Lenguas en Contacto

Español, inglés y lenguas mexicanas

Saul Santos García Coordinador



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

Comité Editorial

Presidente

CP. Juan López Salazar

Rector

Vocales

Dr. Cecilio Oswaldo Flores Soto

Secretario General

Dr. Rubén Bugarín Montoya

Secretario de Investigación y Posgrado

Mtro. Jorge Ignacio Peña González

Secretario de Docencia

Ing. Arturo Sánchez Valdés

Secretario de Servicios Académicos

Lic. José Ricardo Chávez González Secretario de Educación Media Superior

Lic. Edgar Raymundo González Sandoval Secretario de Vinculación y Extensión

CP. Marcela Luna López

Secretaría de Finanzas y Administración

M.C. Sara Bertha Lara Castañeda Dirección Editorial

Comité Dictaminador

Alma Gisela Ruiz Delgado Universidad Autónoma de Nayarit

Dana Nelson

Universidad Autónoma de Nayarit

Karina Ivett Verdín Amaro Universidad Autónoma de Nayarit

Rodrigo Parra Gutiérrez

Universidad Autónoma de Nayarit / Universidad de Guadalajara

Rosa H. Yáñez Rosales

Universidad de Guadalajara

Rosalina Domínguez Ángel Universidad Autónoma de Tlaxcala

Saul Santos García Universidad Autónoma de Nayarit

Lenguas en Contacto español, inglés y lenguas mexicanas

Coordinador: Saul Santos García

Autores:

Saul Santos García
Martha R. Islas Canales
Víctor M. Fregoso García
Gabriela Díaz-Dávalos
Elwira Sobkowiak
Liliana Lanz Vallejo
Bulmaro González Ambrosio
Abraham Custodio Lucas
Luis Flores Martínez
Alan Sánchez Vázquez
María del Carmen Hernández Cueto
María del Refugio Navarro Hernández
María Georgina Ochoa García
Marcela García Ramos
Karina Ivett Verdín Amaro

Ilustrador Magnolia Koral Santos Benítez

Primera Edición Noviembre 2015

Alma Gisela Ruiz Delgado

Derechos reservados conforme a la ley © Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco s/n C.P. 63190 Tepic, Nayarit. Tel. (311) 211 88 00

ISBN: 978-607-7868-88-0

Impreso y hecho en México.





Índice

Lenguas en contacto.	
Saul Santos García	1
Fenómenos asociados con las lenguas en contacto	
Percepción de las lenguas mexicanas en un grupo de estudiantes universitarios de	
Guadalajara.	
Martha R. Islas Canales y Víctor M. Fregoso García	9
El español como L2 en EE.UU.: Actitudes de estudiantes universitarios en torno a	
distintas variedades lingüísticas del español como lengua meta.	
Gabriela Díaz-Dávalos	31
Presence of multilingual signs in public spaces and language attitudes. Case of	
indigenous languages in Mexico.	
Elwira Sobkowiak	46
"Tijuana makes me happy": El cambio de código español-inglés en la expresión de	
emociones de tijuanenses.	
Liliana Lanz Vallejo.	61
Estrategias de mantenimiento y revitalización de lenguas indígenas	
El proceso de traducción al p'urhepecha de conceptos usados en la interfaz del	
procesador de textos abiword.	
Bulmaro González Ambrosio y Abraham Custodio Lucas	7 4
La lengua huasteca: una comunidad en la nube.	
Luis Flores Martínez.	87
Adquisición y enseñanza-aprendizaje de lenguas	
Aprendizaje y desarrollo de la entonación de una LE en ambiente de aprendizaje	
autodirigido: Implicaciones para el trabajo en autonomía y el desarrollo de la	
pronunciación.	
Alan Sánchez Vázguez	99

medio superior UAN.
María del Carmen Hernández Cueto, María del Refugio Navarro Hernández,
María Georgina Ochoa García y Marcela García Ramos
Fenómenos islas en la adquisición infantil: Un estudio de caso.
Karina Ivett Verdín Amaro y Alma Gisela Ruiz Delgado

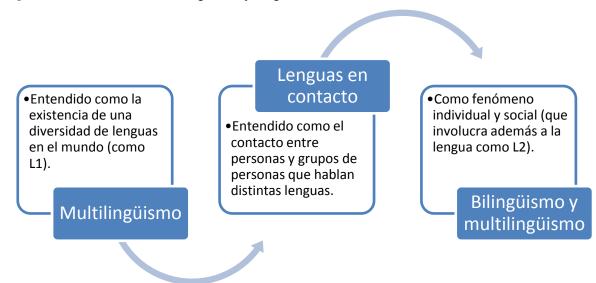


Saul Santos García

Las realidades multilingües en el mundo se presentan de distintas formas. Una consecuencia inevitable de estas realidades multilingües es el contacto entre personas y grupos de personas que hablan distintas lenguas. Este fenómeno es conocido como *lenguas en contacto*. En realidad, aunque en lingüística se utiliza la metáfora de que el lenguaje es un organismo vivo y que éste nace, crece y muere, es indudable que el lenguaje es una facultad humana y somos precisamente los seres humanos quienes le damos vida, lo adquirimos, lo aprendemos, lo transformamos, lo mantenemos, lo abandonamos, lo revitalizamos (Wei, 2013), algunas veces de forma voluntaria y otras por imposición. Sean cuales sean las circunstancias por las que una persona o un grupo de personas entran en contacto con otro grupo de personas que hablan una lengua diferente, surgen necesidades de comunicación. Estas necesidades pueden ser solventada de diferentes maneras, pero con frecuencia implican que una de las partes o ambas aprenda el idioma del otro, generando así situaciones de bilingüismo (o multilingüismo) individual y social. En otras palabras, una consecuencia del fenómeno de lenguas en contacto es el bilingüismo o multilingüismo.

Vemos pues, esta relación recíproca entre multilingüismo y lenguas en contacto, como se ilustra en la Figura 1.

Figura 1. Relación entre multilingüismo y lenguas en contacto



En México, la diversidad lingüística se presenta en un escenario de múltiples formas que han generado una serie de fenómenos según las circunstancias.

Así, por ejemplo, tenemos un escenario de lenguas indígenas en convivencia con otras lenguas indígenas, con el español y en ocasiones con alguna lengua extranjera como el inglés; esta situación de contacto, y no obstante el carácter nacional que han adquirido las lenguas indígenas desde hace ya más de una década, o tal vez porque sólo hasta hace apenas una década se le dio ese carácter, según un análisis realizado por expertos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el grado de reemplazo etnolingüístico para el país se ubica en la categoría de extinción lenta, y 34 grupos etnolingüísticos se ubican en situación de extinción (Ordorica, Rodríguez, Velázquez y Maldonado, 2009).

Por otro lado, tenemos escenarios de extranjeros hablantes de otras lenguas que viven en el país, que han tenido que aprender el español como segunda lengua. Según datos del INEGI, en el año 2010 el porcentaje de población nacida en otros países residente en México es del 0.9% con respecto a la población total, estamos hablando de 961,121 habitantes, provenientes de países como Marruecos, Egipto, Sudáfrica, China, Corea del Sur, Japón, Francia, Alemania, Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Canadá, entre otros. Es posible que muchos de ellos eran hablantes de una lengua distinta al español en el momento de emigrar y que hayan tenido que aprender el español como segunda lengua, o

que vivan situaciones de diglosia (es decir, uso de su lengua originaria en ciertos espacios o ámbitos, sobre todo privados, y uso del español en ámbitos públicos).

Existe, además, el escenario de los migrantes de retorno, principalmente de Estados Unidos, con distintos niveles de bilingüismo o multilingüismo, que enfrentan situaciones que han sido poco estudiadas; en palabras de Fernández (2011), "a pesar de ser un fenómeno centenario de ida y vuelta, los especialistas no han considerado prioritarias sus consecuencias, en concreto, las causas y efectos de quienes regresan a nivel global, regional y local" (p.37). De acuerdo con este autor, los pocos estudios que se han realizado se han enfocado a investigar sobre la dimensión histórica, antropológica, sociológica, psicológica, económica, demográfica o política que trae consigo este movimiento, pero no hay mención específica sobre la dimensión lingüística.

Un escenario hasta cierto punto similar al anterior lo constituye el que se da en la frontera norte del país, en donde por cercanía geográfica, conviven dos lenguas que tiene un carácter oficial en sus respectivos países, y que, a diferencia de las lenguas indígenas, son lenguas mayoritarias en su propio territorio con su consecuente presencia, prestigio, fuerza respectivamente.

Por otro lado, un escenario más de bilingüismo o multilingüismo lo constituye la población nacional que adquiere una lengua extranjera. Algunos investigadores denominan a el bilingüismo o multilingüismo que se genera bajo este escenario como de 'élite', en contraste con un bilingüismo tipo 'folk' que sería, por ejemplo, el originado como consecuencia del contacto entre el español y las lenguas indígenas (Edwards, 2013). Una motivación inicial para esta distinción era el hecho de que la segunda lengua se adquiría en un contexto de educación formal, bajo la premisa de que una persona estudiaba una segunda lengua como una marca de estatus social. Esto no necesariamente es así, por lo que esta distinción entre bilingüismo de élite y bilingüismo 'folk' debe ser tomada con precaución. Por ejemplo, el aprendizaje de una lengua extranjera en México se da bajo diferentes contextos. Por una parte, se encuentran los centros de idiomas privados y de universidades públicas que ofrecen clases de lenguas; esta opción voluntaria generalmente conduce al desarrollo de niveles aceptables de competencia en la segunda lengua, generalmente sobre todo si se trata de una lengua indoeuropea, aunque otras lenguas extranjeras han ganado más presencia en el escenario nacional; esta situación podría

constituir lo que se conoce como bilingüismo de élite. Existe, por otro lado, la impartición obligatoria de inglés, en el nivel secundaria desde mediados del siglo pasado y en el nivel básico desde principios de este siglo; este contexto es muy complejo porque se está hablando de "más de 27 mil escuelas secundarias públicas en toda la República con más de 5 millones de estudiantes... [y] hasta más de 18 millones [de estudiantes] si se va a extender a los seis grados de primaria" (Davis, 2007, pp. 13-14). La magnitud de este proyecto ofrece una situación compleja que involucra factores políticos, culturales, educativos, administrativos, entre otros. Este segundo escenario, si bien constituye enseñanza formal del idioma, difícilmente podría conducir al llamado bilingüismo de élite.

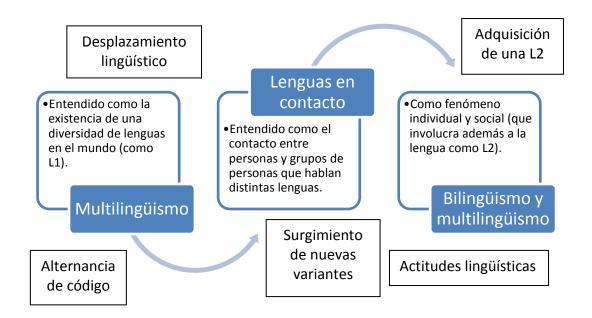
De forma transversal se encuentra el escenario de la lengua de señas mexicana (LSM), que si bien en México tiene un reconocimiento de lengua nacional, al igual que las lenguas indígenas ha sido históricamente minorizada. Con el término *lengua minorizada* se hace referencia a aquella cuyo uso está restringido por motivos políticos o sociales; aunque el estudio formal de la LSM inició apenas hace un poco más de dos décadas (Cruz-Aldrete, 2008), es innegable el contacto entre usuarios de esta lengua y hablantes de otra lengua de señas como la lengua de señas americanas o el español (Cruz-Aldrete y Serrano, 2015) o alguna lengua indígena.

Así pues, este mosaico multilingüe existente en México genera constantes situaciones de contactos entre hablantes de distintas lenguas, lo cual presupone implicaciones para quienes habitamos en este territorio. El desplazamiento o incluso la extinción de una lengua o una variante dialectal es una consecuencia extrema en escenarios de lenguas en contacto, pero también otras consecuencias tienen que ver con el cambio lingüístico, sobre todo de las lenguas minoritarias, aunque también de la lengua mayoritaria, como se puede observar claramente en el español que se habla en la península de Yucatán (Cassano, 1972). Otros fenómenos que se generan a partir del contacto de lenguas están asociados con las actitudes lingüísticas, el uso de alternancia de código, la generación de nuevas variantes como el Spanglish en la frontera norte, entre otros. Todos estos fenómenos están interrelacionados y con frecuencia ocurren simultáneamente o la ocurrencia de uno favorece o desfavorece la ocurrencia de otro; por ejemplo, las actitudes y preferencias de una persona bilingüe pueden influir en su propia elección de lenguaje: en un contexto de minoría lingüística, una persona mayor puede preferir hablar la lengua

minoritaria (por ejemplo una lengua indígena) mientras que una persona joven puede rechazar la lengua originaria a favor de la lengua mayoritaria por su alto estatus y la imagen que su uso puede representar. Estas situaciones pueden ser decisivas en procesos de mantenimiento o desplazamiento lingüístico. La alternancia de códigos con frecuencia también se asocia al estatus que representa una de las dos lenguas en juego o como una manera de establecer filiación o un sentido de pertenencia a un grupo o a una cultura determinada (Baker, 2001).

Así pues, la panorámica de lenguas en contacto puede ser representada como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Lenguas en contacto y fenómenos asociados



Los distintos escenarios descritos anteriormente han llamado la atención de investigadores, pero con frecuencia éstos trabajan en redes académicas separadas; así, los especialistas en lenguas extranjeras conforman sus propias redes, como la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE) o la Asociación Mexicana de Maestros de inglés (MEXTESOL), y no imaginan que su trabajo se pueda relacionar con el que hacen quienes se especializan en lenguas indígenas, con lenguas de señas o con el español. Sin embargo, si bien es cierto que cada situación de lenguas en contacto es única, este sentido de singularidad se debe a la forma en que se combinan distintos factores y al peso que tiene

cada uno de ellos en un contexto particular, y no necesariamente a que cada contexto presente factores inexistentes en otros contextos (Edwards, 2013). En este sentido, adquiere relevancia la creación de espacios de discusión académica entre especialistas que en apariencia trabajan orientaciones disímiles; así, las Jornadas de Lenguas en Contacto tienen como propósito ofrecer un espacio para la presentación y discusión de trabajos de investigación y experiencias que ayuden a entender el escenario de las lenguas nacionales y extranjeras en situaciones de contacto, con el fin de entender mejor el fenómeno desde sus diferentes dimensiones.

El presente volumen ofrece una selección de trabajos de investigación presentados en el marco de las 3as Jornadas de Lenguas en Contacto, organizadas del 18 al 20 de junio de 2015, en la Universidad Autónoma de Nayarit, a través del Cuerpo Académico Lengua y Cultura. El volumen consta de nueve capítulos organizados en tres secciones. La primera sección, constituida por cuatro capítulos, ofrece una aproximación a fenómenos asociados con las lenguas en contacto como las percepciones de hispanohablantes hacia las lenguas indígenas, las actitudes de estudiantes de español como L2 en Estados Unidos hacia distintas variedades del español, las actitudes de indígenas hacia la presencia de las lenguas indígenas en el paisaje lingüístico y sobre la alternancia de código entre el español y el inglés en el contexto de la frontera norte del país. La segunda sección consta de dos capítulos que nos describen proyectos de mantenimiento y revitalización de lenguas minoritarias: una experiencia de traducción de conceptos usados en la interfaz del procesador de textos Abiword a la lengua p'urhepecha y la creación de una comunidad virtual para el uso de la lengua tének. Finalmente, la tercera sección contiene dos capítulos sobre el aprendizaje una lengua extranjera (uno sobre entonación y otro sobre vocabulario) y un capítulo sobre los fenómenos islas en la adquisición infantil.

Referencias

- Baker, C. (2001). Foundations of bilingual education and bilingualism. Toronto: Multilingual Matters Limited.
- Cassano, P. (1972). The concept of latency in contact language borrowing. *Linguistics* LXXVIII, 5-15.
- Davies, P. (2007). La enseñanza del inglés en las escuelas secundarias y primarias públicas de México. *MEXTESOL Journal*, 31(2), 13-22.

- Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: some central concepts. En Bhatia, T. y W. C. Ritchie, *The handbook of bilingualism and multilingualism*, 5-25. West Sussex: Wiley Blackwell.
- Fernández, E. (2011). Revisión bibliográfica sobre la migración de retorno. *Norteamérica*. *Revista Académica del CISAN-UNAM*, 6 (1), 35-68
- INEGI (2010) = Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado de http://www.inegi.gob.mx.
- Cruz-Aldrete, M. (2008). *Gramática de la lengua de señas mexicana*. Tesis doctoral no publicada, México: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios-El Colegio de México.
- Cruz-Aldrete, M. y Serrano, J. (2015). La Lengua de Señas Mexicana: Algunos efectos del contacto con el español y la American Sign Language (ASL). *Ponencia Plenaria, 3as Jornadas de Lenguas en Contacto*, Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Ordorica, M., Rodríguez C, Velázquez B. y Maldonado I. (2009). El índice de reemplazo etnolingüístico entre la población indígena de México. *Desacatos, Revista de Antropología Social*, 29, 123-140.
- Wei, L. (2013). Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research. En T. Bhatia, y W. C. Ritchie, *The handbook of bilingualism and multilingualism*, 26-52. West Sussex: Wiley Blackwell.

Regresar al índice

FENÓMENOS ASOCIADOS CON LAS LENGUAS EN CONTACTO

PERCEPCIÓN DE LAS LENGUAS MEXICANAS EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE GUADALAJARA

Martha R. Islas Canales Víctor M. Fregoso García

1. Introducción

El objetivo de la investigación que reportamos en este trabajo fue realizar un sondeo de la percepción que tiene un grupo de habitantes de Guadalajara (Jalisco, México) sobre las lenguas mexicanas. Buscamos tener datos duros sobre la opinión que pudieran tener las personas consultadas sobre las lenguas mexicanas en general, así como sobre la presencia de esas lenguas en su ciudad. Como instrumento de medición, empleamos un cuestionario; a la fecha, hemos aplicado este cuestionario a varios grupos de personas, uno de ellos es el que reportamos aquí, compuesto por estudiantes universitarios del área de las ciencias sociales.

Los mexicanos no indígenas de cualquier latitud tienen conocimiento de la existencia de las lenguas indígenas a causa de la escuela (son mencionadas en los libros de texto), los medios de comunicación, o bien por contacto directo con ellas (al escucharlas en espacios públicos, por ejemplo). Nuestro estudio buscó indagar cómo y en dónde ubicaban a las lenguas indígenas las personas encuestadas.

Desarrollamos nuestra investigación dentro del marco de la Sociolingüística norteamericana, en particular dentro del área del "Estudio de las Actitudes Lingüísticas".

Aunque en esa área el concepto de "actitud" se usa muchas veces como sinónimo de "opinión", nos pareció útil retomar la distinción que hacen algunos autores, en el sentido de que no se puede preguntar directamente a una persona por las "actitudes" que tiene con respecto a algo, sino que las actitudes se detectan indirectamente, o se infieren a partir de la conducta. En cambio, sí se puede preguntar directamente a una persona por las "opiniones" que tiene; sin embargo, por ser más someras que las actitudes, son moldeables por el sujeto al ser externalizadas (Fasold, 1996; Moreno Fernández, 1998; Bouchard, Giles y Sebastian 2000). Considerando lo anterior, la presente investigación es mayormente un registro de opiniones, debido a que, como ya dijimos, se trata de un sondeo inicial que necesitamos para poder diseñar un estudio posterior más profundo.

En lo que atañe a las lenguas mexicanas, hay una gran cantidad de estudios sobre las actitudes que tienen los hablantes de lenguas indígenas con respecto a su propia lengua, hacia variantes de su lengua, o también hacia el español. Los estudios sobre las actitudes lingüísticas que tiene la población mestiza en este país no son muchos; están los estudios de Desmet (2004, 2008) para población de la Ciudad de México o los estudios de Pfeiler (1999) y Sima (2011) para Yucatán, entre otros. En lo que concierne a Jalisco y Guadalajara hay algunos estudios sociolingüísticos (Barragán, 2007, 2009), pero hasta donde sabemos ninguno específicamente sobre actitudes de mestizos hacia las lenguas indígenas.

La muestra de la que obtuvimos los resultados que les presentamos aquí consistió en 100 estudiantes de nivel licenciatura de la Universidad de Guadalajara, pertenecientes al campus denominado CUCSH (o Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades), ubicado en la ciudad de Guadalajara (Jalisco, México).²

Los estudiantes fueron: 34 de la licenciatura en Antropología, 44 de Letras Hispánicas, 8 de Didáctica del Francés y 14 de otras carreras; en número aproximadamente igual de hombres y mujeres.³

¹ Las fuentes que dan sustento teórico a estos conceptos provienen de la psicología social, tal como lo refieren los fundadores de esta área: véase Agheyisi y Fishman (1970) y Cooper y Fishman (1974).

² La población estudiantil de este Centro Universitario es más o menos homogénea desde el punto de vista socio-económico; para controlar este rasgo demográfico, pedimos la colonia en la que residía cada encuestado.

³ Las otras carreras incluyeron: Filosofía, Historia, Sociología y Comunicación Pública. Como se verá más adelante, el factor de la licenciatura que cursaba cada estudiante no representó una variable significativa para las tendencias observadas en las respuestas. El conjunto de "otras carreras" nos proporcionó un punto de

Letras Didáctica del Antropología Otros Hispánicas Francés TOTAL 34 44 8 14 100 45 40 Núm. de Estudiantes Mujeres 35 30 23 Mujeres 25 18 20 15 **Hombres Hombres** 10 Mujeres 8 21 16 5 Hombres 6 0 Antropología Didáctica del Letras Otros Hispánicas Francés

Figura 1. Muestra según la licenciatura cursada y sexo de los estudiantes

La edad de los estudiantes fue menor a los 30 años y todos eran hablantes nativos de español. Su lugar de nacimiento se ubica dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara y declaran haber vivido toda su vida o casi toda su vida en esta ciudad.⁴

Por otra parte, el cuestionario empleado en este estudio estuvo conformado por 20 reactivos, 12 preguntas cerradas y 8 abiertas. Fue necesario que el instrumento fuera breve debido a que solamente disponíamos de los pocos minutos que nos dispensaban los profesores para aplicar el cuestionario de manera escrita a sus grupos en el salón de clases. En la siguiente sección, pasaremos a ver cada uno de los puntos cubiertos por este instrumento de medición.

2. Resultados

A continuación presentamos una síntesis de las respuestas, dividida en cinco rubros: 1. Conocimiento en torno a las lenguas indígenas; 2. Conocimiento de los idiomas originarios en Guadalajara y en Jalisco; 3. Conocimiento de nombres de lenguas; 4. Segundas lenguas

comparación con respecto a las licenciaturas más numerosas de nuestra muestra, esta variedad confirmó que dentro de estas licenciaturas pertenecientes al área de las ciencias sociales no había gran diferencia de opiniones.

⁴ Los límites de la Zona Metropolitana de Guadalajara (Estado de Jalisco, México) varían dependiendo de la disciplina social que se consulte, debido a que cada una aplica criterios distintos para delimitarla: economistas, ingenieros urbanistas y sociólogos, por ejemplo, suelen debatir si un municipio o una localidad pertenece o no a la zona metropolitana. Para los fines prácticos de esta investigación tomamos la definición del INEGI (2012).

de los encuestados; 5. Conceptos con los que se asocian las lenguas. Adelantamos que la variable de carrera que estudiaban los sujetos no se correlacionó con ninguno de los patrones observados en las respuestas, por esa razón no se hace mayor mención de dicho factor en esta sección.

2.1. Conocimiento en torno a las lenguas indígenas

Quisimos saber si las personas encuestadas habían tenido algún contacto con las lenguas indígenas al grado de haberlas oído hablar en algún momento. Con ese fin preguntamos sobre qué tanto habían escuchado una lengua indígena y encontramos que poco más de la mitad de los encuestados, el 66%, dice haber escuchado una lengua originaria alguna vez; el 15% muchas veces y una décima parte seguido; mientras que 9 de las 100 personas dicen no haberlas escuchado nunca. En total, el 91% ha escuchado una lengua indígena. Estas cifras sugieren que valdría la pena incorporar en el cuestionario de una futura investigación una pregunta específica sobre en dónde se escucha hablar una lengua mexicana.

Nunca Pocas veces Muchas veces Seguido 9 66 15 10 91% Seguido Nunca 10 Muchas veces 15 Pocas veces 66

Figura 2. Frecuencia con la que se ha escuchado una lengua indígena

Para saber qué tanto conocimiento se tiene de la situación de las lenguas, en otra pregunta, remitimos al hecho de que existen estaciones de radio que transmiten en lenguas

autóctonas en zonas indígenas del país, y preguntamos cuál era la opinión que esto les merecía; las opciones de respuesta se fijaron en una escala de 5 valores.

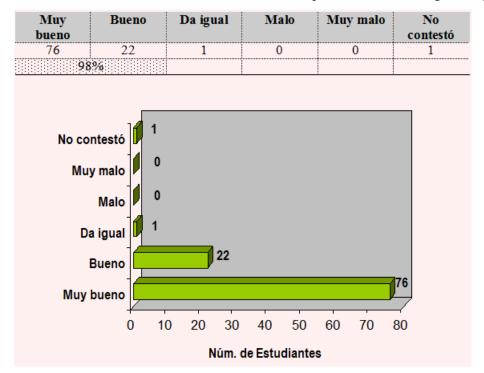


Figura 3. Calificación de la existencia de estaciones de radio que transmiten en lengua indígena

Una notable mayoría, el 98%, opinó que era "bueno" o "muy bueno" que existieran esas estaciones de radio, una persona respondió que le daba igual y <u>ninguna</u> opinó que era "malo" o "muy malo". Esto parece reflejar una actitud positiva hacia las lenguas; no obstante, convendría darle seguimiento en una investigación posterior (una posible vía sería recabar la opinión sobre la existencia de estaciones de radio similares en la ciudad en la que viven los encuestados).

2.2. Conocimiento de idiomas originarios en Guadalajara y Jalisco

En segundo lugar, quisimos saber si los estudiantes de nuestra muestra estaban enterados de la presencia de hablantes de lengua indígena en su estado y en su ciudad.

Tabla 1.

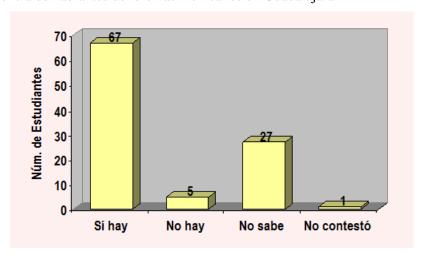
Respuestas a la pregunta sobre si se habla una lengua originaria en Jalisco

Sí	No	No sabe	No contestó
86	2	9	3

A la pregunta expresa de si se hablaba una lengua indígena en Jalisco, la gran mayoría dijo que sí (86 personas), 9 dijeron no saber si ese era el caso y 3 no contestaron. Hubo solamente 2 personas que dijeron que no (ambas mujeres de la licenciatura en antropología).

Después se preguntó si en Guadalajara había hablantes de idiomas mexicanos. Las respuestas fueron afirmativas en 67 de los casos y negativas en 5; además, hubo 27 personas que manifestaron no saberlo.

Figura 4. Presencia de hablantes de idiomas mexicanos en Guadalajara



Cabe mencionar aquí cuáles son los datos oficiales sobre la presencia de hablantes de lengua indígena en Guadalajara y en Jalisco. Según el censo del 2010, en la Zona Metropolitana de Guadalajara había un total aproximado de 25,389 *hablantes de lengua indígena* mayores de 5 años (INEGI, 2011b), y la presencia de al menos 55 lenguas originarias de grupos que han migrado a la ciudad (INEGI, 2010). En lo que respecta al Estado de Jalisco, las cifras del INEGI arrojan un total de 51,702 *hablantes de lengua indígena* de 5 años y más (INEGI, 2011b). ⁵

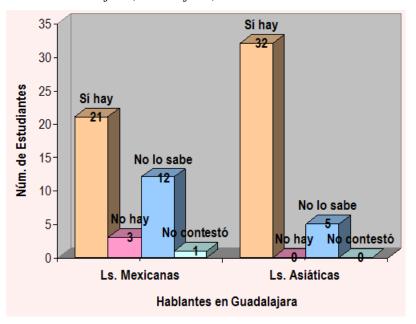
14

⁵ El Censo del 2000 reporta la presencia de 61 lenguas indígenas en el estado de Jalisco (INEGI, 2005, p. 14).

Independientemente de los números, la percepción que los habitantes tienen de un grupo minoritario suele asociarse a otros factores. Es decir, la visibilidad de un grupo social no coincide necesariamente con su presencia numérica. Por esta razón, nuestros resultados cobran importancia para conocer cuál es en realidad la *percepción* que tienen los encuestados de lenguas mexicanas.

En este orden de ideas, nos dimos cuenta de que sería útil comparar la percepción de las lenguas mexicanas en la ciudad con otro grupo de lenguas, por ello, introdujimos una pregunta sobre la presencia de lenguas asiáticas en la ciudad en una modificación que hicimos al cuestionario. De manera que pudimos comparar las cifras, pero únicamente en 37 casos. La comparación de ambas respuestas se muestra en la siguiente gráfica.

Figura 5. Contraste de las respuestas provistas para la presencia de lenguas asiáticas y de lenguas mexicanas en Guadalajara (en 37 sujetos)



La respuesta a la pregunta de la presencia de <u>lenguas mexicanas</u> en Guadalajara tuvo esta distribución: 21 personas afirmaron que sí había hablantes de lenguas mexicanas en Guadalajara, 3 que no, y 12 que no lo sabían. En relación a las <u>lenguas asiáticas</u>, 32 dijeron que sí había hablantes de idiomas de Asia en Guadalajara, y las 5 restantes que no lo sabían. Vemos claramente una diferencia, en tanto que 32 de los 37 estudiantes dijeron que sí había lenguas asiáticas en Guadalajara y solo 21 lo hicieron para las lenguas mexicanas. Ninguno de los 37 afirmó que no había lenguas asiáticas, mientras que 3 dijeron

que NO había lenguas mexicanas en Guadalajara. La razón de la aparente mayor visibilidad de los hablantes de lenguas asiáticas en comparación con los de lenguas mexicanas sería materia de otra investigación, posiblemente más del campo de la antropología que de la lingüística.

2.3. Conocimiento de nombres de lenguas

A propósito de la información real que podrían tener los encuestados vinculada directamente con las lenguas mexicanas preguntamos si conocían el nombre de alguna.

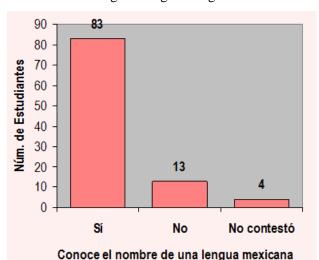
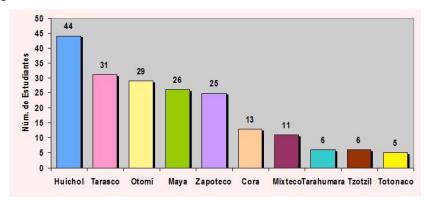


Figura 6. Conocimiento del nombre de alguna lengua indígena mexicana

Predominaron los estudiantes que sí pudieron proporcionar el nombre de un idioma originario, 83 en total. El resto de ellos, 17 estudiantes, no dieron ningún nombre. Resulta de especial interés saber cuáles fueron las lenguas específicas que mencionaron los sujetos.

Figura 7. Lenguas mexicanas mencionadas con más frecuencia



Descontamos el náhuatl, porque esa fue la lengua que usamos como ejemplo en la pregunta de nuestro cuestionario. Estas son las lenguas más mencionadas por los encuestados: en primer lugar está el huichol con 44 veces; luego el purépecha (o tarasco) con 31 veces; les siguen el otomí, maya y zapoteco con más de veinte menciones cada una; y después el cora, mixteco, tarahumara, tzotzil y totonaco. Los idiomas mencionados con menor frecuencia, entre 1 y 4 veces, fueron las lenguas que se enlistan en la tabla que sigue. En total ocurrieron 32 nombres de lenguas diferentes.⁶

Tabla 2. Lenguas mexicanas mencionadas entre 1 y 4 veces por los encuestados

Mazahua	4 veces
Tzeltal	3 veces
Seri, Chontal, Tepehuano, Tepehuan, Mixe, Pame	2 veces
Mazateco, Yaqui, Chinanteco, Pai Pai, Chol, Huave, Mexicanero, Mayo, Lacandón, Triqui, Tojolabal, Zoque, Mame, Kikapú	1 vez
Mayo, Lacandon, Triqui, Tojorabar, Zoque, Manie, Kikapu	

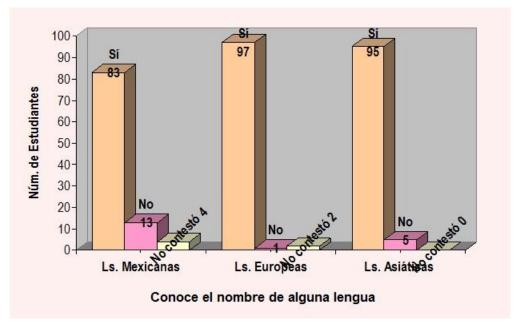
Fue curioso encontrar que 3 de los sujetos apuntaron al "quechua" (una lengua sudamericana) entre las lenguas de México.

Algunos estudiantes usaron denominaciones alternativas de las lenguas, ya sea la autodenominación, como

el caso de "rarámuri" en lugar de "tarahumara", o alguna ortografía distinta que se apegaba a la pronunciación o a la manera como recordaban el nombre de la lengua, como "yaki" en lugar de "yaqui". En todos los casos, con el fin de poder comparar las respuestas entre sí, registramos el nombre estándar equivalente, es decir, la denominación usada por instancias como el INEGI (cf. INEGI, 2011a).

En otra pregunta se le pidió a los sujetos que dijeran si conocían el nombre de una lengua europea y, en otra más, si conocían el nombre de una lengua asiática; estas son las cifras obtenidas.

Figura 8. Comparación de nombres de lenguas pertenecientes a las tres zonas del mundo consideradas



En lo que se refiere a lenguas europeas, 97 de los 100 encuestados proporcionaron el nombre de al menos una lengua europea (un promedio de 4.24 nombres de lenguas por persona). El total de nombres diferentes que dieron fue de de 29. En lo tocante a las lengua asiáticas, 95 personas proporcionaron el nombre de al menos una lengua asiática (un promedio de 2.45 nombres de lenguas por persona) y 22 nombres diferentes de lenguas.

Puede apreciarse una respuesta afirmativa más alta para las lenguas europeas; en segundo lugar, están las lenguas asiáticas y en tercero las mexicanas; es decir, hubo 14 estudiantes más que supieron el nombre de un idioma europeo en comparación con los que supieron un idioma mexicano.

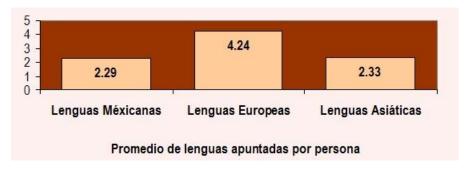
Una segunda comparación que hicimos consistió en contrastar el número de lenguas que dio cada uno de los encuestados en promedio para las tres áreas geográficas por las que se les preguntó.⁷ Observamos que dieron más lenguas europeas que mexicanas, casi el doble; también las lenguas asiáticas estuvieron ligeramente por arriba de las mexicanas. La

18

⁷ Para tener conjuntos comparables, obtuvimos esta cifra-promedio considerando el universo de 100 sujetos en los tres casos.

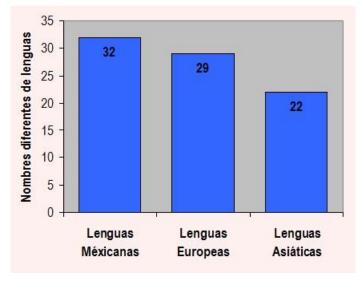
razón de esta alineación rebasa obviamente los límites del presente estudio, pero sugiere una interesante veta de investigación.

Figura 9. Comparación del promedio de lenguas dadas por los sujetos, pertenecientes a las tres áreas geográficas por las que se les preguntó



No obstante lo anterior, si examinamos la variedad de lenguas anotadas, percibimos una tendencia distinta. En su conjunto, los encuestados hicieron referencia a más lenguas de México que de Europa y Asia (32 mexicanas, 29 europeas y 22 asiáticas). Dieron el nombre de 3 idiomas mexicanos más que europeos, y 10 mexicanos más que asiáticos.

Figura 10. Nombres diferentes de lenguas apuntados por los encuestados



Como lo mencionamos, este dato va en sentido divergente a lo encontrado en el rubro anterior. Esta diferencia hace patente que estamos ante un fenómeno social complejo, la percepción de las lenguas es una realidad multifactorial; por lo tanto, para estudiarla

necesitamos un acercamiento que considere mucho más que un solo indicador. Esta evidencia constituye un aporte valioso de nuestro estudio.

2.4. Segundas lenguas de los encuestados

Precisamente, otro indicador que pensamos que podría revelar más información sobre la actitud del encuestado con respecto a los idiomas originarios lo constituyó averiguar si tenían un acercamiento tal a ellos como para estudiarlos como una segunda lengua. Con esta finalidad, se preguntó a los sujetos si hablaban otra lengua y cuál era; estas fueron las respuestas. Casi dos terceras partes de los encuestados, 63 exactamente, dijeron hablar al menos una segunda lengua, quedando 37 que dijeron no hablar otra lengua.

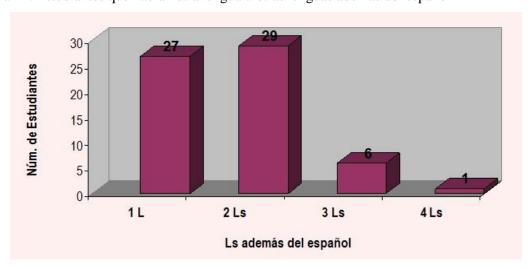
Tabla 3.

Encuestados que dijeron hablar una segunda lengua

Sí	No	No contestó
63	36	1

De esos 63, poco más de la mitad dijo hablar más de una lengua aparte del español, con una distribución como la que se ve en la tabla que sigue (29 de ellos dijo hablar 2 idiomas más, 27 dijeron tener una segunda lengua, otros 6 estudiantes 3 idiomas más y 1 estudiante 4 segundas lenguas), dando un promedio de 1.69 lenguas por persona.

Figura 11. Estudiantes que hablan otra lengua u otras lenguas además del español



El dato de este renglón más relevante para nuestro estudio fue descubrir cuáles eran esas segundas lenguas. En total se mencionaron 8 lenguas diferentes. En orden de frecuencia, estas fueron: inglés, francés, alemán, japonés, portugués, catalán, sueco y tarasco (o purépecha). Vemos que solamente un estudiante reporta una lengua indígena como segunda lengua (el tarasco).

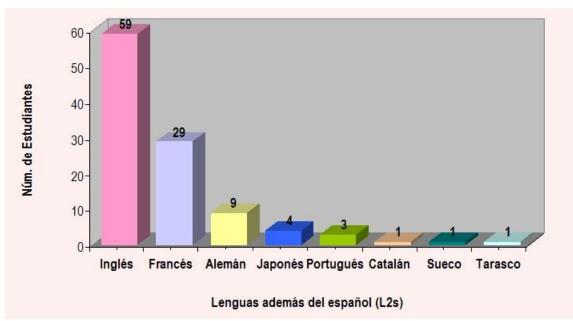


Figura 12. Idiomas apuntados como segundas lenguas

Antes de pasar a la última sección, debemos destacar que en todos los ejes de análisis que acabamos de mencionar, cotejamos los patrones encontrados con los factores demográficos que recabamos, que fueron: sexo del encuestado, carrera que estudia y colonia en la que reside, resultando que ninguna de las tres variables tuvo una asociación significativa con las respuestas.

8 Las primeras 6 coinciden con la oferta de idiomas del centro universitario al que pertenecen los estudiantes

Las primeras 6 coinciden con la oferta de idiomas del centro universitario al que pertenecen los estudiantes encuestados: ellos eligen uno para cubrir la materia de idioma que forma parte del plan de estudios de su licenciatura.

2.5. Conceptos con los que se asocian las lenguas

Se preguntó a los sujetos cómo valoraban que las lenguas originarias estén desapareciendo y la gran mayoría, el 97%, opinó que era "malo" o "muy malo", el 3% restante dijo que daba igual y ninguno opinó que su desaparición fuera "buena" o "muy buena".

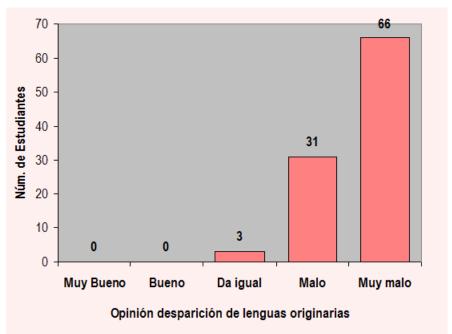
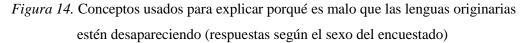
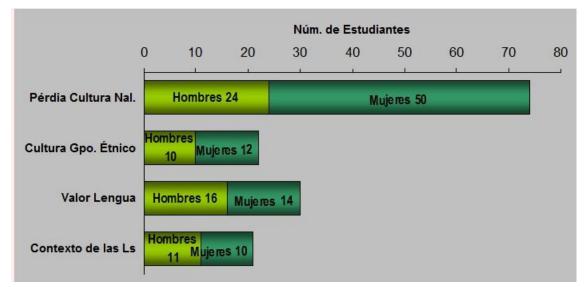


Figura 13. Opinión sobre la desaparición de las lenguas originarias

Luego, se pidió a los encuestados que escribieran por qué tenían esa opinión. Las respuestas ligan la desaparición de las lenguas a estos 4 conceptos básicos: (i) La pérdida de la cultura nacional (referido 74 veces); (ii) La cultura de un grupo étnico (referido 30 veces); (iii) El valor intrínseco de las lenguas (referido 22 veces); (iv) El contexto sociopolítico de las lenguas (referido 21 veces). La mayoría de los sujetos aludieron a dos o más de estos conceptos, siendo el primero el más citado.

Esa fue la única respuesta en la que la variable del sexo de los encuestados tuvo relevancia. Hubo el doble de mujeres que se refirieron a la pérdida de la cultura para explicar por qué era "malo" que las lenguas indígenas estén en vías de desaparición, en comparación con los hombres.





Ahora veremos algunas de las respuestas que escribieron los encuestados cuando se les preguntó por qué valoraron la desaparición de las lenguas de México como algo "malo" o "muy malo".

Las respuestas referidas a la pérdida de la cultura nacional, aludida por 74 sujetos, hicieron mención de las "Raíces", la "Herencia cultural", la "Identidad", "Nuestros antepasados" y la "Riqueza de la cultura"; se dan ejemplos en (18).

Pérdida de	"Porque con la desaparición de estas lenguas se pierde mucha cultura
nuestras raíces	procedente de nuestras raíces indígenas". (705).
Herencia cultural	"Se está perdiendo la cultura original de nuestro país, y con ello la herencia histórica y cultural que aún existe". (556).
Identidad nacional	"Porque con esto estamos perdiendo nuestra identidad como mexicanos y nuestra cultura". (1171).

Representan a	"Es parte de nuestra cultura, de nuestros antecesores y al desaparecer
nuestros antepasados	también desaparece nuestro pasado". (288).
Cultura milenaria	"Porque las lenguas indígenas representan una cultura milenaria". (557).

Nuestra riqueza "Porque se pierde parte de la cultura y de la riqueza del país". (680). cultural

Nota: El número entre paréntesis corresponde al número de folio del cuestionario contestado.

18. La pérdida de las lenguas se asocia a la *Pérdida de la cultura nacional*

Las 30 respuestas que hicieron referencia a la cultura de grupos indígenas aludieron a la "Actitud de los mestizos", la "Reducción de sus espacios", así como a su "Identidad y Tradiciones", como se ilustra en (19).

Actitud de mestizos hacia HLI	"Porque es una raíz cultural y que desaparezcan nos hablaría mucho del rezago que existe hacía las personas indígenas". (1143).
Reducción de espacios (menos ámbitos de uso)	"Porque eso quiere decir que no hay espacios donde ellos puedan exponer su cultura y vivirla plenamente". (345).
Identidad / tradición de grupos indígenas	"Porque van perdiendo parte de su identidad, su cultura y su tradición". (712).

"Porque algo que caracteriza a una cultura es su lengua y si la lengua muere es posible que muera la cultura". (1209).

Nota: El número entre paréntesis corresponde al número de folio del cuestionario contestado. 19. La pérdida de las lenguas se asocia a la *Pérdida de la cultura de un grupo étnico* Por otro lado, 22 respuestas se refirieron al valor intrínseco de una lengua como medio de "Transmisión de la cultura" o como "Reflejo de la cosmovisión", o bien, como objeto de estudio en sí misma; instancias de ello se muestran en (20).

Lengua = "La lengua es un medio de transmisión cultural...". (244).
Transmisión cultural
Lengua = "Desaparece una posibilidad de conocer y comprender el mundo desde una perspectiva diferente". (680).
Importante "... no es agradable que desaparezcan y peor aún sin ser estudiadas". documentar lengua
(249).

Nota: El número entre paréntesis corresponde al número de folio del cuestionario contestado. 20. La pérdida de los idiomas indígenas se asocia al *Valor intrínseco de las lenguas*

Dentro de las respuestas de 21 de los 100 estudiantes aparecieron pronunciamientos que no responden a la pregunta que se les hizo, sino que ocurren como una especie de comentario editorialista, llamando la atención hacia algún rasgo del contexto socio-político de las lenguas o para hacer una valoración personal de ese contexto; se transcriben en (21) algunos de estos comentarios.

Recomendación "Porque la conservación de varias lenguas es importante...". (1190). de preservarlas

"En México deberían fomentarse más las lenguas indígenas". (674).

"... considero como un grave problema y falta de interés en preservarla". (244).

Recomendación de valorarlas

"... deberíamos valorarlas más y no desprestigiarlas tanto". (696).

"... deben ser valoradas y respetadas". (245).

Recomendación de respetar derechos lingüísticos "Porque se ha impuesto debido a cuestiones políticas, sociales y económicas el español, unas veces más persuasivas que otras, y no se ha respetado los derechos lingüísticos de la nación". (1203).

Recomendación de reconocerlas "Porque simplemente estamos dejando morir (con) a nuestros antepasados, y no se les da el reconocimiento debido". (246).

Culpa al gobierno

"Lo peor son las razones por las cuales están desapareciendo por la incapacidad del gobierno para incluir diversos grupos y culturas del país". (692).

Nota: El número entre paréntesis corresponde al número de folio del cuestionario contestado.

21. Contexto socio-político de las lenguas

Estos señalamientos recomiendan la conservación de las lenguas, su fomento y su inclusión; desaprueban su pérdida, su negación y su desprestigio. También sugieren en tono prescriptivo que deben de ser reconocidas y que deben de respetarse sus derechos lingüísticos; un encuestado apuntó al gobierno como responsable de la desaparición de las lenguas.

Resta el grupo que contestó "da igual". Nos parece revelador lo que escribieron las 3 personas que opinaron que la desaparición de las lenguas no era ni buena ni mala, presentadas a continuación.

"No es de mi interés promover la cultura de alguien más, como tampoco Hombre oponerme a ella". (1191). (Antropología)

"Proceso natural, no se trata ni de ser un superman de la lengua, ni de promover su desuso". (264).

Hombre
(Didáctica del Francés)

"Porque aunque forman parte de una cultura importante de nuestro país (de cualquiera que pertenezca) y ayude a crear identidad, no es algo que deba lamentarse". (280).

Mujer (Comunicación Pública)

Nota: El número entre paréntesis corresponde al número de folio del cuestionario contestado.

22. Respuestas neutras a la desaparición de las lenguas originarias

Como se ve, las respuestas en su conjunto dan mucho material para un amplio estudio de análisis del discurso, que planeamos presentar en otro artículo. Pasamos ahora a las conclusiones.

3. Conclusiones

Los hallazgos más sobresalientes de nuestro estudio son los siguientes:

- I. La gran mayoría de los 100 estudiantes encuestados, el 91%, ha escuchado una lengua indígena. A la gran mayoría, el 98%, le pareció positivo que existieran estaciones de radio que transmitan en lengua originaria en las zonas indígenas.
- II. También, poco más de la mitad, el 67%, dijo que había hablantes de lenguas indígenas en su ciudad, Guadalajara. Por otro lado, el 86% dijo que había hablantes de lenguas mexicanas en su estado, Jalisco.
- III. La mayoría de los estudiantes, el 97%, conoce el nombre de una lengua europea, mientas que solo el 83% conoce el de una lengua mexicana. En promedio, los sujetos dieron el nombre de más idiomas europeos (4.24) que de lenguas mexicanas (2.29), y ligeramente más de lenguas asiáticas (2.33). No obstante, dieron más nombres diferentes de idiomas mexicanos, 32, que de europeos, de los cuales dieron 29, y que de asiáticos, que fueron 22.

IV. Más de la mitad manifestó tener una segunda lengua, pero solamente uno de los100 estudiantes apuntó una lengua indígena como segunda lengua.

V. Una gran mayoría de encuestados, el 97%, opinó que era malo que las lenguas indígenas estén desapareciendo y las razones que dieron al respecto fueron acordes con el discurso "políticamente correcto" sobre el tema.

No encontramos ninguna correlación entre las tendencias mostradas por las respuestas y los rasgos demográficos que consideramos: sexo, carrera y colonia de los estudiantes.⁹

Como hemos visto, las opiniones recabadas no son homogéneas. Sin embargo, si tomamos en cuenta las respuestas más frecuentes, podemos decir que en lo general se observa una actitud positiva hacia las lenguas mexicanas, y aunque no parecen guardar una cercanía muy grande con los encuestados, la mayoría de ellos no muestra desconocimiento de ellas.

El grupo analizado en este estudio, conformado por estudiantes de licenciatura con una edad menor a los 30 años, es un subconjunto de una muestra mayor que incluye otras edades y profesiones. Estaremos presentando los resultados de esos otros grupos en el corto plazo, así como una comparación entre ellos.

Nos interesa tener una visión más amplia y profunda de las actitudes hacia las lenguas originarias por parte de los mestizos. Este sondeo inicial nos ha orientado hacia rutas potencialmente productivas para darle continuidad a esta línea de investigación. Desde el punto de vista metodológico, obtuvimos un procedimiento muy eficiente para seguir procesando los datos de los otros grupos poblacionales que tenemos ya encuestados. Igualmente, ahora estamos en la posibilidad de mejorar el instrumento de medición para posteriormente aplicarlo a más población.

Un componente importante del ecosistema de las lenguas mexicanas es la percepción que tienen de ellas los no hablantes. Los datos recabados por la investigación que realizamos nos permiten ir más allá de lo anecdótico en el conocimiento de tal componente de la realidad actual de estas lenguas.

28

⁹ Con una sola excepción: hubo más mujeres (50) que hombres (27) que ligaron la pérdida de las lenguas originarias a la pérdida de la cultura nacional.

Dado que no contábamos con estudios como este, nuestros resultados, junto con los que suministren otros científicos, pueden ser de utilidad para organismos gubernamentales e instituciones educativas al momento de diseñar políticas lingüísticas.

Referencias

- Agheyisi, R., y Fishman, J. (1970). Language attitude studies: A brief survery of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12, 137-157.
- Barragán, D. (2007). Ecología de una lengua indígena en situación de migración urbana: El mi'phaa (tlapaneco) en la Zona Metropolitana de Guadjalajara. En R. Yáñez Rosales, (Ed.), *El Occidente de México: Perspectivas multidisciplinarias* (pp. 31-44). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Barragán, D. (2009). A la tierra que fueres, ¿habla como oyeres? Por un marco teórico para el estudio de la migración y el desplazamiento lingüístico. En D. Barragán Trejo y J. R. Martínez Gómez (coords.), *Relaciones intra e interregionales en el Occidente de México* (pp. 245-276). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Bouchard, R. E., Giles, H. y Sebastian, R. (2000). Una perspectiva integrativa para el estudio de actitudes hacia la variación lingüística. En Y. Lastra (comp.), *Estudios de sociolingüística* (pp. 491-511). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cooper, R., y Fishman, J. (1974). The study of language attitudes. *International Journal of the Sociology of Language*, 3, 5-19.
- Desmet, C. (2004). Un estudio exploratorio de las actitudes de estudiantes universitarios hacia las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Desmet, C. (2008). Un estudio exploratorio de las actitudes de estudiantes universitarios acerca de las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes en México. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 47, 74-96.
- Fasold, R. (1996). La sociolingüística de la sociedad: Introducción a la sociolingüística. Madrid: Visor.
- INEGI (2005). *La población hablante de lengua indígena de Jalisco*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Conjunto de datos: Población de 3 años y más. Recuperado de www.inegi.org.mx/sistemas/olap/Proyectos/bd/censos

- INEGI (2011a). *Clasificaciones del Censo de Población y Vivienda 2010*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI (2011b). *Panorama Sociodemográfico de Jalisco*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI (2012). *Delimitación de las zonas metropolitanas de México 2010*. México: Consejo Nacional de Población / Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Pfeiler, B. (1999). Identidad y conciencia lingüística en Yucatán. En A. Koechert y B. Pfeiler (eds.), *Interculturalidad e identidad indígena: Preguntas abiertas a la globalización en México* (pp. 89-101). Hanover: Verlag für Ethnologie.
- Sima, E. (2011). Actitudes de monolingües de español hacia la maya y sus hablantes en Mérida. *Ketzalcalli*, 2, 61-80.

Regresar al índice

L ESPAÑOL COMO L2 EN EE.UU.: ACTITUDES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN TORNO A DISTINTAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS DEL ESPAÑOL COMO LENGUA META

Gabriela Díaz-Dávalos

1. Introducción

El criterio que una sociedad utiliza para juzgar a un individuo se basa generalmente en los prejuicios creados por la misma sociedad para categorizar a una persona ya sea positiva o negativamente. La forma de hablar de un individuo juega un papel esencial en la categorización de éste en una sociedad dada. El objetivo de este proyecto es analizar, con base en distintas grabaciones de nativos del español, la perspectiva de un grupo de estudiantes del español como segunda lengua en nivel básico. Esto se realizó con el fin de encontrar si existe o no una relación entre el "acento" de un individuo y la perspectiva positiva/negativa que los estudiantes tienen de dicho individuo.

2. Revisión de literatura

2.1. La identidad lingüística

En todo país o territorio existe un prejuicio hacia la variación lingüística con menos prestigio. EE.UU. no es la excepción. En este país, tanto el idioma español como el idioma inglés se ven avasallados por una injusta y errónea discriminación; dicha discriminación penetra en todos los contextos sociales sin que nos demos cuenta. Para explicar dicho

fenómeno, hay que explicar la relación entre identidad y lengua. Antes que nada, cabe señalar que la lengua hablada es parte de la identidad de un individuo, por lo que la variación y la diversidad lingüística son hechos ineludibles. En su libro English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States, Rosina Lippi-Green (2007, p. 13) expresa que sería más fácil "diseñar" un idioma sin ninguna irregularidad que se hablara globalmente. Sin embargo, si esto sucediera se perderían la mayor parte de las identidades, los antecedentes culturales de muchos países, y quizás la gente se olvidaría de sus tradiciones y raíces. De este modo, la lengua establece nuestras tendencias y afinidades sociales y divide la identidad colectiva entre la "propia" y la "ajena" (Lippi-Green, 2007, p. 58). La perspectiva expuesta presenta que un individuo tiene el derecho de hablar la lengua que él o ella prefiera. Sin embargo, si esta lengua no coincide con los cánones de prestigio de su comunidad, es muy probable que esté en desventaja por no poder comunicarse objetivamente. Ahora bien, el prestigio de una variedad lingüística depende muchas veces de la difusión que ésta tenga. En su artículo "La pronunciación del español: medios de difusión masiva y norma culta", Ávila (2003) habla del alcance internacional de los medios orales de comunicación masiva en los que, como en los textos impresos, "se ha buscado siempre emplear una lengua estándar"

(p. 76). Para poder hablar de la difusión, hay que describir qué se entiende por "estándar".

2.2. El perfil del "estándar"

La norma culta en cualquier idioma se genera como "autoridad" que decide qué parte de la lengua hablada es aceptada como correcta/incorrecta, formulando así cánones de habla y escritura. Estos cánones son aceptados socialmente por los mismos individuos al decidir formar parte de dicha sociedad y al aceptar sus normas sociales. En el caso del español, el estándar está definido por varias instituciones, entre las cuales los medios de comunicación son los más importantes por cuestiones de difusión. De esta forma, el estándar en este ámbito está definido por medio de la pronunciación y entonación no marcadas en términos dialectales y, además "se hace referencia a la pronunciación castellana culta" (Ávila, 2003, pp. 59-62). Al describir las características ideales de los locutores en la radio y la televisión,

¹ Con "objetivamente" me refiero a no ser objeto de prejuicio.

² Un ejemplo sería la RAE.

se ha puesto un gran énfasis en "su calidad de voz y su dicción. Su pronunciación y su entonación, además, deben tener pocas marcas dialectales, de manera que se acerquen a los modelos fónicos estándar" (Ávila, 2003, p. 76). Con estas características se busca propagar una variedad con menos marcas regionales, con el fin de uniformar el habla que se escucha a nivel (inter)nacional, pues, como señala Ávila (2003, p. 58). "[e]l español estándar se escucha en las transmisiones de alcance internacional", y ello implica que los países que tengan acceso a dichas transmisiones tendrán el concepto de cómo se debe escuchar la lengua española. De esta forma es como se difunde el perfil del "estándar", tanto a nivel nacional como internacional.

2.3. La variedad estigmatizada

Desde un punto de vista estructuralista, si hay una variedad considerada como "estándar", su contraparte sería una variedad estigmatizada, con todas las implicaciones sociales que el adjetivo conlleva. Generalmente, la mayoría de las personas que utilizan una variación estigmatizada de la lengua hablada, se ven forzadas a adaptarse a la regla general si pretenden sobresalir en una cierta comunidad. Como ya se ha discutido anteriormente, los medios de comunicación pretenden difundir esta lengua "estándar" que, por su estandarización, "asegura su comprensibilidad v su aceptación" (Ávila, 2003, p. 58). El problema que implica la existencia de una variedad estigmatizada es su disposición a ser discriminada, por la misma falta de "prestigio". ³ Como ya se ha explicado anteriormente (véase el apartado 2.1), la lengua es parte de la identidad del hablante. Por lo tanto, si se discrimina la variedad lingüística utilizada por un individuo, también se le discrimina al mismo. Esto lo vemos en el análisis de Gilda M. Bloom (como se citó en Mendoza-Denton, 1999) quien estableció que los individuos en el ámbito de la enseñanza clasificaban favorablemente únicamente a los alumnos que utilizaban una variedad del español estándar y que, además, había una correlación entre dicha clasificación y sus actitudes hacia los alumnos de distintas razas.⁴ Del mismo modo que sucede con estos sujetos, es posible

_

³ "Linguistic profiling covers the full range of discriminatory practices based on racial, geographic, gender, class, and sexuality inferences made from speech alone" (Farr, Seloni y Song, 2010, p. 161).

⁴ "[...] Bilingual teaching candidates and bilingual teachers rated pupils more favorably when they employed standard Spanish than when they employed nonstandard (Chicano) Spanish, and that these ratings went hand in hand with attitudes toward skin color, with light-skinned pupils receiving higher mean scores than dark-skinned pupils from both bilingual teaching candidates and bilingual teachers" (adaptación de la autora).

hallar individuos con actitudes similares hacia una variante determinada de la lengua hablada.

2.3.1. El mock Spanish

En su artículo "Language, Race, and White Public Space", Jane Hill (1998, p. 683) explica que la función más importante del *mock Spanish* es un tipo de discurso de "racismo encubierto", el cual postula la "elevación del ser blanco" y, por tanto, la peyorativa caracterización racial de hispano-hablantes. Del mismo modo que se habla en un sentido peyorativo del español, también existen otras variedades del tipo *mock* de otros idiomas; entre los más relevantes se encuentra el *mock Ebonics*. Las descripciones más sobresalientes que se le adjudican a esta variedad son "mala gramática", "juerga" y "pseudo-lenguaje" (Ronkin y Karn, 1999, p. 374).

Como ya se ha mencionado, el concepto de la identidad colectiva en términos de "lo ajeno" y "lo propio" (Lippi-Green, *ibid.*), así como la existencia de una *mock variety*, sirven de base para la discriminación encubierta y, además, para el consecuente desarrollo de una asociación y/o disociación de un grupo social determinado. Además, la *mock variety* constituye la forma que los usuarios de esta variedad utilizan para indexicalizar una connotación negativa, ya sea de forma conciente o inconciente. Aunque al usar el *mock Spanish* los usuarios pretendan aparentar ser cosmopolitas, tener cierta autenticidad regional y hasta parecer graciosos (Hill, 1998), es evidente que hay una degradación de la lengua española. Estas nociones nos llevan a reflexionar sobre la perspectiva del lenguaje y la apreciación del mismo, así como la valoración de la cultura de la cual es parte.

2.4. La comunicación y la estigmatización

Es importante reconocer que el propósito principal de un idioma o lengua es comunicar. Lippi-Green (2007) demuestra que el acento no tiene ningún vínculo con la capacidad comunicativa, la cual es la habilidad de usar e interpretar eficazmente un idioma en una

_

⁵ "[...] Its major functions to be the "elevation of whiteness" and the pejorative racialization of members of historically Spanish-speaking populations" (traducción de la autora).

⁶"An index is a sign that identifies an object not because of any similarity or analogy with it, but because of some relationship of contiguity with that object" (Duranti, 1997, p. 207).

variedad de contextos. Sin embargo, se ha expuesto que en ocasiones surgen actitudes en contra del español por cuestiones sociales.

Por otro lado, en su artículo "The unconscious patterning of behavior in society", Sapir (1995, p. 29) describe la "conducta social" como la forma de actuar de los individuos en un determinado grupo social, a pesar de tener cada uno su propia y diferida mentalidad.⁷ La "conducta social" se rige por la *doxa* y, por tanto, establece lo que es "aceptado" y lo que "no es aceptado".⁸ En palabras de Sapir (1995, p. 33), es imposible para un individuo asimilar o entender una "conducta social" que no sigue el patrón de su propia cultura. En términos sociolingüísticos, las distintas variedades de la lengua implican distintas perspectivas tanto de la lengua, como de la cultura indexicalizada en la misma lengua.⁹ Con ello se genera el concepto de la re-interpretación de la lengua, en la que ésta se produce y se recibe de diferentes formas, dependiendo de la posición social de los individuos.¹⁰ Esto conlleva al cuestionamiento de intenciones e intereses tanto individuales como sociales. De esta forma, cada individuo aprecia, interpreta y re-interpreta el lenguaje de forma particular y con los motivos que más le convengan. Estos patrones son reproducidos a un nivel social y, por lo tanto, se puede sugerir que la actitud de un individuo representa un segmento de la sociedad de la que éste es miembro.

3. Metodología del estudio

En este apartado se describe la muestra de participantes en el estudio, así como las herramientas utilizadas para el mismo (es decir, formularios y grabaciones), y se analizan los patrones más relevantes que se encontraron. También se describen las diferentes secciones de los formularios que se utilizaron para encuestar a los participantes y las diversas grabaciones que ellos escucharon.

-

⁷ "[...] 'Social behavior' is understood in the very literal sense of behavior referred to groups of human beings which act as such, regardless of the mentalities of the individuals which compose the groups" (traducción de la autora).

⁸ La doxa es una creencia popular que una sociedad dada toma como norma y que consiste en estructuras sociales y mentales en donde "the natural and social world appears as self-evident" (Bourdieu, 2007, p. 164).

⁹ Duranti (*ibid*.).

¹⁰ "Re-interpretation is implied in the production and reception of the common language by speakers in the production and reception of the common language by speakers occupying different positions in the social space, and therefore endowed with different intentions and interests" (Bourdieu, 1991, p. 40).

3.1. Las herramientas

Las encuestas se hicieron anónimamente y con el consentimiento verbal de los participantes. El estudio consistió en exponer a los participantes de manera simultánea a muestras aleatorias de la lengua hablada en español, sin que ellos tuvieran conciencia de cuál era el idioma usado.

3.1.1. Los formularios

Se utilizaron tres formularios que se diseñaron para esta investigación y fueron escritos en el idioma inglés, los cuales se denominan 1) *Demographic questionnaire*, 2) *Evaluation of each listening*, y 3) *Attitudes toward language(s)*. El primer formulario pretendía averiguar información básica de los participantes, tales como género, edad y nivel escolar, con el fin de definir la muestra sociológicamente. Asimismo, se preguntó la ciudad de origen, el tiempo y lugar de residencia en EE.UU. para de establecer el área estudiada. Después se les preguntó a los participantes sobre su experiencia *a priori* con el español en el salón de clases y en otros países para saber su nivel de exposición a la lengua y cultura hispana. Posteriormente se les preguntó si se hablaba español en su casa, así como el idioma que escuchaban y hablaban de los cero a los tres años de edad, con el fin de establecer su nivel de exposición a la lengua meta. Finalmente, se les preguntó cuál idioma consideraban como su lengua materna y cuál como su segunda lengua.

El segundo formulario se utilizó para evaluar a las cinco locutoras que los participantes escucharon. En éste formulario se les pidió que determinaran la edad y el nivel de educación de cada locutora, así como el tipo de trabajo que ellos pensaban que la locutora tenía. Asimismo, se les dio una serie de atributos físicos, de los cuales ellos debían escoger algunos para cada locutora. Consecutivamente, se les preguntó su opinión sobre la lengua materna de las hispanohablantes. Después se les hizo preguntas sobre qué tan amigables, confiables y amables les parecían las locutoras. Finalmente, se les pidió que determinaran el origen de cada locutora, si pensaban que su "dialecto" era estigmatizado o no, y si era fácil o difícil de entender.

El tercer formulario está constituido por preguntas sobre las actitudes hacia el multilingüismo. En éste se indagó sobre qué pensaban los participantes en relación con hablar inglés únicamente o hablar dos idiomas en EE.UU. Del mismo modo, se les

preguntó si preferían que sus hijos hablaran inglés únicamente o que hablaran más de dos idiomas y, en dado caso, qué idiomas preferían que sus hijos hablaran. Consecutivamente se preguntó la opinión de los participantes en cuanto a las personas que hablan un solo idioma. En las opciones que se les dio, se incluyó que las personas monolingües a) hablan mejor que un bilingüe, b) no tienen las mismas ventajas que un bilingüe, y c) tienen las mismas ventajas que un bilingüe. Después se les preguntó directamente si pensaban que una persona bilingüe tenía las mismas ventajas que una persona monolingüe, así como su opinión en cuanto a las personas que hablan dos idiomas. Finalmente, se les preguntó si era importante para ellos demostrar que eran hablantes de inglés en público y el porqué de su respuesta.

3.2. Los participantes

La muestra de participantes se compone de veinte estudiantes del español de nivel básico (N=20), los cuales asisten a clases en el *Camden Community College*, ubicado en el estado de Nueva Jersey. Asimismo, el 40% (N=8) de los encuestados es del sexo masculino y el 60% (N=12) del sexo femenino. La edad promedio (es decir, la media) de los estudiantes que participaron es de 24.3 años de edad; la mediana es de 21 años y la moda de 18 años. De toda la muestra, dieciséis estudiantes declararon contar con estudios a nivel preparatoria y solamente cuatro con estudios a nivel universidad.

En cuanto a los datos sociolingüísticos, el 85% (N=17) manifestó ya haber estudiado español en el salón de clases y 60% (N=12) ha visitado el extranjero. Por otro lado, el 10% (N=2) de los encuestados tiene padres que hablan español y el 30% (N=6) cuentan con parientes que hablan español. El 10% (N=2) declaró haber escuchado dos lenguas entre los cero y los tres años de edad y el 15% (N=3) entre los tres y los doce años de edad. Del mismo modo, el 5% (N=1) declaró haber hablado un segundo idioma entre los cero y los doce años de edad. Finalmente, el 100% (N=20) considera el inglés como su lengua nativa y el 35% (N=7) declara tener una segunda lengua.

_

¹¹ Todos los estudiantes (N=20) declararon Nueva Jersey como su lugar de residencia.

3.3. Las grabaciones

Las grabaciones se reprodujeron una sola vez para que los participantes contestaran a cada uno de los formularios con base en una sola exposición a cada "dialecto". Las locutoras son originarias de distintos países y ciudades, como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1.

Variedades lingüísticas utilizadas en el estudio

	Ciudad de origen	Variedad lingüística	Sexo
1	Uruguay	Minas	Femenino
2	España	Madrid	Femenino
3	Colombia	Bogotá	Femenino
4	México	Ciudad de México	Femenino
5	EE.UU.	Cubano-americano	Femenino

Se escogieron estas variedades aleatoriamente, con el fin de dar la mayor objetividad posible al estudio. Asimismo, se aseguró que todas las grabaciones fueran hechas por individuos del sexo femenino, con el propósito de descartar tendencias que se originaran con base en el género del hablante. Asimismo, cada locutora leyó el mismo cuento de 119 palabras. ¹² Con ello, se pretendía disminuir la variedad lingüística que surge en las formas coloquiales del habla regional de cada país. Si las locutoras leían el mismo pasaje, la variación lingüística debía reducirse a propiedades de la calidad de la voz, como son la entonación y la dicción que, como ya se ha establecido anteriormente (véase el apartado 2.2), conforman las características más importantes de la lengua hablada estándar.

4. Discusión de resultados

Entre otros datos, se encontró que la locutora de Colombia era apreciada como la más amigable, ¹³ mientras que la locutora de España era catalogada como la menos amigable. ¹⁴

¹² "El viento del norte y el sol estaban disputándose sobre cuál de ellos era el más fuerte, cuando pasó un viajero envuelto en una capa gruesa. Se pusieron de acuerdo en que el primero que lograra que el viajero se quitara la capa sería considerado más fuerte que el otro. Entonces, el viento del norte sopló tan fuerte como pudo, pero cuanto más soplaba más estrechamente se ceñía el viajero la capa al cuerpo hasta que, al fin, el viento del norte se rindió. Luego, el sol brilló calurosamente y de inmediato el viajero se despojó de su capa. Así, el viento del norte se vio obligado a reconocer que el sol era el más valiente de los dos". (Iowa, 2011). ¹³ 10% (N=2) de los participantes la califican como "muy amigable" y 45% (N=9) como "amigable".

También se encontró que las locutoras que se consideraban "más confiables" eran las de Uruguay, España, México y Colombia. ¹⁵ Asimismo, un participante califica a la locutora de EE.UU. como "no confiable" y seis participantes la califican como "poco confiable". Por otro lado, la locutora de España fue la que obtuvo más opiniones (es decir, N=4) que establecían que ella no estaba hablando español. Es interesante destacar que ésta misma fue percibida por los encuestados como proveniente de Sudamérica. 16 También es interesante destacar que las locutoras de Colombia, EE.UU. y México son percibidas con un "acento" de EE.UU.¹⁷ Cabe señalar que, siendo los encuestados provenientes y residentes de EE.UU., es muy probable que en algún momento hayan estado expuestos a la variante hablada que se escucha de inmigrantes de Colombia y México en EE.UU. en medios de comunicación masiva de la región (es decir, canales de televisión como Telemundo/Univisión). Estos datos nos sirven para establecer una base en cuanto a las opiniones de los participantes.

Ahora bien, se explicarán más detalladamente los patrones encontrados con base en las opiniones de los participantes sobre el nivel educativo de las locutoras. Después, se expondrá la perspectiva que tienen los encuestados en cuanto al prestigio/estigma de las distintas variedades que escucharon. Luego se analizará el concepto de "claridad" en el habla, a partir de las opiniones de los participantes y, finalmente, se presentarán las actitudes de los mismos hacia el bilingüismo y el monolingüismo.

4.1. El nivel educativo

Dentro de las opiniones sobre el nivel de educación, se pudieron observar algunas discrepancias. Por ejemplo, la mayoría de los participantes opina que las locutoras con mayor nivel educativo (es decir, con educación a nivel universidad) son las de Uruguay,

¹⁴ Se encontró que 15% (N=3) de los participantes piensan que "no es amigable" y 25% (N=5) la califican como "poco amigable". ¹⁵ Dos participantes califican a la locutora de Uruguay como "muy confiable" y seis como "confiable"; dos

participantes califican a la de España como "muy confiable" y cuatro como "confiable"; un participante califica a la de México como "muy confiable" y seis participantes la califican como "confiable"; y un participante califica a la de Colombia como "muy confiable" y cinco participantes la califican como "confiable".

¹⁶ El 65% (N=13) de los encuestados opina que la locutora de España es oriunda de Sudamérica.

¹⁷ 45% (N=9) de los encuestados opina que la locutora de Colombia es proveniente de EE.UU., el 35% (N=7) opina lo mismo de la de EE.UU., y el 30% (N=6) lo dice de la de México.

España y México, con 60% (N=12), 50% (N=10) y 50% (N=10) respectivamente. Este patrón se puede apreciar claramente en la Figura 1.

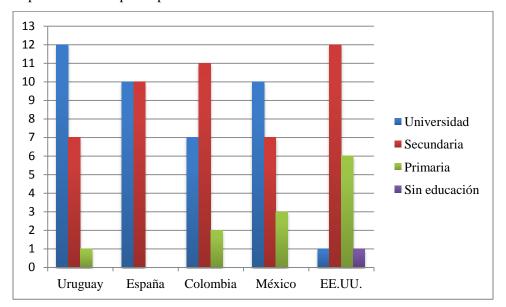


Figura 1. Opiniones de los participantes sobre el nivel educativo de las locutoras

Cabe señalar que esto se relaciona con las opiniones en cuanto a la "inteligencia" de las locutoras. Ninguno de los participantes opina que las locutoras de Uruguay, España, Colombia o México "no son inteligentes", mientras que dos personas opinan que la locutora de EE.UU. "no es inteligente". Asimismo, siete encuestados opinan que la locutora de Uruguay tiene un trabajo de tipo *white collar*, ocho encuestados opinan lo mismo en cuanto a la locutora de España, tres en cuanto a la locutora de Colombia, siete con respecto a la de México y ninguno expresa esta opinión de la de EE.UU. Es evidente el patrón que se observa en cuanto a las opiniones de los encuestados de la locutora de EE.UU. Además, la única locutora descrita como "sin educación" es ésta misma y, consecutivamente, a la que se le adjudica un mayor porcentaje (30%, N=6) de opiniones que la califican con un nivel educativo de "primaria". Con estos datos se puede establecer que hay una perspectiva negativa en cuanto al nivel educativo de la locutora de EE.UU.

 $^{^{\}rm 18}$ Con "primaria" me refiero a $\it elementary\ school.$

4.2. La variedad prestigiosa / estigmatizada

Uno de los objetivos principales del estudio era conocer si había actitudes positivas o negativas hacia diferentes variedades lingüísticas del español. Para ello se les preguntó directamente a los participantes que evaluaran el nivel de prestigio/estigmatización de las locutoras. Estos datos representan únicamente la opinión de los participantes. Sin embargo, nos muestran un claro patrón que parece estar vinculado con más conceptos, los cuales se discutirán más adelante. Por ejemplo, las variedades que se consideran más "prestigiosas" son las de Uruguay y México. ¹⁹ Asimismo, ninguna de estas dos variedades es considerada como "estigmatizada" (véase la Figura 2).

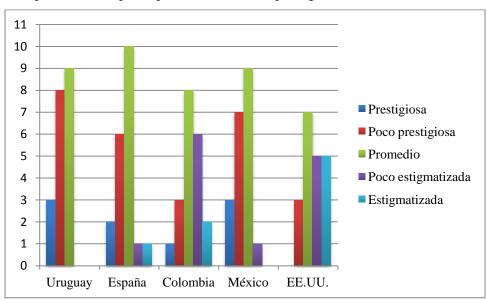


Figura 2. Perspectiva de los participantes en cuando al prestigio de las variedades

Asimismo, el mayor recuento de opiniones calificaban a las variedades como "promedio"; nueve participantes afirmaron que la variedad de Uruguay se consideraba como "promedio", diez consideraban la variedad de España del mismo modo, ocho la de Colombia, nueve la de México y siete la de EE.UU.

Por otro lado, la variedad considerada como "estigmatizada" fue la de EE.UU., ya que el 25% (N=5) de los participantes afirman dicha noción. Asimismo, Colombia fue la segunda más estigmatizada con el 10% (N=2) y, finalmente, España con el 5% (N=1). Sin

¹⁹ El 15% (N=3) de los participantes calificaron de "prestigiosa" a la de Uruguay y otro 15% (N=3) a la de México; el 40% (N=8) calificó de "poco prestigiosa" a la de Uruguay y el 35% (N=7) a la de México.

embargo, hubo dos encuestados que afirmaron que la variedad de España es "prestigiosa", mientras que la variedad de EE.UU. obtuvo cero votos en esta categoría.

4.3. La "claridad" del habla

Una de las preguntas más importantes fue la que establecía la claridad del hablante. Los participantes pudieron señalar si les era fácil o difícil entender a la locutora. Entre los datos más relevantes (véase Figura 3), se puede apreciar que la variedad de EE.UU. se categoriza como la más difícil de entender.²⁰

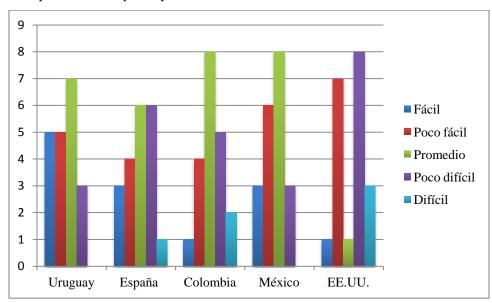


Figura 3. Perspectiva de los participantes en cuanto a la claridad de las locutoras

Es posible observar también que las variedades más "fáciles" de entender son Uruguay con un 25% (N=5) de votos, España con un 15% (N=3) y México con un 15% (N=3). Estos datos representan un nuevo patrón que apunta hacia la misma dirección que los anteriores: existe una clara perspectiva negativa en cuanto a la locutora de EE.UU.

 $^{^{20}}$ El 15% (N=3) afirma que esta variedad es "difícil" de entender y el 40% (N=8) que es "poco difícil".

4.4. Actitudes hacia la lengua

El último formulario establece las actitudes de los encuestados en cuanto a la lengua. Estos datos representan la perspectiva metalingüística de los participantes. El 95% (N=19) opina que una persona que vive en EE.UU. debe hablar inglés solamente. Asimismo, el mismo porcentaje opina que un monolingüe *no* tiene las mismas ventajas que un bilingüe. A pesar de esta noción, un 20% (N=4) de los participantes quiere que sus hijos sean monolingües del inglés. Por último, tres personas opinan que es importante demostrar públicamente que son hablantes del inglés. El 195% (N=19)

5. Conclusión

Es evidente que dentro de la identidad hay una establecida diferencia entre "lo propio" y "lo ajeno", ya sea que esta diferencia se manifieste consciente o inconscientemente. Generalmente, todo lo que se asocia con "lo ajeno" suele estar fuera del "estándar" debido a razones socio-históricas. Esto se puede apreciar en la explicación de Mendoza-Denton (1999, p. 388): "linguistic cues work in tandem with material culture to index history and ideology". De este modo, la noción de un "estándar" conlleva implícitamente a desacreditar todo lo que esté fuera de dicha noción. La variedad lingüística no es ninguna excepción y esto se puede apreciar en las actitudes que giran en torno a ella. Como se puede apreciar en este estudio, la mayoría de los participantes opinan que un individuo que sabe más de un idioma tiene más posibilidades en cualquier ámbito, en comparación con personas que únicamente hablan un idioma. Además, están a favor de la educación bilingüe, opinan que es favorable saber español e inglés y argumentan tener una perspectiva positiva de las personas que hablan dos idiomas. Sin embargo, los resultados expuestos en los apartados 4.1, 4.2 y 4.3 reflejan que una actitud negativa emergente se basa únicamente en el "acento" de un individuo. Es evidente que la mayoría de los participantes adjudica atributos como "no inteligente" y "sin educación" a la variedad de EE.UU., y piensan que esta locutora es incapaz de tener un trabajo de tipo white collar. Con ello, se describe esta variedad como la "más difícil de entender". Quizás resulte subjetivo hasta cierto punto

²¹ Con esto me refiero a lo que Silverstein (1981/2001) denomina como *metalinguistic awareness*; es decir, la habilidad de apreciar el lenguaje como un objeto y referirse a éste como tal.

De estas tres personas, hay una que afirma que en EE.UU. solo se debería hablar inglés; esta misma persona quiere que sus hijos sean monolingües del inglés y piensa que un monolingüe tiene las mismas ventajas que un bilingüe.

juzgar a una persona por su voz únicamente, pero debemos recordar que, en los medios de comunicación masiva, la voz es la representación de un individuo y, en ocasiones (véase el apartado 2.2), de países enteros. De esta forma, el concepto que se genera a través de las imágenes —en este caso los sonidos— se asimilan como naturales y de ellos se forma la idea de un "estándar", en este caso no de la lengua materna, sino de una segunda lengua. Por último, estos datos demuestran que esta actitud no es consciente, ya que la mayoría manifiesta de forma explícita una actitud positiva en cuanto a la diversidad lingüística. Sapir (1995) explica que cualquier psicología que explica el comportamiento de un individuo es capaz de explicar el comportamiento de la sociedad, y el salón de clases representa un microcosmos de la sociedad estadounidense. En la superficie de este microcosmos vemos la auto-representación de la completa aceptación de culturas ajenas, pero si observamos detenidamente, en el fondo, apreciaremos la inconsciente intolerancia del prejuicio, en torno siempre de "lo ajeno".

Referencias

- Ávila, R. (2003). La pronunciación del español: medios de difusión masiva y norma culta. Nueva Revista De Filología Hispánica, 51(1), 57-79.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (2007). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. New York: Cambridge University Press.
- Farr, M., Seloni, L., y Song, J. (2010). *Ethnolinguistic diversity and education: Language, literacy, and culture*. New York: Routledge.
- Hill, J. H. (1998). Language, race, and white public space. *American Anthropologist*, 100 (3), 680-689.
- Iowa University (2011). Variación en la Pronunciación. Department of Linguistics. Recuperado de http://dialects.its.uiowa.edu/main.html
- Lippi-Green, R. (1997). English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States. London: Routledge.
- Mendoza-Denton, N. (1999). Sociolinguistics and Linguistic Anthropology of US Latinos. *Annual Review of Anthropology*, 28, 375-395.

- Ronkin, M., y Karn, H. E. (1999). Mock Ebonics: Linguistic racism in parodies of Ebonics on the Internet. *Journal of Sociolinguistics*, *3*(3), 360-380.
- Sapir, E. (1995). The unconscious patterning of behavior in society. En Blount, B. (Ed.), *Language, culture and society: A book of readings* (pp.29-42). Prospect Heights: Waveland Press. (Reimpreso de *The unconscious: A symposium*, por E. S. Drummer, ed., 1927, New York: Alfred A. Knopf).
- Silverstein, M. (2001). The limits of awareness. En Duranti, A. (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 382-401). Malden: Blackwell. (Reimpreso de *Sociolinguistics working paper No. 84*, pp. 1-30, por M. Silverstein, Ed., 1981, Austin: Southwest Educational Development Laboratory).

Regresar al índice

P RESENCE OF MULTILINGUAL SIGNS IN PUBLIC SPACES AND LANGUAGE ATTITUDES. CASE OF INDIGENOUS LANGUAGES IN MEXICO.

Elwira Sobkowiak

Abstract.

Introduction of bi- or multilingual signs displaying endangered languages into public spaces is considered to be one of the top-down revitalization efforts, believed to be less effective than bottom-up strategies (e.g. Fishman 1991). The visibility of minority languages is however an indicator of their vitality, status and maintenance and because of that the study of linguistic landscape should be included in the studies on language revitalization. Whereas in certain countries the need for displaying bilingual signs in public spaces and using bilingual or multilingual information systems (announcements, information panels, leaflets, etc.) has long been recognized (e.g. Ireland, Malta, Israel, India), in other countries, such as multilingual Mexico, similar practices are still not being implemented by federal or local governments. This is despite the fact that the Mexican government, apart from Spanish, also recognizes 68 indigenous languages as national languages. In theory this means that the 6 million citizens who speak indigenous languages in Mexico can use their native tongues in their communication with government officials. This law is unfortunately rarely implemented even in case of the indigenous language with most speakers – Nahuatl. Based on the results of the survey we conducted on Mexican indigenous people, we argue that the presence of both a dominant language (Spanish) and autochthonous languages in language landscape would be an important component of building or reinforcing positive attitudes towards underprivileged Mexican indigenous languages, and as such should be included in language policy and language activism projects.

Key words: multilingual signs, linguistic landscape, language planning and policy, multilingualism, indigenous languages

1. Multilingual signs and minority and indigenous languages - background information

1.1. Introduction

Bi- and multilingual signs, but also monolingual signs displaying indigenous languages, form part of the linguistic landscape of a given place. A widely quoted definition of linguistic landscape is the following (Landry and Bourhis, 1997, p. 25):

The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.

Multilingual signs - the focus of our study - can be implemented for a variety of reasons, including for tourists who are not familiar with the local language, for multilingual residents of a given area, or for patriotic reasons, in case of which multilingual information panels including an indigenous language fulfill more of a symbolic function. The purpose and audience of a multilingual sign determines where it is placed. In this study we will focus on a visual presence of autochthonous Mexican languages in form of official and unofficial signage in public spaces in Mexico. We will assess to what extent indigenous languages are present in the linguistic landscape of the country and then we will report the results of the survey we conducted on-line among the members of several Mexican indigenous languages' Facebook discussion groups.

1.2. Multilingual signs and language revitalization

Linguistic landscape can be applied to the studies on minority languages in order to assess the presence, status and functions of those languages (Marten, Mensel, Gorter, 2011). Analysis of a linguistic landscape of a given place helps us understand the language situation, relations of power and language status (May, 2006). Unofficial status of a particular language, and as a consequence, lack of signs in this language may affect language attitudes and cause speakers to consider their language to be of a lesser value. The visibility of minority languages is an indicator of their vitality, maintenance and status, and as such, the study of linguistic landscape should be included in the studies on language revitalization. Ensuring public visibility of minority languages is a way of empowering a language and it is one of the demands in the Universal Declaration of Linguistic Rights (1996) Art. 50.1 of which reads: "All language communities have the right for their language to occupy a pre-eminent place in advertising, signs, external signposting, and in the image of the country as a whole' (quoted in Marten, Mensel, Gorter, 2011, p. 7). Edwards (2010) includes the linguistic landscape in the list of domains determining the status of a minority language as it shows co-existence in a given place. The same author stresses that in order to secure for a language its sustained future, it needs to be used as a written language, at least in case of those language communities that have adopted an urban, globalized lifestyle (Edwards, 2010).

2. Indigenous languages and present-day linguistic landscape of Mexico

While in certain countries the need of displaying bilingual signs in public spaces and using bilingual or multilingual information systems (announcements, information panels, leaflets, labels, etc.) has long been recognized (e.g. Ireland, Malta, Israel, India), in other countries such as multilingual Mexico similar practices are still not being uniformly implemented by federal or local governments. This is despite the fact that the Mexican government (through its General Law of Linguistic Rights of Indigenous Peoples passed in 2002) apart from Spanish also recognizes 68 indigenous languages as national languages. Article 9 of the Law says:

-

¹ Ethnologue, a database of the world's languages gives a total number of about 290 languages in use in Mexico (http://www.ethnologue.com/country/MX, accessed on 03/07/2015). This number however should not be accepted without criticism as many of the 'languages' Ethnologue enlists could potentially be classified as 'language variants' by other sources and also by the speakers themselves.

Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras (2012, p. 2),

which in theory means that the 6 million citizens who speak indigenous languages in Mexico are able to use their native tongues while communicating with government officials and they can request official documents in those languages as well. Also, article 11 says: 'en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos' (2012, p. 3). Paragraph XV of article 13 of the Law explicitly encourages use of autochthonous languages in the official signage and toponyms of the municipalities with indigenous population:

Instrumentar las medidas necesarias para que en los municipios indígenas del país, las señales infomativas de nomenclatura oficial así como sus topónimos, sean inscritos en español y en las lenguas originarias de uso en el territorio (2012, p. 4).

Based on only the three mentioned articles it can be seen that introducing multilingual signs in Mexico (with indigenous languages) would be an act of implementing the existing Law. Unfortunately looking at the current linguistic landscape of Mexico it becomes evident that the Law is not enforced.

The existing multilingual signs in Mexico appear to favour English as an alternative to Spanish language. There have been several initiatives to place signs in indigenous languages in places of touristic interest such as archaeological zones (e.g. Teotihuacán, Malinalco, Cholula, El Tajín, Uxmal) or museums but these signs have more of a symbolic than practical value as they are more of a manifestation of Mexican heritage for visitors rather than intended for use by indigenous peoples. Smaller community projects of introducing signs in local languages in public spaces have also been applied but are still not popular. In the survey we conducted, the indigenous language speakers reported that they were often dissatisfied with the quality of translations into local languages (grammatical errors, colonial and not the contemporary language variants used). Also, while examining the existing signs it can be seen that the quality of materials used to prepare the information panels is low, and as a result, the signs are not visually attractive.

The reasons why Mexico, in spite of being such a multilingual country, has so few indigenous language signs are numerous. One of the most important causes is that the official language of communication in multi-ethnic Mexico since the colonial times has been Spanish.². The indigenous languages, on the other hand, were historically a medium of oral and not written (or printed) communication and as such have rarely been taken into account as variants to be included into linguistic landscape of towns and villages, even in unofficial signage such as for names of businesses (logos) or property names. Also, since the majority of the indigenous Mexicans can speak Spanish (*La Población Indígena en México*, 2006, pp. 21) signs in indigenous languages are not considered essential. Lack of financial resources to produce the signage should also be added as another cause. Last but not least, the Mexican indigenous population has suffered from many forms of discrimination, including linguistic, the result of which is often lack of pride in being indigenous, and as a consequence, lack of pride in speaking a native language. In such a climate, initiatives to promote indigenous languages (also by placing signage in such linguistic variants) are scarce.

3. What kind of linguistic landscape is desired in Mexico: the results of the survey

3.1. Research methodology, research questions and survey design

The study is based on the results of an on-line survey³ conducted in early 2015, the target participants of which were indigenous peoples of Mexico (with access to the Internet.) The questionnaire was posted on several Mexican indigenous language and culture groups existing on the social networking site Facebook. The potential number of Facebook users who could have seen the survey was about 10,000 people.

The content of the survey was a range of open and multiple-choice questions, the questions in which Likert-type scale responses were employed (strongly disagree, disagree, neither agree nor disagree, agree, strongly agree), as well as a section describing several situations to be imagined and then asking respondents how they would react in a given setting. Whereas some questions were aimed at obtaining participants' direct opinion on

³ The link to the survey 'Las lenguas indígenas de México y su presencia visual en espacios públicos': https://docs.google.com/forms/d/1pQHrsfmM9dc9AOPwZ2X31zl_qJG7iUNpqOZ93T9RpZo/viewform

² Nahuatl was also used as an official language and lingua franca in early colonial times in Mexico. See Lockhart 1992 for more information on this issue.

whether introducing bi- and multilingual signs (including indigenous languages) in public spaces would be a desirable change and a manifestation of linguistic rights of indigenous peoples, other parts of the survey (indirect questions and asking to react to given situations) were attempting to establish if more visual presence of the Mexican native languages would improve language attitudes towards those languages. The latter component of the questionnaire was especially valuable as it is an indirect enquiry which is more valid in relation to the study of language attitudes.

The research questions of the study focused on whether introducing more bi- and multilingual signage, information folders, restaurant menus, business names, etc., and as a result, increasing visual presence of Mexican autochthonous languages, would improve attitudes towards those now underprivileged languages (and potentially help in language revitalization efforts). Other issues that the study intended to explore was what kind of multilingual signage and in what contexts it would be preferred by the indigenous peoples.

3.2. The results of the survey

3.2.1. Participants' profile

The total number of those who responded to the survey was 219 people, representing the following language groups: Nahuatl (various variants), Purepecha, Otomí, Yucatec Maya, Zapotec, Teenek, Mixe, Mixteco, Chontal, Mazateco, Raramuri, Totonac, Mazahua. The majority of participants were men (57%) and 65% were between the age of 20 and 40 years old. Only 29% of respondents received bilingual education (Spanish and an indigenous language). Most respondents were located in urban zones, both within big cities and towns, but also a few respondents declared the United States of America and some European countries (Holland, UK, Spain) as their current place of residence. Only 13% of respondents said they lived in an indigenous zone but as many as 69% considered themselves as indigenous or with indigenous roots, as opposed to 31% who did not regard themselves as autochthonous (question 1.7: ¿Usted se considera indígena o descendiente de pueblos originarios?, answer options: Sí/No . The majority of participants were native speakers of indigenous languages (or were learning one or more of them) and only 28 people declared that they could not speak any of the native Mexican languages (but most

admitted they would like to start studying one). Also, as much as 81% of 219 respondents have higher education.

Although the total number of over 200 people who participated in the survey was high and the opinions expressed in the questionnaire were all important and valuable, it should be noted that because of the channel of distribution of the survey (Facebook) it was only able to reach those with access to the Internet, i.e. usually younger people residing in urban areas of Mexico. Also, the type of Facebook pages which were used to distribute the questionnaire, i.e. Mexican indigenous language and culture groups, implies that the survey reached mainly individuals related somehow to promotion of indigenous culture and languages and, as a result, the patricipants could be assumed to be predisposed to positive attitudes towards native languages and revitalization initiatives. We admit that accessing a wider audience of indigenous people, and especially those in smaller communities with no connection to the web, would give better and more representative results. It is our plan to convey a similar paper-based (as well as an on-line based) survey in the future.

3.2.2. General issues relating to indigenous languages

The majority of 219 people who participated in the survey recognize Mexican indigenous languages as valuable and thought efforts should be made to preserve them. As many as 84% agreed that the knowledge of indigenous languages helps understand Mexican culture better and 81% would not desire Mexico to become monolingual with only Spanish used.

Table 1.

Opinios on indigenous language related issues

	Issue: Indigenous languages	Agree	Disagree	No opinion
1	are valuable and I don't want them to disappear.	86%	0%	0%
2	represent our identity and unique culture.	75%	9%	1%
3	are not used sufficiently.	76%	8%	2%
4	It is important to preserve them for future generations, it	85%	1%	0%
	is important that young people learn them.			
5	The knowledge of indigenous languages helps us	84%	1%	1%
	understand better the Mexican culture and it facilitates			
	the communication between different ethnic			

communities.

We shouldn't do anything to save indigenous languages. 3% 81% 1%
 It is better for Mexico to have one single language
 (Spanish).

3.2.3 Grocery store, metro station and graffiti: imagine a situation and react

In this section of the survey participants were asked to imagine some everyday situations in which increasing or decreasing the visual presence of indigenous languages was involved. The situations and results of this part of the survey follow:

3.2.3.1. Grocery store

Situation: If you were to open a grocery store in Xilitla, San Luis Potosí (which receives a fair amount of both national and international tourists) would you name your business in English (to possibly attract foreign/national? tourists) or in Nahuatl, as this is one of the indigenous languages spoken in the area?

Responses: As much as 97% of participants declared they would name their business in Nahuatl and ignore the suggestion to use an English name or phrase.

3.2.3.2. Metro station

Situation: The government of Mexico City is considering improving the signage within the metro stations in the city and this includes placing multilingual names of stations and information panels. The language options which are considered are: Spanish and English, Spanish and Nahuatl, Spanish and Nahuatl and English, Spanish and English and other (Indo)European language, Spanish and Nahuatl and other indigenous language (e.g. Otomí). Which option would you be in favour of?

Responses: More than half of respondents (53%) would introduce trilingual signs applying Spanish, Nahuatl and English, and as many as 37% would like to see trilingual signs with Spanish, Nahuatl and other indigenous language. The idea of implementing only Spanish and Nahuatl was only supported by 7% of participants.

The results of this section show that even though the respondents were clearly in favour of introducing one or more indigenous Mexican language into the language landscape of the public transportation system in Mexico City, they also recognize the importance of using English, a language of an international communication, in the Mexican capital, which receives a great deal of foreign, potentially non-Spanish speaking, tourism. Analysing the results of this section we can see that whereas the respondents were in favour of incorporating indigenous languages into urban spaces of the capital city, they were not in favour of denying the international communicative value of English.

3.2.3.3. *Graffiti*

Situation: You are a city council officer engaged in an action of removing graffiti. It is however possible to keep some graffiti if it is expressing a message of value, it is 'a special case graffiti'. Out of the two graffiti you are about to see which one would you decide to keep if you were such an officer?

Figure 1 Figure 2





Source:

http://www.advantagemexico.com/image/5198/colorful-graffiti-art-in-veracruz-mexico

Graffiti with a lettering in Nahuatl in Tlaquilpa, Veracruz (photo. Magnus Pharao Hansen)

Responses: The images of graffiti presented were intentionally quite incomparable in terms of their colours, design, lettering and message conveyed. Image 1 was graffiti from the city of Veracruz with vivid colours and representing the city's jarocho heritage. Image 2, on the other hand, was graffiti from Tlaquilpa containing a phrase in Nahuatl. The respondents were asked to choose one to keep and reject the other, and explain their reasons for doing

- so. Although it was not suggested on what grounds the choice should be made, the participants who chose the Tlaquilpa graffiti (the vast majority of responses) indicated they would keep this graffiti mostly because it indeed contained a phrase in an indigenous language. Some of the answers given were as follows:⁴
- "Because it shows our indigenous culture,"
- "It promotes our indigenous languages and Mexican culture in general,"
- "Our brothers who speak Nahuatl should have their say in expressing their rights and thoughts,"
- "It is more attractive to tourists and also locals as it contains a part of [a phrase] in an indigenous language,"
- "It would help to promote indigenous languages,"
- "It is an artistic representation that invites the young ones to get interested in the native language,"
- "It shows a local language and the locals have the right to express themselves in their own language and protect their own culture, and we [who don't speak it] can also be learning it and getting to know native cultures,"
- "It is a language of the municipality [Tlaquilpa] and therefore a symbol of this place."

3.2.4. Visual presence of indigenous languages in various contexts

In this section of the survey the participants were asked to assess the current visual presence of native languages in a variety of contexts, including official signage, information folders in public offices, names of businesses, commercial advertisements, menus in restaurants, graffiti, etc. The results of this part (presented in detail in Table 2) show that the respondents were dissatisfied with the present situation and the majority said that indigenous languages had no or not enough presence in each of the eleven listed contexts.

_

⁴ The translation of answers from Spanish to English is mine.

Table 2.

Evaluation of current visual presence of indigenous languages in Mexico

	Context	Too much	Enough	Not enough, should be more present	Without any presence but it would be useful	It doesn't need a version in an indigenous language
1	Road signs on federal	6%	2%	15%	65%	5%
	roads					
2	Street/square/building, etc. names	5%	1%	33%	50%	4%
3	Notices in public spaces (shops, local government offices, churches, etc.)	6%	1%	33%	51%	2%
4	Places of interest for tourists (buildings, archaeological sites	7%	1%	38%	48%	1%
_	etc.)	5 0/	40/	2504	# 00/	00/
5	Info plaques within public buildings (toilets, libraries, local government)	7%	1%	27%	58%	0%
6	Product information in shops (ingredients, allergens, etc.)	5%	2%	17%	64%	4%
7	Info folders in public offices, e.g. job	7%	2%	27%	56%	1%
8	centres, surgeries, etc. Names of business: shops, restaurants,	7%	4%	31%	45%	5%
9	hotels, pharmacies Commercial advertisements & posters	4%	3%	25%	52%	7%

10	Menus in restaurants	6%	3%	29%	54%	0%
	in indigenous regions					
11	Graffiti and other	7%	4%	34%	44%	2%
	forms of free artistic					
	expression					

3.2.5. Other important questions to consider

Nearly 80% of participants consider introducing more multilingual signs a manifestation of the linguistic rights of the indigenous people of Mexico and over 70% think that the federal government should be responsible for (and provide resources for) the implementation of the (official) signage. The current difficult political and social situation in Mexico, which might not consider increasing visual presence of native languages as a priority, should not be an impediment in working towards diversifying the linguistic landscape in Mexico (point 4 in Table 3). Also, we are presented with interesting scores in points 11 and 12 in Table 3 where participants admit that they would like to see the indigenous languages introduced into the public spaces of places where these languages were once spoken, such as Mexico City and its surroundings, and not just restricted to the visual presence of the languages in indigenous communities. Which of the many indigenous languages now spoken in such big cities as Mexico City or Monterrey (due to migration from indigenous zones to urban areas) should be incorporated into the official signage placed in public spaces would be another issue to consider. Whereas including autochthonous languages spoken traditionally in a given area (e.g. Nahuatl and Otomí around Mexico City) would be an obvious choice for the languages to be used in the official signage, migrant languages spoken in a given area should also be taken into account in the language planning initiatives (and introducing multilingual signs in this particular case.) Those issues are however not within the scope of the present analysis and will have to ramain unanswered for the moment.

Table 3.

Introducing multilingual signs: other issues to consider (key to responses: A: Strongly disagree, B: Disagree, C: Neither agree nor disagree, D: Agree, E: Strongly agree)

	Introducing multilingual signs	A	В	С	D	E
1	is a manifestation of linguistic rights of the indigenous	5%	1%	2%	17%	62%
	communities.					
2	should only be an additional component in the process	11%	21%	11%	28%	18%
	of revitalizing indigenous languages.					
3	should be an integral part in the process of revitalizing	5%	0%	2%	21%	59%
	indigenous languages, and because of that it deserves to					
	be funded using public resources.					
4	Mexico has currently more serious problems than	37%	31%	14%	4%	2%
	introducing multilingual signs. It would be a waste of					
	the public money.					
5	Federal government should be responsible for funding	4%	2%	10%	35%	38%
	multilingual signs.					
6	Local governments should be responsible for funding	3%	5%	9%	40%	32%
	multilingual signs.					
7	NGOs should be responsible for funding multilingual	12%	17%	31%	21%	10%
	signs.					
8	UNESCO and other organizations with the objective of	8%	13%	21%	28%	20%
	protecting cultural and linguistic patrimony of the world					
	should be responsible for funding multilingual signs in					
	Mexico.					
9	The design of the signs: it should be of a standardized	11%	17%	26%	22%	14%
	type.					
10	The indigenous community should choose the design of	6%	6%	14%	28%	35%
	the signs, e.g. using local patterns and colours					
11	We should introduce multilingual signs in urban zones	5%	2%	8%	26%	46%
	where indigenous languages used to be spoken, e.g.					
	Mexico City. That would strengthen the linguistic					
	heritage of Mexico.					
12	We should only introduce multilingual signs in	36%	30%	10%	7%	5%
	indigenous zones.					

4. Conclusions

The results of the survey we conducted show that increasing visual presence of indigenous Mexican languages through implementation of multilingual signs is desired by our set of respondents and considered an expression and confirmation of linguistic rights of the autochthonous population. The participants of the survey were in favour of future projects and investing in initiatives introducing indigenous languages into the linguistic landscape of both urban zones and indigenous areas. They thought that would help to preserve the local languages of Mexico, and as a result, it would aid the country in the reaffirmation of the rich cultural heritage of its many ethnolinguistic groups. The results of the survey therefore suggest that more visual presence of the autochthonous languages in the linguistic landscape of Mexico would help improve language attitudes of the speakers of those languages towards their heritage medium of communication, and would be an attempt to empower or revitalize local indigenous languages. The question remains however whether introducing bi- and multilingual signs in towns and villages in Mexico would really help to sustain the languages? Would the signs aid the indigenous languages to gain prestige and increase their communicative value? Or, would it only add a symbolic dimension to the languages? Also, would it contribute to the empowerment of the ethnolinguistic groups, and help communities participate in decision making and the fight for their linguistic and human rights? These questions will remain unanswered for the moment, at least in the case of Mexico where there is still a long way ahead for the indigenous languages to mark their presence in the linguistic landscape of the country.

References

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2012). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. México. Retrieved from http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf.

Edwards, J. (2010). *Minority languages and group identity: Cases and categories*. Amsterdam: John Benjamins.

Fishman, J. (1991). Reversing language shift. Clevedon, England: Multilingual Matters.

INEGI (2004). La Población Indígena de México. México. Retrieved from http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/pob_ind_mex.pdf

- INEGI (2000). Perfil sociodemográfico de la población hablante de náhuatl. XII Censo General de Población y Vivienda. México. Retrieved from http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/Hablantes_Nahuatl.pdf.
- Landry, R. & Bourhis, R. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, *16*(1), 23-49.
- Lewis, M. P., Gary F. S. & Charles D. F. (Eds.) (2015). *Ethnologue: Languages of the world*, (18th. ed). Dallas, TX: SIL International. Retrieved from http://www.ethnologue.com.
- Lockhart, J. (1992). Nahuas after the conquest. A social and cultural history of the Indians of Central Mexico, sixteenth through eighteenth centuries. Stanford, California: Stanford University Press.
- Marten, H. F., Luk Van M, & Durk G. (2011). Studying minority languages in the linguistic landscape. In Durk Gorter, Heiko F. Marten and Luk Van Mensel (Eds), *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (pp. 1-15). Basingstoke: Polgrave Macmillan. Retrieved from http://www.palgraveconnect.com/pc/doifinder/10.1057/9780230360235.0001
- May, S. (2006). Language policy and minority rights. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: theory and method.* (pp. 255-272). Oxford: Blackwell.
- UNESCO (1996). Universal declaration of linguistic rights. Retrieved from http://www.linguistic-declaration.org/versions/angles.pdf

Regresar al índice

TIJUANA MAKES ME HAPPY": EL CAMBIO DE CÓDIGO ESPAÑOL-INGLÉS EN LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES DE TIJUANENSES

Liliana Lanz Vallejo

1. Introducción

El bilingüismo es un fenómeno lingüístico que se puede entender desde dos dimensiones: la individual y la colectiva. Desde la dimensión individual, una persona es bilingüe si usa dos o más¹ lenguas en cualquier ámbito de su vida cotidiana (Grosjean, 2012, p. 4) y mediante cualquier habilidad verbal (ya sea hablar, leer, escribir y/o escuchar) (op. cit., p. 25; Pavlenko, 2005, p. 6; Sánchez-Casas, 1999, p. 602). Bajo estos criterios, no es de extrañar que una gran parte de la población mundial sea considerada bilingüe. Li Wei afirmó en el 2001 que, tomando en cuenta los criterios anteriormente señalados más el hecho de que muchas personas en el mundo reciben educación en una segunda lengua, solo una pequeña minoría a nivel mundial es monolingüe (Wei, 2001, p. 5). Más recientemente, en el 2012, Francois Grosjean aseguró que la mitad de la población mundial es bilingüe (Grosjean, 2012, p. xiv).

Desde la dimensión colectiva, el bilingüismo comunitario es un fenómeno social que se da en situaciones de lenguas en contacto, esto es, espacios geográficos donde

¹ Quizá parezca engañoso que denominemos bilingüe a alguien que hable más de dos lenguas, pero esto responde a una tradición de los estudios lingüísticos del bilingüismo donde se remite a una delimitación categórica de solo dos polos: existen hablantes monolingüe y bilingüe, aunque estos últimos puedan ser, en realidad, multilingües (Wei, 2001, p. 7 y Grosjean, 2012, p. 4).

converge el uso de dos o más lenguas por parte de una o más comunidades (Wei, 2001; Winford, 2003, Silva-Corvalán, 2001; Ortiz López y Lacorte, 2005). Un caso de situación de contacto lingüístico es el del inglés y el español en la frontera de México con Estados Unidos. En casos como este, donde una gran cantidad de personas dentro de una misma región se comunica en dos o más lenguas, se dice que hay un bilingüismo comunitario, social o colectivo (Fishman, 2001a; Winford, 2003, Silva Corvalán, 2001).

En Estados Unidos y en México, se conoce como espanglish a la "modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos, en la que se mezclan, deformándolos, elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés" (RAE). De esta definición, recién incluida en el diccionario de la Real Academia Española, destaca la delimitación geográfica que se hace del fenómeno, la cual da a entender que esa misma conducta fuera de los Estados Unidos ya no es conocida como espanglish. Por otra parte, aunque la palabra pretende referirse a una conducta lingüística unificada (la mezcla del inglés y el español) esta termina incluyendo dentro de sus confines una serie de recursos lingüísticos muy diferentes entre sí que también involucran el uso de las dos lenguas y que no son exclusivos de hablantes bilingües residentes en los Estados Unidos. En esta conducta inciden fenómenos lingüísticos diversos como lo son el cambio de código, el préstamo léxico, las transferencias y las interferencias (Vinagre, 2005), que surgen cuando, en un mismo contexto, hablantes bilingües usan frecuentemente dos lenguas diferentes. Así, el espanglish representa más el nombre de una manifestación cultural de latinos residentes en Estados Unidos que un fenómeno lingüístico formalmente definido, y como tal lo consideraré en mi estudio. En México, la palabra pocho se usa como un adjetivo que describe la conducta americanizada de algunos mexicanos o como sustantivo que denomina a los mexicanos que adoptan tal conducta, pero la palabra no designa a un grupo social minoritario como lo hace la palabra "chicano", por ejemplo. La adopción de esta etiqueta por un grupo social determinado implicaría, primero, que se le desproveyera de los valores negativos que se le han asignado (Valenzuela, 2004) y, segundo, que un grupo determinado de fronterizos bilingües se identificaran en oposición al mexicano no pocho, por un lado, y a los chicanos, por el otro. Una identificación así, considero, no implicaría la desvinculación de la identidad mexicana ni de la americana, sino que podría reconocer su adscripción a ambas al mismo tiempo. Esto conlleva a pensar más en una noción de identificación más que de identidad.

El interés de este trabajo se centra, sin embargo, en el uso del cambio de código en residentes de Tijuana, Baja California, México, particularmente en la expresión de emociones. El cambio de código (CdC, a partir de ahora) es el uso de dos o más lenguas por parte de un hablante durante un mismo acto de habla, conversación o enunciado (Grosjean, 2012; Callahan 2004; Winford 2003; Gumperz en Zentella 1998; Myers-Scotton 2001; Poplack, 2001). El CdC es una conducta natural que se presenta en hablantes con una alta competencia bilingüe, pragmática y cultural (Poplack, 2001; Montes-Alcalá, 2005; Lanz, 2011,) gracias al rápido acceso mental que estas personas tienen a su conocimiento de ambas lenguas (Grosjean, 2012,). Mi inquietud por el tema surge de un estudio preliminar (Lanz, 2011) donde se detectó en más de 1,000 *tweets* publicados por 17 tijuanenses entre el 2009 y el 2010 que ellos tendieron a cambiar de código del español al inglés sobre todo cuando expresaban emociones, sentimientos, estados de ánimo, opiniones y juicios de valor. Parto de la pregunta ¿qué factores socioculturales inciden en que tijuanenses bilingües prefieran el inglés sobre el español (aunque esto desencadene un cambio de código) para expresar sus emociones en un determinado contexto?

El presente trabajo no pretende ser concluyente, pues, advierto, plantea y sugiere más preguntas que las que resuelve. El propósito de este texto es allanar el terreno para el desarrollo y la propuesta de futuras investigaciones en el campo.

2. El bilingüismo comunitario en Tijuana

Existe un principio ampliamente aceptado dentro de los estudios del bilingüismo (Fishman, 2001b; Pavlenko, 2005), llamado "de complementariedad", que dice: "los hablantes bilingües comúnmente adquieren y usan sus lenguas para diferentes propósitos, en diferentes ámbitos de la vida, con diferentes personas²" (Grosjean, 2012, p. 29). Si no fuera porque los hablantes bilingües suelen tener diversas necesidades comunicativas al momento de escoger una lengua sobre otra, ellos usarían una misma lengua todo el tiempo. Si bien

² La traducción es mía. El principio en inglés se lee: "Bilinguals usually acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people".

ese principio suele mantenerse en la mayoría de los casos, este se problematiza al considerar el fenómeno de los CdCs.

Se ha estimado que, en el 2014, un 26% del total de personas que cruzaron desde México hacia los Estados Unidos lo hizo por las garitas de Tijuana (Bureau of Transportation Statistics). Esto significó un tráfico diario de aproximadamente 123,770 personas por esta ciudad fronteriza. Muchas de las personas que cruzan hacia los Estados Unidos por San Ysidro y por Otay Mesa, del Condado de San Diego, son residentes de Tijuana que realizan sus compras, estudios o labores en el país vecino. En esta región existe, pues, un contacto social que, para quienes cuentan con visa, supera la barrera geográfica entre los dos países. El impacto de la contigüidad de Tijuana con los Estados Unidos no se detiene ahí. Las televisiones y los radios de la ciudad reciben abiertamente algunos canales americanos. Diversas empresas y comercios en Tijuana exigen el dominio del inglés a sus empleados para poder brindar servicios a clientes estadounidenses. Además, la mayoría de las escuelas privadas de Tijuana ofrecen clases de inglés desde el nivel preescolar. Por todos estos factores no es de extrañarse que el idioma inglés tenga una notoria e importante presencia en la ciudad. En Tijuana el inglés y el español se encuentran en contacto lingüístico en situación de bilingüismo comunitario, ya que una gran cantidad de tijuanenses entienden o se comunican en inglés en diversas situaciones y en diversos grados de complejidad. Este bilingüismo generalizado se puede ver reflejado en el habla cotidiana de los tijuanenses. En el español de Tijuana se manifiestan muchos préstamos léxicos; transferencias fonéticas, morfológicas, semánticas y ortográficas; unas que otras interferencias sintácticas y semánticas, y muchos CdCs.

En un estudio preliminar (Lanz, 2011) analicé CdCs y transferencias en 1,010 tweets escritos por 17 tijuanenses entre el año 2009 y 2010. Se observó que los 17 usuarios de Twitter residentes en Tijuana favorecieron la presentación de una imagen social positiva (donde se tiende a buscar aprobación e intimidad entre los involucrados en la interacción) en sus usos del inglés al cambiar de código y que además tendieron a jugar creativamente con las lenguas al transferir elementos fonéticos, morfológicos y semánticos del español al inglés y viceversa. En este estudio se notó además que los tijuanenses solían preferir el inglés en los CdCs para compartir sus sentimientos, emociones, estados de ánimo y opiniones subjetivas; sin embargo, esto no se abordó a profundidad en la investigación.

Tomando en cuenta lo anterior, si la complementariedad es un principio esperado en las prácticas de bilingüismo individual y comunitario, ¿cómo podría estar operando este en el caso de hablantes bilingües que mezclan, por ejemplo, el inglés y el español simultáneamente durante una misma conversación? En el caso particular de los hablantes bilingües residentes en Tijuana, ¿podría la complementariedad del inglés con respecto al español estar en función de la expresión de algunas de sus emociones?

3. Cambio de código y elección lingüística, ¿efecto de lengua materna o efecto específico de la lengua?

El *CdC* es el uso de dos o más lenguas por parte de un hablante durante un mismo acto de habla, conversación o enunciado (Grosjean, 2012; Callahan 2004; Winford 2003; Gumperz en Zentella 1998; Myers-Scotton 2001; Poplack 2001) y puede presentarse en diferentes niveles de complejidad gramaticales. Un CdC es *interoracional* cuando la alternancia se da de una oración a otra (Vinagre, 2005, p. 28), como en "A mi mama le dicen Lachueca y no es por coja. We love her so much" ³. Es *intraoracional* cuando el cambio sucede dentro de una misma oración, de forma que los elementos alternados mantengan una dependencia sintáctica con el resto del enunciado (op. cit., p. 29), "Las fechas *make me sick, always....*". Es *emblemático* cuando no existe una dependencia sintáctica entre el mensaje emitido en la lengua base y los elementos alternados (op. cit., p. 28), como en "*Yeah, baby!* Iré a comer langosta!". Y, por último, son CdCs *morfológicos* aquellos donde la alternancia se observa dentro de una misma palabra con morfemas de una lengua y morfemas de otra (Myers-Scotton, 2001; Lanz, 2011, p. 17), "*Goin*me muy lejos".

Se ha comprobado que el cambio de código (CdC) se usa en función de diversos propósitos comunicativos e interactivos y que no se recurre a él solamente ante la falta de una palabra apropiada para la comunicación en la lengua meta. Varios estudios han identificado ya múltiples funciones discursivas y pragmáticas para el CdC español-inglés (Zentella, 1998; Montes-Alcalá, 2005; Vinagre Laranjeira, 2005; Valencia Zamudio, 2006 y Söderqvist, 2009). Söderqvist (2009) reporta que se han observado aproximadamente 70 funciones socio-pragmáticas y discursivas en el CdC oral, escrito y cantado. Aunque

³ Todos los ejemplos provienen de un *corpus* de 1,010 tweets escritos por 17 tijuanenses durante el año 2009 y 2010, y analizados en Lanz Vallejo (2011). Los tweets no han sido editados y se presentan íntegros en este texto.

muchas de estas funciones pudieran estar vinculadas de alguna u otra forma a la manifestación de emociones implícitas (por ejemplo, hacer un CdC al inglés para hacer énfasis sobre un aspecto que causa enojo, o cambiar de código para cambiar al mismo tiempo de tema para procurar comodidad al hablar), se han detectado algunas funciones que pudieran estar más fuertemente vinculadas a la expresión de sentimientos, emociones y estados de ánimo. Vinagre (2005), por ejemplo, notó que el CdC inglés-español en comunidades puertorriqueñas residentes en Estados Unidos es usado como expresión de intimidad, confianza o cariño, como en "I haven't seen you for ages! ¿Cómo estás?" (p. 37). Zentella (1998, p. 114) y Vinagre (2005, p. 37) detectaron en la misma comunidad el uso de CdC como expresión de identidad. Por otra parte, Javier y Marcos (como se citó en Dewaele, 2010) al descubrir que los conceptos que se activan en la mente cuando se escucha una palabra en una lengua no necesariamente son los mismos que se activan al escuchar la misma palabra en otra lengua, interpretaron que el CdC permite a hablantes bilingües del inglés y el español reducir su ansiedad con respecto a un tema de conversación. Esta teoría fue denominada como el "efecto de desapego" ("detachment effect") y ha encontrado gran aceptación entre varios autores (Pavlenko, 2005; Altarriba y Morier, 2007; Dewaele, 2010).

Entre los años 2001 y 2003, Pavlenko y Dewaele aplicaron un cuestionario a 1039 hablantes multilingües⁴ (con 75 lenguas maternas diferentes) mediante una página web donde se les preguntó qué lenguas suelen escoger para múltiples situaciones discursivas y sus actitudes, percepciones u opiniones sobre las características de cada una de las lenguas que conocen (Pavlenko, 2005; Dewaele, 2010). En las respuestas de estos cuestionarios se hizo evidente que los hablantes de inglés como L2⁵ con frecuencia recurren a esta lengua para lograr un efecto de distanciamiento y así expresar más libremente emociones fuertes que van desde el amor hasta el enojo. Esta tendencia se vio muy marcada en hablantes de chino y japonés como L1. Pavlenko, por otra parte, menciona que el inglés fue considerado en las respuestas del cuestionario como la lengua preferida para expresar amor: "Several respondents noted that in English it is much more common to express 'love' for anyone and

.

⁴ Pavlenko y Dewaele prefieren el término "multilingües" porque ellos se interesaron precisamente en cuestionar a personas que dominaran de 3 a más lenguas, y no solo dos.

⁵ A partir de este momento, nos estaremos refiriendo a la primera lengua (o lengua materna) de los hablantes como L1 y a la segunda lengua como L2, conforme a la tradición de los estudios de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

anything, from one's children to movies to ice cream" (Pavlenko, 2005, p. 136). Desde luego, este resultado es esperado de parte de hablantes que no tienen el inglés como L1, según la teoría del efecto de desapego. De hecho, en la mayoría de los estudios de bilingüismo y CdC, se ha considerado que la L1 es el medio preferido para expresar intimidad, cariño e identidad, mientras que la L2 es más utilizada para marcar distancia. En ese sentido, es entendible que una persona con inglés como L2 perciba un "I love you" o, en general, un mensaje emotivo en inglés como portador de menos peso que el mismo mensaje en su L1. Lo curioso es que se ha comprobado que hasta los hablantes de inglés como L1 perciben a su lengua materna como menos expresiva a la hora de manifestar amor en comparación a otras lenguas, como veremos a continuación.

En entrevistas hechas a miembros de parejas bilingües de inglés L1 y alemán L2 en un estudio de Piller (como se citó en Pavlenko, 2005) se detectó que incluso individuos cuya lengua materna es el inglés prefieren recurrir a su segunda lengua para expresar afecto y cariño. Si bien antes se pensaba que el favorecer una lengua sobre otra en la expresión de emociones pudiera estar fuertemente relacionado con el orden de adquisición de las lenguas por parte de los hablantes, ahora se considera la posibilidad de que esta preferencia se vea más influenciada por las actitudes y percepciones que los hablantes tienen de cada lengua. Estas percepciones de las lenguas estarán determinadas en parte por la experiencia de vida que cada individuo ha tenido con esa lengua, por supuesto, pero también por el entorno social y cultural en el que cada lengua es utilizada.

Hay autores que consideran que las características socioculturales atribuidas a cada lengua son tan marcadas e influyentes que la elección de una lengua sobre otra pudiera llevar también, de forma inconsciente, a asumir otra "personalidad" por parte de un hablante. En 1990, Guttfreund publicó los resultados de un estudio donde aplicó tres cuestionarios destinados a medir niveles de ansiedad y predisposición a la depresión a 80 hablantes bilingües en español e inglés. Independientemente de la lengua materna de los sujetos, todos resultaron ser más ansiosos y propensos a la depresión cuando contestaron los exámenes en español que cuando los contestaron en inglés. Aquí Guttfreund propuso que sería más pertinente hablar de un efecto propiciado por la lengua particular que se escoge al hablar y no tanto de un efecto generado por la lengua materna de los hablantes (como se citó en Altarriba y Morier, 2007).

La conclusión de Guttfreund ha sido reafirmada recientemente por estudios como el de Veltkamp, Recio, Jacobs y Conrad (2012). Ellos aplicaron cinco exámenes que evaluaban cinco aspectos diferentes de la personalidad en 68 hablantes bilingües en alemán y español. Todos los participantes sacaron mayor puntaje en neuroticismo y extraversión cuando se les aplicó el examen en español, y mayor puntaje en condescendencia cuando contestaron el examen en alemán (Veltkamp et al., 2012, p. 501). Además de haber comprobado que elegir una lengua sobre otra para comunicarse sí puede modular la personalidad, Veltkamp et al. concluyeron que este aparente cambio de personalidad se debe a un cambio simultáneo de esquemas de valores culturales atribuidos para cada lengua por parte de los hablantes. Así, el usar una lengua frecuentemente dentro de un entorno particular a la larga lleva a que los hablantes vinculen a la lengua con los valores, actitudes y prácticas socio-culturales de dicho entorno. Al hacer uso de una lengua dada, ellos asumen una determinada postura cultural y esto se ve reflejado sutilmente en su conducta y, consecuentemente, en su personalidad. ¿Qué pasa entonces cuando un hablante usa alternadamente dos lenguas que fueron adquiridas dentro de un mismo entorno social como una frontera geográfica y lingüística? ¿Se vería una fluctuación constante de un esquema cultural a otro o el mantenimiento de un solo esquema cultural más amplio? ¿Y en qué medida sería posible el mantenimiento de un solo esquema siendo que, incluso en una situación de bilingüismo comunitario, el uso de una lengua sobre otra suele tener un valor de complementariedad?

4. Hallazgos preliminares

En un estudio anterior (Lanz, 2011) reuní un *corpus* de 1,010 *tweets* (esto es publicaciones de máximo 140 caracteres en la red de información cibernética *Twitter*), con algún tipo de CdC español-inglés, redactados por 17 tijuanenses; 10 hombres y 7 mujeres entre los 19 y 42 años de edad, todos ellos licenciados o estudiantes de licenciatura y 14 de ellos en el área de las Humanidades. Todos habían residido en Tijuana por un mínimo de 6 años para el momento en que se tomó la muestra de *tweets*. Cabe aclarar que, para efectos de este estudio, se ha denominado como "tijuanenses" a aquellas personas que han residido en la ciudad por mínimo 5 años, pues se ha partido del supuesto de que 5 años son suficientes

para ser influido cultural y lingüísticamente por las prácticas del lugar en el que se vive (Lanz, 2011, p. 79).

Este mismo corpus fue sometido a otro análisis en un estudio más reciente (Lanz Vallejo, en prensa). En este último, se compararon las palabras más frecuentes en español y en inglés del corpus de tweets con una lista de frecuencias (new General Service List) de un corpus en inglés y otra (Davies, 2006) de un corpus en español para detectar las diferencias entre las palabras más frecuentemente utilizadas de cada lengua en cada corpus. La comparación entre corpora evidencia que los tijuanenses utilizan el inglés de una manera diferente a como lo suelen utilizar los hablantes de inglés, pues las palabras vinculadas a las emociones muestran una frecuencia muy alta que, con base en los otros corpus, resulta inusual. Se partió del supuesto de que las lenguas tienen un vocabulario general, nuclear y estable, altamente recursivo, con el que es articulada la mayor parte de sus discursos escritos y orales (Brezina y Glasova, 2013a, p. 1). En el caso de la new GSL, publicada por la Universidad de Lancaster en 2013, donde se reunió 4 corpora de textos de periódicos, revistas, internet, obras de ficción y conversaciones orales que juntos suman más de 12 billones de palabras, se concluyó que los primeros 500 lemas (de clase tanto cerrada como abierta) más frecuentes suelen mantenerse en distribuciones de rango casi idénticas entre los 4 corpora que lo conforman (Brezina y Glasova, 2013a). Asumí que algo similar sucedería en la lista de frecuencias en español, la cual obtuve del diccionario de Mark Davies (2006), que contiene 5,000 lemas provenientes de un corpus de 20 millones de palabras de textos escritos y orales de España y Latinoamérica. Este supuesto fue corroborado en la comparación de corpora, pues, aunque el corpus de tweets fue muy pequeño, con apenas 16, 866 palabras, se observó que la mayoría de sus palabras más frecuentes en español coincidieron con aquellas de la lista de Davies.

En Lanz (en prensa) se consideraron solamente los primeros 50 lemas de cada lista de frecuencias, después de hacer las modificaciones pertinentes al *corpus* de *tweets* para lograr un conteo fidedigno de los 50 lemas más frecuentes en cada lengua a pesar de las faltas de ortografía y las palabras homógrafas en inglés y español en los *tweets*. Al hacer la comparación del *corpus* de *tweets* con el de Davies (2006), solo 10 lemas de los 50 más frecuentes no coincidieron: "mí", "eso", "hoy", "yo", "día", "algo", "nuevo", "bien", "poner" y "ayer". Lo curioso de este hallazgo es que esos 10 lemas tuvieron que ver con las

características particulares del medio de comunicación electrónica en línea. Tan es así, que algunos de esos lemas fueron también los más frecuentes en inglés: "T", "good", "new", "me", "day" y "now". Los usuarios de Twitter dedican muchos de sus mensajes a informar lo que están haciendo en su día, en su vida cotidiana, y esto explica el papel protagónico de ese tipo de palabras. Por otro lado, al comparar los 50 lemas en inglés más frecuentes del corpus de tweets con los 50 primeros de la new GSL list, se comprobó que más de la mitad (27) no coincidió. Entre los lemas en inglés más recurridos por los tijuanenses se encuentran "fuck", "nice", "oh my god (omg)", "please", "love", "feel", "sorry", "cool", "sad" y "happy". Se trata de palabras mediante las cuales se expresan emociones fuertes, se comparten estados de ánimo o posicionan al hablante en una posición de vulnerabilidad. Este es solo un hallazgo preliminar que podría ser indicio de que el inglés en los CdCs de los tijuanenses tiende a ser más utilizado para la expresión de emociones y de la subjetividad de los sujetos.

En un proyecto de investigación donde profundizaré más sobre el tema, pretendo hacer una selección más grande para la muestra sujetos; ampliaré el *corpus*, considerando también CdCs hechos en otras redes sociales como *Facebook* por parte de los mismos sujetos, y realizaré además entrevistas a profundidad acerca de la historia de vida de los hablantes con sus lenguas, sus prácticas lingüísticas con el inglés y sus percepciones de los CdCs. Espero que un estudio así pueda llevar a hallazgos más concluyentes.

5. Conclusiones

Es probable que en el uso alternado del inglés y el español en el habla de Tijuana el valor complementario del inglés que sugiere el principio de complementariedad del bilingüismo tenga que ver con la expresión de emociones. Hasta ahora queda abierta la pregunta de si esto pudiera deberse a un efecto de desapego inducido por la influencia de la lengua materna (el español, en el caso de los tijuanenses) o a la reproducción de valores, costumbres, esquemas culturales y rutinas lingüísticas aprendidas de la cultura estadounidense, es decir, un efecto específico del inglés americano. Esta interrogante queda abierta para ser abordada en estudios futuros con evidencias empíricas más abundantes y *corpora* más extensos.

Referencias

- Altarriba, J.; Morier, R. G. (2007). Bilingualism: Language, Emotion, and Mental Health. En Tej K. Bhatia, William C. Ritchie (Eds.). *The Handbook of Bilingualism* (pp. 250-280). Australia: Blackwell Publishing,.
- Brezina, V. y Gablasova, D. (2013a). Is There a Core General Vocabulary? Introducing the New General Service List. *Applied Linguistics*, 1-23.
- Brezina, V. y Gablasova, D. (2013b). Is There a Core General Vocabulary? Introducing the New General Service List. Supplementary data. [docx file] *Applied Linguistics*. Recuperado de http://applij.oxfordjournals.org/content/early/2013/08/25/applin.amt018/suppl/DC1.
- United States Department of Transportation. (2015, June). Bureau of Transportation Statistics, Office of the Assistant Secretary for Research and Technology. Recuperado de http://transborder.bts.gov/programs/international/transborder/TBDR_BC/TBDR_BC Q.html
- Callahan, L. (2004). *Spanish/English Codeswitching in a Written Corpus*. Philadelphia: John Benjamins.
- Davies, M. (2006). A frequency dictionary of modern Spanish. New York: Routledge.
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Fishman, J. A., (2001a). Bilingualism with and without diglosia; diglosia with and without bilingualism. En Li Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader*. (pp. 81-88). London: Routledge.
- Fishman, J. A., (2001b). Who speaks what language to whom and when? En Li Wei (Ed.), *The Bilingualism Reade*. (pp. 89-106). London: Routledge,
- Grosjean, F. (2012). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Lanz, L. (2011). "Saliendo del Work me voy solo de compras a los Yiunites..!! #Hedicho": El cambio de código como presentación de imagen y juego lingüístico en tweets escritos por tijuanenses. Tesis de maestría. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B1rpRNY8Meu QMV9kZzhqNTkyX28/view?usp=sharing
- Lanz, L. (en prensa). El cambio de código español-inglés en la expresión de emociones de tijuanenses: Una primera aproximación. Recuperado de

- https://drive.google.com/file/d/0B1rpRNY8MeuQNWFXMmQteERhX1U/view?usp = sharing
- Montes-Alcalá, C. (2005). ¡Mándame un mail! Cambio de códigos español-inglés online. En Luis A. Ortiz y Manel Lacorte (Eds.), *Contactos y contextos lingüísticos: El español de los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas* (p. 173-185). Madrid: Iberoamericana.
- Myers-Scotton, C. (2001). Code-switching as indexical of social negotiations. En Li Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader* (p. 137-165). London: Routledge.
- Ortiz López, L. y Lacorte, M. (2005). Contactos y contextos lingüísticos: El español de los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas. Madrid: Iberoamericana.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Poplack, S. (2001). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. En Li Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader* (p. 221-256). London: Routledge.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. (pp. 269-333). Washington, D. C.: Georgetown University Press,
- Söderqvist, T. (2009) *'All of a sudden me siento tristona' El cambio de código inglés/español en Myspace*. Tesina. Götenborgs Universitet, Institutionen för språk och litteraturer Spanska. Consultado en: http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/20834/1/gupea_2077_20834_1.pdf
- Valencia, V. (2006). Funciones pragmáticas y discursivas de inserciones del inglés en correos electrónicos y sesiones de chat de tijuanenses. Tesis de maestría. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Valenzuela, J. M., (2004). Fronteras y representaciones sociales: La figura del pocho como estereotipo del chicano. *Aztlan: A Journal of Chicano Studies* 29 (1), 125-133. Los Angeles: University of California.
- Veltkamp, G.; Recio, G.; Jacobs, A. y Conrad, M. (2012). Is personality modulated by language? *The International Journal of Bilingualism* 17(4), 496-54.
- Vinagre, M. (2005). El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas. España: Arco Libros.
- Winford, D. (2003). An Introduction to Contact Linguistics. Oxford: Blackwell Publishing.
- Zentella, A. C. (1998). *Growing Up Bilingual, Puerto Rican Children in New York.* Great Britain: Blackwell Publishers. Li Wei (ed.), *The Bilingualism Reader* (p. 137-165). London: Routledge.

Regresar al índice

ESTRATEGIAS DE MANTENIMIENTO Y REVITALIZACIÓN DE LENGUAS INDÍGENAS

L PROCESO DE TRADUCCIÓN AL P'URHEPECHA DE CONCEPTOS USADOS EN LA INTERFAZ DEL PROCESADOR DE TEXTOS ABIWORD

Bulmaro González Ambrosio. Abraham Custodio Lucas.

Resumen.

El objetivo del trabajo es describir la experiencia en la traducción sistemática del inglés y español al p'urhepecha, de conceptos usados en la interfaz del procesador de textos Abiword, que forma parte del software libre y que constituye la traducción de alrededor de 7,000 conceptos, en lengua indígena que esté disponible en internet y contribuir en la ampliación de los espacios de uso de la esta lengua; además de promover la traducción a lenguas indígenas en el campo de la informática. Se parte de una explicación teórica de la traducción con ejemplos ilustrativos en inglés, español y p'urhepecha. Con esto pretendemos desarrollar una complementariedad entre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la lengua p'urhepecha que redunde en beneficios mutuos como la refuncionalización y ampliación del léxico desde el punto de vista de la modernización o actualización, y el uso crítico y creativo del software libre.

Palabras Clave: Traducción, P'urhepecha, Software Libre, Abiword.

1. Introducción.

La creación de una educación que surja desde la propia cultura de los estudiantes y de su entorno, es uno de los compromisos que asumen las Instituciones de Educación Superior, tarea que ha venido realizando la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), que entre sus objetivos se propone desarrollar competencias comunicativas para revitalizar las lenguas indígenas desde un enfoque intercultural, según quedó establecido en el decreto de creación, que en uno de sus considerandos dice que la UIIM se crea para ofrecer opciones de educación superior que sean pertinentes a las necesidades de desarrollo de los pueblos indígenas¹. Esto nos motiva y nos lleva a incursionar en los ámbitos científico y tecnológico, y sin duda uno de los campos fértiles para la ampliación de los espacios de uso de la lengua p'urhepecha es el software libre. Tarea que requiere una traducción sistemática y pertinente de conceptos informáticos de uso común en el ámbito educativo.

En este trabajo se presenta la traducción del procesador de textos *Abiword*, cuyo código original está escrito en inglés y además hay una traducción al español, y es a partir de estas lenguas que se realiza la traducción al p'urhepecha. En el listado de palabras del procesador de textos Abiword aparecen frases simples y complejas como: At; Auto replaced misspelled Words;%s, not implemented yet. /n/n If you are a programmer, feel free to add code in %s, line %d/n and mail patches to: /n/n/t abiword-dev@abisource.com/n/n Otherwise, please be patient.

2. El Software Libre.

La inquietud de traducir las interfaces de programas como los procesadores de textos, al p'urhepecha, nos condujeron al software libre, que permitió cristalizar este proceso, que se caracteriza por ser colectivo, abierto y cooperativo; similitudes que se comparten con el desarrollo de software libre, ya que se entiende que el software libre lo componen programas que pueden ser distribuidos y modificados libremente. Sus códigos de construcción están abiertos para cualquiera de estos propósitos, precisando al respecto que:

Con software libre nos referimos a la libertad de los usuarios para ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, cambiar y mejorar el software. Nos referimos especialmente a cuatro clases de libertad para los usuarios de software:

¹ Decreto de creación publicado en el Periódico Oficial (PO) del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo. Tomo CXXXVIII. Número 52. Morelia Michoacán; 11 de Abril de 2006.

Libertad 0: la libertad para ejecutar el programa sea cual sea nuestro propósito.

Libertad 1: la libertad para estudiar el funcionamiento del programa y adaptarlo a tus necesidades —el acceso al código fuente es condición indispensable para esto.

Libertad 2: la libertad para redistribuir copias y ayudar así a tu vecino.

Libertad 3: la libertad para mejorar el programa y luego publicarlo para el bien de toda la comunidad —el acceso al código fuente es condición indispensable para esto (Stallman, 2004, p.45).

Es así que el software libre se distribuye generalmente de forma gratuita o bien a costos muy bajos, por lo que representa un ahorro en términos monetarios en comparación con los que ofertan las empresas comerciales; por otro lado, el acceso al código es condición irrestricta para la modificación de los programas como la que se realiza con la traducción al p'urhepecha; sin esto, las labores de modificación son extremadamente difíciles. Aunado a esto, está la diferencia entre las lenguas inglés-español, lenguas de origen, y el p'urhepecha, lengua meta; además, el esfuerzo intelectual que demanda el proceso de traducción al no contar con propuestas concretas en la lengua meta, de los conceptos utilizados en el campo del software libre.

3. El código.

La importancia de contar con el código, reside en que éste es el medio por el que funcionan las computadoras, y puede estar escrito en el software o grabado en el hardware de tal forma que se constituyen como el grupo de instrucciones que dirigen la funcionalidad de las computadoras. A través del código se cambia el idioma en que está escrita la interfaz del procesador de textos Abiword, en este caso en particular, siendo la interfaz la plataforma mediante la cual se comunica la computadora con el usuario y viceversa. Esta comunicación se da para realizar acciones como a) seleccionar alguna opción en la barra de menús o herramientas, b) mensajes de error o avisos que emita la computadora, c) inserción de objetos, entre otras muchas acciones. Toda esta comunicación se pretende desarrollar en p'urhepecha.

De ello la importancia de tener acceso al código, lo cual solo puede obtenerse mediante el software libre. La licencia del software libre es denominada GNU-GPL, una licencia creada por la Free Software Foundation a mediados de los ochenta, y está orientada principalmente para proteger su libre distribución, modificación y uso, de todo el software libre o alguna derivación de éste. De tal forma que la traducción del procesador de textos

Abiword mediante la licencia del software libre, se asegura que permanecerá abierto y susceptible de modificación por futuros usuarios y estudiosos de esta lengua.

4. El Procesador de textos Abiword.

Abiword es un proyecto que tiene como objetivo producir un procesador de textos libre para Unix, Linux, Mac y Windows; su inicio se remonta al año 1998 aproximadamente, en la que un grupo de programadores inició con la construcción de un procesador de textos que fuera compatible con diferentes sistemas operativos. La organización que encabezó dicho proyecto fue Source Gear hasta que, dos años más tarde, paso a ser un proyecto de una comunidad de programadores liderado por Dom Lachowitz que se dedicaron exclusivamente al procesador de textos Abiword.

Lachowicz fue elegido responsable de proyecto por acuerdo de todos los integrantes. Actualmente existe además un responsable de la versión de Linux, otro de Mac, y otro de Windows (que resulta ser el autor de estas líneas) que nos encargamos de asegurar que nuestras versiones van incorporando el código necesario para cada plataforma. Al día de hoy Abiword cuenta con 12 desarrolladores considerados principales y desde sus inicios han ayudado 250 voluntarios que han colaborado mejorando la aplicación así como traduciéndola a más de 50 lenguas. (Hernández, 2005, p. 105).

Contar con una comunidad de colaboradores aminora y posibilita el trabajo que se le encomiende a cada participante, esta misma forma de trabajo se desarrolla para el proceso de traducción al p'urhepecha, para esta acción se debió conformar un grupo de traductores presenciales, con los que se tomaron acuerdos en torno a cuestiones como: a) las grafías a utilizar, b) el tipo de traducción, c) el uso de caracteres especiales y sus condicionantes, y d) presentaciones en foros académicos. Estos acuerdos sirvieron al equipo de traductores y revisores para consensar la traducción. A partir de las ideas propuestas, y de la experiencia en el proceso, se tomaron decisiones en cuanto a la forma de traducir cuidando en todo momento que fuera cognoscible por todos los posibles usuarios, es decir que en el lenguaje informático cabe la estilística natural de la lengua meta, por tanto se están ampliando los espacios de uso de esta lengua, y del procesador de textos Abiword.

La ayuda que se les brinda a los usuarios del software libre está basada en un sistema colaborativo disponible en línea, y lo componen sitios dedicados para que los usuarios escriban sus comentarios acerca de: qué errores se corrigen, proponer nuevas funcionalidades o reportar cualquier problema para que los desarrolladores lo tengan

documentado. Este mismo monitoreo se llevará a cabo en este proyecto, una vez que esté disponible en la red, para corregir palabras escritas o empleadas erróneamente, y será necesario también valorar las nuevas propuestas, de tal manera que nuestra labor será la de optimizar la traducción así como mantener actualizada la totalidad de palabras en función de las actualizaciones del procesador de textos Abiword.

5. Objetivos

5.1. General.

El decreto mencionado líneas antes señala en su artículo tercero, apartado dos, que la universidad tiene por objeto. "Impulsar una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos". (Parr. 3). Por lo anterior en este proyecto se plantea el siguiente objetivo:

Desarrollar procesos de traducción sistemática de los conceptos usados en interfaces computacionales, para ser usados en el ámbito de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que redunde en beneficios como: la actualización y ampliación del léxico de la lengua p'urhepecha, propiciar y fomentar su uso en diversos espacios, como las aulas de medios² y el ciberespacio.

5.2. Objetivos particulares.

- > Traducir sistemáticamente los conceptos usados en la interfaz del procesador de textos Abiword
- Adaptar el lenguaje informático contenido en el procesador de textos Abiword escrito originalmente en inglés, mediante una representación semántica al p'urhepecha.
- Propiciar el uso de los recursos de la estructura morfosintáctica propios de la lengua meta.
- Vincular el quehacer académico universitario, con la vida en comunidad para contribuir en el fortalecimiento de la lengua.

² Las aulas de medios están instaladas en algunas escuelas bilingües y equipadas con computadoras y conexión a internet. A esta aula está asignado un profesor que se encarga de la enseñanza en el uso de estas herramientas y el mantenimiento de los equipos de cómputo.

Generar el interés de la población indígena sobre el uso de las tecnologías en su propia lengua.

6. Metodología

En este caso, la traducción posibilita la transferencia y/o adaptación de conceptos que permiten un efecto análogo en el usuario sobre el uso de las herramientas informáticas ya sea en el campo semántico y sintáctico o en el estilístico. Esta construcción presenta márgenes de infidelidad en relación con el original, en el sentido en que la adaptación requiere del acercamiento a la conceptualización de la lengua p'urhepecha, por lo que dichos márgenes pueden modificarse de acuerdo a las finalidades que se plantee el traductor, así como a las necesidades comunes que surgen al usar los programas electrónicos. "De ahí la idea de que la traducción se basa en procesos de negociación, siendo la negociación, precisamente un proceso según el cual para obtener una cosa se renuncia a otra" (Eco, 2008, p. 25). Sobre el proceso de traducción, se buscó interpretar en función del propósito en las lenguas de origen y la percepción que puede tener en la cultura receptora, en este caso, la comunidad hablante del p'urhepecha. Esto implica la sensibilización para la aceptación de los usuarios.

Este proceso nos condujo a superar cinco etapas:

- La primera etapa fue obtener el código del procesador de textos Abiword, escrito originalmente en inglés además de la traducción al español, hasta la versión 2.8 esta fuente está disponible en el siguiente enlace:
 - http://www.abisource.com/downloads/abiword/3.0.1/source/.
- 2) Una vez conseguido el código, la segunda etapa fue la traducción de las etiquetas y comandos que dan acceso a las funciones de los programas. Ésta consistió en proporcionar una equivalencia semántica entre el inglés y el p'urhepecha, usando el español como referente, atendiendo la recomendación de Umberto Eco en cuanto a que "...las eventuales ambigüedades pueden resolverse cuando se traducen textos a la luz de los contextos, y con referencia al mundo en que ese texto determinado habla" (Eco 2008, pp. 61-62). Esta labor tuvo varias complicaciones, entre ellas interpretar el inglés, su reinterpretación en español y asegurar la comprensión del significado del concepto en cuestión, para realizar la traducción al p'urhepecha. Fue

necesario no perder de vista la diversidad de connotaciones que los conceptos poseen para que el mensaje se transmitiera de forma acertada. Esto implicó comprender el lenguaje técnico de la informática.

El método utilizado para la traducción dependió de la extensión de la frase: a) en frases cortas se hizo una traducción literal siempre que fue posible; b) en expresiones compuestas, se recurrió a la traducción libre, que confiere la libertad de variar forma y sentido. Esto es, una traducción semántica para que la expresión en p'urhepecha sea comprensible conservando el propósito que tiene en las lenguas de origen.

En esta etapa se realizó la consulta directa a p'urhepecha hablantes sobre la comprensión de las palabras empleadas para los comandos y etiquetas de los programas. Se presentaron, entre otras cosas casos de palabras polisémicas, con distintos usos en contextos diferentes. También se encontraron conceptos sin traducción al español y, en otros casos, se observa una transliteración que no clarifica el significado. Por éste motivo la consulta de gramáticas, diccionarios de la lengua inglesa y diccionarios traductores inglés-español fue permanente, para aclarar el uso del texto en su contexto, y explicitar en qué momento la computadora ejecuta tal instrucción, y la traducción (de la cual somos responsables) se realizó pretendiendo que fuera lo más fiel y entendible. Aquí el recurso de la raíz léxica y la aglutinación morfológica hizo posible la traducción.

3) En la tercera etapa vino el proceso de revisión, actividad que realizan los autores del documento que tiene el lector. Se revisó el sistema de escritura utilizado para la lengua p'urhepecha, las distintas opciones que se tienen para representar un sonido o fonema y los conceptos confusos que presentan dificultad para reducir, entre otras cosas. Se buscó simplificar la traducción de conceptos y la representación gráfica al máximo posible para una mejor comprensión del usuario.

Para la representación gráfica se utilizó el siguiente sistema de escritura, (Monzón 1997, p. 12).

Tabla 1.

Sistema de escritura

Consonantes	Labial	Dental	Alveolar	Palatal	Velar
Oclusivo puro	p	t	ts	ch	k
Oclusivo	p'	ť'	ts'	ch'	k'
aspirado					
Fricativo		S	S	X	j
Vibrante	r				
Retrofleja	rh				
Nasal	m	n			nh
Semiconsonante	w / u				y / i
Vocales	Anterior	Central.	Posterior.		
Alta	i	ï	u		
Media	e		0		
Baja		a			

- 4) En la cuarta etapa se realiza la compilación, siendo esta el proceso de traducir el código, del lenguaje de alto nivel utilizado por el programador, a lenguaje maquina, de esta manera el procesador ejecuta las instrucciones requeridas, esta acción posibilitará visualizar la interfaz del procesador de textos traducida. Así como la primera evaluación de los resultados obtenidos. Por otra parte es importante mencionar que, esta etapa no se ha realizado, y ha detenido la etapa siguiente.
- 5) La quinta etapa consiste en la instrumentación del procesador de textos Abiword, aquí nos referimos a la difusión y uso en las aulas de medios de las escuelas bilingües pertenecientes al Sector 02, y 03 de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaria de Educación en el Estado de Michoacán, para posibilitar la aceptación de éstas herramientas en lengua P'urhepecha.

Sabemos que el trabajo de traducción es arduo y complejo, y a la fecha se tiene el cien por ciento de los conceptos del procesador de textos traducidos. A continuación se muestran ejemplos representativos de los resultados obtenidos en este proceso.

Tabla 2.

Palabras con "PRINT"

INGLES	ESPAÑOL	P'URHEPECHA	TRADUCCIÓN LIBRE
			AL ESPAÑOL
Print	imprimir	Uéchatani	Hacer que expulse desde interior.
Print layout	Diseño de impresión	Ísï uéchantaati úkatani	Así expulsará el trabajo realizado.
Cannot start print job	No se puede iniciar el trabajo de impresión	No úxati anchikuaritani uéchani	No puede expulsar el trabajo realizado.
Change the printing options	Cambiar las opciones de impresión	Erakuntsï néna uéchatani	Elige las características en que será expulsado.
Display non- printing characters	Mostrar caracteres no imprimibles	Nákiksï no újki sïrantarhu xarhanharhitani	Cuáles son los que no pueden ser vistos en la hoja.
Headers and Footers can only be created and edited while in Print View Mode. \n To enter this mode choose View then Print Layout from the Menus. \n Would you like to enter Print	Las cabeceras y pies de página sólo pueden crearse y editarse en Modo de previsualización de impresión.\nPara entrar en este modo, elija Diseño de impresión del menú.\n¿quiere entrar en el modo Diseño de impresión ahora?	Uákari ampe ma jatsïjtsïkuni o karantukuni enkari exeska urheta néna uéchataa. \nEnkari ísï uéjka, jaianhariku ka eraku ná jasï uéchantaa.\n ¿ariaria Na jasï uéchatani?	Podrás agregar algo en la cabecera o escribir al pie s primero observas las características con las que saldrá expulsado /nSiestas de acuerdo presiona y eligilas características con las que se expulsara/n ¿ya quieres indicar con que características será expulsado?

Layout mode			
right now?			
Preview the	Vista previa del	Exe urheta, na jasï	Observa primero, las
document	documento antes de	uéchantaa	características con que se
before printing	imprimir		expulsará.
Print	Imprimir	Uéchatani	Haz que expulse.
D	Diseño de	NT 1 11 / 1 / 1	Con que características
Print Layout	impresión	Na jasï uéchantaati	será expulsado
Print Preview	Vista previa de	Exeni na jasï	Ver las características con
Fillit Fleview	impresión	uéchantaa	que se expulsará.
Print all or part	Imprimir todo o	Iámu o sántku	De eso, haz que expulse
of the	parte del	uéchatantsï	todo o una parte
document	documento	uechatantsi	
Print the	Imprimir el	Uéchatantsï	
document	documento	karakatani	Haz que expulse el trabajo
Print using the	Imprimir usando el	Uéchatantsï	Haz que expulse el trabajo
internal PS	controlador PS	karakatani PS	presionado PS
driver	interno	úraparini	
Printing	Imprimiendo el	Karakatani	Esta expulsando el
Document	documento	uéchaxati	documento
Printing page	Imprimiendo	Uéchantaxati %d	Esta expulsando %d hasta
%d of %d	página %d de %d	ka %d jamperi	%d
The 'print'	Los documentos	Enka no úni jaka	Si no es posible realizar la
option has been	que está tratando	uéchantani.	expulsión. Aboword tratará
removed as of	de combinar no	AbiWord	de igualar los escritos, pero
AbiWord 2.8.	están relacionados.	jankurhintaati	la presentación puede
You can	AbiWord tratará de	karakataechani	variar
achieve the	combinarlos, pero	terukutani, k'oruksï	
desired	el resultado puede	úaati méntarueni	
behavior using	no ser el esperado.	xarhanharhint'ani	

AbiWord's			
command-line			
conversion tools			
and then piping			
the output to a			
print spooler.			
Eg: 'abiword			
to=psto-			
name=fd://1			
myfile.txt lpr'			
AbiWord: Print	AbiWord: Vista	AbiWord: ísï	AbiWord: Así será
Preview	preliminar de	uéchantaati	expulsado
	impresión		
Print To File	Imprimir a un	Patsakatani	Expulsa lo guardado
Fillit 10 File	archivo	uéchatantsï	
Print file as	Imprimir archivo	Arisï uéchatantsï	Así expulsa lo guardado
type:	como tipo:	patsakatani:	
Print in:	Imprimir en:	Nani uéchantaa:	Donde lo expulsará
Print to:	Imprimir a:	Nena uéchantaa:	Con que características lo
Time to.	imprimii a.	rvena ucenantaa.	expulsará
Printer	Impresora	Uéchatarantsti	El que expulsa
Printer	Comando de	Uéchatarantstiiri	Presiona y se acciona el
command:	impresión:	jaiajtsïtarakua:	que expulsa
The print	El comando de	Nori sési	No presionaste bien y nada
command	impresión no es	jaiajtsïkuska ka no	será expulsado
string is not	válido.	ampe ma	
valid.		uéchantaati.	

Tabla 3.

Palabras con "COLUMN"

INGLES	ESPAÑOL	P'URHEPECHA	TRADUCCIÓN
			LIBRE AL ESPAÑOL
2 Columns	2 columnas	Tsimani	Dos columnas
2 Columns		Anhamirhikukua	
3 Columns	3 columnas	Tanimu	Tres columnas
3 Columns		Anhamirhikukua	
Change the	Cambiar el	Mojtakua namuni	Cambia cuantas
number of	número de	anhamirhikukuechani	columnas
columns	columnas	annamirmkukuechani	
Line between	Entre Líneas	Anhamirhikukua	Borrar este ejemplo
Line between		jarhankutaantsti	
Number of	Número de	Namuni	Cuantas columnas
Columns	columnas	Anhamirhikukuaski	serán
Sort Columns in	Ordenar columnas	Anhamirhikukuaechani	Ordenar las columnas
Ascending	en orden	pent'ouani eskaksï na	conforme vallan
Order	ascendente	k'epajka	ascendiendo
Sort Columns in	Ordena las	Íni ichanharikukuarhu	A partir de esta línea
Ascending	columnas en	uéna	horizontal acomoda las
Order based on	orden ascendente	anhamirhikukuaechani	columnas conforme
Selected Row	basándose en la	takurani eskaksï na	vallan ascendiendo.
Selected Row	fila seleccionada	k'epajka	
Sort Columns in	Ordenar columnas	Íni ichanharikukuarhu	A partir de esta línea
Sort Columns in	en orden	uéna	horizontal acomoda las
Descending Order based on	descendente	anhamirhikukuaechani	columnas conforme
Order based on	basándose en la	takurani eskaksï na	vallan descendiendo.
Selected Row	fila seleccionada	sapirhapajka	

7. Conclusiones.

Durante el proceso de traducción, se pudo comprobar que la lengua p'urhepecha es funcional en el campo de la informática, para lo cual utiliza recursos propios de su estructura morfosintáctica, a partir de la raíz léxica y la aglutinación morfológica arroja una amplia gama de palabras que pueden ser usadas en función del campo semántico.

El espacio que ofrece el software libre, para los procesos de traducción y el desarrollo de programas a cualquier lengua del mundo, es un campo fértil para que las lenguas indígenas amplíen los espacios de uso, además de propiciar procesos de modernización del léxico.

Sin duda la colaboración inter y trans disciplinar fue determinante para llevar a buen puerto el presente trabajo, ya que requiere de diferentes ciencias como la lingüística, y la informática en la que tuvieron intervención primordial los hablantes de la lengua p'urhepecha.

Por otro lado, la traducción que se presentó en este espacio dio pauta para vislumbrar la contribución en la posible refuncionalización de las lenguas del país. De esta manera el compromiso queda en pie.

Referencias

- Diccionario grande de la lengua de Michoacán. (1991). En *Colección Fuentes de la lengua* tarasca o purépecha (Vol. V, Tomo I: Español-tarasco) [Introducción, paleografía y notas po J. Benedict Warren]. Morelia, México: Fimax Publicistas.
- Monzón, C. (1997). Introducción a la lengua y cultura tarascas. En López, A. y Calvo, J. (Eds. de la serie) *De acá para allá: Lenguas y Culturas Amerindias*: Vol. 5. Valencia, España: Universitat de Valencia. Departament de Teoria dels Llenguatges.
- Hernández, J. (2005). Software libre: técnicamente viable, económicamente sostenible y socialmente justo. *Infonomia. Red de innovadores*. Recuperado de http://www.infonomia.com/img/pdf/llibrejmas.pdf
- Stallman M. (2004). Software libre para una sociedad libre. *Traficantes de sueños*. Recuperado de https://www.gnu.org/philosophy/fsfs/free_software.es.pdf.
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo. La traducción como experiencia*. Barcelona, España: Lumen.

Regresar al índice



Luis Flores Martínez

Resumen¹

En el presente documento se exponen los resultados de una investigación en torno al uso de Facebook por hablantes de la lengua indígena Tének (o Huasteca). Se analiza el comportamiento de los usuarios ante las publicaciones realizadas, cada una de ellas debidamente clasificadas; además de cuantificar a través de cuatro métricas (me gusta, comentarios, compartido, visto) la efectividad del post. Se obtuvieron otros datos que reflejan los diferentes sistemas de escritura usados, la participación por edad y sexo, y los lugares de donde se registran más participantes. Se considera que lo que se creó en Facebook.com/NenekMexico es una comunidad virtual por que existe una interacción entre los diferentes usuarios que comparten un interés común llamado lengua a través de las publicaciones propuestas por el administrador.

Palabras clave: Facebook, Tének, Redes Sociales, Plataformas Virtuales.

¹ Los resultados descritos forman parte de la tesis "Análisis de la evolución del trabajo colaborativo de hablantes de la lengua Tének a través de la plataforma nenek" presentado como requisito para obtener el título de licenciado en informática en el Instituto Tecnológico de Ciudad Valles, por Luis Flores Martínez. Dirigido por el Dr. José Luis González Compeán.

1. Introducción.

Espacios virtuales como internet permiten la producción de sitios que sirven como medios para la creación de comunidades virtuales, ejemplo claro es Facebook, dando origen a grupos que comparten intereses mutuos. Los analistas de redes sociales proporcionan datos de lo que pasa en el mundo virtual, sin embargo se conoce poco o nada respecto a las lenguas indígenas y su presencia en el internet. Organizaciones gubernamentales, educativas y religiosas (cada una con propósitos particulares) proponen diversos proyectos para la difusión y preservación de lenguas indígenas Mexicanas que han beneficiado a grupos específicos de hablantes, como ejemplos de plataformas en línea se encuentran: el catalogo en línea de las lenguas indígenas nacionales, presentes en cinco variantes dialectales (INALI, 2010); YAAK un espacio para la enseñanza y difusión de lenguas naciones minoritarias (UAQ, 2014); y nenek, una red social con generador de corpus por los mismos hablantes Tének (GISAA, 2015).

Los resultados de la investigación forman parte del proyecto nenek.mx, cuyo propósito fue analizar el comportamiento de los usuarios que colaboran de manera activa en una página de la red social Facebook, comentando o compartiendo las publicaciones que el administrador generaba. La "fan-page" se ha denominado comunidad virtual, ya que cada día los usuarios la visitan para poder comentar, compartir e indicar que le gusta la publicación generada, incluso algunos aportan ideas para publicaciones futuras. Es necesario involucrar a la informática y a la lingüística para hacer el análisis donde se ven implicados la tecnología (computadoras, móviles, internet, redes sociales) y la lengua (Español y Huasteca). El comportamiento de los usuarios es determinado a través de métricas las cuales permiten saber cuáles son las publicaciones más eficientes. En el documento, primero se discute los conceptos que se manejan, enseguida se describe la metodología que se ha seguido, como tercer punto se presenta el análisis y los resultados obtenidos, finalmente se da a conocer la conclusión.

2. Una red social en lengua Tének y una comunidad virtual.

La lengua Tének² pertenece al tronco lingüístico maya. Actualmente es hablada en los estados de Veracruz y al sur de San Luis Potosí, en una región conocida como La Huasteca

_

² Es la auto denominación de los mismos hablantes (Gallardo Arias, 2004)

(Gallardo Arias, 2004). Se han localizado tres variantes lingüísticas: Tének del Occidente, Tének del centro y Tének de oriente (INALI, 2008). En todo el país hay 166, 952 hablantes (INEGI, 2010). La búsqueda de fuentes de empleo y/o educación ha provocado la migración a otros estados del país, entre ellas Nuevo León y Tamaulipas. De ser una lengua de tradición oral, la lengua Huasteca ha adoptado la escritura que es enseñada en los primeros grados de educación básica, contando como apoyo los libros de texto como la serie "Tének kawintaláb" (Santiago, 2012). Actualmente se puede considerar como una lengua presente en el internet, viéndose reflejado en páginas y documentos que se han compartido en la red de redes (GISAA, 2015).

Hablar de internet y comunidades virtuales es también hablar de trabajo colaborativo. Para este último, Driscoll (1997) lo define como un conjunto de actividades o procesos que se realizan de manera intencional para poder llegar a una meta especificada. Se caracteriza por los siguientes elementos: la responsabilidad de cada integrante, la dependencia entre ellos, las habilidades de cada integrante, la interacción del grupo y la evaluación del grupo. Actualmente las actividades se ven beneficiadas por herramientas tecnológicas, como son las redes sociales, que son espacios (algunas) creados para generar grupos de trabajo con diversos propósitos.

En las redes sociales las personas que tienen algo en común, encuentran un espacio para comunicarse y compartir recursos, tomando ventaja de diversas herramientas tecnológicas como las computadoras, celulares y otros aparatos conectados a internet, que apoyan en la eliminación de limitantes como el tiempo y el espacio (Laudon, 2010).

Considerando los beneficios de las comunidades virtuales en las redes sociales, se planteó como proyecto la creación de una red social en lengua Huasteca. Así nace www.nenek.mx³, una plataforma que contiene una red social, un sistema de almacenamiento de contenidos, un diccionario bilingüe en línea y un gestor de acervo digital (GISAA, 2014; Nenek, 2014). El 17 de agosto de 2011 se creó una página en Facebook www.facebook.com/NenekMexico con el objetivo de difundir la plataforma nenek y poder tener un acercamiento con los hablantes de la lengua Huasteca presentes en los espacios virtuales.

89

-

³ La palabra *nenek* es de origen huasteco, es usado para saludar de manera informal, podría decirse que es como el "Hola" en el español.

3. Metodología

Después de crear la página en Facebook, se asoció con la plataforma www.nenek.mx a través de un pluguin (complemento) insertado en la página principal desde donde el usuario puede dar clic en "me gusta" y de esta manera convertirse en seguidor. Desde www.facebook.com/NenekMexico el proceso es el mismo. Los usuarios al ser seguidores pueden ver las publicaciones realizadas por el administrador de la página NenekMexico en Facebook e interactuar a través de ellas.

Para poder diferencias entre las publicaciones se crearon tres clasificaciones:

- 1. Anuncios o publicidad: Usadas para dar a conocer las eventos o actividades en torno al proyecto nenek o a la lengua (seminarios, concursos, talleres), además de las actualizaciones de la plataforma.
- Debates o discusiones: Las propuestas se acompañan de peguntas a fin de conocer las opiniones y el conocimiento del público sobre un tema en específico. Se pretende encontrar además, las variantes dialectales sobre palabras específicas.
- 3. Arengas: Este tipo de publicaciones crean en el usuario el sentimiento de orgullo de ser Huasteco, esto a través de frases que evocan alguna acción si el seguidor (o fan) se siente identificado. Por ejemplo: "may yab a k'apu axe' ya bit wa'tsin ti Tének Tsabál" / "Si no comiste uno de estos, no naciste en la Huasteca", el texto acompaña una fotografía de unas tortillas cociéndose en el comal.

Las publicaciones están compuestas por texto monolingüe (Huasteco) o bilingüe (Huasteco - Español), e ilustradas con fotografías o imágenes (creadas en software de diseño gráfico) que muestran las tradiciones de la comunidad, las costumbres, los alimentos típicos.

Para poder obtener la efectividad de cada publicación se usaron 4 variables:

- 1. "Me gusta": a través de un contador, se van sumando los clics que los usuarios dan sobre el botón me gusta, con ello se mide el *interés* de los usuarios. Por cada participante solamente se puede aceptar un "me gusta".
- Comentarios: A través de los comentarios se puede contar la participación de los usuarios. Cada participante puede comentar más de una vez. En los comentarios se pueden apreciar los diferentes sistemas de escritura.

- 3. Compartido: con esta métrica se observa el *involucramiento* de los usuarios, se va contando las veces que comparten las publicaciónes en páginas personales, grupos o mensajes privados.
- 4. Vista: permite obtener el grado de *penetración* de cada publicación, es decir el alcance que tiene.

4. Análisis y resultados.

4.1. Seguidores y su participación reflejada en las publicaciones

Se distinguen dos periodos de administración, el primero abarca desde la creación de la página en Facebook (Agosto 2011) hasta diciembre de 2012, el administrador generó 23 publicaciones. En el mismo periodo de tiempo se adhirieron 145 seguidores. El segundo periodo comienza a partir del 2013, se generaron más de diez publicaciones por mes, además de dar respuesta a los comentarios de los seguidores; la comunidad virtual comenzó a tener mayor interacción de los seguidores para con otros usuarios y el administrador. En enero de 2014 NenekMexico ya contaba con más de mil participantes.

Figura 1. Publicaciones realizadas

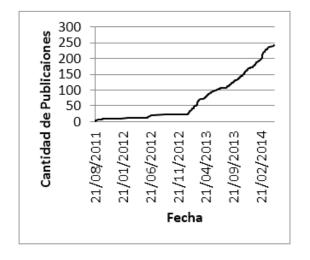


Figura 2. Seguidores conseguidos

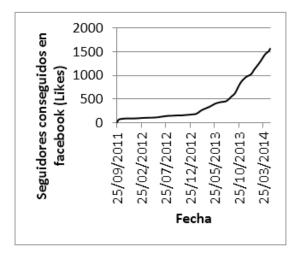


Figura 3. Me gusta en publicaciones

Figura 4. Comenrario en las publicaciones



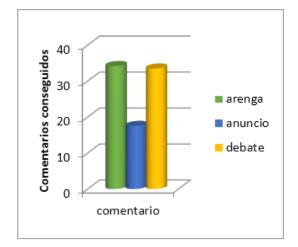
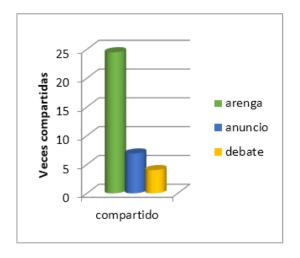
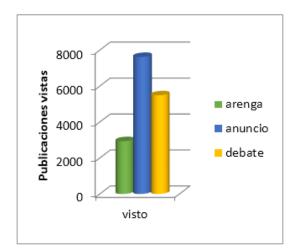


Figura 5. Publicaciones compartidas

Figura 6. Publicaciones vistas





En la figura 1 se muestra la cantidad de publicaciones realizadas en un periodo de tiempo que comprende parte del 2011 y 2014, se refleja la actividad continua a partir de enero de 2013; si esto se relaciona con la figura 2, se puede apreciar la semejanza en cuanto al crecimiento exponencial de seguidores, nuevamente se ve un incremento para mayo de 2015 con más de 1500 fans.

Al medir las interacciones de los usuarios, se obtuvo: el Interés a través de los "Me gusta" conseguidos, la participación de los seguidores por medio de los comentarios obtenidos, el involucramiento se ve reflejado cuando comparten las publicaciones; se pudo calcular también la penetración de las diferentes publicaciones, es decir la cantidad de veces en que fue vista.

Las arengas son las publicaciones donde los fans mostraron mayor interés al obtener la mayor cantidad de "Me gusta", ser la más comentada y la más compartida (Figura 3,4 y

5). Para el caso de los debates están después de las arengas en cuanto a interés y participación de los seguidores (Figura 3 y 4), no es el caso del involucramiento ya que este tipo de publicaciones son las menos compartidas (Figura 5); Para el caso de los anuncios es la que menos agrado tiene por parte de los fans y la que menos comentarios recibe (Figura 3 y 4), sin embargo es la más compartida después de las arengas (Figura 5). Un caso particular adquiere la publicación de tipo anuncio, que tiene mayor penetración, es decir, son las más vistas, le sigue las de debate y en último lugar están las arengas (Figura 6), se considera que esto sucede ya que el fan al estar interesado en el anuncio regresa a la publicación varias veces, incluso después del evento.

4.2. La escritura

Los comentarios en las publicaciones reflejan mezcla de lenguaje, algunos usuarios responden en español, otros en Huasteco y el resto lo hace combinando el español y el Huasteco. También existe una mezcla de alfabetos, como las propuestas por Tapia Zenteno (1767), Larsen (1955) o la SEP (1996). En seguida se muestran ejemplos.

- Respuestas en Español.
 - o uuy se antoja mucho y más recién echo Mmmm.
- Respuestas en Español mezclado con Huasteco.
 - neeku tzemdá aabal kcu t´aja jun i zacahuil ku puwenchi u mama ty diez de mayo. (Voy a matar para hacer un zacahuil, para celebrar a mi mamá el diez de mayo)
- Mezcla del alfabetos (de Tapia Zenteno, Larsen y la SEP).⁴
 - uchal sha'shachik Hortencia Martinez chubash ualim ti kijidbel cal an paulid wayd (Oigan ustedes, Hortencia Martínez, es verdad, nadamas nos divertimos con la mazorca ahumada)
- Escrito con el alfabeto usado por la SEP (Santiago Martínez, 2012) (actualmente es la propuesta para la normalización de la escritura en Huasteco).

_

⁴ De Tapia Zenteno(1767) usó un alfabeto compuesto por 20 grafías (a, b, c, d, e, g, i, j, l, m, n, o, p, q, t, u, v, x, y, z) mientras que Larsen (1997) uso un alfabeto compuesto por 33 grafías (a, \bar{a} , b, c, c', ch, ch', e, \bar{e} , g, h, i, \bar{i} , j, l, m, n, o, \bar{o} , p, q, q', r, t, t', th, ts, ts', u, \bar{u} , x, y, '). Esteban Martínez, Fernández Acosta, & Méndez Rosa (2006) proponen en la Gramática Huasteca un alfabeto con 27 grafías (a, b, ch, ch', dh, e, i, j, k, k', k'w, kw, l, m, n, o, p, r, s, t, t', ts, ts', u, w, x, y).

- naná tiwá' ti "tambaque" akichmóm ani ti jol kwelé' ani yabats u t'ilal jú'taj mas. (Yo ayá en Tambaque, Aquismón y en el Sótano de las Huahuas y ya no sé dónde más).
- Se identificaron textos en malayo, ya que para ellos la palabra "nenek" significa "abuela", estos comentarios no se contabilizaron.

Las diferencias en las formas de escribir sugieren que estas no son tan importantes al momento de dar respuesta a las publicaciones o comentar las respuestas de otros usuarios. El mensaje, a pesar de tener una mezcla de alfabetos y lenguas, son entendibles para el público.

4.3. Desde dónde y cuántos

Los diferentes usuarios se conectan desde diversos lugares y medios. El 51% de los seguidores visitan la plataforma desde computadoras personales a través de los navegadores web y el 49% desde dispositivos móviles. Del total de seguidores, 293 están en la ciudad de San Luis Potosí; 257 en Ciudad Valles, San Luis Potosí; 184 en Monterrey, Nuevo León; 74 en el Distrito Federal, 38 en Guadalajara, Jalisco; 326 no proporcionan información en cuanto a su ubicación y el resto está presente en otras ciudades de México.

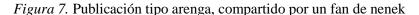
La clasificación de los seguidores por edad y sexo permitió localizar los grupos con mayor participación.

- De 13 a 17 años: 4% mujeres y 2% hombres
- De 18 a 24 años: 27% mujeres y 23% hombres
- De 25 a 34 años: 15% mujeres y 16% hombres
- De 35 a 44 años: 4% mujeres y 3% hombres
- De 45 a 54 años: 1.3% mujeres y 1.3% hombres
- De 55 a 64 años: 0.9% mujeres y 0.7% hombres
- 65+: 0.8% mujeres y 1% hombres

La participación de las mujeres (53%) es mayor que hombres (47%); al observar los grupos de edad se obtuvo que los más activos son los de 18 a 24 y 25 a 34.

4.4. ¿Comunidad en la nube?

La página de nenek en Facebook es una comunidad de hablantes del Huasteco, que son unidos por un mismo interés, el poder participar escribiendo en su propia lengua. Aunque se ha pensado que los grupos indígenas solamente están localizados en las montañas más alejadas, lejos de la tecnología y de la civilización, se puede demostrar que estas ideas están alejadas de la realidad, ya que actualmente a través de los datos que muestran las redes sociales y paginas en inetener se puede ver reflejada la participación no solo de grupos indígenas, si no de organizaciones educativas, gubernamentales, religiosas y otros ámbitos, que están tratando de dejar presente las lenguas indígenas en espacios virtuales.





No solo el administrador de la página se responsabiliza de crear contenido para publicar, son los mismos seguidores quienes proponen que es lo que se debe compartir, como ejemplo, la publicación del día 26 de enero de 2014 (Figura 7) fue una fotografía enviada como mensaje privado por uno de los fans. La traducción del texto que acompaña la imagen es "¡Si no comiste esto es porque no naciste en la Huasteca", los resultados obtenidos fueron 144 me gusta, 35 comentarios, se compartió 29 veces y fue vista por 2494 usuarios.

5. Conclusión

La lengua Huasteca está presente en internet, demostrado a través de la participación de sus hablantes en las redes sociales, que son motivados por una cosa: su lengua. ¿Cómo es que se puede tener una comunidad virtual de hablantes Huastecos? Si consideramos que ellos son nuestros clientes, debemos ofrecerles lo que es de su agrado, como administradores de páginas web se va supliendo la necesidad del público, dándoles una publicación de qué hablar.

Las publicaciones deben llevar ciertos requisitos: un texto legible; fotografías que acerquen a la realidad de las comunidades, es decir, que reflejar las tradiciones y costumbres; se deben de publicar en un periodo de tiempo corto, una publicación diaria sería lo más adecuado. Los requerimientos son sugeridos en base a las experiencias que se tuvieron a lo largo de esta investigación.

Lo que se obtiene de la participación de los hablantes Huastecos es:

La comunidad virtual está formada por personas que no se avergüenzan del uso de su lengua, o de mostrar parte su cultura, por el contrario se sienten orgullosos y comparten con otros. Los indígenas tienen acceso a la tecnología, contrario a lo que se pensaba, los que han migrado lo usan para comunicarse con sus familiares, también usado para transmitir sus sentimientos de pertenencia y orgullo Huasteco a través de los comentarios en Facebook. Los tének no están ocultos, cada vez se muestran más interesados por la preservación y difusión de su lengua, haciendo surgir iniciativas. Al término de la presente investigación se ha observado la creación de nuevos grupos en Facebook enfocados a la lengua Huasteca.

Referencias

- De Tapia Zenteno, C. (1767). Noticia de la Lengua Huasteca. México: Biblioteca Mexicana. Recuperado de https://archive.org/details/noticiadelalengu00tapi
- Driscoll, M., & Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 21(2), 81-99.
- Esteban Martínez, M. C., Fernández Acosta, N., & Méndez Rosa, J. B. (2006). Gramática Huasteca: Variante de San Luis Potosí. Matlapa, S.L.P.: Talleres de impresiones Jalomo.

- Gallardo, P. (2004). Huastecos de San Luis Potosí, Pueblos indígenas del México Contemporáneo. México D.F.: CDI Talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V.
- GISAA. (2015). Grupo de Investigación de Sistemas de Almacenamiento Adaptivo. Recuperado de http://www.adaptivez.org.mx/gisaa/
- GISAA. (2014). Nenek. Recuperado de http://www.nenek.mx/ES/
- GISAA. (2014). Nenek-ECAD. Recuperado de http://www.nenek.mx/ECAD/
- INALI. (2010). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Recuperado de http://www.inali.gob.mx/clin-inali/html/v_huasteco.html#1
- INALI. (2010). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Recuperado de http://www.inali.gob.mx/clin-inali/
- INEGI. (8 de Febrero de 2011). INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010: Tabulados del Cuestionario Básico. México.
- Larsen, R. (1997). Vocabulario Huasteco del Estado de San Luis Potosí. Mexico, D.F.: Instituto Lingüistico de Verano.
- Laudon, K. (2010). E-commerce. México: Pearson Educación.
- Santiago, D. (2012). Tének Káwintaláb (Lengua Tének San Luis Potosí). México: SEP.
- UAQ. (09 de Enero de 2014). Yaak: sistema en línea para la enseñanza y difusión de lenguas indígenas. Recuperado de http://filosofia.uaq.mx/yaak/

Regresar al índice

ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

PRENDIZAJE Y DESARROLLO
DE LA ENTONACIÓN DE UNA LE EN AMBIENTE DE
APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO: IMPLICACIONES PARA EL
TRABAJO EN AUTONOMÍA Y EL DESARROLLO DE LA
PRONUNCIACIÓN.

Alan Sánchez Vázquez

1. Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera constituye en nuestros días una actividad cada vez más común. Al respecto todos nosotros, como aprendientes de una lengua, encontramos habilidades que nos son más difíciles que otras, quizá porque hemos tenido mucho más tiempo practicando unas que otras o bien porque a lo largo de nuestro proceso de aprendizaje no hemos tenido suficiente oportunidad de abordar algunas otras habilidades; en este sentido, la posibilidad de desarrollar una pronunciación fluida es, en muchas ocasiones, aquello que significa "saber un idioma". No obstante la importancia que tanto docentes como alumnos le dan a la pronunciación y el desarrollo de la habilidad oral, en los salones de clase así como el tiempo dedicado a la práctica de la pronunciación es reducido. De esta manera nació nuestra inquietud por realizar un estudio para evaluar la pertinencia de abordar este fenómeno lingüístico desde una perspectiva de autonomía. Para ello llevamos a cabo un estudio de caso con un grupo de alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM¹. Se decidió optar por un enfoque mixto pues buscábamos

-

¹ De acuerdo con el Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB) publicado por la Secretaria de Educación Pública (SEP) intitulado Fundamentos Curriculares (http://basica.sep.gob.mx/pnieb/pdf/docAcademico/FUNDAMENTOS_web_2011_2.pdf) se señala la

obtener no sólo información que diera cuenta de una mejoría perceptible en la entonación de los alumnos en términos estadísticos; también queríamos conocer la propia voz de los alumnos y saber su experiencia en el proceso de aprendizaje, las estrategias que empleaban, los momentos en que realizaban su trabajo y las dificultades y logros que pudieron experimentar.

2. Justificación

Frecuentemente, cuando aprendemos una segunda lengua (L2) tenemos la oportunidad de conocer el mundo a través de una óptica distinta. Particularmente, en el caso de la pronunciación somos capaces de transmitir no sólo información, aunado a ello transmitimos actitudes y emociones que aunque no forman parte estructural del contenido de nuestro mensaje si constituye información contextual que develamos a nuestros interlocutores. De hecho, para autores como Halliday (1994) la entonación afecta la representación de la experiencia humana y crea relevancia para el contexto. Por otra parte, cabe mencionar que la entonación crea vínculos entre distintos niveles de la lengua: sintáctico, semántico e incluso pragmático; por lo tanto la cantidad de información que revelan los rasgos prosódicos y particularmente la entonación es tal que es posible lograr una mejora considerable en la inteligibilidad en la pronunciación y en la comprensión auditiva (Gilbert, 2008). Es así, que la importancia de focalizar este elemento lingüístico dentro una intervención pedagógica resulta necesaria para que los aprendientes tengan una visión más completa e integral de lo que significa la pronunciación concretamente. A pesar del peso específico que la entonación tiene en la fluidez de la producción oral y la inteligibilidad frecuentemente está ausente de la enseñanza en los salones de clase por distintas razones como por ejemplo la necesidad de cubrir otros temas importantes dentro del programa de estudios tales como podrían ser la revisión de los contenidos gramaticales.

En este sentido, el aprendizaje autónomo surge como la posibilidad más viable para cubrir esta importante veta de desarrollo de habilidades y conocimientos en los aprendientes; considerando que el profesor de lengua debe cubrir otros temas importantes en la enseñanza de una L2 queda este fenómeno lingüístico sin ser abordado, así el

necesidad de preparar a los alumnos para los nuevos retos que una sociedad globalizada y de constantes transformaciones demanda.

aprendizaje autónomo permite desarrollar conocimientos y habilidades basado en la responsabilidad del propio aprendiente, y en las estrategias que debe desarrollar para la autorregulación de su proceso de aprendizaje. No obstante como apunta Ladomery (2002) existe una dificultad en definir y establecer parámetros claros de lo que el término autonomía significa y la serie de implicaciones que se desencadenan a partir de dicha concepción. Para autores como Holec (1992) el termino autonomía implica una serie de condiciones que debe cumplirse como la generación de espacio para la metacognición, el desarrollo de un sentido de responsabilidad y la toma de conciencia de cómo es que aprendemos por sólo mencionar algunas de ellas.

Así, cabe destacar que este enfoque hacia el aprendizaje se encuentra inserto dentro de la propia filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)² y de manera más particular en uno de sus dos subsistemas de bachillerato el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) donde el fomento al desarrollo de aprendientes activos y críticos de su proceso de aprendizaje es uno de sus grandes objetivos, por ello la creación de nuevos espacios para el aprendizaje de lenguas como los laboratorios multimedia y mediatecas proporcionan el espacio y las herramientas que los aprendientes utilizarán en el desarrollo de sus estrategias para el aprendizaje de lenguas en ambiente de aprendizaje autodirigido.

3. Objetivos

Los objetivos centrales de esta investigación fueron:

- 1. Conocer si es posible abordar la entonación del idioma inglés en ambiente de aprendizaje autodirigido.
- 2. Identificar las estrategias empleadas por los aprendientes durante su proceso de aprendizaje.

² En el Plan de Desarrollo Institucional propuesto por el rector, el Dr. José Narro Robles para el periodo 2011-2015 http://www.planeacion.unam.mx/consulta/Plan_desarrollo.pdf se promueve, de igual manera, el desarrollo competencias en el uso de las TICs, además de establecer el aprendizaje del idioma inglés como un tema inaplazable y de manera obligatoria como parte del fortalecimiento al bachillerato; por su parte la Coordinación General de Lenguas, entidad que depende directamente de la Secretaría General de la Rectoría de la UNAM publica el documento El papel de las Mediatecas y Laboratorios Multimedia en el Colegio de Ciencias y Humanidades donde enfatiza de manera particular que estas nuevas estructuras dentro del CCH forman parte del esfuerzo que la UNAM está haciendo en el ámbito de políticas lingüísticas y experiencias de enseñanza aprendizaje encaminados a mejorar los procesos de aprendizaje de lenguas, además pone de manifiesto que el fomento del aprendizaje autónomo en los aprendientes es el propósito fundamental de estos espacios.

3. Identificar si los aprendientes mejoran su entonación al realizar actividades relacionadas con este fenómeno dentro de un ambiente de aprendizaje autodirigido.

Aunque se han llevado a cabo otros estudios con respecto al fenómeno de la entonación (Henriksen, 2010) y sus características y variables tales como edad, o conocimiento lingüístico o con referencia a la didáctica de su enseñanza, la contribución de este estudio radica en la posibilidad de explorar prácticas educativas centradas en el alumno ligadas a la toma de conciencia y práctica de un elemento lingüístico tan importante como lo es la entonación a través del análisis del proceso de la experiencia de aprendizaje de alumnos en bachillerato.

4. Marco Teórico

Una parte fundamental de la investigación en lingüística aplicada es el constructo teórico que subyace a toda puesta en marcha de un estudio y en ese sentido, para la investigación acerca del aprendizaje de los rasgos suprasegmentales bajo ambiente de aprendizaje autónomo ha sido necesario poder establecer un vínculo entre el aprendizaje de la entonación como parte importante de la pronunciación de la lengua inglesa y el aprendizaje autónomo como elemento esencial para el desarrollo de esta propuesta metodológica. La investigación en diseño y elaboración de materiales nos ha permitido conformar una base para la presentación de nuestro estudio. De esta manera, el marco teórico que da sustento a este estudio se encuentra conformado en primera instancia por los estudios realizados en el área de fonología de la lengua inglesa, particularmente en el caso de la entonación al ser ésta el elemento lingüístico focalizado en el estudio. En segundo lugar, la investigación en el área de aprendizaje autónomo conceptualiza la filosofía que subyace al trabajo realizado primordialmente por los aprendientes a lo largo del estudio. Finalmente, son los estudios en diseño y elaboración de materiales en ambientes digitales el andamiaje sobre el cual se construye la estructura del estudio.

Como profesores de lenguas nos vemos constantemente en la necesidad de atender algunos aspectos de la producción oral de los alumnos y particularmente de su pronunciación. Ya sea con el fin de corregir, focalizar algún segmento que resulte importante en un momento determinado, o para servir de modelo para la posterior

repetición de algún patrón, como profesores conocemos la importancia que tiene la pronunciación en la comunicación.

Como advierte Gilbert, (2010) los profesores de lengua al enfrentarse a la enseñanza de la pronunciación deben rebasar la barrera psicológica –tanto profesores como alumnosque produce el pensamiento de que al enseñar y al aprender pronunciación se debe lograr un acento casi nativo, cuando en realidad se debe enseñar al alumno a reconocer los elementos fundamentales del inglés hablado. Es así que, tal como precisa Gilbert se debe fomentar la toma de conciencia de los elementos fundamentales que permitan mejorar la producción oral.

Como hemos dicho, la prosodia juega un papel fundamental para la adquisición de la lengua debido a las características que la constituyen y por supuesto a la misma sensibilidad de los niños hacia este fenómeno desde sus primeros años de vida, por ello resulta fundamental para los propósitos de este estudio partir de que la prosodia no sólo ofrece elementos que nos remiten a unidades sintácticas de la lengua, por el contrario su importancia radica en el abanico de posibilidades de comunicación que permite a nivel actitudinal y pragmático dentro de la oración. La aparición tardía de la estructura prosódica en los libros de texto tiene un efecto negativo para los aprendientes en el desarrollo de las distintas funciones tanto comunicativas como pragmáticas que tiene la entonación. Al presentar la entonación como un elemento posterior a los segmentos fonémicos estaríamos incluso contradiciendo los estudios realizados en los procesos de adquisición (Levitt, 2006) donde la adquisición de la estructura prosódica antecede y no precede al perfeccionamiento de los fonemas.

El interés de nuestra investigación tiene, como hemos mencionado, dos importantes aristas, si bien buscamos profundizar en el área del aprendizaje autodirigido y explorar las estrategias que el aprendiente emplea durante la toma de conciencia de la entonación y conocer si el mismo aprendiente es capaz de identificar que su entonación a nivel percepción y producción ha mejorado, también nos interesa identificar si los participantes de nuestro estudio son capaces de mejorar sus contornos entonativos significativamente. Por esa razón es que nos hemos inclinado por abordar nuestro estudio bajo un enfoque mixto, ya que el enfoque cuantitativo nos permitirá determinar si los aprendientes fueron

capaces de mejorar de forma consistente sus contornos entonativos con referencia a ellos mismos.

Para la realización de este estudio se tomó una muestra aleatoria de aprendientes del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo en segundo y cuarto semestre. En el estudio participaron 40 estudiantes, 22 mujeres y 18 hombres, de los cuales 21 mujeres pertenecen al turno matutino en 2do semestre y una de ellas en turno vespertino en 4to semestre. En el caso de la población masculina, 15 hombres pertenecen al turno matutino en 2do semestre y 3 de ellos en turno vespertino 1 en 4to semestre y 2 en 2do semestre como lo muestra la Tabla 1:

Tabla 1.

Participantes del estudio

Semestre		
2do.	4to	
15	3	
(matutino)	(vespertino)	
21	1	
(matutino)	(vespertino)	
	2do. 15 (matutino)	

Con el fin de obtener resultados que nos permitieran una visión amplia del fenómeno de la entonación dentro de un ambiente de aprendizaje autónomo, se llevaron a cabo tres fases dentro de este estudio que se muestran en la Tabla 2. Cada una de estas fases implica tareas distintas, desde la revisión de la teoría para sustentar nuestro modelo de aprendizaje y el enfoque que se le daría a la entonación del idioma inglés, hasta la elaboración, aplicación y análisis de los instrumentos que se emplearon. A continuación detallamos cada una de las fases (Tabla 2).

Tabla 2.

Fases del estudio.

Fases	Instrumentos	Objetivo	Justificación
Fase 1.	Cuestionarios	Explorar las	Sentar las bases para el
Exploratoria	Entrevistas	percepciones y	desarrollo del modelo
Inicial	semiestructuradas	expectativas de los	pedagógico. Conocer las
(Nov-Dic		participantes del	percepciones de la
2012)		estudio	población acerca de la
			pronunciación y
			entonación del inglés.
Fase 2.		Dar seguimiento al	Implementación del
Tratamiento	Programa en línea:	proceso de	curso. Constituye el
pedagógico	www.intonation4pro	aprendizaje de los	tratamiento respecto a la
(Mar-Mayo	nunciation.com	aprendientes	entonación en aprendizaje
2013)	Bitácoras		autónomo.
	electrónicas		
	Entrevistas		
	semiestructuradas		
Fase 3.		Valorar la	En esta fase se lleva a
Valoración de	PRAAT. Análisis de	experiencia de	cabo el análisis de los
la experiencia	la estructura	aprendizaje de los	instrumentos aplicados y
de aprendizaje	entonativa de los	aprendientes.	se valoran los resultados
(Mayo-Jul	audios.		obtenidos.
2013)			

5. Discusión y análisis de resultados

Los resultados de la fase 1 que constituyen primordialmente un estudio preliminar de percepciones sobre pronunciación, revelan que para el 81 % de la población participante la pronunciación es parte importante de aprender un idioma, lo cual muestra que se percibe a la pronunciación como parte inherente al aprendizaje de una lengua. No obstante, para el

69% de la población pronunciar bien es hacerlo como los nativo hablantes, consideración que podría estar produciendo un efecto poco positivo en términos de aprendizaje de lenguas.

Durante la primera parte del tratamiento propuesto en este estudio, correspondiente a la fase 2, los alumnos estuvieron en contacto con las distintas funciones de la entonación con el fin de propiciar el proceso de reflexión sobre la cantidad de información transmitida a través de la prosodia. La información que los participantes pudieron registrar en sus bitácoras hasta el primer mes de la investigación estaba especialmente dirigida a la toma de conciencia de la entonación como fenómeno relevante a la comunicación; y durante esta etapa reflexiva acerca del papel que la entonación estaba jugando dentro de ese circuito de comunicación, participantes como (Am) se cuestionaba de la dificultad de aprender entonación:

(Am): No eran muy difíciles [las actividades], a pesar de que todas las personas voluntaria o involuntariamente la utilizamos, no me había percatado de la importancia que tiene.

En este sentido, uno de los propósitos más importantes de nuestra plataforma cumplió su objetivo al hacer evidente para el aprendiente la importancia que la entonación tiene dentro de la comunicación.

Otra de las etapas de reflexión durante la fase 2 del estudio revela información acerca de la manera en que los alumnos se mantienen en contacto con el trabajo en autonomía.

Como puede observarse en la respuesta proporcionada por (Le), el participante es capaz de identificar otras actividades que podrían impedir que llevara a cabo su trabajo en autonomía:

(Le): no, en un principio no [pude avanzar en el trabajo en el sitio] porque se junto con otras cosa de la escuela entonces lo empecé a posponer y posponer y cuando mejor digo así de ¡no el curso!, y ya fue otra vez así como entré en ritmo y ya empecé a dedicarle al curso como había dicho.

Es evidente el uso de estrategias de motivación para mantenerse en el curso como lo refiere su expresión *¡no! el curso.* A pesar de encontrarse con otras actividades que le impidieron el progreso como él mismo lo propuso en un inicio, pudo modificar sus horarios para poder mantenerse en trabajando.

En lo que respecta al análisis de los audios grabados por los alumnos en PRAAT, podemos observar que las realizaciones de los alumnos fueron cambiando a lo largo del curso. En un inicio con un movimiento más simple sin muchos cambios en la F0 (Figura 1) y posteriormente a movimientos mucho más ricos, como se observa en la Figura 2:

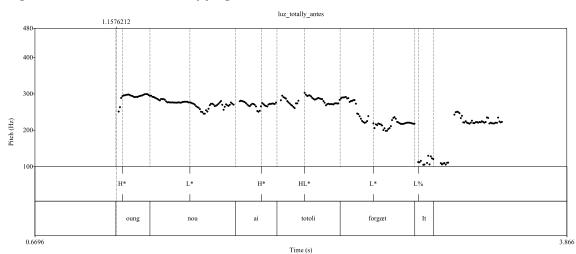
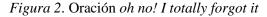
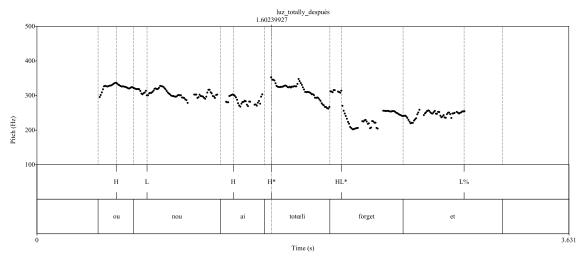


Figura 1. Oración oh no! I totally forgot it





A la luz de los análisis llevados a cabo en PRAAT pudimos observar que al inicio del curso, los contornos de la F0 se mostraban mucho más monótonos, mientras que en las últimas actividades del curso los movimientos de la F0 eran mucho más ricos y variados. Esto puede deberse en gran medida a la necesidad de los participantes por mostrar que

había habido una mejoría de su parte al finalizar el curso y que habían entendido el punto del curso; sin embargo también es posible que una exposición al elemento lingüístico les haya abierto el panorama ante las posibilidades de una variedad de tonos en la lengua inglesa que no habían contemplado antes.

6. Conclusiones

En retrospectiva de este proceso, y contextualizando, hubo alumnos que no terminaron el trabajo en el sitio. Dentro de las reflexiones propias de los alumnos en las entrevistas surgían momentos donde hablaban de cierta necesidad de una retroalimentación más directa por parte de un profesor. Podemos entonces concluir que, si bien hay alumnos que pueden estar más preparados que otros para el trabajo en aprendizaje autónomo, sería importante seguir buscando actividades que fomenten el desarrollo de estrategias de auto regulación y auto evaluación en el proceso de aprendizaje ya sea dentro del salón de clase o a través de sitios en línea diseñados por los mismo profesores para abordar temas que son difícilmente abordados en el contexto del aula. Así, más y más alumnos podrían verse beneficiados al vivir la experiencia del trabajo en autonomía y desarrollarían estrategias que no sólo pueden aplicar en el propio trabajo en autonomía sino incluso en su vida diaria.

El estudio en ambientes de aprendizaje autónomo debe ser sistemático y ordenado para que el aprendiente realmente pueda ir atravesando por niveles de autonomía, y el aprendiente transcurra de conocer las implicaciones de las metas y materiales a utilizar a ser un aprendiente que genera vínculos con el contenido del aprendizaje, el salón de clase y su alrededor. Nosotros creemos que parte de esta sistematicidad se logra justamente gracias al diseño de materiales dirigidos a desarrollar estrategias de auto regulación, pues como han dicho los participantes del estudio, tal vez se puedan tener las "ganas" de lograr algo pero si no podemos mantener al aprendiente con ese entusiasmo, difícilmente logrará alcanzar sus objetivos.

Referencias

Gilbert, J. (2010). Pronunciation as orphan: what can be done? En: *As we speak, newsletter of TESOL SPLIS*. 2010. Recuperado de www.cup.cam.ac.uk/otherfiles/downloads/esl/clearspeech/orphan.pdf

- Gilbert, J. (2008). *Teaching pronunciation: Using the pyramid prosody*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Halliday, M. (1994). An introduction to functional grammar. London: Arnold.
- Henriksen, N.; Geslin, K.; Willis, E. (2010). The development of L2 Spanish intonation during a study abroad immersion program in León, Spain: global contours and final boundary movements. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*. 3 (1), 113-163.
- Herrera, M. (2010). El papel de las mediatecas y laboratorios multimedia en el Colegio de Ciencias y Humanidades. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Holec, H. (febrero-marzo,1992). Apprendre a apprendre et apprentissage hétéro dirigé. En Les auto -apprentissages. Le Français dans le Monde. Número especial. Paris: Hachette.
- Ladomery, G. (2002). Use and Misuse of Autonomy. En P. Evangelisti, & C.b Argondizzo, (Eds.), *L'apprendimento autónomo delle lingue straniere: Filosofia e atuazzione nell' universita italiana*, 45-58. Calabria: Rubbettino Editore.
- Levitt, A. (1993). *The acquisition of prosody: evidence from French and English learning infants*. Haskins Laboratories Status Report on Speech Research. 113, 41-50.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica segunda lengua inglés: Fundamentos Curriculares*. México: SEP Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/pnieb/pdf/docAcademico/FUNDAMENTOS_web_2011_2.p df
- UNAM. (2012). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015*. México: UNAM. Recuperado de http://www.planeacion.unam.mx/consulta/Plan_desarrollo.pdf

Regresar al índice

A INSTRUCCIÓN EXPLICITA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR UAN

María del Carmen Hernández Cueto María del Refugio Navarro Hernández María Georgina Ochoa García Marcela García Ramos

Resumen

El presente artículo describe la investigación cuyo objetivo principal fue conocer el impacto de la instrucción explicita de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés (EAV) en estudiantes de nivel medio superior en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). La investigación implicó la instrucción explicita de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés, a un grupo de estudiantes de nivel medio superior en la UAN. Los instrumentos utilizados fueron cinco: el cuestionario de frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario (EAV), una entrevista semi-estructurada, dos exámenes de vocabulario (VKT 1 y VKT 2) estos instrumentos se aplicaron al inicio y al final de la instrucción, además los estudiantes llevaron un diario donde explicaban los procesos mentales que tuvieron cuando aprendían el vocabulario de inglés como segunda lengua.

En el diseño de la investigación se entrenó a un grupo de estudiantes de nivel medio superior durante 7 semanas, en el uso de las EAV que se dividieron en tres grupos. El primer grupo fue las estrategias de descubrimiento, que se dividen en: socialización y el uso

del diccionario. El segundo grupo fue la toma de notas y el tercer grupo fue el de memorización-asociación.

Los resultados muestran, que no existe una relación entre el número de estrategias utilizadas y el éxito obtenido por los estudiantes en el aprendizaje de vocabulario de inglés; además, la calidad de uso de las EAV se obtiene cuando los estudiantes desarrollan la habilidad de combinar las estrategias EAV; de la misma manera, las estrategias metacognitivas pudieron dar cuenta de los procesos mentales que llevaron los estudiantes y permitieron conocer cuáles eran las más efectivas para cada uno de ellos. Asimismo, la estrategia del uso del diccionario bilingüe fue clave para la calidad de uso de la información de las palabras nuevas.

1. Introducción

La adquisición de vocabulario en un componente clave para el éxito en el aprendizaje del inglés como segunda lengua y/o como idioma extranjero y es necesario para el desarrollo de las habilidades de comunicación y alfabetización de los estudiantes. Además, la adquisición del vocabulario es tan relevante como la adquisición de la gramática, porque las personas pueden lexicalizar las oraciones y comunicarse a través de ellas, aún teniendo un conocimiento de gramática limitado, y de otra manera, sí el estudiante tiene un conocimiento de vocabulario limitado pero amplio de la gramática le será muy difícil comunicarse en un amplio rango de situaciones donde hay interacción. De acuerdo a lo anterior, entre más palabras conocen los estudiantes serán capaces de expresar sus ideas con más claridad cuando hablen o escriban y ellos podrán entender lo que escuchen y lean.

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) tiene como parte del currículo de nivel medio superior la unidad de aprendizaje "Formación para el trabajo de inglés". A través de este programa el aprendizaje de una segunda lengua tiene un espacio curricular cuyo objetivo es el desarrollo de competencias comunicativas para el aprendizaje de la lengua meta (inglés). Con ello se espera que el estudiante se comunique de manera efectiva al final del ciclo este se compone de cuatro semestres. Con lo anterior se pretende que el estudiante tenga mayores oportunidades de insertarse en el nivel superior o, en su defecto, lograr las competencias profesionales necesarias para poder ingresar al mercado laboral, en lo que se refiere al dominio de una segunda lengua.

En particular, la Unidad Académica Preparatoria No.9, dependiente de la Universidad Autónoma de Nayarit, cuenta con estudiantes que provienen de los tres subsistemas de educación básica que son secundaria general, técnica y telesecundaria, los estudiantes presentan niveles heterogéneos de conocimientos de L2, la mayoría de los casos son un inglés limitado. Esto se evidencia a través de los resultados del examen de diagnóstico que se aplica a los estudiantes de nuevo ingreso al nivel medio superior.

Aun cuando se tienen los resultados a la mano, se presentan diferencias muy notorias muy notorias en el nivel de conocimientos de los estudiantes al ingresar al bachillerato, dado que los estudiantes son aceptados y forman parte de un mismo grupo y nivel de lengua que es de principiantes. Particularmente, los resultados reflejan manejo del vocabulario básico muy deficiente, que se puede apreciar incluso hasta en la lengua materna (L1). La falta de vocabulario provoca una comunicación deficiente. Por ejemplo impide: entender mensajes cortos, comprender pequeños textos y comunicarse en forma efectiva que es una tarea complicada de realizar.

La problemática mencionada puede tener alternativas de solución al investigar este fenómeno e implementar el desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario en los estudiantes y de esta manera coadyuvar en la toma de decisiones para crear cursos de acción que resuelvan esta situación. De lo anterior surgen las siguientes preguntas. ¿Qué significa conocer una palabra? ¿Qué debe incluir el entrenamiento? ¿Qué significa entrenar a los estudiantes con estas estrategias? ¿Hasta dónde contribuye la enseñanza explicita de las estrategias de aprendizaje de vocabulario para ampliar el conocimiento de este?

2. Preguntas de investigación

- Existe alguna relación entre el número de estrategias utilizadas para estudiar vocabulario y el éxito en el aprendizaje de éste?
- ➢ ¿Qué hacen los estudiantes que tienen éxito en el aprendizaje de vocabulario en términos de uso de estrategias?

El Objetivo General de la investigación es: Comprobar el impacto del uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario de L2 en el aprendizaje del mismo.

Objetivos Específicos:

- Determinar si existe relación entre el aprendizaje de vocabulario y el número de estrategias usadas por el estudiante.
- > Describir el uso de las estrategias que hacen los estudiantes que tienen éxito en el aprendizaje de vocabulario.

3. Marco teórico

De acuerdo con Chamot y O'Malley (1996) definen las estrategias de aprendizaje como una técnica o método que tiene acciones deliberadas para facilitar el aprendizaje en los estudiantes que les recuerda información lingüística y de contenido.

La instrucción explicita de estrategias de aprendizaje de vocabulario, no forma parte de los programas de lenguas, sin embargo debería estar incluido por la relevancia que tiene el vocabulario en el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera y esto permite al estudiante potenciar su autonomía (Brown, 1995). De la misma manera cuando el docente trata de modificar el comportamiento y el nivel de concienciación de los estudiantes al emular y aplicar la combinación de estrategias de aprendizaje de vocabulario apoyada en la reflexión individual (Nunan, 1998) sobre cómo aprendemos y cuando y donde se deben utilizar las estrategias aprendidas, fortalece el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los dos tipos de conocimientos relacionados con el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua son el implícito y explícito. El primero se aprende en forma consciente y requiere un proceso controlado, explica porqué esta incorrecto el uso de cierto vocabulario, se puede verbalizar, es impreciso, inexacto e inconsistente (Ellis, 2005). Así el segundo tipo de conocimiento es el implícito y tiene que ver la atención a los estímulos y es inconsciente y reconoce cuando el uso de vocabulario es incorrecto, se procesa automáticamente, se establece en el interlenguaje del estudiante y es altamente sistemático.

El conocer una palabra no es sólo la traducción de la misma, implica conocer la forma, significado y uso. Así todos los estudiantes de una segunda lengua necesitan conocer bien las palabras, lo cual puede lograrse a través de la manipulación e internalización de la información (Nation, 1990).

4. Desarrollo de la investigación

4.1. Metodología.

La investigación que se presenta tiene un enfoque mixto porque mezcla los enfoques cuantitativo y cualitativo. Al realizar esta intervención basada en el de instrucción explicita de las estrategias de aprendizaje de vocabulario, el trabajo es considerado cuasi experimental. Por otra parte, también se considera transversal porque se realizó en el periodo escolar denominado semestre, septiembre-diciembre.

En la parte cuantitativa se diseño un cuestionario cuyo propósito era conocer como a través del uso de las estrategias, como el estudiante aprende información de la forma, significado y uso de las palabras. El examen se elaboró en base a uno diseñado por (Nation, 1990), con 30 reactivos y en base a las 100 palabras que desconocían los estudiantes (lista A y B) (ver anexo 1) de las 1000 más frecuentes de inglés (ver anexo 2). Los exámenes evalúan en la primera sección conceptos y definiciones de palabras, en la sección dos y cuatro evalúan el uso apropiado de las palabras en oraciones y la sección tres, evalúa la asociación y colocación de palabras. En base a ello se realizó una análisis con los datos del cuestionario de frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario; de este modo se revisó primero, sí existía una correlación significativa entre el resultado del examen de vocabulario VKT1-inicial y VKT2-final (que se basados en dos listas de 50 palabras desconocidas para los estudiantes) y el número de estrategias usadas por los estudiantes antes de la instrucción explicita y después de ella, y segundo sí la diferencia entre los exámenes de vocabulario VKT1 y VKT2 fue significativa.

Por otra parte, el análisis cualitativo se realizó utilizando la recolección de datos sin medición numérica, como las observaciones, los diarios de los estudiantes y del docente. Su propósito es reconstruir las experiencias de aprendizaje los estudiantes de la Unidad de Aprendizaje "Formación para el Trabajo I". Para la obtención de la información se diseñaron en principio dos instrumentos: uno de aplicación al inicio de la intervención y el otro al final de la misma. Los instrumentos consistieron en dos entrevistas semi-estructuradas; así también se pidió a los estudiantes que durante la intervención escribieran un diario que al compararlo con la entrevista semi-estructura pudiera dar información consistente en el proceso de aprendizaje. Por su parte, el docente también llevó un diario,

con la finalidad de corregir información respecto a la planeación, aplicación y resultados de la estrategia de aprendizaje de vocabulario (Pacheco, 2010).

Los sujetos de estudio fueron adolescentes que tienen entre catorce y dieciséis años de edad, cursaban en el semestre otoño el primer año del nivel medio y escogieron como taller, la Formación para el Trabajo de Inglés I.

5. Resultados

Al inicio de la indagación se aplicó el cuestionario de frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario y el examen de vocabulario VKT1 para corroborar, sí el uso de las estrategias apoya en el aprendizaje de vocabulario. Al final de la intervención se realizó el mismo proceso, pero en esta etapa se utilizó el examen de vocabulario VKT2, y en base a estos datos obtenidos se hizo una prueba estadística correlacional del tipo no paramétrico, rho para corroborar si existía una correlación significativa entre el uso de estrategias y el resultado en los exámenes de vocabulario VKT1 inicial y VKT2 final.

Así, con los datos obtenidos en la primera aplicación se realizó la prueba correlacional *rho* y se obtuvieron los siguientes datos de cada uno de los tres grupos de estrategias y el examen de vocabulario VKT1: 1. Encuentro con palabras desconocidas=rh0= .372, 2 Toma y organización de notas=rho .217, 3 memorización-asociación= .218. Lo que nos indica que no existe una correlación significativa entre el número de estrategias usadas y el examen de vocabulario VKT1, antes de la intervención.

Al final de la intervención se aplicó una segunda prueba correlacional de tipo *rho* no paramétrico con los datos obtenidos del cuestionario de frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario y el resultado de la aplicación del examen de vocabulario VKT2-final. De esta prueba estadística, se obtuvo una correlación negativa grupo 1=rho= -0.084, grupo 2= rho -0.067, grupo 3= rho= 0.094 que nos indica que los estudiante utilizaron menos estrategias de aprendizaje de vocabulario para aprender y sin embargo su nivel de vocabulario se incrementó.

Con respecto al examen de vocabulario inicial (VKT1) y final (VKT2), también se realizó una prueba correlacional del *tipo T*, no paramétrica, se obtuvieron los siguientes datos t=5.239, df=24, p=.0001 y la media fue A= 42% y B= 61% en este caso se obtiene

una correlación positiva que nos indica que el nivel de conocimiento se incrementó (19%) y el aprendizaje de vocabulario es significativo para los estudiantes.

5.1. Las entrevistas inicial y final.

De las entrevistas obtuvimos los siguientes comentarios, se concentraron los más relevantes que mencionan los estudiantes.

Pregunta 1. ¿Qué hiciste para investigar la lista de palabras?

Al inicio de la indagación los estudiantes tuvieron que investigar la palabras de la lista A y para conocer la traducción de la palabras usaron el diccionario bilingüe y el traductor de *google*, y de socialización donde el estudiantes obtiene información de la lengua de otros (maestros, compañeros de clase, nativos hablantes). Al final de la indagación, los estudiantes buscan la lista de palabras B, en un diccionario bilingüe, el o los significados de las palabras y la pronunciación de las mismas.

Pregunta 2. ¿Qué hiciste para aprenderte la primera y segunda lista de palabras?

Al inicio los estudiantes solo registraron palabras en la libreta y las repitieron para memorizarlas. Por otro lado, al final de la intervención los estudiantes aprenden el vocabulario utilizando los tres grupos de estrategias, haciendo lo siguiente: primero memorizan las palabras repitiendo en voz alta o mentalmente y al mismo tiempo, las asocian con otras. Segundo, los estudiantes utilizan la palabra meta en oraciones y en conversaciones. Tercero, cuando los estudiantes almacenan y toman nota información, y esto lo hacen porque les interesa volver a consultar esta información posteriormente.

Pregunta 3 ¿Cómo organizas tus apuntes de vocabulario?

Al principio los estudiantes solo hacen listas de palabras en su libreta, sin embargo, al final de la intervención los estudiantes han evolucionado y ahora disponen de diversas formas para almacenar el vocabulario como se describe a continuación: por orden alfabético, en listas de palabras, usan una libreta especial, usan la libreta de inglés, por fecha, apuntan palabras conforme van apareciendo, escriben las palabras y anotan la siguiente

información: significado, relacionan las palabras con otras, usan marcatextos para resaltar su importancia.

Pregunta 4. ¿Conoces o usas estrategias que aprendiste durante la intervención curricular? Se aprenden las palabras desconocidas, usan el diccionario o les preguntan a sus amigos, para memorizar las palabras utilizan el método de la palabra clave o la relacionan con un dibujo, repiten las palabras en voz alta o mentalmente, cantan en inglés, asocian la palabra nueva con otras. El repertorio de los estudiantes se diversificó al final de la intervención curricular como se aprecia en los comentarios anteriores.

5.2. Los diarios de campo de los estudiantes

Del trabajo en los diarios se logra percibir que su uso fue relevante toda vez que la calificación del examen de vocabulario VKT2 se incrementó en forma significativa con un 19% (ver figura 1).



Figura 1. Comparativo de resultado de exámenes de vocabulario

A continuación se describen las actividades de uno de los estudiantes más exitosos.

El estudiante 1 (1)

Este estudiante refiere que al inicio de la intervención solo le pidió ayuda a un compañero para estudiar y aprenderse las palabras que se le dieron a investigar, sin embargo al final surgió un procedimiento que consistió en lo siguiente -"Pues escribo las palabras, las pronuncio, y las busco en el diccionario para saber si estoy bien". -"Me gusta mucho usar las palabras en oraciones. Escribirlas y pronunciarlas y pues sí, las uso mucho todo para

aprendérmelas bien". -"Pues no fue difícil porque siempre me ponía a estudiarlas y a repetirlas"

-"Si no me sé alguna palabra, la consulto en el diccionario o a veces se la pregunto a unos amigos que saben hablar inglés". -"Pues me gusta mucho aprender inglés, me encantaría saber hablar inglés".

5.3. De las preguntas de investigación

Para contestar la *primera pregunta* de investigación que se enfoca sobre la *correlación* entre el número de estrategias utilizadas para el aprendizaje del vocabulario y su éxito, se analizaron los resultados del cuestionario de frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario inicial y la calificación del examen VKT 1. De este resultado se encontró que el análisis estadístico arrojó una correlación no significativa, lo que nos muestra que el número de estrategias usadas para el aprendizaje de vocabulario *no tiene* gran impacto en el aprendizaje de vocabulario.

Para contrastar este resultado, al final de la intervención se realizó el mismo proceso, se utilizó la segunda aplicación del cuestionario de frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje y el examen de vocabulario VKT 2. En base a estos datos se efectuó una prueba estadística para corroborar si existía una correlación entre ellos; los resultados obtenidos muestran una *correlación negativa*, por lo que se confirma que *no existe correlación* entre el número de estrategias usadas y el resultado en el aprendizaje de vocabulario. Esta correlación negativa señala que no influye tanto el número de estrategias, sino la combinación de las mismas para investigar la forma, significado y uso de las palabras al aprenderse la segunda lista (B), porque obtuvieron mejores resultados en el examen final de vocabulario VKT2.

Los resultados anteriores nos indican que hay un cambio positivo en la calidad de uso de las estrategias, el estudiante es consciente de su propio aprendizaje y saben cómo usar las estrategias en forma efectiva para que les apoyen en el incremento de conocimiento de vocabulario y por lo tanto de la comprensión de inglés como segunda lengua (Oxford, 1990).

De la segunda pregunta de investigación ¿Qué hacen los estudiantes que tienen éxito en el aprendizaje de vocabulario en términos de uso de estrategias? Para dar

respuesta a esta pregunta las notas del diario que realizaron los estudiantes durante su intervención.

Al realizar el análisis se encuentra que los estudiantes 1, 2, 3, 6, 17, 19, 21, 22 y 25 coinciden en varias actividades como la consulta del diccionario, interactuar para obtener significados, tomar notas para almacenar información entre otras y tienen claro cuáles estrategias les funcionan en forma efectiva para sus propósitos específicos, ellos establecieron con iniciativa propia un proceso para aprender vocabulario que a largo plazo les va a proporcionar independencia y autonomía (Schmitt y McCarthy,1997)

Así se encuentra que cuando los estudiantes encuentran alguna palabra desconocida, usualmente consultan el diccionario como primera opción y como éste usualmente tiene varias entradas para una misma palabra, además de la pronunciación, información semántica y sintáctica, los estudiantes confirman la información de la palabra con sus compañeros y/o amigos (Santos y Saldaña 2007). El diccionario es una fuente de información léxica y es usado para la decodificación de la información y en estos casos los estudiantes lo usan para la comprensión de las palabras (Nation, 1990).

De la misma manera, los estudiantes usan la estrategia de repetición con el fin de memorizar las palabras, aunque algunas veces se dan cuenta que el repetir no es suficiente para recordar el significado de una palabra (Schmitt y McCarthy, 1997). Para complementar su aprendizaje los estudiantes usan: la asociación de palabras y usan las palabras nuevas en oraciones. Una de las actividades que fue clave para que el aprendizaje de palabras se llevara a cabo fue que cada uno de ellos dedicaba un tiempo específico para esta actividad y usaba las estrategias de acuerdo a la situación del momento (Oxford, 1990). Es en estos lapsos de tiempo, en los que los estudiantes (–hacen inferencias, contextualizan aplican y deducen -), llevan a cabo estos procesos mentales, cambian su comportamientos y se convierten en personas autodidactas que no necesitan la instrucción directa para aprender y el tiempo usado para lograrlo se reduce cada vez más. Sin embargo, se dan cuenta que no es suficiente y al no conformarse con sólo usar las estrategias que aprendieron en clase, combinan las estrategias y hacen sus propias interpretaciones (Ellis, 2005).

De esta manera, si el estudiante es consciente de la frecuencia con que usa las estrategias de aprendizaje esto representa un desarrollo en el orden de su Meta-cognición. Sin embargo, los estudiantes exitosos usaron la tecnología y realizaron acciones directas

para aprender una segunda lengua y usaron las estrategias que consideraron más efectivas para ellos y expandieron su uso al combinarlas. Se concentran en escoger la palabra y en encontrar información acerca de la palabra y establecieron el conocimiento integral de la palabra (Nation, 1990).

Asimismo, los estudiantes al usar las estrategias y buscar oportunidades para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, pudieron establecer un andamiaje comunicativo suficiente para realizar una comprensión adecuada y poder desarrollar otras habilidades y destrezas para controlar y monitorear su aprendizaje (Oxford, 1990).

6. Conclusiones

De lo anterior expuesto podemos concluir que la calidad de uso de estrategias entendido como la capacidad de saber combinarlas, a los estudiantes les incrementa la comprensión, nivel de vocabulario, y enriquece su aprendizaje. Además, los estudiantes aprenden a aprender y desarrollan habilidades metacognitivas cuando usan las estrategias e internalizan el conocimiento del vocabulario de inglés.

De la misma manera, en esta investigación, los estudiantes usan las estrategias de aprendizaje de vocabulario por las siguientes razones: cuando desconocen una palabra, cuando quieren almacenarla y toman notas acerca de las palabras y las quieren memorizar, las asocian con otras palabras y esto implica una atención mayor hacia el vocabulario nuevo y facilita su retención.

Al incorporar la enseñanza de estrategias de aprendizaje de vocabulario al currículo del curso de inglés, se hace más eficiente el proceso de adquisición de la lengua, por las oportunidades que buscan los estudiantes de estar en contacto con la segunda lengua y el aprendizaje incidental del vocabulario. Al mismo tiempo, sus prácticas estratégicas generan en el mediano y largo plazo, estudiantes más independientes que se auto-controlan y se auto-dirigen.

El uso de las estrategias es un elemento indispensable para los estudiantes de nivel básico y es vital que se incluya en el programa de formación para el trabajo I, porque proporcionan a los estudiantes las herramientas necesarias para tener independencia y que facilitan el logro de la segunda lengua.

Referencias

- Brown, J. D. (1995) *Understanding Research in Second Language Learning*. 5th edition Cambridge: Cambridge University Press
- Chamot A.U. y O'Malley J.M. (1996) *Implementing the cognitive Academic Language Learning Approach*. Issues & options in Oxford. Oxford:Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: a psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 141-172.
- Nation, I.S.P. (1990) *Learning vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies. What Every Teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Santos, S. y Saldaña, A. (2007). Dealing with lexical problems in second language writing: reference skills training. En *Memorias del tercer Foro Nacional de Estudios en Lenguas*.
- Schmitt, N. y McCarthy, M. (1997) *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Regresar al índice



Karina Ivett Verdín Amaro Alma Gisela Ruiz Delgado

1. Introducción

El bilingüismo infantil es un fenómeno que ha sido estudiado desde hace ya algunos años y en los últimos tiempos ha adquirido fuerza en diferentes campos tales como la psicolingüística, la neurolingüística y la planificación lingüística generando con ello numerosas líneas de investigación (Signoret, 2005). El poder comprender como es que este fenómeno ocurre en la edad temprana contribuye a las teorías de adquisición del lenguaje infantil y permite con ello ampliar los conocimientos acerca del aprendizaje del lenguaje en la niñez (DeHouwer, 1995).

Uno de los aspectos interesantes del bilingüismo infantil es poder comprender como se desarrolla el lenguaje del niño en situaciones bilingües cuando las lenguas que componen el sistema lingüístico del hablante presentan características muy diferentes. Por ejemplo, en el inglés, se tiene una lengua con poca flexión verbal, donde la marcación de la persona se encuentra en los pronombres que anteceden al verbo; en tanto que en el español la flexión verbal es muy alta ya que los verbos se flexionan en persona, número, modo, tiempo y aspecto, sin requerir de manera especial a los pronombres como en el caso del

inglés. En este caso, lo que tiene que hacer un niño bilingüe con estas dos lenguas, es aprender a distinguir entre ambas situaciones de flexión o poca flexión verbal, lo cual no resulta tan complicado si se toma en cuenta la *hipótesis de islas verbales* propuesta por Tomasello (1992, 2003), que explica la manera en como en el discurso temprano del niño se comienzan a utilizar los verbos como "islotes aislados" (Sebastián, Soto y Mueller, 2004), sin generalizar la sintaxis de un verbo a otro. Es por lo anterior que se podría pensar que los niños bilingües de español e inglés adquieren sus verbos de manera aislada para ambos sistemas lingüísticos. Asimismo, Jones, Gobet y Pine (2000) apoyan la hipótesis de islas verbales y la amplían destacando que también existen otros fenómenos de islas en el discurso temprano, los cuales no se refirieren únicamente a los verbos, sino también a los sustantivos propios o pronombres personales que utiliza el niño en el discurso temprano.

El objetivo del presente estudio de caso es identificar los fenómenos de islas en un niño bilingüe de inglés y español. Con el propósito de tener una mayor comprensión de estos fenómenos, se presenta un marco teórico, el cual considera en primer lugar los hallazgos de estudios relacionados con la adquisición de flexiones verbales. Asimismo, se presenta un resumen de la hipótesis de Tomasello (1992) y del trabajo realizado por Jones, Gobet y Pine (2000). Como parte final se aborda la metodología que se siguió para la realización del estudio, así como la discusión de los resultados.

2. Marco Teórico

2.1 Adquisición de flexiones verbales.

En la investigación en curso, se estudian los fenómenos de islas en un niño mexicano bilingüe que habla inglés y español. Estas lenguas, aparte de muchas diferencias más, tienen la distinción de la flexión verbal (español) y la poca flexión verbal (inglés). La flexión verbal en español tiene la característica de que, entre otras cosas, marca la persona; en tanto que en inglés, para la marcación de persona aparece un morfema libre (pronombre). De acuerdo con el experimento llevado a cabo por Jones, Gobet y Pine (2000), el cual se explicará más adelante, en el discurso temprano de la niña que estudiaron aparecían fenómenos de islas en pronombres, debido a que la lengua materna del sujeto era el inglés.

En la misma línea de ideas, Childers, Fernández, Echols y Tomasello, (2001) presentan una serie de cinco estudios donde emplean dos procedimientos experimentales diferentes para investigar algunos cambios que ocurren en la adquisición infantil de un grupo particular de flexiones verbales en dos grupos de lenguas diferentes para examinar si el tiempo de este entendimiento difiere de una lengua con alta flexión como el español, frente a una lengua con muy pocas flexiones, como el inglés. Los resultados de los cinco experimentos sugieren que el niño adquiere un paradigma verbal gradualmente durante su desarrollo, aunque esto depende mucho de las diferencias individuales de cada niño y del contexto en el cual se desarrollen.

2.2 Hipótesis de islas verbales de Tomasello

La hipótesis de las islas verbales de Tomasello (1992, 2003) se refiere a que el niño en su discurso temprano comienza por usar verbos como predicados, y estos verbos toman otros elementos léxicos como argumentos, generalmente sustantivos, los cuales se forman antes que los verbos. De acuerdo con Tomasello (1992, 2003) la gramática del niño es insular, es decir cada verbo es su propia isla de organización Cada construcción de islas verbales tiene su propia sintaxis con sus propios roles semánticos para los argumentos expresados del verbo, dependiendo del verbo específico involucrado y de su semántica. La especificidad de estos roles semánticos es la razón por la cual, de acuerdo a la hipótesis de Tomasello, los niños no pueden generalizar la sintaxis de un verbo a otro, o de un verbo adquirido con anterioridad a uno reciente: les faltan los roles semánticos como "actor" y "paciente" y de esta manera se aplicaría a todos los verbos de la misma manera.

Recientemente se ha acumulado mucha evidencia que no apoya el elemento de insularidad de la hipótesis de Tomasello. La evidencia contradictoria consiste en la demostración de una considerable transferencia entre elementos, la facilitación en el sistema sintáctico más temprano en el niño y otros fenómenos de islas (Pine, Lieven y Rowland, como se citó en Childers et al., 2001; Jones et. al., 2000), fenómenos que se opone al de islas verbales explicado en la hipótesis de Tomasello.

2.3 Otros fenómenos de islas

Jones, Gobet y Pine (2000) presentan un modelo de computación llamado MOSAIC (Model of Syntax Acquisition in Children) el cual construye una red de nodos y uniones basado en un análisis distribucional de ejecución limitada del input (el discurso de la madre) para producir emisiones parecidas a las de un niño. De acuerdo con estos investigadores y otros (Pine, Lieven y Rowland, como se citó en Jones et al., 2000), la hipótesis de Tomasello presenta el problema de que hay fenómenos del discurso temprano de múltiples palabras del niño que no cumplen estrictamente con la versión de la hipótesis. Muchos niños adquieren elementos de alta frecuencia (pronombres y sustantivos) los cuales Tomasello no describiría como predicados. Además estos fenómenos de isla parecen funcionar como elementos estructurados (*frames*) en el discurso del niño que aceptan rellenos (*slot fillers*). Estos datos sugieren que en el discurso temprano del niño de múltiples palabras el fenómeno de las islas verbales puede ser otro más en la adquisición infantil de estructuras con especificidad léxica.

Para confirmar la hipótesis de las islas verbales los datos del lenguaje deben contener verbos que sean marcos, y contenga muy pocos elementos léxicos de otra categoría que sean marcos (un marco es una estructura relacional de una oración y los rellenos del marco son elementos léxicos relacionados con el marco). Para demostrar esto, Jones et al. (2000) analizaron los datos de las emisiones de una niña desde 1:10.7 hasta 2:9.10 de edad. Su MLU (*Mean Length of Utterance*) al iniciar fue de 1.62 con un tamaño de vocabulario de 180; así como también las emisiones de su madre y las emisiones de MOSAIC, una vez que le fueron ingresadas las emisiones de la madre y pudo producir sus propias emisiones.

Se destaca que con los datos extrajeron las secuencias de verbo + sustantivo común y sustantivo común + verbo para observar la existencia de las islas verbales. Los sustantivos comunes, más que otros elementos léxicos, se examinaron porque son la categoría más común y más temprana en el discurso infantil y a menudo se usan como rellenos de marcos verbales (Jones et al., 2000).

Para investigar si existen otros fenómenos de isla, los investigadores extrajeron y analizaron las combinaciones de pronombre + verbo y nombre propio + verbo. Los pronombres se usaron porque de acuerdo a la hipótesis de islas verbales no se permite que

los pronombres actúen como islas. También, porque los pronombres ocurren con gran frecuencia en los datos del niño y a menudo son seguidos por un verbo. Los nombres propios se usaron como una prueba adicional de otros fenómenos de islas.

Cabe destacar que para que un elemento sea denominado "isla" tiene que ser un elemento léxico que actúe como marco de al menos diez rellenos diferentes. Para comprobar estos fenómenos, Jones et al., (2000) emplearon el siguiente método que también fue utilizado para la presente investigación:

Se analizaron los tres juegos de datos de la misma manera. El método de extraer las combinaciones del verbo + sustantivo común se detalla aquí pero el método es el mismo para las secuencias de sustantivo común + verbo, pronombre + verbo, y sustantivo propio + verbo.

Cada emisión se investigó para una palabra que se le dio categoría de verbo. Las dos palabras siguientes de la categoría verbo fueron examinadas para ver si alguna aparecía como un sustantivo común. En ese caso, el par del verbo + sustantivo común se guardó para el análisis. Se convirtieron los verbos entonces a su forma de la raíz (por ejemplo, "going" y "goes" los dos se vuelven "go") y el sustantivo común a su forma singular (por ejemplo, "dogs" se vuelven "dog"), y cualquier par duplicado se elimina. (Jones et al., 2000)

Los resultados obtenidos en la investigación muestran que aparte del fenómeno de islas verbales existen otros fenómenos de isla (el pronombre y sustantivos propios) los cuales son problemáticos para una versión estricta de la hipótesis de Tomasello.

3. Objetivo

Identificar fenómenos de isla en el discurso temprano del niño mexicano bilingüe hablante de español e inglés.

4. Hipótesis

Existen fenómenos de islas en el discurso temprano del niño mexicano bilingüe hablante de español e inglés en verbo, pronombre y sustantivo propio.

5. Método

5.1 Participantes

En el presente estudio se analizaron las emisiones de un niño mexicano bilingüe a la edad de 1:3 y 1:8. Se destaca que la lengua de más contacto para este niño es el español, ya que con la mayoría de sus familiares y amistades es la lengua que utiliza para comunicarse. En el caso del contacto con el inglés, este se da por parte de su madre que es quien le habla en este idioma desde que tenía un mes de nacido; sólo entre ellos dos existe comunicación utilizando el inglés y en los casos en los que viaja por motivos vacacionales a lugares donde se habla el dicho idioma.

Las emisiones producidas por el niño, quien fue el sujeto de estudio de esta investigación, fueron tomadas de corpus de la Dra. Jackson-Maldonado transcrito en CHAT a través del programa CHILDES. El corpus consiste en transcripciones de las interacciones del niño con sus padres, su hermana y una investigadora en dos muestras espontáneas en español y dos muestras espontáneas en inglés a la edad de 1:3 y 1:8. Las transcripciones contienen todas las emisiones de esas muestras. El MLU (Mean Length of Utterance) y el tamaño del vocabulario del participante para ambas lenguas se puede observar en la tabla 1.

Taba 1.

MLU y tamaño del vocabulario del participante en ambas lenguas

			Tamaño de
Edad	Lengua	MLU	Vocabulario
	Español	1.04	70
1:3	Inglés	1.22	90
	Vocabu	lario	146
	compu	esto	
	Español	1.21	100
1:8	Inglés	1.18	98
	Vocabu	lario	170
	compu	esto	

5.2 Procedimiento

En las emisiones en español e inglés del niño se organizaron las palabras de acuerdo a su categoría sintáctica de verbo, pronombre, sustantivo común y nombre propio, con la ayuda del Child Language Analysis System (CLAN). Se analizaron los datos en inglés y en español de la misma manera. Se hizo usó el método empleado por Jones, Gobet y Pine (2000):

Los datos se analizaron igual para extraer cuatro tipos de secuencias:

- 1. Verbo + sustantivo común;
- 2. Sustantivo común + verbo:
- 3. Pronombre + verbo;
- 4. Sustantivo propio + verbo

Por ejemplo, para el par verbo + sustantivo común se buscó un verbo en cada emisión. En las dos palabras que le seguían se buscó un sustantivo común. En el caso de que existiera una de las secuencias descritas anteriormente. Si había uno, se analizaba el par, pero antes de ello, los verbos fueron convertidos a su forma raíz y los sustantivos comunes a su forma singular y cualquier duplicado se excluyó. Se destaca que los análisis se hicieron de los tipos (*types*) y no así de las muestras (*tokens*). Sé debe que tener en cuenta que el número de rellenos que existe para un marco es el número de diferentes tipos de categorías que aparecen con un marco. Una isla es un elemento léxico que actúa como marco de al menos diez rellenos diferentes.

6. Resultados

En la tabla 2 se presentan todas las emisiones del niño en ambas lenguas que contienen las categorías léxicas que estaban bajo investigación: verbo, sustantivo común, pronombre, sustantivo propio. En dicho cuadro se puede ver que la mayoría de las emisiones no tienen los pares que se estaban buscando: verbo + sustantivo común, sustantivo común + verbo, pronombre + verbo y sustantivo propio + verbo.

Tabla 2.

Muestras de las emisiones en español e inglés

]	Español]	nglés
Edad	1:3	1:8	1:3	1:8
Pronombre	aquí está	abra	mí di	vola
	está	open	quiero agua	ten
	ya pasa	abre	i want bottle	ay ma ten
		dame pan		quiero más
		aquí está la banana		a book quiero
		se llama apple		pollo
		ten		y ella cuacuá
		mira pan ten		
		i'm gonna		
		i'm gonna aquí		
		éste el fish aquí		
		tú		
		no yo		
Sustantivo	Ernie	mamá	agua mama	ay ma ten
propio	mamá	mamá Valeria [/]	papá	y a manolo y a
	pa	Valeria	ah mom?	manuel
	a papá	Valeria sí	Valeria!	ma
	papá!			Valeria Valeria!
	más papá?			mira Valeria
	papá guaguá			
	Valeria			
	car Valeria			
Sustantivo	agua	dame pan [/] dame	quiero agua	hay papas
común	ih guaguá car	pan	i want bottle	ir a cuacuá [/] is
	car	aquí está la banana	bottle milk	a cuacuá

a car	se llama apple	car	a ver a
uno car	libro	car ?	cuacuá
coche	apple	car!	a book quiero
martillo	el mono	papita	pollo
un peine	nene	the dog guaguá	guaguá
papá guaguá	un nene	guaguá	y ella cuacuá
car Valeria	paleta	yeah guaguá	fishy [/] fishy [/]
	mira el pan	el guaguá	fishy
	pan	el guaguá y	uva
	y el pan ?	guaguá	más mira
	el pan	uh uh mira	mano
	mira pan ten	guaguá	la mano
	ay la papa!	the guaguá	niña
	la(s) papas!	doggy	la niña
	papas	bottle milk	juice
	mira papas mmm	la leche	the juice
	y payaso ?	papita	kitty
	mira el payaso	truck	milk
	el payaso el fish	quiero agua	popo
	patita	agua	ya popo
	no [/] no patita	agua agua!	mira paleta
	pelota	mira agua	paleta
	fishy	más agua [//] agua	y el papas?
	el fish	agua mama	más papas
	mira el fish	más no a la agua	mira papa
	a un fish	i want bottle	el papas
	éste el fish		el papa
	y a el fish		ay las papa
	el plato		allá cuacuá [/]
	banana		allá cuacuá
	a banana		mira cuacuá

		aquí está la banana		cuacuá
		pollo		el agua
		y el pollo ?		cuacuá
		mira el pollo		cuacuá cuacuá
		cheese		allá cuacuá
		uvas		shoes
				a spoon ?
				más spoon?
				the truck
				el agua
				cuacuá
 Verbo	aquí está	abra	fall down	how nance
V CI DO	aqui esta	aora	Tall down	hay papas
VEIDO	está	open	mí di	vola
Verbo	-			
verbo	está	open	mí di	vola
VEIDO	está	open dame pan [/] dame	mí di push push	vola ir a cuacuá [/] ir
VEIDO	está	open dame pan [/] dame pan	mí di push push quiero	vola ir a cuacuá [/] ir a cuacuá
VEIDO	está	open dame pan [/] dame pan aquí está la banana	mí di push push quiero I want bottle	vola ir a cuacuá [/] ir a cuacuá dónde está ?
VEIDO	está	open dame pan [/] dame pan aquí está la banana se llama apple	mí di push push quiero I want bottle	vola ir a cuacuá [/] ir a cuacuá dónde está ? a ver a cuacuá
VEIDO	está	open dame pan [/] dame pan aquí está la banana se llama apple ten [/] ten	mí di push push quiero I want bottle	vola ir a cuacuá [/] ir a cuacuá dónde está ? a ver a cuacuá ten
VEIDO	está	open dame pan [/] dame pan aquí está la banana se llama apple ten [/] ten ten	mí di push push quiero I want bottle	vola ir a cuacuá [/] ir a cuacuá dónde está ? a ver a cuacuá ten ay ma ten
VEIDO	está	open dame pan [/] dame pan aquí está la banana se llama apple ten [/] ten ten mira pan ten	mí di push push quiero I want bottle	vola ir a cuacuá [/] ir a cuacuá dónde está ? a ver a cuacuá ten ay ma ten quiero más

En la tabla 3 se muestran los tipos, es decir, los verbos en su forma raíz y los sustantivos en su forma singular. Los pronombres se contabilizaron por las flexiones de los verbos en español, aparte de los pronombres que se presentaron como tales, tanto en inglés como en español.

Tabla 3.

Tipos de las emisiones en español e inglés

Español			Inglés		
Edad	1:3	1:8	1:3	1:8	
Pronombre	III pers.	III pers.	I pers. sing.	III pers.	
	sing.	sing.		sing.	
	II pers.	II pers.		II pers.	
	sing	sing.		sing.	
		I pers.		I pers.	
		sing.		sing.	
		éste		III per.	
				sing. fem	
Sustantivo	Ernie	mamá	mama	ma	
propio	mamá	Valeria	papá	manolo	
	pa		mom	manuel	
	papá		Valeria	Valeria	
	Valeria				
Sustantivo	agua	pan	bottle	papas	
común	guaguá	banana	milk	cuacuá	
	car	apple	car	book	
	coche	libro	papita	pollo	
	martillo	apple	dog	guaguá	
	peine	mono	guaguá	fishy	
	car	nene	doggy	uva	
		paleta	leche	mano	
		papa	truck	niña	
		papas	agua	juice	
		payaso		kitty	
		fish		milk	

		patita		popo
		pelota		paleta
		fishy		papa
		plato		agua
		pollo		shoes
		cheese		spoon
		uvas		truck
Verbo	estar	abrir	fall down	haber
Verbo	estar pasar	abrir open	fall down dar	haber volar
Verbo				
Verbo		open	dar	volar
Verbo		open dar	dar push	volar ir
Verbo		open dar estar	dar push querer	volar ir estar
Verbo		open dar estar llamarse	dar push querer	volar ir estar tomar

Lo que se encontró en los datos se muestra en la tabla 4, donde se ve que no existe ninguna isla de acuerdo a los requisitos impuestos en el procedimiento, es decir que fueran los pares antes mencionados y que el primer elemento de cada par actuara como marco del segundo, que sería el relleno. Para que un elemento léxico se considerara un marco requería tener al menos diez elementos lingüísticos que se portaran como rellenos. Como se ve en el cuadro, ningún elemento cumplió con estos requisitos.

Tabla 4.

Datos de islas para el niño en español e inglés

Lengua	Islas	Tipos
Verbo		
Español	0	Estar, pasar, abrir, dar, llamarse, tomar, dar, querer,
		haber, volar, ir
Inglés	0	Open, go, fall down, push, want
Sustantivo común		
Español	0	Agua, coche, cuacuá, guaguá, leche, libro, mano,
		martillo, mono, nene, niña, paleta, pan, papa, patita,
		payaso, peine, pelota, plato, pollo, popo, uva
Inglés	0	Apple, banana, book, bottle, car, cheese, dog, fish,
		juice, kitty, milk, shoes, spoon, truck
Pronombre		
Español	0	III pers. sing., II pers. sing., I pers. sing.
Inglés	0	I pers. sing., II pers. sing.
Sustantivo propio		
Español	0	Ernie, mamá, pa, papá, Valeria, Manolo, Manuel
Inglés	0	mom

A pesar de que ningún elemento léxico fue marco de por lo menos diez rellenos, las palabras que aparecen en la tabla 5 aparecieron acompañadas de otros elementos más de una vez pero menos de diez, como se puede ver en el cuadro 5.

Tabla 5.

Elementos léxicos que eran acompañados por otros elementos en más de una ocasión, pero menos de diez.

Elemento léxico	Número de acompañantes	Muestras
Querer	3	Quiero agua, quiero pollo, I want
		bottle
I pers. sing.	4	Quiero, quiero, I want, I'm gonna
II pers. sing.	4	Dame, ten, abre, pasa
III pers. sing.	2	está, se llama

7. Conclusiones

De acuerdo con el objetivo planteado en el presente estudio, se esperaba identificar fenómenos de islas en el discurso temprano del niño bilingüe hablante de español e inglés. Por un lado, que los verbos actuaran como los marcos al tomar diferentes sustantivos comunes como rellenos, así como no se esperaba que los sustantivos comunes actuaran como marcos. Por otro lado, que aparecieran otros fenómenos de islas, ya fueran pronombres o sustantivos propios que se portaran como marcos de diferentes verbos.

Aunque en los resultados en el discurso infantil temprano no han aparecido aún los fenómenos de islas tal como era el requisito de Jones, Gobet y Pine (2000) es decir, un marco para diez rellenos como mínimo, se puede observar que los verbos y algunas flexiones verbales para la persona o pronombres comienzan a funcionar como marcos aunque en este momento del discurso aún no tienen por lo menos diez rellenos para ser llamados fenómenos islas. Entonces se puede comprobar que aunque no tan frecuentes, los fenómenos de islas están presentes de manera subyacente en el discurso de una palabra del niño bilingüe.

De la misma manera, con los resultados encontrados es posible predecir que, en una edad más avanzada, en el niño bilingüe se podrá encontrar el fenómeno de islas verbales y no verbales con por lo menos diez rellenos para cada marco.

Referencias

- Childers, J., Fernández, A., Echols. C. y Tomasello, M. (2001). Experimental Investigation of Children's Understanding and Use of Verb Morphology: Spanish and English speaking 2½ and 3 year- old Children. En M. Algrem, A. Barreña, M. J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal, & B. MacWhinney, (Eds.), *Research on Child Language Acquisition, 2: Syntax, Morphology, Phonology and the Lexicon.* 104-127. Somerville, MA: Cascadilla Press
- DeHouwer, A. (1995). Bilingual Language Acquisition. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.) *The Handbook of Child Language*. Cambridge, MASS: Blackwell
- Jones, G., Gobet, F. y Pine, J. (2000). A Process Model of Children's Early Verb Use. *Proceedings of the 22nd Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. Philadelphia, U.S.A. Recuperado de http://www.psychology.nottingham.ac.uk/staff/Fernand.Gobet/papers/ProcessModel /ProcessModel.html
- Tomasello, M. (2003). Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition. Cambridge, Massachusetts, the United States of America: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (1992). First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development. Cambridge: Cambridge University Press
- Sebastián, E., Soto, P. y Mueller, V. (2004). La morfología verbal temprana en español. *Anuario de Psicología*, 35(2), 203-220. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61786/88570
- Signoret, A. (2005). Bilingüismo, cognición y metacognición. En M. Akerberg (Comp.) *Adquisición de segundas lenguas. Estudios y perspectivas*. México, D.F.: UNAM.

Regresar al índice

Lenguas en contacto Español, inglés y lenguas mexicanas

se finalizó en noviembre de 2015
en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades
de la Universidad Autónoma de Nayarit.
El cuidado de la edición estuvo a cargo de los integrantes del
CA Lengua y Cultura
Se grabaron 500 ejemplares