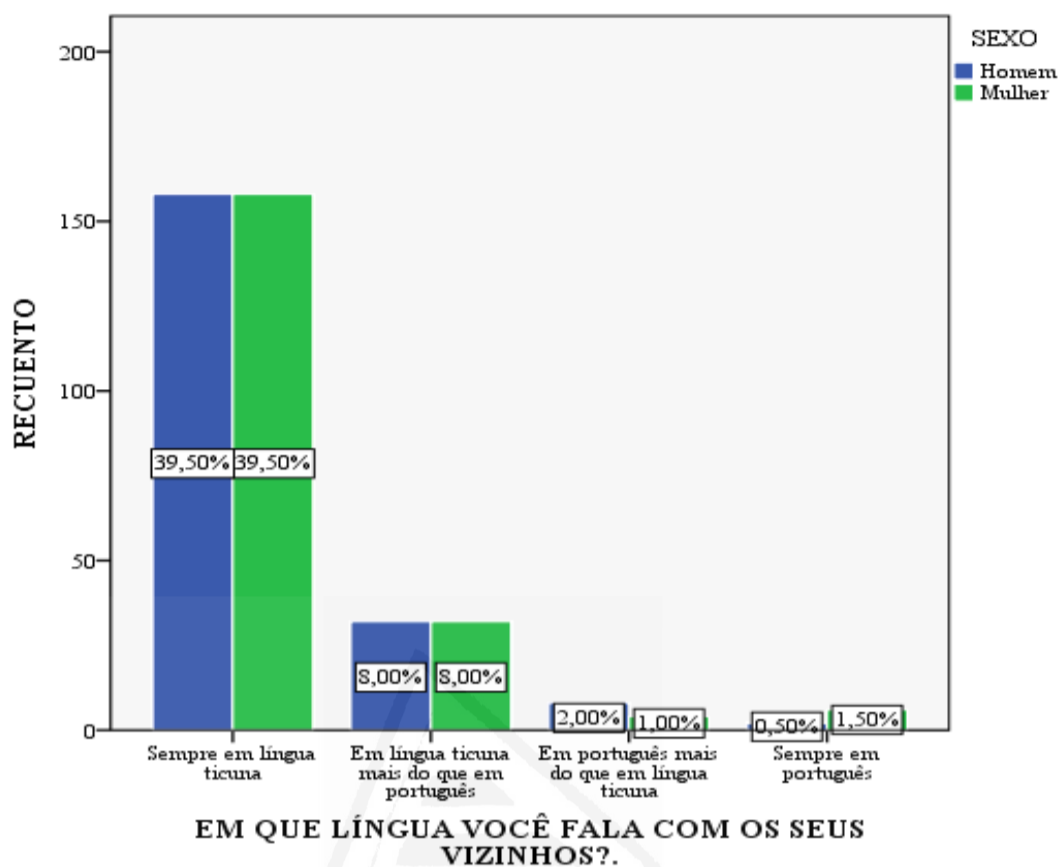


Figura 123. Lengua utilizada para hablar con los vecinos en función del sexo. Fuente: elaboración propia

La figura 123, muestra como el 79,00% de los informantes utiliza la lengua ticuna para hablar con los vecinos, en este caso tanto hombres como mujeres obtienen una puntuación del 39,50%. En cuanto a los alumnos que utilizan la L2 pero que hacen uso mayoritario de su L1, el porcentaje alcanza el 16,00% similar al caso anterior hombres y mujeres consiguen un porcentaje del 8,00%. Los informantes que usan el portugués y la lengua ticuna pero utilizan con mayor asiduidad el portugués que su L1, alcanzan un 3,00%, de este porcentaje el 2,00% corresponde a hombres y el 1,00% a mujeres. El 2,00% de la población encuestada afirma utilizar exclusivamente el portugués para comunicarse con los vecinos, en este caso los hombres consiguen una puntuación de 0,50% y las mujeres obtienen el 1,50%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja una significación asintótica bilateral de 0,343; sin embargo, hay 2 casillas (25,0%) que han esperado un recuento menor que 5 y el recuento mínimo esperado es de 4,00, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 3,193 con un $p=0,375$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y lengua hablada con los vecinos, son estadísticamente independientes de tal forma que hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

El índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el entorno externo al ámbito familiar en función del nivel educativo se observa en la figura 124, y muestra que, a escala global, los alumnos de la comunidad de habla indígena de Umariçu II presentan un índice ponderado de 1,31 para comunicarse con sus amigas, amigos y vecinos. Esto puede interpretarse en el sentido de que la L1 es el ticuna, mientras que el portugués es la L2 en la tierra indígena. Por su parte, los alumnos de enseñanza media presentan un índice de 1,33, valor superior al de los alumnos de enseñanza fundamental que consiguen una puntuación de 1,28, como es de esperar.

FORMAÇÃO ACADÊMICA	EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM AS SUAS AMIGAS?	EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM OS SEUS AMIGOS?	EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM OS SEUS VIZINHOS?	ÍNDICE COMPUESTO
Ensino Fundamental	1,24	1,32	1,28	1,28
Ensino Medio	1,29	1,43	1,29	1,33
Total	1,26	1,37	1,28	1,31

Figura 124. Índice compuesto sobre el uso de las lenguas en el entorno externo al ámbito familiar en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 125, 126 y 127 ilustran la actuación comunicativa en función del nivel educativo, relacionada con la(s) lengua(s) utilizada(s) para la comunicación del encuestado con las amigas, los amigos y los vecinos dentro de la comunidad de habla objeto de estudio.

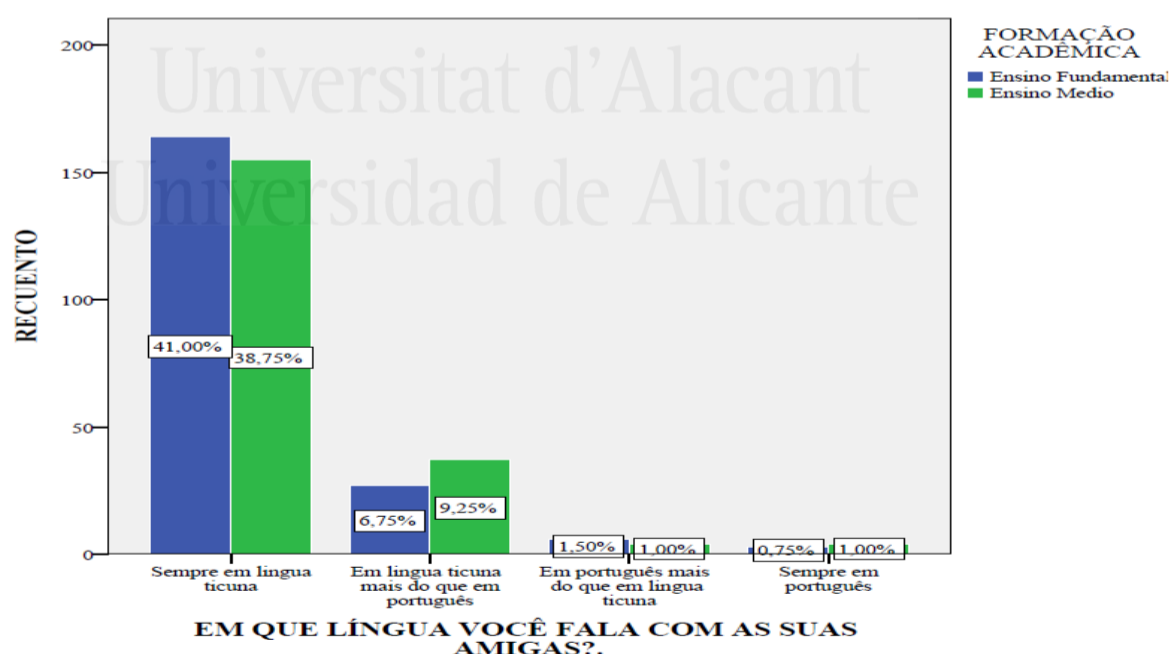


Figura 125. Lengua utilizada para hablar con las amigas en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

La figura 125 evidencia como la lengua ticuna es utilizada por el 79,75% de los encuestados para hablar con sus amigas, de ese porcentaje el 41,00% son alumnos de enseñanza fundamental y el 38,75% estudiantes de enseñanza media. Los informantes que tienen como L1 el ticuna y como L2 el portugués pero que hacen uso mayoritario de su L1, el porcentaje alcanza el 16,00% el cual esta distribuido en el 6,75% para los estudiantes de enseñanza fundamental y 9,25% para los alumnos de enseñanza media. Los informantes que usan el portugués y la lengua ticuna pero con mayor asiduidad el portugués que su L1, el porcentaje alcanza un 2,50%, de este porcentaje el 1,50% son alumnos de enseñanza fundamental y el 1,00% estudiantes de enseñanza media. El 1,75% utiliza solamente el portugués, en este caso los estudiantes de enseñanza fundamental consiguen una puntuación de 0,75% y los de enseñanza media obtienen el 1,00%.

El test del chi cuadrado tiene un valor de 2,359, y una significación asintótica bilateral de 0,501; sin embargo existen 2 casillas (25,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 3,50; por lo tanto se usa la prueba de Fisher, que tiene un valor de 2,416 con un $p=0,478$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y lengua utilizada para hablar con las amigas son independientes.

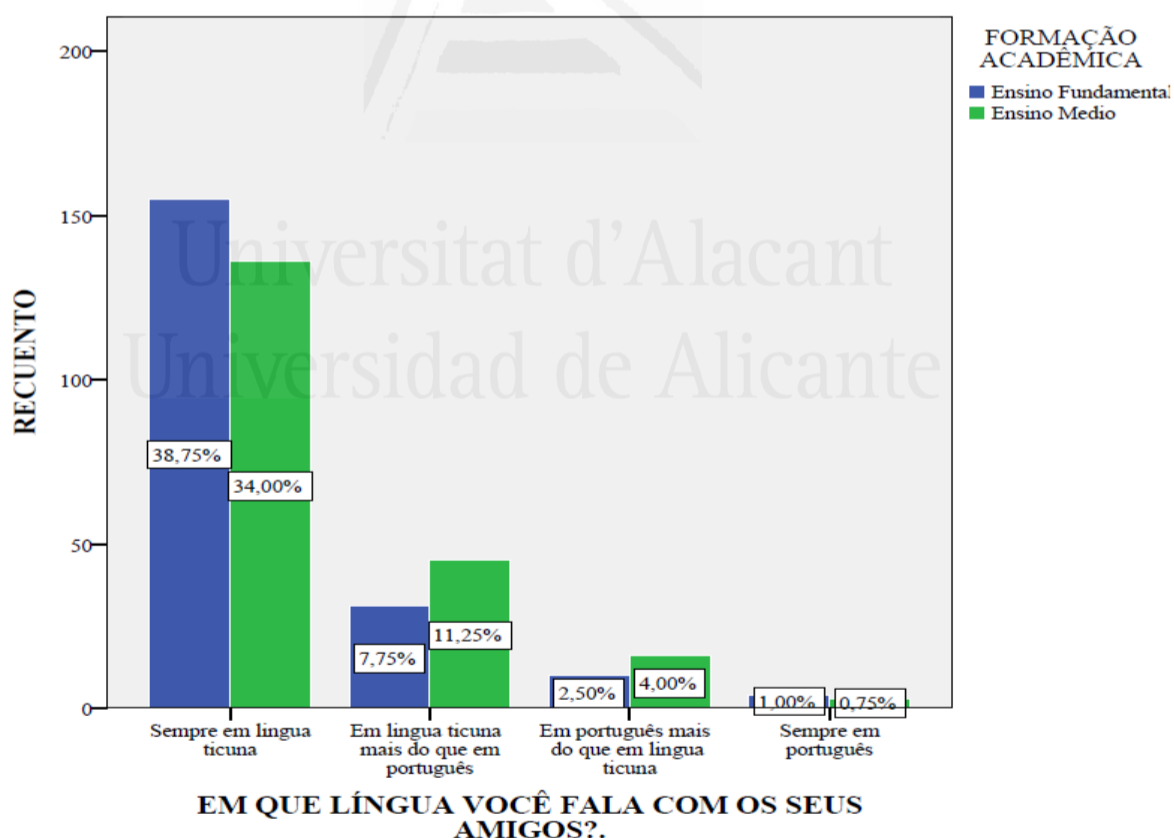


Figura 126. Lengua utilizada para hablar con los amigos en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la figura 126 la lengua ticuna es utilizada por el 72,75% de los encuestados, de ese porcentaje el 38,75% son de enseñanza fundamental y el 34,00% de enseñanza media. Los informantes que tienen como L1 el ticuna y como L2 el portugués pero hacen uso mayoritario de su L1, el porcentaje alcanza el 19,00% el cual esta distribuido en el 7,75% de de enseñanza fundamental y 11,25% de enseñanza media. Los alumnos que usan el portugués y la lengua ticuna pero que utilizan con mayor asiduidad el portugués, el porcentaje alcanza un 6,50%, de este porcentaje el 2,50% corresponde a alumnos de enseñanza fundamental y el 4,00% a estudiantes de enseñanza media. El 1,75% de la población utiliza solamente el portugués, en este caso los estudiantes de enseñanza fundamental consiguen una puntuación de 1,00% y los de enseñanza media obtienen el 0,75%.

El test del chi cuadrado tiene un valor de 5,347, y una significación asintótica bilateral de 0,148; sin embargo existen 2 casillas (25,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 3,50; por lo que se usa la prueba de Fisher, que equivale a 5,363 y un $p=0,139$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y lengua utilizada para hablar con los amigos son independientes.

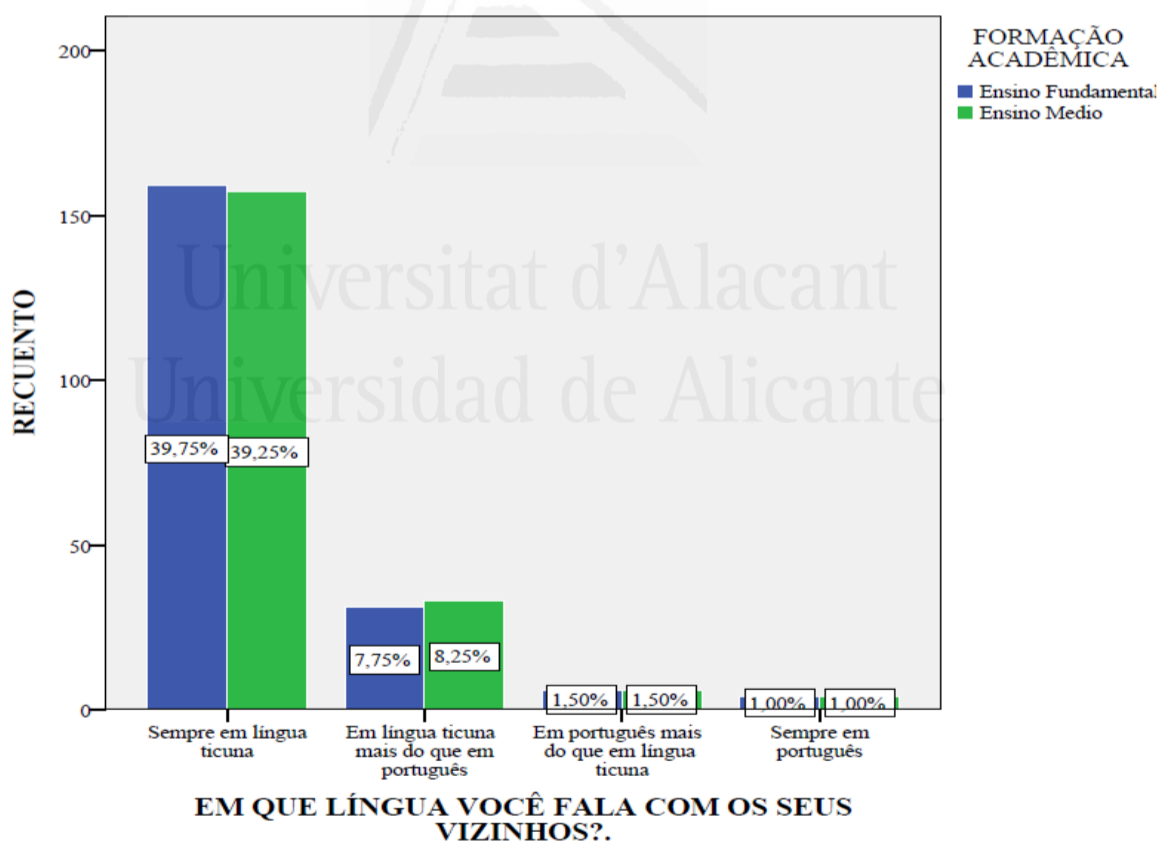


Figura 127. Lengua utilizada para hablar con los vecinos en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

La figura 127 permite conocer como la lengua ticuna es utilizada por el 79,00% de los encuestados para hablar con el vecindario, de ese porcentaje el 39,75% son alumnos de enseñanza fundamental y el 39,25% de enseñanza media. Los alumnos que tienen como L1 el ticuna y como L2 el portugués pero que hacen uso mayoritario de su L1, el porcentaje alcanza el 16,00% el cual esta distribuido en el 7,75% de estudiantes de enseñanza fundamental y 8,25% de enseñanza media. Respecto a los informantes que usan simultáneamente el portugués y la lengua ticuna pero que utilizan con mayor asiduidad el portugués que su L1, el porcentaje total alcanza un 3,00%, que es compartido en iguales proporciones por los estudiantes de enseñanza fundamental y enseñanza media con una puntuación de 1,50%. El 2,00% de la población encuestada afirma utilizar exclusivamente el portugués para comunicarse con sus vecinos, en este caso los estudiantes de enseñanza fundamental y los de enseñanza media obtienen el 1,00%.

El test del chi cuadrado tiene un valor de 0,075 y una significación asintótica bilateral de 0,995; sin embargo existen 2 casillas (25,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 4,00; por lo que se usa la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 0,186 con un $p=0,993$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y lengua utilizada para hablar con los vecinos son independientes.

8.2.3. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el ámbito escolar en función del sexo y del nivel educativo

El índice se ha estructurado a partir de la formulación de dos preguntas de la encuesta, que se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales de: siempre en portugués (1), en portugués más que en español (2), en español más que en portugués (3), siempre en español (4), no responde (99).

P35. ¿En qué lengua habla con los compañeros de clase?

P36. ¿En qué lengua habla con los profesores?

SEXO	EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM OS SEUS COLEGAS DE CLASSE?	EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM OS PROFESSORES?	INDICE COMPUESTO
Homem	1,33	1,34	1,33
Mulher	1,24	1,26	1,25
Total	1,28	1,30	1,29

Figura 128. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el ámbito escolar en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Para describir la actuación comunicativa se han analizado los datos obtenidos de dos preguntas de la encuesta (P35, P36), a partir de los cuales se ha configurado el índice compuesto sobre cuatro valores categoriales con el fin de caracterizar y analizar el uso de las lenguas en el ámbito escolar en función del sexo y el nivel educativo.

Los valores categoriales asignados a las cuatro opciones de respuesta en cada una de las dos preguntas se interpretan de la siguiente forma: «siempre en portugués» recibe el valor de 1; «en portugués más que en español», el valor de 2; «en español más que en portugués», el valor de 3, y «siempre en español», el de 4.

El valor 1 indica el máximo índice de uso de la lengua portuguesa, «siempre en portugués»; 2, el uso simultáneo del portugués y el español, «en portugués más que en español»; 3, el uso alternado del español y el portugués, «en español más que en portugués», y 4, el uso exclusivo de la lengua castellana, «siempre en español».

En la figura 128 se vislumbran los resultados de la actuación comunicativa descritos por el índice compuesto del uso de las lenguas dentro del ámbito escolar en función del sexo. Los alumnos encuestados de ambos sexos presentan un alto índice de uso de portugués, cuyo valor global ponderado corresponde a 1,29, lo que permite inferir que la actuación comunicativa de los alumnos encuestados se mueve entre los descriptores de «siempre en portugués» y «en portugués más que en español».

Esta situación privilegiada del portugués es perfectamente entendible, ya que, por una parte, es la lengua oficial del Brasil, y por otra, es la lengua vehicular de la enseñanza. En el caso del uso del español como L3, se explica en razón a que no solo se estudia en la escuela, sino que también es una lengua de contacto permanente —es la lengua habitual de frontera—, aunque con un menor impacto que la lengua portuguesa.

En cuanto al sexo, las mujeres muestran un índice ponderado de actuación comunicativa inferior 1,25 al de los hombres 1,33, hecho que permite confirmar parcialmente la HP4, que predice que, en los hábitats rurales, las mujeres poseen bajos índices de actuación comunicativa y experimentan una menor disposición a las dinámicas sociales de movilidad que los hombres.

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 129 y 130 ilustran de una forma desagregada la actuación comunicativa en función del sexo y en relación con la(s) lengua(s) utilizada(s) para la comunicación del encuestado en el ámbito escolar:

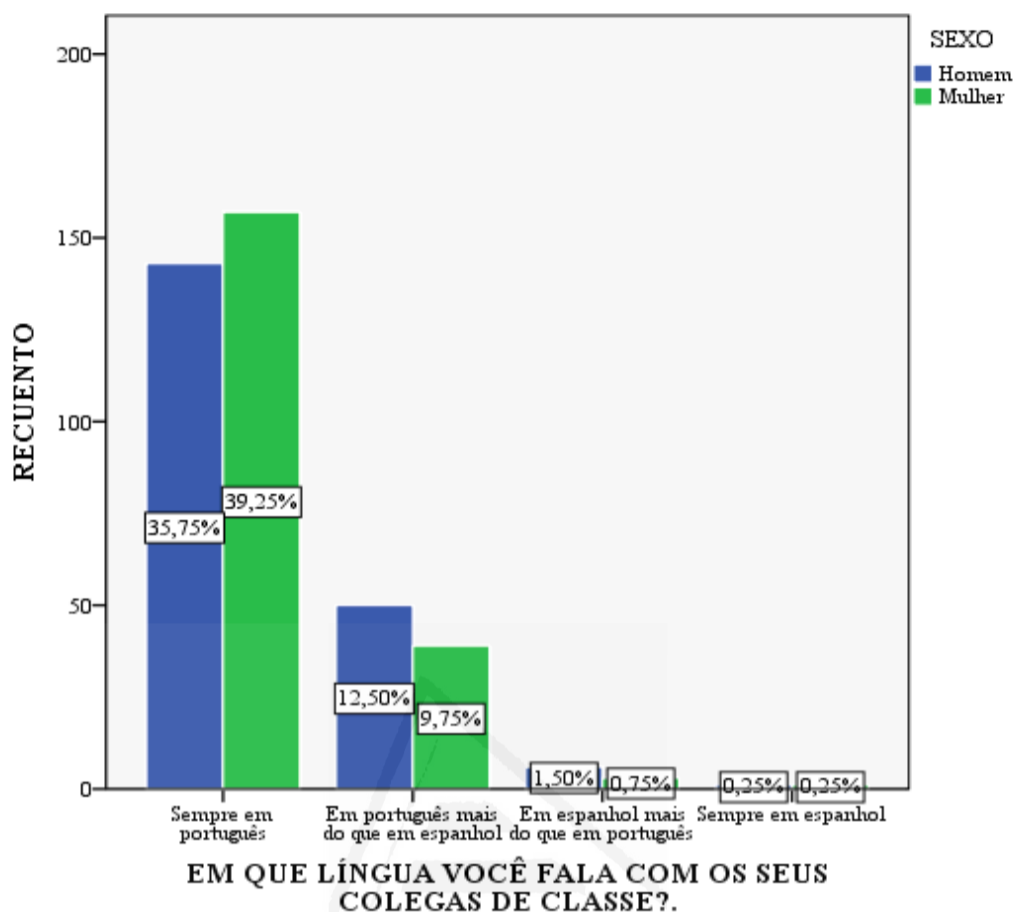


Figura 129. Lengua utilizada para hablar con los compañeros de clase, en función del sexo. Fuente: elaboración propia

La figura 129 muestra que el 75,00% de los encuestados utiliza el portugués; los hombres con un 35,75% frente a las mujeres que los superan con el 39,25%. Los alumnos que hacen uso de la lengua portuguesa con mayor frecuencia que el español alcanzan el 22,25%, en donde 12,50% son hombres y el 9,75% mujeres. Respecto a los informantes que alternan el español y el portugués, pero que utilizan con mayor asiduidad el español consiguen el 2,25%, de ese porcentaje el 1,50% es para los hombres y el 0,75% para las mujeres. Solo el 0,50% de los encuestados hace uso exclusivo de la lengua castellana, en donde hombres como mujeres obtienen un nivel de participación del 0,25%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja una significación asintótica bilateral de 0,390; sin embargo, hay 4 casillas (50,0%) que han esperado un recuento menor que 5 y el recuento mínimo esperado es de 1,00, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 3,213 con un $p=0,330$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y lengua utilizada para comunicarse con los compañeros de clase, son estadísticamente independientes de tal forma que hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

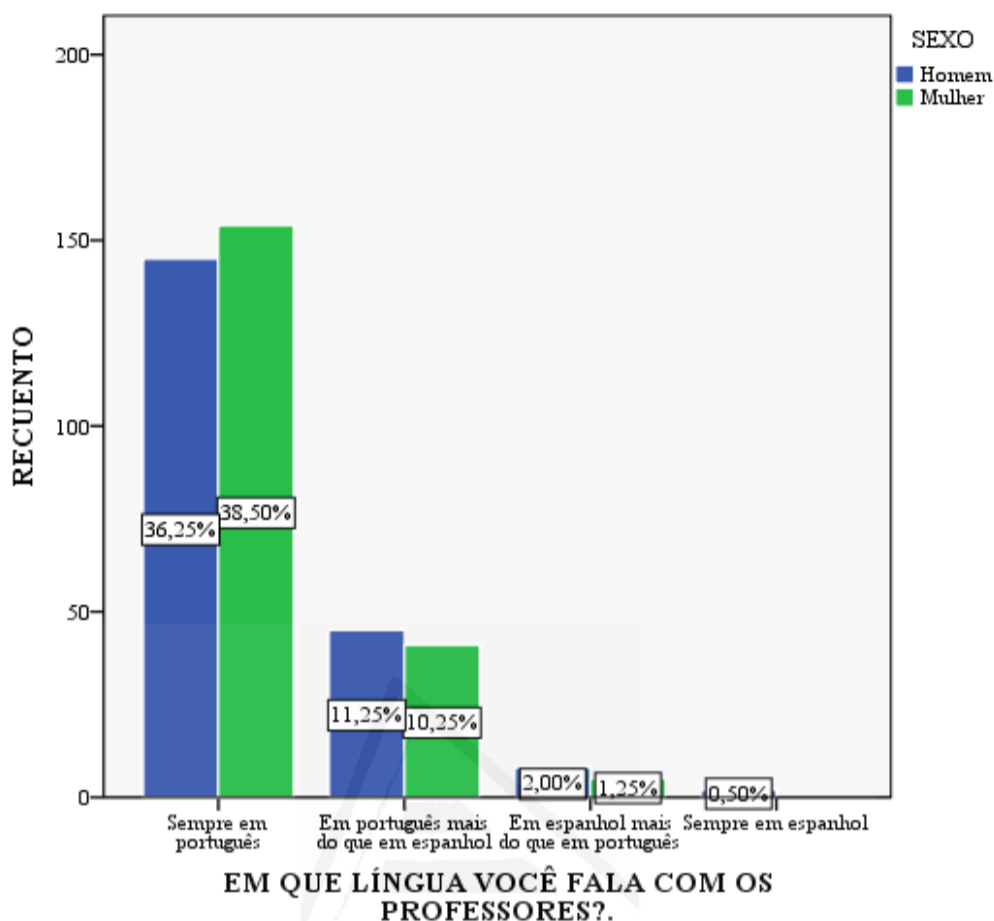


Figura 130. Lengua utilizada para hablar con los profesores en función del sexo. Fuente: elaboración propia

En la figura 130 se observa que el 74,75% de los encuestados utiliza la lengua portuguesa para hablar con los profesores, en este caso los hombres logran un porcentaje de uso del 36,25% frente a las mujeres con el 38,50%. Los alumnos que hacen uso de la lengua portuguesa con mayor frecuencia que el español alcanzan el 21,50%, en donde el 11,25% son hombres y el 10,25% mujeres, los informantes que utilizan con mayor asiduidad el español que el portugués consiguen el 3,25%, de ese porcentaje el 2,00% es para los hombres y el 1,25% para las mujeres. Solo el 0,50% de los encuestados hace uso exclusivo de la lengua castellana, de este porcentaje tanto hombres como mujeres obtienen un nivel de participación del 0,25%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja una significación asintótica bilateral de 0,369; sin embargo, hay 2 casillas (25,0%) que han esperado un recuento menor que 5 y el recuento mínimo esperado es de 1,00, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 2,773 con un $p=0,414$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y lengua utilizada para hablar con los profesores son estadísticamente independientes, de tal forma que hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

El índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el ámbito escolar en función del nivel educativo se puede analizar en la figura 131, y muestra a escala global que los alumnos de la comunidad de habla indígena de Umariáçu II presentan un índice ponderado de 1,29 para comunicarse con sus compañeros de clase y sus profesores. Esto puede interpretarse en el sentido de que la lengua vehicular por excelencia del sistema educativo es el portugués, que, a su vez, es la L2, mientras que el español es la L3 en la tierra indígena. Por su parte, los alumnos de enseñanza media presentan un índice de 1,36, levemente superior al de los alumnos de enseñanza fundamental 1,22, como es de esperar. Se ha podido validar en el análisis de las variables sexo y nivel educativo, que la lengua ticuna es desplazada del ámbito escolar por la lengua portuguesa y la castellana.

FORMAÇÃO ACADÊMICA	EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM OS SEUS COLEGAS DE CLASSE?	EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM OS PROFESSORES?	ÍNDICE COMPUESTO
Ensino Fundamental	1,23	1,22	1,22
Ensino Medio	1,34	1,37	1,36
Total	1,28	1,30	1,29

Figura 131. Índice compuesto respecto al uso de las lenguas en el ámbito escolar en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 132 y 133 ilustran la actuación comunicativa en función del nivel educativo relacionado con la(s) lengua(s) utilizada(s) para la comunicación del encuestado en el ámbito escolar.

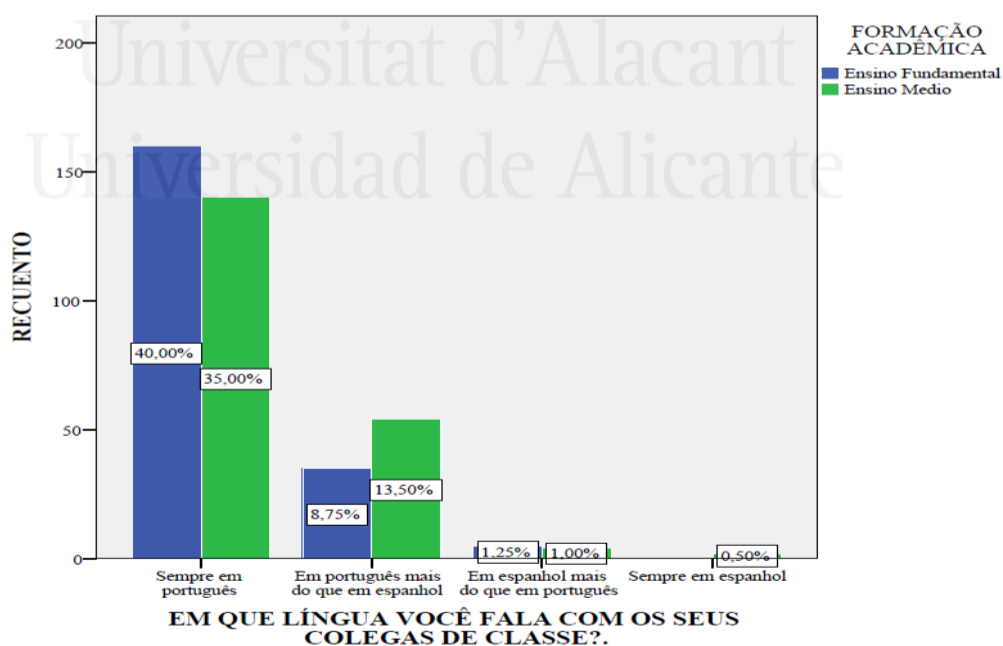


Figura 132. Lengua utilizada para hablar con los compañeros de clase función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

La figura 132 muestra como el 75,00% de los encuestados utilizan el portugués, los estudiantes de enseñanza fundamental logran un 40,00% frente a los alumnos de enseñanza media con el 35,00%. Los alumnos que usan la lengua portuguesa con mayor frecuencia que el español alcanzan el 22,25%, en donde el 8,75% son de enseñanza fundamental y el 13,50% de enseñanza media. Los informantes que utilizan más el español que el portugués consiguen el 2,25%, el 1,25% son estudiantes de enseñanza fundamental y el 1,00% alumnos de enseñanza media. El 0,50% del total de los encuestados utiliza exclusivamente el castellano, de este porcentaje los alumnos de enseñanza fundamental como los de enseñanza media obtienen un nivel de participación del 0,25%.

El test del chi cuadrado tiene un valor de 7,501 y una significación asintótica bilateral de 0,0580; sin embargo existen 4 casillas (50,0%) con un un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 1,00; por lo que se usa la prueba de Fisher, la cual muestra un valor de 7,160 con un $p=0,048$, resultado que permite rechazar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y lengua utilizada para comunicarse con los compañeros de clase son dependientes.

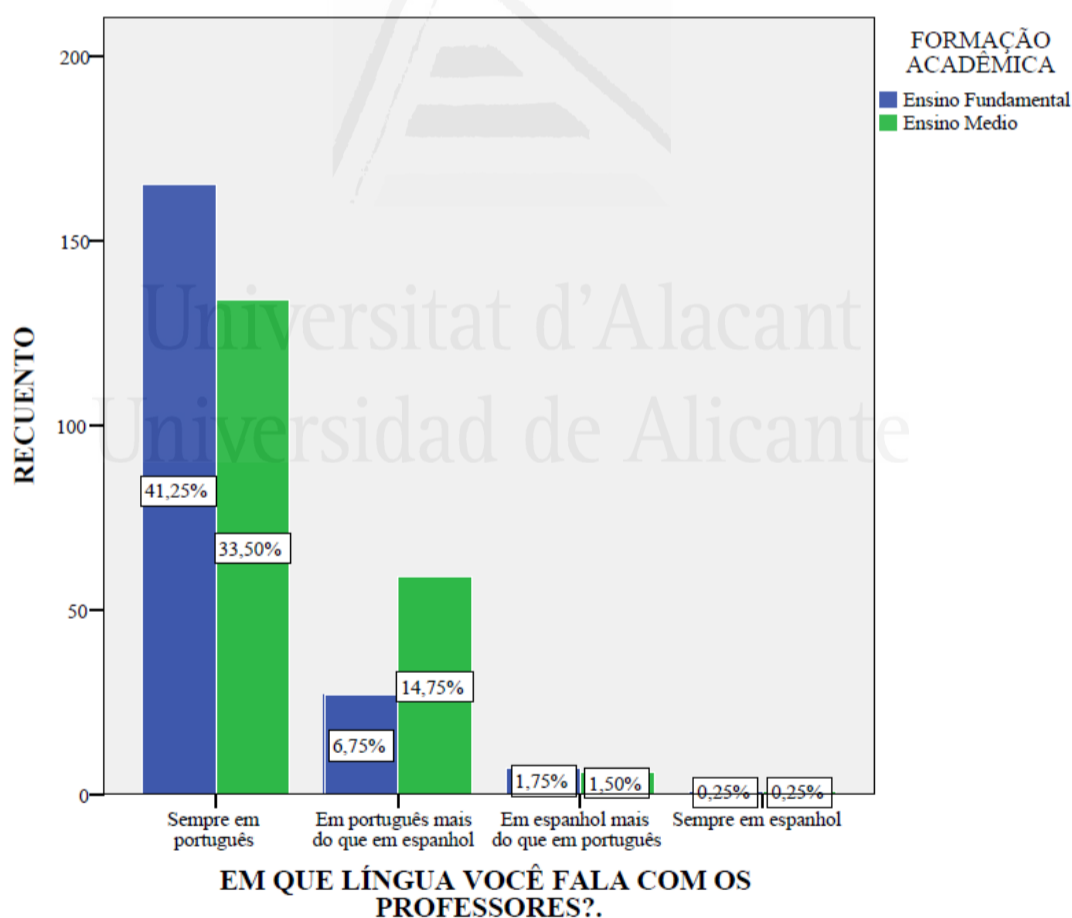


Figura 133. Lengua utilizada para hablar con los profesores en función del nivel educativo.
Fuente: elaboración propia

En la figura 133 se observa que el 74,75% de los encuestados utiliza la lengua portuguesa, los alumnos de enseñanza fundamental logran un porcentaje de uso del 41,25% y los estudiantes de enseñanza media un 33,50%.

Los alumnos que hacen uso de la lengua portuguesa con mayor frecuencia que el español alcanzan el 21,50%, en donde el 6,75% son estudiantes de enseñanza fundamental y el 14,75% de enseñanza media.

Finalmente el 0,50% de los encuestados utiliza exclusivamente la lengua castellana, de este porcentaje tanto hombres como mujeres obtienen igual participación del 0,25%.

Los informantes que utilizan más el español que el portugués consiguen el 3,25%, el 1,75% para los de enseñanza fundamental y el 1,50% para los de media. Solo el 0,50% de los encuestados usa la lengua castellana, de este porcentaje tanto hombres como mujeres obtienen un nivel de participación del 0,25%.

El test del chi cuadrado tiene un valor de 15,198 y una significación asintótica bilateral de 0,0020; sin embargo existen 2 casillas (25,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 1,00; por lo que se usa la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 15,617 con un $p=0,001$, resultado que permite rechazar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y lengua utilizada para hablar con los profesores son dependientes.

8.2.4. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el ámbito del intercambio económico en función del sexo y del nivel educativo

El índice se ha estructurado a partir de la formulación de cuatro preguntas de la encuesta, que se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales de: siempre en portugués (1), en portugués más que en español (2), en español más que en portugués (3), siempre en español (4), no responde (99).

P37. Cuando va a pequeños comercios (tiendas, panadería, librería, etc.), ¿en qué lengua habla?

P38. Cuando va a los supermercados, ¿en qué lengua habla?

P39. Cuando va a los bancos, ¿en qué lengua habla?

P40. ¿En qué lengua cumplimenta los diferentes documentos bancarios?

SEXO	QUANDO VOCÊ SAI DE COMPRAS EM PEQUENOS ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS QUAL É A LÍNGUA QUE FALA?	QUANDO VOCÊ SAI DE COMPRAS NOS SUPERMERCADOS QUAL É A LÍNGUA QUE FALA?	QUANDO VOCÊ VAI AOS BANCOS EM QUE LÍNGUA FALA?	QUANDO VOCÊ VAI AOS BANCOS EM QUE LÍNGUA VOCÊ PREENCHE OS DIFERENTES DOCUMENTOS?	INDICE COMPUESTO
Homem	1,22	1,23	1,16	1,21	1,20
Mulher	1,12	1,20	1,10	1,13	1,14
Total	1,17	1,21	1,13	1,17	1,17

Figura 134. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el ámbito del intercambio económico en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Para describir la actuación comunicativa se han analizado los datos obtenidos de cuatro preguntas de la encuesta (P37, P38, P39, P40), a partir de los cuales se ha configurado el índice compuesto de actuación comunicativa sobre cuatro valores categoriales, índice que permite caracterizar y analizar el uso de las lenguas en el ámbito del intercambio económico en función del sexo y del nivel educativo.

Los valores categoriales asignados a las cuatro opciones de respuesta en cada una de las cuatro preguntas se interpretan de la siguiente forma: a «siempre en portugués» se le ha asignado el valor de 1; a «en portugués más que en español», el valor de 2; a «en español más que en portugués», el valor de 3; y a «siempre en español», el valor de 4.

El valor 1 indica el máximo índice de uso de la lengua portuguesa, «siempre en portugués»; el 2, el uso simultáneo del portugués y el español, «en portugués más que en español»; el 3, el uso alternado del español y el portugués, «en español más que en portugués», y el 4, el uso exclusivo de la lengua castellana, «siempre en español».

En la figura 134 se pueden apreciar los resultados del índice compuesto del uso de las lenguas dentro del ámbito del intercambio económico y en función del sexo. En términos generales, los alumnos indígenas encuestados de ambos sexos presentan un alto índice de uso portugués, cuyo valor global ponderado corresponde a 1,17, lo que permite inferir que la actuación comunicativa de los alumnos encuestados se mueve entre los descriptores de «siempre en portugués» y «en portugués más que en español».

En cuanto al sexo, las mujeres muestran un índice ponderado de actuación comunicativa inferior al de los hombres (1,14 frente a 1,20), situación que ratifica parcialmente la HP4, que da cuenta de que, en los hábitats rurales, las mujeres tienen una actuación comunicativa exigua y experimentan una menor disposición a las dinámicas sociales de movilidad.

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 135, 136, 137 y 138 ilustran claramente la actuación comunicativa en función del sexo y en relación con la(s) lengua(s) utilizada(s) para la comunicación del encuestado en el ámbito de los intercambios económicos:

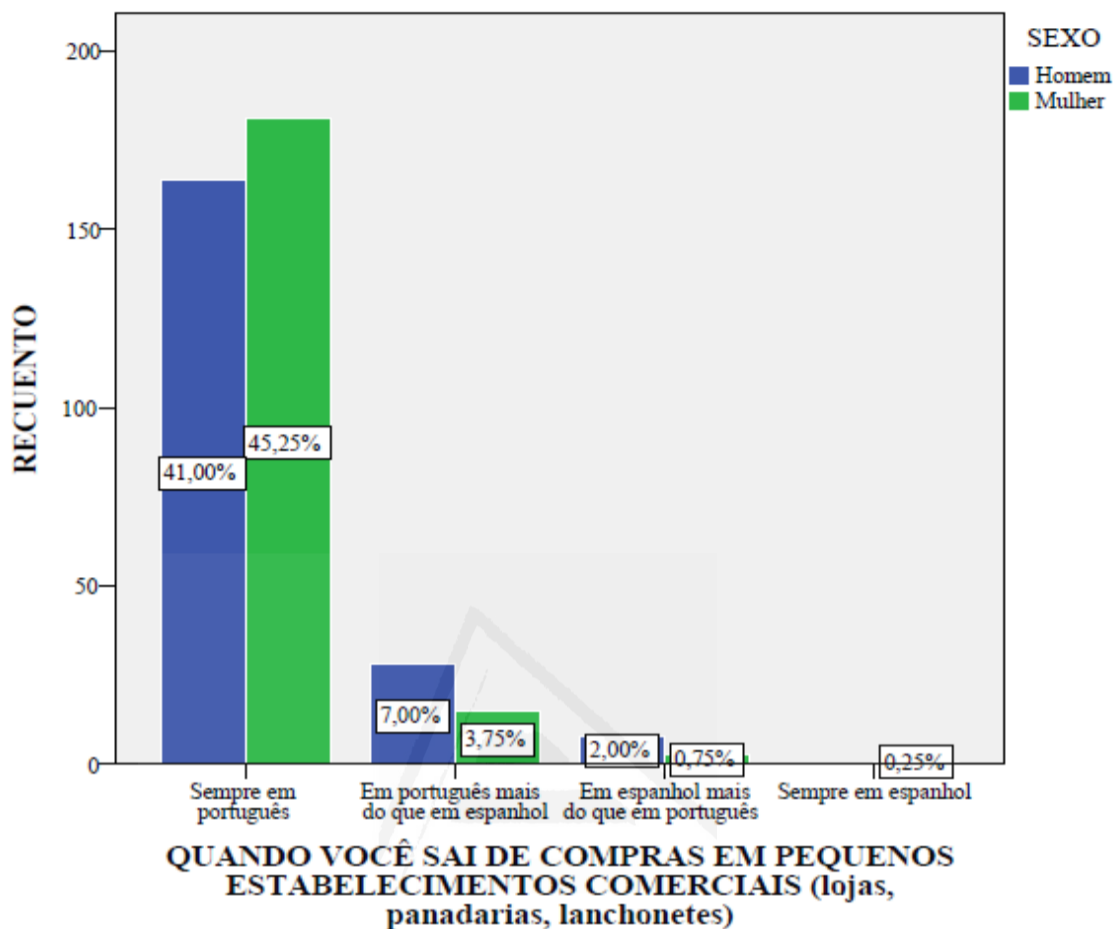


Figura 135. Lengua utilizada para hablar en los pequeños comercios en función del sexo.
Fuente: elaboración propia

En la figura 135, se colige que el 86,25% de los encuestados utiliza el portugués para realizar compras en pequeños comercios, de dicho porcentaje el 41,00% corresponde a los hombres y el 45,25% a las mujeres. Por su parte los indígenas que utilizan el portugués más que el español alcanzan un 10,75% que se distribuye en un 7,00% de hombres y un 3,75% de mujeres. En cuanto a los estudiantes que utilizan el español más que el portugués la cifra alcanza el 2,75%, que equivale a 2,00% de los hombres y 0,75% de las mujeres. Finalmente el 0,50% de los encuestados utiliza exclusivamente la lengua castellana, de este porcentaje tanto hombres como mujeres obtienen igual participación del 0,25%.

El test del chi cuadrado arroja una significación asintótica bilateral con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 0,50; por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 7,868 con un $p=0,031$, resultado que permite rechazar la hipótesis nula de independencia y concluir que las variables sexo y lengua utilizada para realizar compras en pequeños establecimientos comerciales son dependientes y por lo tanto hay una relación significativa entre ellas.

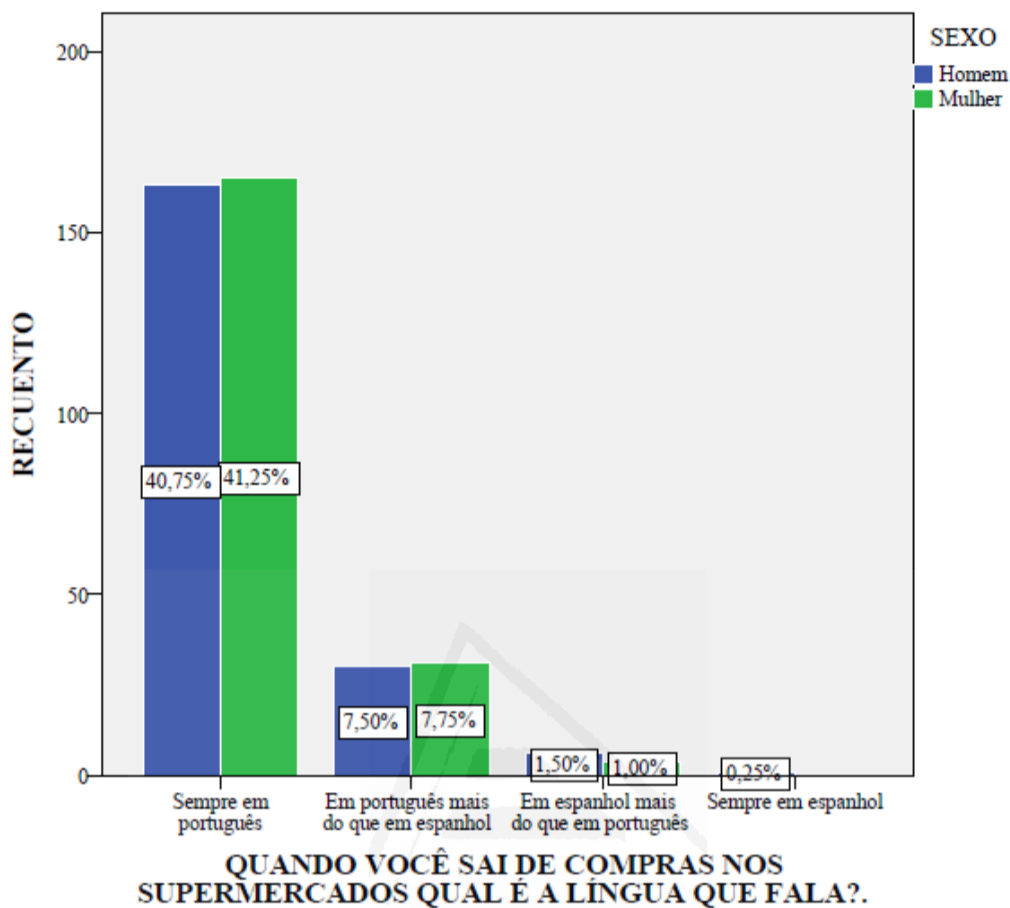


Figura 136. Lengua utilizada para hablar en los supermercados en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Se aprecia en la figura 136 que el 82,00% de los encuestados utiliza el portugués, de dicho porcentaje el 40,75% son hombres y el 41,25% mujeres. Por su parte los indígenas que utilizan el portugués más que el español alcanzan un 15,25% que se distribuye en un 7,50% de hombres y un 7,75% de mujeres. En cuanto a los estudiantes que utilizan el español más que el portugués la cifra alcanza el 2,50%, que equivale a 1,50% de los hombres y 1,00% de las mujeres y el 0,50% de los encuestados que utiliza exclusivamente el castellano, tanto hombres como mujeres obtienen un nivel igual de participación correspondiente al 0,25%.

El test del chi cuadrado arroja una significación asintótica bilateral de 0,699; sin embargo, hay 2 casillas (25,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 0,50, por lo que se usa la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 1,386 con un $p=0,0872$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y salir de compras a los supermercados son estadísticamente independientes de tal forma que hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

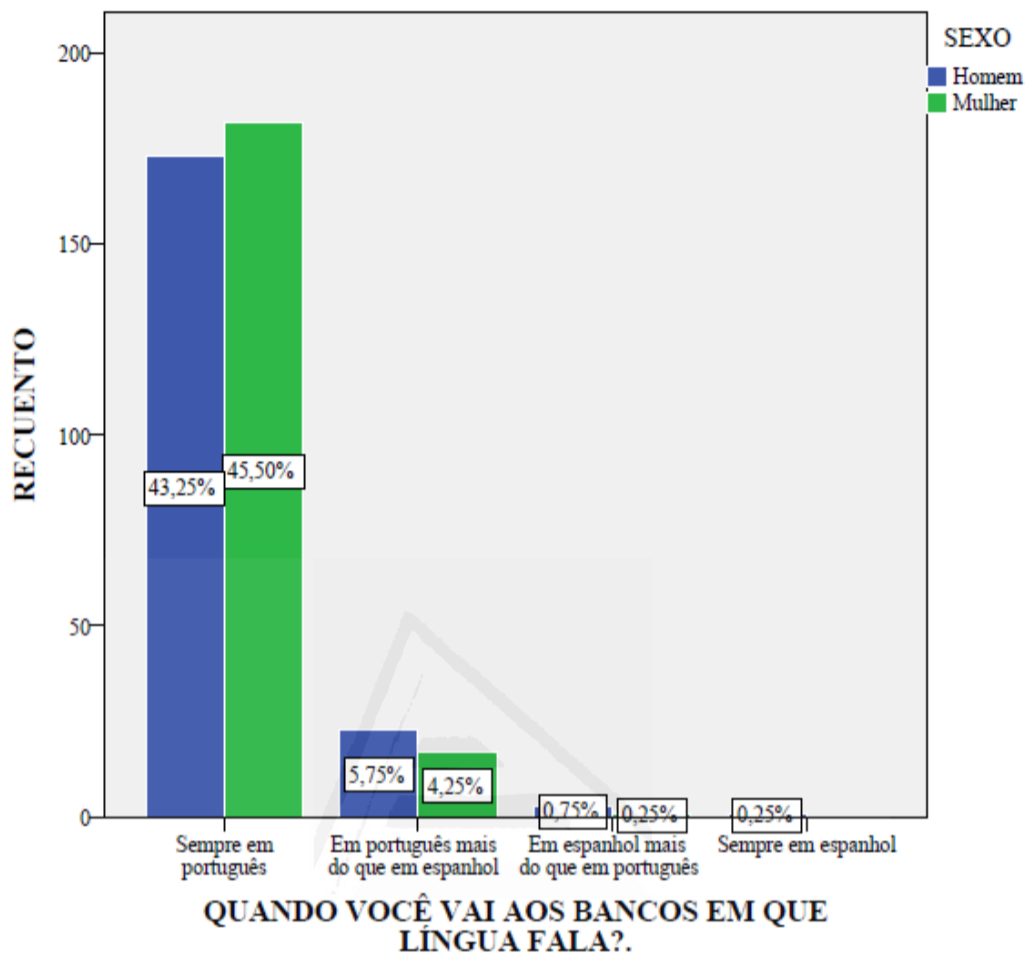


Figura 137. Lengua utilizada para hablar en los bancos en función del sexo. Fuente: elaboración propia

La figura 137 muestra que el 88,75% de la población indígena utiliza el portugués para hablar en los bancos, de dicho porcentaje el 43,25% corresponde a los hombres y el 45,50% a las mujeres. Los encuestados que utilizan el portugués más que el español alcanzan un 10,00% que se distribuye en un 5,75% de hombres y un 4,25% de mujeres. Los encuestados que utilizan el español más que el portugués la cifra alcanza el 1,00%, que equivale a 0,75% de los hombres y 0,25% de las mujeres. Solamente el 0,50% de los encuestados utiliza la lengua castellana, de este porcentaje tanto hombres como mujeres obtienen un nivel igual de participación del 0,25%.

El test del chi cuadrado arroja una significación asintótica bilateral de 0,372; sin embargo, hay 4 casillas (50,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 0,50, por lo que se usa la prueba exacta de Fisher, que tiene un valor de 2,991 con un $p=0,0314$, resultado que permite rechazar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y lengua utilizada para hablar en los bancos son estadísticamente dependientes.

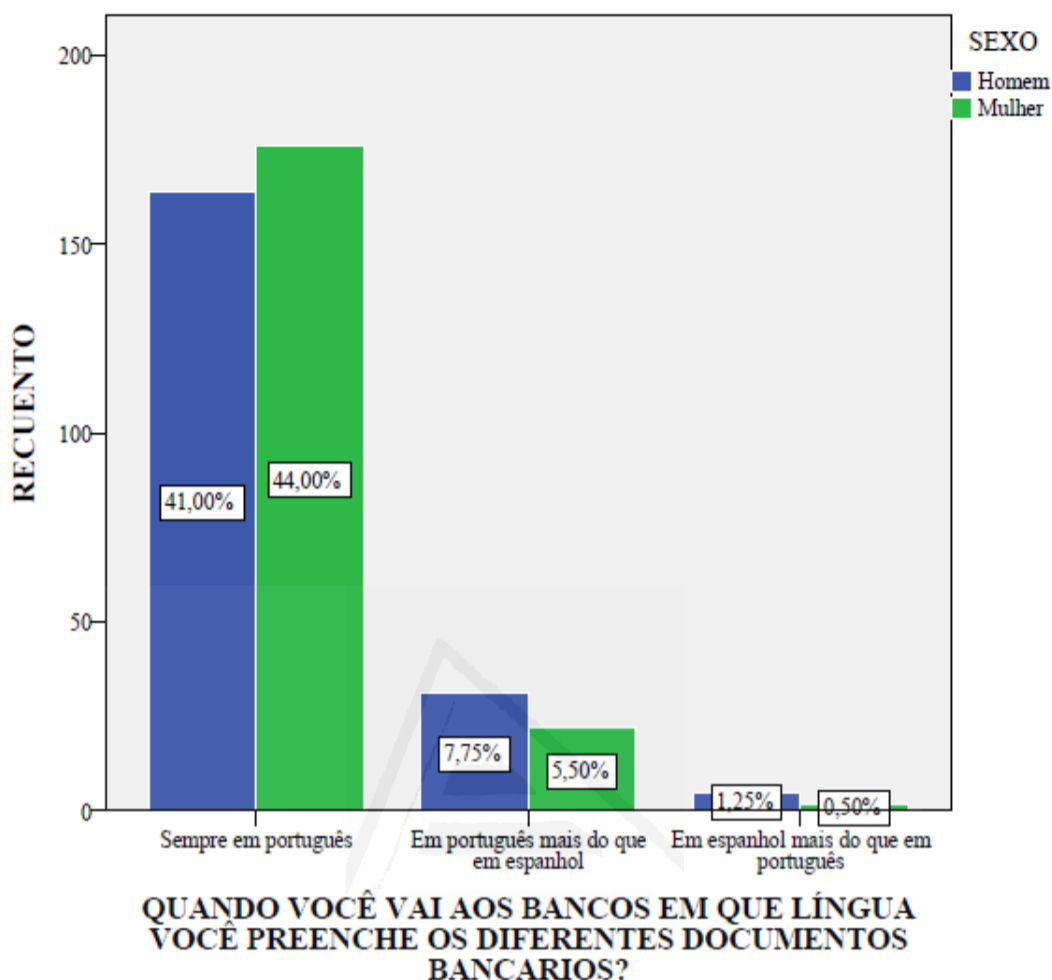


Figura 138. Lengua utilizada para realizar transacciones bancarias en función del sexo.

Fuente: elaboración propia

La figura 138 ilustra que el 85,00% de la población indígena utiliza el portugués para cumplimentar los documentos bancarios, de dicho porcentaje el 41,00% corresponde a los hombres y el 44,00% a las mujeres. Por su parte los indígenas que utilizan el portugués más que el español alcanzan un 13,25% que se distribuye en un 7,75% de hombres y un 5,50% de mujeres. En cuanto a los estudiantes que utilizan el español más que el portugués la cifra alcanza el 1,75%, que equivale a 1,25% de los hombres y 0,50% de las mujeres.

El test del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja una significación asintótica bilateral de 1,980; sin embargo, hay 2 casillas (33,3%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 3,50, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 3,156 con un $p=0,022$, resultado que permite rechazar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y lengua utilizada para cumplimentar los documentos bancarios son estadísticamente dependientes de tal forma que hay una relación significativa entre ellas.

El índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el ámbito del intercambio económico en función del nivel educativo se puede observar en la figura 139. Así a escala global, los alumnos de la comunidad de habla indígena de Umariáçu II presentan un índice ponderado de 1,17 en las actividades relacionadas con el ámbito del intercambio económico, lo que puede interpretarse en el sentido de que la lengua vehicular por excelencia de las transacciones comerciales es el portugués, que, a su vez, es la L2, mientras que el español es la L3 en la tierra indígena y también es utilizada habitualmente en ese ámbito. Por su parte, los alumnos de enseñanza media presentan un índice de 1,21, valor que es superior al de los alumnos de enseñanza fundamental que consiguen un puntaje de 1,13, como cabe esperar.

FORMAÇÃO ACADÊMICA	QUANDO VOCÊ SAI DE COMPRAS EM PEQUENOS ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS QUAL É A LÍNGUA QUE FALA?	QUANDO VOCÊ SAI DE COMPRAS NOS SUPERMERCADOS QUAL É A LÍNGUA QUE FALA?	QUANDO VOCÊ VAI AOS BANCOS EM QUE LÍNGUA FALA?	QUANDO VOCÊ VAI AOS BANCOS EM QUE LÍNGUA VOCÊ PREENCHE OS DOCUMENTOS?	INDICE COMPUESTO
Ensino Fundamental	1,14	1,18	1,11	1,11	1,13
Ensino Médio	1,21	1,25	1,15	1,23	1,21
Total	1,17	1,21	1,13	1,17	1,17

Figura 139. Índice compuesto respecto al uso de las lenguas en el ámbito del intercambio económico en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 140, 141, 142 y 143 ilustran la actuación comunicativa en función del nivel educativo, en relación con la(s) lengua(s) utilizada(s) para la comunicación de los encuestados en el ámbito del intercambio económico.

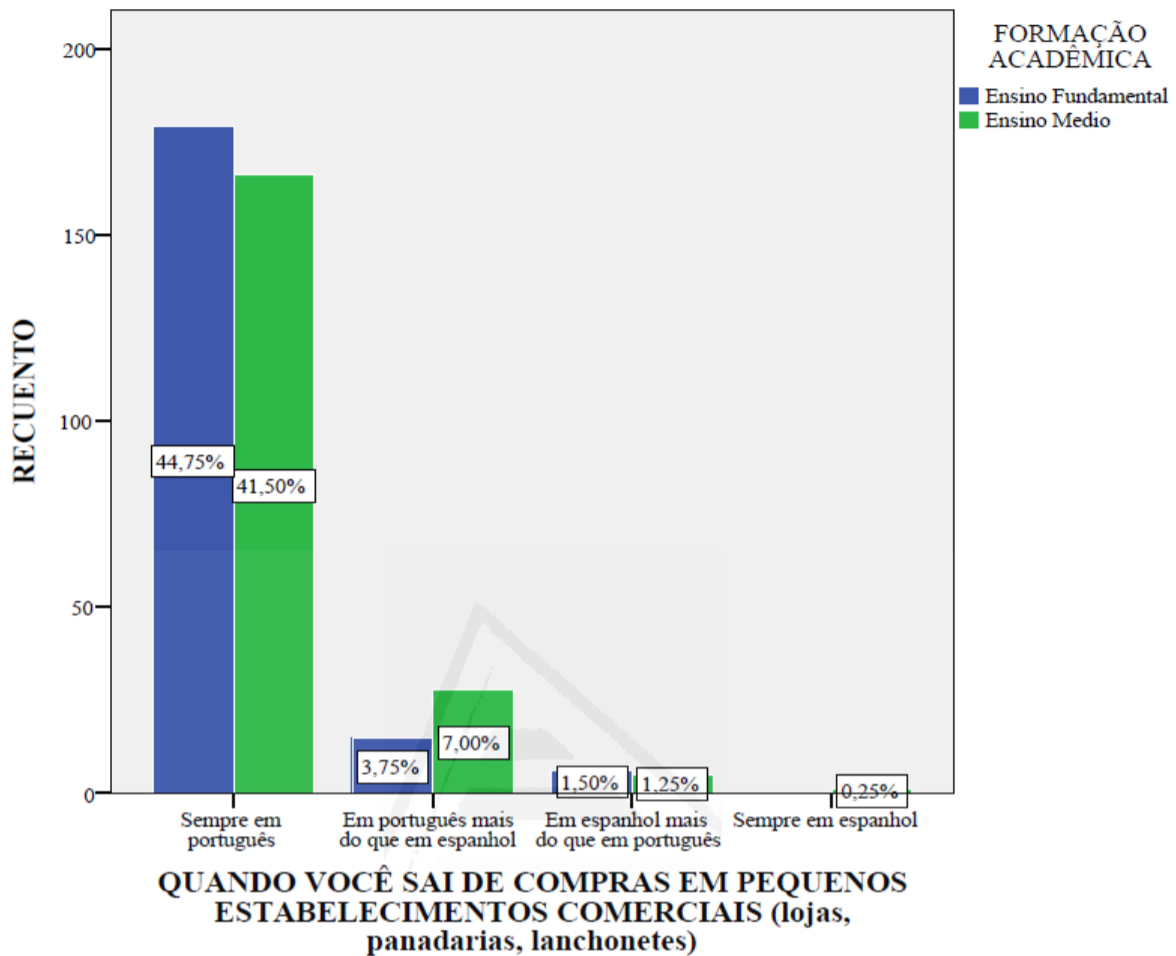


Figura 140. Lengua utilizada para hablar en pequeños establecimientos comerciales en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

En la figura 140 se observa que el 86,25% de los encuestados utiliza la lengua portuguesa, en este caso los alumnos de enseñanza fundamental logran un porcentaje del 44,75% y los estudiantes de enseñanza media un 41,50%. Los alumnos que utilizan la lengua portuguesa con mayor frecuencia que el español alcanzan el 10,75%, en donde el 3,75% son estudiantes de enseñanza fundamental y el 7,00% de enseñanza media. Los informantes que utilizan el español mas que el portugués consiguen el 2,75%, de ese porcentaje el 1,50% es para los alumnos de enseñanza fundamental y el 1,25% para los de enseñanza media. Unicamente el 0,50% de los encuestados solamente usa el castellano, del que tanto hombres como mujeres obtienen el 0,25%.

El test del chi cuadrado tiene un valor de 5,511 y una significación asintótica bilateral de 0,138; sin embargo existen 2 casillas (25,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 0,50; por lo que se usa la prueba de Fisher, la cual tiene un valor de 5,462 con un $p=0,118$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y lengua utilizada para realizar compras en pequeños establecimientos comerciales son independientes.

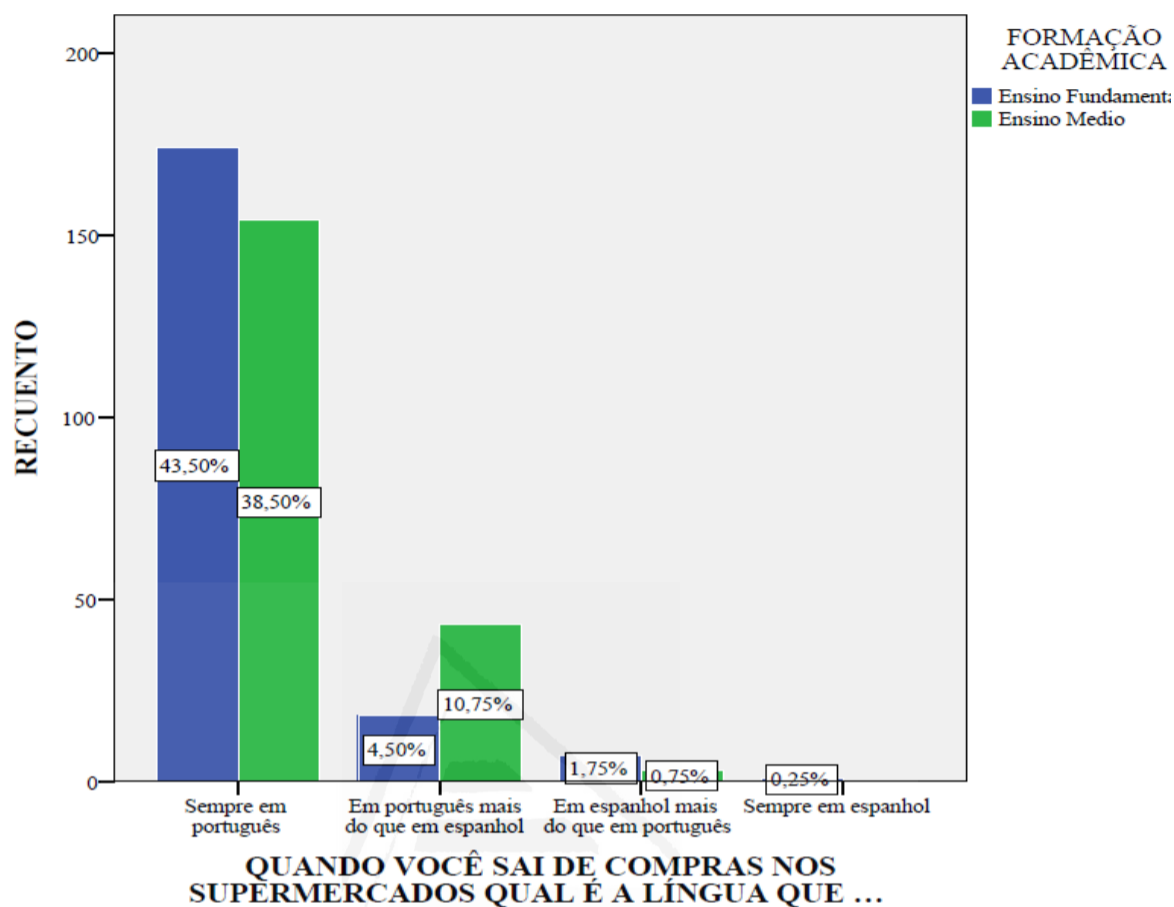


Figura 141. Lengua utilizada para hablar en los supermercados en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

La figura 142 muestra que el 82,00% de la población indígena utiliza el portugués, de dicho porcentaje el 43,50% son estudiantes de la enseñanza fundamental y el 38,50% de enseñanza media. Los encuestados que utilizan el portugués más que el español alcanzan un 15,25% que se distribuye en un 4,50% de alumnos de enseñanza fundamental y un 10,75% de enseñanza media. Los estudiantes que utilizan el español más que el portugués la cifra alcanza el 2,50%, que equivale a 1,75% de los alumnos de enseñanza fundamental y 0,75% de enseñanza media. Solo el 0,50% utiliza el castellano, de este total tanto hombres como mujeres obtienen un 0,25%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% tiene un valor de 4,728, con tres 3 grados de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,193; sin embargo existen 4 casillas (50,0%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 0,50; por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 4,573 con un $p=0,205$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y lengua utilizada para hablar en los supermercados son independientes de tal manera que no existe una relación significativa entre ellas.

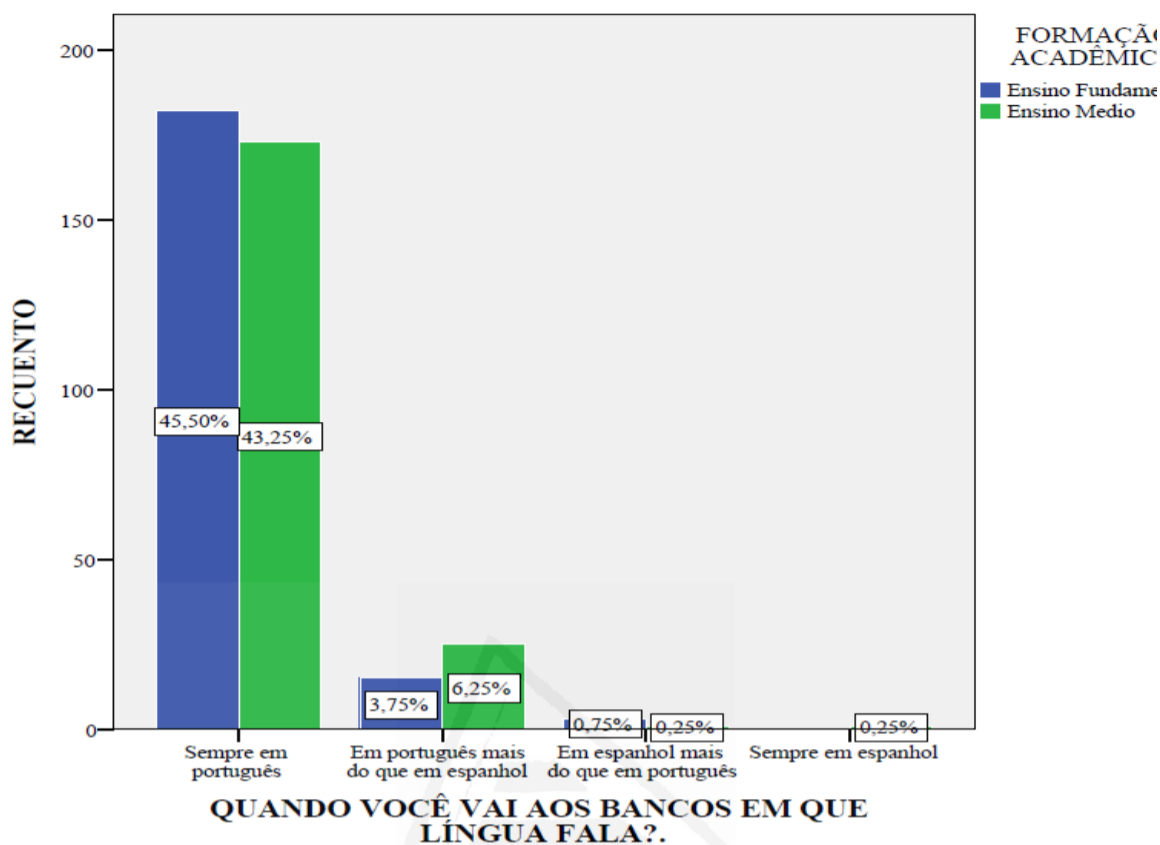


Figura 142. Lengua utilizada para hablar en los bancos en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

La figura 142 muestra que que el 88,75% de la población indígena utiliza el portugués, de dicho porcentaje el 45,50% son estudiantes de enseñanza fundamental y el 43,25% estudiantes de enseñanza fundamental. Los encuestados que utilizan el portugués más que el español alcanzan un 10,00% que se distribuye en un 3,75% de alumnos de enseñanza fundamental y un 6,25% de estudiantes de enseñanza media. Los estudiantes que utilizan el español más que el portugués la cifra alcanza el 1,00%, que equivale a 0,75% de los alumnos de enseñanza fundamental y 0,25% de estudiantes de enseñanza media. Escasamente el 0,50% de los encuestados utiliza de forma exclusiva el castellano, de este total tanto hombres como mujeres obtienen un porcentaje igual del 0,25%.

El test del chi cuadrado tiene un valor de 4,728 y una significación asintótica bilateral de 0,193; sin embargo existen 4 casillas (50,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 0,50; por lo que se usa la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 4,573 con un $p=0,205$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y lengua utilizada para hablar en los bancos son independientes de tal manera que no existe una relación significativa entre ellas.

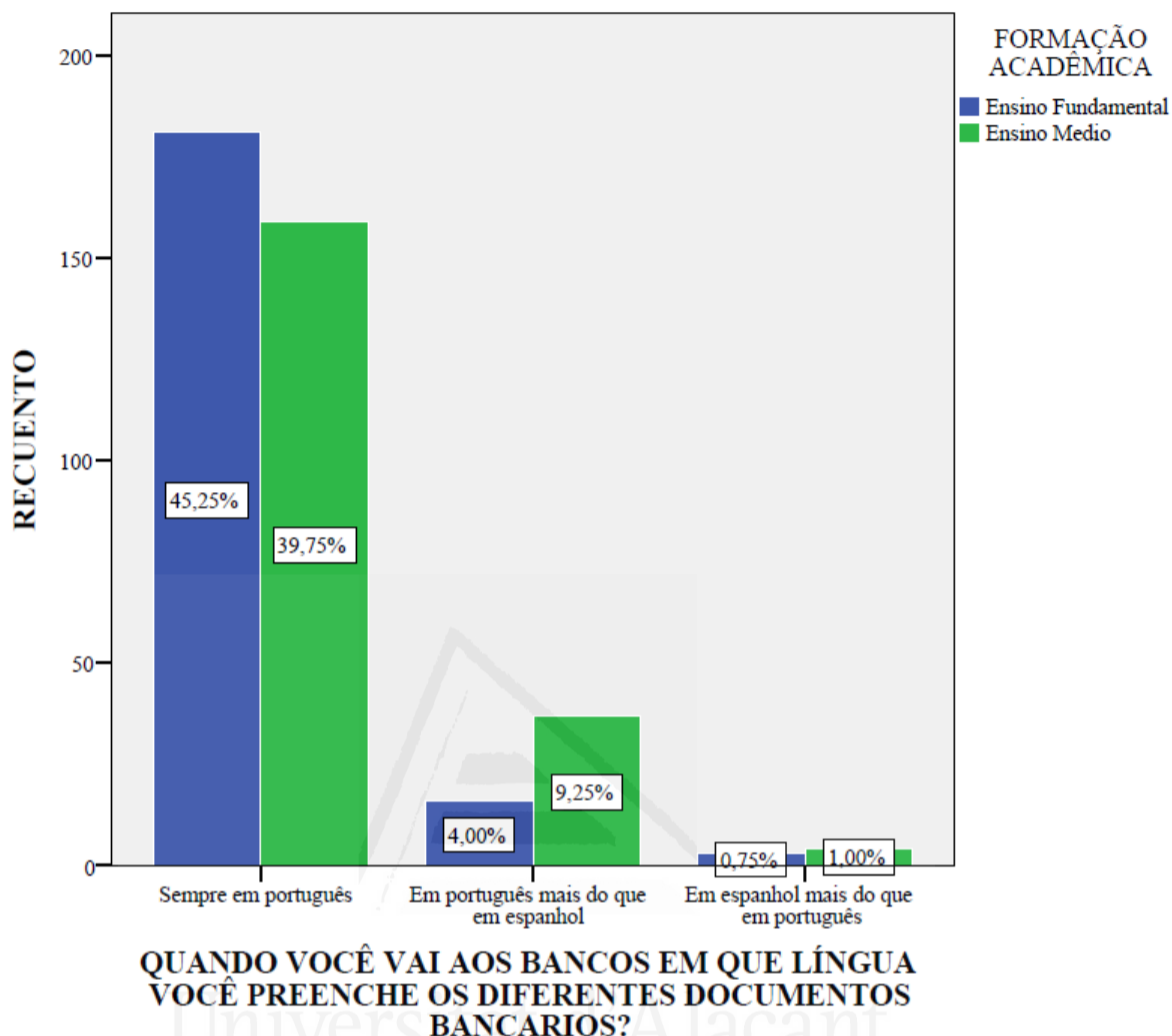


Figura 143. Lengua utilizada para realizar transacciones bancarias en función del nivel educativo.

Fuente: elaboración propia

La figura 143 ilustra que el 85,00% de los encuestados utilizan el portugués, de dicho porcentaje el 45,25% son estudiantes de enseñanza fundamental y el 39,75% alumnos de enseñanza media. Los indígenas que utilizan el portugués más que el español alcanzan un 13,25% que se distribuye en un 4,00% de estudiantes de enseñanza fundamental y un 9,25% de alumnos de enseñanza media. En cuanto a los estudiantes que utilizan el español más que el portugués la cifra alcanza el 1,75%, que equivale a 0,75% de estudiantes de enseñanza fundamental y 1,00% de alumnos de enseñanza media.

El test del chi cuadrado tiene un valor de 9,887 y una significación asintótica bilateral de 0,007; sin embargo existen 2 casillas (33,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 3,50; por lo que se usa la prueba exacta de Fisher, la cual arroja un valor de 10,011 con un $p=0,005$, resultado que permite rechazar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y lengua utilizada para cumplimentar las transacciones bancarias son dependientes.

8.3. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

8.3.1. Índice simple de las actitudes lingüísticas de los alumnos indígenas respecto a la persona que más les ha influenciado en el aprendizaje de la lengua ticuna, el portugués y el español, en función del sexo y el nivel educativo

El índice se ha estructurado a partir de la formulación de tres preguntas de la encuesta, que se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales de: compañeros de clase (1), profesores (2), amigos (3), vecinos (4), familia (5), otros (6), no responde (99).

P41. ¿Quién le ha influenciado más en el hecho de aprender la lengua indígena ticuna?

P42. ¿Quién le ha influenciado más en el hecho de aprender la lengua portuguesa?

P43. ¿Quién le ha influenciado más en el hecho de aprender la lengua española?

SEXO	QUEM MAIS INFLUENCIOU VOCÊ PARA APRENDER A LÍNGUA TICUNA?	QUEM MAIS INFLUENCIOU VOCÊ PARA APRENDER O PORTUGUÊS?	QUEM MAIS INFLUENCIOU VOCÊ PARA APRENDER O ESPANHOL?
Homem	3,74	2,53	2,46
Mulher	3,94	2,69	2,61
Total	3,84	2,61	2,53

Figura 144. Índice simple relacionado con la persona que más les ha influenciado en el aprendizaje de la lengua ticuna, el portugués y el español, en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Con los datos obtenidos de las preguntas P41, P42 y P43 de la encuesta, se han configurado los índices simples de actitud lingüística sobre seis valores categoriales, que han sido asignados a las opciones de respuesta en cada una de las tres preguntas y se interpretan de la siguiente forma: «compañeros de clase», valor de 1; «profesores», valor de 2; «amigos», valor de 3; «vecinos», valor de 4; «familia» valor de 5, y «otras personas», valor de 6.

Este índice permite determinar cuáles son las personas que han ejercido más influencia sobre los alumnos respecto al aprendizaje del ticuna, el portugués, y el español, en función del sexo, tal como se puede apreciar en la figura 144. Puede inferirse entonces que tiene ocurrencia una dinámica transmisión lingüística, que se materializa a través de la influencia generada por el entorno tribal, en donde destaca, primeramente, la familia, luego, el vecindario, y

finalmente, las amistades. Dicha influencia, como se observa, es más fuerte en las mujeres que en los hombres.

Estos datos son muy importantes, pues ayudan a desvirtuar parcialmente la HP2, que sugiere la existencia de un conflicto lingüístico entre la lengua ticuna y las mayoritarias de la comunidad de habla (portugués y español). Para el caso del portugués, el sexo femenino presenta un índice simple superior al masculino 2,69 frente a 2,53. No obstante, tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, la persona que más influencia ejerce en el aprendizaje de esta lengua son los profesores, en primera instancia, y el entorno familiar, en segunda. Respecto al español, puede decirse que las mujeres tienen un índice de 2,61, mientras que los hombres lo tienen de 2,46. Las personas que generan más influencia en el aprendizaje del español son los profesores y la familia.

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 145, 146 y 147 ilustran los niveles de influencia procedentes del entorno familiar y educativo como las personas mas relevantes para el aprendizaje de la lengua ticuna, el portugués y el español, en función de la variable sexo.

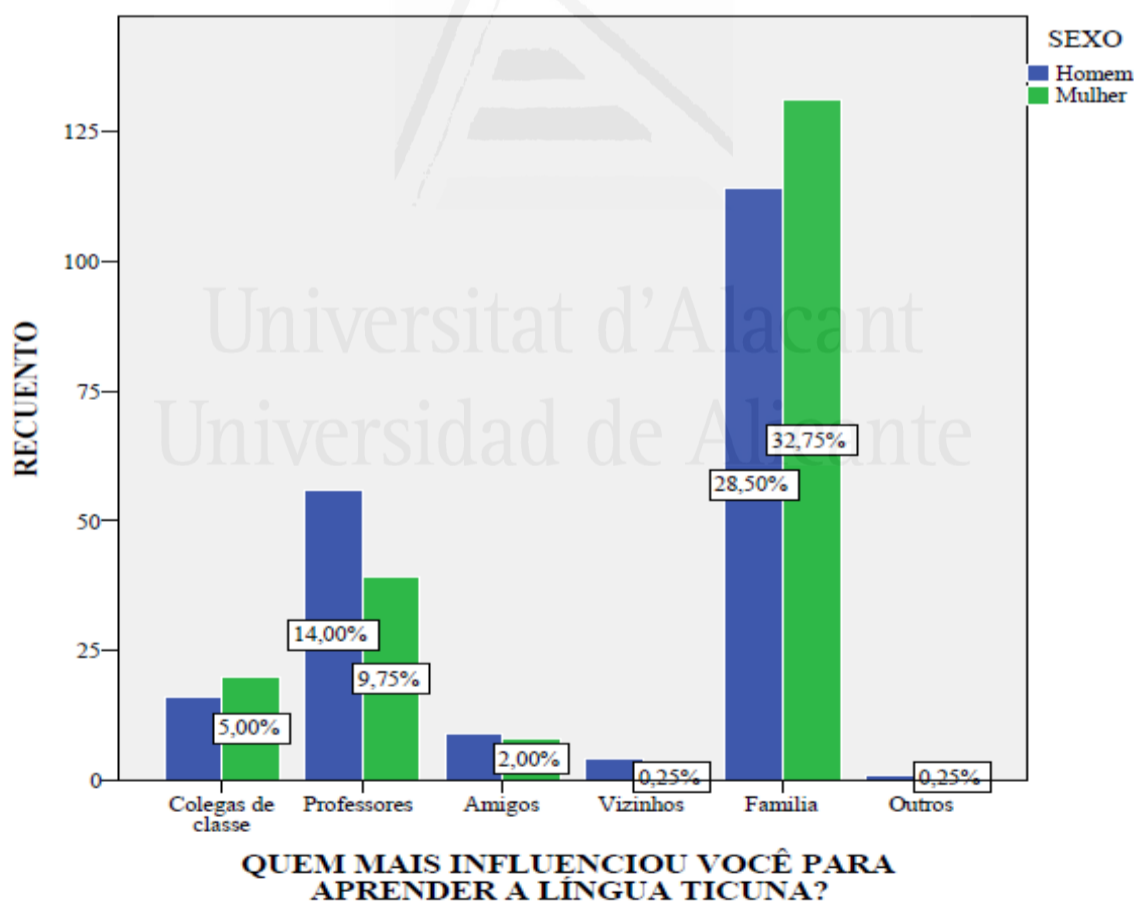


Figura 145. Persona que más les ha influenciado en el aprendizaje de la lengua ticuna en función del sexo. Fuente: elaboración propia

La figura 145 ilustra como la influencia mas contundente proviene de la familia con el 61,25%, seguida de los profesores 23,75%, los compañeros de clase el 10,00%, los amigos el 4,00% y el vecindario el 0,50%. En cuanto al sexo se refiere, a nivel familiar los hombres representan el 28,50% y las mujeres el 32,75%; para los profesores los hombres alcanzan el 14,00% mientras que las mujeres tienen un porcentaje levemente inferior del 9,75%, en cuanto a los compañeros de clase tanto hombres como mujeres alcanzan un porcentaje del 5,00%, en el caso de los amigos ambos sexos obtienen el 2,00% y el vecindario igualmente con el 0,50% tanto para hombres como para mujeres.

El test del chi cuadrado arroja una significación asintótica bilateral de 0,258; sin embargo, hay 4 casillas (33, 3%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 1,00, por lo que se usa la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 6,633 con un $p=0,229$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y persona que más le ha influenciado para aprender la lengua ticuna, son estadísticamente independientes.

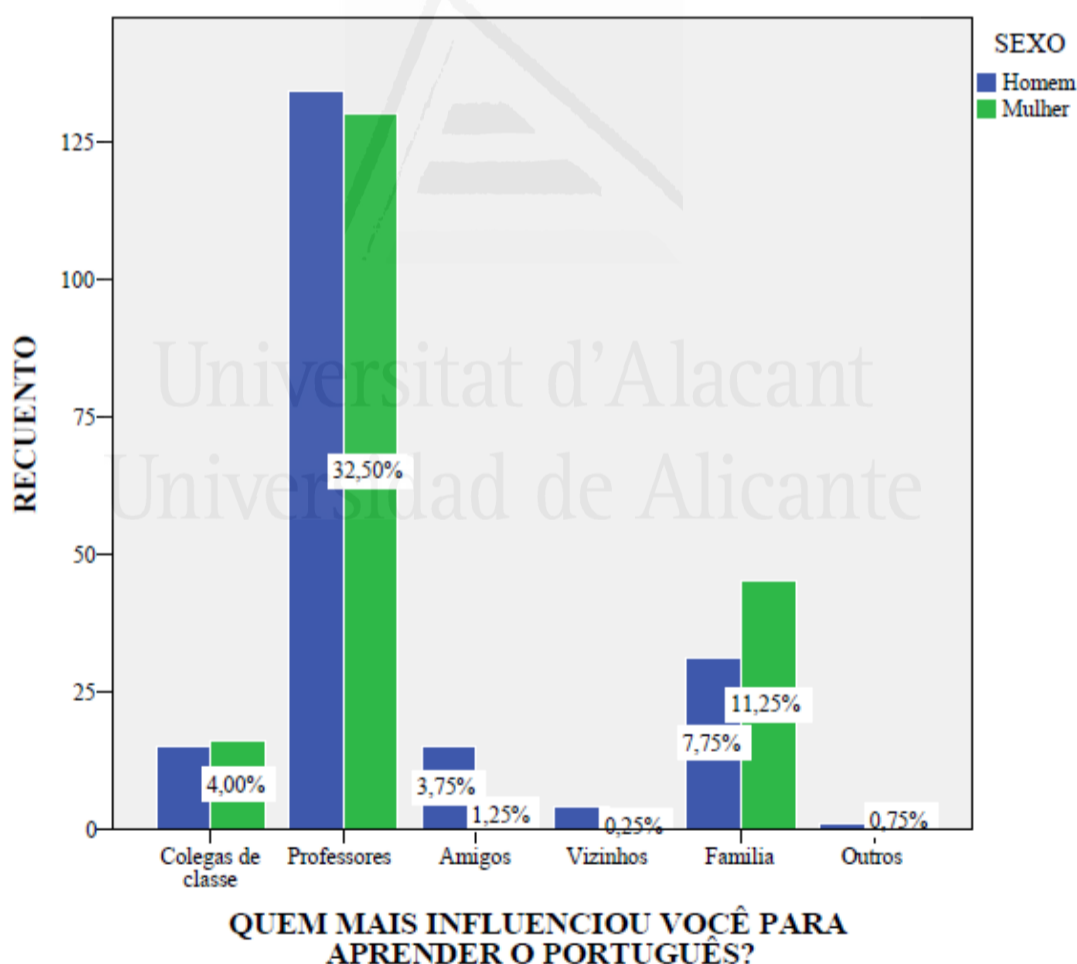


Figura 146. Persona que más les ha influenciado en el aprendizaje del portugués en función del sexo. Fuente: elaboración propia

La figura 146 permite identificar que los profesores son los que generan mayor influencia para aprender el portugués según la opinión del 65,05% de los encuestados, luego sigue en importancia la familia con el 19,00%, los compañeros de clase el 8,00%, los amigos el 5,00%, otras personas el 1,50% y el vecindario el 0,50%. En cuanto al sexo se refiere, a nivel del profesorado los hombres y las mujeres obtienen el 32,50%, para la familia los hombres alcanzan el 7,75% mientras que las mujeres el 11,25%, en cuanto a los compañeros de clase tanto hombres como mujeres alcanzan un porcentaje del 2,00%, en cuanto a los amigos el 3,75% son hombres y 1,25% mujeres, para otro tipo de personas ambos sexos obtienen el 0,75% y el vecindario igualmente alcanza el 0,25% para ambos sexos.

El test del chi cuadrado arroja una significación asintótica bilateral de 0,630; sin embargo, hay 4 casillas (33,3%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 2,50, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 10,242 con un $p=0,056$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y persona que más le ha influenciado para aprender el portugués son estadísticamente independientes.

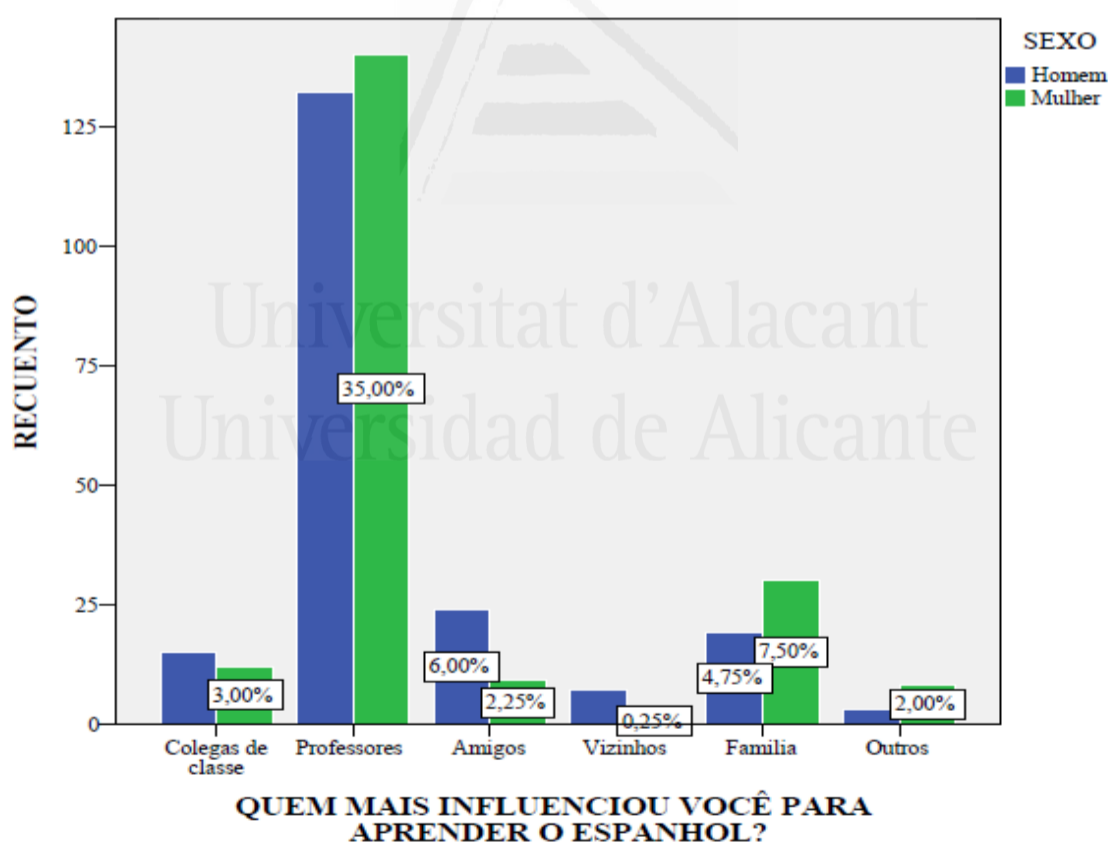


Figura 147. Persona que más les ha influenciado en el aprendizaje de la lengua española en función del sexo. Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la figura 147, la principal influencia para el aprendizaje del castellano proviene de los profesores con el 70,00%, seguida de la familia con el 12,25%, los amigos el 8,25%, los compañeros de clase el 6,00%, otras personas el 4,00% y el vecindario el 0,50%.

En cuanto al sexo se refiere, a nivel del profesorado los hombres y las mujeres obtienen el mismo porcentaje que corresponde al 35,00%, para la familia los hombres alcanzan el 4,75% mientras que las mujeres tienen un porcentaje del 7,50%, en cuanto a los compañeros de clase tanto hombres como mujeres alcanzan un porcentaje del 3,00%, en el caso de los amigos el 6,00% son hombres y el 2,25% mujeres, para otro tipo de personas ambos sexos obtienen el 1,00% y el vecindario igualmente con el 0,25% tanto para hombres como para mujeres.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% presenta un valor de 16,629 y una significación asintótica bilateral de 0,005 lo que permite rechazar la hipótesis nula de independencia y concluir que las variables sexo y la persona que más le ha influenciado para aprender el español son dependientes y por lo tanto hay una relación significativa entre ellas.

La figura 148 muestra claramente los resultados descritos por el índice simple de las actitudes lingüísticas de los alumnos indígenas respecto a la persona que más les ha influenciado en el aprendizaje de la lengua ticuna, el portugués y el español en función del nivel educativo. En cuanto a la lengua ticuna y respecto a las personas que más les han influido en su aprendizaje, los alumnos de enseñanza fundamental muestran un índice simple de actitud de 4,02, ligeramente superior al de los alumnos de enseñanza media con 3,64.

Puede inferirse que la principal vía de transmisión de la lengua materna es la influencia generada por el entorno tribal, en donde destacan, primeramente, la familia, y luego, el vecindario. Dicha influencia es más fuerte en los alumnos de enseñanza fundamental que en los de enseñanza media, dato que es significativo para el presente trabajo de investigación, ya que indica que el círculo familiar es el principal vehículo de transmisión de la lengua ticuna.

Para el caso del portugués, ocurre justamente lo contrario: los alumnos de enseñanza fundamental presentan un índice simple inferior al de los alumnos de enseñanza media (2,48 frente a 2,74). No obstante, tanto en el caso de los alumnos de enseñanza fundamental como en el de los alumnos de enseñanza media, la persona que ejerce más influencia en el aprendizaje de esta lengua son los profesores, y en menor medida, el entorno familiar.

Sobre la lengua española, se puede afirmar nuevamente que los alumnos de enseñanza media presentan mayor puntuación de 2,71 que los alumnos de enseñanza fundamental que alcanzan un índice de 2,35. En este caso, y de forma similar a lo que ocurre con el portugués, las personas que más han incidido en su aprendizaje son los profesores y la familia.

FORMAÇÃO ACADÊMICA	QUEM MAIS INFLUÊNCIOU VOCÊ PARA APRENDER A LÍNGUA TICUNA?	QUEM MAIS INFLUÊNCIOU VOCÊ PARA APRENDER O PORTUGUÊS?	QUEM MAIS INFLUÊNCIOU VOCÊ PARA APRENDER O ESPANHOL?
Ensino Fundamental	4,02	2,48	2,35
Ensino Medio	3,64	2,74	2,71
Total	3,83	2,61	2,53

Figura 148. Índice simple relacionado con la persona que más le ha influenciado en el aprendizaje de la lengua ticuna, el portugués y el español, en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 149, 150 y 151 ilustran en función de la variable nivel educativo, los índices simples relacionados con los niveles de influencia, donde destacan el entorno familiar y el educativo como principales vías de transmisión para el aprendizaje de la lengua ticuna, el portugués y el español.

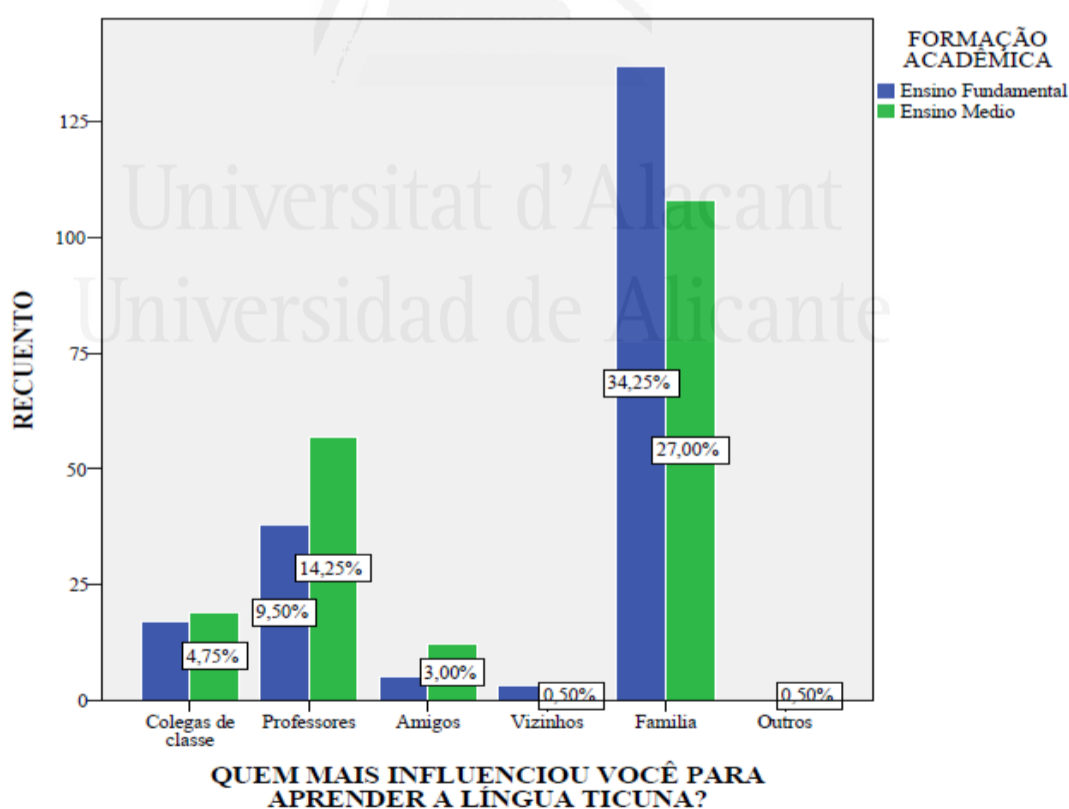


Figura 149. Persona que más les ha influenciado en el aprendizaje de la lengua ticuna en función del nivel educativo Fuente: elaboración propia

La figura 149 permite conocer cual es la persona que más les ha ejercido influencia a los alumnos indígenas encuestados para aprender su lengua nativa el ticuna.

La mayor influencia proviene de la familia con el 61,25%, seguida de los profesores 23,75%, los compañeros de clase el 9,50%, los amigos el 6,00%, el vecindario y otras personas obtienen el 1,00%.

En cuanto al nivel educativo se refiere, en el ámbito familiar los alumnos de enseñanza fundamental representan el 34,25% y los de enseñanza media el 27,00%; para los profesores, los alumnos de enseñanza fundamental alcanzan el 9,50% mientras que los de enseñanza media tienen un 14,25%, para los compañeros de clase tanto los alumnos de enseñanza fundamental como los de enseñanza media alcanzan un porcentaje del 4,75%, en el caso de los amigos, los alumnos encuestados de ambos niveles obtienen el 3,00%, los vecinos y otras personas tan solo consiguen el 0,50%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% tiene un valor de 12,426, con cinco 5 grados de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,029; sin embargo existen 4 casillas (33,3%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 1,00.

Por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 12,055 con un $p=0,022$, resultado que permite rechazar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y persona que más ha influenciado para aprender la lengua ticuna son dependientes de tal manera que hay una relación significativa entre ellas.

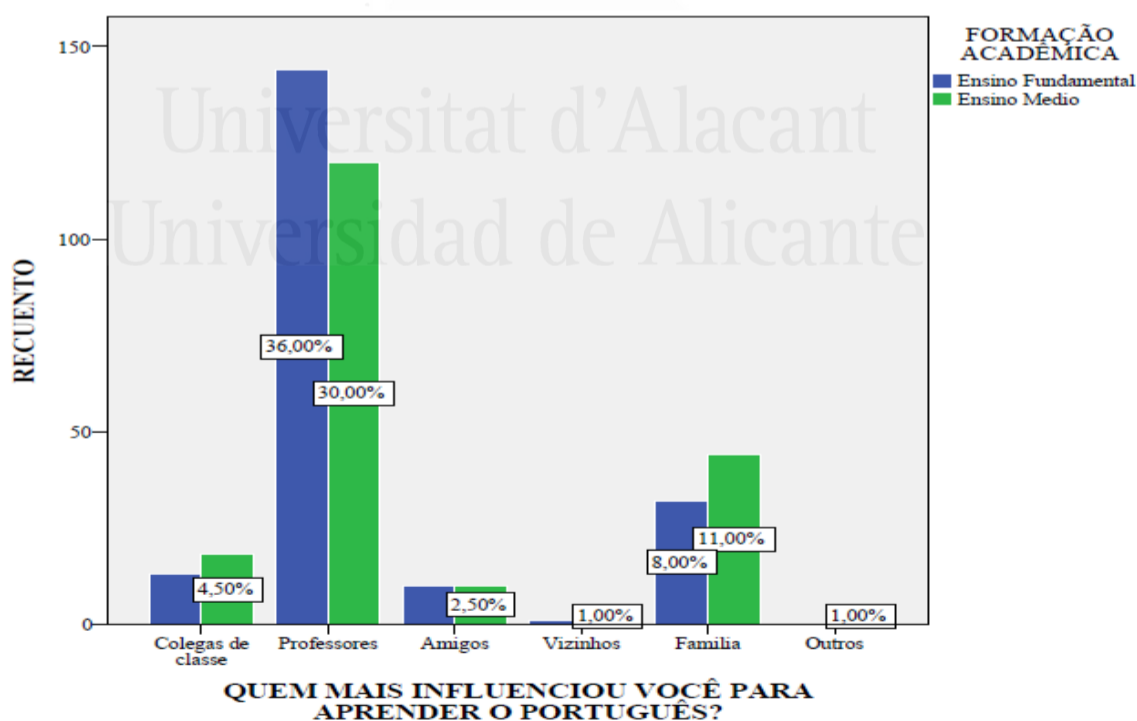


Figura 150. Persona que más les ha influenciado en el aprendizaje del portugués en función del nivel educativo Fuente: elaboración propia

La figura 150 ilustra como la influencia mas fuerte para el aprendizaje del portugues proviene de los profesores con el 66,00%, seguida de la familia con el 19,00%, los compañeros de clase el 9,00%, los amigos el 5,00%, otras personas y el vecindario el 2,00%. La influencia del profesorado, para los alumnos de enseñanza fundamental es del 36,00% y de enseñanza media el 30,00%, para la familia, los estudiantes de enseñanza fundamental alcanzan el 8,00% y los de enseñanza media el 11,00%, en cuanto a los compañeros de clase, tanto los alumnos de enseñanza fundamental como los de enseñanza media alcanzan un porcentaje del 4,50%, en el caso de los amigos ambos niveles educativos alcanzan el 2,50%, mientras que otro tipo de personas y el vecindario también ambos niveles educativos obtienen el 1,00%.

El test del chi cuadrado tiene un valor de 10,683, con cinco 5 grados de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,058; sin embargo existen 4 casillas (33,3%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 2,00; por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 10,246 con un $p=0,056$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y persona que más ha influenciado para aprender el portugués son independientes de tal manera que no existe una relación significativa entre ellas.

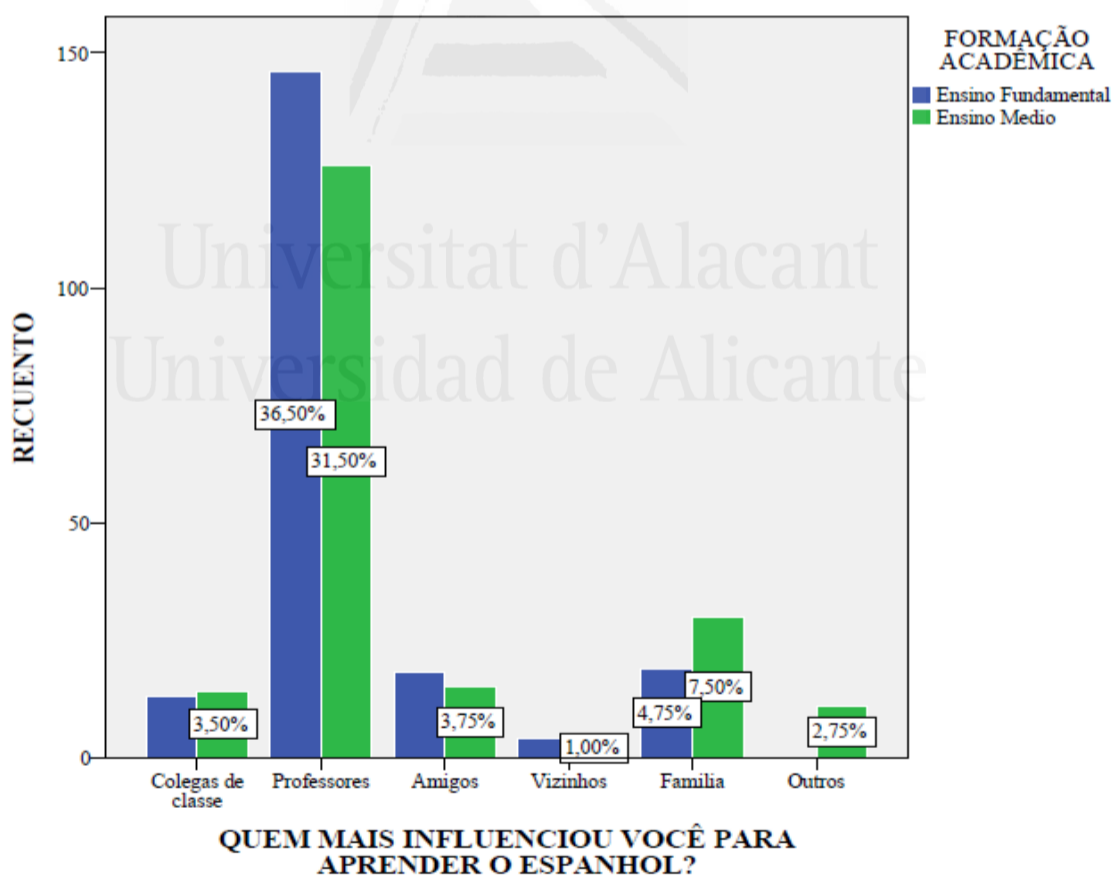


Figura 151. Persona que más les ha influenciado en el aprendizaje del español en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

La figura 151 da cuenta que para el aprendizaje del español la mayor influencia proviene de los profesores con el 68,00%, seguida de la familia con el 12,25%, los amigos el 7,50%, los compañeros de clase el 7,00%, otras personas el 5,50% y el vecindario el 2,00%. En cuanto al grado académico, a nivel del profesorado los alumnos de enseñanza fundamental alcanzan el 36,50% y de enseñanza media el 31,50%, para la familia, los estudiantes de enseñanza fundamental el 4,75% y los de enseñanza media el 7,50%, en cuanto a los compañeros de clase tanto los alumnos de enseñanza fundamental como los de enseñanza media alcanzan un porcentaje del 3,50%, en el caso de los amigos ambos niveles educativos consiguen el 3,75%, otras personas el 2,75% y los vecinos el 1,00%.

El test del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% presenta un valor de 15,250, con un 1 grado de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,009, lo que permite rechazar la hipótesis nula de independencia concluyendo que las variables nivel educativo y persona que más ha influido en el aprendizaje del español, son dependientes y por lo tanto hay una relación significativa entre ellas.

8.3.2. Índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua ticuna en la norma culta, en los asuntos oficiales del estado y en los medios de comunicación social, en función del sexo y del nivel educativo

El índice se ha estructurado a partir de la formulación de tres preguntas de la encuesta, que se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales de: irrelevante (1), indiferente (2), poco importante (3), importante (4), muy importante (5), no responde (99).

P44. ¿Cómo considera la utilización de la lengua ticuna en la norma culta (hablada y escrita)?

P45. ¿Cómo considera la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales (hospital, alcaldía, iglesia)?

P46. ¿Cómo considera la utilización de la lengua ticuna en los medios de comunicación brasileños (radio, prensa, televisión, Internet)?

SEXO	O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR A LÍNGUA TICUNA NA NORMA CULTA?	O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR A LÍNGUA TICUNA NOS ASSUNTOS OFICIAIS?	O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR A LÍNGUA TICUNA NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO?	INDICE COMPUESTO
Homem	4,39	4,34	4,34	4,36
Mulher	4,44	4,47	4,43	4,45
Total	4,42	4,41	4,38	4,40

Figura 152. Índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua indígena ticuna en la norma culta, en los asuntos oficiales del estado y en los medios de comunicación social, en función del sexo. Fuente: elaboración propia

Este índice permite conocer subjetivamente la tendencia a actuar y a reaccionar ante el uso de la lengua ticuna en el ámbito formal, oficial y en los medios de comunicación social. A diferencia de la actuación comunicativa que busca evidenciar el nivel de utilización de la lengua en contextos reales, en este caso, las actitudes lingüísticas indagan la predisposición intencional que tienen los alumnos indígenas para emitir un juicio de apreciación sobre la importancia de la utilización de su L1 en diferentes ámbitos sociales.

Dicho análisis se realiza en función de la variable sexo y la variable nivel educativo. Con los datos obtenidos de las preguntas P44, P45, P46 de la encuesta, se ha configurado el índice compuesto de actitud lingüística sobre cinco valores categoriales. Estos permiten medir la intensidad y jerarquizar el grado de la actitud, que oscila entre los dos extremos opuestos de una escala que parte de unas actitudes abiertamente desfavorables hasta llegar a unas actitudes muy favorables, de aceptación plena. Se ha confeccionado de la siguiente manera: irrelevante (1), indiferente (2), poco importante (3), importante (4), muy importante (5).

En la figura 152 se pueden apreciar los resultados descritos por el índice compuesto de las actitudes lingüísticas de los alumnos indígenas respecto a la utilización de la lengua ticuna en los ámbitos de uso relacionados con los registros formales, asuntos oficiales del estado, medios de comunicación hablados, escritos, audiovisuales y digitales, en función de la variable sexo. En términos generales, los alumnos indígenas encuestados de ambos sexos presentan actitudes favorables, que se ven reflejadas en el índice compuesto, cuyo valor global ponderado corresponde a 4,40, es decir, su actitud se ubica entre los descriptores «importante» y «muy importante». Llama poderosamente la atención que en la población encuestada predominen actitudes altamente favorables hacia la utilización de la lengua ticuna, muy a pesar de que ha sido marginada y se encuentre excluida de la norma culta, los asuntos públicos más formales, los medios de comunicación social habituales y los nuevos ámbitos de uso, tales como las TIC e Internet, debido al proceso de desplazamiento de que ha sido objeto por parte de las lenguas portuguesa y castellana. Los resultados permiten provisionalmente rechazar la hipótesis 2 y afirmar que la lengua ticuna actualmente no se enfrenta a un conflicto lingüístico con el portugués y el español. Por el contrario, lo que más bien tiene ocurrencia es una clara situación de diglosia amplia con desplazamiento lingüístico y movilidad social.

En cuanto al sexo, las mujeres presentan un índice de actitud compuesto global ponderado de 4,45, mientras que los hombres tienen una puntuación menor, de 4,36. Esta tendencia se mantiene constante en los índices simples, toda vez que el sexo femenino hace gala de una actitud lingüística más positiva hacia la presencia de la lengua ticuna en el registro formal hablado y escrito con un índice de 4,44, los asuntos públicos 4,47 y los medios de comunicación 4,43.

Por su parte, el sexo masculino exhibe unos índices simples de 4,39 en el uso del registro formal hablado y escrito, de 4,34 en los asuntos públicos y de 4,34 en los medios de comunicación.

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 153, 154 y 155 muestran el comportamiento de las actitudes lingüísticas, en función de la variable sexo, respecto a la importancia de la utilización de la lengua ticuna en los ámbitos formales, en los asuntos públicos oficiales y en los medios de comunicación social.

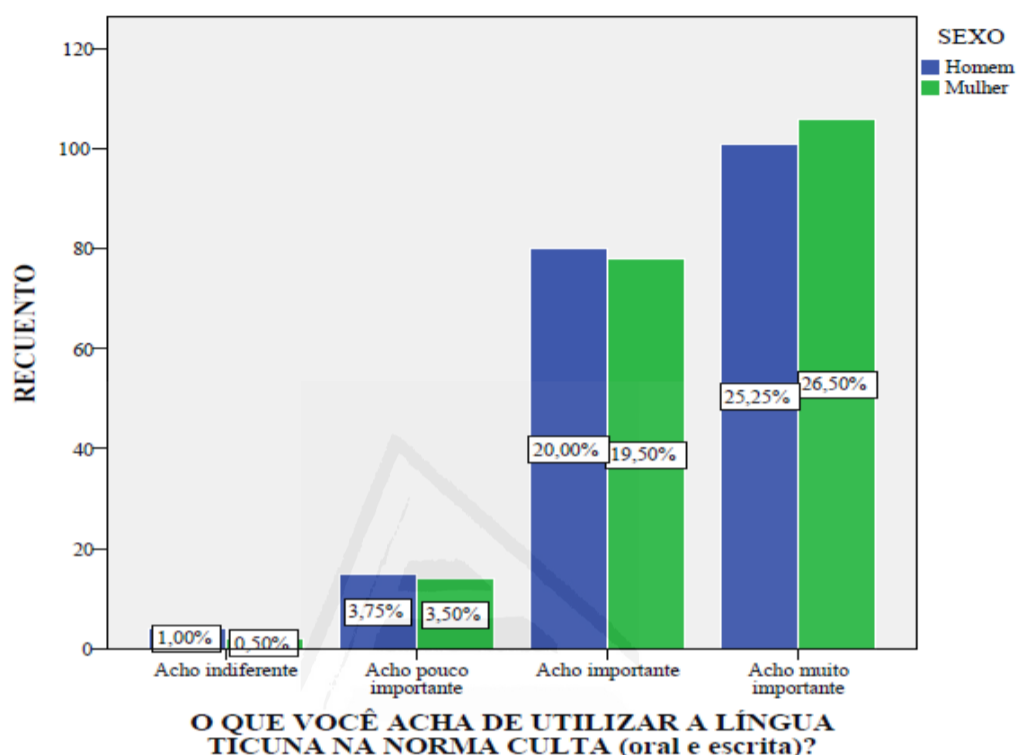


Figura 153. Actitudes hacia la utilización de la lengua ticuna en la norma culta en función del sexo. Fuente: elaboración propia

La figura 153 da conocer de forma detallada el porcentaje de los alumnos que opinan sobre la importancia que tiene la utilización de la lengua ticuna en la norma culta (oral y escrita). El 51,75% de los encuestados considera que es muy importante, el 39,50% importante, el 7,25% poco importante y el 1,50% le es indiferente. En cuanto al sexo se refiere, de los alumnos que opinaron como muy importante el 25,25% son hombres y el 26,50% son mujeres, importante, el 20,00% hombres y el 19,50% mujeres, poco importante, el 3,75% hombres y el 3,50% mujeres, quienes opinan que les es indiferente, el 1,00% son hombres y el 0,50% mujeres.

El test del chi cuadrado arroja una significación asintótica bilateral de 0,838; sin embargo, hay 2 casillas (25,0%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 3,00, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 0,859 con un $p=0,864$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua ticuna en la norma culta, son estadísticamente independientes.

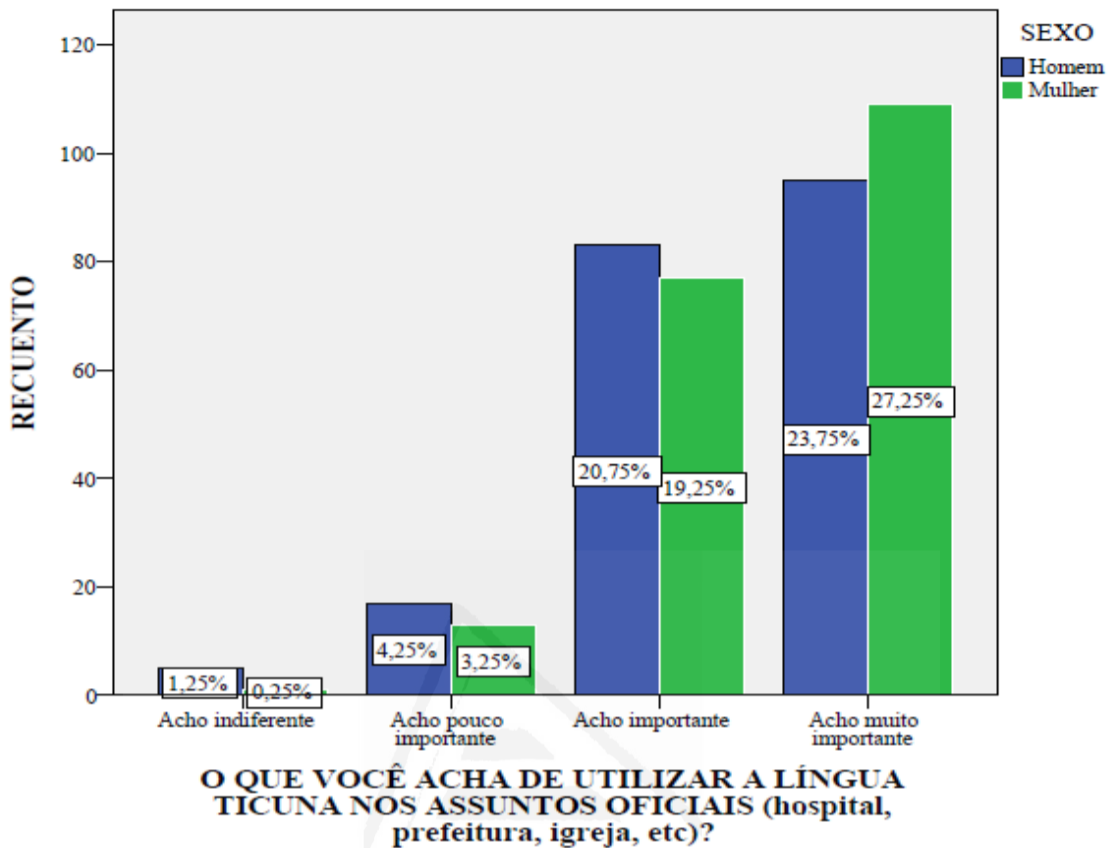


Figura 154. Actitudes hacia la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales del estado en función del sexo. Fuente: elaboración propia

La figura 154 exhibe las actitudes lingüísticas respecto a la importancia que tiene la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales (hospital, alcaldía, iglesia). El 51,00% de los encuestados considera que es muy importante, el 40,00% importante, el 7,50% poco importante y el 1,50% le es indiferente. En cuanto al sexo se refiere, los alumnos que opinaron como muy importante el 23,75% son hombres y el 27,25% son mujeres, importante, el 20,75% hombres y el 19,25% mujeres, poco importante, el 4,25% hombres y el 3,25% mujeres, quienes opinan que les es indiferente, el 1,25% son hombres y el 0,25% mujeres.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% arroja una significación asintótica bilateral de 0,223; sin embargo, hay 2 casillas (25,0%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 3,00, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 4,210 con un $p=0,230$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales, son estadísticamente independientes de tal forma que hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

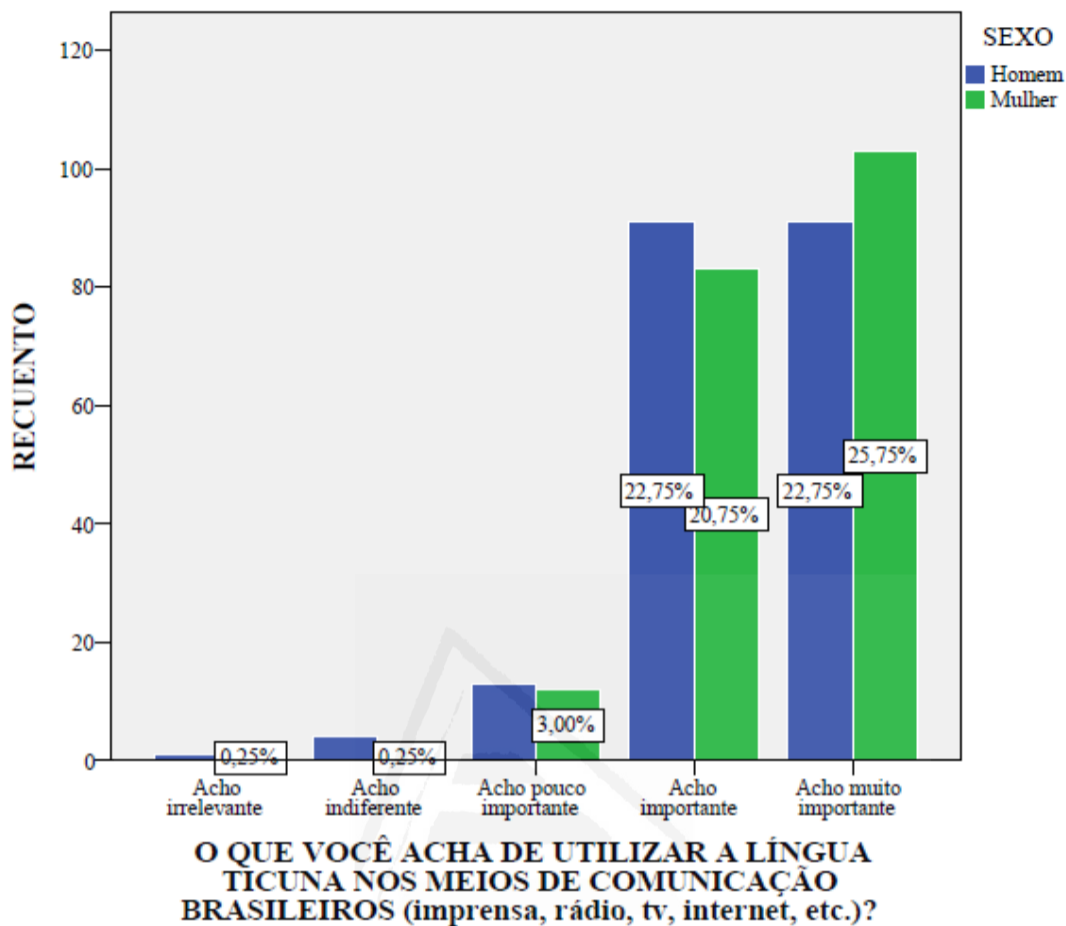


Figura 155. Actitudes hacia la utilización de la lengua ticuna en los medios de comunicación social en función del sexo. Fuente: elaboración propia

La figura 155 ilustra las actitudes lingüísticas relacionadas con la importancia que tiene la utilización de la lengua ticuna en los medios de comunicación brasileños (prensa, radio, televisión, internet). El 48,50% de los encuestados considera que es muy importante, el 43,50% importante, el 6,00% poco importante, el 0,50% le es indiferente y el 0,50% considera que su utilización es irrelevante. En cuanto al sexo se refiere, de los alumnos que opinaron como muy importante el 22,75% son hombres y el 25,75% son mujeres, importante, el 22,75% hombres y el 20,75% mujeres, poco importante, tanto hombres como mujeres el 3,00%, los hablantes de ambos sexos que consideran indiferente e irrelevante el uso de la lengua ticuna en los medios de comunicación brasileños solo obtienen el 0,25%.

El test del chi cuadrado arroja una significación asintótica bilateral de 0,566; sin embargo, hay 4 casillas (40,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 1,00, por lo que se usa la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 3,061 con un $p=0,567$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua ticuna en los medios de comunicación son estadísticamente independientes.

El índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua ticuna en el ámbito formal, los asuntos oficiales del estado y los medios de comunicación social, en función del nivel educativo, se puede apreciar en la figura 156, donde se muestra que los alumnos de enseñanza fundamental y de enseñanza media de la comunidad de habla indígena de Umariacu II presentan un índice global ponderado de 4,40, de modo que el grado de actitud se ubica entre los descriptores de «importante» y «muy importante».

Nuevamente, llama poderosamente la atención que en la población encuestada predominen actitudes altamente favorables hacia la utilización de la lengua ticuna, muy a pesar de que ha sido subestimada y se encuentra ausente en los asuntos públicos más formales, en los medios de comunicación y en nuevos ámbitos como el de las TIC e Internet, debido al desplazamiento de que ha sido objeto por parte de la lengua castellana y el portugués.

El comportamiento actitudinal de los encuestados desvirtúa parcialmente la hipótesis 5, que da cuenta de que tanto los alumnos indígenas de enseñanza fundamental como los de enseñanza media tienen actitudes lingüísticas negativas hacia la lengua indígena ticuna. Estos resultados también son muy importantes, pues revelan la inexistencia de un conflicto lingüístico entre la lengua ticuna, el castellano y el portugués, y, a su vez, permiten rechazar provisionalmente la hipótesis 2 de esta investigación.

Los alumnos de enseñanza media muestran un índice de actitud compuesto de 4,44, mientras que los alumnos de enseñanza fundamental tienen una puntuación menor, de 4,36. Esta tendencia también se mantiene constante en los índices simples, toda vez que los alumnos de enseñanza media presentan actitudes lingüísticas muy favorables hacia la utilización de la lengua ticuna, en el registro formal hablado y escrito y consiguen una puntuación de 4,47 en los asuntos públicos 4,44 y los medios de comunicación 4,42. Por su parte, los alumnos de enseñanza fundamental exhiben unos índices simples de 4,36 en el uso del registro formal hablado y escrito, 4,38 en los asuntos públicos y 4,35 en los medios de comunicación.

FORMAÇÃO ACADÊMICA	O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR A LÍNGUA TICUNA NA NORMA CULTA?	O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR A LÍNGUA TICUNA NOS ATOS OFICIAIS?	O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR A LÍNGUA TICUNA NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO?	ÍNDICE COMPUESTO
Ensino Fundamental	4,36	4,38	4,35	4,36
Ensino Medio	4,47	4,44	4,42	4,44
Total	4,42	4,41	4,38	4,40

Figura 156. Índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua indígena ticuna en la norma culta, los asuntos oficiales del estado y los medios de comunicación social en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 157, 158 y 159 ilustran de una forma detallada los niveles de las actitudes lingüísticas, en función de la variable formación académica, respecto a la importancia de la utilización de la lengua ticuna en el ámbito formal, en los asuntos públicos oficiales y en los medios de comunicación.

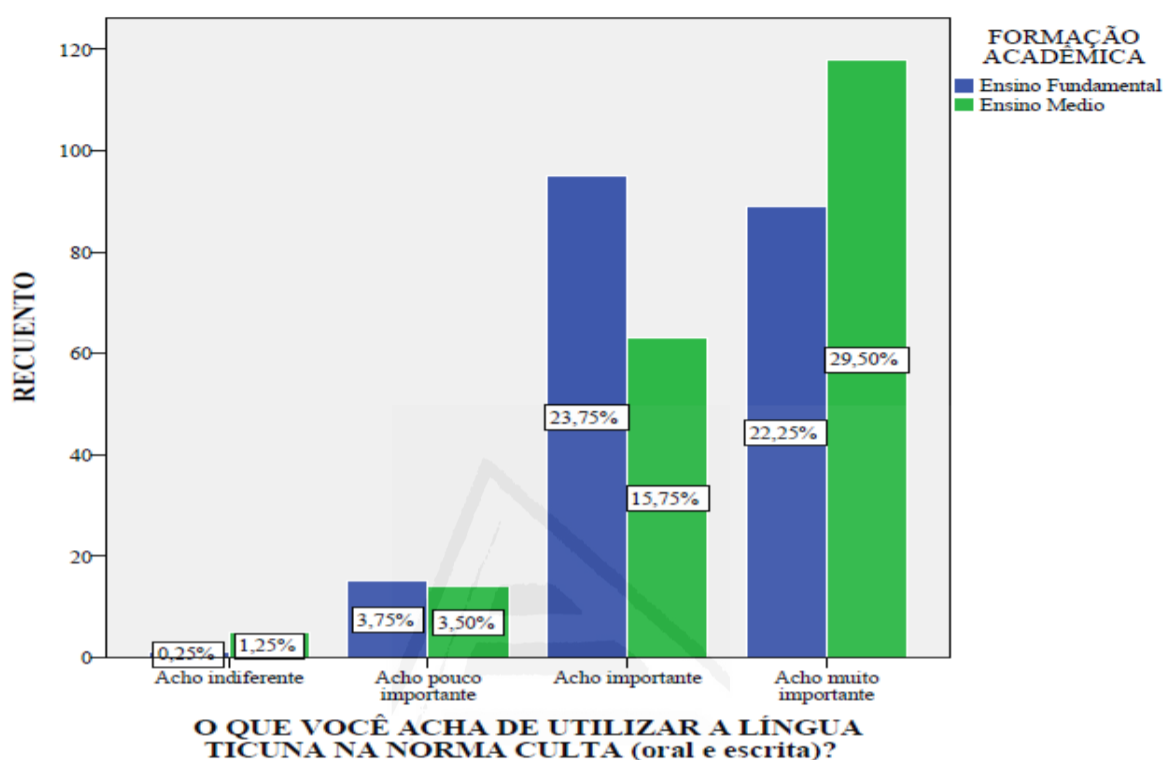


Figura 157. Actitudes hacia la utilización de la lengua ticuna en la norma culta, en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

La figura 157 muestra el comportamiento de las actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua ticuna en la norma culta. El 51,75% de los encuestados considera que es muy importante, el 39,50% importante, el 7,25% poco importante y el 1,50% le es indiferente. En cuanto al nivel educativo, los alumnos que opinaron como muy importante el 22,25% es de enseñanza fundamental y el 29,50% de enseñanza media, importante, el 23,75% de enseñanza fundamental y el 15,75% de enseñanza media, poco importante, el 3,75% de enseñanza fundamental y el 3,50% de enseñanza media, quienes afirman que les es indiferente, el 0,25% son de enseñanza fundamental y el 1,25% de enseñanza media.

El test del chi cuadrado tiene un valor de 13,245 y una significación asintótica bilateral de 0,004; sin embargo existen 2 casillas (25,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 3,00, por lo que se usa la prueba de Fisher, la cual tiene un valor de 13,087 con un $p=0,003$, resultado que permite rechazar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y actitud lingüística hacia la utilización de la lengua ticuna en la norma culta son dependientes.

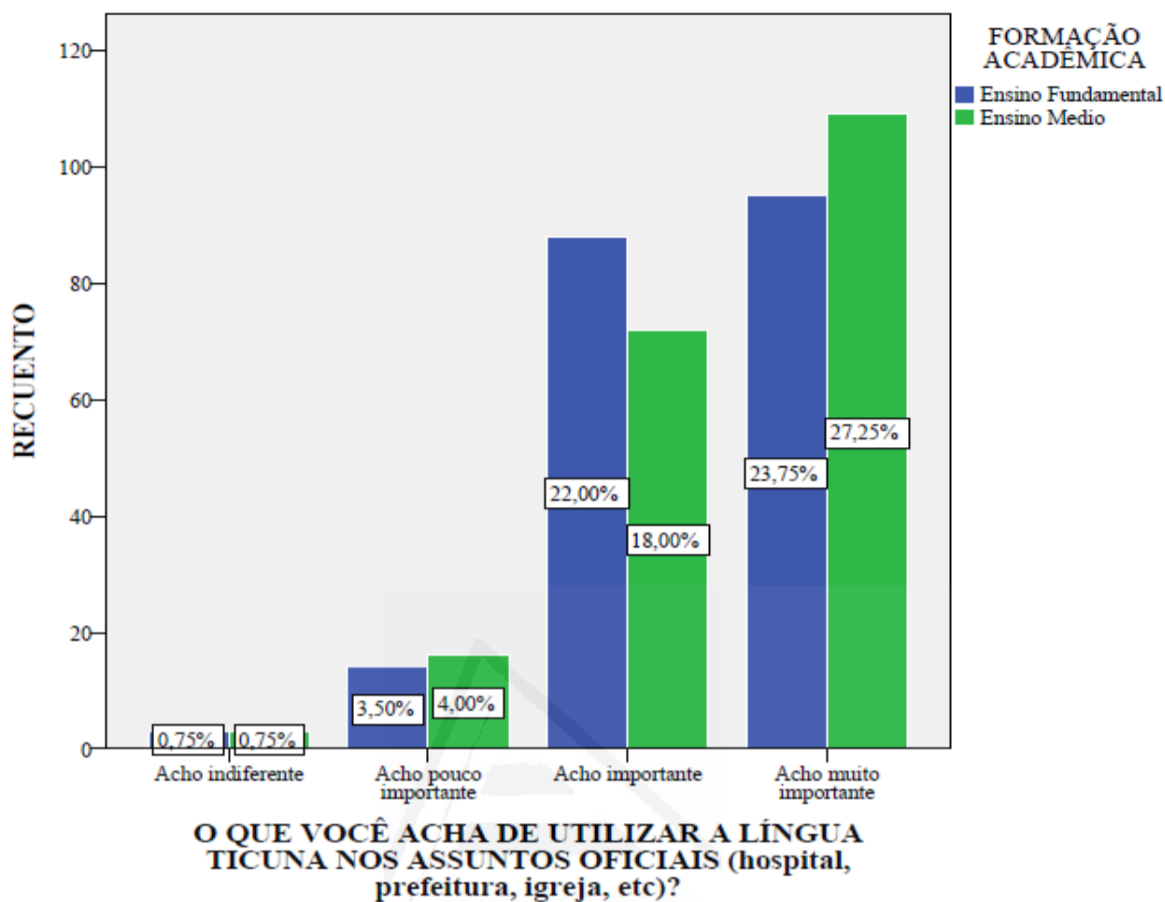


Figura 158. Actitudes hacia la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

La figura 158 ilustra sobre el porcentaje de los alumnos que opinan respecto a la importancia que tiene la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales. El 51,00% de los encuestados considera que es muy importante, el 40,00% importante, el 7,50% poco importante y el 1,50% le es indiferente. En cuanto al nivel educativo se refiere, los alumnos que opinaron como muy importante el 23,75% son de enseñanza fundamental y el 27,25% de enseñanza media, importante, el 22,00% de enseñanza fundamental y el 18,00% de enseñanza media, poco importante, el 3,50% de enseñanza fundamental y el 4,00% de enseñanza media, tanto los alumnos de enseñanza fundamental como de enseñanza media que les es indiferente la utilización de la lengua ticuna apenas alcanzan un 0,75%.

El test del chi cuadrado tiene un valor de 2,694 y una significación asintótica bilateral de 0,441; sin embargo existen 2 casillas (25,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 3,00; por lo que se utiliza la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 2,738 con un $p=0,440$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y actitud lingüística hacia la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales son independientes.

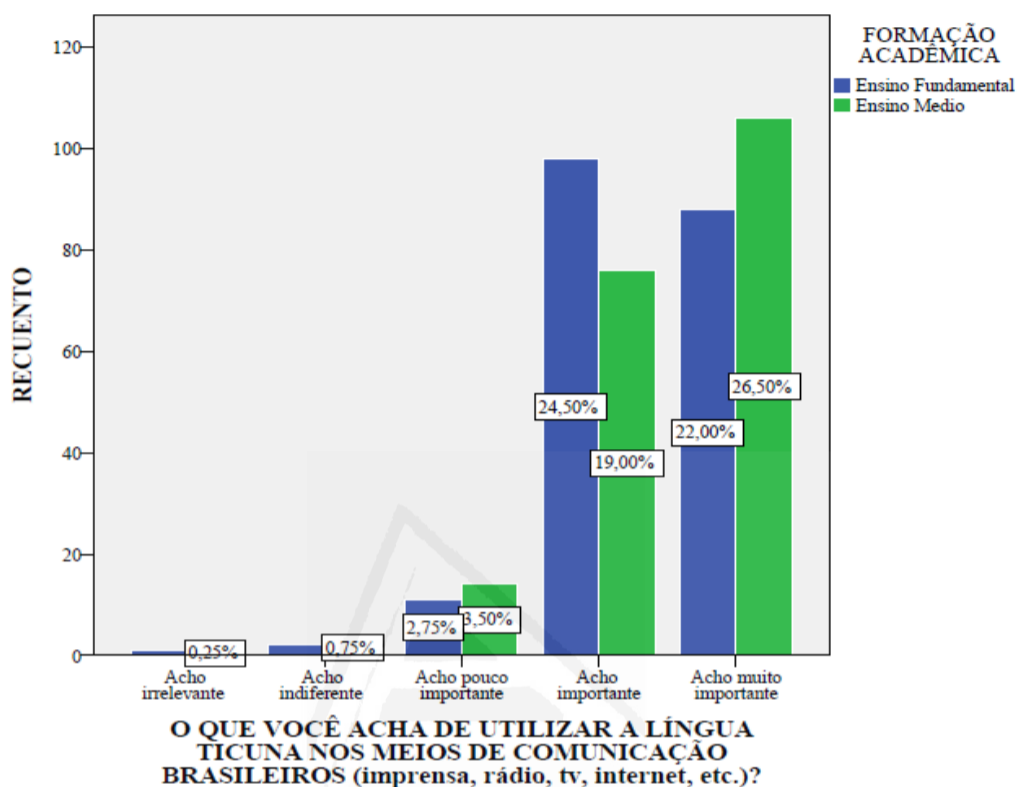


Figura 159. Actitudes hacia la utilización de la lengua ticuna en los medios de comunicación en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

La figura 159 da cuenta de las actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua ticuna en los medios de comunicación brasileños, en donde se destaca que el 48,50% de los encuestados considera que es muy importante, el 43,50% importante, el 6,25% poco importante, el 1,50% indiferente y el 0,50% irrelevante. En cuanto al nivel educativo se refiere, los alumnos que opinaron como muy importante, el 22,00% son de enseñanza fundamental y el 26,50% de enseñanza media, importante, el 24,50% de enseñanza fundamental y el 19,00% de enseñanza media, poco importante, 2,75% de enseñanza fundamental y 3,50% de enseñanza media; el 0,75% de los alumnos de ambos niveles opinan que es indiferente y el 0,25% que es irrelevante.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% tiene un valor de 5,012, con cuatro 4 grados de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,286; sin embargo existen 4 casillas (40,0%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 1,00; por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 5,315 con un $p=0,238$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y actitud lingüística hacia la utilización de la lengua ticuna en los medios de comunicación son independientes.

8.3.3. Índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués, el español y el inglés en el ámbito de las relaciones internacionales (TIC, tratados comerciales, actividades científicas) en función del sexo y del nivel educativo

El índice se ha estructurado a partir de la formulación de tres preguntas de la encuesta, que se enumeran a continuación y a las que se les asignó los valores categoriales de: irrelevante (1), indiferente (2), poco importante (3), importante (4), muy importante (5), no responde (99).

P47. ¿Cómo considera la utilización del portugués del Brasil en las relaciones internacionales (TIC, tratados comerciales, actividades científicas)?

P48. ¿Cómo considera la utilización del español de América en las relaciones internacionales (TIC, tratados comerciales, actividades científicas)?

P49. ¿Cómo considera la utilización del inglés en las relaciones internacionales (TIC, tratados comerciales, actividades científicas)?

SEXO	O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR O PORTUGUÊS NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS?	O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR O ESPANHOL NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS?	O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR O INGLÊS NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS?	INDICE COMPUESTO
Homem	4,35	4,23	4,29	4,29
Mulher	4,43	4,23	4,28	4,31
Total	4,39	4,23	4,29	4,30

Figura 160. Índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués, el español y el inglés en el ámbito de las relaciones internacionales en función de sexo. Fuente: elaboración propia

Al igual que en la mensuración de las actitudes lingüísticas del numeral 8.3.2, este índice permite conocer subjetivamente la tendencia a actuar y reaccionar ante la utilización del portugués del Brasil, el español latinoamericano y el inglés como lengua global en el ámbito de las relaciones internacionales. Contrariamente a la actuación comunicativa que busca evidenciar el nivel de utilización de la lengua en contextos reales, en este caso, las actitudes lingüísticas indagan la predisposición que tienen los informantes para emitir un juicio sobre la importancia de la utilización del portugués, el español y el inglés en asuntos internacionales. Dicho análisis se realiza en función de la variable sexo y la variable nivel educativo.

Con los datos obtenidos de las preguntas P47, P48 y P49 se ha configurado el índice compuesto de actitud lingüística sobre cinco valores categoriales que permiten medir la intensidad y jerarquizar el grado de la actitud. Dicha

gradación oscila entre los dos extremos opuestos de una escala que parte de unas actitudes abiertamente desfavorables hasta llegar a unas actitudes muy favorables, de aceptación plena, y se ha confeccionado de la siguiente manera: irrelevante (1), indiferente (2), poco importante (3), importante (4), muy importante (5).

En la figura 160 se pueden apreciar los resultados del índice compuesto de las actitudes lingüísticas, en función de la variable sexo, respecto a la utilización del portugués, el español y el inglés en los ámbitos de uso de las relaciones internacionales. Los alumnos encuestados de ambos sexos presentan actitudes favorables, que se ven reflejadas en el valor ponderado de 4,30, es decir, su actitud se ubica entre los descriptores de «importante» y «muy importante». En cuanto al sexo, los hombres muestran un índice ponderado de 4,29, mientras que las mujeres tienen una puntuación mayor, de 4,31.

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 161,162 y 163 ilustran los niveles de aceptación de las actitudes lingüísticas, en función de la variable sexo, respecto a la importancia de la utilización del portugués, el español y el inglés en los ámbitos de uso de las relaciones internacionales.

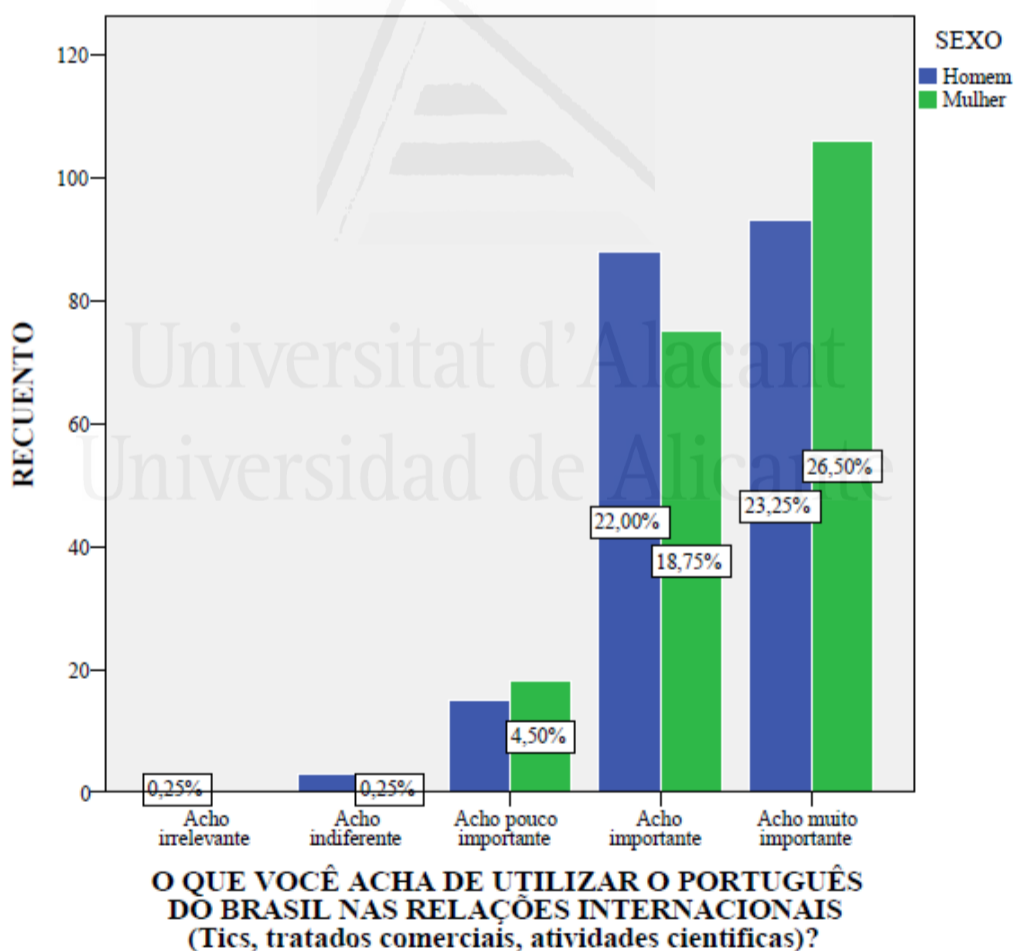


Figura 161. Actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués en el ámbito de las relaciones internacionales en función de sexo. Fuente: elaboración propia

La figura 161 da cuenta de las actitudes lingüísticas hacia la importancia que tiene la utilización del portugués en el ámbito de las relaciones internacionales. El 49,75% de los encuestados considera que es muy importante, el 40,75% importante, el 9,00% poco importante, el 0,50% le es indiferente y el 0,50% considera que su utilización es irrelevante en este ámbito. En cuanto al sexo se refiere, de los alumnos que opinaron como muy importante el 23,25% son hombres y el 26,50% son mujeres, importante, el 22,00% hombres y el 18,75% mujeres, poco importante, tanto hombres como mujeres el 4,50%, indiferente e irrelevante ambos sexos obtienen el 0,25%.

El test del chi cuadrado arroja una significación asintótica bilateral de 0,385; sin embargo, hay 4 casillas (40,0%) que han esperado un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 0,50, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 4,031 con un $p=0,377$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y actitudes lingüísticas hacia la utilización del portugués en las relaciones internacionales son estadísticamente independientes de tal forma que hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

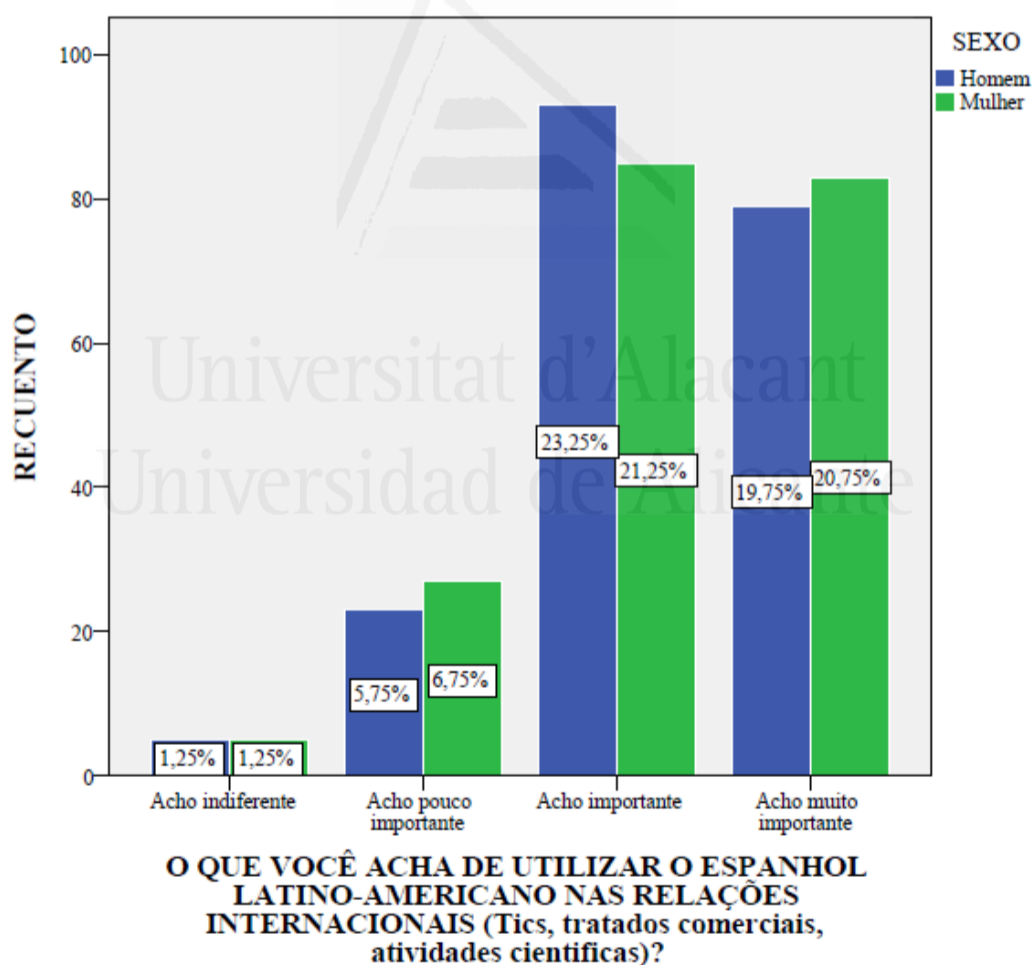


Figura 162. Actitudes lingüísticas hacia el uso del español en el ámbito de las relaciones internacionales en función de sexo. Fuente: elaboración propia

En la figura 162 es posible conocer el nivel de opinión de los encuestados sobre la importancia de la utilización del español en el ámbito de las relaciones internacionales. El 40,50% de los encuestados considera que es muy importante, el 44,50% importante, el 12,50% poco importante, y el 2,50% considera que su utilización es irrelevante. En cuanto al sexo se refiere, los alumnos que opinaron como muy importante el 19,75% son hombres y el 20,75% son mujeres, importante, el 23,25% hombres y el 21,25% mujeres, poco importante, 5,75% hombres y mujeres el 6,75%, los hablantes de ambos sexos que les es indiferente la utilización del español como lengua de uso internacional alcanzan únicamente el 2,50%.

La prueba estadística del chi cuadrado arroja un valor de 9,778 y una significación asintótica bilateral de 0,855 lo que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y actitudes lingüísticas hacia la utilización del castellano en las relaciones internacionales son independientes, de tal forma que no hay una relación significativa entre ellas.

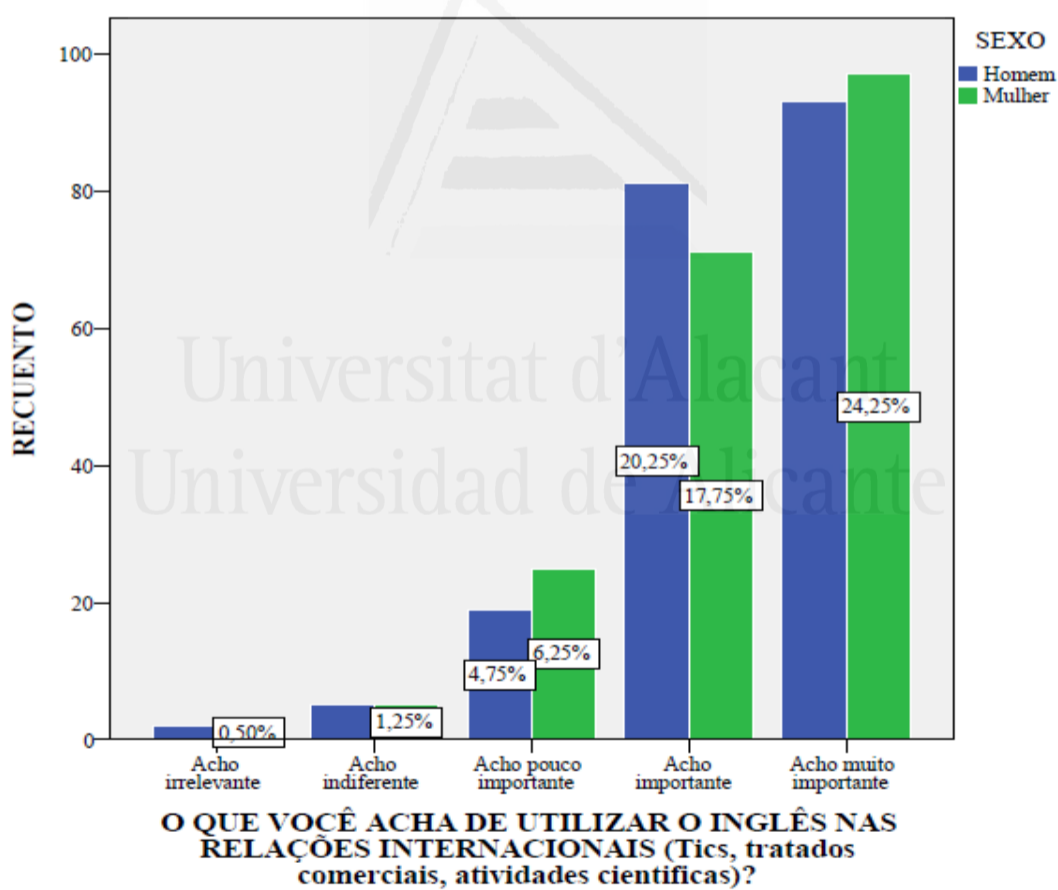


Figura 163. Actitudes lingüísticas hacia el uso del inglés en el ámbito de las relaciones internacionales en función de sexo. Fuente: elaboración propia

La figura 163 muestra el porcentaje de la opinión de los hablantes encuestados respecto a la importancia de la utilización del inglés en el ámbito de las relaciones internacionales. El 48,50% de los encuestados considera que es muy importante, el 38,00% importante, el 11,00% poco importante, el 2,50% indiferente y el 1,00% irrelevante.

En cuanto al sexo se refiere, la opinión de los alumnos sobre el criterio de muy importante, tanto hombres como mujeres coincidieron con un 24,25%, importante, el 20,25% hombres y el 17,75% mujeres, poco importante, 4,75% hombres y mujeres el 6,25%, indiferente igual porcentaje para hombres y mujeres del 1,25% e irrelevante 0,50% para ambos sexos.

La prueba estadística del chi cuadrado arroja una significación asintótica bilateral de 0,816; sin embargo, hay 2 casillas (20,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 2,00, por lo que es conveniente efectuar la prueba exacta de Fisher, la cual muestra un valor de 1,730 con un $p=0,814$, resultado que permite aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables sexo y actitudes lingüísticas hacia la utilización del inglés en las relaciones internacionales, son estadísticamente independientes de tal forma que hay una ausencia de relación significativa entre ellas.

El índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués, el español y el inglés en el ámbito de las relaciones internacionales en función del nivel educativo se puede observar en la figura 164, que muestra que los alumnos de enseñanza fundamental y de enseñanza media de la comunidad de habla indígena de Umariáçu II presentan un índice global ponderado de 4,30, de modo que el grado de actitud se ubica entre los descriptores «importante» y «muy importante».

Este comportamiento actitudinal de los encuestados confirma parcialmente la hipótesis 5, que da cuenta de que tanto los alumnos indígenas de enseñanza fundamental como los de enseñanza media evidencian actitudes lingüísticas positivas hacia el uso del portugués, español e inglés en el ámbito de las relaciones internacionales (TIC, tratados comerciales, actividades científicas). Dichos resultados también son muy importantes, pues ayudan a confirmar la inexistencia del conflicto lingüístico entre el castellano, el portugués y el inglés, tal como estaba planteado inicialmente en la hipótesis de partida 1, ya que se trata de una situación de diglosia amplia con desplazamiento lingüístico y movilidad social.

FORMAÇÃO ACADÊMICA	O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR O PORTUGUÊS NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS?	O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR O ESPANHOL NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS?	O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR O INGLÊS NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS?	INDICE COMPUESTO
Ensino Fundamental	4,36	4,35	4,50	4,40
Ensino Médio	4,42	4,12	4,08	4,20
Total	4,39	4,23	4,29	4,30

Figura 164. Índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués, del español y del inglés en las relaciones internacionales en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

Los estadísticos descriptivos de los gráficos 165, 166 y 167 ilustran de una forma discriminada, en función de la variable formación académica, los niveles de las actitudes lingüísticas respecto a la importancia de la utilización del portugués, el español y el inglés en los ámbitos de uso de las relaciones internacionales.

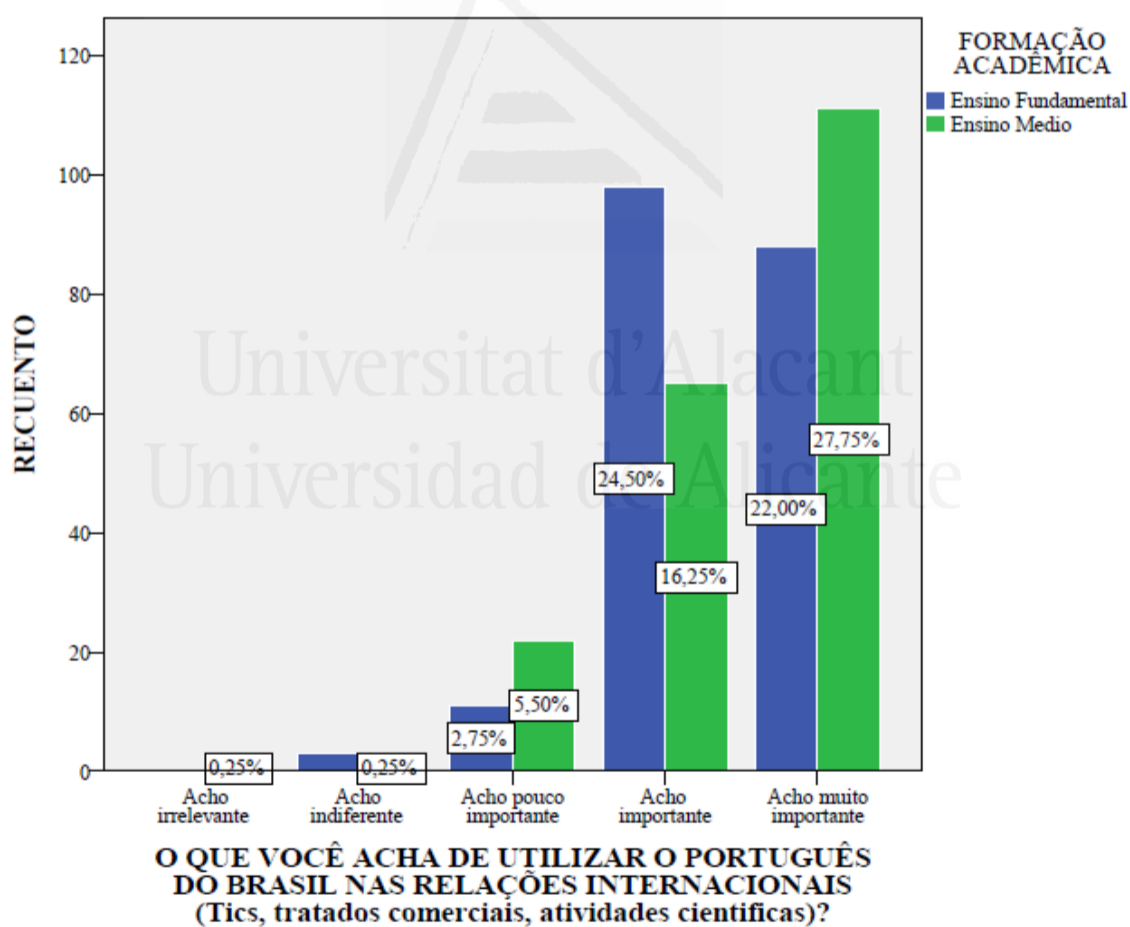


Figura 165. Actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués en el ámbito de las relaciones internacionales en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

La figura 165 muestra que el 49,75% de los encuestados considera que es muy importante la utilización del portugués como lengua internacional, el 40,75% importante, el 8,25% poco importante, el 0,50% le es indiferente y el 0,50% irrelevante. En cuanto al nivel educativo se refiere, los alumnos que opinaron como muy importante, el 22,00% son de enseñanza fundamental y el 27,75% de enseñanza media, importante, el 24,50% de enseñanza fundamental y el 16,25% de enseñanza media, poco importante, 2,75% de enseñanza fundamental y 5,50% de enseñanza media; para los alumnos de ambos niveles que consideran indiferente e irrelevante el uso esta lengua el porcentaje alcanza el 0,25%.

La prueba estadística del chi cuadrado tiene un valor de 15,006 y una significación asintótica bilateral de 0,005; sin embargo existen 4 casillas (40,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 0,50; por lo que se usa la prueba exacta de Fisher, la cual presenta un valor de 14,848 con un $p=0,002$, resultado que permite rechazar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y actitud lingüística hacia la utilización del portugués como lengua internacional son dependientes.

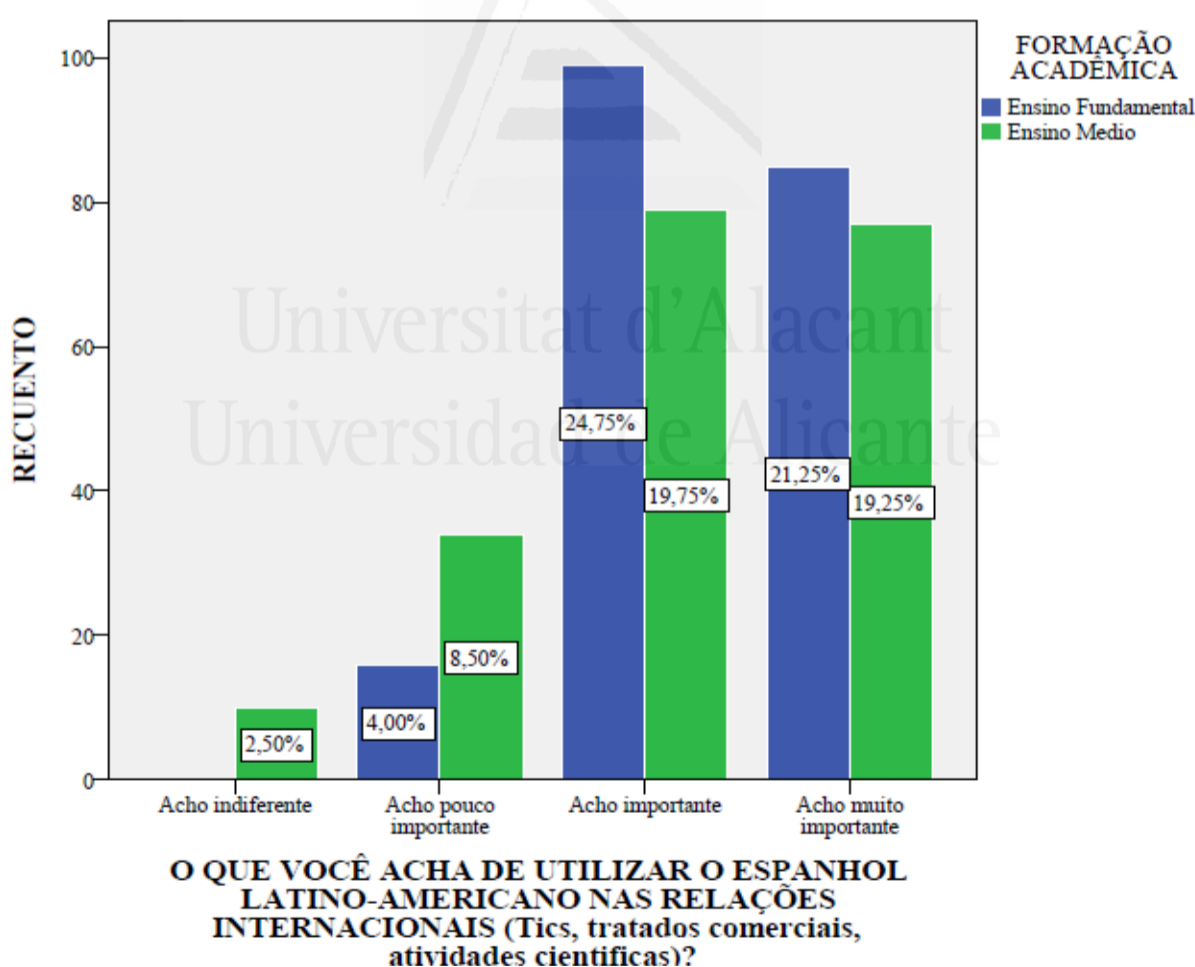


Figura 166. Actitudes lingüísticas hacia el uso del español en el ámbito de las relaciones internacionales en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

En la figura 166 se puede ver el porcentaje de los alumnos que opinan respecto a la importancia que tiene la utilización del español como lengua internacional. El 40,50% de los encuestados considera que es muy importante, el 44,50% importante, el 12,50% poco importante, el 2,50% le es indiferente su utilización en este ámbito. En cuanto al nivel educativo se refiere, los alumnos que opinaron como muy importante el 21,25% pertenecen a la enseñanza fundamental y el 19,25% a la enseñanza media, importante, el 24,75% de enseñanza fundamental y el 19,75% de enseñanza media, poco importante, 4,00% de enseñanza fundamental y 8,50% de enseñanza media; para los alumnos de enseñanza fundamental y de enseñanza media que afirman que les es indiferente la utilización del español en este ámbito su opinión corresponde al 2,50%.

La prueba estadística del chi cuadrado con un nivel de confianza del 95% presenta un valor de 19,122, con un 1 grado de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,011, lo que permite rechazar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y actitud lingüística hacia la utilización del castellano como lengua de uso internacional son dependientes y por lo tanto hay una relación significativa entre ellas.

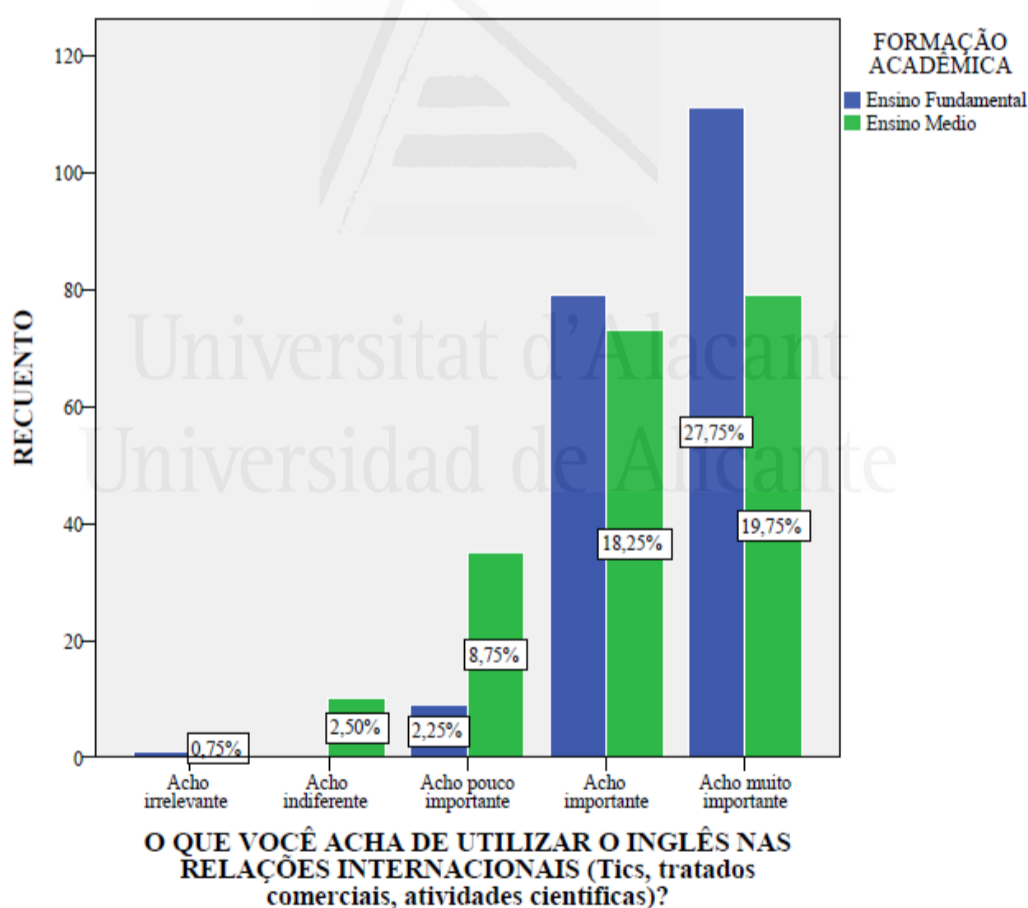
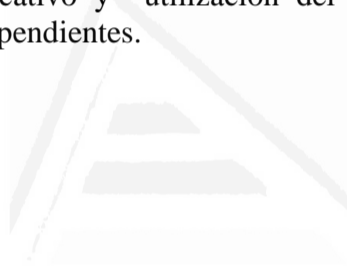


Figura 167. Actitudes lingüísticas hacia el uso del inglés en el ámbito de las relaciones internacionales en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia

En la figura 167 se evidencia el comportamiento de las actitudes lingüísticas hacia la importancia que tiene la utilización del inglés como lengua internacional. El 47,75% de los encuestados considera que es muy importante, el 36,50% importante, el 11,00% poco importante, el 5,00% le es indiferente y el 1,50% irrelevante. En cuanto al nivel educativo se refiere, los alumnos que opinaron como muy importante el 27,75% pertenecen a la enseñanza fundamental y el 19,75% a la enseñanza media, importante, el 18,25% tanto para los alumnos de enseñanza fundamental como los de enseñanza media; poco importante, 2,25% de enseñanza fundamental y 8,75% de enseñanza media; indiferente el 2,50% para los alumnos de ambos niveles, irrelevante el 0,75% del total de la muestra.

El test del chi cuadrado tiene un valor de 31,990 y una significación asintótica bilateral de 0,000; sin embargo existen 2 casillas (20,0%) con un recuento menor que 5 y un recuento mínimo esperado de 2,00; por lo que se usa la prueba de Fisher, que arroja un valor de 33,673 con un $p=0,000$, resultado que permite rechazar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que las variables nivel educativo y utilización del inglés como lengua de uso internacional son dependientes.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

9. RESULTADOS

9.1. Resultados en relación con la primera hipótesis

HP1. La supremacía del inglés como lengua global respecto al portugués y el español en el área de influencia del Mercosur se da a través de una diglosia amplia, con desplazamiento lingüístico y movilidad social en algunos ámbitos de uso, especialmente los científicos, económicos, tecnológicos y de relación internacional.

9.1.1. Diglosia amplia

En la zona del tratado comercial de Mercosur las lenguas utilizadas tienen una distribución funcional y social bien diferenciada que depende principalmente de las normas y ámbitos de uso imperantes, el inglés en calidad de lengua global como variedad internacional (A) se usa exclusivamente en ámbitos científicos, económicos y tecnológicos; mientras que las variedades supranacionales (B) es decir el portugués y el español son utilizadas amplia y habitualmente como las lenguas para la comunicación oficial del tratado y a su vez como las L1 de los países integrantes del mismo.

M. Siguan (2001) considera que el principal rasgo característico de las situaciones diglósicas en contextos de multilingüismo social es la diferencia que tiene ocurrencia entre el prestigio y el nivel social de las lenguas implicadas. Estos dos factores provocan un desequilibrio entre las lenguas presentes y que tiene que ver, por una parte, con la clase de funciones sociales que estas cumplen, y por la otra, con los ámbitos en que son utilizadas con mayor asiduidad.

J. Fishman (2001) apunta que es perfectamente lógico y natural que todas las lenguas presentes en una comunidad de habla multilingüe tengan funciones diferentes. Así, por ejemplo, la lengua que se utiliza para los intercambios comunicativos entre la familia y los amigos, o la que se utiliza para la comunicación en el sistema académico y el vecindario, o la usada para tratar asuntos oficiales y gubernamentales, no tiene que ser necesariamente la misma. El acceso a contenidos técnicos, económicos, científicos o de relaciones internacionales requiere, como es obvio, el conocimiento de una lengua diferente a la que habitualmente se utiliza para acceder a contenidos de asuntos familiares y domésticos.

La comunidad Mercosur se enmarca perfectamente dentro de las tendencias actuales del multilingüismo social en la era de la globalización económica, en donde, al decir de J. Fishman (2001), la diversificación funcional y social de las lenguas es la característica fundamental de los contextos con presencia de multilingüismo social. Para D. Crystal (2005), las lenguas se tornan cada vez más diglósicas e inclusive triglósicas. R. Fasold (2008), por su parte, considera que es muy frecuente encontrar situaciones de poliglosia o multiglosia, mientras que para M. Siguan (2001), son de común ocurrencia situaciones de *diglosia cruzada*, que se da a través del contacto lingüístico cuando, para determinados eventos, unas lenguas

ejercen ciertas funciones formales mientras que las otras asumen roles diferentes en otros ámbitos de informalidad.

9.1.2. La sustitución y el desplazamiento lingüísticos

U. Weinreich (1996) y Gimeno y Gimeno (2003) definen la sustitución como una situación particular de cambio lingüístico que generalmente conlleva el desplazamiento sistemático y progresivo de una lengua(s) por otra(s) que realizan los usuarios en los distintos ámbitos de uso dentro de una comunidad de habla. En vista de las diferentes funciones que cumplen las lenguas en contacto, podrían suscitarse desplazamientos parciales en determinados contextos, mientras que en otros podrían no tener ocurrencia. La sustitución lingüística se puede materializar ya sea a través de la exclusión del uso lingüístico en ciertos contextos que son vitales para la subsistencia de determinada lengua o la extinción de los individuos, en donde la desaparición del último hablante implicaría de hecho que los demás hayan optado por la sustitución.

El desplazamiento lingüístico del portugués y el español por el inglés como lengua global en el Mercosur se produce en función de los diferentes ámbitos de uso, y tiene ocurrencia exclusivamente en ciertos dominios, en los que se hace más evidente (científicos, tecnológicos, y de relación internacional). En dichos ámbitos, el desplazamiento lingüístico y la aculturación por efectos de la globalización económica se han impuesto y llegan a convertirse en un requisito *sine qua non* para mejorar el nivel educativo, conseguir un ascenso laboral, un reconocimiento social o para establecer relaciones comerciales a escala internacional.

El desplazamiento lingüístico puede darse a nivel individual o a nivel colectivo, igualmente dependiendo del contexto puede ser parcial, total, o simplemente conservarse inmutable, esto es aplicable también a la situación en la que no siempre la lengua estándar y de mayor prestigio da lugar a una sustitución de la lengua menor. En el caso de Mercosur, el portugués y el español como se ha dicho más arriba, se ven parcialmente desplazados por el inglés, en función de la situación social específica de ciertos ámbitos de uso, especialmente los científicos, tecnológicos y de relaciones internacionales.

F. Gimeno (2008) identifica claramente las diferentes formas en las que se lleva a cabo el proceso del desplazamiento lingüístico del español por el inglés en las comunidades de habla donde estas dos lenguas coexisten. A pesar de que en la zona del Mercosur no solo se encuentran en contacto el español y el inglés, sino que también coexiste el portugués, el desplazamiento lingüístico ocurre de manera muy similar:

- a) Existe un desplazamiento lingüístico parcial del portugués y el español por el inglés como lengua global en ciertos ámbitos de uso, tales como los científicos, tecnológicos y de relaciones internacionales; debido, fundamentalmente, al impacto causado por la globalización económica.
- b) La usual importación y el uso del lexema angloamericano y el cambio de código variable que se da en la mayoría de países de habla hispana también

tiene ocurrencia en el Mercosur, ya que el portugués igualmente se ve afectado de forma similar al castellano.

- c) El impacto lingüístico que lleva, especialmente a los jóvenes, a imitar y adoptar el *ethos sociocultural* angloamericano a través de ciertas tendencias difundidas por los medios de comunicación de masa (la ciencia, las finanzas, la tecnología, la moda, la comida, la radio, la música, los deportes, la publicidad, el ocio, la televisión, el cine, redes sociales e Internet) genera una fuerte presión mediática, de tal manera que el inglés se ha implantado e impuesto en la cotidianidad de este colectivo.

Como se ha mencionado antes, en el caso de Mercosur, el inglés como lengua global (variedad A), respecto a la distribución funcional del portugués y el español (variedad B), no implica necesariamente el desplazamiento lingüístico pleno de la variedad B, sino un desplazamiento parcial de la variedad B por la A en determinados ámbitos (científicos, tecnológicos y de relación internacional). Esta situación particular de diglosia amplia con desplazamiento lingüístico es muy propicia para implementar una adecuada política a través de una estrategia de conservación y mantenimiento dentro de un marco general de lenguas en contacto, ya que, como se ha evidenciado, no todo caso de multilingüismo social desemboca en un proceso de sustitución lingüística, como ocurre en la comunidad objeto de estudio, en donde el portugués, el español y las lenguas indígenas no se enfrentan a un conflicto, muy a pesar de que casi todos sus hablantes (indígenas y no indígenas) están expuestos al inglés desde una edad temprana. Y si bien es cierto que esta lengua global es la más estudiada de todas, no necesariamente es la más aprendida, ni la más utilizada, salvo en las excepciones antes mencionadas, en las que se da un incipiente caso de desplazamiento lingüístico con movilidad social (véase 4.3. Situación de la lengua inglesa). Es claro entonces que en la comunidad de habla de Umariacu II, los hablantes indígenas no han abandonado el uso de su lengua madre, el ticuna, ni tampoco el portugués, que es la lengua oficial del estado, ni el español, como lengua de frontera. De manera similar, los hablantes no indígenas del Mercosur tampoco han cambiado el portugués ni el español para adoptar el inglés como lengua vehicular oficial del tratado comercial. Esta simplemente es una lengua de uso esporádico, sin más, y su utilización se restringe enormemente a ciertos ámbitos específicos.

9.1.3. Inglés como lengua global

En la historia sociolingüística de la humanidad ha sido común que exista una lengua hegemónica y mayoritaria. Tal es el caso del latín en la antigüedad y del inglés en la época actual, ante la cual se subordinan otras lenguas de menor prestigio y difusión. No obstante, llama poderosamente la atención el impacto que el inglés como símbolo de la globalización económica ha provocado en casi todos los ámbitos de la comunicación intercomunitaria, toda vez que ha acaparado funciones y prestigio que otrora desempeñaran y ostentaran algunas lenguas mayoritarias de similar importancia. Este avance inusitado como lengua global frente a una débil política o una deficiente planificación puede llegar a provocar procesos de

sustitución o desplazamiento lingüísticos, situaciones estables de diglosia amplia con movilidad social e inestables de conflicto lingüístico sin movilidad social.

J. Fishman (2001) reafirma que la expansión del inglés está directamente relacionada con la aparición de la globalización económica, la cual ha provocado fuertes e inusitados cambios en el orden mundial que se reflejan en la utilización de una lengua vehicular global, el crecimiento de la economía internacional, la expansión de las empresas multinacionales, la mayor cobertura de los medios de comunicación, la propagación de las TIC e Internet, el impacto lingüístico generado por la música, la ropa, la comida, los deportes, la publicidad, el ocio norteamericanos y la tendencia generalizada a estudiar inglés en el extranjero, entre otros.

La globalización ha dado lugar a otras tendencias económicas menores, tales como la regionalización y la localización, que interactúan y se suceden de forma simultánea generando una enorme presión. Sin embargo, su impacto en cada comunidad de habla es diferente tanto en intensidad como en duración, ya que pueden suscitar cambios en los ámbitos comercial, social, cultural y hasta político. Frente a esta presión, comunidades de habla minoritarias, como, por ejemplo, la ticuna de Umariáçu, en el Amazonas brasileño, han adoptado un comportamiento particular, que consiste en aferrarse con más ahínco a sus identidades étnicas locales fomentando unas conexiones más estrechas y duraderas entre los individuos. Este comportamiento lingüístico de las comunidades minoritarias es entendible, ya que, de forma similar, muchas comunidades de habla mayoritarias han abogado por mantener su propia lengua ante la globalización o la regionalización (Mercosur, por ejemplo, tiene como lenguas oficiales el portugués y el español, que son las dos lenguas más importantes a escala regional). Por tanto, es también comprensible que los indígenas de la comunidad de habla de Umariáçu opten por usar el portugués o el español para sus diferentes necesidades lingüísticas sin detrimento ni menoscabo de sus propias lenguas.

Respecto a la opinión de F. Moreno Fernández (2006) sobre el impacto que la globalización y la regionalización económicas han tenido a escala local en el trapecio amazónico (comunidad de habla objeto de estudio) en aspectos trascendentales tales como la economía, la ecología, el comercio, la cultura, la política o el papel de las lenguas en la comunidad de frontera, puede decirse lo siguiente: dada la ubicación geoestratégica, en el corazón de la selva amazónica, el dinámico comercio, la riqueza ecológica, el sincretismo cultural y la diversidad lingüística, es indiscutible que esta comunidad debe ocupar un destacado lugar dentro de la dinámica global y regional, no solo porque es un importante enclave socioeconómico, sino también porque se trata de una de las más grandes comunidades de habla del mundo, si se tiene en cuenta que en Latinoamérica el español y el portugués son las dos lenguas mayoritarias por excelencia, tanto por el número de hablantes como por el prestigio y la importancia que representan para la región, sin desconocer que la Amazonia es el lugar donde se concentra la mayor población indígena del Brasil y del continente americano.

Es evidente entonces que el castellano, el portugués, las lenguas indígenas y, por supuesto, el inglés como lengua global (en ciertos ámbitos de uso) son elementos claves para el desarrollo de la globalización en el trapecio amazónico, toda vez que

se convierten en valiosos instrumentos estratégicos para la intercomunicación no solo a escala local, sino también regional y mundial.

No obstante lo dicho hasta este momento, respecto al inglés como lengua global, podría cambiar radicalmente con el triunfo del populismo en Estados Unidos e Inglaterra, debido a la tremenda crisis político social que se ha desatado, la cual puede romper los paradigmas imperantes, de tal forma que ya no se hablaría de globalización sino de desglobalización, con lo cual tendría más vigencia la tesis planteada a lo largo de este trabajo investigativo sobre el reacomodamiento lingüístico mundial.

9.1.4. La movilidad social

La movilidad social puede definirse como el mecanismo mediante el cual los individuos buscan ascender en la escala social a través de la asimilación de, o convergencia hacia, las características de la clase dominante que detenta el poder económico, social, cultural y lingüístico.

La movilidad social suele expresarse de dos formas: la movilidad horizontal y la movilidad vertical. En la movilidad horizontal, los individuos pueden pasar de un sector del mercado a otro de mejores condiciones. En el caso de la comunidad de habla objeto de estudio, los hablantes indígenas que tienen una adecuada competencia en español y portugués aparte de su lengua materna, el ticuna, pueden conseguir un empleo muy bien remunerado en una empresa multinacional de petróleo o de extracción minera, y también pueden convertirse en prósperos comerciantes, ya que les facilita hacer sus transacciones no solo en el Brasil, sino también en Colombia o en el Perú. La movilidad social horizontal también puede ser de tipo transgeneracional, que es aquella que se produce cuando los integrantes de una familia cambian de profesión u oficio respecto a sus progenitores y descendientes. Esta situación es muy común en las familias que habitan en las tierras indígenas, como es el caso de Umariacu I y II, cuya costumbre es enviar a los hijos a estudiar a los centros universitarios de las ciudades con el propósito de que mejoren sus condiciones de vida.

La movilidad social vertical se puede clasificar en ascendente y descendente. La movilidad vertical se refiere al cambio de una clase social a otra. La movilidad social ascendente, como su nombre indica, supone escalar hacia arriba en la pirámide social. En la comunidad de habla de Umariacu II, un hablante indígena que labora como operario en el puerto fluvial del río Solimões, si posee amplios conocimientos lingüísticos de portugués, español e inglés, puede convertirse en un importante guía turístico que dé a conocer a los visitantes extranjeros, en diferentes lenguas, la exuberancia de la Amazonia. En cambio, los aborígenes que abandonan sus tribus y emigran a las ciudades en busca de mejor futuro, paradójicamente se ven obligados a vincularse a trabajos precarios y mal remunerados debido a su condición de indígenas, su escasa cualificación laboral y su mínima o nula competencia en las lenguas mayoritarias, situación que les conlleva un menoscabo de su calidad de vida, por lo que se ven enfrentados a una movilidad social descendente.

9.1.5. Validación de la hipótesis

R. Hamel (2003, 2008) considera que, muy a pesar del vertiginoso avance de la globalización económica y del crecimiento sin igual del inglés, la estabilidad lingüística del Mercosur está asegurada por el portugués y el español, cuyo prestigio, desarrollo y número de hablantes van en aumento día tras día, de tal forma que estas dos lenguas gozan de una enorme vitalidad y, de momento, no se ven amenazadas a nivel funcional ni a nivel territorial. Las demás lenguas que coexisten y entran en contacto, tales como las indígenas, las de los inmigrantes e inclusive el inglés, se subordinan ante la hegemonía de estas dos poderosas lenguas.

Partiendo de esta premisa, R. Hamel plantea la hipótesis de que el equilibrio lingüístico actual del Mercosur puede romperse debido al fortalecimiento de las lenguas minoritarias indígenas (lenguas locales), que coadyuva enormemente al debilitamiento de las lenguas nacionales, el portugués y el castellano (lenguas supercentrales), las cuales, a su vez, se convierten en un impedimento para la expansión del inglés (lenguas hipercentrales).

Esta tensión lingüística de naturaleza centrípeta resulta muy favorable al inglés, toda vez que las lenguas supercentrales son un obstáculo para la difusión de dicha lengua, de tal forma que, cuanto más conflicto exista entre las lenguas locales y las nacionales, más fortalecido se verá el inglés, pues estará libre de presión y podrá expandirse más fácilmente. Para evitar esta debacle, la política lingüística regional de Mercosur debe constituirse en una barrera defensiva e infranqueable que detenga el inusitado impacto de la globalización y de su lengua hegemónica, el inglés.

J. Fishman (2001) y F. Gimeno (2008, 2012) coinciden en que el avance de la globalización económica y la propagación del inglés es diferente en cada comunidad. En la UE, según R. Hamel (2003) la expansión del inglés y el castellano ha generado una enorme tensión entre estas dos lenguas, situación que ha favorecido a las lenguas minoritarias locales (corso, euskera, catalán), ya que han conseguido alcanzar un mejor estatus, vitalidad y prestigio. En América del Norte, el impacto del inglés no ha afectado negativamente al francés de Canadá, ni tampoco al español en México o Puerto Rico. En cambio, se ha convertido en una amenaza latente para las lenguas minoritarias, ya sean indígenas o de inmigrantes que coexisten en este país. En América del Sur, la política lingüística de Mercosur, que aboga por el fortalecimiento y la difusión de sus dos lenguas oficiales (portugués y español), así como por la preservación de las lenguas indígenas, no ha conseguido cumplir cabalmente estos objetivos ni, por supuesto, detener el imparable avance del inglés, que, a la postre, tampoco ha llegado a convertirse en una amenaza real y evidente para las lenguas del cono sur.

Vistos los casos anteriores, que tienen ocurrencia en diferentes latitudes del mundo, se puede concluir que carece de validez el planteamiento inicial propuesto por R. Hamel (2003), ya que no tiene soporte empírico y, por ende, no se puede confirmar la hipótesis según la cual el fortalecimiento de las lenguas minoritarias (que puede darse a través de una política lingüística proteccionista que impulse su enseñanza y difusión), en un momento dado, podría llegar a convertirse en una amenaza y sería un factor determinante para debilitar al español y al portugués,

facilitando así el avance expansivo del inglés. En realidad, este planteamiento se corresponde más bien a una inadecuada interpretación de la realidad sociolingüística, toda vez que las políticas lingüísticas de conservación y normalización, tanto en Mercosur como en el estado brasileño y en la comunidad de habla objeto de estudio, a pesar del gran esfuerzo llevado a cabo a escala estatal, consiguen a medias paliar la crítica situación lingüística que enfrentan las lenguas minoritarias.

Igualmente, carece de validez la hipótesis planteada por R. Hamel (2003) según la cual el principal conflicto lingüístico que tiene ocurrencia en la comunidad del Mercosur se genera por la tensa relación que se da entre la lengua global (inglés) y las lenguas regionales (portugués y castellano), de tal manera que la política lingüística debería convertirse en una barrera protectora que detenga el imparable avance de la globalización y del inglés, que, a la postre, pueden convertirse en una grave amenaza que ponga en riesgo la estabilidad lingüística de Mercosur y de América Latina. Por su parte, la hipótesis planteada por F. Gimeno (2008) ha sido confirmada teórica y empíricamente a través del trabajo de campo de esta investigación (véanse los ítems 8.1, 8.2, 8.3) en donde se evidencia amplia y suficientemente que la situación lingüística del Mercosur y de la comunidad de habla objeto de estudio no se corresponde propiamente a un conflicto lingüístico entre las dos principales lenguas regionales (portugués, español) y la lengua global (inglés), sino que se trata más bien de una diglosia amplia, que ocasiona un desplazamiento lingüístico del portugués y el español en beneficio del inglés, con movilidad social en algunas funciones sociales relacionadas con dominios de uso internacionales (ciencia, economía, política, tecnología, relación supranacional, etc.).

9.1.6. Discusión

Por una parte, el portugués y el español deben adoptar estrategias asimiladoras que permitan afrontar el impacto que ejerce la globalización y la lengua anglosajona, y por la otra, deben abogar por la preservación de la diversidad cultural y lingüística. Es necesario e indispensable, entonces, que las políticas busquen proteger y promocionar la diversidad cultural y lingüística para neutralizar y equilibrar el expansivo empuje del inglés. De lo contrario, la globalización económica no sería más que una nueva forma de expresión del colonialismo lingüístico y cultural.

Respecto al desplazamiento lingüístico del portugués y el español por el inglés como lengua global con movilidad social en algunas funciones sociales relacionadas con dominios científicos, económicos, tecnológicos y de relación internacional, F. Gimeno (2008) recomienda exigir respeto por la diversidad lingüística y cultural, así como reclamar la utilización del español y el portugués en dichas funciones sociales, que hoy está ostentando el inglés.

La política lingüística de Mercosur debe ser absolutamente coherente con la realidad sociolingüística, tal como preconiza D. Crystal (2005), para quien una política de multilingüismo social altamente inclusiva, sensible y preocupada por la preservación de las lenguas es el mejor aliciente para fomentar los cimientos de una convivencia pacífica, equilibrada y beneficiosa. Dicha política permite mostrar la

importancia y las bondades que trae la diversidad lingüística y cultural a los estados hegemónicos que todavía abogan por el monolingüismo y que tienen dificultades para asumir el multilingüismo social, debido, quizás en parte, a su ethos histórico. Dicha política, para que sea exitosa, debe seguir las siguientes directrices. a) Interés «de abajo a arriba»: la comunidad de habla debe ser la más interesada en preservar y proteger su lengua. b) Interés «de arriba a abajo»: los entes gubernamentales deben comprometerse con, y apoyar, las acciones tendientes para llevar a cabo el proceso de revitalización lingüística, a través de la asignación de recursos económicos con el fin de ser invertidos en planes, programas, capacitaciones, difusión mediática, etc.

9.2. Resultados en relación con la segunda hipótesis

HP2. Por efecto del contacto de lenguas en la región, se afronta una situación de **conflicto lingüístico** entre las lenguas indígenas y el portugués y el español, ya que estas últimas gozan de oficialidad y enorme prestigio, mientras que las lenguas minoritarias están relegadas al entorno social y familiar sin demasiado estatus más allá de las comunidades indígenas.

9.2.1. Conflicto lingüístico

A fin de evidenciar si existe un conflicto lingüístico entre las lenguas indígenas, por un lado, y el español y el portugués, por el otro, tanto en el Mercosur como en la comunidad de habla objeto de estudio, es importante conocer la dinámica mediante la cual una lengua se enfrenta a un proceso de esta naturaleza. Nada más indicado entonces que acudir a los estudios realizados por L. Aracil (1965), R. Ninyoles (1969), M. Siguan (2002) y Gimeno y Gimeno (2003), quienes han investigado, durante muchos años y de forma amplia y suficiente, el conflicto lingüístico ocurrido en las comunidades de Cataluña y Valencia en España.

L. Aracil (1965) define el conflicto lingüístico como un fenómeno subyacente a la diglosia en el que dos lenguas perfectamente individualizadas, una con carácter dominante y con presencia en los ámbitos de uso público oficial, y otra como lengua dominada y relegada a usos domésticos, se enfrentan y entran en tensión. Dicha tensión produce una situación coyuntural que posibilita a los estados o naciones optar por la conservación de la lengua que se encuentre en peligro a través de un proceso de normalización, o por el contrario, permitir que se perpetúe el conflicto y culmine en una irreversible sustitución lingüística. En este caso, se entiende por normalización lingüística al proceso de planificación que tiene por objetivo recuperar una lengua que se enfrenta a una situación de conflicto. Para llevar a cabo su ejecución, es necesario elaborar y poner en marcha un sistema de normas de uso que no solo debe incluir aspectos meramente lingüísticos, sino también de tipo social, étnico, político y cultural. Para este autor, el conflicto lingüístico, dependiendo de ciertas condiciones de tiempo, modo y lugar presentes en la comunidad de habla, puede manifestarse de forma aguda o latente.

R. Ninyoles (1969) asume la diglosia como la expresión del conflicto que tiene su origen en la tensión entre dos o más lenguas, hablantes y culturas. Se materializa a través de comportamientos, creencias y actitudes que adoptan los hablantes frente a su propia lengua, las cuales pueden ir desde la infidelidad lingüística, pasando por la vergüenza, indiferencia o claudicación, hasta llegar al desprecio o autoodio (asimilación, no-movilidad, lealtad). Suele expresarse bajo dos formas diametralmente opuestas: de forma inconsciente y de forma consciente o explícita. En la primera, resulta muy difícil su detección, ya que puede adoptar diferentes expresiones tales como pseudoactitudes o creencias favorables que enmascaran y ocultan el conflicto lingüístico, mientras que en la segunda está perfectamente identificado y, por ende, resulta más pertinente adoptar medidas adecuadas para su erradicación.

Según J. Fishman (2001), el conflicto lingüístico sucede cuando dos o más lenguas entran en franca competencia por el uso de uno o más ámbitos relacionados principalmente con el poder, tales como los asuntos gubernamentales o la educación.

Para Gimeno y Gimeno (2003), el conflicto lingüístico es «la activación de la configuración estática de la diglosia amplia sin movilidad social dentro de una dinámica progresiva de sustitución lingüística».

En un conflicto lingüístico, cualquier manifestación parcial o total de sustitución lingüística es producto de la tensión que tiene ocurrencia entre dos o más sistemas lingüísticos y entre dos o más tradiciones culturales, de tal manera que este proceso, dadas las circunstancias en que tiene lugar, debe necesariamente ser abordado desde la óptica del multilingüismo social. No obstante, para que este multilingüismo social desemboque en un proceso de sustitución lingüística deben darse, como mínimo, por lo menos las siguientes condiciones:

- a) Que exista una dinámica y efectiva interacción entre los hablantes de una comunidad de habla y que utilicen dos o más lenguas distintas para sus diferentes intercambios comunicativos en los ámbitos familiar, comercial cultural, científico o en cualquier otro.
- b) Que haya una marcada diferencia de prestigio entre las lenguas utilizadas en la comunidad de habla, de tal manera que los hablantes de las lenguas minoritarias consideren que los hablantes de las lenguas mayoritarias ostentan poder y superioridad.
- c) Que se interrumpa la transmisión lingüística intergeneracional
- d) Que se evidencie un notorio deterioro de las actitudes lingüísticas

Para S. Silva et al (2011), las relaciones entre no indígenas (colonizadores, terratenientes, políticos, etc.) e indígenas desde el periodo colonial nunca han sido armoniosas y han revelado situaciones de grandes conflictos, los cuales, en la mayoría de los casos, han llevado no solo al exterminio de las lenguas, sino también al de los pueblos. El indígena desde siempre ha representado un obstáculo para el desarrollo de intereses privados de un determinado segmento muy poderoso de la sociedad, y, para minimizar esta problemática, el estado ha implementado políticas de integración que siempre han tenido resultados nefastos. Uno de los objetivos de esas políticas fue la asimilación del indígena por medio de la educación, la cual iba

a cargo de las comunidades religiosas. Los indígenas eran alfabetizados en su lengua materna al mismo tiempo que eran introducidos en el aprendizaje de la lengua portuguesa, de tal forma que, al adquirir una adecuada competencia, toda la educación se desarrollaba en este idioma y luego eran conminados a dejar su lengua nativa, su modo de vida, su identidad y su cultura. Sin embargo, cuando no era posible la asimilación de forma pacífica, se exterminaban los pueblos y, con ellos, sus lenguas.

Como puede verse, el conflicto lingüístico que pueda existir en las comunidades indígenas brasileñas en general proviene de la época colonial, en la que se persiguió la extinción de sus hablantes, que eran condenados a la esclavitud en trabajos forzados y a la muerte cuando no aprendían el portugués, que era la lengua de los colonizadores. Actualmente, la globalización económica, la regionalización y la modernización crecientes han favorecido el proceso de sustitución lingüística mediante la exclusión del uso de las lenguas indígenas en diferentes ámbitos. El hecho de que las normas de uso impongan el portugués como lengua oficial del estado brasileño, el castellano en asuntos comerciales y el inglés en contextos de tipo científico y tecnológico, confina y restringe el uso de las lenguas indígenas a un ámbito tribal e informal.

M. Siguan (2002) considera que la globalización económica genera un impacto enorme sobre las lenguas minoritarias. Sus investigaciones sobre este fenómeno han sido desarrolladas en otras comunidades foráneas, si bien, al realizar una comparación del fenómeno estudiado con la comunidad objeto de estudio, se puede evidenciar que existen ciertos puntos coincidentes. En el caso de la etnia indígena de Umariçu II y, en general, en todas las comunidades indígenas de América del Sur, la globalización y la regionalización también les han impactado a todos los niveles, pero es más evidente cuando sus miembros entran en contacto con las áreas urbanas o migran a ellas, donde afrontan una situación de debilidad lingüística al ser su lengua materna prácticamente inútil y no tener más alternativas que aprender las lenguas foráneas a las que están expuestos, pues es entendible que la sociedad de acogida normalmente no tiene interés alguno en aprender la lengua indígena. Los jóvenes son los primeros en ir asimilándose al nuevo ambiente sociolingüístico a fin de poder sobrevivir en un medio tan hostil, lo que, a la postre, puede interrumpir la transmisión intergeneracional y generar actitudes lingüísticas negativas frente a su lengua materna, que normalmente los lleva al autoodio o a la indiferencia y al posterior abandono. Es innegable entonces que, frente a la globalización, muchas de estas lenguas menores se hallan en desventaja, relegadas y en un alto riesgo de sustitución si los estados y las propias comunidades no implementan estrategias tendientes a su conservación, mantenimiento y normalización.

9.2.2. Conservación, normalización y recuperación de las lenguas indígenas

En el Brasil, a pesar de las enormes adversidades afrontadas históricamente por los indígenas, la cuales llevaron a la desaparición de por lo menos el 90% de su población, actualmente sobreviven unos 630 mil individuos aborígenes, aproximadamente. Según la opinión del antropólogo M. Gomes (2012). Hoy día hay

lugar para noticias positivas relacionadas con algunas comunidades aborígenes, que han venido creciendo poblacionalmente en las últimas cinco décadas. Los guaraní, los terena, los guajajara, los makuxi y los mura, que acumulan más de doscientos años de contacto con los no indígenas, parecen haber adquirido refuerzo biológico y cultural, pues se estima que han alcanzado una población de más de veinte mil habitantes.

Muchas etnias que habían sufrido disminución en más de un 50% de su población original dieron un salto de crecimiento, como los karajá, munduruku, canela, kayapó, xavante etc. Otras tribus, como las urubu-kaapor, gaviões-parkatejé, kayabi, juruna, yawalapiti, nambiquara, tapirapé etc., que también estuvieron próximas a la extinción, se recuperaron y se estabilizaron biológica, lingüística y culturalmente. Caso emblemático es el de la comunidad indígena ticuna, que, al igual que las demás etnias, estuvo al borde del exterminio, pero que ha conseguido sobrevivir y convertirse en una de las más importantes del estado del Amazonas y del Brasil, no solo por el número de población, que cada día va en aumento (algo más de 46 mil habitantes), sino también por su vitalidad etnolingüística, hasta el punto de que el ticuna es considerada como la lengua indígena mayoritaria de la comunidad de habla objeto de estudio.

La recuperación de las lenguas indígenas en el Brasil a través de la conservación y la normalización comenzó a hacerse realidad a partir del año 1988, cuando constitucionalmente por fin se les otorgó a las comunidades nativas el derecho a una educación diferenciada, específica y multilingüe.

Casi una década después, mediante el decreto presidencial de 26 de 1991, se estipuló que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) sería el directo responsable de definir las políticas de la educación escolar indígena a escala nacional, mientras que los estados y los municipios responderían por la ejecución de estas políticas.

En el año de 1998, mediante la resolución 02, se establecieron las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la enseñanza fundamental. Dicho documento destaca el aprendizaje de la lengua extranjera junto con otras áreas de conocimiento, como la lengua portuguesa y la lengua materna para las poblaciones indígenas.

A partir del 2003, el Ministerio de Educación y Ciencia ha venido priorizando un conjunto de acciones que apuntan a impulsar la formación de profesores indígenas a escala superior (cursos de licenciatura intercultural indígena), habilitándolos para la docencia en los años finales de la enseñanza fundamental y media, con el fin de neutralizar las migraciones a las ciudades y las deserciones escolares, así como para ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la enseñanza.

Desde el año 2007, las universidades del sector público, principalmente, también se han implicado grandemente en la implantación de cursos de licenciaturas interculturales para la formación de profesores indígenas. Tal es el caso de la Universidad Estatal del Amazonas (UEA), que, en colaboración con ONG indígenas, ha liderado un proyecto de formación de por lo menos 200 profesores indígenas a través de una licenciatura intercultural para los pueblos ticuna, kokama y kaixana del Alto Solimões (Estado del Amazonas).

También merece destacarse el proyecto que se ha llevado a cabo en el estado de Mato Grosso do Sul y que se ha materializado a través del programa Red de Saberes (=pt. *Rede de Saberes*), que, mediante acción afirmativa realizada por cuatro universidades estatales, se encarga de apoyar y asegurar la permanencia en la educación superior de los estudiantes indígenas de la región.

Estas iniciativas han sido muy interesantes, pero la implementación e impartición de los cursos ha sido muy lenta, lo que ha dificultado ampliar la cobertura a todas las comunidades indígenas y aminorar así los altos índices de analfabetismo en esta población. Si bien es cierto que en la comunidad de habla objeto de estudio, las cifras son moderadas (ver figuras 69 y 70) a nivel general si que son preocupantes, ya que, en el Brasil, la tasa de alfabetización de los indígenas se encuentra por debajo de la media nacional, que se sitúa en el 90,4%. En las tierras indígenas, el 32,3% todavía son analfabetos, mientras que, fuera de las tierras indígenas, el porcentaje de analfabetismo se reduce al 14,5%. Vale la pena aclarar que estos datos corresponden a las cifras oficiales de los censos, que son poco confiables, ya que, los índices pueden ser mucho más altos, sobre todo por lo que se refiere a la población adulta.

Otra medida muy importante que se viene imponiendo sistemáticamente en este nuevo milenio, con miras a preservar el porvenir de las lenguas indígenas, es la concesión del estatus de cooficialidad a algunas de ellas. Para este logro fue vital la implicación en política de las comunidades indígenas, que llegaron a alcanzar en algunos municipios importantes cargos públicos, situación que fue aprovechada por los aborígenes para presionar ante las más altas instancias del estado con el objetivo de percibir subvenciones no solo para conseguir mejoras en la salud, la educación, la economía y la cultura, sino también para implementar una política lingüística que sirviera para preservar y mantener sus lenguas autóctonas.

Uno de los principales obstáculos que hubo al comienzo tuvo que ver con la visión según la cual la oficialización de las lenguas indígenas violaba la constitución brasileña, pues aparentemente podrían sustituir al portugués como L1 en determinados territorios, especialmente donde hay fuerte presencia indígena. No obstante, este impase fue resuelto y la cooficialidad fue restringida exclusivamente al nivel de los municipios en donde existe un gran número de población indígena.

La operativa para el proceso de implantación de las lenguas en las municipalidades, de acuerdo con lo estipulado en la política lingüística, comienza con la incorporación de hablantes indígenas en los estamentos oficiales; posteriormente se hace extensiva a los estamentos privados, tales como bancos, empresas de transporte, supermercados, etc., y finalmente su aprendizaje se lleva cabo en las aulas de clase a partir de los niveles de la enseñanza fundamental de las escuelas públicas municipales.

El proceso de implementación de la cooficialidad también se vio entorpecido por la falta de normalización de la escritura, ya que las lenguas indígenas históricamente han sido orales y han mantenido su pureza y acervo gracias al aislamiento de las poblaciones que las hablan. Para que pudieran ostentar el rango de oficialidad fue preciso definir un vocabulario, unas normas gramaticales, un uso escrito y un sistema de enseñanza, de tal manera que fueron sometidas a un proceso

de codificación que en muchos casos implicó, desafortunadamente, la sustitución de una o más variantes del tronco lingüístico en favor de la lengua común estandarizada. Igualmente, también fue necesario llevar a cabo un proceso de modernización y adaptación cultural a estos tiempos de globalización económica y omnipresencia del inglés.

La cooficialidad trae consigo enormes beneficios que indiscutiblemente redundan positivamente en la protección, recuperación, conservación, mantenimiento y difusión de las lenguas indígenas. Se pueden destacar los siguientes:

- a) Contribuye al cumplimiento de los objetivos de la globalización, que abogan por la inclusión de la diversidad cultural y lingüística.
- b) Incentiva el uso de las lenguas indígenas en todas las dependencias públicas de la municipalidad, tanto para documentos públicos como para campañas institucionales.
- c) Estimula el aprendizaje y la difusión de estas lenguas en los medios de comunicación e instituciones privadas.
- d) Facilita la introducción de las lenguas indígenas en las escuelas y motiva a los indígenas a asistir a las aulas de clase.
- e) Ayuda a disminuir la migración de ciertas comunidades de sus tierras indígenas hacia centros urbanos, toda vez que da un sentido de arraigo y pertenencia.
- f) Mejora la autoestima de los indígenas, pues, antes de la promulgación de las leyes de cooficialización, asumían sentimientos de vergüenza e inseguridad (autoodio) cuando usaban la lengua indígena públicamente.
- g) Incentiva la producción de materiales didácticos y literarios autóctonos, que son un importante canal de expresión y comprensión de la cosmología, de los aspectos de la vida artística, cultural y lingüística de las comunidades indígenas.

El primer municipio en implantar la cooficialidad de las lenguas indígenas en el Brasil fue São Gabriel da Cachoeira (Estado del Amazonas), que en el año 2002 declaró como oficiales las lenguas tukano, baniwa y nhengatu debido a su gran número de hablantes, vitalidad e importancia. Este municipio cuenta con la mayor población indígena (algo más de 20 etnias diferentes) del Amazonas: de los 43 mil habitantes que tiene este territorio, el 73,31% son indígenas, de acuerdo con fuentes estimativas suministradas por Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para el año 2015. En el año 2010, en la ciudad de Tacuru (Estado Mato Grosso do Sul), fue adoptado el guaraní como lengua oficial y el portugués como L2. En el marco de su política lingüística, se sugiere apoyar e incentivar la enseñanza y la difusión de esta lengua a través de todos los medios de comunicación hablados y escritos del municipio. Para el año 2012, el municipio de Tocantínia (Estado de Tocantins) elevó a lengua oficial, junto con el portugués, la lengua xerente, y a mediano plazo se prevé impartir cursos tanto para la población indígena como para la no indígena. En el 2014, en el municipio de Bonfim (Estado de Roraima), las

lenguas macuxi y wapixana adquirieron el estatus de cooficialidad — que comparten con el portugués como lengua oficial—. Actualmente, la comunidad indígena adelanta actividades político-administrativas con el propósito de conseguir el estatus de cooficialidad para la lengua ticuna en la municipalidad de Tabatinga (Estado del Amazonas), toda vez que, desde el año 2006, dicha lengua comenzó a ser impartida en todos los centros educativos públicos de este municipio.

J. Fishman (1991) sostiene que son ocho las etapas que atraviesa una lengua minoritaria en proceso de recuperación cuando se encuentra en contacto con una o más lenguas de mayor prestigio en una comunidad de habla. A continuación, de acuerdo con el modelo teórico propuesto por Fishman, se determinará cuál es la situación de algunas de las lenguas indígenas más representativas de Mercosur, del Brasil y de la comunidad de habla objeto de estudio. En la figura 168 se ilustra claramente dicho proceso:

NIVEL	SITUACIÓN	LENGUA
Nivel 1	Presenta la plena recuperación con presencia de la lengua en todo tipo de actividades similares a la lengua predominante en el conjunto del territorio.	El guaraní como L2 de Paraguay El quechua en Perú y Argentina El aymara en Bolivia
Nivel 2	Existe en usos institucionales y está presente en algunos medios de comunicación.	El tukano, baniwa, nhengatu, tacuru, xerente y wapixana en el Brasil, que tienen el estatus de L2 en las respectivas municipalidades.
Nivel 3	La lengua se utiliza en las relaciones comerciales y de trabajo.	
Nivel 4	La lengua puede ser ya medio de enseñanza.	La lengua ticuna en el estado del Amazonas, especialmente en la microrregión del Alto Solimões.
Nivel 5	La lengua muestra una leve recuperación y empieza a darse algún tipo de enseñanza formal.	
Nivel 6	Los jóvenes la aprenden de sus padres y la comunidad la utiliza en actividades colectivas; a partir de este nivel la recuperación se presenta como una posibilidad real.	Guaraní, terena, guajajara, makuxi, mura, karajá, munduruku, canela, ayapó, xavante, urubu-kaapor, gaviões-parkatejé, kayabi, juruna, yawalapiti, nambiquara, tapirapé.
Nivel 7	El uso de la lengua es parcial en los distintos ámbitos, por lo que la lengua no se mantiene y subsiste el peligro desaparecer	Lenguas aisladas con mínimo o ningún contacto con la población no indígena: zo'é, awá guajá, avá canoeiro, akun'tsu, canôe, piripkura, araweté, suruwahá, yanomami.
Nivel 8	Nivel máximo de abandono de la lengua: la desaparición de la lengua parece próxima.	

Figura 168. Proceso de recuperación de las lenguas indígenas. Fuente: J. Fishman (1991)

Aparte de los grandes esfuerzos hechos tanto por las comunidades indígenas como por el estado brasileño, cabe decir que las nociones de lealtad lingüística (véase 1.1.2.5), etnicidad (véase 1.7.6.), prestigio lingüístico (véase 1.7.7.), identidad étnica (véase 1.7.8.) y vitalidad etnolingüística (véase 1.7.9.) también son útiles para desarrollar estrategias que permitan identificar situaciones potencialmente generadoras de conflicto lingüístico y, a su vez, impulsar un cambio social que redunde positivamente en la recuperación, conservación y mantenimiento de las lenguas indígenas.

9.2.3. Validación hipótesis

F. Gimeno (2008) considera que la tensión lingüística en la región de Mercosur suscitada por el impacto del inglés como lengua global sobre las lenguas de la comunidad de habla es un problema menor si se compara con los graves conflictos lingüísticos internos que ocurren entre las lenguas nacionales preponderantes (español, portugués) y las lenguas minoritarias subordinadas (lenguas indígenas), debido a la alta concentración poblacionm y su incidencia en la realidad sociolingüística de América del Sur. Con esta apreciación también coincide R. Hamel (2008), para quien la principal amenaza sobre el porvenir de las lenguas indígenas no es el inglés como lengua global, sino el portugués y el español como lenguas mayoritarias de la región.

Los postulados de F. Gimeno (2008) y R. Hamel (2008) permiten confirmar parcialmente la hipótesis 2 de este trabajo investigativo, la cual da cuenta de la existencia de un conflicto lingüístico al que se ven enfrentadas la mayoría de las lenguas indígenas. El modelo general de la sustitución lingüística muestra cómo las lenguas regionales mayoritarias (portugués y español) se expanden, ya sea mediante presión directa o por el prestigio que les confiere el ser las lenguas más poderosas del entorno. Así, muchas de las lenguas minoritarias no soportan la fuerte influencia de las lenguas mayoritarias y terminan siendo excluidas de los dominios más importantes del uso social en la comunidad, hasta el punto de que los hablantes indígenas conscientes de la inferioridad de sus lenguas terminan interrumpiendo la transmisión generacional, generando sentimientos de autoodio y abandonándolas paulatinamente.

Es verdad que gran parte de las lenguas indígenas pequeñas y aisladas ubicadas en el Mercosur efectivamente están condenadas a un conflicto lingüístico y a una inevitable sustitución por las lenguas mayoritarias, también existen algunas notables excepciones en Suramérica, tales como el guaraní en Paraguay, el quechua en Perú y Argentina, el aymara en Bolivia y el wayúu en Colombia, entre otras.

En el Brasil, de acuerdo con el censo desarrollado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (2010), la población indígena había crecido el 205% en los últimos 20 años. En el año 1991, la población indígena era de 294 mil habitantes, mientras que en el 2010 alcanzaba la cifra de 896.900 personas. En el Estado del Amazonas, en la primera década del siglo XXI, el crecimiento poblacional fue de un 32%, toda vez que si en el año 2000 los indígenas eran 113.295, en el 2010 su número ascendió a los 160.680.

En general, las lenguas que han sido objeto de cooficialidad en los municipios donde existe una gran concentración de población indígena y también aquellas cuyos hablantes presentan un acelerado crecimiento demográfico y una notable vitalidad etnolingüística, tales como el tukano, baniwa, nhengatu, tacuru, xerente y waxixana, de momento no se ven enfrentadas a un conflicto lingüístico.

El caso más llamativo es el del ticuna, considerado como la lengua indígena mayoritaria del Brasil, no solo por su creciente número de hablantes (46.045), sino también por su prestigio, presencia geográfica en el estado del Amazonas (Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antonio do Içá, Jutai, Fonte Boa, Tonantins, Beruri), vitalidad e importancia.

Los resultados de la presente investigación confirman que esta lengua no se encuentra frente a un conflicto lingüístico, hecho que ha sido confirmado teórica y empíricamente a través del trabajo de campo realizado en la comunidad de habla de Umariçu II (véanse los ítems 8.1, 8.2, 8,3), en donde se constata amplia y suficientemente que la situación sociolingüística se corresponde más bien con un caso de diglosia amplia con movilidad social y desplazamiento lingüístico del ticuna por el español y el portugués en determinados ámbitos, tales como la educación y los intercambios económicos.

Si bien es cierto que la investigación se ha llevado en la tierra indígena de Umariçu (Tabatinga-Amazonas), donde se concentra un alto porcentaje de habitantes, es necesario ampliar este estudio a las diferentes municipalidades de la microrregión del Alto Solimões (Brasil), el departamento del Amazonas (Colombia) y el departamento de Loreto (Perú), donde también existe una importante población ticuna, con el fin de conocer de forma amplia y suficiente la situación sociolingüística real de esta importante lengua aborígen en el trapecio amazónico tanto a nivel rural como urbano.

9.2.4. Discusión

Para entender la dinámica sociolingüística actual, es necesario asumir que a partir de la irrupción mundial de la globalización económica, la situación de las lenguas en contacto cambia diametralmente; en el caso de Mercosur, la realidad lingüística no puede explicarse como el simple contacto regional de dos lenguas, el portugués y el español, sino que hay que tener en cuenta la importante influencia que ejerce el inglés como lengua global en ciertos ámbitos de uso, y por su puesto las lenguas minoritarias, ya sean las indígenas o la de los emigrantes, ya que todo este conjunto lingüístico ejerce un fuerte impacto sobre la conducta lingüística de los hablantes, no solo a nivel local, o regional, sino también a nivel mundial.

En síntesis, puede afirmarse que actualmente existe un conflicto sociopolítico que proviene de la época colonial más que un conflicto lingüístico en sí mismo. Y es que las comunidades indígenas han estado por muchos siglos condenadas al abandono y al olvido histórico a causa de la inequitativa distribución de la riqueza, no solo económica, sino también política, educativa, lingüística y cultural. No fue hasta hace unas tres décadas que se les reconoció el derecho a una educación acorde con su idiosincrasia y que se empezaron a realizar acciones tendientes a implantar la educación indígena y a dar el nivel de oficialidad a algunas lenguas nativas en municipios donde su presencia es muy alta. Un signo inequívoco del cambio de mentalidad y de la apuesta consciente por la preservación, mantenimiento y recuperación de estas lenguas, que se encontraban en un inminente riesgo de sustitución. A pesar de todo lo hecho desde entonces hasta hoy, pareciera que no es suficiente, ya que muchos indígenas continúan migrando de sus tierras, y, allá donde llegan, tienen la necesidad de adquirir las nuevas lenguas no indígenas de su entorno y se sientan coaccionados a hacerlo, ya que tanto el portugués como el español, e inclusive el inglés, dados su superioridad y prestigio lingüísticos, hipotéticamente podrían darles acceso y participación a bienes y servicios de los cuales carecen en

sus comunidades, algo que no es tan real, por lo menos para el caso de los indígenas de la comunidad de habla objeto de estudio.

A pesar de la adversidad, es importante resaltar que, gracias al esfuerzo mancomunado del estado y de las comunidades indígenas, actualmente no existe un conflicto lingüístico generalizado, pues, como ha podido verse, muchas de estas lenguas que parecían condenadas a una inevitable sustitución han logrado sobreponerse a ella y han superado su decadencia hasta el punto de que hoy presentan una saludable vitalidad y un aumento considerable de sus hablantes, algo impensable hace tres décadas. Son hitos meritorios la cooficialización de algunas lenguas indígenas, la construcción de escuelas en las tierras indígenas, la inclusión de las lenguas indígenas en el sistema educativo, la producción de material didáctico, la implementación de cursos especiales de licenciatura, la formación de profesores indígenas, etc.

Para R. Hamel (2003, 2008), si bien es cierto que la influencia de la globalización económica y del inglés ha tenido una enorme incidencia en todos los niveles (económico, comercial, social y cultural), en América Latina los conflictos culturales tienen otras connotaciones, toda vez que las circunstancias histórico-sociolingüísticas son diferentes a las de otras latitudes: desde un punto de vista lingüístico, por ejemplo, se han producido acciones reivindicativas por parte de los pueblos indígenas que abogan por la protección de sus lenguas, por un lado, y de la ciudadanía no indígena por el otro, que reclama la transformación de una sociedad monolingüe en una multilingüe.

Estas reivindicaciones han dado sus frutos a largo plazo, beneficiando indirectamente a las lenguas con acciones como la creación del tratado comercial de Mercosur, que ha permitido que el portugués y el español alcancen la cooficialidad como lenguas supranacionales y que las lenguas minoritarias obtengan el reconocimiento constitucional como derechos indígenas, lo que ha proporcionado a sus hablantes, entre otras cosas, acceso a una educación intercultural multilingüe. No ha resultado fácil conseguir estos logros, pues, en algunos países, al principio hubo una frontal resistencia al cambio. Tal es el caso del Brasil, en donde se llegó a considerar que el fortalecimiento de las lenguas indígenas atentaba contra la soberanía nacional y la ponía en riesgo.

A fin de complementar el trabajo de campo de la presente investigación, a continuación se va a efectuar una valoración subjetiva del grado de vitalidad y del nivel de riesgo de conflicto lingüístico al que la lengua ticuna está expuesta, para lo cual se adaptan y se utilizan los criterios y parámetros establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en el estudio denominado *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas* (2003). Dicha evaluación se realiza a través de un índice que permite conocer la situación sociolingüística global de la lengua y, a su vez, ayuda a determinar cuáles son las acciones apropiadas para su normalización, mantenimiento, revitalización o preservación, según sea necesario.

Se identificaron e individualizaron nueve factores discriminados de la siguiente forma: seis factores que permiten evaluar la vitalidad y el nivel de riesgo, dos que facilitan evidenciar las actitudes lingüísticas y uno que ayuda a mensurar el

acervo del material disponible. Estos factores se evalúan a través de una escala que oscila entre 5 y 0, donde 5 representa el máximo grado de vitalidad y el mínimo riesgo y 0, el grado más bajo de vitalidad y máximo riesgo de afrontar un conflicto lingüístico. A su vez, estos factores están asociados a unos criterios que permiten calificar subjetivamente a la lengua objeto de estudio.

1) Transmisión intergeneracional de la lengua

Factor	Grado	Criterio	Población de hablantes de la lengua ticuna
No corre peligro	5	La lengua es utilizada por todos los grupos de edad, incluidos los niños.	De momento, no se evidencia que exista una interrupción en la transmisión intergeneracional; la lengua se habla especialmente en el ámbito tribal (familia, amigos, vecinos), pero en otros contextos (escuela, relaciones comerciales, asuntos oficiales) ha sido desplazada por el portugués y el español. Esta situación no representa una amenaza actual para la comunidad de habla toda vez que las lenguas tienen una distribución funcional y social claramente definida.
Vulnerable	4	La lengua es utilizada por algunos niños en todos los ámbitos, y por todos los niños en ámbitos restringidos.	
Claramente en peligro	3	La lengua es utilizada, sobre todo, por la generación parental hacia arriba.	
Seramente en peligro	2	La lengua es utilizada, sobre todo, por la generación de los abuelos hacia arriba.	
En situación crítica	1	La lengua es utilizada por muy pocos hablantes, fundamentalmente de la generación de los bisabuelos.	
Extinta	0	Ya no quedan hablantes.	

Figura 169. Transmisión intergeneracional de la lengua. Fuente: Unesco (2003)

2) y 3) Número absoluto y proporción de hablantes en el conjunto de la población

Factor	Grado	Criterio	Proporción de hablantes en el conjunto de la población ticuna
No corre peligro	5	Todos hablan la lengua.	La comunidad de la tierra indígena de Umariacu es una de las más grandes y representativas de la región por lo que a número de habitantes se refiere, toda vez que va en aumento año tras año, según lo demuestran las estadísticas oficiales y las no oficiales. La transmisión intergeneracional de la lengua tiene ocurrencia simultáneamente y en similares proporciones al crecimiento poblacional, de tal forma que todos sus habitantes dominan la lengua ticuna plenamente. Este es un indicador muy importante, que evidencia claramente la excelente vitalidad que presenta esta lengua y su bajo riesgo de afrontar un conflicto lingüístico a mediano plazo.
Vulnerable	4	Casi todos hablan la lengua.	
Claramente en peligro	3	La mayoría habla la lengua.	
Seramente en peligro	2	Una minoría habla la lengua.	
En situación crítica	1	Muy pocos hablan la lengua.	
Extinta	0	Nadie habla la lengua.	

Figura 170. Número absoluto y proporción de hablantes en el conjunto de la población. Fuente: Unesco (2003)

4) Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua

Factor	Grado	Criterio	Ámbitos y funciones de las lenguas de la comunidad de habla objeto de estudio
Uso universal	5	La lengua se utiliza en todos los ámbitos y para todas las funciones.	
Paridad plurilingüe	4	Se pueden emplear dos o más lenguas en la mayoría de los ámbitos sociales y para la mayoría de las funciones.	Los hablantes utilizan cada una de las lenguas para una función diferente: el ticuna, en contextos informales, y el portugués, junto con el español, en ámbitos formales. Además, los aborígenes tienen claramente identificado que tanto el español como el portugués e inclusive el inglés son las lenguas que les permiten acceder a mejores oportunidades de progreso, y que su lengua madre es sinónimo de identidad de la raza ticuna. En este caso particular, el multilingüismo social no da lugar a un conflicto lingüístico, sino a una diglosia amplia, con desplazamiento lingüístico y movilidad social.
Ámbitos decrecientes	3	La lengua se utiliza en el ámbito doméstico y para muchas funciones, pero la lengua dominante empieza a penetrar incluso en el ambiente familiar.	
Ámbitos limitados o formales	2	La lengua se utiliza en ámbitos sociales limitados y para varias funciones.	
Ámbitos muy limitados	1	La lengua se utiliza solo en un número muy restringido de ámbitos y para muy pocas funciones.	
Extinta	0	La lengua no se utiliza en ningún ámbito para ninguna función.	

Figura 171. Ámbitos y funciones de la lengua ticuna. Fuente: Unesco (2003)

5) Respuesta a los nuevos ámbitos y medios

Factor	Grado	Criterio	Presencia de la lengua ticuna en los nuevos ámbitos
Dinámica	5	La lengua se utiliza en todos los nuevos ámbitos.	
Robusta/activa	4	La lengua se utiliza en la mayoría de los nuevos ámbitos.	
Pasiva	3	La lengua se utiliza en muchos nuevos ámbitos.	
Comprometida	2	La lengua se utiliza en algunos nuevos ámbitos.	
Mínima	1	La lengua se utiliza solo en unos pocos nuevos ámbitos.	En la comunidad de habla, el portugués, el español y el inglés no solo tienen hegemonía en las esferas de la economía, las comunicaciones, la educación, la ciencia, la cultura, la radio y la televisión, sino que han ampliado su cobertura a nuevos ámbitos tales como las TIC e Internet, hecho que les permite afianzar su poderío y estatus en detrimento del ticuna, aunque el ámbito de uso habitual de esta lengua, la comunicación intracomunitaria, no resulta afectado. En los demás ámbitos, tiene escasa o ninguna presencia. Tal es el caso del acceso a Internet: un alto porcentaje de la población no tiene acceso a la red, y solo existe una baja disponibilidad en las dependencias oficiales de la comunidad y en la escuela. Si la comunidad de habla sigue siendo excluida de la mayoría de ámbitos de uso actuales y también de los nuevos, como las TIC e Internet, entre otros, a mediano plazo su lengua va a ser subutilizada y estigmatizada, lo que, a la postre, la puede llevar a afrontar un conflicto lingüístico.
Inactiva	0	La lengua no se utiliza en ningún nuevo ámbito.	

Figura 172. Presencia de la lengua ticuna en nuevos ámbitos y medios. Fuente: Unesco (2003)

6) Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua

Grado	Criterio	Disponibilidad de materiales escritos en lengua ticuna
5	Existen una ortografía establecida y una tradición de lectura y escritura, con gramáticas, diccionarios, textos, literatura y medios de comunicación diarios. La lengua escrita se utiliza en la administración y en la educación.	
4	Existen materiales escritos y, en la escuela, los niños aprenden a leer y escribir en su lengua nativa. La lengua escrita no se utiliza en la administración.	La comunidad de habla objeto de estudio presenta una marcada tradición ancestral de oralidad lingüística que prevalece sobre el lenguaje escrito, lo que no obsta para que, dentro de su proceso de normalización, se haya producido un rico acervo plasmado en textos didácticos, situación que favorece el mejoramiento de la vitalidad de la lengua ticuna, especialmente a través de la enseñanza. No obstante, fuera de las aulas de clase, la presencia de la lengua aborigen es prácticamente inexistente, pues no existe material audiovisual o escrito (sitios web, revistas, periódicos, documentales, filmes) que permita su difusión. La lengua hablada y escrita no se utiliza en contextos formales.
3	Existen materiales escritos y los niños pueden conocer la lengua escrita en la escuela. No se promueve la alfabetización mediante medios impresos.	
2	Existen materiales escritos, pero es posible que solo sean útiles para algunos miembros de la comunidad y que para otros tengan un valor simbólico. El aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua no forma parte de los programas escolares.	
1	La comunidad conoce una ortografía práctica y se escriben algunos materiales.	
0	La comunidad no posee ninguna ortografía.	

Figura 173. Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua ticuna.

Fuente: Unesco (2003)

7) Actitudes y políticas de los gobiernos hacia las lenguas, incluidos su rango oficial y su uso

Nivel de apoyo	Grado	Actitudes lingüísticas oficiales hacia las lenguas	Actitudes lingüísticas oficiales hacia las lenguas de la comunidad de habla objeto de estudio
Apoyo igualitario	5	Todas las lenguas son protegidas.	
Apoyo diferenciado	4	Las lenguas minoritarias son protegidas fundamentalmente como lenguas de ámbito privado.	Las actitudes asumidas por el Gobierno hacia las lenguas indígenas se dan a través de un apoyo diferenciado en el que el estado protege a todas las lenguas en general desde la promulgación de la Constitución de 1988. No obstante, a cada una se le asigna un contexto de uso específico: el portugués, como lengua oficial del Brasil; el inglés y el español, como lenguas extranjeras, y las lenguas indígenas, para uso doméstico dentro de las comunidades aborígenes, por medio de la cooficialización en determinados estados y municipios con fuerte presencia poblacional indígena, tales como el municipio de São Gabriel da Cachoeira (estado del Amazonas), donde las lenguas tukano, baniwa y nheengatu ostentan esta categoría, y la microrregión do Alto Solimões, que presenta la mayor concentración de población indígena ticuna. Si bien es cierto que esta lengua aún no tiene el estatus de cooficialidad en ninguno de los municipios de la microrregión, se encuentra plenamente normalizada y es la que actualmente tiene más hablantes en el Brasil.
Asimilación pasiva	3	No existe una política explícita para las lenguas minoritarias. En el ámbito público prevalece la lengua dominante.	
Asimilación activa	2	El gobierno promueve la asimilación a la lengua dominante. Las lenguas minoritarias no gozan de protección.	
Asimilación forzosa	1	La lengua dominante es la única lengua oficial, mientras que las lenguas no dominantes no son reconocidas ni protegidas.	
Prohibición	0	Las lenguas minoritarias están prohibidas.	

Figura 174. Actitudes oficiales hacia las lenguas de la comunidad de habla. Fuente: Unesco (2003)

8) Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua

Grado	Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su lengua	Actitudes lingüísticas hacia la lengua ticuna
5	Todos los miembros conceden valor a su lengua y desean que se promueva.	
4	La mayoría de los miembros apoyan el mantenimiento de la lengua.	Las actitudes lingüísticas de la población indígena hacia su lengua materna, el ticuna, son positivas, de tal forma que es vista como un símbolo de identidad étnica, y se proclama la necesidad de difundirla en todos los ámbitos en los cuales actualmente no tiene presencia, tales como los medios de comunicación social, los asuntos oficiales del estado, los intercambios económicos, las relaciones culturales, etc.
3	Muchos miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros son indiferentes o pueden incluso apoyar su pérdida.	
2	Algunos miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros son indiferentes o pueden incluso apoyar su pérdida.	
1	Sólo unos pocos miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros son indiferentes o pueden incluso apoyar su pérdida.	
0	A <i>nadie</i> le preocupa que se pierda la lengua; todos prefieren emplear una lengua dominante.	

Figura 175. Actitudes de los indígenas ticuna hacia su propia lengua. Fuente: Unesco (2003)

9) Tipo y calidad de la documentación

Estado documental	Grado	Documentación de la lengua	Lengua ticuna
Excelente	5	Existen gramáticas y diccionarios completos, textos extensos y un flujo constante de materiales lingüísticos. Hay abundantes registros anotados de audio y vídeo de alta calidad.	
Buena	4	Existen una buena gramática y cierto número de gramáticas aceptables, diccionarios, textos, literatura y medios de comunicación cotidianos; hay suficientes registros anotados de audio y vídeo de alta calidad.	
Pasable	3	Puede haber una gramática aceptable o un número suficiente de gramáticas, diccionarios y textos, pero no medios de comunicación cotidianos; pueden existir registros de audio y vídeo de calidad variable o diverso grado de anotación.	A pesar de que existe una normalización de la lengua ticuna y de que es la que más hablantes posee en el Brasil, no cuenta con muchas gramáticas, diccionarios y textos, y los pocos que existen son para uso didáctico. Igualmente, carece de presencia en los medios de comunicación locales (periódicos, revistas, radio, blogs, páginas webs, wikis). Son escasos los registros fílmicos y tan solo hay alguna producción musical en audio y video.
Fragmentaria	2	Hay algunos esbozos de gramática, listas de palabras y textos de utilidad para una investigación lingüística limitada, pero sin suficiente cobertura. Pueden existir registros de audio y vídeo de calidad variable, con o sin anotación.	
Insuficiente	1	Existen solo unos pocos esbozos de gramática, breves listas de palabras y textos fragmentarios. No hay registros de audio y vídeo, o los que hay son de calidad inutilizable o carecen totalmente de anotación.	
Indocumentada	0	No existe ningún material.	

Figura 176. Tipo y calidad de la documentación de la lengua ticuna. Fuente: Unesco (2003)

Como resultado de la presente evaluación, seguidamente se realiza una síntesis de sus principales hallazgos junto con las respectivas recomendaciones con miras a generar acciones de mejora continua, tendientes a la preservación, mantenimiento y conservación de la lengua ticuna, para evitar que, en un mediano plazo, se pueda ver enfrentada al portugués y al español en una situación de conflicto lingüístico.

- a) **Factor 1:** se evidencia que existe una transmisión intergeneracional plena de la lengua ticuna a todo nivel, toda vez que en la escala de medición presenta un grado 5 y un nivel equivalente a «no corre peligro». Es decir, no hay riesgo de interrupción de la transmisión intergeneracional ni de ocurrencia de conflicto lingüístico. La escuela, la Fundación Nacional del

Indio (Funai) y la secretaría de educación municipal, entre otras entidades, deben concienciar y sensibilizar a la población indígena sobre la importancia de la transmisión intergeneracional para la conservación y preservación de la lengua.

- b) **Factor 2 y 3:** en estos dos factores, la lengua ticuna presenta grado 5, y un nivel de «no corre peligro». Esta puntuación se justifica en la medida en que, por una parte, la población indígena crece numéricamente año tras año, y por la otra, en que todos los habitantes de la comunidad de habla objeto de estudio poseen una adecuada competencia comunicativa y unos índices de uso elevados en las actuaciones comunicativas en su entorno tribal. La familia y la escuela, de forma mancomunada, deben procurar mantener el actual nivel de competencia comunicativa de los hablantes, así como proteger los ámbitos que, por normas de uso, corresponden a la lengua ticuna, para neutralizar un posible desplazamiento lingüístico de mayor intensidad por parte de las lenguas mayoritarias.
- c) **Factor 4:** la actuación comunicativa se encuentra en el grado 4, con un nivel de «paridad plurilingüe», debido a que los hablantes emplean la lengua ticuna en contextos informales, junto con el portugués y el español en la mayoría de los ámbitos y las funciones sociales de contextos formales, de modo que dan lugar a una situación estable de diglosia amplia con desplazamiento lingüístico y movilidad social. Esta situación no genera un conflicto lingüístico entre las lenguas minoritarias y las lenguas mayoritarias toda vez que ninguna de ellas compite entre sí, sino que cada una cumple una función social específica.
- d) **Factor 5:** en este factor, la lengua ticuna presenta un grado 1, con un nivel de «mínima», debido a que tiene escasa presencia en las TIC y nula figuración en los medios de comunicación tales como la televisión, la radio, Internet, la prensa, etc. Estos ámbitos son acaparados por las lenguas mayoritarias (portugués, español, inglés) en detrimento de la lengua minoritaria, que resulta excluida y confinada al entorno tribal.
- e) **Factor 6:** en la comunidad de habla objeto de estudio existen únicamente materiales en la lengua ticuna para los centros educativos y con fines didácticos, pero, fuera de este ámbito, no hay demasiados recursos, razón por la que la lengua presenta un grado 4 y un nivel «básico» de disponibilidad. La comunidad debe gestionar, ante entidades gubernamentales y no gubernamentales, la asignación de recursos económicos para incentivar e incrementar la producción de materiales lingüísticos, que deben ser difundidos en los medios locales de comunicación y en sitios web creados para tal fin.
- f) **Factor 7:** las actitudes lingüísticas que adoptan los entes oficiales del Estado hacia las lenguas minoritarias en el ámbito del Brasil, y, por supuesto, aplicables a esta comunidad, corresponden a un grado 4, con un nivel denominado como «apoyo diferenciado», es decir, todas las lenguas son protegidas y, a su vez, jerarquizadas, de tal forma que las lenguas mayoritarias son asignadas a los ámbitos formales y las lenguas

minoritarias, a los informales. Es conveniente que el Estado dé un tratamiento igualitario a las lenguas, sin menoscabo de ninguna ni preponderancia de unas sobre otras, de tal forma que las lenguas indígenas en todos los estados y municipios donde exista un elevado número de población aborígen tengan el nivel de cooficial o L2, lo que actualmente solo sucede en algunos casos.

- g) **Factor 8:** en la comunidad de Umariáçu, la gran mayoría de los hablantes apoyan el mantenimiento, conservación y difusión de su lengua nativa, por lo que en este aspecto se encuentra en el grado 4, con un nivel de «actitudes positivas» hacia la protección de su propia lengua. La escuela tiene la enorme responsabilidad de potenciar y conservar estables las actitudes lingüísticas que actualmente exhiben los alumnos encuestados, ya que son de vital importancia para la conservación, mantenimiento y preservación de la lengua, toda vez que, si estas se deterioran, es altamente probable que se tornen negativas y aparezca el autoodio, junto con el consabido conflicto lingüístico. El factor de riesgo que puede llegar a desencadenar esta situación es la condición semiurbana de la comunidad y la tendencia generalizada, especialmente entre las nuevas generaciones, a migrar hacia las ciudades.
- h) **Factor 9:** en cuanto a la naturaleza de la documentación, a la lengua ticuna se le ha conferido un grado 3, con un nivel de «pasable», en razón a que existe una normalización muy elemental que no trasciende los medios de comunicación social y las TIC, toda vez que, aparte de los materiales didácticos mencionados en el factor 6, solo se evidencian algunos registros musicales de audio y vídeo colgados en la red (YouTube). La comunidad, por intermedio de sus líderes más importantes, debe gestionar los recursos humanos, logísticos y económicos para conseguir difundir y ampliar, a través de la producción de materiales sociolingüísticos, la cobertura de uso de la lengua ticuna en los principales canales de comunicación hablados, escritos y digitales, como mínimo a escala regional (Alto Solimões) y estatal (Estado del Amazonas).

9.3. Resultados en relación con la tercera hipótesis

HP3. La variable sexo influye decididamente sobre la competencia comunicativa, toda vez que las mujeres presentan índices mejor ponderados que el sexo masculino debido a su excelente rendimiento, mayor dedicación, disciplina y esfuerzo en las actividades académicas.

9.3.1. Variable sexo y competencia comunicativa

A diferencia de la actuación comunicativa, que ha sido validada empíricamente —y se ha demostrado que existe una notable diferencia entre el comportamiento lingüístico del hombre y el de la mujer—, la relación sexo-

competencia comunicativa no ha sido fácil de evidenciar, ya que la mayoría de estudios realizados sobre esta cuestión no son coincidentes en sus conclusiones.

La hipótesis que se ha querido confirmar parte de la percepción de que las mujeres tienen mayor competencia comunicativa que los hombres, toda vez que presentan más interés, dedicación y disciplina para con las actividades académicas, y especialmente respecto al aprendizaje lingüístico, mientras que los hombres serían menos disciplinados, ordenados e interesados por el aprendizaje; a pesar de que este tipo de comportamiento parcialmente dispar de los dos sexos supondría que las mujeres tienen una mejor competencia, los resultados investigativos no han sido lo suficientemente concluyentes para confirmar tal hipótesis.

A fin de corroborar la inexistencia de la correlación entre la competencia y el sexo, D. Lasagabaster (2003) hace una exhaustiva revisión de estudios llevados a cabo en el contexto español y que sirven como referente general para validar tal hipótesis: P. Sagasti (2000), a través de un estudio, encontró que las alumnas obtuvieron mejores notas que los alumnos en una prueba de competencia relacionada con la producción escrita en euskera, castellano e inglés; Urrutia et al. (1998) demostraron que el sexo femenino presentaba mejores competencias que el sexo masculino; J. Cenoz (1991) y J. Sierra y I. Olaziregi (1998) no hallaron en sus trabajos investigativos diferencias significativas entre los sexos en una prueba de competencia comunicativa sobre las cuatro habilidades lingüísticas en el aprendizaje del euskera y el castellano.

Sobre el estudio de la competencia comunicativa, desde la década de los 80 se han presentado propuestas tanto de corte monolingüe como de corte multilingüe. Entre los paradigmas de corte monolingüe se pueden citar las de N. Chomsky (1965,1980); D. Hymes (1972); Canale y Swain (1980); M. Canale (1983); L. Bachman (1990); Bachman y Palmer (1996); Celce-Murcia; Dórnyci y Thurrell (1995), entre otros. No obstante el auge que han tenido los modelos anteriores, surge una nueva corriente de corte multilingüe liderada por F. Grosjean, V. Cook, Herdina y Jessner y G. De Angelis, quienes hacen saber que la adquisición de segundas, terceras o más lenguas se ha hecho erráticamente desde una perspectiva monolingüe, por lo que rechazan tajantemente los postulados de estos paradigmas, que sugieren que el nivel de competencia comunicativa adquirido por los hablantes de L2, L3 o Lx debe ser equiparable al de los hablantes nativos de dichas lenguas.

A pesar de las críticas, hay que reconocer que la medición del nivel de la competencia comunicativa siempre se ha desarrollado en perspectiva monolingüe, es decir, tomando como referente al hablante nativo ideal. Si bien es cierto que todos los componentes (lingüístico, formulaico, estratégico) se requieren para conseguir una adecuada competencia en las distintas lenguas, vale la pena aclarar que los hablantes multilingües, en su actuación comunicativa, normalmente no requieren todos los componentes que integran la competencia, pues estos no son necesarios ni en todos los eventos comunicativos ni en todas las lenguas.

Con el objetivo de conocer el grado de competencia comunicativa que presentan los hablantes de la comunidad objeto de estudio, fue necesario determinar el nivel que cada hablante tiene en cada una de las lenguas a las que está expuesto, las funciones sociales que cumplen cada una de ellas, los contextos en los que son

utilizadas, el proceso que utilizan los hablantes para llevar a cabo su elección lingüística y el historial lingüístico en aspectos tan importantes como la adquisición de la L1, L2 o L3 en cuanto a comprensión y uso.

9.3.2. Validación hipótesis

Para el análisis de la competencia comunicativa se tomaron como referencia las cuatro habilidades lingüísticas discriminadas de la siguiente manera: dos receptivas (comprensión lectora, comprensión oral) y dos productivas (expresión oral, expresión escrita). Estas destrezas permiten conocer, de forma global, el nivel de saberes y habilidades que poseen los estudiantes a la hora de realizar una adecuada elección lingüística para comunicarse en determinados ámbitos de uso, así como la eficiencia y la eficacia de la política educativa, la metodología de la enseñanza, las normas de uso, el diseño curricular, etc., y la adquisición de la lengua materna (ticuna), de la segunda lengua (portugués) y de la lengua extranjera (español).

La hipótesis parte del supuesto de que la variable sexo influye decididamente en la competencia comunicativa toda vez que las mujeres ostentan índices mejor ponderados que los hombres debido a su excelente rendimiento, mayor dedicación, disciplina y esfuerzo en las actividades académicas. El análisis estadístico realizado a través de los índices simples y compuestos de las lenguas ticuna, portuguesa y española, así como la adquisición de la L1 y la L2, confirman plenamente que, en la comunidad de habla objeto de estudio, las mujeres tienen una competencia comunicativa superior a la de los hombres.

Del estudio de la competencia comunicativa se ha podido concluir que los criterios empleados para el diseño de la planeación curricular no están enfocados hacia el fomento de un multilingüismo social equilibrado, toda vez que el modelo educativo imperante aboga por la utilización del portugués, tanto a escala local como nacional, en calidad de lengua vehicular del sistema educativo. De hecho, la lengua ticuna no es el vehículo de instrucción en ninguna materia ni en ningún grado académico, y se enseña de forma aislada, con una intensidad horaria de solo 20 horas mensuales, lo que la equipara al nivel de otras materias escolares tales como la geografía o la historia, cuando la lengua vehicular en el sistema educativo de la comunidad de habla indígena debiera ser la ticuna. Infortunadamente, la imposición de la lengua mayoritaria en la enseñanza favorece enormemente su difusión y coloca en desventaja a la lengua minoritaria indígena. Para el caso de la lengua castellana, se le da un tratamiento de lengua extranjera, y su competencia se adquiere plenamente, no en las aulas de clase, sino fuera de ellas, a través del contacto obligado con hablantes nativos de Colombia y Perú, con quienes realizan transacciones de tipo comercial, especialmente.

Para este caso, se ha podido comprobar que las mujeres poseen una competencia comunicativa superior a la de los hombres, pero llama la atención que dicha competencia presenta altos niveles de disparidad entre las diferentes lenguas. Por ejemplo el nivel de la lengua ticuna es alto, el del portugués es inferior, y el del español, aún más bajo. En síntesis, la competencia comunicativa va decreciendo en la medida en que los alumnos van haciendo uso de la L2 o L3.

Esta irregularidad de la competencia comunicativa en las diferentes lenguas a las que los alumnos indígenas están expuestos puede ser atribuible no solo a fallas estructurales del diseño curricular, a la intensidad horaria de las clases de lengua, a la lengua vehicular del sistema educativo, a la inclusión discrecional de las lenguas extranjeras en el currículo o al acceso a las TIC y a Internet, sino también a factores próximos al ámbito escolar, y que ejercen cierta influencia, tales como el contacto con las lenguas fuera de la escuela, el nivel de competencia de las lenguas en el seno familiar y en el entorno tribal, el nivel sociocultural de las familias, el sexo, la migración hacia los centros urbanos y desde estos hacia la tierra indígena, las culturas foráneas de hablantes no indígenas tales como la brasileña, la peruana, y la colombiana.

Con independencia de los factores endógenos y exógenos, que evidentemente inciden en el nivel de la multicompetencia de los hablantes de la comunidad de habla objeto de estudio, es pertinente afirmar que, en contextos de multilingüismo social, es perfectamente natural que las lenguas tengan funciones sociales, usos y estatus diferentes, al igual que los hablantes no necesariamente deben ser competentes en grado máximo en todas lenguas, sino que su elección lingüística y su competencia dependen de sus particulares necesidades comunicativas.

En este caso, la disparidad en la competencia multilingüe se explica por el perfil de los informantes, cuya exposición a la lengua ticuna es intensa debido a que es la de uso tribal y académico por excelencia en la aldea donde moran, mientras que la exposición a la lengua portuguesa no trasciende al exterior del aula de clase; de modo similar, pero en menor intensidad, sucede con la lengua castellana. Respecto a estas dos lenguas, cabe decir que, en la etapa más temprana de su vida y debido a su aislamiento en la tierra indígena, los chicos no tienen demasiado contacto con los hablantes no indígenas de Brasil, Colombia y Perú.

La situación sería diferente si los informantes fueran estudiantes universitarios residentes, no en la tierra indígena rural, sino en el casco urbano de la ciudad de Tabatinga —por ejemplo—, toda vez que allí la intensidad del contacto con el portugués y el español es muy alta, mientras que con la lengua ticuna es relativamente baja. Este hecho incide naturalmente en el nivel de competencia comunicativa que los hablantes ostentan.

9.3.3. Discusión

Los diferentes análisis de la competencia comunicativa subjetiva en función del sexo permiten ratificar que la comunidad de habla objeto de estudio es multilingüe, es decir, sus hablantes tienen una multicompetencia comunicativa que les permite hacer uso de la lengua ticuna, el portugués y el español en diferentes circunstancias de tiempo, modo y lugar, generando un conglomerado lingüístico que incluye todas las variedades de lenguas que están presentes en la comunidad de habla. Si bien es cierto que el portugués ejerce una enorme influencia sobre las demás lenguas de uso habitual, el monolingüismo es prácticamente inexistente, ya que, como se dijo anteriormente, la realidad sociolingüística da cuenta de la existencia de un multilingüismo social activo y pasivo que se enmarca en las siguientes coordenadas:

- a) Multilingüismo social activo con predominio de las lenguas indígenas sobre el portugués en el ámbito familiar.
- b) Multilingüismo social activo con predominio del portugués sobre las lenguas indígenas en los asuntos públicos, los medios de comunicación, las relaciones comerciales y la enseñanza.
- c) Multilingüismo social pasivo con dominio del castellano para asuntos de intercambio económico, los medios de comunicación y la enseñanza.

9.4. Resultados en relación con la cuarta hipótesis

HP4. En los hábitats rurales, los hombres presentan una mejor actuación comunicativa y una mayor disposición a las dinámicas sociales de movilidad que las mujeres.

9.4.1. Variable sexo y actuación comunicativa.

Diferentes disciplinas como la sociolingüística, la sociología o la etnografía de la comunicación se han interesado de forma muy particular por investigar la relación que se da entre los estudios del lenguaje y el factor género o sexo. Los resultados de estas investigaciones de alguna manera han sido coincidentes, ya que revelan, de una forma contundente, que existe una diferencia clara entre la actuación comunicativa llevada a cabo por las mujeres y la llevada a cabo por los hombres.

W. Labov (1972, 1990) demuestra en sus investigaciones que las mujeres prefieren más que los hombres el uso de los registros formales de la lengua. J. Chambers y P. Trudgill (1980) evidencian que las mujeres tienden a seguir los modelos de más prestigio lingüístico en mayor medida que los hombres. M. Almeida (1995) revela que los hombres presentan una predisposición menor que las mujeres a la utilización de las formas estándares de la lengua, y C. Silva Corvalán (1998) sostiene que las mujeres tienen mayor conciencia a la hora de valorar los fenómenos sociales de la lengua y muestran predilección por el uso de las variantes más prestigiosas que se utilizan en la comunidad de habla.

H. López Morales (2004) considera que, a pesar de que las comunidades de habla occidentales no son socialmente tan rígidas, existen notables diferencias entre el comportamiento lingüístico de hombres y mujeres que son provenientes de las actitudes y creencias, toda vez que existen modelos educativos, normas de comportamiento y patrones culturales que diferencian socialmente a los sexos, asignándoles roles específicos a cada uno. Estos estereotipos se ven claramente reflejados en la lengua, de tal forma que se tiene la percepción de que la conducta lingüística de los hombres es diferente de la de las mujeres, y que la de estas es, socialmente hablando, mucho mejor, pues se espera que la mujer, dentro de su entorno, tenga un comportamiento más correcto y recatado que los hombres. En sociedades muy rígidas como las tribales, las diferencias llegan a ser mucho más

marcadas, de tal forma que el habla de las mujeres y la de los hombres son totalmente diferentes.

La conducta lingüística de los hablantes en contextos de multilingüismo social resulta fuertemente influenciada por la actuación comunicativa, es decir, por la capacidad que poseen los individuos para utilizar las diferentes lenguas en determinadas situaciones y funciones dentro de la comunidad de habla. Dicho comportamiento puede dar lugar a dos tipos de multilingüismo social: el *multilingüismo funcional*, que tiene ocurrencia cuando los hablantes utilizan las lenguas en cualquier situación y para cualquier función bajo unas coordenadas de normas sociales, sin que esto represente menoscabo en las funciones o usos de alguna de ellas, y el *multilingüismo sustractivo*, en el que el uso de una o varias lenguas generalmente mayoritarias afecta al uso de una o más lenguas minoritarias, ya sea debido a su enorme prestigio o a las funciones esenciales que cumplen dentro de la comunidad de habla.

De lo anterior se puede inferir que, para analizar la conducta de los hablantes en relación con la elección lingüística en contextos de multilingüismo social, es necesario estudiarla desde la perspectiva del estatus y las funciones que cada una de las lenguas cumple. En la comunidad de habla objeto de estudio, la actuación comunicativa de los hablantes está fuertemente influenciada por la lengua utilizada en el entorno familiar (ticuna), la lengua vehicular utilizada en el sistema educativo (portugués) y las lenguas utilizadas en las relaciones socioeconómicas (portugués y español), ya que son imprescindibles no solo para la comunicación intercomunitaria, como se ha visto, sino también para establecer relaciones comerciales y para alcanzar algunas metas de tipo personal o laboral que normalmente están enfocadas hacia una movilidad social positiva.

M. Siguan (2001) considera que pueden presentarse diversas posibilidades producto de la utilización de las lenguas tanto en el entorno familiar como fuera de él, a saber: en el entorno familiar, los padres pueden comunicarse con el encuestado cada uno en una lengua distinta, aunque también puede darse el caso de que lo hagan en la misma lengua, o que el padre utilice la lengua de la madre o viceversa; como puede advertirse, se originan diferentes opciones lingüísticas que surgen de las circunstancias de tiempo, modo o lugar en las que se da *la actuación comunicativa o la composición familiar*, factores que se convierten en potenciales generadores de situaciones de desequilibrio y tensión lingüísticos.

La utilización de las lenguas comienza a presentar cierta complejidad en la medida en que se solapa el uso en el entorno familiar con el uso en el ámbito exterior, de tal manera que puede darse el caso de que una o más lenguas utilizadas por la familia coincidan con algunas del ámbito exterior, con lo que la lengua o las lenguas quedarían notablemente reforzadas. También pueden darse casos en los que una de las lenguas sea la de la madre y la otra, la del padre, la cual sea a su vez la utilizada por los amigos, los vecinos, los profesores, los compañeros de clase o los visitantes de la casa.

Como se puede entrever, a medida que se incrementan los contactos lingüísticos con los ámbitos exteriores al entorno familiar, el uso de las lenguas comienza a diversificarse no solo en lo tocante a los hablantes, sino también al

contexto, de tal manera que las lenguas asumen diferentes roles dentro de la comunidad de habla. Ahora bien, si las lenguas utilizadas tanto en el contexto social de la familia como fuera de él no solo cumplen *funciones* diferentes, sino que también tienen diferentes *prestigios*, este particular atributo generalmente es asumido también por los hablantes.

Se podría concluir que la elección lingüística de los hablantes en contextos de multilingüismo social también resulta influenciada por dos factores muy importantes: *los personales* y *los sociales*. Entre los factores personales se puede destacar la competencia comunicativa que tienen los hablantes en cada una de las lenguas a las que están expuestos y las actitudes lingüísticas que asumen frente a las mismas, ya sean de tipo integrador o instrumental. En cuanto a los aspectos sociales, se pueden mencionar las normas reguladoras del uso de las lenguas (preceptivas o consuetudinarias).

En la comunidad de habla objeto de estudio, la actuación comunicativa es adquirida por los encuestados de una forma diferenciada y progresiva: inicialmente, adquieren en su hogar la lengua materna, que es el ticuna, y posteriormente, al ingresar a la escuela, perfeccionan el portugués como segunda lengua y el español como lengua extranjera. Esta situación sociolingüística llega a ser duradera y será mucho más estable en la medida en que se adquieran las tres lenguas de manera simultánea, lo que puede darse en el caso de las nuevas generaciones o de los migrantes indígenas a las ciudades, dado el forzoso contacto con el portugués y el español.

M. Siguan (2001) considera que lo que comúnmente ocurre en contextos de multilingüismo social es la prevalencia de una lengua principal sobre las demás, que es la que los hablantes utilizan con mayor asiduidad en diferentes situaciones, si bien también puede ocurrir que la lengua principal con la que más se identifican los hablantes no sea la más utilizada. Un claro ejemplo es el de los indígenas de la comunidad de habla objeto de estudio: los estudiantes solo utilizan su lengua materna en el entorno familiar y, ocasionalmente, en el entorno escolar, pero fuera de estos contextos se ven forzados a adquirir lenguas foráneas que, de acuerdo con las circunstancias, bien pueden ser el portugués o el español y, en menor medida, el inglés como lengua global —que, a pesar de que actualmente no forma parte del sistema educativo— tiene cierta influencia sobre los hablantes.

Aparte de que, habitualmente, la lengua principal de los hablantes en las comunidades de multilingüismo social es la que tiene mayor uso en todos los contextos comunicativos, para muchos de ellos es la primera que comprendieron y también la que utilizaron, de tal forma que se convierte en la lengua de sus primeras relaciones familiares, por lo que usualmente se le llama como lengua materna. Es el caso de las comunidades aborígenes que viven en aldeas o tierras indígenas y cuya lengua materna es la de su etnia, en este caso, la lengua ticuna.

Es entendible entonces por qué la lengua principal de los hablantes en estos contextos es aquella en la que se establecen la mayor parte de sus relaciones personales, familiares y tribales. Además, la mayoría de los hablantes mantienen a lo largo de su vida la misma lengua principal. No obstante, como ocurre en situaciones de lenguas en contacto en las que existe una tensión muy fuerte entre las

mayoritarias y las minoritarias, puede que los hablantes cambien su lengua principal por otra de la comunidad en algún momento de su existencia. Suele acontecer que algunos miembros de la comunidad de habla objeto de estudio que emigran a las ciudades, debido a la necesidad de adaptación y sobrevivencia en el medio, se ven obligados a cambiar su lengua y a utilizar la de mayor prestigio, en este caso, el portugués, dada su oficialidad, o el español, por tratarse de la lengua habitual de frontera.

A continuación se lleva a cabo una caracterización de la muestra poblacional en cuanto a su actuación comunicativa para evidenciar el proceso de elección lingüística en determinadas situaciones de tiempo, modo y lugar.

- a) **Uso de las lenguas dentro del ámbito familiar.** La actuación comunicativa a través de la relación encuestado-padre, relación encuestado-madre y relación padres-padres se caracteriza por el predominio de las lenguas indígenas en el entorno familiar, aunque también se puede dar un solapamiento del uso del portugués en este ámbito.
- b) **Uso de las lenguas en el entorno externo al ámbito familiar.** La actuación comunicativa puede darse de dos formas: si los hablantes interactúan con personas de la comunidad indígena lo hacen en su misma lengua (amigos, amigas, vecinos), mientras que si la comunicación tiene ocurrencia entre hablantes indígenas y hablantes no indígenas, se hace en portugués o en español, ya que los hablantes de estas lenguas foráneas carecen de competencia en el ticuna.
- c) **Uso de las lenguas en el entorno académico.** La actuación comunicativa en el entorno estudiantil tiene ocurrencia bajo dos circunstancias: en la comunicación con los compañeros de clase y en la comunicación con los profesores. En estos dos contextos, la lengua utilizada puede ser una sola o también pueden ser dos o tres, dependiendo de los hablantes o de las situaciones. Con los compañeros de clase, la lengua que se utiliza mayoritariamente es el portugués, y con los profesores, también el portugués, seguido del español y de la lengua ticuna.
- d) **Uso de las lenguas en las relaciones comerciales y de intercambio económico.** La lengua que predomina para establecer relaciones que no son de tipo personal, sino funcional, tales como realizar una compra, preguntar por un producto, solicitar una información, realizar transacciones bancarias, etc., normalmente es el portugués o el español, dependiendo de la competencia del hablante o de la situación comunicativa. Para asuntos de tipo formal, público y oficial, en registros orales y escritos, indefectiblemente se utiliza el portugués, que es la lengua estatal establecida para tales fines.

En términos generales, los contextos comunicativos antes descritos se sustentan sobre determinadas normas sociales impuestas por el estado o adoptadas por la misma comunidad, y permiten ilustrar amplia y suficientemente la utilización de las lenguas en los diferentes ámbitos de uso. En la mayoría de estas situaciones se evidencia un desequilibrio entre las lenguas y los hablantes, lo que se traduce en que las funciones informales se llevan a cabo en la lengua ticuna, mientras que las

formales y de prestigio se realizan en portugués. Asimismo, las funciones de tipo intercambio comercial se llevan a cabo tanto en portugués como en español. Dicha tensión lingüística, como ha podido evidenciarse, da lugar a una diglosia amplia con movilidad social y desplazamiento lingüístico.

M. Siguan (2001) considera que las normas son preceptos legales que en cada país o estado regulan y asignan funciones específicas tanto a la lengua oficial como a las lenguas extranjeras o a las lenguas minoritarias, estableciendo claramente las circunstancias de tiempo, modo y lugar en las que estas deben ser utilizadas. Estas normas no solo condicionan los comportamientos lingüísticos de los hablantes, sino que también establecen los niveles de estatus y prestigio de cada una de las lenguas presentes en la comunidad de habla. No obstante, puede evidenciarse que las conductas lingüísticas cotidianas y habituales de los hablantes no son reguladas por las normas preceptivas, sino por normas sociales (consuetudinarias) adoptadas por la comunidad. Tanto las normas legales como las sociales facilitan a los hablantes llevar a cabo su elección lingüística, de tal forma que ellos pueden determinar qué lengua pueden utilizar para interactuar con un desconocido, para hablar en el salón de clase, para intervenir en una reunión pública, para dirigirse a una autoridad, para cumplimentar documentos bancarios, para efectuar transacciones comerciales ya sea en la lengua oficial, en la lengua extranjera o en la lengua indígena.

9.4.2. Validación de la hipótesis

En cuanto al índice general ponderado de la actuación comunicativa de los informantes de la tierra indígena ticuna en función del sexo, los hombres presentan una puntuación claramente superior a la de las mujeres. Este resultado coincide, por una parte, con algunas investigaciones cuyas conclusiones apuntan a que en el hábitat urbano son las mujeres las que presentan mayor movilidad social y mejores índices de actuación comunicativa, mientras que en los hábitats rurales son los hombres quienes exhiben mejor ponderación en la actuación comunicativa y tienen una mayor disposición a las dinámicas sociales de movilidad; por otra parte, permite confirmar plenamente la validez de la hipótesis número 4.

Es comprensible que este fenómeno tenga ocurrencia en la comunidad de habla objeto de estudio, toda vez que se trata de una comunidad rural en donde los roles tribales de las familias están plenamente diferenciados a través de las funciones asignadas al hombre y a la mujer. La mujer, por ejemplo, se encarga exclusivamente de los deberes básicos de la casa, entre los que desatacan el lavado de la ropa, la preparación de los alimentos, la elaboración de artesanías y el cuidado de los niños. Son las mujeres precisamente quienes se encargan de enseñar a los pequeños los conocimientos iniciales de las tradiciones, los ritos y la lengua materna, por lo que no es casualidad que sean ellas quienes ostentan una mejor competencia comunicativa, toda vez que son las primeras que aprenden la lengua en el hogar y, a su vez, las encargadas de transmitirla a toda su descendencia en la tribu.

En el caso de los hombres, la situación es diferente, pues, desde muy pequeños, su lugar está fuera de casa, aparte de sus deberes escolares. Así, junto a su padre aprenden el arte de la pesca, la caza y la agricultura, y tienen los primeros contactos con individuos no indígenas hablantes de portugués o español, con

quienes establecen principalmente relaciones de intercambio comercial. Este hecho es fundamental para los hombres indígenas, que, desde temprana edad, deben habérselas con las lenguas de su entorno, por lo que les es de imperiosa necesidad su utilización y aprendizaje, toda vez que esto les permite lograr una movilidad social, ya sea a través de la venta de sus productos, accediendo a la universidad o consiguiendo un puesto de trabajo en la ciudad.

9.4.3. Discusión

El análisis de los índices relacionados con la actuación comunicativa se ha centrado en determinar el nivel de utilización que los alumnos indígenas tienen de la lengua ticuna, el portugués y el español, en relación con determinados ámbitos sociales tales como el entorno familiar, el tribal, el escolar y el intercambio comercial. De este modo se ha podido realizar una jerarquización en la que el portugués es claramente la lengua mayoritaria; el ticuna, la lengua minoritaria, y el castellano, la lengua extranjera mayoritaria de uso habitual en la región.

Notorio es el desequilibrio y la tensión lingüística que afronta la lengua ticuna ante la superioridad del portugués y el español, tal y como están establecidos actualmente los patrones y las normas de uso, por lo que es de imperiosa necesidad ampliar los ámbitos y niveles de utilización de esta lengua a través de la actualización de la política lingüística, que debería reflejar un verdadero proceso de normalización en el que se implicaran los estamentos oficiales, la escuela y la comunidad en general. En este sentido, las acciones deben estar encaminadas hacia el incremento del uso y la presencia de la lengua ticuna en los ámbitos sociales en los que se encuentra excluida.

El estudio de la actuación comunicativa muestra claramente que la lengua ticuna es utilizada exclusivamente para llevar a cabo la intercomunicación en el entorno familiar, establecer lazos de amistad y para interactuar con amigos y vecinos de la aldea, aunque recientemente el portugués, en su expansivo empuje, ha tratado de permear este ámbito de forma paulatina, aprovechando el contacto fuerte y permanente que tiene con la comunidad indígena.

La utilización lingüística fuera del entorno tribal, vale decir, en la escuela, en la iglesia, en el hospital, en las oficinas públicas, en las localidades de Tabatinga, Leticia y Santa Rosa, en las relaciones de intercambio económico y en casi todos los ámbitos sociales, se lleva a cabo en portugués y castellano, toda vez que la lengua ticuna ha sido desplazada de estos ámbitos, al igual que de los medios de comunicación social y las TIC (radio, prensa, televisión, Internet), y no existen programas, revistas, periódicos ni sitios web que ayuden a reforzar su uso y difusión, de tal forma que la presencia del ticuna en los *mass media* es escasamente referencial e imperceptible.

Es bien sabido que el nivel de uso que de una lengua se hace en la escuela, el trabajo, el sector oficial, la iglesia, las relaciones comerciales y los *mass media* es uno de los principales indicadores que permiten evidenciar cuál es el estatus que ocupa en una determinada comunidad de habla. En el caso de la lengua ticuna, como se ha visto a lo largo de esta investigación, su débil figuración en la mayoría de

ámbitos sociolingüísticos permite inferir claramente que se trata de una lengua que se halla en notoria desventaja frente al portugués y al español.

El desplazamiento lingüístico progresivo de la lengua ticuna por el portugués y el español en la mayoría de ámbitos de uso es un hecho real y evidente dentro de la comunidad de habla de Umariáçu, producto de los cambios sociales generados por la interdependencia económica, los tratados comerciales bilaterales y multilaterales (Mercosur, Unasur), las migraciones, la trashumancia fronteriza, los intercambios culturales, el prestigio de las lenguas mayoritarias, etc. Dicho desplazamiento se produce de una forma más contundente en los ámbitos educativos, públicos, medios de comunicación, culturales y de intercambios económicos, ya que en ellos es imperativo tener una adecuada competencia comunicativa en portugués y en español a fin de conseguir una movilidad social positiva.

Este fenómeno ya ha sido estudiado y validado en otros contextos por lingüistas como J. Fishman (1972), quien ha conseguido demostrar amplia y suficientemente que las lenguas de mayor prestigio desplazan a las de menor prestigio de forma similar a como actualmente acontece en la comunidad de habla objeto de estudio.

No se puede poner en duda que la comunidad de la tierra indígena de Umariáçu es altamente competente en la lengua ticuna (especialmente en el registro hablado debido a la tradicional oralidad que caracteriza a las lenguas vernáculas), pero que, al mismo tiempo, no puede hacer uso de ella en muchas situaciones de su cotidianidad debido a que las normas de uso prescriptivas y consuetudinarias, que rigen la conducta lingüística dentro de los distintos ámbitos de uso (escuela, medios de comunicación de masa, relaciones de intercambio comercial y económico, entre otros), la han excluido y confinado al entorno tribal, pues dichos ámbitos han sido copados mayormente por el portugués y el español.

Ahora bien, esta situación también ha traído sus ventajas para la conservación y mantenimiento de la lengua ticuna, pues estudios sociolingüísticos como los realizados por J. Fishman (1972) han demostrado que los habitantes citadinos son más proclives a afrontar situaciones de desplazamiento lingüístico, mientras que los habitantes rurales, debido a su aislamiento consciente o inconsciente, están menos expuestos y tienen un menor riesgo de sufrir un desplazamiento lingüístico. A la comunidad ticuna de Umariáçu, el hecho de estar asentada en una tierra indígena rural y de encontrarse un poco aislada de la población no indígena le ha permitido conservar sus tradiciones ancestrales y su lengua materna exclusiva y excluyentemente en su entorno tribal, de tal manera que, de momento, goza de una gran vitalidad, sus hablantes tienen una elevada competencia comunicativa, su transmisión intergeneracional es ininterrumpida y las actitudes lingüísticas son muy positivas. Por todo ello, tiene un futuro prometedor y las posibilidades de afrontar un conflicto lingüístico con el portugués y el español a mediano plazo son improbables.

9.5. Resultados en relación con la quinta hipótesis.

HP5. La variable nivel educativo influye notoriamente sobre las actitudes lingüísticas, ya que tanto los alumnos indígenas de enseñanza fundamental como los de enseñanza media evidencian actitudes lingüísticas negativas hacia la lengua ticuna y actitudes lingüísticas positivas hacia el portugués, el español y el inglés.

Según M. Almeida (1994), los hablantes multilingües no solo poseen multicompetencias comunicativas y hacen uso deliberado de las diferentes lenguas a las que están expuestos, sino que también asumen abiertamente actitudes lingüísticas hacia ellas. Dichas actitudes pueden tener dos orígenes distintos: uno, lingüístico, y el otro, extralingüístico. Las actitudes de origen lingüístico están relacionadas con las lenguas que los hablantes utilizan o la elección que llevan a cabo y que les permite jerarquizarlas de acuerdo con determinadas normas de uso (materna, oficial, extranjera). Las actitudes de origen extralingüístico pueden provenir de la movilidad social o del sistema axiológico por el que se rige la conducta social de la comunidad de habla.

A pesar de que las actitudes lingüísticas generalmente tienen un comportamiento estable, pueden existir factores tanto de tipo lingüístico como extralingüístico que consigan modificarlas total o parcialmente. En el caso del Brasil, y más específicamente en la comunidad de habla objeto de estudio, hasta hace unas cuantas décadas las actitudes hacia las lenguas indígenas eran negativas, ya que habían sido prohibidas por el régimen estatal. No obstante, a partir del año 1988, cuando constitucionalmente se otorgó a los indígenas sus derechos lingüísticos, las actitudes fueron mejorando ostensiblemente, hasta el punto de que estas lenguas comenzaron a dejar de ser subestimadas y se fueron implementando políticas tendientes a su conservación, mantenimiento o difusión en los diferentes ámbitos sociales. Puede citarse el caso del municipio de São Gabriel da Cachoeira, en el estado del Amazonas, que fue el primero en cooficializar a nivel municipal, en el año 2002, las lenguas tukano, baniwa y nhengatu, actuación que ha sido replicada paulatinamente en otros estados con una fuerte presencia aborígen, lo que ha permitido que estas lenguas adquieran mucha vitalidad etnolingüística y amplíen su cobertura a ámbitos tales como la educación, los asuntos oficiales, los intercambios comerciales, etc.

Las actitudes lingüísticas en contextos de multilingüismo social, como el de la comunidad objeto de estudio, normalmente se orientan hacia la diversificación de las funciones sociales que cumplen las lenguas en contacto por efectos de las normas de uso. Es por esta razón que los hablantes tienen perfectamente identificado cómo el portugués es la de mayor estatus y prestigio, toda vez que es la utilizada en los asuntos públicos, la escuela, los intercambios comerciales, etc. Así, aparece relacionada con el poder cultural y económico del estado, por lo que, a la postre, la supervivencia y la difusión están plenamente garantizadas. Igualmente tienen identificada, y muy bien valorado, el castellano como la lengua habitual de frontera para los usos de intercambios comerciales con hablantes indígenas y no indígenas procedentes de Perú y Colombia. Las normas de uso también les han permitido

determinar el estatus de las lenguas indígenas (ticuna), las cuales, dentro de la comunidad, están en una situación de subordinación frente al español y al portugués, por lo que alcanzan su verdadera funcionalidad en el entorno tribal.

El carácter que adquieren las actitudes lingüísticas, ya sean favorables o desfavorables, hacia las lenguas mayoritarias y minoritarias, normalmente tiene causas históricas o sociopolíticas relacionadas con el poder cultural, económico y social que ostentan las lenguas. En la comunidad objeto de estudio las lenguas indígenas ocupan una posición inferior respecto al portugués y al español; esto es consecuencia, entre otros factores, de la situación de dominación que las poblaciones indígenas han afrontado desde la época colonial, de la situación geoestratégica que tiene ocurrencia en la frontera Colombia-Brasil-Perú debido al contacto habitual con el español y también al avance del inglés en ciertos ámbitos de uso por efectos de la globalización económica.

Los hablantes adoptan una conciencia lingüística respecto a la supremacía tanto del portugués como del español y del inglés frente a las lenguas indígenas, por lo que asumen unas actitudes muy positivas frente al estatus y prestigio de estas lenguas, actitudes no solo de tipo instrumental, sino también de tipo integrativo, aunque también podrían adoptar actitudes negativas frente a las lenguas indígenas, debido a su condición de inferioridad generada por la restricción de ámbitos de uso a que han sido sometidas por las lenguas mayoritarias, de tal forma que solo adquieren su verdadera importancia dentro de su círculo familiar y social en la aldea.

A causa de la presión lingüística ejercida por las lenguas mayoritarias, los hablantes de la comunidad objeto de estudio se ven forzados al aprendizaje tanto del portugués como del español, ya que el portugués es la lengua oficial del estado brasileño, y el español, la lengua comercial por excelencia de la frontera, en donde los indígenas, para llevar a cabo sus transacciones comerciales (compra y venta de productos, vestimenta, alimentación, ocio), deben usar las monedas del país que corresponda (Brasil, Colombia, o Perú). En este caso, la presión es más evidente, pues tanto el portugués como el castellano han traspasado los ámbitos relacionados con las instituciones gubernamentales, la escuela o los intercambios económicos y pueden ser una amenaza en el entorno tribal. Esto evidencia las diferentes maneras en que las lenguas de mayor prestigio desplazan a las minoritarias, confinándolas a su entorno tribal.

Las actitudes lingüísticas en el presente trabajo investigativo fueron abordadas desde las siguientes perspectivas:

- a) Actitudes en relación con la influencia recibida a través de la interacción oral de las lenguas indígenas, el portugués y el castellano: identificación de las personas que le han generado mayor influencia para el aprendizaje lingüístico, tales como la familia, los vecinos, los amigos, los profesores, los compañeros de clase, etc.
- b) Actitudes en torno a la utilización de las lenguas indígenas en el ámbito formal, oficial y de los medios de comunicación social en la comunidad de habla.

- c) Actitudes hacia el uso del portugués, español e inglés en el ámbito de las relaciones internacionales (TIC, tratados comerciales, actividades científicas).

9.5.1. Actitudes hacia las lenguas indígenas

Para Ada y Baker (2001), las actitudes lingüísticas hacia las lenguas minoritarias pueden ser estudiadas desde tres perspectivas: evolucionista, conservacionista, y preservacionista. Siguiendo este paradigma, es posible efectuar un seguimiento de la forma como las actitudes lingüísticas en la comunidad objeto estudio han ido evolucionando lenta y sistemáticamente, migrando de unas actitudes negativas hacia unas positivas.

- a) **Evolucionista:** las lenguas que realmente interesan son aquellas consideradas como las más vigorosas, las de mayor prestigio, las que prestan más servicio y utilidad a la sociedad de la cual hace parte esa comunidad de habla. Durante mucho tiempo, este tipo de actitudes eran mayoritarias en el Brasil y, como es de esperar, también en la comunidad de habla objeto estudio. Las políticas lingüísticas, en un momento dado, excluyeron y prohibieron el uso y difusión de las lenguas indígenas, convirtiendo a esta nación en un país netamente monolingüe en portugués. Así, como es de esperar, las actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas eran absolutamente negativas, ya que, por lo general, este tipo de lenguas tiene un valor funcional casi exclusivamente dentro de las comunidades aborígenes, en donde son usadas para la comunicación tribal, de modo que, más allá de este ámbito, su supervivencia se torna enormemente compleja: son lenguas que están en una notable desventaja frente a la lengua mayoritaria oficial, el portugués, o frente a lenguas extranjeras como el español y el inglés, entre otras.
- b) **Preservacionista:** en esta etapa intermedia, el gobierno brasileño, con cierta prevención, fue dando algún tipo de relevancia a las lenguas indígenas. La política lingüística se enfocó a preservar las lenguas aborígenes en un *statu quo* confinándolas a espacios lingüísticos reducidos, como, por ejemplo, las comunidades indígenas, y a evitar que los trascendieran, ya que, desde el punto de vista de la sociedad dominante, si bien es cierto que no eran una amenaza real para su lengua mayoritaria, sí que carecían de importancia y utilidad. Las actitudes lingüísticas generalmente siguen siendo negativas toda vez que la valoración de estas lenguas es mensurada de acuerdo con la utilidad e importancia que puedan tener para la sociedad.
- c) **Conservacionista:** finalmente, después de muchos siglos, gracias a la presión de las comunidades indígenas y de la comunidad internacional, Brasil consagró en la Constitución de 1988 los derechos lingüísticos y educativos, fundamentados en una educación diferenciada, específica y bilingüe, y caracterizada por la igualdad de condiciones respecto al acceso a la escuela y a la permanencia en ella, a la libertad en el aprendizaje, la

divulgación de pensamiento, la pluralidad de ideas y concepciones pedagógicas, etc.

A partir de ese momento, se han ido generando a todo nivel mecanismos y acciones tendientes a conservar las lenguas indígenas, reivindicándolas en la política lingüística, dándoles un sentido inclusivo dentro de la sociedad, apoyando su difusión no solo a través del sistema educativo, sino también de los medios de comunicación hablados, escritos o audiovisuales, hasta conseguir que muchas de ellas se hayan convertido en cooficiales, junto con el portugués, en los estados donde hay una gran presencia indígena. Las actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas, desde esta perspectiva, tienen una connotación altamente positiva en términos de vitalidad, prestigio, estatus, importancia y uso.

Si bien es cierto que se han llevado a cabo acciones muy importantes orientadas a la preservación de las lenguas indígenas en el Brasil, también es fundamental potenciar las actitudes lingüísticas hacia estas lenguas, ya que son esenciales para su conservación y mantenimiento. E. Adegbiya (1994) sugiere unos criterios que pueden ser muy útiles para cumplir este cometido, los cuales se pueden materializar a través de determinadas funciones que deben asumir las lenguas indígenas en las comunidades de habla. Vale la pena aclarar que fueron aplicados en contextos de multilingüismo social de otras latitudes, pero, dadas su importancia y su vigencia, se ha querido realizar una adaptación muy especial a la comunidad de habla objeto estudio:

- a) **Funciones oficiales:** algunas lenguas indígenas actualmente hacen parte del inventario de lenguas que utilizan los estamentos oficiales, especialmente en estados y municipalidades donde hay una fuerte presencia indígena y donde estas lenguas han sido elevadas al estatus de cooficialidad. Esta acción es muy importante y permite que estas comunidades se sientan incluidas y puedan participar en todas las actividades que se desarrollan, ya sean de tipo cultural, social, educativo, religioso o económico, en similares condiciones que las otras comunidades lingüísticas.
- b) **Funciones de lengua nacional:** llama poderosamente la atención que, siendo el Brasil uno de los países que alberga más comunidades indígenas en su territorio, ninguna de sus lenguas haya sido elevada a la condición de L2 junto con el portugués. Por ejemplo, la lengua ticuna, que posee el mayor número de hablantes, prestigio, vitalidad y una gran organización sociopolítica, especialmente en el Estado del Amazonas, de donde es originaria. Esto evitaría que lenguas foráneas ocupasen este lugar. No obstante, en América del Sur hay un caso muy dicente: la situación de la lengua indígena guaraní, que, aparte de ser la L2 de Paraguay, recientemente ha sido considerada como lengua de trabajo en el Parlamento del Mercosur, junto con el español y el portugués.
- c) **Comunicación intercultural o interétnica:** algunas lenguas como el ticuna en el Brasil, respecto a otras lenguas minoritarias indígenas que coexisten en contextos de multilingüismo social, asumen el rol de *lingua*

franca o lengua mayoritaria. Esto se debe a que ostentan más prestigio, poseen mayor cantidad de hablantes, son más utilizadas y tienen más difusión que las demás en sus entornos tribales.

- d) **Comunicación internacional:** en América del Sur —incluido el Mercosur—, las lenguas indígenas siguen siendo parcialmente marginadas en el ámbito de la comunicación internacional. Esto se debe a que se sobrevalora la importancia de las lenguas internacionales —el inglés, el español o el portugués— y se subestiman aspectos importantes del acervo sociolingüístico de la lengua minoritaria. No obstante, esta tendencia se ha ido corrigiendo, puesto que las lenguas indígenas ya comienzan a ser visibles en todos los contextos y no está lejano el día en que alguna de ellas cumpla la función de lengua internacional.
- e) **Lenguas de educación:** como bien es sabido, las actitudes lingüísticas juegan un rol trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel individual como a nivel colectivo. De ahí que la presencia de las lenguas indígenas en la educación sea de vital importancia para reforzar las actitudes lingüísticas. En el Brasil, infelizmente ocurre que la educación impartida en dichas comunidades no se realiza en su lengua materna, sino exclusivamente en portugués, de tal forma que las lenguas indígenas son una materia más en el currículo, como la historia o la geografía. Esta situación genera un grave impacto sociolingüístico toda vez que resultan afectadas negativamente no solo las habilidades cognitivas, sino también las actitudes lingüísticas. Existen casos excepcionales que potencian el mantenimiento de las actitudes lingüísticas, como la impartición de cursos especiales para la población indígena en temas relacionados con su entorno, cursos que generalmente son desarrollados en su lengua autóctona.

9.5.2. Actitudes hacia la utilización del portugués, el español y el inglés como lenguas de relaciones internacionales

9.5.2.1. Actitudes hacia el portugués

El Brasil, con cerca de 200 millones de habitantes, es el país que concentra la mayor cantidad de hablantes de lengua portuguesa del mundo. No obstante, su condición de potencia económica emergente ha hecho que sus relaciones multilaterales se hayan tornado muy dinámicas hasta convertirlo en un país multilingüe y multicultural, fuertemente interrelacionado a través de nexos culturales, políticos y económicos, no solo con Hispanoamérica, sino también con el resto del mundo.

Respecto a la difusión del portugués, cabe decir que, antes de la suscripción del tratado comercial de Mercosur, era muy precaria y prácticamente no trascendía el ámbito académico de unas pocas instituciones, tanto en los países de América Latina como en el resto del mundo. No obstante, a partir de la firma de este convenio, la situación cambió notablemente y la presencia del portugués se hizo más

visible a escala internacional. Hasta hace unas tres décadas, era impensable ver el portugués como LE fuera de los ámbitos educativos. Actualmente, por el contrario, en la mayoría de los países latinoamericanos se promueve su difusión y uso tanto en el ámbito académico como fuera de él, de tal forma que ya es posible percibir su utilización en las universidades, escuelas de idiomas, aerolíneas, revistas, publicidad, música, restaurantes, finanzas, informática, comercio, campo laboral, etc.

Maurais y Morris (2003) sugieren que las dificultades que el portugués atravesó antes de consolidarse como lengua internacional tienen su origen en que los países de habla hispana siempre mantuvieron una férrea barrera de aislamiento, lo que retardó por décadas su difusión. Con la lengua española ocurrió algo muy distinto, ya que siempre tuvo muy buena acogida y ha gozado de un gran aprecio en el Brasil, especialmente por su asociación con la cultura y la literatura. En cambio, para sus vecinos, el portugués era una lengua de segunda categoría y nunca mereció mayor atención e interés.

M. Cavalcanti (1999) aporta un punto de vista distinto al anterior y sugiere otros factores que habrían entorpecido la difusión del portugués como lengua internacional. Según esta investigadora, en un país como el Brasil, en el que, desde siempre, ha existido la ideología del monolingüismo, resulta muy difícil la internacionalización de la lengua, ya que no está contemplada en los idearios nacionales ni tampoco incluida en la política lingüística.

No obstante estos escollos, y gracias a la vinculación del Brasil con diferentes tratados comerciales a nivel mundial y regional —como el Bric, Unasur y Mercosur—, el portugués brasileño se ha visto beneficiado indirectamente, pues ha sido adoptado como una de las lenguas oficiales en cada uno de ellos. Su auge y difusión, sumados a su prestigio, no han parado hasta la fecha, en parte por el efecto de estos tratados y en parte, también, por el fortalecimiento de una política cultural enfocada fuertemente hacia la Unión Europea, Asia, África e Hispanoamérica, lo que indiscutiblemente afecta positivamente a las actitudes lingüísticas. Esta política cultural está enmarcada dentro de las relaciones multilaterales producto del auge económico y los cambios suscitados en la política externa del Brasil, que van en consonancia con la globalización económica mundial. En otras palabras, ese notorio fortalecimiento de las iniciativas brasileñas para vigorizar la identidad étnica y cultural a través de la promoción del portugués debe ser entendido como un instrumento estratégico estatal que sirve para acceder a un mundo económico cada vez más competitivo, pues, como bien es sabido, las lenguas son un instrumento clave para la intercomunicación global.

En las últimas décadas, Brasil ha dejado de ser un país indiferente ante los ojos del mundo. Primero, por su exuberante cultura y sus paisajes exóticos: los carnavales de Río de Janeiro, el samba, el mar, las cataratas de Iguazú, la floresta amazónica. Y, segundo, por su extraordinario ascenso en la economía mundial, hasta el punto de que es considerado como una potencia emergente. Estas dos situaciones han incidido positivamente en que la lengua portuguesa cobre especial relevancia y su difusión como lengua internacional se convierta en una sentida e imperiosa necesidad.

A pesar de la situación de conflicto lingüístico que se da, desde la época colonial, entre muchas lenguas indígenas y el portugués, el cual las ha desplazado o sustituido en casi todos los ámbitos de uso, las actitudes lingüísticas que los hablantes encuestados asumen frente al portugués como lengua de comunicación internacional son muy favorables. Esto suena paradójico, pero hay que tener en cuenta que el contexto social ejerce una enorme influencia sobre la conducta lingüística, ya que los indígenas, por su condición de ciudadanos brasileños, y como mecanismo de supervivencia, se han visto obligados a coexistir con la población no indígena adaptándose a sus costumbres, a sus modos de vida, a su lengua, etc.

9.5.2.2. Actitudes hacia el español

Según el anuario del Instituto Cervantes (2012), el español cuenta con cerca de 495 millones de hablantes y puede decirse que es la segunda lengua en el mundo con más usuarios después del mandarín. Igualmente ostenta el segundo puesto después del inglés como idioma de comunicación internacional, y ocupa el tercer lugar, tras el inglés y el mandarín, como lengua utilizada para acceder a las TIC. Además, es la lengua oficial de los 18 estados que hacen parte de Hispanoamérica.

La expansión y afianzamiento del español como lengua internacional en el Brasil es producto del apoyo irrestricto del gobierno federal a través de sucesivas acciones desarrolladas en los últimos años y que, dada su trascendencia, merecen ser destacadas a continuación: a) la conformación del Mercosur en 1991, que adopta el portugués y el español como lenguas oficiales; b) la aprobación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación de Brasil (LDB) en 1996, que dispone la inclusión de dos lenguas extranjeras en el currículo de la educación pública (generalmente, el español y el inglés), y c) la promulgación de la Ley 11.161 de 2005 o «ley del español», que dispone la obligatoriedad de la enseñanza del castellano en el ámbito público en los grados o series correspondientes a la enseñanza fundamental y media.

A. Martínez-Cachero (2008) da un parte optimista sobre su situación en el Brasil: el castellano va un paso adelante respecto al inglés en la medida en que está adquiriendo más prestigio debido a las sistemáticas acciones institucionales que abogan por su enseñanza, promoción y difusión. Este reconocimiento estatal ha incrementado una fuerte etnicidad, cuyas actitudes positivas disipan del imaginario colectivo la idea de que se trata de una lengua de menor importancia frente a otras lenguas extranjeras como el inglés o el francés. Se percibe también un cambio de actitudes en el nivel social por parte del pueblo brasileño, que otrora fue reacto a su aprendizaje y uso, hasta el punto de que se ha llegado a romper el viejo estereotipo de que se trata de una «lengua fácil e inútil de estudiar».

Para F. Moreno Fernández (2006), en el trapecio amazónico, el castellano cumple no solo funciones de lengua local, sino también de lengua regional e internacional. Por un lado, intensifica y amplía el contacto local con otras regiones del continente, y, por otro, favorece la globalización económica, ya que permite la intercomunicación con el resto del mundo hispanohablante. Eso no es producto de la casualidad, ya que, como puede verse, la Amazonia limita con tres países de lengua española (Colombia, Perú, Venezuela) y, además, el territorio brasileño está

rodeado por Bolivia, Paraguay, Uruguay y Argentina, que también tienen como lengua oficial el español. Pero los alcances del español van mucho más allá de ser una simple lengua de frontera, toda vez que facilita el establecimiento de relaciones económicas y políticas a través de convenios regionales e internacionales de libre comercio, como Mercosur y Unasur, dada su condición de lengua oficial de estos dos tratados.

La función globalizadora y regionalizadora del español es evidente, toda vez que esta lengua se convierte en un instrumento internacional de comunicación que parte de lo local, pasando por lo regional, hasta convertirse en lengua internacional de comunicación. Es muy apetecida y apreciada por la comunidad objeto de estudio, pues es considerada como una lengua extranjera habitual y de frontera muy importante, no solo por su cultura, que es innegable, sino también por su carácter funcional para la realización de intercambios comerciales. Los hablantes indígenas tienen una verdadera conciencia lingüística que les permite tener claramente identificada la importancia del español no solo como lengua extranjera de uso doméstico en el trapezoido amazónico, sino también como lengua de regionalización y globalización, la cual matiza y armoniza el mosaico lingüístico conformado por las lenguas indígenas, el portugués y el inglés como lengua global.

9.5.2.3. Actitudes hacia el inglés como lengua global

De acuerdo con el anuario del Instituto Cervantes (2012), el inglés tiene un número de hablantes nativos un poco inferior al español. No obstante, si a esta cifra se le incluyen los hablantes no nativos que utilizan este idioma como L2 o LE, el número se incrementa enormemente. Debido a esa masiva utilización como L1, L2 o LE en casi todos los ámbitos de uso sociales y en casi todos los lugares del mundo, el inglés ha alcanzado el estatus de lengua global y, por esta razón, supera a las demás lenguas en número de hablantes.

D. Lasagabaster (2003) apunta que, no solo el número de hablantes que tiene esta lengua es importante, sino que lo relevante es el papel hegemónico que asume en determinados ámbitos, tales como la medicina, las TIC, la informática, las finanzas, los medios de comunicación, etc., hasta convertirse necesariamente en la lengua que más se estudia en el mundo. Y es que cerca del 80% de la literatura científica y de la información publicada en Internet están escritas en inglés y provienen de los Estados Unidos, lo que ha hecho que surja una polarización mundial entre las actitudes favorables al estatus y al poder que ostenta esta lengua y las actitudes desfavorables, debidas al carácter impositivo y dominante que implica el aprendizaje del inglés americano y a las ideologías opresivas subyacentes, que son dirigidas subrepticamente por agencias estatales, tanto del Reino Unido como de los Estados Unidos, a través de ONG, compañías publicitarias, comercialización de bienes y servicios, universidades, ciertas organizaciones religiosas, etc.

A pesar de la sin igual importancia que tiene el inglés, la impartición de esta lengua en el Brasil ha sido un poco problemática, comenzando por su enseñanza, ya que, al decir de Pagliarini y Peterson (2008), el estado no ha hecho más que improvisar, experimentado con diferentes metodologías que nunca han dado un óptimo resultado. Además, el número de profesores especializados es muy escaso,

con la consecuente asignación de docentes poco calificados para enseñar esta materia, lo que, sumado a los materiales didácticos, insuficientes y desactualizados, agrava la situación del inglés en el ámbito académico escolar.

Otro factor que complica aún más el ambiente es el económico, que también afecta al proceso de difusión, enseñanza y aprendizaje del inglés. Por un lado, en las comunidades de escasos recursos es difícil convencer a los profesores y alumnos de la importancia del inglés para la vida futura de los estudiantes. Es común oír decir, a alumnos de regiones pobres o apartadas de los grandes centros económicos del Brasil, que jamás harán uso de esta lengua, justificando así su desinterés. Por otro lado están las comunidades con mayores recursos económicos, donde es habitual encontrar estudiantes con una buena competencia comunicativa, adquirida fuera de las aulas de clase por medio de algún curso de inglés en una academia privada, las TIC, viajes de ocio o estudios en el exterior.

La situación es compleja, sobre todo en estados o regiones apartados de las grandes metrópolis —como São Paulo o Río de Janeiro—, condenados al olvido histórico y en donde el inglés se halla en una encrucijada debido a la polaridad lingüística. La presencia del inglés en la vida social, cultural y económica del país es innegable y está creciendo rápidamente. Cada año, más y más gente, especialmente los jóvenes, busca adquirir una adecuada competencia en el idioma, lo que les garantiza mejores oportunidades en un mercado laboral que se está volviendo cada vez más globalizado, exigente y competitivo. El lado negativo es que el inglés se está convirtiendo rápidamente en un factor de división entre los ricos urbanos y los pobres rurales, reforzando así un abismo económico y cultural que ha sido, durante mucho tiempo, una importante fuente de discriminación y exclusión social.

Según Gil y Vieira Abrahão (2008), la comunidad educativa parece aceptar de facto que un primer contacto con la cultura anglosajona, sumado a habilidades de lectura y algo de escritura, es todo lo que se puede esperar. Paralelamente, la ley del español aprobada en el 2005 torna obligatoria la inclusión de esta lengua en el sistema educativo con la firme intención de solidificar las relaciones suramericanas. Esto también ha llevado a la comunidad educativa a creer que el estatus del inglés como principal lengua extranjera enseñada en las escuelas podría estar amenazado.

A pesar de los grandes esfuerzos que ha hecho el Estado brasileño para mejorar la enseñanza del inglés, los resultados no han sido los mejores. Sin lugar a dudas, es la lengua extranjera más enseñada tanto en el sector público como en el privado, pero, paradójicamente, es la lengua menos aprendida. El nivel de competencia en esta lengua por parte de los hablantes brasileños es precario, de acuerdo con la información suministrada por el EF-EPI (2014), que da cuenta de que el nivel de proficiencia de los hablantes brasileños es de 49.96, valor que se considera bajo dentro de la escala de países que fueron incluidos en el estudio. Igualmente, el Brasil posee un nivel bajo de inglés, ya que ocupa el puesto 38 a nivel mundial entre los 63 que fueron evaluados. Para ampliar esta información, puede consultarse el apartado relativo a la situación de la lengua inglesa en el Brasil (4.3).

Respecto a la situación del inglés en la comunidad de habla objeto de estudio, puede afirmarse que esta lengua solo se estudia con fines académicos en algunos planteles educativos o academias privadas en la ciudad de Tabatinga, ya que la elección de la lengua extranjera es optativa y queda a criterio de los directivos de las instituciones educativas. En el caso de Umariçu II, se ha elegido el español como lengua extranjera debido, por una parte, a la importancia que esta lengua tiene en la región, y por otra, a la carencia de profesores especializados en didáctica del inglés. Una situación similar ocurre en la Universidade Estadual do Amazonas (UEA), en donde en los últimos cursos impartidos se ha optado por lenguas como el italiano para suplir la deficiencia de profesores de inglés, la cual ha imposibilitado la impartición de esta cátedra.

En la ciudad de Tabatinga, y en la Amazonia en general, es frecuente la presencia de visitantes extranjeros usuarios del inglés, lo que de alguna manera conminaría a los hablantes nativos a tener algún tipo de competencia básica en esta lengua. A pesar de que el inglés no se halle, de momento, en el sistema educativo, ni tenga una eminente presencia vehicular en la comunidad, su verdadera influencia global es muy marcada y elocuente en la música, el cine, la televisión, la moda, la ciencia, Internet, las TIC, la publicidad, etc., y es justo en estos dominios donde desplaza en gran medida a las demás lenguas presentes en la comunidad de habla.

9.5.3. Validación de la hipótesis

Según muestran los resultados, las actitudes hacia las lenguas implicadas en la comunidad de habla objeto de estudio son positivas, no solo para las lenguas indígenas (véase 8.3.2.), sino también para el portugués, el español y el inglés en calidad de lenguas internacionales (véase 8.3.3.), lo que permite confirmar parcialmente la hipótesis 5, que da cuenta de que tanto los alumnos indígenas de enseñanza fundamental como los de enseñanza media evidencian actitudes lingüísticas negativas hacia la lengua ticuna y actitudes lingüísticas positivas hacia el portugués, el español y el inglés.

Como ha podido observarse a lo largo de este trabajo investigativo, en la comunidad de habla, el portugués, el español y el inglés no solo tienen hegemonía en los sectores de la economía, las comunicaciones, la educación, la ciencia, la cultura, la radio y la televisión, sino que han ampliado su cobertura a nuevos ámbitos tales como las TIC e Internet, lo que les permite afianzar su poderío y estatus en detrimento de la lengua ticuna. No obstante, ni las actitudes lingüísticas ni el ámbito de uso habitual de esta lengua, la comunicación intracomunitaria, de momento resultan negativamente afectados. En los demás dominios tiene escasa o ninguna presencia, de modo que es una lengua socialmente postergada en ámbitos tan cruciales como los medios de comunicación de masas, la educación o las relaciones socioeconómicas y culturales.

Llama poderosamente la atención que las actitudes lingüísticas de la población indígena encuestada hacia su lengua materna, el ticuna, sean altamente positivas, a pesar de que está marginada de la mayoría de ámbitos comunicativos. Esta tendencia lingüística puede ser interpretada como la expresión de un «sentimiento de autenticidad» toda vez que, para los indígenas, su lengua tiene una función mítico-

simbólica: guarda un cúmulo histórico de valores, experiencias y creencias compartidos que son traídos desde el pasado hasta el presente junto con su cultura y sus tradiciones, de tal forma que se torna imprescindible para preservar su *ethos* sociocultural frente a un mundo globalizado. Es por eso que proclaman la imperiosa necesidad, no solo de conservarla y mantenerla, sino también de difundirla en todos los ámbitos en los que actualmente no tiene presencia, tales como los *mass media*, los asuntos oficiales del estado, los intercambios económicos, las relaciones culturales, etc.

Las actitudes lingüísticas de los indígenas entrevistados para este estudio resultan ser muy favorables hacia el castellano, no solo en relación con la importancia de su utilidad como lengua internacional, sino también respecto a su uso habitual en los ámbitos sociales de la Amazonia (cultura, comercio, educación).

En cuanto a las actitudes hacia el uso del portugués en los ámbitos de las relaciones internacionales, como es de esperar, son altamente positivas. De hecho, es la lengua que presenta el índice más elevado respecto del inglés y el castellano. Este comportamiento es predecible, ya que los indígenas le tienen considerable aprecio, toda vez que es su segunda lengua y, como tal, es la más utilizada para la comunicación en los diferentes dominios sociales fuera de su entorno tribal.

No obstante el escaso prestigio y la débil presencia del inglés a nivel local, debido a las precarias condiciones de la enseñanza en el sistema educativo estatal, a la carencia de profesores especializados, a la estigmatización que sufre como lengua asociada al poder económico, al escaso interés de la comunidad por su aprendizaje y a la sin igual importancia que tiene el español en la región, los resultados muestran que los alumnos indígenas encuestados hacen gala de unas actitudes positivas hacia la lengua inglesa y la valoran muy favorablemente su uso en las relaciones internacionales. Este comportamiento de los entrevistados es muy coherente con las nuevas tendencias lingüísticas globales, según las cuales el inglés es utilizado para la comunicación internacional, mientras que las lenguas regionales y locales lo son para los usos domésticos intercomunitarios.

9.5.4. Discusión

En contextos de multilingüismo social, como es el caso de la tierra indígena de Umariáçu, es de particular interés valorar las actitudes lingüísticas que los indígenas ticuna exhiben a fin de conocer la realidad sociolingüística. El estatus socio-histórico, económico, político, social y lingüístico de la comunidad de habla es un factor determinante y crucial para determinar el papel que ha de desempeñar en relación con las lenguas en contacto, toda vez que, producto de este contacto, pueden surgir situaciones de diglosia amplia con movilidad social (desplazamiento lingüístico) o de conflicto lingüístico (sustitución lingüística), en las que las actitudes son determinantes.

Los integrantes de cualquier comunidad de habla normalmente adoptan posturas críticas a través de juicios de valor respecto a las lenguas que utilizan en su cotidianidad. Pueden considerarlas importantes y útiles, por lo que buscan aprenderlas y fomentarlas; pueden utilizarlas sin aprenderlas, porque son

conscientes de su prestigio inherente, o pueden asumir comportamientos de indiferencia y de autoodio, de tal forma que no les interese su conservación y mantenimiento al estimar que carecen de importancia y utilidad para sus fines esenciales de comunicación.

En la comunidad objeto de estudio, la importancia dada a cada una de las lenguas a las que los hablantes están expuestos ejerce una enorme influencia, no solo sobre las actitudes instrumentales, sino también sobre las actitudes integrativas. En cuanto a la orientación instrumental, para los hablantes, aparte de su lengua materna, el ticuna, el conocimiento tanto del portugués como del español y el inglés les sirve para ganar reconocimiento social, conseguir ventajas laborales y mejorar su bagaje académico, así como para desarrollar sus relaciones sociales y comerciales con la población no indígena que coexiste en la región, cuyos integrantes son hablantes brasileños, colombianos y peruanos. Respecto a la orientación integrativa, puede verse materializada en aquellos hablantes, sobre todo en el ámbito universitario, que tienen algún interés por el conocimiento de la cultura y de las lenguas utilizadas en la región, y también puede darse en aquellos indígenas que abandonan sus territorios para migrar a la ciudad en busca de movilidad social, lo que implica asimilar la cultura foránea para identificarse con la comunidad social y lingüística de acogida.

Por otra parte, las actitudes reciben una notoria influencia de las políticas lingüísticas estatales, de tal forma que la materialización de ciertos fenómenos derivados del contacto de las lenguas (diglosia, conflicto, sustitución, desplazamiento) llega a tener ocurrencia dependiendo del tipo de actitudes lingüísticas que los hablantes adoptan frente a las lenguas a las que están expuestos. Esto se debe a que estas ideologías lingüísticas del estado impactan directamente en la conducta de los hablantes de las lenguas minoritarias.

En la comunidad de habla de Umariacu, las actitudes lingüísticas hacia la transmisión multilingüe de las lenguas en contacto son altamente positivas, y tienen su origen en la influencia generada por los hablantes pertenecientes a determinados sectores de la sociedad, tales como la familia, el vecindario, las amistades, los profesores, los compañeros de escuela, los comerciantes y los turistas, entre otros. Dicha transmisión se materializa de una forma muy diferente en cada lengua. En el caso de la lengua ticuna, la principal influencia para la transmisión intergeneracional la ejerce la familia y su entorno; para el portugués, la más importante vía de transmisión es la escuela, a través de los profesores y compañeros de clase, mientras que para el español, son los profesores y los amigos extracomunitarios.

La globalización económica ha cambiado la forma de interrelacionarse. Producto de esos cambios, en la mayoría de las comunidades de habla han surgido nuevos espacios en ámbitos de los que su lengua había sido excluida. Algunas comunidades consiguen ampliar la cobertura de su lengua en esos emergentes ámbitos, pero, en el caso de las lenguas minoritarias —en el que, por su supuesto, se incluye a la lengua ticuna—, ha sucedido lo contrario. Desafortunadamente, los nuevos paradigmas de intercambio económico, laboral, social, cultural, político, lingüístico, las TIC e Internet han favorecido enormemente la difusión y el poder del portugués, el español y el inglés, mientras que lengua ticuna ha sido marginada

y no ha tenido acceso a estas novedosas formas de relacionamiento. Si bien es cierto que, a pesar de ello, esta lengua indígena no ha perdido en absoluto sus ámbitos lingüísticos tradicionales, ocurre que, al no poder hacer uso de estos nuevos espacios, ve restringida enormemente su expansión. Es muy importante tener en cuenta estos nuevos ámbitos toda vez que sirven para valorar las actitudes lingüísticas que los hablantes asumen ante dichos cambios, que, como es obvio, ejercen enorme influencia sobre el comportamiento lingüístico de las nuevas generaciones en su condición de nativos digitales.

Los hablantes encuestados asumen una actitud lingüística muy positiva hacia la utilización de su lengua materna en todas las funciones y usos, muy similar a la que asumen hacia el portugués, el español e incluso el inglés, y opinan que es necesaria e indispensable la inclusión de la lengua indígena en los asuntos formales, los asuntos públicos, los medios de comunicación, hablados y escritos, los intercambios comerciales, los asuntos culturales y las TIC, para poder sentirse parte activa de la comunidad, derribando las barreras de comunicación que actualmente los excluyen y marginan. Este hecho es muy importante, ya que la eficacia de la normalización depende, por una parte, de unas actitudes positivas, y, por la otra, de una amplia difusión de la lengua en todos los contextos posibles.

Igualmente, los alumnos manifiestan unas actitudes favorables hacia el uso del portugués, el español y el inglés en el ámbito de las relaciones internacionales (TIC, tratados comerciales, actividades científicas), por lo que valoran favorablemente la utilidad y los beneficios que brinda el aprendizaje de las lenguas. De ahí que sus actitudes apunten hacia una orientación instrumental, pues son muy conscientes de que el conocimiento de otras lenguas distintas a su L1 les puede generar mejores oportunidades para estudiar, trabajar, hacer negocios, comercializar sus productos... En fin, para conseguir una movilidad social positiva ascendente en estos tiempos fuertemente condicionados por la globalización económica. El estudio de las actitudes lingüísticas en la comunidad de habla indígena de Umariáçu permite confirmar una situación de diglosia amplia, con desplazamiento lingüístico y movilidad social en determinados ámbitos de uso, tales como los científicos, económicos, tecnológicos, y de relación internacional, que tienen ocurrencia por un lado entre el español, el portugués y el inglés, y por el otro entre la lengua ticuna, el portugués y el español, mas no un conflicto lingüístico, como erróneamente se ha creído.

CONCLUSIONES

Una vez culminado este trabajo investigativo, a manera de síntesis final, seguidamente se exponen una serie de conclusiones que se han considerado como las de mayor interés, las cuales son el resultado de la interpretación y el análisis del marco teórico, los objetivos propuestos, las hipótesis planteadas, el trabajo de campo in situ, y los datos estadísticos provenientes del estudio descriptivo.

Tras la irrupción de la globalización económica se han producido cambios lingüísticos trascendentales a nivel local, regional y mundial. El inglés, por ejemplo, se ha convertido en la lengua global por antonomasia de la economía, la política, la ciencia, la publicidad, los medios de comunicación de masa, las TIC, las relaciones internacionales, las clases sociales altas y la juventud. Las lenguas regionales, indirectamente, por efecto de la suscripción de tratados comerciales multilaterales, alianzas estratégicas y convenios de cooperación, entre otros, también han resultado beneficiadas, pues han adquirido el estatus de oficialidad y, por ende, han tenido mayor difusión y presencia en casi todos los ámbitos sociales. Por su parte, las lenguas minoritarias, entre las que destacan las indígenas, han adoptado mecanismos de protección para afrontar el expansivo empuje de la globalización y la regionalización, a través de acciones reivindicativas que abogan por el reconocimiento estatal de derechos tales como la conservación, normalización, recuperación y acceso a una educación intercultural multilingüe, entre otros. Puede inferirse entonces que la tendencia lingüística que actualmente se impone a nivel local, regional y mundial es el multilingüismo social, de tal manera que es perfectamente lógico y natural que todas las lenguas que se hallan presentes en una comunidad de habla tengan funciones sociales, usos y estatus diferentes, situación que trae como consecuencia inevitable la generación de tensiones, fricciones y conflictos entre las mismas.

Dentro de la comunidad lingüística mundial existen divergencias respecto a las posibles consecuencias que puede acarrear el contacto de las lenguas en contextos de multilingüismo social: hay quienes piensan, desde una postura extrema, que tendrá lugar un conflicto lingüístico global, el cual culminará con la muerte y desaparición de un alto porcentaje de las lenguas como producto no solo de la globalización económica, sino también de la posición dominante que el inglés ejerce. Por el contrario, otros puntos de vista menos radicales apuntan a que en este milenio no acontecerá un conflicto propiamente dicho, sino que más bien tendrá ocurrencia un reacomodamiento lingüístico mundial, en donde el inglés, como lengua internacional, perderá parte de su hegemonía frente a otras lenguas de similar prestigio e importancia.

Los lingüistas, a nivel general, han seguido dos líneas de investigación radicalmente opuestas que buscan predecir el porvenir de las lenguas en la era de la globalización económica. La primera es la denominada «hecatombe lingüística», preconizada en América, entre otros, por el profesor R. Hamel (2003, 2008, 2013), quien, a partir de una perspectiva premonitoria, asume una visión ecologista y gravitacional de las lenguas, en donde estas nacen, evolucionan y mueren dentro de una enorme constelación, consiguiendo sobrevivir solo las más fuertes. Esta

perspectiva desafortunadamente carece de un verdadero sustento científico que se fundamente rigurosamente en las ciencias del lenguaje.

La segunda línea de investigación es la llamada «reacomodamiento lingüístico» y es defendida por reconocidos lingüistas, tales como J. Fishman (2001) y F. Gimeno (2008, 2012), entre otros, quienes no anuncian un conflicto global, sino la ocurrencia de un reacomodamiento en el que ninguna de las lenguas ocupará la posición dominante que alcanzó el inglés a finales del siglo pasado. Esta lengua, por el contrario, sufrirá un cierto retroceso, de tal manera que llegará a compartir espacio con importantes idiomas, como el español, el mandarín, el árabe o el portugués, conformando así un oligopolio que marcará el derrotero lingüístico en los próximos años del siglo XXI.

Dentro de los objetivos de esta investigación se ha buscado validar empíricamente los postulados de R. Hamel, quien sugiere que, en América del Sur, la política lingüística de Mercosur debe convertirse en una barrera de contención que sirva para hacer frente a la globalización económica y al inusitado avance del inglés, toda vez que este fenómeno pondrá en riesgo la estabilidad lingüística de la región y generará un doble conflicto: el primero, entre el inglés, el portugués y el español, y el segundo, entre el portugués, el español y las lenguas indígenas. Respecto a esta línea de pensamiento, F. Gimeno hace una objeción y considera que en esta comunidad no tiene ocurrencia un conflicto lingüístico entre el inglés, el portugués y el español, sino un reacomodamiento lingüístico en el que el inglés, como lengua global, pierde parte de su hegemonía respecto al español y al portugués, a través de una diglosia amplia con movilidad social y desplazamiento lingüístico en ciertos ámbitos de uso. En lo que sí coinciden F. Gimeno y R. Hamel es en que, efectivamente, existe un conflicto entre las lenguas indígenas, el portugués y el español, conflicto que se materializa en la configuración estática de una diglosia amplia sin movilidad social dentro de un proceso lento, sistemático y progresivo de sustitución lingüística.

No obstante, en el caso de las lenguas indígenas, dicho conflicto no es generalizado gracias al esfuerzo mancomunado de las comunidades aborígenes y de los estados. En el Brasil, por ejemplo, algunas lenguas indígenas que tienen estatus de cooficialidad no presentan ningún tipo de conflicto, al igual que otras, como la lengua ticuna, que gozan de una enorme vitalidad y un notable incremento poblacional, lo que les asegura un saludable porvenir.

Para la realización del trabajo de campo se escogió la comunidad de habla multilingüe de la tierra indígena de Umariáçu II, dada su ubicación estratégica, en el corazón de la selva amazónica brasileña (municipio de Tabatinga), sobre el margen izquierdo del río Solimões, a 1.105 km de Manaus, la capital del estado del Amazonas. La muestra estuvo conformada por un colectivo de 400 estudiantes de ambos sexos, con edades que oscilan entre los 14 y los 17 años, matriculados en el año lectivo 2016, adscritos a los centros educativos de la mencionada comunidad indígena en los niveles de enseñanza fundamental y enseñanza media. Para la selección de la muestra se utilizó el criterio de ruta aleatoria estratificada y cuotas de nivel académico y sexo al 50%.

En la comunidad objeto de estudio, los alumnos indígenas se encuentran expuestos a la copresencia de, por lo menos, tres lenguas: la lengua ticuna, como lengua materna; el portugués, como segunda lengua; el español, como lengua extranjera, y el inglés, en algunos ámbitos específicos fuera del sistema educativo. Ante esta particular situación de lenguas en contacto, no solo a través del currículo, sino también de la cotidianidad estudiantil, se hace necesario adquirir un exhaustivo conocimiento sobre este tipo especial de multilingüismo escolar, el cual puede dar lugar a fenómenos de tipo social, cultural o sociolingüístico que ejercerán notoria influencia sobre la conducta lingüística de los hablantes (tensiones, fricciones, conflictos lingüísticos, diglosia amplia con y sin movilidad social, etc).

La primera hipótesis de trabajo parte de la opinión de R. Hamel (2003, 2008), quien plantea que la estabilidad lingüística actual del Mercosur puede romperse debido al fortalecimiento de las lenguas minoritarias indígenas (lenguas locales), lo que puede coadyuvar enormemente al debilitamiento de las lenguas nacionales, el portugués y el castellano (lenguas supercentrales), las cuales, a su vez, pueden convertirse en un impedimento para la expansión del inglés (lenguas hipercentrales). Esta tensión lingüística, de naturaleza centrípeta, resulta muy favorable para el inglés, toda vez que las lenguas supercentrales son un obstáculo para la difusión de esta lengua, de tal forma que, mientras más conflicto exista entre las lenguas locales y las nacionales, más fortalecido se verá el inglés, pues estará libre de presión y podrá expandirse más fácilmente. Para evitar esta debacle, la política lingüística regional debe constituirse en una barrera defensiva e infranqueable que detenga el inusitado impacto de la globalización económica y de su lengua hegemónica, el inglés.

J. Fishman (2001) y F. Gimeno (2008, 2012), por su parte, coinciden en que el avance de la globalización económica y la propagación del inglés son diferentes en cada comunidad. Según R. Hamel (2003) en la UE, la expansión del inglés y el castellano ha generado una enorme tensión entre estas dos lenguas, situación que ha favorecido a las lenguas minoritarias locales (corso, euskera, catalán), ya que han conseguido alcanzar un mejor estatus, vitalidad y prestigio. En América del Norte, el impacto del inglés no ha afectado negativamente al francés de Canadá ni al español en México o Puerto Rico. En cambio, se ha convertido en una amenaza latente para las lenguas minoritarias, ya sean indígenas o de inmigrantes, que coexisten en este país. En América del Sur, la política lingüística del Mercosur, que aboga por el fortalecimiento y la difusión de sus dos lenguas oficiales (portugués y español), así como por la preservación de las lenguas indígenas, no ha conseguido cumplir cabalmente estos objetivos ni, por supuesto, detener el imparable avance del inglés, que, a la postre, tampoco ha llegado a convertirse en una amenaza real y evidente para las lenguas de la región.

Vistos los casos anteriores, que tienen ocurrencia en diferentes latitudes del mundo, se puede concluir que carece de validez el planteamiento propuesto por R. Hamel (2003), ya que no tiene soporte empírico y, por ende, no se puede confirmar la hipótesis según la cual el fortalecimiento de las lenguas minoritarias (a través de una política lingüística proteccionista que impulse su enseñanza y difusión), en un momento dado, podría llegar a convertirse en una potencial amenaza y sería factor determinante para debilitar al español y al portugués, facilitando con ello el avance

expansivo del inglés. Por su parte, la hipótesis planteada por F. Gimeno (2008) ha sido confirmada teórica y empíricamente a través del trabajo de campo de esta investigación, en la que se evidencia, amplia y suficientemente, que la situación lingüística del Mercosur no corresponde propiamente a un conflicto lingüístico entre las dos principales lenguas regionales (portugués y español) y la lengua global (inglés), sino que se trata más bien de un caso de diglosia amplia que ocasiona un desplazamiento lingüístico del portugués y el español por el inglés, con movilidad social en algunas funciones sociales relacionadas con dominios de uso internacionales (ciencia, economía, política, tecnología, relación supranacional, etc.).

En la segunda hipótesis, F. Gimeno (2008) afirma que la tensión lingüística en la zona del Mercosur suscitada por el impacto del inglés, como lengua global, sobre las lenguas de la comunidad de habla es un problema menor si se compara con los graves conflictos lingüísticos internos que existen entre las lenguas nacionales preponderantes (español y portugués) y las lenguas minoritarias subordinadas (lenguas indígenas), debido a su alta concentración de población y su incidencia en la realidad sociolingüística de América del Sur. Con esta apreciación también coincide R. Hamel (2008), para quien la principal amenaza del porvenir de las lenguas indígenas no es el inglés como lengua global, sino el portugués y el español en calidad de lenguas mayoritarias de la región.

Los resultados de este trabajo investigativo corroboran los postulados de F. Gimeno (2008) y R. Hamel (2008) y, a su vez, confirman parcialmente la hipótesis 2, que da cuenta de la existencia de un conflicto lingüístico en el que toman parte las lenguas indígenas. El modelo general de la sustitución lingüística muestra como las lenguas regionales (portugués y español) se expanden ya sea mediante presión directa, a través de las normas de uso, o por intermedio del prestigio que les confiere el ser las lenguas más poderosas del entorno. Ante este hecho tan contundente, las lenguas indígenas no soportan la fuerte influencia de las lenguas mayoritarias y terminan siendo sustituidas de los dominios más importantes del uso social en la comunidad, hasta el punto de que los hablantes indígenas interrumpen la transmisión lingüística intergeneracional, adoptando actitudes negativas, de indiferencia y de autoodio, hasta llegar al abandono total de sus lenguas.

Existen excepciones muy elocuentes, toda vez que hay un considerable número de lenguas indígenas que han logrado superar el conflicto lingüístico y que, como consecuencia del contacto obligado con el portugués y el español, presentan actualmente una situación de diglosia amplia con desplazamiento lingüístico y movilidad social en ciertos ámbitos de uso, tales como la educación o las relaciones de intercambio comercial. Esto ocurre especialmente con las lenguas minoritarias indígenas que han sido elevadas a la condición de cooficiales o han tendido un especial apoyo por parte del estado y las propias comunidades para su preservación, mantenimiento y conservación, como sucede particularmente con la lengua ticuna en el estado del Amazonas, en donde realmente afronta más un ancestral conflicto sociopolítico que uno puramente lingüístico.

La hipótesis 3 busca validar la posible correlación entre sexo y competencia comunicativa multilingüe a través del postulado que sugiere la existencia de una

competencia superior de las mujeres respecto a la de los hombres, en razón a que ellas ostentan un excelente rendimiento, mayor dedicación, disciplina y esfuerzo en las actividades académicas. Los resultados provenientes del análisis estadístico y el trabajo de campo han permitido confirmar plenamente la veracidad de la hipótesis planteada.

El escenario sociolingüístico de la comunidad de habla ticuna de la tierra indígena de Umariçu II en función de la actuación comunicativa multilingüe está circunscrito de una forma cualitativa a las normas de uso (preceptivas o consuetudinarias) de los hablantes dentro y fuera del ámbito familiar, el ámbito escolar, las relaciones comerciales y de intercambio económico, en donde se destaca que los hombres presentan unos índices de uso superiores a los de las mujeres. Este hecho permite confirmar la hipótesis 4, la cual sostiene que, en los hábitats rurales, los hombres, a diferencia de las mujeres, presentan una mejor actuación comunicativa y experimentan una mayor disposición a las dinámicas sociales de movilidad

En cuanto a la hipótesis 5, según muestran los resultados, las actitudes hacia las lenguas implicadas en la comunidad de habla objeto de estudio son positivas no solo en el caso de las lenguas indígenas, sino también en los del portugués, el español y el inglés en calidad de lenguas internacionales, lo que permite confirmar parcialmente la hipótesis de partida, la cual da cuenta de que tanto los alumnos indígenas de enseñanza fundamental como los de enseñanza media evidencian actitudes lingüísticas negativas hacia la lengua ticuna y actitudes lingüísticas positivas hacia el portugués, el español y el inglés.

Como es entendible, las actitudes lingüísticas están directamente implicadas en la conducta lingüística de los hablantes, ya que desempeñan un rol excepcional en el desarrollo de la competencia y la actuación comunicativas para determinar qué tipo de factores contribuyen al mantenimiento o al desplazamiento lingüístico en la comunidad de habla objeto de estudio. Tanto las actitudes lingüísticas integradoras como las instrumentales, si bien es cierto que ayudan a potenciar la competencia y la actuación de las lenguas indígenas en el aula de clase, no se materializan en un mayor uso de estas lenguas más allá del ámbito familiar y escolar. Ello sí ocurre en el caso de las actitudes hacia el portugués, el español y el inglés en calidad de lenguas de comunicación internacional, como ha quedado demostrado en la presente investigación.

Este trabajo pretende ser un instrumento útil para comprender el multilingüismo como fenómeno social en la comunidad de habla indígena de Umariçu II, toda vez que la conducta lingüística asumida por los hablantes ha permitido conocer, a través de un riguroso análisis de la competencia, la actuación y las actitudes lingüísticas, las consecuencias que se derivan del contacto de lenguas (diglosia amplia, con desplazamiento lingüístico y movilidad social), lo que, a la postre, es de vital ayuda para entender la realidad sociolingüística, valorar el estado actual de la política lingüística en desarrollo, la eficacia y eficiencia de la normalización y la pertinencia de las políticas educativas vigentes, así como para proveer información de primera mano con vistas a la implementación de líneas de actuación relacionadas con la planeación lingüística que ayuden a subsanar los

hallazgos detectados en este estudio.

Sobre la lengua ticuna, puede afirmarse que, a pesar de estar normalizada, aún quedan situaciones en suspenso que requieren un tratamiento urgente. Así, es indispensable reafirmar a través de la política lingüística el compromiso de las instituciones del estado y las comunidades indígenas con miras a fortalecer su difusión y uso desde diferentes perspectivas: su papel en el currículo no debe limitarse al de una asignatura más, como la geografía o la historia, sino que, en las tierras indígenas, la lengua vehicular del sistema educativo debería ser la lengua aborígen que corresponda a la etnia que allí reside, y no como ocurre actualmente, ya que la educación obligatoriamente es impartida en la lengua portuguesa. Igualmente, se deben generar mecanismos para que esta lengua tenga presencia real y evidente en contextos externos al ámbito familiar, es decir, en los intercambios comerciales, asuntos oficiales, medios de comunicación, publicidad, servicios públicos, TIC, etc., a través de intérpretes indígenas multilingües vinculados laboralmente al sector productivo, emisoras de radio, revistas, sitios web, campañas publicitarias, etc. para que refuercen las actitudes, la conciencia y la lealtad lingüísticas de los indígenas, no solo afectivamente, sino también a través de vías de hecho.

Respecto a la conducta que tienen que asumir los indígenas frente a las lenguas presentes en la comunidad de habla, se ha podido evidenciar la adopción, no de un modelo de preferencia, sino de un modelo de imposición lingüística del exogrupo, toda vez que los hablantes ticuna tienen conciencia clara de que deben hacer uso de las lenguas pertenecientes al colectivo dominante (castellano y portugués) por ser superiores a las aborígenes en estatus, poder, solidaridad de grupo y movilidad social. Los datos de este trabajo investigativo han demostrado el restringido uso de la lengua ticuna y la poca incidencia que tienen la familia y la escuela a la hora de amainar el desplazamiento lingüístico, por lo que en un futuro se debería asignar un papel más protagónico a las familias y a las entidades educativas con miras a que coadyuven a mejorar la sensible situación sociolingüística de la comunidad de habla.

Si bien es cierto que la escuela tiene un papel muy importante, esto no implica que sea la única generadora de cambios en el comportamiento de los hablantes. Hay que recordar que los ámbitos del entorno familiar y de la comunidad tribal igualmente ejercen una enorme influencia que es determinante en la dinámica sociolingüística. Es verdad que el tratamiento lingüístico en el aula de clase es el punto de partida para prevenir la eventual ocurrencia de un conflicto lingüístico, por lo que se debe fomentar el uso de la lengua ticuna no solo en la escuela, sino más allá de las aulas y el entorno familiar. Para tal fin, es necesario suscitar modificaciones en la identificación social con respecto al portugués, al español y al inglés, integrando las lenguas presentes en la comunidad de habla a través de la asignación de funciones y usos específicos. Esta investigación ha pretendido estudiar el contexto en donde se hallan presentes los factores de riesgo de mayor impacto, ya que la competencia, la actuación y las actitudes lingüísticas del ámbito familiar, escolar, intercambios socioeconómicos, etc., en buena medida permiten construir las coordenadas futuras para la implantación de una política lingüística enfocada en un multilingüismo social equilibrado.

Otras actuaciones que pueden ayudar a mantener un multilingüismo social equilibrado entre las lenguas indígenas, el español, el portugués y el inglés pueden ser las siguientes:

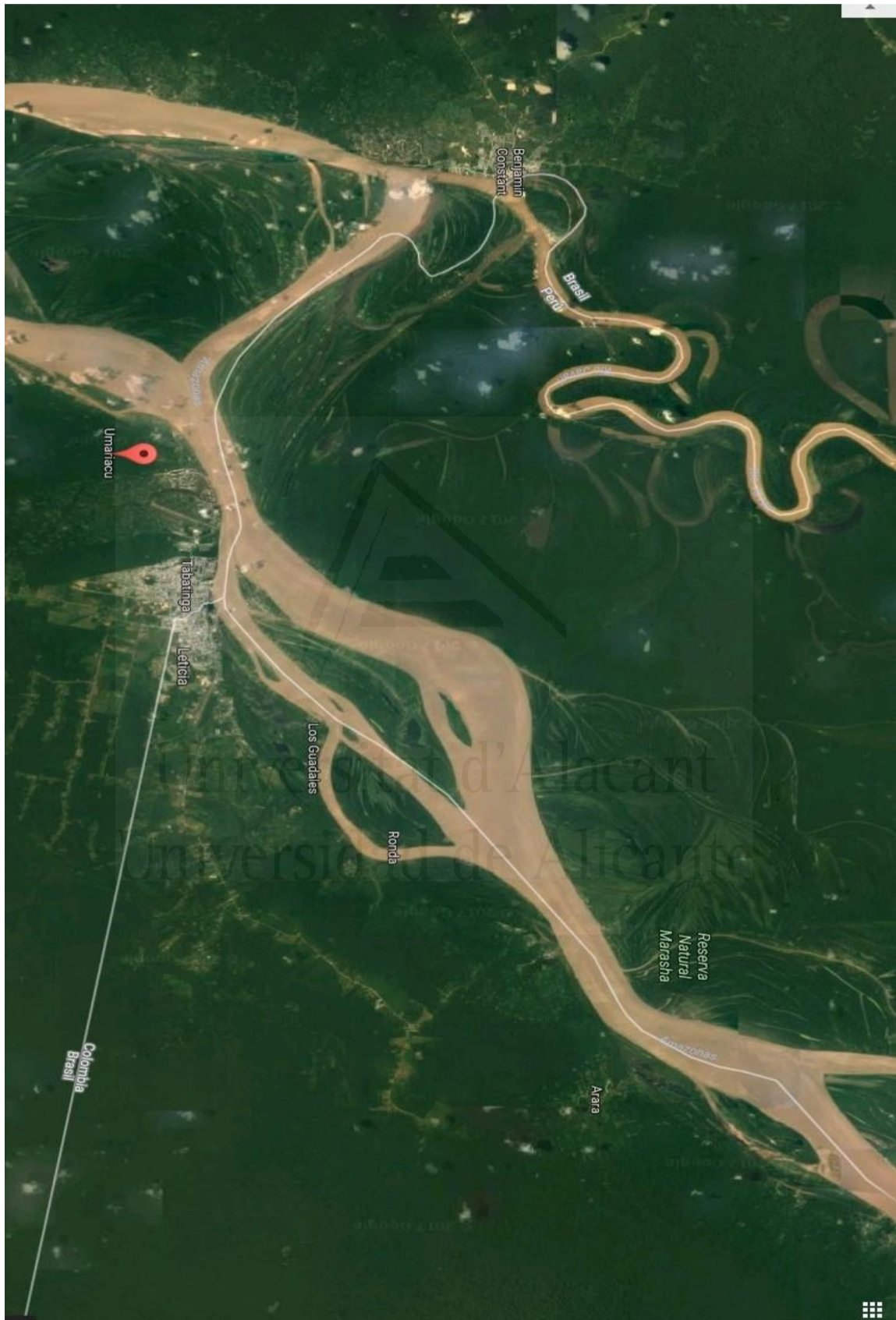
- a) El Mercosur debe fomentar entre sus países miembros, actuales y futuros, una política lingüística fundamentada en un multilingüismo social inclusivo, en el que la copresencia del español, el portugués, las lenguas indígenas y el inglés se desarrolle armónicamente mediante la asignación de funciones específicas a cada una de las lenguas.
- b) El estado brasileño debe desarrollar actividades en todos los niveles (gobierno, ONG, comunidades indígenas) con el propósito de incluir dentro de la política lingüística mecanismos de control y seguimiento que permitan conocer, de forma proactiva, si las comunidades indígenas mantienen su lengua o se encuentran en riesgo de afrontar un conflicto lingüístico, con el fin de llevar a cabo un proceso recuperativo.
- c) Reestructurar la política lingüística del Brasil en lo atinente a la lengua vehicular utilizada para la enseñanza en las comunidades indígenas, toda vez que actualmente el estado ha dispuesto que la enseñanza pública tiene que ser impartida en lengua portuguesa. En las tierras indígenas, la lengua utilizada dentro del sistema educativo debe ser la lengua aborígen correspondiente a las etnias lugareñas.
- d) Especificar e incluir, dentro del marco teórico de la normalización lingüística, el derecho que tienen los hablantes indígenas a aprender y utilizar su lengua autóctona; los mecanismos para el mantenimiento y conservación de la lengua; las acciones destinadas a prevenir situaciones de conflicto lingüístico; y el compromiso y la garantía para la inclusión en los ámbitos en los que actualmente se encuentra excluida.
- e) Hacer seguimiento de los índices de actuación comunicativa desde una perspectiva diacrónica mediante observaciones aleatorias, toda vez que son determinantes para conocer el comportamiento y las tendencias futuras de la transmisión intergeneracional de la lengua, las actitudes lingüísticas y la competencia comunicativa en la comunidad de habla objeto de estudio.
- f) Monitorear las normas de uso y el crecimiento poblacional de la comunidad de habla objeto de estudio, ya que estos dos factores facilitan el conocimiento de la evolución de la lengua y, a su vez, la identificación de potenciales situaciones de conflicto, recuperación o conservación lingüística. Es pues necesario determinar el aumento o disminución de hablantes, cambios en las normas de uso, variaciones en la actuación comunicativa, nivel de competencia comunicativa de los hablantes, etc.
- g) Crear una entidad educativa de carácter universitario que permita cubrir la necesidad de enseñanza superior para la población indígena en aquellos estados como el Amazonas que tiene una fuerte presencia de este colectivo. Por ejemplo, en la microrregión del Alto Solimões, en donde se encuentra concentrada la población indígena más numerosa del Brasil, entre la que destaca la comunidad ticuna, con cerca de 50 mil hablantes.



RELACIÓN DE ANEJOS Y FIGURAS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**ANEJO 1. Mapa de la tierra indígena ticuna de Umariacu
(Estado del Amazonas, municipio de Tabatinga-Brasil)**



ANEJO 2. Encuesta versión español

ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA COMUNIDAD DE HABLA TICUNA DE LA TIERRA INDÍGENA DE UMARIAÇU II.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN SOCIOECONÓMICA

1. SEXO

Marque en la casilla según corresponda: hombre (), mujer (), no responde ().

2. EDAD

Marque en la casilla según corresponda: 14-17 años (), no responde ().

3. LUGAR DE NACIMIENTO DE LA MADRE

Marque en la casilla según corresponda: Tierra indígena Umariçu II (), Fuera de la tierra indígena (ciudad, campo, otra tierra indígena, etc.) (), no responde ().

4. LUGAR DE NACIMIENTO DEL PADRE

Marque en la casilla según corresponda: Tierra indígena Umariçu II (), Fuera de la tierra indígena (ciudad, campo, otra tierra indígena, etc.) (), no responde ().

5. LUGAR DE NACIMIENTO DEL ENCUESTADO

Marque en la casilla según corresponda: Tierra indígena Umariçu II (), Fuera de la tierra indígena (ciudad, campo, otra tierra indígena, etc.) (), No responde ().

6. NIVEL EDUCATIVO DEL ENCUESTADO

Marque en la casilla según corresponda: enseñanza fundamental (), enseñanza media (), no responde ().

7. NÚMERO DE MIEMBROS DE LA FAMILIA

Marque en la casilla según corresponda: 1(), 2(), 3(), 4(), 5(), 6(), 7(), 8(), 9(), 0(), no responde ().

8. NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE

Marque en la casilla según corresponda: analfabeto (), fundamental I incompleto (), fundamental I completo (), fundamental II incompleto (), fundamental II completo (), medio incompleto (), medio completo (), superior incompleto (), superior completo (), no responde ().

9. NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE

Marque en la casilla según corresponda: analfabeto (), fundamental I incompleto (), fundamental I completo (), fundamental II incompleto (), fundamental II completo (), medio incompleto (), medio completo (), superior incompleto (), superior completo (), no responde ().

10. SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE

Marque en la casilla según corresponda: desempleado (), otra profesión (), trabajador en área rural (), trabajador en área urbana (), jubilado (), empleado privado (), empleado público (), autónomo (), profesional (), no responde ().

11. SITUACIÓN LABORAL DEL PADRE

Marque en la casilla según corresponda: desempleado (), otra profesión (), trabajador en área rural (), trabajador en área urbana (), jubilado (), empleado privado (), empleado público (), autónomo (), profesional (), no responde ().

12. ACTIVIDAD PRINCIPAL DEL PADRE

Marque en la casilla según corresponda: oficios domésticos (hogar) (), artesanal (), comercio (), agrícola (), pesca (), educación (), otro (), no responde ().

13. ACTIVIDAD PRINCIPAL DE LA MADRE

Marque en la casilla según corresponda: oficios domésticos (hogar) (), artesanal (), comercio (), agrícola (), pesca (), educación (), otro (), no responde ().

14. EQUIPAMIENTO DEL HOGAR

Marque en la casilla según corresponda: nevera (), lavadora (), tv (), equipo de sonido (), aire acondicionado (), computadora (), muebles completos (), utensilios de agricultura (), utensilios de pesca (), motocarro (), motocicleta (), bicicleta (), vivienda arrendada (), vivienda propia (), no responde ().

14A. CLASE SOCIAL SUBJETIVA

II. COMPETENCIA COMUNICATIVA

15. ¿ENTIENDE LA LENGUA TICUNA?

Marque en la casilla según corresponda:
nada (), un poco (), bastante bien (), no responde ().

16. ¿HABLA LA LENGUA TICUNA?

Marque en la casilla según corresponda:
nada (), un poco (), bastante bien (), no responde ().

17. ¿LEE EN LA LENGUA TICUNA?

Marque en la casilla según corresponda:
nada (), un poco (), bastante bien (), no responde ().

18. ¿ESCRIBE EN LA LENGUA TICUNA?

Marque en la casilla según corresponda:
nada (), un poco (), bastante bien (), no responde ().

19. ¿ENTIENDE EL PORTUGUÉS?

Marque en la casilla según corresponda:
nada (), un poco (), bastante bien (), no responde ().

20. ¿HABLA PORTUGUÉS?

Marque en la casilla según corresponda:
nada (), un poco (), bastante bien (), no responde ().

21. ¿LEE EN PORTUGUÉS?

Marque en la casilla según corresponda:
nada (), un poco (), bastante bien (), no responde ().

22. ¿ESCRIBE EN PORTUGUÉS?

Marque en la casilla según corresponda:
nada (), un poco (), bastante bien (), no responde ().

23. ¿ENTIENDE EL ESPAÑOL?

Marque en la casilla según corresponda:
nada (), un poco (), bastante bien (), no responde ().

24. ¿HABLA ESPAÑOL?

Marque en la casilla según corresponda:
nada (), un poco (), bastante bien (), no responde ().

25. ¿LEE EN ESPAÑOL?

Marque en la casilla según corresponda:
nada (), un poco (), bastante bien (), no responde ().

26. ¿ESCRIBE EN ESPAÑOL?

Marque en la casilla según corresponda:
nada (), un poco (), bastante bien (), no responde ().

27. ¿CUÁL FUE LA PRIMERA LENGUA ENTENDIDA POR USTED?

Marque en la casilla según corresponda: ticuna (), portugués (), español (), otra lengua indígena (), no responde ().

28. ¿CUÁL FUE LA PRIMERA LENGUA HABLADA POR USTED?

Marque en la casilla según corresponda: ticuna (), portugués (), español () otra lengua indígena (), no responde ().

III. ACTUACIÓN COMUNICATIVA

29. ¿EN QUÉ LENGUA HABLA CON SU MADRE?

Marque en la casilla según corresponda: siempre en lengua ticuna (), en lengua ticuna más que en portugués (), en portugués más que en lengua ticuna (), siempre en portugués (), no responde ().

30. ¿EN QUÉ LENGUA HABLA CON SU PADRE?

Marque en la casilla según corresponda: siempre en lengua ticuna () , en lengua ticuna más que en portugués () , en portugués más que en lengua ticuna () , siempre en portugués () , no responde () .

31. ¿EN QUÉ LENGUA HABLAN TUS PADRES ENTRE ELLOS?

Marque en la casilla según corresponda: siempre en lengua ticuna () , en lengua ticuna más que en portugués () , en portugués más que en lengua ticuna () , siempre en portugués () , no responde () .

32. ¿EN QUÉ LENGUA HABLA CON LAS AMIGAS?

Marque en la casilla según corresponda: siempre en lengua ticuna () , en lengua ticuna más que en portugués () , en portugués más que en lengua ticuna () , siempre en portugués () , no responde () .

33. ¿EN QUÉ LENGUA HABLA CON LOS AMIGOS?

Marque en la casilla según corresponda: siempre en lengua ticuna () , en lengua ticuna más que en portugués () , en portugués más que en lengua ticuna () , siempre en portugués () , no responde () .

34. ¿EN QUÉ LENGUA HABLA CON LOS VECINOS?

Marque en la casilla según corresponda: siempre en lengua ticuna () , en lengua ticuna más que en portugués () , en portugués más que en lengua ticuna () , siempre en portugués () , no responde () .

35. ¿EN QUÉ LENGUA HABLA CON LOS COMPAÑEROS DE CLASE?

Marque en la casilla según corresponda: siempre en portugués () , en portugués más que en español () , en español más que en portugués () , siempre en español () , no responde () .

36. ¿EN QUÉ LENGUA HABLA CON LOS PROFESORES?

Marque en la casilla según corresponda: siempre en portugués () , en portugués más que en español () , en español más que en portugués () , siempre en español () , no responde () .

37. CUANDO VA A PEQUEÑOS COMERCIOS (tiendas, panadería, librería, etc.), ¿EN QUÉ LENGUA HABLA?

Marque en la casilla según corresponda: siempre en portugués () , en portugués más que en español () , en español más que en portugués () , siempre en español () , no responde () .

38. CUANDO VA A LOS SUPERMERCADOS, ¿EN QUÉ LENGUA HABLA?

Marque en la casilla según corresponda: siempre en portugués () , en portugués más que en español () , en español más que en portugués () , siempre en español () , no responde () .

39. CUANDO VA A LOS BANCOS, ¿EN QUÉ LENGUA HABLA?

Marque en la casilla según corresponda: siempre en portugués () , en portugués más que en español () , en español más que en portugués () , siempre en español () , no responde () .

40. CUANDO VA A LOS BANCOS, ¿EN QUÉ LENGUA ESCRIBE LOS IMPRESOS?

Marque en la casilla según corresponda: siempre en portugués () , en portugués más que en español () , en español más que en portugués () , siempre en español () , no responde () .

IV. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

41. ¿QUIÉN LE HA INFLUENCIADO MÁS EN EL HECHO DE APRENDER LA LENGUA TICUNA?

Marque en la casilla según corresponda: compañeros de clase () , profesores () , amigos () , vecinos () , familia () , otras personas () , no responde () .

42. ¿QUIÉN LE HA INFLUENCIADO MÁS EN EL HECHO DE APRENDER EL PORTUGUÉS?

Marque en la casilla según corresponda: compañeros de clase () , profesores () , amigos () , vecinos () , familia () , otras personas () , no responde () .

43. ¿QUIÉN LE HA INFLUENCIADO MÁS EN EL HECHO DE APRENDER EL ESPAÑOL?

Marque en la casilla según corresponda: compañeros de clase () profesores () amigos () vecinos () familia () otras personas () no responde ()

44. ¿CÓMO CONSIDERA LA UTILIZACIÓN DE LA LENGUA TICUNA EN LA NORMA CULTA (hablada y escrita)?

Marque en la casilla según corresponda: irrelevante () indiferente () poco importante () importante () muy importante () no responde ()

45. ¿CÓMO CONSIDERA LA UTILIZACIÓN DE LA LENGUA TICUNA EN LOS ASUNTOS OFICIALES (hospital, alcaldía, iglesia)?

Marque en la casilla según corresponda: irrelevante () indiferente () poco importante () importante () muy importante () no responde ()

46. ¿CÓMO CONSIDERA LA UTILIZACIÓN DE LA LENGUA TICUNA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN BRASILEÑOS (radio, prensa, televisión, internet)?

Marque en la casilla según corresponda: irrelevante () indiferente () poco importante () importante () muy importante () no responde ()

47. ¿CÓMO CONSIDERA LA UTILIZACIÓN DEL PORTUGUÉS DEL BRASIL EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES (TIC, tratados comerciales, actividades científicas)?

Marque en la casilla según corresponda: irrelevante () indiferente () poco importante () importante () muy importante () no responde ()

48. ¿CÓMO CONSIDERA LA UTILIZACIÓN DEL ESPAÑOL DE AMÉRICA EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES (TIC, tratados comerciales, actividades científicas)?

Marque en la casilla según corresponda: irrelevante () indiferente () poco importante () importante () muy importante () no responde ()

49. ¿CÓMO CONSIDERA LA UTILIZACIÓN DEL INGLÉS EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES (TIC, tratados comerciales, actividades científicas)?

Marque en la casilla según corresponda: irrelevante () indiferente () poco importante () importante () muy importante () no responde ()

ANEJO 3. Encuesta versión portugués

PESQUISA DA COMUNIDADE DE FALA DA TERRA INDÍGENA TICUNA DE UMARIAÇU II

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO SOCIOECONÔMICA

1. SEXO: Marcar a opção correspondente: Homem () , Mulher () , Não responde () .

2. IDADE: Marcar a opção correspondente: 14-17 () , Não responde () .

3. LUGAR DE NASCIMENTO DA MÃE: Marcar a opção correspondente: Terra indígena Umariaçu () , Fora da terra indígena (cidade, campo, outra terra indígena) () , Não responde () .

4. LUGAR DE NASCIMENTO DO PAI: Marcar a opção correspondente: Terra indígena Umariaçu () , Fora da terra indígena (cidade, campo, outra terra indígena) () , Não responde () .

5. LUGAR DE NASCIMENTO DO ENTREVISTADO: Marcar a opção correspondente: Terra indígena Umariaçu () , Fora da terra indígena (cidade, campo, outra terra indígena) () , Não responde () .

6. FORMAÇÃO ACADÊMICA: Marcar a opção correspondente: Ensino Fundamental () , Ensino Médio () , Não responde () .

7. NÚMERO DE INTEGRANTES DA SUA FAMÍLIA: Marcar o número de integrantes da sua família, incluindo você. 1 () , 2 () , 3 () , 4 () , 5 () , 6 () , 7 () , 8 () , 9 () , 0 () , 99() , Não responde () .

8. NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI: Marcar a opção correspondente: Sem instrução () , Fundamental I incompleto () , Fundamental I completo () , Fundamental II incompleto () , Fundamental II completo () , Médio incompleto () , Médio completo () , Superior incompleto () , Superior completo () , Não responde () .

9. NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE: Marcar a opção correspondente: Sem instrução () , Fundamental I incompleto () , Fundamental I completo () , Fundamental II incompleto () , Fundamental II completo () , Médio incompleto () , Médio completo () , Superior incompleto () , Superior completo () , Não responde () .
10. SITUAÇÃO DA MÃE NO MERCADO DE TRABALHO: Marcar a opção correspondente: Desempregado () , Outro emprego () , Trabalhador na área rural () , Trabalhador na área urbana () , Aposentado () , Empregado privado () , Empregado público () , Autônomo () , Profissional () , Não responde () .
11. SITUAÇÃO DO PAI NO MERCADO DE TRABALHO: Marcar a opção correspondente: Desempregado () , Outro emprego () , Trabalhador na área rural () , Trabalhador na área urbana () , Aposentado () , Empregado privado () , Empregado público () , Autônomo () , Profissional () , Não responde () .
12. ATIVIDADE PRINCIPAL DO PAI: Marcar a opção correspondente: Serviços domésticos (Casa de família) () , Artesanato () , Comércio () , Agricultura () , Pesca () , Educação () , Outra () , Não responde () .
13. ATIVIDADE PRINCIPAL DA MÃE: Marcar a opção correspondente: Marcar a opção correspondente: Serviços domésticos (Casa de família) () , Artesanato () , Comércio () , Agricultura () , Pesca () , Educação () , Outra () , Não responde () .
14. ELETRODOMÉSTICOS E MÓVEIS EM CASA: Marcar a opção correspondente: Geladeira () , Máquina de lavar roupa () , Televisão () , Aparelho de som () , Ar-condicionado () , Computador () , Móveis completos () , Instrumentos de agricultura () , Instrumentos de pesca () , Motocarro () , Motocicleta () , Bicicleta () , Casa alugada () , Casa própria () , Não Responde ()

14A. Classe social subjetiva

II. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

15. VOCÊ ENTENDE A LÍNGUA TICUNA? Marcar a opção correspondente: Nada () , Um pouco () , Muito bem () , Não responde () .
16. VOCÊ SABE FALAR A LÍNGUA TICUNA? Marcar a opção correspondente: Nada () , Um pouco () , Muito bem () , Não responde () .

17. VOCÊ SABE LER A LÍNGUA TICUNA? Marcar a opção correspondente: Nada () , Um pouco () , Muito bem () , Não responde () .
18. VOCÊ SABE ESCREVER A LÍNGUA TICUNA? Marcar a opção correspondente: Nada () , Um pouco () , Muito bem () , Não responde () .
19. VOCÊ ENTENDE O PORTUGUÊS? Marcar a opção correspondente: Nada () , Um pouco () , Muito bem () , Não responde () .
20. VOCÊ SABE FALAR O PORTUGUÊS? Marcar a opção correspondente: Nada () , Um pouco () , Muito bem () , Não responde () .
21. VOCÊ SABE LER O PORTUGUÊS? Marcar a opção correspondente: Nada () , Um pouco () , Muito bem () , Não responde () .
22. VOCÊ SABE ESCREVER EM PORTUGUÊS? Marcar a opção correspondente: Nada () , Um pouco () , Muito bem () , Não responde () .
23. VOCÊ ENTENDE O ESPANHOL? Marcar a opção correspondente: Nada () , Um pouco () , Muito bem () , Não responde () .
24. VOCÊ SABE FALAR O ESPANHOL? Marcar a opção correspondente: Nada () , Um pouco () , Muito bem () , Não responde () .
25. VOCÊ SABE LER O ESPANHOL? Marcar a opção correspondente: Nada () , Um pouco () , Muito bem () , Não responde () .
26. VOCÊ SABE ESCREVER EM ESPANHOL? Marcar a opção correspondente: Nada () , Um pouco () , Muito bem () , Não responde () .
27. QUAL FOI A PRIMEIRA LÍNGUA QUE VOCÊ ENTENDEU? Marcar a opção correspondente: Ticuna () , Português () , espanhol () , Outra língua indígena () , Não responde () .

28. QUAL FOI A PRIMEIRA LÍNGUA QUE VOCÊ FALOU? Marcar a opção correspondente: Ticuna () , Português () , espanhol () , Outra língua indígena () , Não responde ()..

III. AÇÃO COMUNICATIVA

29. EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM A SUA MÃE? Marcar a opção correspondente: Sempre em língua ticuna () , Em língua ticuna mais do que em português () , Em português mais do que em língua ticuna () , Sempre em português () , Não responde () .
30. EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM O SEU PAI? Marcar a opção correspondente: Sempre em língua ticuna () , Em língua ticuna mais do que em português () , Em português mais do que em língua ticuna () , Sempre em português () , Não responde () .
31. EM QUE LÍNGUA OS SEUS PAIS FALAM ENTRE ELES? Marcar a opção correspondente: Sempre em língua ticuna () , Em língua ticuna mais do que em português () , Em português mais do que em língua ticuna () , Sempre em português () , Não responde () .
32. EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM AS SUAS AMIGAS? Marcar a opção correspondente: Sempre em língua ticuna () , Em língua ticuna mais do que em português () , Em português mais do que em língua ticuna () , Sempre em português () , Não responde () .
33. EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM OS SEUS AMIGOS? Marcar a opção correspondente: Sempre em língua ticuna () , Em língua ticuna mais do que em português () , Em português mais do que em língua ticuna () , Sempre em português () , Não responde () .
34. EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM OS SEUS VIZINHOS? Marcar a opção correspondente: Sempre em língua ticuna () , Em língua ticuna mais do que em português () , Em português mais do que em língua ticuna () , Sempre em português () , Não responde () .
35. EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM OS SEUS COLEGAS DE CLASSE? Marcar a opção correspondente: Sempre em português () , Em português mais do que em espanhol () , Em espanhol mais do que em português () , Sempre em espanhol () , Não responde () .

36. EM QUE LÍNGUA VOCÊ FALA COM OS PROFESSORES? Marcar a opção correspondente: Sempre em português () , Em português mais do que em espanhol () , Em espanhol mais do que em português () , Sempre em espanhol () , Não responde () .
37. QUANDO VOCÊ SAI DE COMPRAS EM PEQUENOS ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS (lojas, panadaria, lanchonete) QUAL É A LÍNGUA QUE FALA? Marcar a opção correspondente: Sempre em português () , Em português mais do que em espanhol () , Em espanhol mais do que em português () , Sempre em espanhol () , Não responde () .
38. QUANDO VOCÊ SAI DE COMPRAS NOS SUPERMERCADOS QUAL É A LÍNGUA QUE FALA? Marcar a opção correspondente: Sempre em português () , Em português mais do que em espanhol () , Em espanhol mais do que em português () , Sempre em espanhol () , Não responde () .
39. QUANDO VOCÊ VAI AOS BANCOS EM QUE LÍNGUA FALA? Marcar a opção correspondente: Marcar a opção correspondente: Sempre em português () , Em português mais do que em espanhol () , Em espanhol mais do que em português () , Sempre em espanhol () , Não responde () .
40. QUANDO VOCÊ VAI AOS BANCOS EM QUE LÍNGUA VOCÊ PREENCHE OS DIFERENTES DOCUMENTOS BANCÁRIOS? Marcar a opção correspondente: Sempre em português () , Em português mais do que em espanhol () , Em espanhol mais do que em português () , Sempre em espanhol () , Não responde () .

IV. ATITUDES LINGÜÍSTICAS

41. QUEM MAIS INFLUENCIOU VOCÊ PARA APRENDER A LÍNGUA TICUNA? Marcar a opção correspondente: Colegas de classe () , Professores () , Amigos () , Vizinhos () , Família () , Outros () , Não responde () .
42. QUEM MAIS INFLUENCIOU VOCÊ PARA APRENDER O PORTUGUÊS? Marcar a opção correspondente: Colegas de classe () , Professores () , Amigos () , Vizinhos () , Família () , Outros () , Não responde () .

43. QUEM MAIS INFLUENCIOU VOCÊ PARA APRENDER O ESPANHOL? Marcar a opção correspondente: Colegas de classe () , Professores () , Amigos () , Vizinhos () , Família () , Outros () , Não responde () .
44. O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR A LÍNGUA TICUNA NA NORMA CULTA (oral e escrita)? Marcar a opção correspondente: Acho irrelevante () , Acho indiferente () , Acho pouco importante () , Acho importante () , Acho muito importante () , Não responde () .
45. O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR A LÍNGUA TICUNA NOS ASSUNTOS OFICIAIS (hospital, prefeitura, igreja, etc)? Marcar a opção correspondente: Acho irrelevante () , Acho indiferente () , Acho pouco importante () , Acho importante () , Acho muito importante () , Não responde () .
46. O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR A LÍNGUA TICUNA NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO BRASILEIROS (imprensa, rádio, tv, internet, etc.)? Marcar a opção correspondente: Acho irrelevante () , Acho indiferente () , Acho pouco importante () , Acho importante () , Acho muito importante () , Não responde () .
47. O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR O PORTUGUÊS DO BRASIL NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS (Tics, tratados comerciais, atividades científicas)? Marcar a opção correspondente: Acho irrelevante () , Acho indiferente () , Acho pouco importante () , Acho importante () , Acho muito importante () , Não responde () .
48. O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR O ESPANHOL LATINO-AMERICANO NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS (Tics, tratados comerciais, atividades científicas)? Marcar a opção correspondente: Acho irrelevante () , Acho indiferente () , Acho pouco importante () , Acho importante () , Acho muito importante () , Não responde () .
49. O QUE VOCÊ ACHA DE UTILIZAR O INGLÊS NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS (Tics, tratados comerciais, atividades científicas)? Marcar a opção correspondente: Acho irrelevante () , Acho indiferente () , Acho pouco importante () , Acho importante () , Acho muito importante () , Não responde () .

RELACIÓN DE FIGURAS

Figura 1. Paradigmas del multilingüismo. Fuente: adaptación de T. Tinsley (2003)	20
Figura 2. Uso del inglés en las TIC en el año 2000. Fuente: D. Graddol (2006)	24
Figura 3. Proyección del uso del inglés para el año 2010. Fuente: D. Graddol (2006)	24
Figura 4. Proyección jerárquica de las lenguas año 2050: fuente. D. Graddol (1997)	24
Figura 5. Roles del inglés. Fuente: Braj. Kachru (1985); R. Phillipson (1992) y J. Brutt-Griffler (2002)	29
Figura 6. Definiciones del contacto de lenguas. Fuente: elaboración propia	31
Figura 7. Configuración del cambio lingüístico. Fuente: Gimeno y Gimeno (2003)	37
Figura 8. Definiciones de la interferencia. Fuente: elaboración propia	43
Figura 9. Configuración del predominio. Fuente: Gimeno y Gimeno (2003)	45
Figura 10. Fuentes de variación. Fuente: Gimeno y Gimeno (2003)	45
Figura 11. Estructura de los ámbitos de uso. Fuente: Gimeno y Gimeno (2003)	46
Figura 12. Modelos de elección lingüística. Fuente: Appel y Muysken (1996)	46
Figura 13. Árbol de elección sociolingüística. Fuente: elaboración propia	47
Figura 14. Taxonomía de la sociolingüística. Fuente: F. Gimeno (1990)	51
Figura 15. La sociolingüística como extensión interdisciplinaria. Fuente: F. Gimeno (1990)	52
Figura 16. Vitalidad etnolingüística. Fuente: Bourhis, Giles y Rosenthal (1981)	59
Figura 17. Planificación lingüística. Fuente: Appel y Muysken (1996)	65
Figura 18. Estrategia lingüística. Fuente: Appel y Muysken (1996)	66
Figura 19. Parangón competencias. Fuente: Cenoz. J (1996)	75
Figura 20. Competencia lingüística. Fuente: Cenoz. J (1996)	75

Figura 21. Competencia comunicativa. Fuente: Cenoz. J (1996)	76
Figura 22. Modelo de competencia comunicativa. Fuente: M. Saville-Troike (2005)	77
Figura 23. Paradigmas de la competencia comunicativa. Fuente: elaboración propia	78
Figura 24. Modelo Chomsky. Fuente: elaboración propia	79
Figura 25. Modelo Hymes. Fuente: elaboración propia	80
Figura 26. Modelo de Canale (1983). Fuente: elaboración propia	81
Figura 27. Habilidades comunicativas de la lengua: fuente L. Bachman (1990)	82
Figura 28. Habilidades comunicativas. Fuente: Bachman y Palmer (1996)	83
Figura 29. Competencia comunicativa. Fuente: Celce-Murcia et al (1995)	84
Figura 30. Competencia comunicativa. Fuente: Celce-Murcia et al (2007)	84
Figura 31. Modelo de multicompetencia. Fuente: V.Cook (2003)	88
Figura 32. Modelo multicomponencial. Fuente: H. López Morales (2004)	96
Figura 33. Modelo unicomponencial. Fuente: H. López Morales (2004)	97
Figura 34. Taxonomía de la actitud lingüística. Fuente: H. López Morales (2004)	97
Figura 35. Creencias lingüísticas. Fuente: H. López Morales (2004)	98
Figura 36. Formación de las actitudes lingüísticas. Fuente: Appel y Muysken (1996)	100
Figura 37. Modelo de percepción de las actitudes lingüísticas. Fuente: Ryan et al (1982)	102
Figura 38. Modelo de actitudes lingüísticas. Fuente: adaptación C. Baker (1992)	110
Figura 39. Proceso de la medición de las actitudes. Fuente: Hernández-Campoy y Almeida (2005)	123
Figura 40. Estructura del Mercosur. Fuente: Mercosur-Cepal (2014)	124
Figura 41. Hablantes de español en el Brasil. Fuente: F. Moreno, y J. Otero (2008)	134
Figura 42. Competencia del inglés a nivel mundial. Fuente: EF-EPI (2014)	140

Figura 43. Nivel de competencia por estados y ciudades brasileñas. Fuente: EF-EPI (2014)	141
Figura 44. Puntuación por edad. Fuente: EF-EPI (2014)	142
Figura 45. Puntuación por sexo. Fuente: EF-EPI (2014)	143
Figura 46. Distribución geográfica del portugués en el mundo. Fuente: Google Maps (2014)	144
Figura 47. Círculos concéntricos del portugués. Fuente: adaptación de B. Kaschru (1985)	149
Figura 48. Caracterización de la población indígena del Brasil. Fuente: IBGE (2010)	151
Figura 49. Distribución geográfica de la población indígena del Brasil. Fuente: IBGE (2010)	152
Figura 50. Nivel de alfabetización de la población indígena del Brasil. Fuente: IBGE(2010)	153
Figura 51. Caracterización lingüística de la población indígena del Brasil. Fuente: IBGE(2010)	154
Figura 52. Clasificación de las lenguas indígenas del Brasil. Fuente L. Seki (2000) y Funai (2014)	157
Figura 53. Investigaciones sociolingüísticas en el Brasil. Fuente: elaboración propia	164
Figura 54. Tabla de Arkin y Colton. Fuente: Arkin y Colton (1967)	175
Figura 55. Clasificación de las encuestas. Fuente: adaptación de B. Visauta (1989)	176
Figura 56. Distribución población indígena área rural y urbana. Fuente: Recenseamento Sócio-Demográfico Participativo da População Indígena da Cidade de Tabatinga (2014)	179
Figura 57. Sistema escolar de la TI Umariçu II. Fuente: elaboración propia	184
Figura 58. Histórico de plazas indígenas asignadas. Fuente: anuario estadístico UEA (2014)	185
Figura 59. Plazas indígenas asignadas para el curso 2016. Fuente: UEA (2015)	185
Figura 60. Equivalencias del nivel sociocultural. Fuente: elaboración propia	189

Figura 61. Ventajas y desventajas de la encuesta convencional. Fuente: V. Díaz de Rada (2002)	193
Figura 62. Ventajas y desventajas de la encuesta online. Fuente: V. Díaz de Rada (2002)	194
Figura 63. Porcentaje de la muestra de acuerdo con el sexo de los encuestados. Fuente: elaboración propia	200
Figura 64. Porcentaje de la muestra de acuerdo con el lugar de nacimiento de la madre del encuestado. Fuente: elaboración propia	201
Figura 65. Porcentaje de la muestra de acuerdo con el lugar de nacimiento del padre del encuestado. Fuente: elaboración propia	202
Figura 66. Porcentaje de la muestra de acuerdo con el lugar de nacimiento del encuestado. Fuente: elaboración propia	203
Figura 67. Porcentaje de la muestra de acuerdo con el nivel de estudios del encuestado. Fuente: elaboración propia	204
Figura 68. Porcentaje de alumnos de acuerdo con la composición familiar. Fuente: elaboración propia	205
Figura 69. Porcentaje de la muestra en función de los estudios del padre. Fuente: elaboración propia	206
Figura 70. Porcentaje de la muestra en función de los estudios de la madre. Fuente: elaboración propia	206
Figura 71. Porcentaje de la muestra en función de la situación laboral de la madre del encuestado. Fuente: elaboración propia	207
Figura 72. Porcentaje de la muestra en función de la situación laboral del padre del encuestado. Fuente: elaboración propia	208
Figura 73. Porcentaje de la muestra en función de la actividad principal del padre del encuestado. Fuente: elaboración propia	209
Figura 74. Porcentaje de la muestra en función de la actividad principal de la madre del encuestado. Fuente: elaboración propia	209
Figura 75. Porcentaje de la muestra en función de la clase social subjetiva. Fuente: elaboración propia	211
Figura 76. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva de la lengua indígena ticuna en función del sexo. Fuente: elaboración propia	212

Figura 77. Comprensión de la lengua indígena ticuna en función del sexo. Fuente: elaboración propia	213
Figura 78. Habla de la lengua indígena ticuna en función del sexo. Fuente: elaboración propia	214
Figura 79. Lectura de la lengua indígena ticuna en función del sexo. Fuente: elaboración propia	215
Figura 80. Escritura de la lengua indígena ticuna en función del sexo. Fuente: elaboración propia	216
Figura 81. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva de la lengua indígena ticuna en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	217
Figura 82. Comprensión de la lengua indígena ticuna en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	217
Figura 83. Habla de la lengua indígena ticuna en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	218
Figura 84. Lectura de la lengua indígena ticuna en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	219
Figura 85. Escritura de la lengua indígena ticuna en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	220
Figura 86. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva del portugués en función de sexo. Fuente: elaboración propia	221
Figura 87. Comprensión del portugués en función del sexo. Fuente: elaboración propia	222
Figura 88. Habla del portugués en función del sexo. Fuente: elaboración propia	223
Figura 89. Lectura del portugués en función del sexo. Fuente: elaboración propia	224
Figura 90. Escritura del portugués en función del sexo. Fuente: elaboración propia	225
Figura 91. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva del portugués en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	226
Figura 92. Comprensión del portugués en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	226
Figura 93. Habla del portugués en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	227

Figura 94. Lectura del portugués en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	228
Figura 95. Escritura del portugués en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	229
Figura 96. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva del español en función del sexo. Fuente: elaboración propia	230
Figura 97. Comprensión del español en función del sexo. Fuente: elaboración propia	231
Figura 98. Habla del español en función del sexo. Fuente: elaboración propia	232
Figura 99. Lectura del español en función del sexo. Fuente: elaboración propia	233
Figura 100. Escritura del español en función del sexo. Fuente: elaboración propia	234
Figura 101. Índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva del español en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	235
Figura 102. Comprensión del español en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	235
Figura 103. Habla del español en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	236
Figura 104. Lectura del español en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	237
Figura 105. Escritura del español en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	238
Figura 106. Índices simples de la competencia comunicativa subjetiva respecto a la adquisición de la L1 en cuanto a comprensión y habla en función del sexo. Fuente: elaboración propia	239
Figura 107. Primera lengua entendida en función del sexo. Fuente: elaboración propia	240
Figura 108. Primera lengua hablada en función del sexo. Fuente: elaboración propia	241
Figura 109. Índices simples de la competencia comunicativa subjetiva respecto a la adquisición de la L1 en cuanto a comprensión y habla en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	242
Figura 110. Primera lengua entendida en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	242

Figura 111. Primera lengua hablada en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	243
Figura 112. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas dentro del ámbito familiar en función del sexo. Fuente: elaboración propia	244
Figura 113. Lengua utilizada con la madre en función del sexo. Fuente: elaboración propia	245
Figura 114. Lengua utilizada con el padre en función del sexo. Fuente: elaboración propia	246
Figura 115. Lengua utilizada por los padres en función del sexo. Fuente: elaboración propia	247
Figura 116. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas dentro del ámbito familiar en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	248
Figura 117. Lengua utilizada por la madre en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	249
Figura 118. Lengua utilizada por el padre en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	250
Figura 119. Lengua utilizada por los padres en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	251
Figura 120. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el entorno externo al ámbito familiar en función del sexo. Fuente: elaboración propia	252
Figura 121. Lengua utilizada para hablar con las amigas en función del sexo. Fuente: elaboración propia	253
Figura 122. Lengua utilizada para hablar con los amigos en función del sexo. Fuente: elaboración propia	254
Figura 123. Lengua utilizada para hablar con los vecinos en función del sexo. Fuente: elaboración propia	255
Figura 124. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el entorno externo al ámbito familiar en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	256
Figura 125. Lengua utilizada para hablar con las amigas en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	256

Figura 126. Lengua utilizada para hablar con los amigos en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	257
Figura 127. Lengua utilizada para hablar con los vecinos en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	258
Figura 128. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el ámbito escolar en función del sexo. Fuente: elaboración propia	259
Figura 129. Lengua utilizada para hablar con los compañeros de clase en función del sexo. Fuente: elaboración propia	261
Figura 130. Lengua utilizada para hablar con los profesores en función del sexo. Fuente: elaboración propia	262
Figura 131. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el ámbito escolar en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	263
Figura 132. Lengua utilizada para hablar con los compañeros de clase en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	263
Figura 133. Lengua utilizada para hablar con los profesores en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	264
Figura 134. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el ámbito del intercambio económico en función del sexo. Fuente: elaboración propia	266
Figura 135. Lengua utilizada para hablar en los pequeños comercios en función del sexo. Fuente: elaboración propia	267
Figura 136. Lengua utilizada para hablar en los supermercados en función del sexo. Fuente: elaboración propia	268
Figura 137. Lengua utilizada para hablar en los bancos en función del sexo. Fuente: elaboración propia	269
Figura 138. Lengua utilizada para realizar transacciones bancarias en función del sexo. Fuente: elaboración propia	270
Figura 139. Índice compuesto de la actuación comunicativa respecto al uso de las lenguas en el ámbito del intercambio económico en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	271
Figura 140. Lengua utilizada para hablar en pequeños establecimientos comerciales en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	272

Figura 141. Lengua utilizada para hablar en los supermercados en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	273
Figura 142. Lengua utilizada para hablar en los bancos en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	274
Figura 143. Lengua utilizada para realizar transacciones bancarias en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	275
Figura 144. Índice simple relacionado con la persona que más les ha influenciado para aprender la lengua ticuna, el portugués y el español en función del sexo. Fuente: elaboración propia	276
Figura 145. Persona que más les ha influenciado para aprender la lengua ticuna en función del sexo. Fuente: elaboración propia	277
Figura 146. Persona que más les ha influenciado para aprender el portugués en función del sexo. Fuente: elaboración propia	278
Figura 147. Persona que más les ha influenciado para aprender la lengua española en función del sexo. Fuente: elaboración propia	279
Figura 148. Índice simple relacionado con la persona que más les ha influenciado para aprender la lengua ticuna, el portugués y el español en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	281
Figura 149. Persona que más les ha influenciado para aprender la lengua ticuna en función del nivel educativo	281
Figura 150. Persona que más les ha influenciado para aprender el portugués en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	282
Figura 151. Persona que más les ha influenciado para aprender el español en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	283
Figura 152. Índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua ticuna en la norma culta, en los asuntos oficiales del estado y en los medios de comunicación social en función del sexo. Fuente: elaboración propia	284
Figura 153. Actitudes hacia la utilización de la lengua ticuna en la norma culta en función del sexo. Fuente: elaboración propia	286
Figura 154. Actitudes hacia la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales del estado en función del sexo. Fuente: elaboración propia	287
Figura 155. Actitudes hacia la utilización de la lengua ticuna en los medios de comunicación social en función del sexo. Fuente: elaboración propia	288

Figura 156. Índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua indígena ticuna en la norma culta, los asuntos oficiales del estado y los medios de comunicación social en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	289
Figura 157. Actitudes hacia la utilización de la lengua ticuna en la norma culta en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	290
Figura 158. Actitudes hacia la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	291
Figura 159. Actitudes hacia la utilización de la lengua ticuna en los medios de comunicación en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	292
Figura 160. Índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués, el español y el inglés en el ámbito de las relaciones internacionales en función de sexo. Fuente: elaboración propia	293
Figura 161. Actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués en el ámbito de las relaciones internacionales en función de sexo. Fuente: elaboración propia	294
Figura 162. Actitudes lingüísticas hacia el uso del español en el ámbito de las relaciones internacionales en función de sexo. Fuente: elaboración propia	295
Figura 163. Actitudes lingüísticas hacia el uso del inglés en el ámbito de las relaciones internacionales en función de sexo. Fuente: elaboración propia	296
Figura 164. Índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués, del español y del inglés en el ámbito de las relaciones internacionales en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	298
Figura 165. Actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués en el ámbito de las relaciones internacionales en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	298
Figura 166. Actitudes lingüísticas hacia el uso del español en el ámbito de las relaciones internacionales en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	299
Figura 167. Actitudes lingüísticas hacia el uso del inglés en el ámbito de las relaciones internacionales en función del nivel educativo. Fuente: elaboración propia	300
Figura 168. Proceso de recuperación de las lenguas indígenas. Fuente: J. Fishman (1991).	315
Figura 169 Transmisión intergeneracional de la lengua. Fuente: Unesco (2003)	319

Figura 170. Número absoluto y proporción de hablantes en el conjunto de la población. Fuente: Unesco (2003)	320
Figura 171. Ámbitos y funciones de la lengua ticuna. Fuente: Unesco (2003)	321
Figura 172. Presencia de la lengua ticuna en nuevos ámbitos y medios. Fuente: Unesco (2003)	322
Figura 173. Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua ticuna. Fuente: Unesco (2003)	323
Figura 174. Actitudes oficiales hacia las lenguas de la comunidad de habla. Fuente: Unesco (2003)	324
Figura 175. Actitudes de los indígenas ticuna hacia su propia lengua. Fuente: Unesco (2003)	325
Figura 176. Tipo y calidad de la documentación de la lengua ticuna. Fuente: Unesco (2003)	326
Anejo 1. Mapa de la tierra indígena ticuna de Umariacu (Estado del Amazonas, municipio de Tabatinga-Brasil)	360
Anejo 2. Encuesta versión español	362
Anejo 3. Encuesta versión portugués	368

BIBLIOGRAFÍA

ADA, A. y BAKER, C. (2001), *Guía para padres y maestros de niños bilingües*, Clevedon, Multilingual Matters. Disponible en http://books.google.com.co/books?id=X165coseruMC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

ADEGBIJA, E. (1994), *Language Attitudes in Sub-Saharan Africa: A Sociolinguistic Overview*, Bristol: Multilingual Matters. Disponible en http://books.google.com.co/books?id=Ghqf-m6ILlgC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

AGHEYISI, R. y FISHMAN, J. (1970), «Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches», *Anthropological Linguistics*, 12(5), págs. 137-157.

ALLARD, R. y LANDRY, R. (1986), «Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system», *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 7(1), págs. 1-12.

— (1990), «Contact des langues et développement bilingüe»: un modèle macroscopique (Language Contact and Bilingual Development: A Macroscopic Model)», *Canadian Modern Language Review*, 46(3), págs. 527-553.

ALMEIDA, M. (1994), *Actitudes lingüísticas en comunidades plurilingües*. Disponible en [http://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/viewFile/RFRM9495110039A/12238, \(11\), 39](http://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/viewFile/RFRM9495110039A/12238, (11), 39)

ALMEIDA, M. (1995). «Lengua y sexo en una comunidad canaria. En: *Actes du VI Colloque de Linguistique Hispanique*. Toulouse: Université de Toulouse - Le Mirail.

APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1996), *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona: Ariel Lingüística.

ARACIL, L. (1965), *Papers de sociolingüística*, Barcelona: Edicions la Magrana, Col·lecció Els Orígens, 9.

ARKIN, H. y COLTON, R. (1967), *Tables for Statisticians*, New York: Barnes & Noble.

AUSTIN, J. (1962), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.

BACHMAN, L. (1990), «Habilidad lingüística comunicativa», en Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford: Oxford University Press.

BAKER, C. (1992), *Attitudes and Languages*, Clevedon: Multilingual Matters. Disponible en <http://books.google.com.co/books?id=uC24FqNcfXYC&pg=PA29&lpg=PA29&d>

[q=colin+baker+attitudes+and+language&source=bl&ots=J7gdtEZY2w&sig=DVAa5KQI-8abdW5exbCVjV41LBU&hl=pt-BR&sa=X&ei=WXAsVJObENWxggSuoYCgDg&sqi=2&ved=0CCoQ6AEwAQ#v=onepage&q=colin%20baker%20attitudes%20and%20language&f=false](http://colin+baker+attitudes+and+language&source=bl&ots=J7gdtEZY2w&sig=DVAa5KQI-8abdW5exbCVjV41LBU&hl=pt-BR&sa=X&ei=WXAsVJObENWxggSuoYCgDg&sqi=2&ved=0CCoQ6AEwAQ#v=onepage&q=colin%20baker%20attitudes%20and%20language&f=false)

BARRETTO, M. y SALGADO, A. (2009), *Sociolingüística no Brasil: uma contribuição dos Estudos sobre línguas em/de Contato*, Río de Janeiro: 7 Letras.

BEJARANO GARZÓN, H. (2011), *Actitudes, usos y percepciones lingüísticas en el trapezio amazónico* (TFM inédito), Lleida: Universitat de Lleida.

BENÍTEZ, P. y MARTÍNEZ-CACHERO, A. (2009), «El español en Brasil. Situación actual y perspectivas de futuro», *El español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes 2009. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/default.htm

BENTIVOGLIO, Paola y D'INTRONO, Francesco (1977). «Análisis sociolingüístico del dequeísmo en el habla culta de Caracas». *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, VI. 58-82.

BENTIVOGLIO, Paola y SEDANO, Mercedes (1993). «Investigación sociolingüística: sus métodos aplicados a una experiencia venezolana». *Boletín de Lingüística*, 8.3-35.

BIERBACH, Ch. (1988), «Les actituds lingüístiques», en A. Bastardas; J, Soler. (ed.), *Sociolingüística i llengua catalana*, Barcelona: Empúries, págs. 155-183.

BLAS, J. (1999), *Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica*, Valdivia: Estudios Filológicos, 34, págs. 47-72. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17131999003400005

— (2012), *Sociolingüística del español*. Madrid: Cátedra.

BOURDIEU, Pierre. (2008), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*, Madrid: Akal. Disponible en http://books.google.com.co/books?id=kZd_k205pZIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

BOURHIS, R.; GILES, H. y ROSENTHAL, D. (1981), «Notes on the construction of a «subjective vitality questionnaire» for ethnolinguistic groups, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*», 2, págs. 145-155. Disponible en http://www.tpsycho.uqam.ca/NUN/d_pages_Profs/D_Bourhis/Reprints/BourhisGilesRosenthal1981.pdf

BRAND, A.; NASCIMENTO, A. y AGUILERA, H. (2009), «Os povos indígenas nas instituições de educação superior. A experiência do Projeto Rede de Saberes», en Luis Enrique López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. La Paz Bolivia: Plural Editores, págs. 377-396. Disponible en http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/inter_edu_cuidadania.pdf

BRUTT-GRIFFLER, J. (2002), *World English: A study of its development*, Clevedon: Multilingual Matters Press.

CALVO, L. y EL KADRI, M. (2011), *Mapeamento de Estudos Nacionais sobre Inglês como Língua Franca: Lacunas e Avanços. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada*, Vol. 14, Campinas- São Paulo: Pontes Editores.

CAMPBELL, R. y WALES, R. (1970), «The study of language acquisition», en J. Lyons (traducción al castellano en *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza) (ed.), *New horizons in linguistics*, Harmondsworth: Penguin Books.

CAMPOS, G. (2008). «Atitudes em Fronteira: O Caso de Tabatinga e Letícia». *Revista Forma y Función*, Núm. 21. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/219/21911525013.pdf>.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980), «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1, págs. 1-47. Versión en español (1996): «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos», *Signos*, 17, págs. 54-62. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=662

CANALE, M. (1983), «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

CÁRCAMO, S. (2007), «La literatura en la formación y en la práctica del profesor», en *Anuario brasileño de estudios hispánicos* (2007), Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

CASAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2008), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. Disponible en http://books.google.com.co/books?id=mdZGI-8fFF0C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

CASTILHO, Ataliba de (2013), «Desafios para a promoção e a internacionalização da língua portuguesa», en ANPOLL/ILLP (ed.), *Colóquio sobre A internacionalização da Língua Portuguesa*, págs. 1-17, Santa Catarina: UFSC. Disponible en <http://anpoll.org.br/portal-novo/wp-content/uploads/2013/03/ataliba-t.-de-castilho-desafios-para-a-promo%C3%87%C3%83o-e-a-internacionaliza%C3%87%C3%83o-da-lingua-portuguesa.pdf>

CAVALCANTI, M. (1999), «Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contexto de minorías lingüísticas no Brasil», *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)*, vol. 15, número especial, São Paulo. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext

CAVALIERE, R. (2014), «Vertentes da sociolinguística no Brasil», *Web-Revista Sociodialeto*, vol. 4, pág. 612, Campo Grande-Mato Grosso do Sul: UEMS. Disponible en <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/17/01062014023925.pdf>

CEDERGREN, H. (1983), «Sociolingüística», en H. López Morales (coord.), *Introducción a la lingüística actual*, Madrid: Playor.

CELCE-MURCIA, M. (2007), «Rethinking the role of communicative competence in language teaching», en E. Alcón, M. Safont (ed.), *Intercultural language use and language learning*. Netherlands: Springer. Disponible en http://books.google.com.co/books?id=oSklnpJ0cesC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=Intercultural+Language+Use+And+Language+Learning&source=bl&ots=CX-t560Km0&sig=7Yd2ggrJqUyefk0Q24E0Lu9DJs8&hl=es&sa=X&ei=4JFpU9u_Fc6qyAT2g4GwCg&ved=0CE8Q6AEwAw#v=onepage&q=Intercultural%20Language%20Use%20And%20Language%20Learning&f=false

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z. y THURRELL, S. (1995), *A pedagogical framework for communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. Issues in Applied Linguistics*, Los Angeles: University of California, vol. 6, núm. 2, págs. 5-35. Disponible en <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1995-celce-murcia-dornyei-thurrell-ial.pdf>

CENOS IRAGUI, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como l2 o L3*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Servicio Editorial Euskal Herriko Unibertsitatea.

CENOS IRAGUI, J. (1996), «La competencia comunicativa: su origen y componentes», en J. Cenoz y J. Valencia (ed.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Leioa: Universidad del País Vasco.

— (2004), «El concepto de competencia comunicativa», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL, págs. 449-465. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/119563148/El-Concepto-de-Competencia-Comunicativa>

— (2010), «El inglés como lengua de instrucción en la universidad: nuevas tecnologías y multimodalidad», *Ikastaria*, 17, págs. 25-38, San Sebastián: Universidad del País Vasco. Disponible en <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/17/17025038.pdf>

CHAMBERS, J. y TRUDGILL, P. (1994). *La dialectología*, Madrid: Visor Libros.

CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of Theory of Syntax*. MIT Press.

CLÉMENT, R.; DÖRNYEI, Z. y NOELS, K. (1994), *Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language. Language Learning*, 44, 3, págs. 417-448. Disponible en <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1994-clement-dornyei-noels-ll.pdf>

COOK, V. (1991), «The Poverty-of-the-Stimulus Argument and Multicompetence», *Second Language Research*, 7, 2, págs. 103-117. Disponible en <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/LL92.htm>

— (1992). «Evidence for Multicompetence». *Language Learning* 42:4, Págs. 557-591. Disponible en <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/LL92.htm>

— (2002), *Portraits of the L2 User. Clevedon: Multilingual Matters*. Disponible en <http://books.google.com.co/books?id=->

[_dmdRlZK_kC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](#)

— (2003), *Effects of the Second Language on the First*, Clevedon: Multilingual Matters. Disponible en http://books.google.com.co/books?id=TZMEemWilyEC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

— (2013), *Premises of multi-competence: Definitions, Notes & Queries*. Disponible en <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Multicompetence/MCPremises.html>

COSTA, G. y GIMENEZ, T. (2011), «Lady Gaga vai à Aldeia Kaingang», en T. Gimenez, L. Calvo y El Kadri, M. (org.), *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e formação de professores*, Campinas, São Paulo: Pontes Editores.

COTS, J.; IBARRARAN, A.; IRÚN, M.; LASAGABASTER, D.; LLURDA, E. y SIERRA, J. (2010), *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas*, Barcelona: Horsori.

COUTADO DOMENECH, E. (2008), *La complejidad de las actitudes lingüísticas hacia las lenguas minoritarias: el caso del Valle de Benasque*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza. Huesca: Huesca.

CRYSTAL, D. (2005), *La revolución del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial. Disponible en <http://www.textosenlinea.com.ar/libros/Crystal%20-%20La%20revolucion%20del%20lenguaje%20-%202005.pdf>

— (2011), *Las consecuencias del inglés global. En Instituto Cervantes & British Council. Palabra por palabra*. Madrid: Santillana. Disponible en http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/381617_COMPLETO.pdf

DE VOS, G. (1975), «Ethnic pluralism. Conflict and accomodation», en G. De Vos y L. Romanucci (ed.), *Ethnic identity. Cultural continuity and change*. Chicago: University of Chicago Press.

DÍAZ DE RADA, V. (2002). *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

— (2009). *Análisis de datos de encuesta. Desarrollo de una investigación completa utilizando spss*. Barcelona: Editorial UOC.

— (2012). *Ventajas e inconvenientes de la encuesta por internet*. Papers. 97(1):193-223. Disponible en <http://papers.uab.cat/article/view/v97-n1-diaz>

DINIZ, L. (2012), *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tesis de doctorado. Universidade de Campinas. Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem. Disponible en <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17122007-115605/pt-br.php>

EDUCATION FIRST (2014a), *English Proficiency Index*. Recurso virtual. Disponible en <http://www.ef.com.co/~~/media/centralescom/epi/v4/downloads/full-reports/ef-epi-2014-spanish.pdf>

— (2014b), *English Proficiency Index. Brasil*. Recurso virtual. Disponible en <http://media.ef.com/sitecore/~/media/centralescom/epi/v4/downloads/fact-sheets/ef-epi-country-fact-sheet-v4-br-pt.pdf>

EL KADRI, M. (2011), «Inglês como língua Franca. Atitudes de Formadores de Professores», en T. Gimenez, L. Calvo y M. El Kadri (org.), *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e formação de professores*, Campinas, São Paulo: Pontes Editores.

ELIZAINCÍN, A. (2007), *El español en Brasil*, IV Congreso Internacional de la Academia de la Lengua Española: Cartagena de Indias. Disponible en http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/37/elizainci_adolfo.htm

FASOLD, R. (2008), *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid: Visor Libros.

FERGUSON, C. (1959), «Diglossia», *Word*, vol. 15, págs. 325-340. Disponible en <http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Ferguson-Diglossia.pdf>

FISHMAN, J. (1972), *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*, Newbury: Rowley Mass.

— (1977), «Language and ethnicity», en H. Giles, *Language, ethnicity and intergroup relations*, London: Academic Press.

— (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon- England: Multilingual Matters. Disponible en https://books.google.ca/books?id=ah1QwYzi3c4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

— (2001). «El nuevo orden lingüístico», *Digithum. Revista Digital d'Humanitats*, 3. Disponible en <http://www.uoc.es/humfil/digithum/digithum2/catala/index.html>.

— (2001), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Oxford: Oxford University Press. Disponible en <http://books.google.es/books?id=fVijIHlygsEC&printsec=frontcover&dq=handbook+of+language++and+ethnic+identity&hl=es&sa=X&ei=PkhDU-OEJebLsATM0IDgCQ&ved=0CCMQ6AEwAQ#v=onepage&q=handbook%20of%20language%20and%20ethnic%20identity&f=false>

FREITAS, L. y BARRETO, Talita de Assis (2007), «Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no brasil», *Anuario brasileño de estudios hispánicos* (2007), Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO–FUNAI. (2015), *O Brasil Indígena*. Disponible en <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>

GIL, G. y VIEIRA-ABRAHÃO, M. (2008), *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes.

GILES, H. y SEBASTIAN, R. (1982), «An integrative perspective for the study of attitudes toward Language Variation», en E. Ryan y H. Giles, *Attitudes Towards Language Variation. Social and Applied Contexts*. London: Edward Arnold Publishers Ltd.

GILES, H.; TAYLOR, D. y BOURHIS, R. (1977). «Towards a Theory of Language in Ethnic Groups Relations», en H. Giles *Language, ethnicity and intergroup relations*, London: Academic Press.

GILES, H.; TAYLOR, D. y BOURHIS, R. (1973). «Toward a theory of interpersonal accommodation through speech: Some Canadian data», *Language in Society*, 2, págs. 177-192. Disponible en http://www.tpsycho.uqam.ca/NUN/d_pages_Profs/D_Bourhis/Reprints/GilesTaylorBourhis1973.pdf

GILES, H.; CARRANZA, M. (1982), «Attitudinal research on hispanic language varieties», en E. Ryan y H. Giles, *Attitudes Towards Language Variation. Social and Applied Contexts*, London: Edward Arnold Publishers Ltd.

GILES, H.; SEBASTIAN, R. (1982), «An integrative perspective for the study of attitudes toward Language Variation», en E. Ryan y H. Giles, *Attitudes Towards Language Variation. Social and Applied Contexts*. London: Edward Arnold Publishers Ltd.

GIMENEZ, T. y GÓES MONTEIRO, M. (2010), *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*, Campinas SP: Pontes Editores.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. y EL KADRI, M. (2011), *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e formação de professores*, Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 14. Campinas, São Paulo: Pontes editores.

GIMENO, F. y GIMENO, M. (2003), *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés*, Madrid: Cátedra.

— (1990), *Dialectología y sociolingüística españolas*, Alicante. Disponible en <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/LD84790800198476300.pdf>

— (2008), «La respuesta de la lengua española ante la globalización económica y el anglicismo léxico», en *Actas del VI Congreso Internacional de “El español de América”*, Valladolid: Universidad de Valladolid, págs. 251-268.

— (2012), *El impacto de la globalización económica y del anglicismo léxico en los diarios y la publicidad*. Disponible en http://www.xn--futuroenespaol-1nb.es/documentos/adjuntos/informe_impacto_globalizacion174.pdf

— (2013), «Fundamentos antropológicos y sociológicos de los protorromances hispanos. Aemilianense», *Revista Internacional sobre la Génesis y los Orígenes Históricos de las Lenguas Romances*, III, págs. 47-131. Disponible en http://www.cilengua.es/sites/cilengua.es/files/page/docs/extractos_aemilianense_ii_i.pdf

GOMES PEREIRA, M. (2012), *Os índios e o Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (1998), «Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal. Área metropolitana de Valencia», *Cuadernos de Filología*, anejo XXVIII, Valencia: Universidad de Valencia.

GRADDOL, D. (1997), *The future of English?* London: British Council. Disponible en <http://www.webalice.it/t.christiansen/learning-elt-future.pdf>

— (2006), *English next: Why global English may mean the end of «English as a foreign language»*, London: British Council. Disponible en http://vigdis.hi.is/sites/vigdis.hi.is/files/images/einangrun_enskumaelandi_folks.pdf

GROSJEAN, F. (1982), *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press. Disponible en http://books.google.com.co/books?id=VqGpxZ9pDRgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

GUIMARÃES, M. y PETERS, A. (2009), *Sociolingüística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato* (1ª ed.), Río de Janeiro: 7 Letras.

HALE, K. (1992), «On endangered languages and the safeguarding of diversity», *Language*, 68:1, págs. 1-3. Disponible en <http://blogs.umass.edu/eba/files/2013/06/EndangeredLang1992.pdf>

HAMEL, R. (2003), «Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of MERCOSUR in South America», en J. Maurais y M. Morris, *Languages in a globalising world*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam033/2002067728.pdf>

— (2008), «La globalización económica de las lenguas en el siglo XXI: Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística», en D. Da Hora, R. de Lucena (org.), *A política linguística na América Latina*, João Pessoa: Idéia & Editora Universitária. Disponible en <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2008f%20La%20globalizacion%20de%20las%20lenguas%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>

— (2013), «El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina», *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 52, núm. 2, Campinas. São Paulo: Universidade de Campinas. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132013000200008&script=sci_arttext

HARWOOD, J.; GILES, H. y BOURHIS, R. (1994), «The Genesis of vitality theory: Historical patterns and discursal dimensions», *International Journal of the Sociology of Language*, 108, págs. 167-206. Disponible en http://www.tpsycho.uqam.ca/NUN/d_pages_Profs/D_Bourhis/Reprints/HarwoodGilesBourhisVitality1994.pdf

HAUGEN, E. (1969), *The Norwegian language in America. A study in bilingual behavior*, Bloomington: Indiana University Press.

HEINE, B. y KUTEVA, T. (2010), *Contact-induced grammaticalization. The Handbook of Language Contact*, Oxford: Raymond Hickey. Disponible en [http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=W85T-B6kPAEC&oi=fnd&pg=PA86&dq=Heine,+B+%26+Kuteva,+T+\(2008\).On+contact+induced+grammaticalization&ots=9-EjVmSGfK&sig=6h3pC-DfybC9DjgoCP81NEpb42E#v=onepage&q=Heine%2C%20B%20%26%20Kuteva%2C%20T%20\(2008\).On%20contact-%20induced%20grammaticalization&f=false](http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=W85T-B6kPAEC&oi=fnd&pg=PA86&dq=Heine,+B+%26+Kuteva,+T+(2008).On+contact+induced+grammaticalization&ots=9-EjVmSGfK&sig=6h3pC-DfybC9DjgoCP81NEpb42E#v=onepage&q=Heine%2C%20B%20%26%20Kuteva%2C%20T%20(2008).On%20contact-%20induced%20grammaticalization&f=false)

HERMAN, S. (1961), «Explorations in the social-psychology of language choice», *Human Relations*, 14, págs. 149-164.

HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. (2004), «El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística», *Revista Tonos Digital*, 8. Disponible en <http://www.um.es/tonosdigital/znum8/portada/monotonos/04-JMCAMPOY a.pdf>.

HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. y ALMEIDA, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*, Granada: Comares.

HOUSE, J. (2002), «Communicating in English as a lengua global», en *EUROSLA Yearbook 2*. Amsterdam: Benjamins, págs. 243-262.

HUDSON, A. (2002), «Outline of a theory of diglossia», *International Journal of the Sociology of Language*. Boston: De Gruyter Mouton. Disponible en <http://www.international.ucla.edu/media/files/Hudson.pdf>

II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid: Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. Disponible en <http://www.lenguasdecolombia.gov.co/content/espa%C3%B1ol-y-portugu%C3%A9s-elementos-culturales-y-socioecon%C3%B3micos-el-espa%C3%B1ol-en-la-frontera-amaz%C3%B3nica>

IBÁÑEZ GRACIA, T. (2004), *Introducción a la psicología social*, Barcelona: Editorial UOC. Disponible en http://books.google.es/books?id=-n33QfqZa9YC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE (2010), *XII Censo Demográfico*. Disponible en http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf

INSTITUTO CERVANTES (2009). «El español en el mundo», *Anuario del Instituto Cervantes 2009*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/

— (2012), «El español en el mundo», *Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/default.htm

IZQUIERDO, S. (2011), «Actitudes ante el deterioro de la lengua. El español en Brasil», *Revista marcoELE*, 13. Disponible en http://marcoele.com/descargas/13/izquierdo-deterioro_de_la_lengua.pdf.

JORDÃO, C. (2011), «A posição do Inglês como Língua Internacional e suas Implicações para a Sala de Aula», en T. Gimenez, L. Calvo y M. El Kadri (org.), *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores.

KAMAKURA, W. y MAZZON, J. (2015), *Estratificação Socioeconômica e consumo no Brasil*. São Paulo: Blucher.

KASCHRU, B. (1985), «Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle», *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, Ed. Randolph Quirk and Henry Widdowson. Cambridge: Cambridge University Press.

KATS, D. y KAHN, R. (1995), *Psicología social de las organizaciones*. México DF: Editorial Trillas.

KRAUSS, M. (1992). «The world's languages in crisis», *Language*, 68, 1.4-10. Disponible en [http://sustainableunh.unh.edu/sites/sustainableunh.unh.edu/files/images/Krauss\(1992\).pdf](http://sustainableunh.unh.edu/sites/sustainableunh.unh.edu/files/images/Krauss(1992).pdf)

KREMnitz, G. (1990), *Multilinguisme social. Aspectes institucionals, socials i individuals*, Barcelona: Edicions 62.

LASAGABASTER, D. (2003), *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*, Lleida: Editorial Milenio.

— (2005), «La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español», *Revista de Educación*, 337, págs. 405-426. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1271393>

LABOV, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge University Press, 2006. Second edition: Disponible en https://books.google.com.co/books?id=bJdKY0mZWzwC&printsec=frontcover&l=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

(1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. https://books.google.com.co/books?id=hD0PNMu8CfQC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

(1990). The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language Variation and Change*, 2, 205-254. Printed in the U.S.A. 1991: Cambridge University Press 0954-3945/91 \$5.00 + .00 http://danielezrajohnson.com/labov_1990.pdf

LENNEBERG, E. (1967), *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial, 1975.

LÓPEZ MORALES, H. (1983), *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico*, México: UNAM.

(1983), *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico* México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Lingüística Hispánica.

— (1994), *Métodos de investigación lingüística*, Salamanca: Ediciones Colegio de España.

— (2004), *Sociolingüística*, Madrid: Gredos.

— (2012), *La lengua española en el mundo actual*. Valencia: Aduana Vieja Editorial.

LUCCHESI, D. (2012), «A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas», *Estudos de Linguística Galega*, 4, págs. 45-65. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Disponible en <http://dspace.usc.es/bitstream/10347/6132/1/04-Lucchesi.pdf>

— (2015), *Língua e sociedade partidas. A polarização sociolingüística do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.

MARTÍNEZ-CACHERO, A. (2008), *Ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*, Thesaurus, Coleção Orellana, 19. Disponible en http://www.educacion.gob.es/exterior/br/es/publicaciones/espanol_brasil_esp.pdf

MAURAS, J. y MORRIS, M. (2003), *Languages in a Globalising World*, Cambridge: University Press. Disponible en http://www.gllc.ge/library/Languages_in_a_Globalising_World.pdf

McGUIRE, W. (1999), *Constructing Social Psychology. Creative and Critical Processes*, Cambridge: University Press.

MICCOLLI, L. (2010), *Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, desafios e possibilidades*, Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 2. Campinas-São Paulo: Pontes Editores.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2001). *El español en la frontera amazónica (Brasil-Colombia)*. Disponible en <http://www.lenguasdecolombia.gov.co/content/espa%C3%B1ol-y-portugu%C3%A9s-elementos-culturales-y-socioecon%C3%B3micos-el-espa%C3%B1ol-en-la-frontera-amaz%C3%B3ni>

(2006). Actitudes lingüísticas de los brasileños en la frontera amazónica. En haciendo lingüística homenaje a Paola Bentivoglio. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado-Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela. Disponible en https://books.google.es/books?id=noQj8gCy1uoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

MORENO, F. (2009), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

— (2012), *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*, Madrid: Iberoamericana Vervuert.

MORENO FERNÁNDEZ, F. y OTERO ROTH, J. (2008), *Atlas de la lengua española en el mundo*, Barcelona: Editorial Planeta. Disponible en <http://www.abc.es/informacion/documentos/AtlasI.pdf>

NELDE, P. (1997). «Language Conflict», en F. Coulmas (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell. Disponible en <http://www.docstoc.com/docs/93937603/LANGUAGE-CONFLICT>

NINYOLES, R. (1969). *Conflicte lingüístic valencià*. València: Tres i Quatre.

Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües-OGPTB-(2016). <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1350>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE): análisis curricular*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). Disponible en http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/tercer-estudio-regional-comparativo-y-explicativo-terce-analisis-curricular/#.Vw-EQ_nhCUk

ORTEGA CARRASCAL, J. (2010), *La expansión del español en Brasil y el peligro del portuñol*, V Congreso Internacional de la Academia de la Lengua Española, Valparaíso. Disponible en http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/ortega_jaim_e.htm

PAGLIARINI, M. y PETERSON, A. (2008), «La enseñanza de inglés en los colegios públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro». Traducido por: Janeth Ortiz M. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 51, mayo-agosto. Disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9916/9117>

PHILLIPSON, R. (1992), *Linguistic Imperialism*, Oxford: Oxford University Press.

RAJAGOPALAN, K. y RAJAGOPALAN, C. (2005), «The English language in Brazil-A boon or a Bane?», en G. Braine, *Teaching English to the world. History, Curriculum, and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

ROJAS, S. (2008). «Aproximación al estudio de las actitudes lingüísticas en un contexto de contacto de español y portugués en el área urbana trifronteriza Brasil-Colombia-Perú». *Revista Forma y Función*, 21. Bogotá, Colombia. págs. 251-285. Universidad Nacional de Colombia, sede Leticia. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/219/21911525011.pdf>

ROJO, G. (1985), «Diglosia y tipos de diglosia», *Philologica Hispaniensa in honorem Manuel Alvar, II*, *Lingüística*, Madrid: Gredos.

ROMAINE, Z. (1995), *Bilingualism*, Oxford: Blackwell.

ROMAY, J.; AZURMENDI, J. y VALENCIA, J. (1998), «Las relaciones intergrupales de la comunidad hispanohablante en los Estados Unidos en una situación de contacto de lenguas y culturas», *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 3, año 2. Disponible en http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6681/1/RGP_3-7.pdf

ROSS, J. (1979), «Language and the mobilization of ethnic identity», en *Language and Ethnic Relations*, H. Giles and Saint-Jacques (ed.), *Language and Ethnic Relations* (págs. 1-13). Oxford: Pergamon.

RYAN, E. y GILES, H. (1982), *Attitudes Towards Language Variation. Social and Applied Contexts*, London: Edward Arnold Publishers Ltd.

SALOMÃO, A. (2011), *Variação e mudança linguística: panorama e perspectivas da sociolinguística variacionista no Brasil*, Fórum Linguístico, vol. 8, núm. 2, págs. 187-207. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponible en <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/14042>

SAGASTI, P. (2001). *La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

SANKOFF, D. (1978a), *Linguistic Variation: Models and Methods*, Nueva York: Academic Press.

SANKOFF, D. y LABERGE, S. (1978b), «The linguistic market and the statistical explanation of variability», *Linguistic Variation: Models and Methods*, New York: Academic Press.

— (2002), *Linguistic outcomes of language contact. The handbook of language variation and change*, Oxford: Blackwell.

SAVEDRA, M. (2010), «Estudos e pesquisas em sociolinguística no contexto plurilíngue do Brasil», *Revista Anpoll*, vol. 1, núm. 29. Disponible en <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/179/192>

SAVILLE-TROIKE, M. (2005), *Etnografía de la Comunicación*, Buenos Aires: Prometeo Libros.

SEKI, L. (2000), «Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI», *Revista Impulso*, núm. 27, págs. 233-256. Disponible en http://projetos.unioeste.br/projetos/cidadania/images/stories/Fevereiro/linguas_indigenas_do_Brasil_no_limiar_do_sculo_XXI.pdf

SIERRA, J. y OLAZIREGI, I. (1989), *EIFE-2 Euskararen irakaskuntza: faktoreen eragina*. Vitoria-Gasteiz: Central Publications of the Basque Government.

SIGUAN, M. (1976), «Lenguaje y Personalidad», *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, ISSN 0373-2002, vol. 53, núm. 4, 2000, págs. 589-597. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2357120>

— (2001), *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Barcelona: Alianza Editorial.

— (2002), «Lenguas y globalización económica», *Second International Symposium on Bilingualism*, Vigo: Universidad de Vigo. Disponible en https://www6.euskadi.net/r59-bpeduki/es/contenidos/informacion/artik26_1_siguan_08_07/es_siguan/adjuntos/Miquel-Siguan-cas.pdf

SILVA, S. (2011), *Línguas em Contato: Cenários de Bilinguismo no Brasil* (1ª ed.). Campinas SP: Pontes Editores.

SILVA CORVALÁN, C. (1989). *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Editorial Alhambra.

SIQUEIRA, S. (2011), «Inglês como Língua Franca: o desafio de Ensinar um Idioma Desterritorializado», en T. Gimenez, L. Calvo y M. El Kadri (org.), *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e formação de professores*, Campinas, São Paulo: Pontes Editores.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2000), *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum. Slightly revised version, 2008, Delhi: Orient Blackswan. Disponible en <http://www.orientblackswan.com/display.asp?isbn=978-81-250-3461-2>

SOARES, Marília Facó (2006), «Aspectos da gramática Tikuna». En: Rodrigues, A. y Cabral, A. (Org). *Línguas indígenas do Brasil: seu conhecimento científico no limiar do século XXI*. Brasília: Universidade de Brasília.

SOUSA, G. (2007), *Entre línguas de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola* (Dissertação, Universidade de São Paulo). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. Disponible en <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17122007-115605/pt-br.php>

TAJFEL, H. (1984), *Grupos humanos y categorías sociales*, Barcelona: Herder.

TEIXEIRA, P (2014). *Recenseamento Sócio Participativo da População Indígena Residente na Cidade de Tabatinga-Amazonas*. Manaus: Fapeam.

THOMASON, S. y KAUFMAN, T. (1988), *Language contact, creolization, and genetic linguistics*, Berkley: University of California Press.

TINSLEY, T. (2003), «Language education in a multi-ethnic society», *Facing the Future: Language Educators across Europe*, Strasbourg: Council of Europe. European Centre for Modern Languages.

TRUDGILL, P. (1974). *The Social Differentiation of English in Norwich*. London: Cambridge University Press.

TRUDGILL, P. y HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. (2007), *Diccionario de sociolingüística*, Madrid: Gredos.

TUSÓN, A. (1994), *Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo*. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, págs. 30-39. Gijón: Centro del Profesorado y Recursos de Gijón. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=721

— (2000), «El estudio del uso lingüístico», en Lomas et al. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona: Horsori.

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf

URRUTIA, Hernán, CANDIA, Luis, MARTÍNEZ, María D. y MILLA, Francisco. (1999). *Bilingüismo y rendimiento académico en la Comunidad Autónoma Vasca. Estudio de resultados de la educación bilingüe*. Bilbao: Jóvenes por la Paz. 1998. 265. *Estudios Filológicos*, n° 34, 1999, págs. 208-213.

VALLERAND, R. (1997), «Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation», en M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology*, págs. 271-360, New York: Academic Press.

VANDRESEN, P. (2009a), «A expansão do português na América Latina», *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da Língua Portuguesa*, núm. 39, págs. 185-195. Disponible en <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/39/artigo11.pdf>

— (2009b), «Línguas em contato – um panorama da pesquisa no Brasil», en M. Barretto y A. Salgado (org.), *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Río de Janeiro: 7 Letras. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/122032376/Sociolinguistica-No-Brasil#scribd>

VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.

VOTRE, S. y RONCARATI, C. (2008), *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Río de Janeiro: 7 Letras.

WEINREICH, U. (1996), *Llengües en contacte*, Barcelona: Edicions Bromera.

WITTGENSTEIN, L. (1953), *Investigaciones filosóficas*. Traducción española de García, A. y Moulines, U. (1988). Barcelona: Crítica.

ZOLIN-VESZ, F. (2013), *A (in)Visibilidade Da América Latina no ensino de espanhol* (1ª ed.). Campinas: Pontes Editores.