



División de Ciencias Sociales y
Humanidades

Posgrado en Humanidades

Línea: Lingüística

TESIS DOCTORAL

Inseguridad lingüística de estudiantes
universitarios

*Estudio de caso de la Universidad
Autónoma Chapingo*

Presenta: Willelmira Castillejos López

Director: Héctor Muñoz Cruz

México, D.F.

2011

H C C P S L Í
I O C R I E I S
P R I E D N T A
E R Ó S O U A G I
R E N T O R D Ü C

DIALECTO SOCIAL

REPRESENTACIONES

ACTITUD

**INSEGURIDAD
LINGÜÍSTICA**

ACTUACIÓN

ESTEREOTIPOS

CONTEXTO

**MERCADO
LINGÜÍSTICO**

VARIACIÓN



DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN HUMANIDADES
LÍNEA: LINGÜÍSTICA

**Inseguridad lingüística de estudiantes
universitarios**

Estudio de caso de la Universidad Autónoma Chapingo

Director de tesis: Dr. Héctor Muñoz Cruz

Tesis doctoral presentada por: Willelmira Castillejos López

México, D.F.

2011

Agradecimientos

La redacción de este apartado me ha producido la reflexión sobre cuánto una tesis es el resultado de un trabajo colectivo. Aun cuando la autoría corresponda a una sola persona, hay otras sin cuya contribución difícilmente se hubiera completado la tarea. He aquí esas personas.

Con la seriedad, inteligencia y generosidad que le caracterizan, el doctor Héctor Muñoz Cruz dirigió cada etapa de la investigación. Las asesorías personales y los seminarios técnicos que organizó motivaron el esfuerzo continuo y la entrega puntual de avances. Sus críticas bien fundadas y su disposición al diálogo abierto y respetuoso permitieron descubrir las diversas aristas del objeto de estudio. He sido afortunada de compartir una trayectoria investigativa no sólo con una persona de gran calidad humana sino también con un apasionado investigador, agudo lector y excelente orientador. Por todo eso, le expreso mi profundo agradecimiento.

Institucionalmente, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Autónoma Chapingo y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología constituyeron el soporte académico y financiero que permitió la dedicación atenta a este trabajo. Ese apoyo ha quedado también manifiesto en la conformación de un grupo de trabajo el cual, bajo la dirección del doctor Héctor Muñoz Cruz, ha hecho importantes observaciones y críticas constructivas a los planteamientos de este trabajo, razón por la que estoy agradecida también.

Agradezco también a mis colegas de los diversos departamentos de la Universidad Autónoma Chapingo que tuvieron la generosidad de permitirme entrar a sus grupos para llevar a cabo las encuestas. Su disposición de tiempo para escuchar los propósitos del proyecto y su interés abierto para permitir las visitas a las aulas reflejan un auténtico interés en la exploración intelectual del universo multiétnico y multicultural que constituye a la institución objeto de estudio.

Mis colegas más cercanos de Centros Regionales han tenido la afabilidad de preguntar constantemente por mis avances y de manifestar expresiones de ánimo cada vez que me los encuentro en los pasillos. Su respaldo explícito ha contribuido a integrar positivamente las condiciones bajo las que pude concluir este trabajo. Mi sincero agradecimiento para ellos.

Mi agradecimiento más emocional está dirigido a mis hermosos padres, esposo, hermanos y sobrinos, los seres que constituyen mi núcleo familiar y el objeto de todas mis motivaciones para crecer como persona, en aras de ser una hija, hermana, tía y esposa digna de ellos. En un universo tan lleno del amor de estos seres es imposible no buscar el progreso. A ustedes: Baldo, Dona, Nicolás, Mariel, Yutzill, Mariela y Santiago, dedico este esfuerzo que me parece pequeño comparado con lo que ustedes merecen.

Mis amigos también son parte de este agradecimiento al demostrarme una actitud solidaria y afectuosa durante este proceso. Sus palabras de ánimo y sus ofrecimientos de apoyo son una muestra de amistad sincera que me ha enriquecido espiritualmente.

...y sobre todo gracias a ese poder sobrenatural que muchos llaman Dios.

Índice

<i>Introducción general</i>	12
Capítulo 1. Significación y entorno teórico-metodológico de la inseguridad lingüística	17
1.1 Introducción	17
1.2 Significación de la inseguridad lingüística y experiencias de su estudio en diversos contextos	21
1.2.1 Inseguridad lingüística: concepción sociolingüística tradicional y concepción ampliada	21
1.2.2 Diversas experiencias en el estudio de la inseguridad lingüística	27
1.3 Inseguridad lingüística en el enfoque de las actitudes	42
1.3.1 Las actitudes bajo una perspectiva interdisciplinar	42
1.3.2 Descripción de la actitud lingüística bajo la lupa sociolingüística	47
1.3.3 Implicaciones en la medición de la IL y la actitud lingüística	55
1.4 La lengua como sistema único y diferenciado	59
1.4.1 El sistema único y la noción de estructura	59
1.4.2 Rasgos del sistema único y del diferenciado	65
1.4.3 Inseguridad lingüística en los sistemas único y diferenciado	70
1.5 Inseguridad lingüística en la diferenciación social del lenguaje, las relaciones socioculturales y los fenómenos de variación	74
1.5.1 Fenómenos de variación de la lengua y estereotipos	77
1.5.2 La noción de prestigio en el mercado lingüístico	81
1.5.3 La hipercorrección como una manifestación de inseguridad lingüística y un detonador del cambio lingüístico	85

1.6	Pertinencia de las representaciones lingüísticas en el estudio de la inseguridad lingüística	90
1.7	Delimitación del problema de investigación	94
1.8	Objetivos	100
Capítulo 2. Aspectos contextuales: la historia y el papel social de la Escuela Nacional de Agricultura y actual Universidad Autónoma Chapingo		101
2.1	Introducción	101
2.2	La Escuela Nacional de Agricultura y su papel en la proyección nacional de una época	102
2.3	Las sedes de la Escuela Nacional de Agricultura	108
2.4	Nueva sede, nuevo rumbo	111
2.5	Períodos sobresalientes de la ENA	114
2.6	Modelos agronómicos en la trayectoria de la ENA-UACH	117
2.7	La UACH en la actualidad	123
2.8	Reflexión final sobre el contexto y el estudio de actitudes lingüísticas	126
Capítulo 3. Marco metodológico y campo de observación		131
3.1	Introducción	131
3.2	Diseño de la encuesta en tres fases	133
3.3	Fundamentos teóricos del diseño metodológico	136
3.4	Población a la que se dirigió el experimento	142

3.5	El origen étnico	146
3.6	El medio sociocultural	147
3.7	La modalidad de la encuesta	149
3.8	Tratamiento de los datos recolectados	153
3.9	A manera de retroalimentación metodológica	155
3.10	Limitaciones del método	158
	Capítulo 4. Análisis de resultados	161
4.1	Introducción	161
4.2	Resultados de la encuesta	163
4.2.1	Cuestionario	163
4.2.2	Balance general del cuestionario	180
4.2.3	Prueba de inseguridad lingüística (primera parte)	185
4.2.4	Prueba de inseguridad lingüística (segunda parte)	194
4.2.5	Balance general de la prueba de inseguridad lingüística	205
4.3	Discusión general	208
4.3.1	Observación de la inseguridad lingüística bajo un nuevo planteamiento metodológico	209
4.3.2	El papel de la escuela en la promoción de valores lingüísticos	214
4.3.3	Perspectivas en el estudio de la inseguridad lingüística	219
	<i>Conclusión</i>	224
	<i>Bibliografía</i>	228
	<i>Anexos</i>	235

Lista de tablas

No.	Título	pág.
1	Definiciones de actitud según Gene F. Summers (1976)	44
2	Diferencia entre los sistemas único y diferenciado	69
3	Matrícula 2008 de estudiantes indígenas del nivel medio superior por programa y grado escolar	125
4	Tamaño de la muestra	143
5	Número de estudiantes de la muestra que reconocen pertenecer a una comunidad indígena	146
6	Distribución de los informantes según el medio sociocultural	149
7	Concepción de la inseguridad lingüística: orientación teórico-metodológica	156
8	Parámetros del trabajo sociolingüístico	157
9	Distribución en números absolutos de los informantes que respondieron al cuestionario, con base en el origen étnico y sociocultural	162
10	“En Chapingo, adonde vienen estudiantes de todo el país, se pueden observar formas distintas de hablar.” Resultados por nivel escolar.	164
11	“La gente que ha vivido en la ciudad habla mejor que la que ha vivido en el campo.” Resultados por nivel escolar.	165
12	“Los estudiantes que vienen de una comunidad indígena hablan español tan bien como los que no vienen de una comunidad indígena.” Resultados por nivel escolar.	166
13	“Reconozco que algunos compañeros tienen mejor dominio del español que yo.” Resultados por nivel escolar.	169
14	“Conforme pasa el tiempo que llevo estudiando en Chapingo, siento que mi forma de hablar va mejorando.” Resultados por nivel escolar.	170
15	“Siento que mi forma de hablar no es adecuada cuando participo en clase, por lo que prefiero guardar silencio.” Resultados por nivel escolar.	171
16	“No siento temor a participar en clase (planteo mis dudas con toda	

libertad).” Resultados por nivel escolar.	175
17 “A veces soy el primero en responder a alguna pregunta que el profesor hace a la clase entera.” Resultados por nivel escolar.	175
18 “En los trabajos de equipo, ya sea dentro o fuera del salón de clases, normalmente son mis compañeros los que discuten más sobre la tarea a resolver. Yo prefiero reservarme mis opiniones.” Resultados por nivel escolar.	179
19 Resultados generales del cuestionario	182
20 Influencia del origen étnico en B: “La gente que ha vivido en la ciudad habla mejor que la que ha vivido en el campo.”	183
21 Influencia del medio sociocultural en B: “La gente que ha vivido en la ciudad habla mejor que la que ha vivido en el campo.”	184
22 Influencia del origen étnico en C: “Los estudiantes que vienen de una comunidad indígena hablan español tan bien como los que no vienen de una comunidad indígena.”	184
23 Distribución en números absolutos de los informantes que respondieron a la prueba de IL, con base en el origen étnico y el medio sociocultural	186
24 Registro del orden de prontitud de respuesta	186
25 Influencia de la etnicidad en la prontitud de respuesta	189
26 Influencia de la etnicidad en la prontitud de respuesta. Clasificación por nivel escolar.	191
27 Influencia del medio sociocultural en la prontitud de respuesta.	192
28 Influencia del medio sociocultural en la prontitud de respuesta. Clasificación por nivel escolar.	193
29 Coincidencia de la seguridad lingüística con la elegibilidad basada en el discurso	197
30 Coincidencia de la inseguridad lingüística con la elegibilidad basada en el discurso	199

Lista de figuras

No.	Título	pág.
1	Estratificación social de /r/ (Labov 1972: 125)	86
2	Estratificación social de /eh/ (Labov 1972: 127)	87
3	Ex convento de San Jacinto, México, D.F.	111
4	Actual Universidad Autónoma Chapingo, Texcoco de Mora, Edomex.	111
5	Principales proveniencias de estudiantes por estados	125
6	Principales lenguas diferentes al español en la UACH	129
7	Doble manifestación de la inseguridad lingüística	136
8	Total de estudiantes indígenas y no indígenas en la UACH	147
9	Influencia del medio sociocultural en la respuesta “de acuerdo” con F	174
10	Influencia del origen étnico en la respuesta “de acuerdo” con H	177
11	Influencia del medio sociocultural en la respuesta “de acuerdo” con H	179
12	Índice de prontitud de respuesta por nivel escolar (valores absolutos)	187
13	Influencia de la etnicidad en la prontitud de respuesta	189
14	Índice de inseguridad lingüística por nivel escolar (valores absolutos)	201
15	Índice de inseguridad lingüística según la dimensión de etnicidad	203
16	Índice de inseguridad lingüística según el medio sociocultural	204

Lista de anexos

ANEXO 1	Curso de redacción para estudiantes de la UACH
ANEXO 2	Datos personales del informante
ANEXO 3	Cuestionario sobre representaciones lingüísticas
ANEXO 4	Formato de prueba de inseguridad lingüística: prontitud de respuesta y autovaloración del discurso
ANEXO 5	Vaciado de datos de cuestionario (grupo inicial)
ANEXO 6	Vaciado de datos de cuestionario (grupo intermedio)
ANEXO 7	Vaciado de datos de cuestionario (grupo avanzado)
ANEXO 8	Registro de prontitud de respuesta (grupo inicial)
ANEXO 9	Registro de prontitud de respuesta (grupo intermedio)
ANEXO 10	Registro de prontitud de respuesta (grupo avanzado)
ANEXO 11	Registro de autoevaluación del discurso (nivel inicial)
ANEXO 12	Registro de autoevaluación del discurso (nivel intermedio)
ANEXO 13	Registro de autoevaluación del discurso (nivel avanzado)

Abreviaturas

IL	Inseguridad lingüística
SL	Seguridad lingüística
UACH	Universidad Autónoma Chapingo
PI	Estudiantes de procedencia indígena
PNI	Estudiantes de procedencia no indígena
FV	Núcleo social favorecido
MF	Núcleo social medianamente favorecido
PF	Núcleo social poco favorecido

Introducción general

Aunque técnicamente hablando el concepto de inseguridad lingüística (IL) aparece con los trabajos de Labov (1966), no es difícil pensar que su existencia se remonta a mucho tiempo atrás, prácticamente al momento en que se intentaron interpretar las jerarquías sociales en las prácticas lingüísticas y comunicativas. Seguramente la separación de los grupos humanos basada en aspectos socioeconómicos y culturales estableció las primeras categorías dialectales, dando como resultado la relación de un grupo social con formas específicas de uso del lenguaje. Desde los primeros intentos analíticos, la IL se vislumbra entonces como un fenómeno lingüístico correlacionado con un elemento social.

Labov no abunda en el concepto de IL, más bien lo abarca como parte de los resultados obtenidos respecto de la asimetría entre autoevaluación y actuación lingüísticas. No es de soslayar, sin embargo, la gran contribución laboviana de generar entre los estudiosos de la sociolingüística el impulso y la motivación para ahondar en este fenómeno que a partir de él y en una multiplicidad de contextos se ha investigado, tomando formas cada vez más asequibles. Labov demostró la existencia de IL en una categoría de hablantes caracterizada por un nivel social específico. No obstante, otros trabajos han demostrado que la IL se encuentra también en el seno de otras categorías, basadas en características de género, escolaridad o geografía (Trudgill, 1974; Francard, 1993; Carrera-Sabaté, 2005).

La IL ha sido principalmente abordada en el mundo francófono, en donde el concepto se ha ampliado mucho más allá de los límites abordados por Labov. Los trabajos más representativos son los de Gueunier *et al* (1978) y Francard (1993). El primero, por ejemplo, aborda la IL en el marco de un estudio sobre las actitudes

frente a la norma en cuatro centros urbanos franceses: Tours, Lille, Limoges y Saint-Denis de la Reunion. Uno de los grandes aportes de esta investigación fue relacionar la IL con casos de diglosia. La ciudad de Tours quedó demostrada como la más segura lingüísticamente debido a que no se comparte el francés con ningún uso dialectal, a diferencia de las otras tres ciudades, que presentaron mayor IL (Cf. Gueunier *et al*, 1978).

En cuanto a los aspectos metodológicos, la investigación de la IL plantea un serio reto y ha sido estudiada principalmente de forma experimental, conjugando la intervención de una variable fonética y una variable social. Sin demeritar este enfoque de investigación, los resultados que arrojan tales estudios pueden estar sujetos a ciertas ambigüedades en su interpretación, pues las respuestas de los informantes pueden tener influencia del contexto en el que se desarrollan las experiencias, o simplemente pueden elegir opciones que no corresponden a la respuesta que realmente desean. Por supuesto, las encuestas y entrevistas son de vital relevancia en la averiguación de actitudes, pero nada resulta más nítido y certero para el investigador que la observación de la lengua en el discurso real, en la interacción cotidiana de los hablantes, donde éstos reflejan los rasgos de IL sin sentirse observados o sujetos de un experimento.

En noviembre de 1993 se llevó a cabo en la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica un coloquio sobre IL en comunidades francófonas periféricas. En el discurso de bienvenida, el profesor Michel Francard hablaba del derecho de los hablantes (francófonos) de expresar su propia lengua sin prejuicios y complejos, en aras no sólo del bienestar personal o colectivo, sino por la preservación de la lengua misma (el francés):

“Quel avenir peut-on espérer pour une langue dont l'exercice suscite, chez ses utilisateurs “natifs”, une suspicion permanente? Quel avenir pour une

langue maternelle face à laquelle nous nous sentirions “étrangers”?”¹
(Francard M., 1994a:10)

Estas preguntas se acomodan muy bien al propósito de este estudio, pues extienden el concepto de IL a una suerte de disposición psicológica, es decir, una actitud, la cual se manifiesta a partir de una relación con la lengua que se habla. Esa actitud que conduce al hablante a experimentar cierta falta de legitimidad lingüística es la que motiva este estudio sociolingüístico, cuya pretensión consiste en abordar el fenómeno de IL como un problema de conducta social cuyas consecuencias pueden afectar el desempeño académico de estudiantes de enseñanza media superior y superior.

En este caso, se trata de estudiantes de esos niveles académicos pertenecientes a una institución de arraigada tradición agrarista, en la que confluyen diversos orígenes geográficos, culturales, étnicos y lingüísticos. Se trata de un panorama que supone importantes diferenciaciones sociales durante las interacciones cotidianas efectuadas en diversos sitios del campus.

La Universidad Autónoma Chapingo, escenario de este estudio, se convierte así en una comunidad lingüística digna de estudio sociolingüístico cuyo punto de enfoque serán las aulas de Preparatoria Agrícola y de las especialidades agronómicas que se imparten, de modo que se plantea un análisis de la forma en que evoluciona la actitud lingüística de inseguridad, manifestada en la escasa propensión a la participación verbal y la desvaloración del discurso propio.

El temor a hablar y la escasa o nula inclinación a tomar la palabra son manifestaciones de IL que todos o la mayoría de los hablantes padecen en algún momento. Sin embargo, cuando este fenómeno se arraiga en las interacciones

¹ “¿Qué futuro le depara a una lengua cuyo ejercicio suscita entre sus hablantes nativos un recelo permanente? ¿Qué futuro para una lengua materna frente a la cual lleguemos a sentirnos “extranjeros”?” (Francard M., 1994a: 10, traducción propia).

cotidianas, inhibe la explicitación del progreso intelectual. La IL en el contexto escolar será la tónica de este trabajo y se abordará con matices particulares, explicados en la sección que trata el planteamiento del problema.

Las referencias más cercanas a este tipo de estudio son las propuestas de M. Francard (1993) y Bucci y Baxter (1984). En alusión al primer autor, se propone un estudio que explore las representaciones lingüísticas de los estudiantes con el propósito de realizar un análisis de su opinión explícita en torno a las formas de habla con las que se convive cotidianamente en el escenario universitario bajo estudio (Universidad Autónoma Chapingo). En el caso de los segundos, se ha adaptado la técnica diseñada por ellos denominada *medida de autocorrección*, mediante la cual los hablantes atribuyen un valor a su producción lingüística.

El plan de investigación supone la ejecución de esta trayectoria: la reformulación del concepto de IL en un sentido más abarcador que el de la significación laboviana; la descripción del contexto donde operará el estudio, lo que permitirá el acercamiento congruente de los resultados con el entorno ideológico en el que se desenvuelven los sujetos de estudio; la propuesta de un modelo metodológico combinatorio de observación directa e indirecta del fenómeno de IL, gracias al cual se posibilitará la exploración de las representaciones lingüísticas como medio de identificación de estereotipos lingüísticos y como marco de comparación entre lo que los sujetos opinan y lo que realmente manifiestan cuando se estudia la IL de manera indirecta.

En ese modelo metodológico, se plantea el diseño de una prueba que medirá la prontitud de la respuesta durante la aplicación de un ejercicio en el aula, en la idea de que la participación verbal, a diferencia del silencio, es un comportamiento que revela la asertividad del hablante para el uso del lenguaje. Esta prueba, en conjunto con la de Bucci y Baxter (1984), conforma el instrumento de medición de IL mediante el cual se extraerá la interpretación de los datos en la fase empírica del

proyecto. La base del análisis comparativo se realizará en términos del grado escolar, la etnicidad y el medio sociocultural al que pertenecen los sujetos de estudio.

El propósito último del trabajo consiste en generar un replanteamiento de la IL como un hecho sociolingüístico digno de profundo análisis debido a su incidencia en fenómenos de variabilidad lingüística, pero también como un hecho psicolingüístico que afecta el comportamiento intelectual de los hablantes. En ese sentido, se intenta su abordaje como un objeto de estudio de naturaleza tanto subjetiva como objetiva.

CAPÍTULO 1

Significación y entorno teórico-metodológico de la inseguridad lingüística

1.1 Introducción

Desde el momento de su aparición como objeto de estudio sociolingüístico, la IL se ha caracterizado por ser un fenómeno que ocurre a un grupo social dominado que distingue las formas lingüísticas propias de las que pertenecen al grupo dominante. Francard (1993) reconoce a la IL como una búsqueda constante de legitimidad lingüística de los hablantes “conscientes” de esta diferenciación, los cuales pretenden un intento de progresión en la jerarquía social. Sea cual sea la característica social del grupo de hablantes portadores de IL, un rasgo común en su manifestación es la autodesvaloración de la variedad que se habla.

Por tratarse de un fenómeno evaluativo, la IL resulta poco accesible en su observación, por lo que su estudio científico se ha basado principalmente en la medición del índice de IL, el cual consiste en obtener la diferencia entre lo que el hablante produce efectivamente y lo que ellos consideran que producen. Sin embargo, los resultados de una medición de este tipo conllevan la dificultad de obtener un discurso epilingüístico explícito en el que efectivamente se asocie la intensidad de la IL y la capacidad del hablante para expresar dicha inseguridad.

El estudio científico de la inseguridad lingüística (IL) ha tenido lugar en diversos contextos, y las formas en que se presenta también son variadas, por ello, es crucial delimitar los alcances del concepto como parte de un estudio de la actitud humana frente a fenómenos lingüísticos. Indudablemente, se trata de un concepto relevante para la sociolingüística, pero es cierto también que aún falta trabajo de teorización para analizar los diversos rasgos de la actitud lingüística que puedan considerarse como IL. En la medida que se defina el punto en común de los diversos estudios en torno a este concepto se estará en condiciones de reconocer la congruencia de los métodos utilizados para llevar a cabo su estudio.

Con base en lo anterior, en este capítulo se define primero la naturaleza de la IL teniendo como punto de partida la significación acuñada por Labov (1972, 1983), a partir de sus trabajos en Nueva York y que otros sociolingüistas han retomado (Cf. Trudgill, 1974; Francard, 1993; Carrera Sabaté, 2005). Asimismo, se realiza un recorrido por los diferentes escenarios en donde la IL ha sido objeto de estudio, de modo que con la lectura particular de cada caso se podrá visualizar la forma en que cada investigador concibe este fenómeno lingüístico. Al mismo tiempo, se irán conformando los rasgos que para este trabajo han sido considerados para definir a la IL, a este respecto se adelanta su concepción como un fenómeno lingüístico observable bajo dos perspectivas, una orientada hacia la actitud (enfoque psicológico) y otra hacia la conducta social (enfoque sociológico). Para concebir la IL de este modo, se incluye la descripción de la actitud lingüística en un ambiente interdisciplinar, pero principalmente sociolingüístico.

En todo estudio lingüístico es pertinente incluir si la corriente de análisis que se asume es de tipo estructural o funcional, así que una vez asumido el carácter diversificado del fenómeno de IL se incluye un apartado en torno a la concepción de la lengua como un sistema único, caracterizado por las normas que rigen el funcionamiento lingüístico; estas normas referidas a la gramática y al léxico de una lengua son las que permiten la asunción de un sistema bajo un enfoque estructural.

No obstante, en el uso, la lengua porta también un sistema diferenciado motivado por las demandas sociales. Surge así la idea de dialecto social, que identifica a los individuos como pertenecientes a grupos cuyo comportamiento lingüístico da origen a la segmentación de la sociedad en núcleos dialectales.

La IL es una actitud que se refleja en un uso distintivo de la lengua, y la diferenciación obedece a la interacción entre hablantes de diversos orígenes sociales, por lo que su estudio tendría relación con la sociolingüística laboviana, aun cuando su interpretación vaya más allá de la variabilidad en los términos que este autor la concibe. Por esa razón, el tipo de análisis que se realizó se ha sujetado al enfoque funcionalista, desde el cual se intentan describir las causas por las que cierto comportamiento de IL ocurre en los hablantes en cierto espacio del contexto escolar. Así, tomar como marco de referencia que la IL es un fenómeno que ocurre en el sistema diferenciado de la lengua es la razón por la que se ha incluido en este capítulo una sección correspondiente a la descripción de la lengua como sistema único o diferenciado.

Tras la asunción de la IL como un fenómeno que alude a una actitud de desvaloración hacia la lengua que se produce o que se escucha, se han incorporado los conceptos periféricos que permiten visualizar a la IL en una dualidad actitud-actuación. Estos conceptos representan los detonadores de la diferenciación del lenguaje durante las interacciones sociales y se refieren a los rasgos de prestigio, estereotipos, hipercorrección y procesos de cambio en el mercado lingüístico.

El capítulo continúa con el abordaje de las representaciones lingüísticas, con las cuales se sustenta parte del trabajo empírico. En la tradición francesa², se considera que las representaciones son los elementos que nutren el *imaginario lingüístico* de los hablantes y les conducen a reconocer las normas de un grupo

² Estas cuestiones han sido ampliamente desarrolladas por Bordieu, 1982 y Boyer, 1990.

social o de otro. Por supuesto, se trata de un reconocimiento en el nivel del discurso epilingüístico, y puede tomar variadas formas: Francard (1993: 9) identifica la simple reproducción del discurso dominante, la explicación de argumentos más o menos elaborados y el conjunto de estereotipos lingüísticos.

El estudio de las representaciones constituye en este trabajo el preámbulo de la fase empírica de la prueba de IL, por ello es crucial contener en un solo esquema teórico a los factores que dan cuenta tanto de la identidad de los hablantes, en la forma de las representaciones que asumen, como del comportamiento lingüístico, derivado de su actitud de seguridad o inseguridad lingüísticas.

Puede decirse que el primer capítulo se constituye de tres partes: la significación de IL, enriquecida con las experiencias en donde ha surgido el interés por su estudio. En esta primera parte se abordan además los esquemas metodológicos con los que se la ha abordado. Este apartado ocupa el punto 1.2.

La segunda parte es el punto 1.3, que enfoca el estudio de la IL en el marco de las actitudes humanas y más concretamente de las actitudes lingüísticas. Al dar cuenta de una actitud, la IL se expresa como una predisposición a la actuación lingüística, de modo que su manifestación puede inferirse en dos esferas o sistemas, uno correspondiente al sistema único y otro al diferenciado de la lengua. Los puntos 1.3 y 1.4 se encargan de tratar estos aspectos.

La tercera parte, puntos 1.5 y 1.6 incluye un segmento extenso sobre conceptos formadores del entorno de la IL, en particular aquellos fenómenos de diferenciación de la lengua por factores sociales. Ejemplo de ellos son el prestigio, la hipercorrección, el dialecto social y el cambio lingüístico. También se tratan aquí las razones por las que es pertinente el análisis de las representaciones lingüísticas como elementos sustentantes de la actitud lingüística.

La perspectiva de este capítulo es conformar el panorama teórico-metodológico mediante el cual se irá construyendo el concepto de IL para fines de este estudio. Se trata de una construcción paulatina, que permita observar las diversas aristas que rodean al objeto de estudio. La constitución de todos los elementos servirá de base para la delimitación del problema, sección con la que concluye este capítulo.

1. 2 Significación de la inseguridad lingüística y experiencias de su estudio en diversos contextos

1. 2. 1 Inseguridad lingüística: concepción sociolingüística tradicional y concepción ampliada

En su *Glosario de Sociolingüística* (2003: 81), Trudgill define a la inseguridad lingüística (IL) como:

El conjunto de actitudes lingüísticas en las cuales los hablantes tienen sentimientos negativos acerca de su variedad nativa, o de de ciertos aspectos de la misma, por lo que se sienten inseguros acerca de su valor o “corrección”. Esta inseguridad los conduce a intentos de acomodación para adquirir formas de habla más elevadas en la jerarquía social, lo cual puede resultar en una hipercorrección desde la perspectiva individual, o en una hipercorrección laboviana, desde la perspectiva de grupo. [...] (traducción propia).

Esta definición de IL recoge el sentido de los trabajos de Labov (1966, 1972), los cuales constituyeron la punta de lanza del estudio de este fenómeno lingüístico. Desde la perspectiva laboviana, la IL se explica en términos de la discordancia en la valoración de la variedad que utilizan los hablantes y la forma efectiva en que expresan dicha variedad, lo que les lleva a pronunciar diferentemente cuando los contextos cambian. Esta fluctuación es también un producto de su IL. Así

concebida, la IL ha sido materia de diversos estudios³ en donde se correlacionan respuestas sobre una corrección percibida en pronunciaciones alternativas de un grupo de palabras, con declaraciones hechas por los propios hablantes sobre cómo han pronunciado. Estos estudios han conferido una significación casi unívoca al concepto de IL. Sin embargo, conforme se han ido sumando los trabajos relativos a este tema, la concepción tradicional de la IL ha presentado varias aristas que han contribuido a la investigación sociolingüística bajo distintas interpretaciones.

A manera de paréntesis, es útil mencionar que un concepto entendido en diversas formas según el enfoque teórico al que se haga referencia no debe visualizarse como informal o poco sólido en una disciplina. La IL comporta el estudio de una actitud, la cual es en esencia una predisposición al comportamiento, por lo que la inferencia de la actitud de inseguridad a partir del comportamiento lingüístico es una empresa riesgosa en la que a veces se dejan de lado uno o más aspectos que no pueden ser parte del estudio total. Lejos de ser una desventaja, esto permite que cada investigación aborde un aspecto que otra no ha atendido y que la naturaleza de un concepto sea mejor reconocida. Seguramente, el estudio de las actitudes humanas siempre deja una sensación de abordaje incompleto del trabajo, ello se debe a la certeza de que la reacción de la cual se ha inferido la actitud puede obedecer a una razón distinta a la que se ha esbozado en los resultados del trabajo. De cualquier modo, la labor del que investiga es interpretar y dar explicaciones plausibles a los eventos que analiza, tomando como referencia el trabajo teórico y empírico existente, y abordando otros aspectos del fenómeno, con lo cual se permitirá también ampliar el significado de los conceptos.

El fenómeno de IL surge a partir del reconocimiento de la convivencia entre formas más prestigiosas y formas menos prestigiosas. En su sentido tradicional, la IL se concibe entonces como el resultado de la asimetría entre lo que efectivamente

³ Véase, a manera de ejemplo: Owens, Thompson W. y Paul M. Baker, 1984; Chambers, J.K. y P. Trudgill, 1998; Carrera-Sabaté, 2005.

se es (lingüísticamente hablando) y lo que se cree que se es. Pero se trata de un concepto más abarcador que las diferencias de pronunciación percibidas. Para entender mejor lo que refiere, es oportuno comprender el concepto de *inseguridad*.

En lenguaje cotidiano, la palabra *inseguridad* hace alusión a sentimientos de temor, miedo a la vergüenza, confusión o falta de arrojo para ejecutar una acción que conlleva algún riesgo o peligro. Lo que ocurre con la IL es justamente un reflejo del temor o falta de atrevimiento para lanzarse a una experiencia lingüística debido al entorno social que la rodea: lugar, momento, personas. No hay que confundir la IL con la competencia lingüística, pues incluso los hablantes competentes también son susceptibles de IL; en realidad todas las personas en ciertas situaciones de la vida experimentan este síntoma, pero el fenómeno se hace más evidente cuando se presenta a nivel de grupo. Labov (1966) hipotetizó que individuos pertenecientes a cierto grupo social manifestaban rasgos de IL de modo más frecuente que otros grupos, los resultados de sus experimentos arrojaron que la clase en ascenso social era la más susceptible.

Labov estudió la variación para acercarse a un fenómeno lingüístico: la realización del fonema /r/ y lo correlacionó con una variable social, y llegó a concluir que cierto grupo de hablantes comportaba rasgos de IL al no reconocer el estilo de habla propio aduciendo que ellos hablaban como la gente de una clase social superior. A partir de este reconocimiento Labov (1983: 178) estableció el índice de IL y lo definió como la separación (observada por el investigador) entre la pronunciación efectiva de un hablante y la evaluación que el mismo hablante da sobre dicha pronunciación.

La IL surge a partir del hecho que el hablante está consciente de que existe una variedad de prestigio y que su propia forma de hablar se aleja de dicha variedad, por lo que una situación en donde conviva con hablantes de la misma le provocará inseguridad. La IL está entonces asociada a la clase social en virtud del

contexto, pues ciertos escenarios son más propicios para la presentación del fenómeno. Uno de ellos es la diglosia⁴.

En la diglosia existe la convivencia de dos o más lenguas, una de las cuales tiene mayor estatus o valor en función de los usos oficiales determinados por las políticas de lenguaje en la comunidad de habla. Otra lengua tiene menor valor oficial pero se sigue utilizando, normalmente en el seno familiar. En esta situación se reviste de cierta importancia a una lengua y el hablante es capaz de percibir las diferencias de valor en los usos cotidianos. Ahora bien, si el hablante abandona la comunidad y parte a vivir en el seno de una comunidad donde sólo la lengua dominante se habla, no es difícil imaginar que experimentará IL. Esto es precisamente lo que ocurre con los estudiantes indígenas que dejan su comunidad y comienzan a vivir en un núcleo ciento por ciento hispanohablante.⁵ Si dentro de su propia comunidad es posible que ya hayan experimentado IL frente al estatus de la lengua mayoritaria, la llegada a un escenario monolingüe donde su propia lengua o variedad lingüística no se reconoce como prestigiosa traería como consecuencia el “síntoma” de IL, el cual sólo podría atenuarse si las condiciones del contexto lo favorecen socialmente.

Por otra parte, en la percepción de la naturaleza de la IL deben tomarse en cuenta dos aspectos: en primer lugar, la actitud hacia la lengua. En este sentido nos encontramos en el nivel de la representación mental (Cf. 1.6), es decir, de la opinión subjetiva favorecida por la sociedad misma, que atribuye ciertos modos de pronunciación o de construcción gramatical a ciertos grupos sociales o culturales. Culioli A. (1997) da cuenta de un *discurso epilingüístico* que explica las

⁴ Este término fue difundido por C. Ferguson en 1959, explicando que las situaciones de diglosia estricta se derivan de los siguientes factores en el uso de la lengua: función, prestigio, adquisición, sistema gramatical, léxico, estandarización, herencia literaria y estabilidad. Un ejemplo de diglosia es el de los países arabófonos, donde se usa el árabe clásico para fines religiosos y oficiales mientras que el árabe coloquial se destina a la comunicación familiar y cotidiana. Para mayor referencia, consultar Garvin, P. y Y. Lastra (1984, eds.).

⁵ Un caso concreto de este hecho ocurre en la Universidad Autónoma Chapingo, adonde ingresa una población de origen indígena mayor al 30% en cada ciclo escolar.

representaciones de los hablantes sobre la lengua propia o la de otros. En segundo lugar, existen manifestaciones palpables de IL en la expresión del hablante, por ejemplo, los cambios de registro, las alternancias de código, las expresiones metalingüísticas en el discurso propio (autocorrecciones, explicaciones, justificaciones) y las variaciones en la producción discursiva del hablante a través de cambios en el volumen de la voz, en la complejidad sintáctica de los enunciados, en la riqueza léxica, etc. Todos estos rasgos evidenciadores de IL fueron observados en los trabajos de Labov (1966) y Trudgill (1974), en su calidad de pioneros del estudio del fenómeno, pero se han observado en trabajos recientes también (como los que se citarán más adelante: Carrera-Sabaté J., 2005; De Matteis L., 2010, por mencionar dos ejemplos).

Pero un rasgo más que hace patente la IL es el silencio del hablante. Bucci y Baxter (1982) realizaron un estudio sobre IL en una clínica psiquiátrica y encontraron que algunas personas se limitaban a no hablar por temor a evidenciar el dialecto propio. Ante este panorama, es innegable que los métodos para observar, medir y analizar la IL deben ser cuidadosamente elaborados. Además, el lingüista no debe proyectar su propio imaginario lingüístico en la interpretación de los datos, sino ajustarse exclusivamente a lo que revelan las pruebas bajo las condiciones de aplicación, ese es el único modo de garantizar la confiabilidad de un instrumento.

Las condiciones de aplicación de los instrumentos para tratar el concepto de IL y sus resultados están sujetos al escenario en el que se lleven a cabo. Por esa razón, no se puede atribuir a un solo elemento social la presencia de IL; si en algunos casos la causa que se asocia es la clase social, en otros casos puede deberse a la edad, al género, a la procedencia rural o urbana, al origen étnico, etc. Siempre habrá un factor social con el cuál ligar a la IL, el desafío es inferir cuál es y profundizar en las causas. Justamente, el trabajo de Labov se orientó hacia el qué,

el cómo y el dónde de la variación, pero el trabajo no quedó agotado, pues quedó en el tintero ahondar en el porqué de la variación y, principalmente, de la IL.

Las causas están entonces ligadas al contexto y, en el caso que se aquí se trata, se aborda un contexto universitario en México y la situación de IL de hablantes procedentes de una comunidad indígena cuando conviven con hablantes que no tienen tal procedencia. Las actitudes hacia estos hablantes están relacionadas con la historia del desarrollo de las políticas del lenguaje en el país: México ha atravesado estados lingüísticos de la más diversa índole, desde el multilingüismo y la imposición de una lengua franca, el náhuatl, durante la época prehispánica de dominación mexicana, hasta la filtración sistemática y progresiva del español como producto de la conquista. La pérdida de las lenguas indígenas en el país conforme avanza la lengua mayoritaria ha supuesto un escenario de conflicto lingüístico en el seno del cual los hablantes de las lenguas minoritarias seguramente experimentan IL.

Con base en lo anterior, no es difícil adivinar que la IL es un fenómeno que afecta la sensibilidad de los individuos de cierto grupo social y que se manifiesta en su conducta lingüística. El hablante que no se siente a gusto con la forma en que habla frente a ciertos hablantes refleja este sentimiento por los posibles juicios que pueda tener su interlocutor, o por la situación en general.

Con base en estas reflexiones, no se puede afirmar que la IL sea un fenómeno lingüístico de concepción unilateral, pues su significación queda patente sólo en el marco contextual del estudio en cuestión. En efecto, se trata de un concepto amplio cuya manifestación en los hablantes produce varias reacciones, tales como: a) ajustar la forma propia de hablar, evidenciando rasgos de hipercorrección; b) producir segmentos de habla desestructurados; c) producir segmentos de habla muy breves; d) guardar silencio por temor a evidenciar la variedad propia frente a una considerada más prestigiosa. No se trata entonces

simplemente de la diferencia entre lo que se cree que se habla y lo que realmente se habla, se trata de un fenómeno surgido en la interacción social que se evidencia en la conducta lingüística del hablante.

1.2.2 Diversas experiencias en el estudio de la inseguridad lingüística

Se presenta a continuación una sección sobre los esquemas teórico-metodológicos con los que ha operado el estudio de la IL en distintos contextos. Para tal propósito, se realiza un recorrido por algunos de los trabajos más relevantes en esta materia, los cuales consideran a veces sólo la parte reactiva hacia la lengua, es decir la actitud de IL, a veces sólo la actuación, en la forma de diferenciaciones fonéticas o alternativas de pronunciación en ciertas palabras. Una constante de estas investigaciones ha sido la obtención del índice de IL, pero también se ha trabajado un enfoque dirigido al estudio de la actitud y las representaciones lingüísticas. La puesta en común de estos métodos y de su centro de interés sociolingüístico permitirá definir la forma en que se va construyendo la significación de la IL a la luz de los conceptos y métodos utilizados en su estudio.

Se ha adelantado ya que a los trabajos de Labov (1972) se deben las primeras percepciones del fenómeno de IL como un elemento de interés para el estudio sociolingüístico. En términos metodológicos, Labov considera que el estudio de una lengua implica salir a la calle, escuchar a las personas y detectar cómo ciertos grupos hablan de una manera y otros de otra.

Este autor se interesa en las diferencias regionales y de clase y en cómo cuantificar la variación fonética. El concepto de variación lingüística se encuentra en el centro de sus estudios, pues es el que posibilita “la transición entre dos estados de lengua, sin que la comunicación entre los hablantes se ponga en peligro”

(Thibault 1990: 65). En un proceso de variación lingüística, un grupo de hablantes comienza a introducir formas de hablar que se van difundiendo entre otros hablantes; con el paso del tiempo se hacen parte de un grupo social y poco a poco esas formas se imponen y dejan de ser una forma nueva, el cambio lingüístico se ha dado. Ahora bien, el motor que provoca este cambio se podría encontrar en la IL, ya que manifiesta externamente la actitud del hablante en una evaluación más o menos consciente sobre la separación o diferencia existente entre la forma propia de hablar y una forma estimada como más prestigiosa.

En pocas palabras, los hablantes tienden a la IL cuando están conscientes de que su variedad lingüística no es la más apreciada socialmente. Labov se interesa en la actitud de estos hablantes y se inspira en la psicología social para elaborar *tests* de reacción a grabaciones que incluyen variaciones fonéticas presentes en la comunidad y bien conocidas por los sujetos de estudio, y descubre que los individuos de las capas sociales intermedias presentan una actitud hacia la lengua que les conduce a pensar que su forma de hablar no es tan buena como la de las clases superiores, en otras palabras, tienen una baja autoestima lingüística.

Los trabajos de Labov (1983) concluyen así que son los sujetos en ascensión social “los principales” portadores de IL y los agentes del cambio lingüístico. Se enfatiza “los principales” porque en un momento dado cualquier hablante puede sentirse “lingüísticamente inseguro”, pero es posible que ciertos grupos sociales sean más susceptibles de IL que otros.

En sus trabajos de Nueva York, Labov (*ídem*) hace participar a individuos de distintos grupos étnicos: judíos, italianos, afroamericanos y puertorriqueños e identifica rasgos lingüísticos propios de cada uno de esos grupos, observando que cada uno de ellos tiene apreciaciones uniformes en cuanto a elementos semánticos: por ejemplo, evalúa el significado de palabras y expresiones como

sentido común, práctico, cotidiano, etc., en este sentido, sus trabajos incluyen de algún modo el análisis de las representaciones.

Labov (*ídem*) parte de la idea de que la lengua es un constructo estructurado de normas sociales, pero se opone a pensar que dichas normas sean invariables en el seno de la comunidad de habla, sostiene más bien que varios elementos lingüísticos se encuentran en estado de variación sistemática, producto de procesos sociales extralingüísticos, los cuales eventualmente conducen al cambio lingüístico. El cambio se produce en la medida que los individuos cambian su posición en la escala social. Para Labov la clase social es un factor fundamental en el comportamiento lingüístico, pues representa la arena en la que se produce el cambio lingüístico. Para realizar sus experimentos recurre a ciertos elementos de la lengua cuyas características fonéticas son una marca de prestigio. La pronunciación de la /r/ entre los habitantes neoyorquinos indica prestigio, en oposición a la no pronunciación del mismo fonema en palabras como *beard, car, cart, bird, Saturday, flower, etc.*, es decir en posición final o preconsonántica. Encuentra una serie de regularidades en las variables lingüísticas según los indicadores sociales con que trabaja: ocupación, educación y nivel de ingresos. Observa también que la clase media baja es la de mayor tendencia a pronunciar los elementos lingüísticos en cuestión, lo que la convierte en la promotora del cambio lingüístico.

Los aspectos objetivos de la conducta lingüística no son lo único que interesa a Labov, también diseña *tests* de reacción subjetiva a fin de obtener respuestas de tipo social en relación con lo propicio que ciertas formas de hablar son para ocupar cierto empleo. Una vez más es la clase media baja la que brinda los resultados más notorios, ellos son quienes han juzgado negativamente el habla de todos, excepto de los de la clase de mayor rango social en el grupo.

La clase media baja muestra mayor tendencia a la pronunciación de la /r/ (aspecto considerado como prestigioso) tanto en las pruebas de estilo formal como informal, incluso va mucho más lejos que la clase media alta en el último caso. Esto evidencia a Labov que la clase media baja es la que presenta mayor grado de IL al adoptar, desde edad temprana (el autor realizó sus estudios en rangos de edad), las formas de los miembros de las clases más altas. Los aspectos que reflejan IL se traducen en la amplia variación estilística utilizada por los hablantes de la clase media, por sus intentos reiterados y conscientes de corregir su habla y por la valoración negativa hacia su propio estilo.

La medición del índice de IL fue reforzada por un *test* léxico en el que los sujetos debían decidir cuál era la pronunciación que ellos consideraban correcta y luego se les pidió que indicaran cuál era la forma que ellos mismos usaban. El índice de IL resultó de la diferencia entre eso que ellos consideraron como correcto y la propia pronunciación. Una vez más resultó que los sujetos de la clase media baja reportaron mayor índice de IL: ellos consideraron que pronunciaron de cierta forma, pero no fue así, pues no lo reflejaron en el habla espontánea.

El fenómeno de IL se mantuvo incluso en las pruebas de tiempo aparente, en las que se estudiaron formas de prestigio en proceso de cambio. En los diferentes rangos de edad, la clase media baja resultó la más insegura y la clase social de mayor rango fue la más segura lingüísticamente. Los miembros de mayor edad tendieron a conservar sus antiguas formas prestigiosas y los más jóvenes se inclinaron por adoptar las nuevas, siempre ambos grupos en aras del prestigio.

Por su parte, la clase media baja, que presentó mayor fluctuación en los estilos formales adoptó las formas más prestigiosas (empleadas por los jóvenes de la clase de mayor rango social), superando en el índice de IL a los miembros jóvenes de su propio grupo. La causa de esto es que los más jóvenes no han tenido una exposición patente en la estructura de la estratificación social como los

miembros de mayor edad, quienes han podido interactuar con la clase más alta y están conscientes de las diferencias lingüísticas. De este modo, se confirma que el fenómeno de IL surge a partir del reconocimiento de la convivencia entre formas más prestigiosas y formas menos prestigiosas.

La IL cobró así una gran objetividad con los trabajos de Labov (1966, 1983) al mostrar resultados numéricos sobre las diferencias entre lo que los hablantes perciben como correcto y lo que ellos mismos realizan; a partir de él varios trabajos sobre actitudes lingüísticas se han realizado, en los cuales participa la noción de IL. Algunos de ellos parecen conducir a resultados más objetivos que otros. Al parecer, la IL es un fenómeno imposible de abordar bajo una sola óptica, pues otros factores más allá de la clase social explicarían su existencia.

El trabajo de Labov demuestra que la observación del comportamiento lingüístico permite estudiar detalladamente aspectos de la estructura social de una comunidad determinada. Para Labov la IL es un asunto de clases sociales, pero los estudios sobre el concepto han avanzado más allá de esta perspectiva, por ejemplo, Trudgill (1974) afirma que la inseguridad lingüística es un asunto de género pues observa rasgos de inseguridad lingüística especialmente en las mujeres, pues son, afirma, quienes aspiran a apropiarse de las formas legítimas que sin embargo no utilizan en su habla cotidiana.

El belga M. Francard (1993, 1994, 1997), por su parte, afirma que la inseguridad lingüística prospera particularmente en el medio escolar pues en ese contexto que los individuos están más “conscientes” de la forma en que se habla, al enfrentar diferencias de registro e incluso de dialecto entre compañeros de clase y profesores. Francard define la inseguridad lingüística como

[...]la manifestación de una búsqueda de legitimidad lingüística por parte de un grupo social dominado, que ha percibido con agudeza tanto las formas lingüísticas del grupo del que forma parte como aquellas que se deben

adquirir para ascender en la jerarquía social (Francard, 1997: 171-172, en Moireau, 1997, traducción propia).

Michel Francard y sus colaboradores en Louvain-la-Neuve han estudiado la IL de la zona francófona de Bélgica en relación con el dialecto estándar parisino. El autor afirma que una de las características principales en las prácticas lingüísticas de los francófonos belgas es sin duda la IL, no en relación con la parte flamenca de Bélgica, cuya economía, política y demografía son dominantes en el país, sino en relación con el vecino país francés. En efecto, el francés de Francia, y en particular el considerado estándar parisino constituyen, al decir de Francard, “la referencia absoluta” inculcada tanto en el medio escolar como en los medios de comunicación que critican el uso de regionalismos.

Los estudios de Francard han demostrado que los belgas poseen un sentimiento de inferioridad hacia su lengua, en relación con el dialecto parisino, y explica que este sentimiento de “ilegitimidad lingüística” no es nuevo ni propio de Bélgica sino que ocurre también con los francófonos canadienses, suizos y africanos⁶. Para este autor, la movilidad de una frontera a otra propicia los sentimientos de IL, situación que aunada a una crisis de identidad por los conflictos entre francófonos y flamencos provoca mayor inclinación a imitar el estándar francés. En efecto, los belgas que viajan constantemente o se mudan a Francia adquirirían las prácticas lingüísticas de este país.

Los estudios de Francard giran también en torno a la relación de la IL con la crisis de identidad existente en Bélgica francófona. Su estudio sobre IL en el marco de las representaciones lingüísticas sostiene una adhesión al prestigio del francés de Francia, hallazgo registrado en la entrevista sociolingüística, que se contrapone

⁶ Para mayor referencia de estos trabajos, véase Francard M., Geron G., y Wilmet R. (1993-1994). *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Tomo I (1994a): Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 19 (3-4), Tomo II (1994b): Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, 20 (1-2).

al resultado de la encuesta sobre representaciones, en donde los informantes manifiestan una negación a sentirse subordinados a otra variedad del francés. Francard interpreta este hecho como una suerte de compensación ante el déficit de legitimidad lingüística de sus informantes.

En cuanto al español, el concepto ha sido poco abordado, un trabajo representativo es el de Carrera-Sabaté (2005), quien estudia la IL y el proceso de cambio fonético en catalán noroccidental; sus resultados difieren de los presentados por Labov y Francard, en el sentido de que la desvalorización no es resultado del prestigio social de los hablantes sino de la forma escrita del dialecto en cuestión. La IL se evidencia en los hablantes de la siguiente manera (Carrera-Sabaté, 2005: 66-67):

Cuando los individuos tienen una percepción errónea de su propio discurso, es decir, no presentan coincidencias entre creencias y actuación.

Cuando se observa en los hablantes una variación importante entre distintos estilos de habla.

Cuando los individuos se esfuerzan conscientemente en corregir su forma natural de hablar.

A través de la hipersensibilidad hacia las formas estigmatizadas de habla que utilizan los propios grupos. Es decir, la valoración positiva de formas escasamente utilizadas por un grupo social concreto.

Carrera Sabaté explica un proceso de cambio lingüístico mediante el análisis de la subjetividad de los hablantes y más específicamente mediante la noción de IL. El contexto consiste en dos núcleos de población: Lleida (120 000 habitantes) y Alguaire (2 800 habitantes), localizados al este de la península ibérica y al oeste de la depresión central catalana. La primera población es un centro urbano con considerable actividad comercial y la segunda es un pequeño centro agrícola y ganadero con escasa industria.

Las etapas de muestreo relativas al método incluyeron la conformación del total de individuos a participar, la determinación de los aspectos sociales (edad, formación académica, género y estatus social) y la elección de los informantes al azar. La encuesta consistió en un cuestionario en el que se emitían palabras con la pronunciación /a/, luego palabras con variación /e/ y /a/ y luego palabras con la solución /e/. Se analizaron seis palabras, los informantes discriminarían las citadas vocales en dos contextos, uno semántico (dentro de una oración), y otro como palabras aisladas. Tras la discriminación de las vocales intervino un segundo cuestionario con dos preguntas: ¿Cuál es la forma que tú/usted usas/usa? y ¿Cuál es la que te/le parece buena?

De acuerdo con los resultados de esta autora, la solución /e/ fue mejor valorada (cerca de 70%) que /a/ en las dos poblaciones bajo estudio. La autora da cuenta de un proceso de cambio fónico de /a/ hacia /e/ en la vocal /a/ en posición pretónica. La evidencia de IL radica en el hecho de mantener la vocal /a/ en la producción versus el prestigio asociado a la solución /a/ o /e/ en cada palabra. Ciertas palabras presentaron mayor índice de IL en las dos poblaciones, en particular *esquerra* (izquierda), *embenar* (vendar) y *enciam* (lechuga), con una solución /a/ de casi 80%. Entre más regular fue la valoración de los informantes a las formas presentadas, menor inseguridad lingüística se encontró. En la población de Alguaire se contabilizó mayor presencia del fenómeno que en Lleida. La autora afirma que en este estudio la IL no es atribuible a diferencias de género, o de estatus, o de edad, sino a un apego a la forma escrita de las palabras utilizadas en la encuesta, señala que “el motor de la inestabilidad lingüística se fundamenta sobre todo en la variable ‘conocimientos de catalán escrito’” (Carrera-Sabaté 2005: 84). Estos resultados indican causas distintas de IL de aquellas señaladas por Labov (1966) y Trudgill (1974).

Otro ejemplo de estudio de IL en lengua española es el de Arrieta M., Jara C.V. y Pendones, C. (2010). Describen la variación en las actitudes lingüísticas de

una muestra de estudiantes de secundaria con respecto de dos variedades de habla claramente distinguibles. El contexto en este caso se refirió a dos regiones costarricenses: Valle Central, asiento de las principales ciudades del país desde su origen, y Guanacaste, territorio anexado en 1825. El objetivo fue evaluar las variedades de habla regionales.

Los autores elaboraron un corpus de adjetivos con sus respectivos contrarios a partir de los juicios típicos que se dan a las variedades de Guanacaste y Valle Central, y se estableció el diferencial semántico en siete espacios. El adjetivo positivo siendo el polo uno y el negativo el polo siete.

A partir de una entrevista de 30 minutos, se obtuvo un segmento de 20 segundos que comprendería lo que los jueces evaluarían. Las muestras se colocaron en orden aleatorio. Hubo 20 jueces para evaluar cada variedad, 50% de ellos pertenecían a la clase media alta y el otro 50% a la media baja.

En cuanto a los resultados, todos los colegios (los jueces pertenecían a colegios de distinta clase social) calificaron con valores más positivos a los hablantes de Valle Central que a los de Guanacaste en todos los rubros, es decir, en las escalas y ejes siguientes: 1) Escala urbano-campesino; 2) Eje de estatus (escalas: adinerado-pobre, elegante-rústico e instruido-ignorante); 3) Eje emotivo (escalas: agradable-desagradable y amable-grosero); 4) Escala habla como yo-habla diferente; 5) Escala habla correctamente-habla incorrectamente.

La clase media baja de la región de Guanacaste demostró mayor IL al evaluar más positivamente a los hablantes de la variedad A, la cual es reconocida como el habla citadina (*ídem*: 11).

Por su parte, Bucci y Baxter (1984), en un estudio sobre actitudes lingüísticas en contextos multiculturales tuvieron como resultado la IL de los participantes. El objetivo de este estudio consistió en observar el impacto de

problemas de comunicación de pacientes en una clínica psiquiátrica en Brooklyn, Nueva York y comprobar, a través de una prueba piloto, la existencia de inseguridad lingüística en hablantes de origen multiétnico. Los terapeutas eran blancos en su mayoría, de clase media y clase superior trabajadora. Los pacientes eran trabajadores panameños, jamaquinos, trinitarios, hispánicos y estadounidenses negros y blancos. Todos los terapeutas eran hablantes de la variante estándar de inglés, a diferencia de los pacientes, algunos de los cuales tenían la facilidad de cambiar de su propia variante hacia la estándar. En un contexto donde la variante dominante era la estándar, se observó el fenómeno de IL manifestada en el esfuerzo de los pacientes por asemejarse a la forma de hablar de los terapeutas.

El método consistió en conformar pares de informantes de la siguiente manera, en la idea de observar la asimetría comunicativa: a) terapeuta blanco – paciente estadounidense negro; b) terapeuta blanco – paciente no estadounidense negro; c) terapeuta no hispánico – paciente hispánico. Se identificaron tres problemas: incompetencia lingüística porque algunos internos tenían al inglés como lengua segunda y no pudieron expresarse adecuadamente en las pruebas realizadas. Aunque este fue el problema más agudo, al no poder el paciente expresar cómo se sentía, fue también el más simple de identificar. Un segundo problema fue la ambigüedad debido a que ciertas expresiones o palabras variaban en significado entre distintos orígenes étnicos. Por ejemplo, un paciente negro que dice a su doctor que es un “bad doctor” está expresando un sentimiento positivo que el doctor puede no entender como tal, o los hablantes de *Creole* que utilizan los pronombres “she” y “he” de manera intercambiable, sin precisamente referirse al género como lo establece el inglés estándar.

El problema que más interés despertó en los autores en relación con las actitudes lingüísticas fue el de la inseguridad de los hablantes suficientemente

competentes lingüísticamente en la lengua estándar y en sus propios dialectos.

Explicaron la IL como:

a negative or poor speech image, comparable to a poor body image, that is, a bad feeling about the way one talks like a bad feeling about the way one looks (Bucci y Baxter 1984: 191).

El fenómeno comporta las siguientes características: a) son ciertas situaciones contextuales las que provocan la IL, no es un atributo constante del hablante. Normalmente, el paciente se desenvuelve con seguridad cuando conversa con gente de su propia comunidad pero no ocurre así cuando se espera que utilice el inglés estándar. Se observó una situación de estrés provocado por la circunstancia social en la que el hablante se tenía que desenvolver lingüísticamente; b) el hablante se concentra más en la forma que en el contenido de su mensaje, y tiende a la hipercorrección; c) no se trata de una situación de competencia lingüística sino de la imagen o autoestima de los individuos, puede que hablantes con menor competencia lingüística sean más seguros que los que sí tienen competencia; d) el síntoma puede no ser reconocido ni por el hablante ni por el interlocutor; e) ocurre en individuos en plena movilidad social ascendente, no es característica propia de una clase social sino del movimiento mismo.

Respecto de los tres tipos de problemas: diferencias lingüísticas manifiestas, ambigüedad lingüística e IL, en esta última se planteó un nuevo enfoque para su estudio, que incluyó una autoevaluación por parte del propio informante. Dicha autoevaluación consistió en la voluntad de cambiar o no una producción (del propio informante) cuando se le presenta la grabación. La medida fue denominada *de autocorrección (self-correction measure)*. Los participantes en este estudio piloto fueron 18 estudiantes de una clase de inglés en una universidad (Community College) de Nueva York. Se trabajó con cada informante de manera individual en una sola sesión de menos de una hora. Cada sesión contuvo lo siguiente: una

entrevista exploratoria, aplicación de la técnica de autocorrección y evaluación de lo grabado.

En la prueba piloto destinada a proponer una nueva medida para evaluar actitudes lingüísticas, se dividió a los participantes en dos grupos, aquellos que deseaban cambiar menos de la mitad de su producción grabada y aquellos que deseaban cambiar de la mitad o más de su producción. Los primeros (siete individuos) fueron clasificados como más bajos en cuanto al índice de IL y los segundos (los once restantes) como más altos respecto de la misma medición. Los aspectos que los informantes manifestaron como referentes para decidir cambiar o no fueron el estilo, la calidad de la voz, características fonológicas y también sintácticas y semánticas. En la asociación de las características socioeconómicas de los dos grupos se detectó que en el grupo alto en IL había más (82%) individuos provenientes de la clase trabajadora, mientras que en el grupo bajo en IL la mayoría (57%) tenía padres con educación superior, poseía un negocio o tenía un empleo con estatus profesional.

En lo que respecta a la evaluación de los segmentos escuchados para ubicar el dialecto propio en algún lugar, el grupo alto en IL ubicó al final o casi al final el dialecto parecido al de ellos, mientras que en el grupo bajo en IL se consideró que el dialecto parecido al de ellos era el mejor o casi el mejor y por tanto lo ubicaron en primer o segundo lugar. Ningún evaluador colocó esta versión en último lugar.

Cuando se preguntó a los informantes que colocaran en orden de mejor a peor la producción propia en relación con los cuatro segmentos grabados, el grupo alto en IL tendió a colocar su versión en segundo, tercero o cuarto lugar, mientras que el grupo bajo lo hizo en primer o segundo lugar.

Como es de suponerse, la IL es más difícil de observar que los primeros dos problemas, además puede presentarse en la conducta humana en diversidad de formas, lo que los investigadores apuntan es que:

The speaker who is uncomfortable about the way he talks may believe that it is caused by the listener's negative judgements or he may attribute his own discomfort to the situation in general; the listener may attribute the speaker's behavior to cognitive or emotional deficits. (*ídem*: 192)

El contraste entre Labov y Bucci & Baxter es que los segundos se concentraron en lo subjetivo, en las actitudes, considerando que como la IL puede tomar variadas formas y no implica problemas de competencia lingüística, las pruebas de habilidad lingüística no son apropiadas. Además, el individuo inseguro no está consciente del síntoma por lo que las preguntas directas o los reportes individuales (*self-report*) no serían efectivos tampoco. Los autores dan cuenta de otro tipo de instrumentos: cuestionarios para evaluar actitudes, pruebas de *matched-pairs* y la evaluación de características de individuos a partir de grabaciones, pero sostienen que tampoco son apropiados para la evaluación de la IL como ellos la conceptualizan. Sugieren por ello la aplicación de la medida de autocorrección en la que los informantes evaluarán muestras de discurso grabado que ellos mismos han producido. La forma cuantificable y objetiva en que se medirá la actitud de los hablantes hacia lo que han grabado es observando los cambios que querrán realizar cuando se escuchen.

Lo anterior es una demostración del carácter variopinto de la IL y de sus diversos contextos de aplicación. De modo que este fenómeno no puede abordarse exclusivamente bajo la óptica del variacionismo sociolingüístico, sino desde la observación de la actitud humana y, en el seno de ésta, de la reacción lingüística propiamente dicha. La IL tiene efectivamente su antecedente más consolidado en la medición de la asimetría actuación-creencia, como lo reportan los estudios variacionistas de Labov (1966, 1983), Trudgill (1974) y, más de cerca en el ámbito hispano, los de Carrera-Sabaté (2005), Arrieta, Jara y Pendones (2010), y de

Matteis (2010). Francard (1993, 1994) extiende el modo de adentrarse a la IL de los hablantes mediante el estudio de las representaciones lingüísticas.

Sin embargo, el ámbito del estudio de la actitud humana como detonante de una reacción lingüística, más allá de la elicitación de un juicio, fue abordado por Bucci y Baxter, al explorar los problemas de comunicación surgidos en una clínica psiquiátrica y encontrar síntomas de IL entre los pacientes durante las entrevistas que sostenían con las autoridades del hospital. Esta concepción de IL se asemeja más a la que pretende este estudio, destinado a observar la actitud lingüística de los estudiantes en el aula. La IL comporta tantos matices diversificados en su forma de estudio como causas que las originan. Se observa que Labov atribuye la IL a una noción de estatus de la clase media, mientras que Trudgill lo considera una cuestión de género, en tanto que Francard la identifica como propia de la escolarización del individuo, en los tres casos hay razón para concebir el fenómeno de IL como una disparidad entre lo que el hablante considera correcto y lo que él mismo produce. La IL se refiere así a una falta de congruencia del hablante, en donde las representaciones de éste y su nivel de consciencia lingüística juegan un papel crucial.

En otras palabras, son las valoraciones hacia formas de habla claramente diferenciadas que al correlacionarse con las producciones lingüísticas de los hablantes bajo estudio dan origen al concepto de IL. En esta combinación juicio hacia la lengua-producción de la lengua, el papel de la representación es crucial toda vez que significa el factor mediante el cual se trae la experiencia subjetiva atribuida socialmente a formas específicas de habla. La IL se manifiesta entonces como una actitud de reconocimiento a la norma, o a lo que se considera la variedad de prestigio.

Otra tendencia importante en el estudio de la IL se encuentra en la exclusiva reacción valorativa del hablante hacia formas de habla distinguibles. Los estudios

sobre las reacciones valorativas hacia la lengua fueron iniciados por W. E. Lambert y sus colegas de la Universidad de McGill hacia la primera década de los 60 del siglo pasado. Es bien conocida la técnica de *matched-guise* sugerida por Lambert (1966) para medir la actitud lingüística hacia distintas variedades. La reacción del hablante estaría basada en la representación social hacia dichas variedades. En la técnica de *matched-guise* el estímulo se coloca como pares de variedades lingüísticas “disfrazadas” por la voz de un mismo hablante y aparecen como segmentos intercalados con otros en la idea de distraer al juez o informante y que no se percate que se trata de la misma persona. La valoración de los jueces está en relación directa con aspectos de la personalidad del hablante y a partir de ello el investigador correlaciona los rasgos de personalidad con el estilo de habla atribuido.

Además de esta forma de explorar la actitud lingüística, que más bien parecería la exploración de las asociaciones lengua-sociedad, la actitud lingüística se ha estudiado también mediante cuestionarios con preguntas específicas sobre qué variedad se considera más prestigiosa en términos de corrección, elegancia, estilo, etc. En lo que concierne a la IL, ésta se ha estudiado mediante la evaluación de pares fonémicos en los que los informantes seleccionan una de dos pronunciaciones aceptadas en una variante lingüística. En la diferenciación de la opción elegida por ellos como correcta y la que ellos mismos informen que usan se encontrará el índice de IL.

La IL es un fenómeno de dos caras, subjetivo y objetivo, porque se trata de una actitud, pero también de una reacción manifiesta en el comportamiento verbal (o no verbal, es decir, el silencio). Aquí se abordarán ambos aspectos en el seno del trabajo en el aula, y en un contexto donde la etnicidad y el medio sociocultural al que pertenecen los hablantes constituirán las dimensiones sociales en juego bajo las cuales se observará dicho fenómeno lingüístico.

1.3 Inseguridad lingüística en el enfoque de las actitudes

Nada tan humano como las actitudes para ser observadas desde distintos ángulos, algunos de los cuales no se pueden soslayar y deben ser parte de un estudio que busque la integralidad de sus conceptos. Un proyecto de investigación que tiene como objeto el estudio de una actitud específica debe rastrear las significaciones del concepto clave a la luz de otras disciplinas. En este caso, se estudia la IL como un fenómeno sociolingüístico que nunca abandona la esfera de la psicología social porque se infieren en la conducta de los hablantes (objeto de estudio de la psicología social) los distintos aspectos de la sociedad que influyen en la forma en que dichos hablantes usan o reaccionan a la lengua (objeto de estudio de la sociolingüística).

En la intención de contribuir a la integralidad semántica de la IL, se incluye su concepción en el marco de las actitudes lingüísticas debido a que éstas son cruciales en la forma en que se observa y desmenuza el objeto de estudio en este trabajo. La forma en que aquí se concibe a la IL va más allá de la orientación del índice de IL, y considera que tanto la autovaloración del discurso propio como la reacción ante los estímulos lingüísticos son relevantes para el rastreo de manifestaciones de este fenómeno.

1.3.1 Las actitudes bajo una perspectiva interdisciplinar

Las actitudes predisponen la reacción humana ante cierto estímulo, y detrás de esta reacción se esconden causas inherentes tanto a lo sociológico como a lo psicológico, y dan como resultado una manifestación en el uso del lenguaje. Tres áreas de conocimiento convergen así en la explicación de un fenómeno actitudinal, pero cada una de ellas asume una postura propia que de cualquier modo complementa a la otra área. En este apartado se adelanta la posición de la

psicología social, la sociología y la lingüística en torno a la concepción de *actitud*. La intención es enmarcar el concepto de IL y contribuir a la amplitud de la significación de este término sociolingüístico desde su origen como una actitud cualquiera en el hombre.

La psicología social, la sociología y la sociolingüística son tres disciplinas que comparten el estudio de un mismo fenómeno humano: la conducta. En el caso de la psicología social y la sociología, se trata de la conducta social; y a la sociolingüística le interesa la conducta lingüística. El factor social y conductual está presente en las tres, lo que no extraña que exista la unión de raíces (como *sociedad y lenguaje*) para conformar áreas de estudio más abarcadoras, como la propia sociolingüística, y que a la psicología se le haya dado una clasificación aparte como social.

Cuando se estudia un fenómeno como la actitud humana, se trata de comprender la causa que provoca cierta actitud, e irremediamente los resultados conducen a pensar el fenómeno como una entidad social y psicológica. Si a esto se agrega la manifestación que en el lenguaje pueda tener una actitud, nos encontraríamos ante un fenómeno “psicosociolingüístico”. Pero en virtud de que aún no parece común hablar de la psicosociolingüística como una disciplina formalizada, se explicarán a continuación las concepciones y convergencias conceptuales de las tres disciplinas en torno a la descripción de las actitudes.

Para la psicología social, las actitudes son el principal objeto de estudio. El concepto de actitud es clave en la disciplina, pero también multifacético y los propios ejercitantes de la psicología social han aportado una diversidad de definiciones. Summers (1976: 13-14), ofrece las siguientes:

Tabla 1. Definiciones de *actitud* según Gene F. Summers (1976).

Autor	Definición de actitud
Cook y Selltiz, 1964	Disposición fundamental que interviene junto con otras influencias en la determinación de una diversidad de conductas hacia un objeto o clase de objetos, las cuales incluyen declaraciones de creencias y sentimientos acerca del objeto y acciones de aproximación-evitación con respecto a él.
Kidder y Campbell, 1970	Una multitud de términos aparentemente no relacionados como pulsión adquirida, creencia, reflejo condicionado, fijación, juicio, estereotipia, valencia [...] son sinónimos funcionales del concepto de actitud.
Ross, 1973	Estructuras mentales que organizan y evalúan la información.
Thurstone, 1928	La suma total de inclinaciones y sentimientos humanos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores y convicciones acerca de un asunto determinado.
Summers, 1976	Elementos cognitivo, emocional y tendencia a la acción.

A pesar de la diversidad en la concepción de las actitudes, existe un consenso respecto de las mismas, como el que refiere Fishbein (1975) al afirmar que la actitud es aprendida, que es una predisposición a la respuesta y que esta respuesta puede ser consistentemente favorable o desfavorable respecto de un objeto. Por ejemplo, la IL es una respuesta desfavorable frente a la lengua, en comparación con la seguridad lingüística (SL), que supone el fenómeno inverso de la inseguridad, aunque para fines de este trabajo, no se profundiza en los aspectos ventajosos y desventajosos de la actitud lingüística, sino que se trata de analizar la forma en que se manifiesta y con qué variable social se le relaciona, en la intención de explicar las causas.

Si las actitudes son aprendidas, entonces son el producto de una experiencia anterior. Es ahí donde entra la participación de la sociología, al considerar a las actitudes como un comportamiento social, producto del entorno histórico y cultural en el que ha vivido el individuo. Las actitudes importan al sociólogo en la medida

que le permite describir el comportamiento social del individuo y ahondar en las experiencias vividas en el ambiente que le ha rodeado, en particular como parte de una colectividad. La posición de la psicología social y la sociología es interesante en cuanto a que busca el porqué del comportamiento del hombre, es decir, rompe los límites de la sociolingüística que se preocupa por el qué, cuándo y dónde de los fenómenos sociolingüísticos (de acuerdo con la concepción tradicional de Fishman, 1975) y ayuda a esta última disciplina a pensar en por qué la gente habla de manera distinta en distintos contextos. La posición sociolingüística es entonces el estudio de las actitudes como expresiones que conlleven a cierta manifestación del lenguaje. Lo que causa la actitud es, sin embargo, también importante, por ello un estudio de las actitudes lingüísticas que no aluda a la psicología social y a la sociología carecería de una plataforma analítica que permitiera comprender mejor el fenómeno actitudinal.

Puede servir un ejemplo para ilustrar la forma en que un investigador debiera explicar una actitud humana desde una perspectiva interdisciplinaria con los tres enfoques mencionados. Supongamos que se trata de saber por qué un número de mujeres tiende a guardar silencio en una conversación informal con su esposo y el jefe de este último. Las causas atribuibles al marcado silencio pueden relacionarse, desde una perspectiva psicosocial, a factores cognitivos y afectivos que predispongan a las mujeres a guardar silencio al relacionarse con dos hombres, aunque uno de ellos sea bien conocido; desde la trinchera sociológica se puede decir que las normas de cortesía en las cuales esas mujeres han crecido así lo señalan; y desde un enfoque sociolingüista, el silencio de las mujeres se puede deber al temor a utilizar un tipo de lenguaje que ellas consideren inapropiado o inferior al registro que escuchan entre marido y jefe. Aunado a estos elementos, se encuentran los roles y las reglas que se han instituido en el seno de lo que Fishman (1979) llama *dominio social*, en donde se clasifican las situaciones sociales según elementos específicos de la conducta lingüística en el contexto que ocurren. Moreno Fernández (2009), citando a Fishman (*ídem*), explica estos dominios o

ámbitos como “conjuntos o constelaciones de factores, tales como el lugar, el tema y los participantes, capaces de determinar la actuación lingüística.” La contemplación de la actitud vista de esa manera ayuda a un análisis integral que no altera la forma de observación de un fenómeno, mejor aún, permite establecer bien los límites entre lo que corresponde explicar en cada área y apuntalar un resultado, incluso cuantitativo basado en la encuesta, hacia uno cualitativo.

Las tres disciplinas a las que se alude en este apartado contribuyen a la mejor contemplación del fenómeno bajo estudio no sólo por el enfoque teórico, sino también por la gama de técnicas y métodos utilizados en común, algunos con una larga trayectoria en alguna de esas áreas de conocimiento y con resultados comprobados en cuanto a su eficacia. En el capítulo correspondiente al método, se observará la convergencia de las tres disciplinas en cuestión respecto del planteamiento del esquema metodológico en este trabajo.

La incidencia de las disciplinas se refiere concretamente al fenómeno actitudinal desde su concepción, y lo considera como parte de un proceso interactivo en donde lo psicológico, lo social y lo lingüístico participan desde el momento de la operatividad cognitiva que genera la voluntad del habla en un contexto social. Giles (1979) la representa como un esquema dinámico e interactivo que parte del estado psicológico y los procesos cognitivos allí presentes, considerando la intención comunicativa del hablante y el contexto social en el que se desenvuelve el acto de habla, y concluye en la decodificación por parte de un interlocutor que también es un participante activo en cuanto a estado psicológico y procesos cognitivos se refiere. Dentro de este proceso se produce la conducta lingüística y también la no lingüística, pero en ambos casos, comunicativa. El esquema de Giles es un ejemplo de la participación de las tres disciplinas.

Pero el estudio de la IL se ha insertado desde su origen en el campo de la sociolingüística, esto se debe a que una actitud, reflejo de un efecto social, tiene su

manifestación en algún aspecto del lenguaje. La razón por la que se habla de una manera y no de otra y las condiciones de utilización de las lenguas son las tareas que ocupan la labor de los sociolingüistas. Fishman (1965), define muy bien el objeto de la sociolingüística en su famosa pregunta: *Who speaks what language to whom and when?* En efecto, la lengua que utilizamos depende de las circunstancias contextuales en las que nos encontramos. Para la sociolingüística, todo estudio de la lengua debe comportar dos tipos de variable, una lingüística, por ejemplo el análisis morfológico, sintáctico, léxico y discursivo; y una variable de tipo social, por ejemplo la edad de los hablantes, su estatus social, su calidad de inmigrado o no, etc. En términos sociolingüísticos, la variable social tendrá un efecto sobre la variable lingüística. Bajo esta concepción, el estudio de la IL que ocupa este trabajo opera en términos sociolingüísticos, pero no se soslayan los elementos de la actitud (orientación psicológica), la cual predispone la manifestación de SL o IL. Las actitudes y las prácticas lingüísticas son hechos indisociables, por lo que su estudio no puede escapar de esta pluralidad disciplinar.

1.3.2 Descripción de la actitud lingüística bajo la lupa sociolingüística

A la sociolingüística le interesa la actitud lingüística, y le interesa mucho porque la actitud es la semilla que hace germinar la variación. Como resultado de una actitud, el comportamiento social hacia la lengua opera en ella los procesos que resultan en la existencia de variedades, por ejemplo: estándar, vernáculo, dialecto, criollo, pidgin, clásico o artificial. Fishman (1988: 50-53) identificó cuatro tipos de comportamiento hacia la lengua, en los cuales una comunidad lingüística refleja sus actitudes. El primero se refiere a la *estandarización*, en la cual la lengua codificada se promociona “como un bien deseado” en gramáticas, diccionarios, y

demás textos formales escritos u orales. La variedad estándar representa un objetivo para las instituciones y mediante ellas se promueve su valor.

El segundo comportamiento es la *autonomía* y se refiere a la conservación de la unidad del sistema lingüístico. Dicha autonomía, afirma Fishman (*ídem*), se obtiene a través de la resistencia y el distanciamiento lingüístico de otros sistemas. La actitud de autonomía es la que genera los movimientos de estandarización, observables en la elaboración de diccionarios y gramáticas, lo que contribuye a reforzar más aún la autonomía. En el proceso de construcción de una lengua autónoma, existe preocupación por conservar los rasgos lingüísticos que pertenecen al pasado, de ahí se deriva el tercer comportamiento referido a la *historicidad* de la lengua. Para Fishman, la evidencia de que una comunidad lingüística da importancia a la historicidad de su lengua se observa en el uso actual de “los antiguos prototipos que habían sido largamente olvidados, o que son la lengua de los dioses, o que han sido creadas [sic] por los mismos procesos y fuerzas milagrosas y misteriosas que crearon a la misma comunidad” (*ídem*: 52).

Gracias a la historicidad, se pueden explicar los cambios que han afectado el repertorio lingüístico de una comunidad. El último comportamiento es la *vitalidad*, mediante la cual la actitud de los hablantes se refleja en el uso preponderante de una variedad en una o más funciones importantes. A medida que existe un mayor número de hablantes de una variedad, mayor es su vitalidad, lo mismo que su autonomía e historicidad, estos comportamientos se refuerzan si varios o la mayoría de estos hablantes pertenecen a una jerarquía social superior. Por consecuencia, si la clase social es baja y el número de hablantes es menor, la vitalidad de la lengua está en peligro pues un grupo con estas características dispondría de menos elementos para proteger y promover la estandarización de su lengua.

La anterior clasificación de comportamientos hacia la lengua da cuenta del efecto de las actitudes en la variación. En efecto, toda manifestación lingüística tiene de origen una actitud en función del espacio, del momento y de aquel a quien se dirige el mensaje. López Morales (2004: 286) va más allá de esta concepción y afirma que la actitud de un hablante determina incluso su competencia lingüística, aunque esto no debiera entenderse más que en un sentido muy acotado, es decir, que la propia actitud del hablante genera en él cierto deseo de enriquecer o limitar su acervo lingüístico. Ciertamente, toda manifestación lingüística conlleva una actitud y junto con ella el interlocutor infiere el contenido completo de un mensaje. A veces, la actitud puede tomar la forma de un gesto, de una mirada expresiva o inexpressiva, de alargamientos vocálicos, de interjecciones, en fin, de elementos verbales, paraverbales e incluso no verbales, como el simple silencio. Lo importante para la sociolingüística es que ciertos patrones actitudinales se expresen sólo en ciertos contextos y no en todos, es pues la variación su punto de enfoque.

El interés de esta disciplina en las actitudes reside en que pretende el estudio del comportamiento de los hablantes hacia cierta variedad de la lengua. Como afirma Lastra (2003: 418, citando a Ryan, Giles y Sebastian 1982:7): “Las actitudes hacia la lengua son cualquier índice afectivo, cognoscitivo o de comportamiento de reacciones hacia diferentes variedades de la lengua o hacia sus hablantes. El problema que se plantea a la sociolingüística al estudiar las actitudes es aclarar si cierta actitud se refiere a la variedad lingüística o al propio hablante. Lastra (2003: 419) afirma que toda actitud es hacia el hablante. Incluso cuando no se le observa, sino sólo se escucha su producción lingüística⁷, inmediatamente se establece una conexión con un hablante prototípico. Esta es una muestra clara de la variedad lingüística como elemento de identidad, en donde se trasciende el propósito de comunicar para mantener lazos que aglutinen a los miembros de una

⁷ Muñoz Cruz H. (2010b:131) brinda en la introducción de este trabajo una serie de ejemplos alusivos a las valoraciones de los hablantes basadas en la evaluación del discurso de otros hablantes.

comunidad de habla. La lengua, como afirma Muñoz Cruz H. (2010: 401): “está ligada a la identidad colectiva y a la cultura.”

Las actitudes hacia la lengua dependen entonces de las actitudes hacia el grupo que habla dicha lengua. Los individuos de una comunidad tienen un conocimiento probablemente inconsciente que les hace aceptar unas formas de hablar y les provoca rechazar otras, pero este conocimiento está motivado por las características sociales de los hablantes. Incluso las propias lenguas modernas tienen un peso cultural que detona el gusto o rechazo de su aprendizaje. De manera consciente o inconsciente, todas las personas tenemos una opinión acerca de las lenguas que conocemos o hemos escuchado; sin embargo, la opinión está asociada a los hablantes de esas lenguas y no a las características lingüísticas de la misma. El francés, por ejemplo, se asocia con el arte y la cultura universales y por tanto la lengua que hablan los franceses goza de prestigio general. Las lenguas indígenas, por el contrario, no gozan de ese prestigio porque la trascendencia cultural de sus hablantes no ha sido de carácter universal, y peor aún, el trato local que las culturas indígenas han tenido en los distintos países no ha sido el más favorecedor. Resulta entonces que se han generado estereotipos hacia los grupos de hablantes y etiquetas a las lenguas que hablan.

El estudio de las actitudes lingüísticas es un tema esencial de la sociolingüística, y es posible que las actitudes y los juicios hacia la forma de hablar de las personas hayan sido los primeros aspectos que hicieron nacer la disciplina. Ahora, el estudio sociolingüístico relacionado con las actitudes se encuentra en un momento más intenso porque no sólo se evalúa lo que se oye sino también lo que se produce. En este sentido, el estudio de la IL aborda las actitudes propias y ajenas de la forma en que se habla. Evidentemente, el estudio de las actitudes lingüísticas es un reflejo de las actitudes humanas *per se*. Como participantes de una comunidad, la interrelación social abre la brecha de juicios y evaluaciones hacia el comportamiento de los otros. La lengua es una expresión del

comportamiento humano y al tiempo que se califica un individuo se le asocia su expresión lingüística. A partir de ahí, se le coloca también en un grupo social de cualquier índole (por ejemplo de género, de clase, ocupacional, educativo, cultural, etc.).

Un estudio realizado por Preston (2004) sobre las actitudes lingüísticas en Estados Unidos refleja la importancia de determinar las variedades de una lengua que se consideran distintas y ubicarlas en el espacio geográfico a la que “pertenecen” de acuerdo con el juicio de los hablantes. En su estudio sugiere que los informantes realicen mapas mentales de donde consideran que se encuentran variedades diferentes. Una vez que las regiones de hablas distintas están claras, los informantes pueden juzgar la forma de hablar de acuerdo a varios parámetros: lento-rápido, inteligente-tonto, nasal-no nasal, arrastrado-no arrastrado, formal-casual, cortés-rudo, normal-anormal, por ejemplo. Estas características se asocian claramente con la opinión hacia el grupo social representado en el mapa y las respuestas son un reflejo de la actitud hacia esa variedad de la lengua. Preston concluye que existe una teoría lingüística que segmenta a la lengua en dialectos y posteriormente en idiolectos, ese es la imagen global del concepto de lengua para los lingüistas, pero junto a esta teoría formal existe una adyacente elaborada por la gente común, aquella que piensa que existen lenguas buenas, malas y ordinarias. Y de allí se originan las actitudes lingüísticas, manifestadas por un sentimiento de lo que está bien y mal hablado, siempre en función de las características sociales de los hablantes.

A lo largo de este trabajo, dilucidar si la actitud se refiere a la variedad o al hablante ha sido causa de preocupación pero la conclusión a la que se ha llegado es que ambos elementos son inseparables, pues si por una parte la variedad define al hablante, por otra ese mismo hablante es identificado por una serie de rasgos, entre ellos su variedad lingüística. Algunos rasgos lingüísticos están asociados a hablantes específicos, de modo que si esos rasgos carecen de prestigio se debe a

la carencia de prestigio social de sus hablantes. De la misma manera, aquellas características consideradas como prestigiosas para ciertos grupos serán calificadas como positivas (López Morales, 2004: 287). El valor negativo o positivo atribuible a cierta variedad no está en relación con la corrección lingüística. En ese sentido, no es de interés para la sociolingüística evaluar que las formas usadas sean o no correctas, sino la actitud y consecuente reacción frente a dicha variedad.

La sociolingüística busca en la actitud la variable social que pueda correlacionarse con la variable lingüística, en otras palabras, busca las razones por las que se da cierta reacción ante una variedad lingüística. Este espacio de interés sociolingüístico es sólo evaluativo por parte del hablante, pero no constituye su único espacio de interés pues a la lengua no sólo se le reacciona, sino también se le acciona, por ello el interés sociolingüístico en el estudio de las actitudes es también observar la actuación lingüística y determinar el porqué del uso de cierta variedad y no de otra en un momento dado.

La tarea del sociolingüista se concreta entonces en describir y analizar directamente la actitud para después esgrimir el significado social de la reacción y la actuación lingüísticas. Algunos autores (Blas Arroyo, 1994; Moreno Fernández, 2005; Lastra, 2003) coinciden en que el interés de la sociolingüística en las actitudes lingüísticas se debe a la notable influencia de estas en la evolución de una lengua, incluyéndose aquí la difusión de los cambios lingüísticos, la consolidación de ciertos usos, la desaparición de otros tantos, incluso la desaparición de una lengua. Fasold (1984, en González Martínez, 2008: 230) afirma que “la propia actitud con respecto de una lengua conlleva ineludiblemente una valoración sobre su supervivencia.” No es así extraño que los conceptos de conciencia lingüística, estereotipo, prestigio y reflexividad estén asociados a los estudios de actitudes lingüísticas, pues son conceptos que encierran el carácter valorativo de una variedad.

Por otra parte, Lastra (2003) considera que dos elementos determinan también la actitud hacia una lengua, estos son la *estandarización* y la *vitalidad*. En el primer caso, las gramáticas y diccionarios, al igual que los medios de comunicación juegan un papel fundamental pues establecen las normas con las que se usa una lengua. El segundo caso tiene que ver con el número de hablantes y el uso de la lengua en diversos ámbitos. A juzgar por estos dos elementos, los hablantes manifiestan cierta actitud preferencial por una lengua que tenga mayor presencia en la vida social de la comunidad de habla. Con base en estas consideraciones, Lastra afirma que las actitudes no sólo se miden directa e indirectamente, sino también mediante el “tratamiento social”⁸ que de ellas pueda hacerse.

La noción de actitud lingüística puede no ser tan problemática en cuanto a su significación como el solo concepto de actitud en psicología social (donde ha sido redefinido numerosas veces y ha conllevado importantes desacuerdos teóricos). Appel (1987, en Blas Arroyo 1999: 49) la entiende como “una postura crítica, valorativa, del hablante hacia fenómenos específicos de una lengua e, incluso, hacia dialectos y diasistemas completos.” Los seres humanos no son sólo inerciales en cuanto a su comportamiento sino que también actúan como consecuencia de las actitudes que han aprendido, es decir, reaccionan de un modo consciente y deliberado ante ciertos estímulos. Si la cultura lingüística en la que han estado inmersos han “aprendido” a desvalorizar cierto acento o ciertas formas del lenguaje, asociando siempre estos elementos a un prototipo de hablante, con toda seguridad, su actitud hacia esas formas se mantendrán por mucho tiempo (aunque puede ser que no por siempre). En este sentido, la actitud lingüística se presenta como una reacción aprendida socialmente pero que se desarrolla en un proceso de reflexión

⁸ La medición de tratamiento social evalúa el uso de las lenguas en diferentes ámbitos institucionales de la comunidad de habla, como el gobierno, la educación, los negocios, la religión, etc. Un nuevo concepto acuñado por Muñoz Cruz, H. (2008, 2010) define a este tipo de tratamiento social hacia las variedades lingüísticas o hacia cierta lengua en particular como reflexividad sociolingüística.

que Aoroux (1989 y 1994, en Miotto, C.F., 2009:2) denomina como *epilingüístico*, y que se refiere a un saber lingüístico inconsciente. Así, los hablantes adquieren actitudes hacia la lengua debido a la influencia del entorno social. Un estudio reflejo de esta afirmación es el llevado a cabo por Giles, Bourhis y Davies (1979) sobre el prestigio atribuido a diversos estilos de habla francesa juzgados por estudiantes galeses. Este estudio es interesante en la descripción de la actitud lingüística porque los informantes juzgan variedades de una lengua que no conocen, y las atribuciones negativas o positivas a cada una de ellas no dependen más que del propio sistema lingüístico. Por supuesto, careciendo de todo prejuicio social, los jueces favorecen la hipótesis de la norma impuesta, en demérito de la del valor inherente⁹. De este modo, los rasgos lingüísticos que comportan significado social para la comunidad francófona no son identificados por los estudiantes galeses del estudio de Giles y sus colaboradores, prueba de que el juicio a las variedades lingüísticas es eminentemente social.

La actitud lingüística es entonces un acto evaluativo dependiente de una apreciación subjetiva social. Le Page (1980, en Blas Arroyo, 1999) la explica además como una manifestación de identidad en que los individuos conforman su propio sistema de normas lingüísticas en la intención de asemejarse a aquellos con los que quieren ser identificados. Las interacciones verbales son interacciones de comunicación en las que se despliega una serie de actitudes tendientes a expresar el propio yo o la identificación del yo con respecto al interlocutor, pero dichas actitudes tienden también a encontrar un espacio de pertenencia social. Los trabajos sociolingüísticos en materia de actitudes han reflejado que los hablantes normalmente quieren imitar las formas de aquellos que perciben arriba de la jerarquía social, pero no hay que olvidar que existe también un prestigio asociado a aquellos hablantes que son objeto de admiración no por causas socioeconómicas

⁹ En la hipótesis de la norma impuesta, las formas consideradas como prestigiosas han adquirido tal cualidad debido al propio prestigio de sus hablantes, mientras que en la del valor inherente, el prestigio se debería a la selección por parte de los hablantes de un código y/o acento más estéticos.

sino porque representan la ideología de un grupo. Los grupos de jóvenes escolares, por ejemplo, se identifican por un estilo de habla en el que encuentran cierta identificación como grupo (como en el uso de ciertas palabras y expresiones: güey, ¡No manches!, ¿Te cae?, o en el uso de la troncación: el saca (el sacapuntas), la peli (la película), etc.). Por supuesto, este estilo de habla no se asocia exclusivamente a jóvenes hablantes de clases socioeconómicas elevadas, sino a jóvenes de cualquier medio que encuentran en expresiones tales una afinidad común. Las actitudes lingüísticas son así detonantes de mecanismos de identidad social.

Para entender mejor la naturaleza de la IL ha sido necesario presentar los rasgos de la actitud lingüística perfilándola como el sitio donde se origina el fenómeno que ocupa este estudio. La IL es una actitud manifiesta en la actuación y la reacción lingüísticas, y su estudio permite observar la actitud lingüística delimitándola a un rasgo particular: el que provoca una valoración negativa hacia la lengua. Esta valoración, que alude a la subjetividad del hablante, puede analizarse desde diversos paradigmas, aquí se ha elegido el de las actitudes por considerarse que la IL es un fenómeno esencialmente psico-social.

1.3.3 Implicaciones en la medición de la IL y la actitud lingüística

La disposición del ánimo traducible en una actitud puede interpretarse de varias maneras. Una reacción física como el ceño fruncido, por ejemplo, puede interpretarse como actitud de enojo, o molestia por el sol, o como seriedad, formalidad, etc. En el plano objetivo, la actitud de IL se refleja en una manifestación fonética y en el plano subjetivo en una depreciación consciente o inconsciente de la variedad dialectal del hablante con IL. Entre más consciente sea el sentido

depreciativo hacia la variedad más fácilmente podrán obtenerse los datos objetivos, pero si no se tiene consciencia de que la forma de hablar propia no corresponde a una idea de estándar lingüístico, entonces la medición puede complicarse.

Una serie de problemas en la detección de la IL es mencionado en Bucci y Baxter (1984). A continuación se resumen:

- Como no es un asunto de competencia lingüística, las pruebas de habilidad lingüística no funcionan para su detección.
- Es posible que el individuo con IL no esté muy consciente de su actitud negativa en cuanto a sus juicios sobre la lengua (su propio dialecto) así que las preguntas directas o el reporte personalizado (*self-report*) pueden resultar inadecuados.
- Los cuestionarios para evaluar actitudes lingüísticas se basan en el reporte personal, donde el sujeto expresa únicamente aquello de lo que está consciente.¹⁰
- Las pruebas de *matched pairs*, a pesar de que intentan medir conductas de manera objetiva también pueden contener elementos conscientes de los encuestados, por lo que tendrían el mismo inconveniente que los cuestionarios. Además, estas pruebas requieren de la elección de pares fonéticos en proceso de variación dentro de la comunidad de habla.

Para tener claridad de cómo resolver el problema de medición de cualquier actitud lingüística, es importante considerar su posición bajo dos enfoques, el mentalista y el conductista. Desde la perspectiva mentalista, las actitudes no son analizables directamente sino a través de instrumentos que funcionen a modo de

¹⁰ Para Bucci & Baxter, este aspecto es de suma importancia, pues afecta la conducta verbal sin que los sujetos lo perciban: “The more negative an individual’s “speech image”, the more those unpleasant feelings are likely to be kept out of consciousness, and thus to affect speech behavior in unrecognized ways.” (1984: 193).

camuflaje, se trata de un estado de disposición que el investigador debe descubrir (interpretar) indirectamente. En este enfoque interviene un estímulo que provoca la reacción del hablante de modo que el investigador puede realizar una introspección. Así, se considera a la actitud como un estado mental interior (González Martínez, 2008) y se utilizan instrumentos que estimulan la reacción a cierto objeto. En otras palabras, se miden las actitudes de manera indirecta.

Por su parte, el enfoque conductista se refiere a la opinión concreta que el hablante da sobre su lengua en torno a diversas cuestiones, por ejemplo, si considera que su lengua es “bonita”, si se debe enseñar a otras personas, si se debe hablar de cierta manera en tal situación, etc. En esta perspectiva, las actitudes son conductas basadas en las respuestas que los hablantes dan en un contexto social. Así consideradas, las actitudes pueden abordarse directamente, como mediante un cuestionario o una entrevista.

El enfoque mentalista, aunque metodológicamente conlleva más riesgos e inseguridades que el conductista, es el más empleado en la investigación de las actitudes, porque permite el estudio de las respuestas de los informantes en un contexto de mayor apego a la consciencia lingüística, además las hipótesis planteadas son más predecibles en cuanto a la conducta verbal, a diferencia del enfoque conductista. Es precisamente esta facilidad de predictibilidad lo que favorece el empleo del enfoque mentalista (López Morales, 2004). Otra diferencia entre los enfoques mentalista y conductista es la concepción de la actitud, para el primero se entremezclan los factores cognitivo, evaluativo y conductual, es decir: lo que los sujetos saben acerca del objeto en cuestión, el nivel de aprecio hacia tal objeto, y cómo éste les hace reaccionar. Para los conductistas no existe tal división.

Saber si un estudio sobre actitudes lingüísticas utilizará uno o ambos enfoques es pertinente en el sentido que se podrá saber si los datos que se obtienen registran sólo la subjetividad de los hablantes o si consideran también los

datos objetivos, como este caso en que se estudia la IL desde una perspectiva mentalista, cuando se motiva a los hablantes a reaccionar frente a un estímulo lingüístico, y desde una perspectiva conductista cuando los hablantes expresan sus puntos de vista sobre estilos lingüísticos en una institución educativa (Cf. capítulo relativo al método).

Con todo y las diferencias, las posturas conceptuales en torno a las actitudes coinciden en los siguientes aspectos: las actitudes son resultado del individuo social, es decir, son adquiridas; permanecen implícitas (como configuración de la consciencia); son más o menos estables; son resultado de una reacción ante un objeto o fenómeno específico; varían en dirección y grado; y son susceptibles de medición cuantitativa (Shaw y Wright, 1967 citado en López Morales, 2004).

Las actitudes lingüísticas son entonces el factor fundamental que hay que descubrir en la dilucidación de la IL, y la forma de hacerlo es mediante la observación de cómo los hablantes dicen algo en cierto contexto, marcado por un espacio e interlocutores específicos. Pero como esto puede conducir a una interpretación controvertida y equívoca, es crucial la consideración de lo que se acepte como base de muestra conductual para hacer inferencias acerca de determinada actitud. La adopción de instrumentos a emplear para el estudio de la IL deberá considerar estos aspectos y en ese sentido, este proyecto propone un enfoque metodológico combinado que por una parte descubra los rasgos de IL de manera subjetiva (perspectiva mentalista) y que a través de instrumentos de medición directa (perspectiva conductista) confirme o rechace los resultados de la evaluación subjetiva.

Los problemas identificados por Bucci y Baxter al inicio de este apartado son un riesgo cuando se mide la actitud de manera directa, aunque ello no debiera desfavorecer la aplicación de instrumentos que eliciten el conocimiento consciente de los hablantes, pues su correlación con un enfoque mentalista enriquecería los datos provenientes de una posible actitud lingüística.

1.4 La lengua como sistema único y diferenciado

Ya sea que se le conciba como un código o como un producto social, la lengua se constituye en sistemas que facilitan su definición como objeto de estudio. Al respecto, se han propuesto modelos que explican, por un lado, la construcción de un sistema único adherido a la concepción estructural de la lengua y, por otro, de un sistema estructurado destinado a la explicación de los usos lingüísticos. Ambos paradigmas han escindido sus orientaciones sobre los sistemas con los que opera el lenguaje humano: en primer lugar están los que adoptan el criterio de aceptabilidad (enfoque chomskiano) con el que se explica por qué los hablantes no consideran válidas oraciones bien formadas según las reglas gramaticales; en segundo lugar están los que se centran en qué formas utilizan los hablantes en ciertas situaciones (enfoque laboviano) (Raiter A. y J. Zullo, 2004: 80). La lengua es analizable bajo ambos enfoques y la IL como objeto de estudio puede participar de ellos a partir de una concepción dual como actuación (sistema único) o como actitud (sistema diferenciado). Por esa razón, la explicación de los paradigmas único y diferenciado es útil en el desmenuzamiento de este fenómeno lingüístico.

1.4.1 El sistema único y la noción de estructura

La lingüística dejó de tambalearse en su carácter de ciencia cuando decidió el estudio de aquellas partes de la lengua que no se sometían a opiniones o intuiciones de los investigadores, es decir, el estudio de los aspectos objetivos: los sonidos, las palabras y los procesos de formación de las mismas, la morfología y la sintaxis. Con esos elementos finitos, el investigador pudo dar a los resultados de los estudios de la lengua una precisión casi matemática. El lingüista

norteamericano Noam Chomsky (1957, 1968, 1975) influyó notoriamente desde la década de los 50 del siglo pasado en la concepción de la lengua como un sistema explicable en términos de generación y transformación de oraciones. El punto de partida fue una gramática con ciertas características:

- Produciría estructuras sintácticas bien formadas.
- Podría generar, a partir de un número finito de reglas, un número infinito de estructuras (siempre bien formadas).
- Podría aplicar la propiedad de la recursividad, es decir, el hecho de que una estructura se repitiera más de una vez en el proceso de generación.

En la gramática de Chomsky las estructuras tienen además la capacidad de revelar los fenómenos de estructura superficial y estructura profunda. Dos oraciones son distintas superficialmente en cuanto a su construcción gramatical (por ejemplo voz pasiva y voz activa), pero no en cuanto a su interpretación, como en el ejemplo: *La niña escribe un poema* y *Un poema es escrito por la niña*. La estructura profunda, en un nivel más desarrollado, aborda el tema del significado, lo que demuestra que, a pesar del sistema (con un alto carácter de precisión matemática), la lengua nunca niega su pragmatismo.

El estudio de la lengua como sistema dio lugar a varios enfoques, mismos que sentaron las bases de la lingüística contemporánea y generaron métodos de descripción de las lenguas, pero al dejar al margen las cuestiones de significado, se generaron varias situaciones de conflicto entre posturas teóricas que, en un afán de visión optimista, han contribuido al enriquecimiento del acervo lingüístico en las últimas décadas.

El más conocido iniciador de la revolución que produjo una concepción dicotómica de la lengua fue Ferdinand de Saussure, lingüista histórico, pero también social, faceta esta última menos desarrollada por falta de tiempo de vida

quizá, o porque el desarrollo de la lingüística tenía que seguir el camino por el que ha ganado renombre al partir de la estructura al significado, como si se tratara de una construcción arquitectónica, que debe ser previa al propósito para el que fue construida. La bien conocida separación entre lengua y habla que Saussure denominó para la imagen acústica (*langue*) y la imagen conceptual (*parole*), respectivamente, patentó la idea de las dos caras de la lengua, que ahora entendemos como un sistema único, por un lado y diferenciado, por otro. En efecto, los componentes lingüísticos gramaticales, léxicos y fonológicos son sistemas únicos inamovibles que conforman el código de una lengua.

En la tradición saussuriana, la lengua es un sistema organizado, es la estructura. Aunque Saussure fue un visionario de las ideas sociolingüísticas que en un futuro cuestionarían el objeto de estudio de la lingüística, su trabajo habla esencialmente de la lengua como estructura, o sea, como sistema único, en donde las gramáticas describen y codifican las lenguas. En un nivel más desarrollado del estructuralismo, Chomsky establecería el mentalismo, aquí además de la finitud del código y de la infinitud de oraciones, la lengua está inmersa en la mente humana y puede expresarse potencialmente, pero no es necesario, de cualquier modo existe. La dicotomía chomskiana competencia – actuación (*competence – performance*) es análoga a la *langue – parole* saussuriana. Si el lenguaje reside en la mente, afirmarían Chomsky, entonces su adquisición es una capacidad innata, y consecuentemente existen universales lingüísticos innatos.

En el enfoque de la lengua como sistema único se asume también que ésta es una conducta del hombre, que se refleja como competencia o actuación. Los hablantes de español en México, por ejemplo, o bien se inmiscuyen habitual o esporádicamente en un tipo particular de conducta que consiste en hablar español, o bien se sabe que tienen la habilidad de inmiscuirse en ese tipo de conducta. En el primer caso hablamos de actuación, en el segundo de competencia. Para Chomsky, el estudio de la lengua debe ser el estudio de la competencia puesto que

ese es el conocimiento de la lengua de un hablante, es justamente su competencia lo que hace posible la actuación o *performance*. Para Chomsky,

[...] what linguists are describing when they are describing a particular language is, not the performance as such (i.e. behavior), but the competence of its speakers, in so far as it is purely linguistic, which underlies and makes possible their performance. (en Lyons J. 1981: 10).

En la concepción chomskiana, el estudio de la lengua debe contribuir a conformar teorías primero de la estructura, luego de la adquisición de la lengua y finalmente de su uso. Estrictamente en ese orden, de ahí se entiende que el autor haya dedicado casi todo su trabajo lingüístico al estudio de la estructura, en donde trata de dar respuesta a las siguientes interrogantes (Radford A. 1988: 2, mi traducción):

¿Qué es una lengua? ¿Qué es lo que sabes cuando sabes una lengua?
¿Cuáles son las características esenciales que definen las lenguas naturales y que las diferencia, por ejemplo, de los lenguajes artificiales utilizados en matemáticas o computación, o de los sistemas de comunicación animal?
¿Las lenguas varían entre sí de manera impredecible o comparten ciertos rasgos comunes y universales?

Se observa que un propósito fundamental en la concepción de la lengua como sistema único es entonces la descripción lingüística a través de gramáticas, entendidas éstas como un método de explicación de la estructura que va más allá de lo que se entiende como gramática en los libros de texto para aprender idiomas (o sea, como el presente simple o futuro idiomático). Chomsky en efecto explica la gramática como un “*modelo* (=descripción sistemática) de las habilidades lingüísticas de hablantes nativos de una lengua que les permite hablar y entender su lengua de manera fluida” (*ídem*: 3).

Corresponde ahora situar el estudio de la IL desde la perspectiva del sistema único. Un hablante puede sentirse inseguro cuando, en su opinión, no logra establecer estructuras bien formadas. Esto puede ocurrir, por ejemplo, cuando se encuentra en medio de una reunión con académicos y considera que la forma en

que elabora sus oraciones no son plausibles o no revelan lo que quiere decir. Así, un reflejo de la IL puede ser el reconocimiento de estructuras “accidentadas” en pleno discurso espontáneo. Ahora bien, esto no evidencia precisamente una limitación en la competencia lingüística del hablante, pues puede desempeñarse eficientemente en otros escenarios lingüísticos. Aunque una razón por la que su discurso resulta ineficaz es la falta de dominio del registro necesario para el contexto, el problema que plantea la IL en el desenvolvimiento verbal se deriva de la propia actitud de considerar que no se está a la altura del desenvolvimiento de otros. La afirmación de López Morales (2004: 286) en torno a que la actitud del hablante determina su competencia lingüística cobra así sentido dentro del esquema del sistema único.

En la concepción de Chomsky que se ha considerado en este caso como modelo para la explicación del sistema único, el término clave es *gramática* tomada en el sentido amplio que se ha descrito, es decir como un conjunto de reglas que permiten expresar y entender la lengua, lo que supone el conocimiento de las reglas o principios que indican a los hablantes como construir oraciones, pronunciar palabras y entender los mensajes emitidos en alguna lengua en particular.

En torno la gramática giran otros términos relevantes en cuanto a que permiten un mejor entendimiento del concepto clave y del sistema (único) de la lengua. Un primer término es *intuición*, concepto que refiere la habilidad de los hablantes al juzgar la estructura de las oraciones de su lengua. La intuición del hablante es la percepción clara e inmediata de que cierta oración está bien estructurada o no, y los niveles en los que califica la estructura son fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. En el orden respectivo, se está diciendo que un hablante sabe si los sonidos emitidos o escuchados son propios del sistema lingüístico al que pertenece, si la combinación de morfemas es apropiada para dar lugar a las palabras, si esas palabras están a su vez combinadas adecuadamente para dar lugar oraciones plausibles en su lengua y finalmente, si la expresión

lingüística corresponde a un significado coherente en el contexto en el que se desenvuelve. Hablando en metáfora, la intuición es la cabecera sobre la que descansa la competencia lingüística del hablante y la fuente de donde se nutre su seguridad lingüística.

Para Chomsky y sus seguidores es la competencia fonológica, morfológica, sintáctica y semántica la que libera sus intuiciones al juzgar las producciones y recepciones de la lengua. Como ejemplo, un hispanohablante sabe que la oración *Ahora me está doliendo la cabeza* es correcta en cuanto a su secuencia incluso alterando algunos elementos, por ejemplo, colocando el adverbio temporal *ahora* después del verbo o al final de la oración. Su competencia sintáctica e intuición le informan que cierto orden no sería posible, por ejemplo: *Me ahora la está cabeza doliendo*. La competencia en una lengua y la intuición que se deriva de ella no son explícitamente conscientes en las ideas del hablante, es el lingüista el que tiene la labor de observar y elicitar a fin de poder describir la lengua. A este respecto, la lingüística como sistema único busca la descripción y no la prescripción de la lengua, no se enfoca en la descripción de lo que debería decir la gente sino en cómo lo dice, puesto que es allí donde se encuentran las reglas y los principios que rigen esa lengua (es decir, el sistema).

Un ejemplo claro de la presencia de la participación del sistema único en la noción de IL es el resultado (parcial) de la fase empírica de este trabajo. Cuando los sujetos de estudio autoevalúan su actuación lingüística y la de los demás lo hacen en términos de quién ha estructurado mejor el discurso, quién formó oraciones más completas y utilizó un léxico más variado, así lo expresaron en la elicitación de preguntas posteriores al instrumento cuando se les preguntó por qué habían elegido tal discurso (incluyendo el propio). Por lo tanto, sin intención de transmitir la idea de una asociación inexorable entre la competencia y la IL, es importante dejar claro que entre las múltiples “sutilezas” que emanan de este

fenómeno lingüístico, la evolución de la competencia lingüística de un hablante podría coadyuvar a la evolución de su SL.

1.4.2 Rasgos del sistema único y del diferenciado

La teoría lingüística de Chomsky (1957, 1968, 1975) está basada en la descripción de la competencia de hablantes nativos asumiendo que la comunidad de habla en la que se desenvuelven los individuos es homogénea (o sea, los hablantes tienen las mismas intuiciones en torno a la correcta estructura de las oraciones). Se trata además de hablantes nativos “ideales” en cuanto a que son fluidos, conocen bien la lengua, la hablan y la entienden bien. En cierto modo, Chomsky ha abstraído una realidad social, aislándola para poder estudiarla mejor y describirla en forma de sistema. Evidentemente, esa forma de proceder ha sido el origen de exacerbadas críticas; sin embargo, es innegable la naturaleza sistemática uniforme de la lengua, prueba de ello es la enseñanza y aprendizaje de otras lenguas distintas a la materna. A pesar del *boom* del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas, que promueve el sentido comunicativo como componente principal en el aprendizaje, a expensas de la construcción gramatical, no hay método que llegue a desprenderse totalmente de la explicación de alguna parte del sistema gramatical (considerado como un todo complejo de las relaciones morfológicas, fonéticas, sintácticas y semánticas).

El sistema implica orden y asociación de elementos y éstos son características que permiten aprender mejor nuevas cosas. En un sistema único y codificado no se profundiza el estudio desde la perspectiva pragmática, de hacerlo el sistema se podría tambalear, porque los aspectos pragmáticos son variables y contextualizados, es decir, refieren el uso de la lengua. Es natural que los

gramáticos chomskianos no hayan abordado la lengua de este modo, de otro modo habrían encontrado más excepciones que reglas. No obstante la lengua es variable, y por ello da lugar a otro sistema, al que podría denominarse *diferenciado* (para distinguirlo del sistema *único*).

El sistema diferenciado ha sido la arena de los estudios sociolingüísticos, en donde los gramáticos no han intervenido debido a que no hay sintaxis que elaborar en este espacio. Si a los gramáticos les interesa describir la lengua con base en intuiciones, incluso de sus propios idiolectos (que al final de cuentas representan todo el sistema lingüístico), a los sociolingüistas les parece que la descripción de la lengua debe reflejar la realidad del desenvolvimiento social de los hablantes.

La lengua es una institución social, no innata, es heterogénea, no homogénea, y además se encuentra en constante cambio. La descripción de la lengua no puede ser entonces resultado creativo a partir de datos lingüísticos aislados de la sociedad, debe ser la descripción de los datos en la sociedad. Labov afirma categóricamente a este respecto “Linguists cannot continue to produce theory and data at the same time” (1972: 199). La lengua bajo un enfoque diferenciado postula su estudio como un acto social. El mismo Saussure, citado por Labov, refiere que la lengua no es producto de “los cerebros de un conjunto de individuos puesto que la lengua no está completa en ninguno, la lengua sólo existe perfectamente en la masa”. (1972: 185, traducción propia). Es clara la naturaleza distinta de cada sistema, en el único, la competencia es el objeto de estudio y la teoría se desarrolla incluso a partir de potencialidades lingüísticas, mientras que en el diferenciado el objeto es la actuación o *performance* y la teoría se desarrolla a partir de las ocurrencias lingüísticas reales. La noción de variabilidad tiene mejor cabida en el segundo que en el primer sistema. De este modo, oraciones inaceptables en un sistema lo son en el otro. Analogando la explicación de Radford A. (1988) en cuanto a la naturaleza pragmática de las oraciones, retomaré el ejemplo que di en líneas anteriores:

- a. Ahora me está doliendo la cabeza
- b. Ahora me está doliendo el perro
- c. Ahora me está doliendo el alma
- d. Ahora me está doliendo el trabajo
- e. Ahora me está doliendo el país
- f. Ahora me está doliendo el viaje

En un sistema único validado por las intuiciones de la competencia semántica, sólo la oración a sería aceptable, las otras no entran en el terreno de lo gramatical sino de lo pragmático. Sólo pragmáticamente el resto de las oraciones son perfectamente válidas porque en b es posible que un perro haya muerto y ahora se sufra por no verlo, en c alguien puede estar atravesando una desilusión amorosa, en d el cansancio ha rendido al hablante, e es una consecuencia de la inseguridad que se vive en el país hoy día, y f es el producto de tanto caminar en un largo viaje. Para un sistema diferenciado, la intención comunicativa en un contexto dado es el factor que califica la aceptabilidad de los mensajes. Radford afirma que dicha aceptabilidad se encuentra en función de nuestras creencias culturales, religiosas o personales y no se reducen exclusivamente al conocimiento lingüístico de los hablantes (*ídem*: 1988). El problema del estudio del lenguaje como sistema diferenciado es ese carácter huidizo de la relación entre los datos y su interpretación. Mientras que con el código tenemos una referencia de base en términos fonológicos, morfológicos y sintácticos, y la observación de dicho código es objetiva, en las funciones sociales no existe una referencia de base única. He ahí la razón por la que se dificulta el estudio de las actitudes lingüísticas, pues sus causas son diversas y cada una podría arrojar una reacción distinta.

En un momento dado, es la clase social la que origina la variación en el sistema lingüístico, esto es claro en el caso de las investigaciones de Labov. En otro momento la causa de la variación puede ser el género, en otros la identidad étnica, el medio sociocultural (como en el caso que ocupa este trabajo), la jerarquía

laboral, la edad, la nacionalidad, o varios de estos factores entremezclados. De cualquier modo, la diferenciación lingüística originada en la función social no desanima su estudio, por el contrario, lo apasiona, a tal grado que da origen a la sociolingüística. La relación entre lenguaje y estructura social también da cuenta de un sistema en donde existen nociones clave, al igual que en el sistema único, algunas de ellas son: variación, estructura social, dialecto y registro. Halliday M. (1982:11) los explica de la siguiente manera:

En un sentido enteramente directo, la variación en el lenguaje es la expresión de atributos fundamentales del sistema social; la variación dialectal expresa la diversidad de estructuras sociales (jerarquías sociales de todo tipo), en tanto que la variación de registro expresa la diversidad de procesos sociales; y como ambas están vinculadas entre sí, lo que hacemos se ve afectado por lo que somos; en otras palabras, la división del trabajo es social; los dialectos se entrecruzan con los registros. Los registros a que una persona tiene acceso son función de su lugar en la estructura social, y una conmutación de registro puede provocar una conmutación del dialecto.

Para la sociolingüística, la naturaleza del lenguaje es explicable sólo a partir de la explicación del contexto. En este sentido, se opone a la lingüística en cuanto a que el objeto de estudio se reduzca al código, el lenguaje se encuentra fundamentalmente al servicio de la comunicación humana, en donde se teje potencial o explícitamente una compleja red de significados. Para el trabajo sociolingüístico hay que correlacionar siempre la variable lingüística con la variable social y entonces proceder a la interpretación. En un sentido filosófico, el sistema diferenciado de la lengua es más complejo que el sentido único porque expresa la identidad y el ser de los hablantes. El sistema único trabaja con datos fríos y exactos pero la lengua no es precisamente así, “La lengua es como es a causa de las funciones que ha desarrollado para servir en la vida de la gente [...]” afirma Halliday (*ídem*, p. 13).

En la barrera teórica que separa el estudio de los sistemas único y diferenciado, es importante señalar que ambas perspectivas han reconocido siempre la importancia del objeto de estudio de una y otra. En realidad las

posiciones deberían ser complementarias. El trabajo de Chomsky es loable en el sentido que demostró que una lengua puede observarse como si fuera un fenómeno físico, sujeto a reglas *cuasi* matemáticas. Esto ha permitido un mejor conocimiento de las lenguas, más aún, ha favorecido la descripción de varias que sin los métodos de la gramática generativa habrían sido casi imposibles de registrarse. Labov, por su parte alteró la escena lingüística que dominaba en los tiempos en que hacía sus investigaciones para señalar que el hombre social es capaz de amenazar el ordenamiento y la estructura planteada por un sistema único.

Un resumen de las características o posiciones asumidas por los sistemas único y diferenciado se expone en la tabla siguiente:

Tabla 2. Diferencias entre los sistemas único y diferenciado.

LENGUA	
Sistema único	Sistema diferenciado
Gramática como objeto de estudio	Contexto como objeto de estudio
Estudio de la competencia (<i>competence</i>)	Estudio de la actuación (<i>performance</i>)
Estructura categorial	Estructura variable
Teoría a partir de idiolectos	Teoría a partir del grupo social
Estructura basada en reglas y principios	Estructura basada en la función social
Datos potenciales	Datos reales
Comunidad de habla homogénea	Comunidad de habla heterogénea
Lengua como elemento innato	Lengua como elemento aprendido
Chomsky	Labov

1.4.3 Inseguridad lingüística en los sistemas único y diferenciado

Una vez conformados los rasgos que identifican a los sistemas único y diferenciado, se está en condición de explicar la relación de la IL con ambos sistemas. A primera vista, pareciera que el diferenciado es el sistema en donde este fenómeno encuentra mejor cabida, dado que el comportamiento lingüístico es variable; sin embargo, dicho comportamiento es susceptible de evaluación debido a que ocurre como un *performance*, o como un segmento objetivo a partir del cual se inferirá la actitud lingüística de inseguridad o seguridad. Si la *competencia* es el conocimiento tácito de una lengua en un hablante/oyente ideal que, con un número finito de reglas, sería capaz de producir un número infinito de oraciones, y la *actuación* se refiere al uso concreto de esa lengua en diversas situaciones, entonces la IL interviene en la forma en que se pueda producir esa actuación, pues una actitud de inseguridad ante la forma en que se habla modificaría la producción lingüística. La IL no se nota en la competencia, pero sí en la actuación.

La IL participa en el sistema único cuando se analizan las formas producidas por los hablantes y se observa la variabilidad fonética, sintáctica o estilística, en pocas palabras, se altera la forma habitual de hablar o escribir las ideas. En el marco del estudio que se realiza, un estudiante de procedencia indígena tendería a estructurar diferentemente su discurso cuando se encuentra en clase y cuando está fuera de ella, cuando platica con compañeros de su mismo origen y cuando lo hace con aquellos de procedencia no indígena. Los factores que condicionan esta diferenciación son los que se encuentran en el otro sistema (el diferenciado), el cual no considera las reglas gramaticales sino las que operan en la variación de la lengua:

Quando pensamos en el modelo de Chomsky, el problema se nos plantea en los siguientes términos: la competencia lingüística describe la capacidad que tienen los hablantes de generar oraciones; esta generación se explicita mediante reglas; en algún momento las reglas son optativas, es decir, no queda establecido si deben aplicarse o no, como por ejemplo, una transformación a voz pasiva, o una

pronunciación alternativa. Si la variación formase parte de la capacidad lingüística de los sujetos, no tendría sentido hablar de opciones: deberíamos hablar de describir la capacidad de variar. (Raiter A. y J. Zullo, 2004: 82).

Las reglas categoriales de la variación aluden a la injerencia de datos no lingüísticos, por ejemplo, la clase social, la edad, el sexo, el medio sociocultural, el grupo étnico, el estatus laboral, en fin, una serie de factores que condicionan la actitud y la actuación de los hablantes. Por tanto, la IL, asociada a una variable social, tiene lugar tanto en una como en otra.

El fenómeno entra en juego desde la perspectiva del sistema diferenciado cuando, en el seno de una institución de educación superior¹¹ ubicada en una zona urbana, los estudiantes de origen indígena pudieran sentirse inferiores a aquellos que han vivido en zonas urbanas. La sociedad mexicana ha creado estereotipos en torno a lo rural, lo urbano y lo indígena. Se atribuye el desarrollo intelectual a lo urbano y se considera de inferior nivel educativo a lo rural e indígena. Y como la universidad es el recinto que supone el desarrollo intelectual, el hablante indígena se siente, de inicio¹², ajeno al contexto y con una carga de prejuicios que le suponen su origen étnico e incluso el hecho de hablar una lengua indígena. En este escenario, la expresión del lenguaje constituye así una manifestación de las actitudes y de los prejuicios. No es la única manifestación pero sí que es una que se puede observar objetivamente al medir la alteración de las emisiones lingüísticas en distintas situaciones. Esta medición de la alteración, dicho de otra forma, de la diferencia entre lo que el hablante considera correcto y lo que realmente produce, es el terreno de la lengua como sistema estructurado y perteneciente a un código único en el que se ha involucrado a la IL desde los trabajos de Labov.

¹¹ La Universidad Autónoma Chapingo, escenario de este estudio, se localiza en el km 38.5 de la carretera federal México-Texcoco, en el municipio de Texcoco, Estado de México. La ciudad de Texcoco tiene una población de 235,151 habitantes (INEGI, 2010) y un alto nivel de urbanización.

¹² Es muy importante recalcar la presencia de estereotipos en el nivel inicial, pues efectivamente ocurre un desplazamiento de los mismos conforme avanzan los grados escolares. Uno de los propósitos de este estudio consiste justamente en observar la transformación de estereotipos respecto de lo urbano e indígena.

Los aspectos único y diferenciado de la lengua armonizan así en el estudio de la IL. En realidad, el conflicto entre el estructuralismo y el funcionalismo ha conseguido enriquecer más el conocimiento de la operatividad del lenguaje humano al comprobarse que efectivamente cada lengua manifiesta ambas facetas. Todo depende del lado que se quiera analizar para obtener ciertos resultados. Existen dos extremos, pero ambos son válidos. Volviendo a la metáfora de la construcción arquitectónica, su valor está en función de la calidad de la estructura, de sus materiales y acabados, pero también depende de qué representa habitarla, porque una construcción arquitectónica puede tener un valor sentimental, por ejemplo, o tal vez fue ocupada por un personaje famoso, etc. Lo mismo ocurre con la lengua: se tiene una construcción formal basada en las características propiamente lingüísticas y una referida al significado de esas construcciones.

Como en una construcción arquitectónica que expresa una forma, la IL es perceptible en la actuación de los hablantes, pero también ocurre con un “fondo” social, en el seno de un grupo en búsqueda de legitimidad lingüística. Se ha observado que varios estudiantes de hablas indígenas tienden a omitir este hecho (el hablar una lengua indígena) por considerar que sus lenguas son inferiores. El propio vocablo *dialecto* se ha aplicado erróneamente en sentido de inferioridad a las lenguas nacionales e indudablemente que en ambientes no lingüísticos se usa todavía de forma peyorativa. La IL se manifiesta entonces en el seno de un “grupo social dominado, que tiene una percepción aguda tanto de las formas lingüísticas propias de su grupo como de las formas lingüísticas a adquirir para progresar en la jerarquía social.” (Francard M., 1993, en Moreau M.L., 1997: 171-172). Aunque no se tenga una formación sobre la estructura de la lengua, existe una suerte de saber inconsciente (epilingüístico) acerca de su variación, que permite distinguir las hablas. Esto es más detectable con el paso del tiempo en el medio escolar.

La escuela constituye un ambiente propicio para percibir las diferencias sociales y en medio de ello, el lenguaje juega un rol principal. Para la población

estudiantil de origen indígena estas diferencias pueden ser mayores en razón de las experiencias previas de adquisición de una lengua materna aprendida en casa y una lengua utilizada sólo en la escuela, que además es la lengua mayoritaria. La atribución de importancia a cada una de las lenguas que habla depende de la función social que cada una desempeña. En el caso del español, lengua mayoritaria en el país, se le otorgan principalmente funciones administrativas y oficiales que sólo en algunos casos existen en la lengua indígena. Con esta situación lingüística de diglosia, los estudiantes de procedencia indígena se ven naturalmente en condición de inseguridad por alguna o más de las siguientes razones:

- Se encuentran en un contexto social extraño.
- Hablan una lengua materna que les dificulta la pronunciación del español.
- Se sienten cohibidos por su ruralidad, esto independientemente de que sean sólo hispanohablantes o bilingües.
- Están acostumbrados a percibir que las lenguas que hablan tienen estatus.
- No dominan las “reglas” de convivencia urbana.
- Enfrentan estereotipos relacionados con su identidad.
- Enfrentan nuevos contexto de relación social.

Ante estos factores, es natural que se refleje una actitud de IL entre los hablantes, y aunque ésta no es privativa de los estudiantes de origen indígena, es interesante observar cómo se desarrolla esta actitud conforme avanza la trayectoria universitaria.

A fin de configurar una idea conclusiva de este apartado, se tiene entonces que la IL es un fenómeno de doble cara en cuanto a que puede participar tanto en el sistema único como en el diferenciado, aportándose mutuamente complementariedad, aunque no precisamente dependencia. En el caso del sistema

único, la IL puede observarse a partir de la actuación lingüística en la estructuración de un discurso que permita inferir la actitud del hablante. En lo que corresponde al sistema diferenciado, es la propia actitud la que incide en el comportamiento lingüístico, el cual puede llegar al punto del silencio, una reacción que bien puede catalogarse de inseguridad. Esta reacción “extrema” no evidencia ninguna estructura lingüística, por ello se afirma que la relación entre el sistema único y el diferenciado no precisamente dependen uno del otro cuando se estudia la actitud lingüística. El silencio del hablante puede ser explicado en términos de la actitud, pero no de la estructura del discurso, evidentemente. Esto es importante de aclarar dado que el silencio será un elemento de consideración en la reacción del hablante ante estímulos lingüísticos, lo que será explicado en el capítulo sobre la fase empírica del trabajo.

1.5 Inseguridad lingüística en la diferenciación social del lenguaje, las relaciones socioculturales y los fenómenos de variación

En esta sección se aborda la IL en el marco de la diferenciación social del lenguaje que da como resultado la existencia de dialectos sociales. Un dialecto social está definido por características derivadas del grupo social en el que los hablantes se desenvuelven. Ejemplos de ello son los hablados por grupos de adolescentes de la misma escuela, por los políticos de la cámara de diputados, por la gente de clase social alta, por los conductores de transporte público del Distrito Federal, etc. El dialecto social es una forma de variación de la lengua, por tanto pertenece al sistema diferenciado de la misma. Ahora bien, ¿En dónde podemos ubicar la IL en el dialecto social? ¿Existen parámetros del dialecto social en donde el citado fenómeno sea más enfático? Estas cuestiones son importantes en la

objetivación de un fenómeno poco asequible como la IL, por ello se intenta dar respuesta a ellas en las líneas que siguen.

Un dialecto social se refiere a las variedades de la lengua utilizadas por hablantes pertenecientes a ciertos grupos definidos con base en rasgos como edad, género, formación académica, clase social y otros parámetros de índole social (Yule 1996). Las variedades son perceptibles entre los que forman parte de la comunidad lingüística y son un reflejo de la estructura social. Si la estructura social es jerárquica, entonces a las variedades dialectales también se le atribuye esta característica, y por ello se acepta o se menosprecia el habla en virtud de la posición del hablante en la escala social. En términos de Halliday (1982), si desaparece la estructura social desaparece la variación dialectal. Y entonces nos quedaría una lengua homogénea abordable sólo en términos del sistema lingüístico (al que se ha referido como “único”). Pero esto no es posible, puesto que la jerarquía existe en todos los parámetros, no sólo en la clase social. En el parámetro de la edad, por ejemplo, los jóvenes utilizan una jerga propia de la cual ciertos hablantes poseen más prestigio¹³, lo mismo ocurre en los ambientes académicos: se atribuye cierto prestigio al habla de quienes han obtenido más logros en la opinión de ese grupo, es decir, en cualquier grupo con función social se aplica la noción de jerarquía.

Halliday habla de dos tipos de variación y denomina a la primera dialecto, cuando la variación se debe a las características del usuario de la lengua, y a la segunda le llama registro cuando la variación depende del uso que el usuario en cuestión le da en un momento dado. En pocas palabras, la variación dialectal es un hecho permanente mientras que la del registro es temporal. Dependiendo de la

¹³ Este prestigio no es equivalente al uso de la lengua estándar. El prestigio del habla de ciertos grupos como el de los adolescentes puede calificarse de “encubierto” (covert prestige, noción proveniente de Labov, 1983). La característica del prestigio encubierto es que se atribuye valor al uso de las formas no estandarizadas como demostración de una marca social y de solidaridad con el grupo.

situación, la IL puede observarse más en el registro que en el dialecto, a continuación la explicación: los individuos que pertenecen a un grupo particular tienen de hábito un dialecto con el que se expresan. Cuando lo hacen con las personas de su mismo grupo social no manifiestan IL, están entre ellos, y utilizan formas similares de expresión lingüística, no hay necesidad de ajuste de normas, pues entre ellos se comunican bien. Sin embargo, ciertas situaciones sociales pueden alterar esa seguridad porque los usos de la lengua que (según ellos) deberían emplear no son los de su grupo, ello implica que se realicen ciertos ajustes a fin de lograr salir adelante en ese uso dentro de la función social.

Así, el registro es resultante del uso y es en él en donde puede surgir la IL. Cabe señalar que el uso no precisamente implica salir de un marco dialectal común, este ocurre dentro y fuera de la comunidad lingüística caracterizada por un dialecto. Halliday (1982: 238) afirma que

la variación dialectal es esencialmente variación *entre* comunidades lingüísticas; [pero] también podemos apreciar cierta variación en el seno de la comunidad – el hacendado y el clérigo o el terrateniente y el cura probablemente hablen de manera distinta de otra gente –.

Al usar la lengua, el hablante tiene que realizar ajustes para acoplarse al contexto social que lo ocupa. El dominio de una lengua no sólo significa la apropiación de un código fonético y léxico-gramático, implica también un desempeño pragmático, por ello, como afirma Yule (1996: 245): “managing to say the right thing to the right person at the right time is a monumental social accomplishment.” Ajustarse no es fácil, y en los momentos de dificultad es donde surgiría la IL.

Tomando en cuenta lo anterior, resulta entendible el hecho de la IL en los estudiantes universitarios procedentes de medios socioculturales poco favorecidos o de comunidades indígenas. Los últimos, por ejemplo, pertenecen a una comunidad lingüística diglósica, en donde normalmente conviven con dos lenguas

para funciones sociales dentro de la familia y fuera de ella. En el contexto escolar de su comunidad se comparte una variante dialectal, en español, que no es la misma que encuentran al llegar a la universidad urbana. Al inmiscuirse en el nuevo núcleo tienen dos opciones: convivir principalmente con estudiantes de similares orígenes étnicos (esto puede conllevar cierto aislamiento) o integrarse en los procesos sociales del nuevo escenario, conviviendo con estudiantes y profesores del núcleo urbano. En realidad, tarde o temprano, la mayoría tendrá que optar por lo segundo debido a la propia dinámica escolar que obliga a la participación en clase, al trabajo en equipo, a los viajes de estudio y diversas actividades en la institución¹⁴. En este contexto, el estudiante irá identificando el dialecto de la población universitaria e intentará acomodarse social y lingüísticamente.

1.5.1 Fenómenos de variación de la lengua y estereotipos

Tres fenómenos de interés sociolingüístico son el acento, el dialecto y el idiolecto. El acento refiere características fonéticas, mientras que el dialecto, además de reflejar una variedad fonética incluye también la gramática y el vocabulario. El término dialecto es polisémico, puede referirse a la variante de una lengua dentro de una demarcación geográfica, pero a veces se consideran más los parámetros sociales, como se explicó en el apartado anterior. Cuando lo último ocurre se le denomina dialecto social. El idiolecto es el uso individual que damos a la lengua. Aunque hablemos una lengua perteneciente a un dialecto particular, con un cierto acento, las personas poseen un idiolecto que constituye una marca única en cuanto al uso de la lengua, algo así como una “huella digital lingüística”.

¹⁴ Estas actividades son válidas exclusivamente para el contexto del estudio que se presenta en este trabajo, es decir, el de la Universidad Autónoma Chapingo.

Lo interesante de estos tres términos para la sociolingüística es que los hablantes reaccionan a la variación reflejada por el acento, el dialecto y el idiolecto. La reacción es tal que comúnmente se le hace notar a la persona preguntándole su proveniencia geográfica o regional. Lo interesante para fines del estudio de inseguridad lingüística es que en el centro de la variación dialectal se encuentra el intento de ciertos hablantes por asemejarse al dialecto que domina en la zona y en el contexto social en que se encuentra. Esto no ocurre siempre, de hecho muchos hablantes de dialectos distintos al de la zona en cuestión prefieren no utilizar el dialecto predominante con la intención de conservar su autenticidad y su propia personalidad. Puede decirse que en este caso los hablantes poseen seguridad sociolingüística, ellos deliberadamente deciden no efectuar el cambio, finalmente tanto su dialecto como el predominante son isomórficos y no tendrán problema en darse a entender. Cuando ocurre lo contrario, es decir, cuando el hablante intenta expresar rasgos lingüísticos propios del dialecto dominante es cuando se observaría la inseguridad lingüística. Labov observa esta tendencia en los grupos que pretenden ascender en la escala social. Lyons señala al respecto que el hecho de que la clase media presente mayor incidencia en la pronunciación de prestigio, superando incluso a la clase más alta (en situaciones formales) se debe a la “mayor sensibilidad de los socialmente menos seguros y socialmente más ambiciosos.” (1981: 273).

Los grupos, como las clases sociales, forman especies de microcosmos lingüísticos en donde un sector pretende el prestigio social. Los grupos son jerárquicos, explícita o tácitamente, y en gran parte están ligados a estereotipos. De este modo, en el seno de los grupos universitarios, los indígenas no son precisamente quienes gozan de mayor prestigio social, aunque en sus comunidades sí lo sean. Un estudio idóneo de inseguridad lingüística plantearía el análisis de las formas empleadas tanto en su comunidad de origen como en el recinto universitario. Por otra parte, en los estudios de las actitudes lingüísticas, la inseguridad lingüística es un factor que depende también de la personalidad, y éste

es un “producto de la socialización” (*idem*: 275). Lingüísticamente, la personalidad se refleja a través del acento y el dialecto, elementos que presentan una imagen social, un hecho del que el individuo puede estar muy consciente.

Sin embargo, aunque es posible que los hablantes dominen varios dialectos isomórficos los cuales utilizan de acuerdo con el contexto en un momento dado, es seguro también que existen rasgos lingüísticos de su expresión que no pueden evitar, y por esa razón estarán sujetos a la inseguridad ante la idea de ser juzgados negativamente por los interlocutores. Los juicios están ligados a los estereotipos y estos operan en función del rol social de los hablantes. Dicho rol es variable, es decir, no siempre depende del rango social, cuando se habla de estatus en la escala social, no hay duda que se atribuirá el prestigio a las clases más altas, pero si se habla, por ejemplo, de grupos rurales versus grupos urbanos (en particular si la convivencia ocurre en zona urbana), indudablemente que el prestigio se atribuirá a los hablantes urbanos. En el seno de estas funciones sociales es que se haya la naturaleza que describe al dialecto social.

Fishman (1975) describe coherentemente el proceso por el que nace un dialecto social, contrastándolo con términos clave como la variedad y la lengua. Es interesante su observación acerca de la naturaleza “emotiva” de cada uno de estos conceptos, por ejemplo, en cuanto a que *variedad* es un término neutral, técnico, que no conlleva juicio o actitud como el término *dialecto*. El autor afirma que aunque *dialecto* refiere una delimitación lingüística geográfica, los dialectos pueden representar factores distintos a lo geográfico. Por ejemplo: si un grupo de inmigrantes de la zona A llega a habitar la zona B, y si además esos inmigrantes llegan a conformar la mayoría de los pobres en la zona B, entonces las diferencias no se encontrarán sólo en el plano de lo geográfico, pues se asociará la forma de hablar de los inmigrantes con la pobreza también. De esa forma, una diferencia (o una variedad) regional se convertirá también en una diferencia (variedad) social, o *sociolecto*. Hasta este momento, nos encontramos en el nivel del dialecto social,

pero si se prosigue en la historia de estos inmigrantes, como apunta el autor, puede ocurrir que ellos no quieran mezclarse en las costumbres de los habitantes de la zona B, y por su parte estos no les permiten fácilmente el acceso tampoco; los inmigrantes están apartados, con sus propias creencias, valores y tradiciones, sólo se casan entre ellos, por ejemplo, entonces la diferencia social puede ir más allá de lo dialectal y convertirse en una variedad *étnica* o *religiosa* y, con el tiempo, llegar a ser otra lengua. Puede ocurrir también que un grupo de los inmigrantes haya aprendido la variedad de la zona B y utilizar ambos dialectos según la función social específica, por ejemplo, si es familiar utilizará el dialecto A y si es ocupacional, el B.

La trayectoria descrita puede ser muy análoga a la de los estudiantes de procedencia indígena al llegar a la universidad. Pero el escenario es distinto en cuanto a que en la universidad los estudiantes tienen mayor tendencia a la relación con los estudiantes y profesores de procedencia urbana, comparten un mismo espacio, están en las mismas aulas y diariamente están en contacto con el dialecto urbano (que para el caso del ejemplo de Fishman sería el dialecto B). Ellos enfrentan entonces el desafío de utilizar el dialecto que sienten “apropiado” al comunicarse con profesores y estudiantes urbanos, y en ese desafío, que a veces se vence y a veces no, es cuando surgiría la IL. El fenómeno se refleja en la expresión (o inexpressión) lingüística, a pesar de que sus causas sean psicológicas. Justamente el reto de esta investigación consiste en medir la reacción de los hablantes ante la exposición de los dialectos A y B (por establecer una analogía).

Pero retomando la comparación que se establece entre el ejemplo de Fishman y el caso de los estudiantes indígenas en las universidades urbanas, cabe señalar que también existe el contexto del aislamiento. Los estudiantes pueden no integrarse por voluntad propia o porque sienten que no les está permitido el acceso a la vida urbana de la institución, puede ser un proceso doloroso e incluso largo pero la integración normalmente ocurre si los estudiantes permanecen en la universidad. El proceso de integración social implica también una integración

lingüística, éste es un aspecto de índole sociolingüística, que se interesará por observar cómo contienen los dialectos y cómo alguno se convierte en “la norma”. A este respecto, Fishman (1975: 23) afirma: “As the result of such contention dialects may throw off their subordination and be “promoted” by their speakers to official and independent status, whereas formerly independent languages may become subordinated.” Es decir, las variedades de una lengua cambian con el tiempo, pero también son transformadas por las circunstancias del contexto social, por ejemplo, una variedad utilizada por la clase alta puede en el futuro ser utilizada por la clase baja, a expensas de su riqueza léxica y gramatical. Las variedades siempre están expuestas al cambio. Aquí se observará cómo el fenómeno de IL evolucionará en el proceso de asunción de una variedad distinta a la propia durante la estancia universitaria. El fenómeno de IL actúa entonces como un factor interno del proceso del cambio lingüístico. Si la variedad dialectal de los estudiantes de procedencia indígena se transforma en el escenario universitario, al volver a sus comunidades se convierten en agentes del cambio lingüístico.

1.5.2 La noción de prestigio en el mercado lingüístico

Otro referente de la diferenciación social del lenguaje es el prestigio lingüístico, o mejor dicho, extralingüístico, toda vez que desde un punto de vista exclusivamente lingüístico no existen lenguas mejores ni peores. El prestigio se origina fuera de la lengua debido a razones sociales, económicas, culturales, históricas, o de otra índole, y son esas razones las que hacen pensar a los hablantes que ciertas lenguas o dialectos son mejores.

En una intervención académica en el año 1977, el sociólogo Pierre Bourdieu metaforizaba los hechos lingüísticos como parte de un “mercado” en donde la

aceptación del mensaje lingüístico dependía de las condiciones sociales en la que el mismo se desarrollaba:

Toda situación lingüística funciona como un mercado en el que los hablantes ofrecen sus productos en función de la anticipación del precio que recibirán por ellos. Al mercado escolar, lo queramos o no, llegamos con una anticipación de los beneficios y sanciones que recibiremos. Uno de los grandes misterios a resolver por parte de la sociolingüística es esa suerte de sentido de la aceptabilidad. La lengua no la aprendemos jamás sin aprender, al mismo tiempo, sus condiciones de aceptabilidad. En otras palabras, aprender una lengua es aprender al mismo tiempo que ésta será rentable en tal o cual situación. (Bourdieu P., 1977: 3, traducción propia)¹⁵

En términos de la metáfora de Bourdieu, la escuela constituye entonces un mercado en el que los estudiantes saben que según su comportamiento lingüístico tendrán recompensas o sanciones. En ese sentido, representa un escenario ideal de estudio lingüístico porque es el medio donde se concientizan diferencias sociales, aspecto que se ve reflejado en la forma de hablar de los estudiantes, e incluso de los profesores. En la escuela los estudiantes van de un escenario lingüístico a otro, hablan en clase, frente a sus profesores, trabajan en equipo, luego platican fuera de clase con compañeros, con algún amigo más cercano, etc., y todas estas ocasiones constituyen situaciones, en las que se observan estilos basados en la formalidad o informalidad del lenguaje, el nivel educativo, la edad, el género y la clase social a la que pertenecen los hablantes. Es seguramente la escuela el sitio donde se está más consciente del prestigio que tiene el lenguaje, y esa idea de formas más y menos prestigiosas de hablar perdura seguramente el resto de la vida. Por tanto, la escuela se convierte también en el escenario donde se generan los primeros indicios de IL.

¹⁵ En el texto original en francés aparece como:

“Toute situation linguistique fonctionne comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits et le produit qu’il produit pour ce marché dépend de l’anticipation qu’il a des prix que vont recevoir ses produits. Sur le marché scolaire, que nous le voulions ou non, nous arrivons avec une anticipation des profits et des sanctions que nous recevrons. Un des grands mystères que la sociolinguistique doit résoudre, c’est cette espèce de sens de l’acceptabilité. Nous n’apprenons jamais le langage sans apprendre, en même temps, les conditions d’acceptabilité de ce langage. C’est-à-dire qu’apprendre un langage, c’est apprendre en même temps que ce langage sera payant dans telle ou telle situation.” (Bourdieu P., 1977: 3)

El prestigio es una noción definitivamente asociada al poder, sea del tipo que sea: político, académico, militar, económico, artístico, etc. Pero el lenguaje como poder toma formas que no son únicamente de imposición (al menos explícita): las comunidades de habla sucumben ante las formas de los que más poseen intelectual o económicamente, pero también de los que portan cierto rasgo social, que puede no depender de una jerarquía socioeconómica, sino de cierto liderazgo aceptado por un grupo. Con base en las pruebas sociolingüísticas aplicadas en Norwich, Inglaterra, Trudgill (1974) sostiene que, a diferencia de las mujeres, los hombres atribuyen prestigio a la variedad no estándar de la clase baja. Se trata de un prestigio *encubierto* (Labov, 1983) que se contrapone al prestigio abiertamente expresado por las escuelas y los medios de comunicación y que da lugar a la variedad estándar. En el prestigio encubierto las actitudes de los hablantes usualmente no se demuestran abiertamente (sobre todo en situaciones formales), de ahí que se le denomine de esa forma. Los valores del grupo son la base del prestigio encubierto, el cual puede manifestarse incluso como una forma de rebeldía ante las formas estandarizadas. De este modo, el prestigio encubierto supone un resguardo de la identidad grupal.

Los resultados de la investigación de Trudgill (1974) manifiestan que las mujeres se orientan más hacia el prestigio oficial y los hombres hacia el prestigio encubierto. Trudgill estudió la pronunciación de la variable lingüística /ŋ/, en palabras como *playing*, y la contrastó con usos no prestigiosos, como /in/. Los hombres reportaron mayor uso de las variantes no prestigiosas comparado con lo que en realidad ocurrió en el experimento. De acuerdo con el autor, la percepción que los varones tienen de las formas no prestigiosas no es la misma que las mujeres: el uso de las formas estigmatizadas en los varones es al mismo tiempo una especie de prestigio propio de su género, no compartido por el resto de la sociedad. Se trata de una suerte de “machismo” lingüístico, en el que los varones no tienden al uso de las formas de prestigio oficial porque las consideran “femeninas”. Por supuesto, este planteamiento es característico de un escenario

lingüístico particular, no se puede incurrir en el error de generalizar los resultados a otros contextos culturales y lingüísticos. Los estudios sociolingüísticos pueden tener paralelos en diferentes escenarios pero cada uno tiene características y desarrollos sociales que le son propios.

Ahora bien, el reconocimiento de que existe un prestigio lingüístico en el seno de una comunidad de habla es condición suficiente para dar cabida a actitudes de IL entre hablantes que no pertenecen al grupo portador del rasgo social de prestigio. La inferioridad lingüística autoreconocida por los hablantes que padecen IL representa el extremo contrario del reconocimiento de prestigio en hablantes cuyas características sociales son suficientes para considerarles la autoridad lingüística.

Un ejemplo del reconocimiento de prestigio hacia otros hablantes se puede observar en una encuesta aplicada por Moreno de Alba (2003) a cien mexicanos que opinaron sobre conceptos relacionados con la identidad nacional y el orgullo del dialecto mexicano frente a otros dialectos. Las tres preguntas que se plantearon fueron: 1) ¿Siente usted orgullo por tener, como lengua materna, la española?; 2) ¿En cuál ciudad del mundo cree usted que se hable mejor la lengua española?; 3) Cualidades de los dialectos del español. De lo que resultó que la mayoría de los encuestados respondió que sí a la primera pregunta. Como se trata de una pregunta que alude a la identidad del hablante es natural que se refleje un aprecio hacia lo propio. Sin embargo, a la segunda pregunta, 39% respondió que el dialecto madrileño era el mejor, frente a 29% que prefirió al mexicano. A la tercera pregunta, fue también el dialecto madrileño el que presentó las mayores cualidades, considerándola más correcta, elegante, pura y con mayor tradición.

Lo interesante de la encuesta de Moreno de Alba es la observación de que en el imaginario lingüístico de los encuestados hay una idea de prestigio de la

variedad que no se domina, incluso tratándose de una variedad con la que no se está en contacto constante.

La noción de prestigio permite entender mejor la presencia de IL entre hablantes que se desenvuelven en un mercado lingüístico cuyos valores diferenciados los enfrentan a diversas variedades. La presencia de dichas variedades puede obedecer a jerarquías económicas, culturales, históricas, políticas o a cualquier otro rasgo social, de lo que una tarea básica al plantear un estudio sobre actitudes lingüísticas será reconocer cuál es el origen del prestigio lingüístico en el contexto que se estudia. La respuesta a este planteamiento se puede obtener mediante la exploración de las representaciones sociales que dominan en el escenario lingüístico.

De este modo, un estudio de IL es también un estudio de las características de aceptabilidad con las que los hablantes se desenvuelven en el mercado lingüístico. Habrá que indagar las características contextuales, los valores sociales y las atribuciones de prestigio que imperan en dicho mercado para estar en condiciones de describir la forma en que ocurren las interacciones lingüísticas y su aceptabilidad, como si se tratara de procesos de compra-venta.

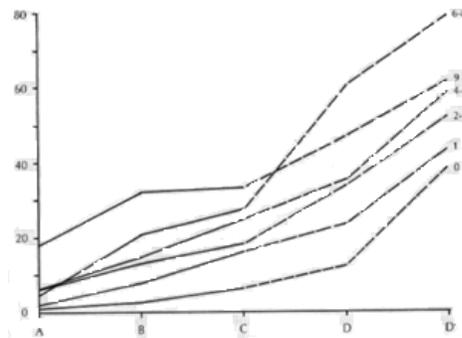
1.5.3 La hipercorrección como una manifestación de inseguridad lingüística y un detonador del cambio lingüístico

Un síntoma común de IL surgido en el seno de las relaciones socioculturales asimétricas es la *hipercorrección*. Ésta emerge cuando los hablantes están tan preocupados por imitar el modelo considerado por ellos como de prestigio que producen erróneamente. La hipercorrección significa el esfuerzo del hablante por

no sentirse estigmatizado y se genera por la inseguridad que provoca el saberse no portador de la forma estándar.

El hablante inseguro que incurre en una hipercorrección lingüística busca utilizar la forma estándar (o de prestigio) en los contextos formales, cuidando más su discurso; sin embargo, en los contextos informales no siempre usará la forma estándar, debido a que no es la variante que utiliza comúnmente. La hipercorrección lingüística en el trabajo de Labov (1983) es visible en los resultados de la pronunciación de algunos elementos lingüísticos, aquí se muestran los de la estratificación social de /r/ y de /eh/, en las Figuras 1 y 2. Se observa que en un extremo de la Figura 1, sólo una clase presenta la pronunciación con la marca de prestigio en el discurso cotidiano, esta clase es la de estatus más alto (9). La clase media baja (6-8) tiene unos resultados muy parecidos a los de la clase trabajadora y la clase baja (valores de 4-5 y menos); sin embargo cuando el estilo del discurso se hace más cuidadoso, los valores de la pronunciación de /r/ son mayormente manifiestos en la clase media e incluso superan el uso de la clase superior. Esta pauta de desviación es la que Labov traduce como hipercorrección.

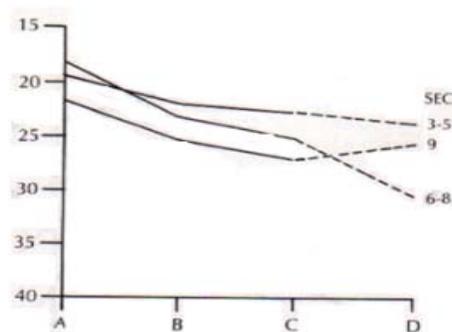
Figura 1. Estratificación social de /r/



Las letras A, B, C, D, D' son los estilos de habla, del discurso casual a las listas de palabras. Las numeraciones al final de las líneas punteadas son las clases sociales, 6-8 es la media baja, 9 es la media alta, 4-5 es la clase trabajadora, 2-3 y menos son la clase baja (Tomado de Labov 1972: 125)

En el caso de la Figura 2, la hipercorrección se manifiesta en el grado de elevación de la vocal en palabras como *bat*, *bad*, *dance*, *back*, *badge*, *ask*, etc. También aquí, los valores de la clase media baja superan a los de la clase media alta. Esto significa que en el estilo más formal, el de lectura de listas de palabras, la clase media baja tiende a pronunciar agudamente las palabras como las del ejemplo anterior así: /bæɪt/, /bæ:d/, /dæns/, /bæk/, etc., cuando su pronunciación en el discurso cotidiano es /bɛɪt/, /bɛ:d/, /dɛns/, o sea, formas vernáculas.

Figura 2. Estratificación social de /eh/



SEC= escala de clase socioeconómica. A: discurso casual, B: discurso cuidado, C: estilo de lectura, D: listas de palabras (Tomado de Labov 1972: 127)

El sentido del término *hipercorrección* tiene un matiz diferenciado en el trabajo de Labov, donde se refiere al uso de marcadores lingüísticos de prestigio por parte de un grupo social (clase media) cuya variedad habitual no es la de prestigio que supera al uso del grupo social que sí es portador de dicha variedad, con lo que dicha conducta se interpreta como un indicio de IL. Pero además del sentido grupal de la hipercorrección laboviana, se observa también una hipercorrección individual cuando los hablantes realizan intentos por acomodar de la mejor manera su discurso, cuando analizan erróneamente las diferencias entre dos variedades lingüísticas, cuando adoptan un acento distinto al de su comunidad, cuando utilizan palabras no comunes en su discurso habitual, cuando intentan

estructuras oracionales complejas, en fin, la hipercorrección se manifiesta a veces hasta con cierta teatralidad en el discurso.

Para el estudio de la IL el concepto de hipercorrección es crucial, toda vez que proporciona las evidencias empíricas que dan cuenta de la actitud insegura del hablante frente a una situación donde tiene que resolver con la actuación lingüística que él considere apropiada.

Asimismo, la hipercorrección es un concepto fundamental en la teoría de la variabilidad lingüística porque se le considera un motor del cambio lingüístico. Sturtevant (1947, en Labov 1972) consideró que el cambio opera en tres etapas: el *origen* del cambio: cuando sólo unas cuantas personas utilizan la forma nueva, la *propagación* del cambio: la forma se extiende a grupos más grandes de hablantes, y la *terminación* del cambio: cuando la forma nueva reemplaza a la antigua. La segunda etapa es de particular interés sociolingüístico porque es cuando se asocia la forma nueva a un significado social, por ejemplo, cierta forma de pronunciar se observa como característica de un grupo social específico: ricos, pobres, estudiantes, adolescentes, intelectuales, etc. Para Labov, el grupo impulsor del cambio es la clase media baja, justamente la que hipercorriga su habla, y que juzga “severamente” las hablas de los otros, a excepción de los de mayor clase, se trata del grupo que al ser evaluado manifiesta marcas fonéticas de prestigio en grado incluso mayor que la clase de mayor rango social. Es el grupo que mayor fluctuación presenta en la variación estilística y que manifiesta mayor sensibilidad a las formas estigmatizadas, las cuales usan pero tienen la percepción de no hacerlo, reflejo patente de su IL.

En el marco de este estudio, no se ahonda en el concepto de cambio lingüístico aunque cabe reconocer las potencialidades del fenómeno de IL respecto de este tema, pues si la hipercorrección sienta las bases del cambio, es la IL la que provoca las manifestaciones de hipercorrección.

No obstante, el tema del cambio lingüístico es inherente a casi todo estudio sociolingüístico, comenzando desde el vasto teoricismo iniciado por Labov, Weinreich y Herzog (1968), quienes fomentaron la idea de que los estudios realizados hasta su época eran propicios para la lingüística sincrónica pero no para la diacrónica. Lastra (2003) presenta un panorama sobre las principales ideas de los autores citados sobre el cambio lingüístico. Explica que el estudio de ese fenómeno permite predecir el destino de las lenguas a lo largo del tiempo, y que las lenguas son una *heterogeneidad ordenada*, concepción opuesta a la *homogeneidad* del modelo generativo.

En los cuatro problemas principales durante la operación del cambio: “las restricciones, la transición, el modo en que los cambios observados en la matriz lingüística y extralingüística se insertan en la estructura, y la evaluación de los cambios en términos de sus efectos en la estructura y en la eficiencia comunicativa” (*ídem*: p. 295), las actitudes lingüísticas constituyen la base sobre la cual operan estos promotores del cambio, por ello no se puede omitir mencionar al cambio lingüístico como un componente del entendimiento global de la IL.

El trabajo de Labov, Weinreich y Herzog (1968) plantea el cambio lingüístico como un fenómeno que surge en un subgrupo de la comunidad de habla y que paulatinamente se inserta en la lengua (aunque no siempre una alternancia lingüística se propaga, es decir no siempre ocurre el cambio), cuando las condiciones sociales de la comunidad de habla han permitido la aceptación del mismo. Labov señala que aunque se carezca de información sobre el estado de las sociedades en donde operan los cambios lingüísticos, es muy probable que esa sea la forma en que se han desarrollado las lenguas del mundo.

En la idea del cambio lingüístico no existen lenguas puras o sin interferencia de elementos provenientes de otros dialectos, y normalmente dependen de factores

no sólo lingüísticos sino también extralingüísticos. Justamente son estos últimos los que mayor atención reciben en un estudio de actitudes lingüísticas.

1.6 Pertinencia de las representaciones lingüísticas en el estudio de la inseguridad lingüística

La información expuesta hasta el momento tiene por objeto la visualización del fenómeno de IL a la luz de los elementos que transitan en su conceptualización. No es posible entender un fenómeno lingüístico sin aludir a su entorno teórico y a sus ambientes de expresión. En esa misma línea, el apartado que inicia tiene por objeto contribuir a la integralidad de un estudio de IL dando cuenta de las representaciones lingüísticas como elementos indisociables de la actitud lingüística, que existen en una comunidad de habla y en escenarios lingüísticos segmentados (como la escuela). La inclusión del tema de las representaciones concuerda además con los principios metodológicos que han servido para la fase empírica de este trabajo.

Desde los trabajos fundadores de Labov sobre la variación lingüística, la comprensión del fenómeno de IL se ha enriquecido con el análisis cualitativo que ha transitado de la observación de los rasgos lingüísticos (principalmente fonéticos) al análisis del discurso epilingüístico. En este tenor, el estudio de las representaciones ha tenido un rol fundamental pues permite adentrarse en el territorio de la IL conociendo el entorno social que le rodea a la luz de estereotipos, estigmas sociales y versiones de prestigio que dominan en la comunidad bajo estudio.

La reflexión sobre las representaciones hace pertinente la alusión al esquema teórico saussuriano, en el sentido de su reconocimiento al papel de los

elementos subjetivos en la evolución de las estructuras lingüísticas. A Saussure se debe la disposición de los lazos subjetivos y sociales para una teoría del funcionamiento de la lengua (Swiggers P., 1994). Dichos lazos subjetivos y sociales son la materia que conforma a las representaciones de los hablantes y pueden llegar a ser sensiblemente palpables en su relación. Saussure (1945: 37) afirma que “si pudiéramos abarcar la suma de las imágenes verbales almacenadas en todos los individuos, entonces topáramos con el lazo social que constituye la lengua.”

En la dilucidación de la IL, es pertinente identificar las imágenes sociales vehiculadas en las representaciones mentales de los hablantes. Estas representaciones forman una categoría aparte cuando se trata de su relación con la lengua. Francard las define como:

[...] construcciones mentales más o menos espontáneas que [...] forjan un “imaginario lingüístico” del cual los hablantes pueden, cuando se trata de evaluar sus propias producciones lingüísticas o las de otros hablantes, explicar las normas que reconocen, designar los modelos que pretenden imitar o rechazar, jerarquizar las variedades lingüísticas, etc. [Las representaciones] constituyen tanto normas subjetivas que sirven para legitimar, justificar, minorizar, como actitudes que exhiben toda la violencia simbólica que las sostiene. (Francard M. 1993: 9, traducción propia)¹⁶

La IL se expresa como un comportamiento asociado a un conjunto de representaciones, de modo que la representación afecta la actitud lingüística. Se trata entonces de una conjunción indisociable de representaciones-prácticas lingüísticas en donde las representaciones organizan las normas subjetivas que determinan las imágenes de los hablantes, y que no necesariamente coinciden con

¹⁶ En el texto original en francés aparece como:

“[...]constructions mentales plus ou moins spontanées qui, dans le cas de la langue, forgent un «imaginaire linguistique» dans lequel les locuteurs puisent lorsqu’il s’agit d’évaluer leurs propres productions linguistiques ou celles d’autres locuteurs, d’expliquer les normes qu’ils reconnaissent, de désigner les modèles qu’ils prétendent imiter ou rejeter, de hiérarchiser les variétés linguistiques, etc. Elles sont autant de normes subjectives qui servent à légitimer, à justifier, à minoriser; elles sont autant d’attitudes qui exhibent toute la violence symbolique qui les sous-tend.” (Francard M. 1993: 9).

las normas objetivas que gobiernan su comportamiento lingüístico. Por ejemplo, un hablante puede dar una imagen desviada de lo que realmente ocurre durante su actuación lingüística, ello debido a que se apega a los saberes adquiridos en la escuela (Francard, 1993). Por tanto, un reto en el estudio de cualquier actitud lingüística consiste en dilucidar, en la medida de lo posible, la subjetividad de los hablantes mediante el acercamiento a sus representaciones contraponiéndolas después con la reacción durante el uso espontáneo de la lengua. Para superar el reto que supone inferir cuál es la actitud que subyace detrás de una reacción lingüística, hay que establecer comparaciones entre el resultado de las representaciones y el de la reacción lingüística, en la idea de distinguir las simetrías y asimetrías entre lo que el hablante considera socialmente válido y lo que realmente produce. Esta es la forma en que procede el presente estudio sobre IL.

El tratamiento de las representaciones lingüísticas ha tenido un importante desarrollo en el análisis de lo que Muñoz H. (2010a) denomina *reflexividad sociolingüística*, cuyo significado refiere como:

[...] un mecanismo constitutivo, intencional y regulativo de la comunicación lingüística, que se expresa a través de representaciones cognitivas, razonamientos, normatividades, evaluaciones y descripciones de los recursos lingüísticos y culturales de los hablantes. (Muñoz H., 2010a: 18).

El concepto de reflexividad sociolingüística es importante porque en él se inmersa el concepto de representaciones derivadas de valoraciones e ideologías en torno a la comunicación en un escenario lingüístico, al punto que determina el comportamiento comunicativo de los hablantes, y su influencia puede incluso lograr que una lengua perviva, o lo contrario.

Muñoz pone en la mesa de discusión la validez objetiva de las representaciones, aduciendo que a pesar de la complicación que supone adentrarse en el aparato cognitivo y evaluativo en el que se basan las representaciones, hay que valorar el papel de la subjetividad abordada por la

actividad reflexiva. Dicha actividad reflexiva está enfocada “sobre acciones prácticas y analiza su naturaleza mediada y contextualizada en sistemas, antes que en la cabeza de las personas.” (*ídem*: 97). Así, las representaciones de los hablantes no se conciben sólo individualmente, sino que constituyen núcleos colectivos de ideologías, creencias, estereotipos y valoraciones de la sociedad.

Como dispositivos de cognición social e individual, las representaciones dan lugar a las normas de uso lingüístico. Así concebidas, son producto de la experiencia grupal y la colectividad las cumple de manera casi automática, aún cuando diferentes opiniones existan (*ídem*: 108). Por tanto, las representaciones constituyen focos donde convergen las reacciones sociales.

Con base en lo anterior, un estudio de las representaciones es clave para entender las manifestaciones de IL en una comunidad lingüística. Gracias a ello es posible identificar la progresión de sentimientos de identidad, de lealtad lingüística, y las valoraciones sociales dominantes en el momento del análisis. Para el estudio, será necesario diseñar instrumentos de elicitación de información que permitan definir los aspectos de la realidad que interesan al problema específico.

En el caso de las actitudes lingüísticas, una primera tarea al diseñar el instrumento de recogida de datos sobre representaciones será definir el tipo de actitud lingüística y formular los planteamientos en torno a los cuales se obtendrá la respuesta de los informantes. Tras esta tarea, se definen los parámetros sociales con los cuales se contrastarán las respuestas de los informantes. Esta es la secuencia sugerida por Francard (1993) en su estudio sobre la IL de estudiantes francófonos de Bélgica. En su encuesta, que consideró las dimensiones de sexo, tipo de escolaridad y medio sociocultural, se establecieron planteamientos en los que los informantes debían dar su opinión sobre el francés belga y otras variedades, con énfasis en el francés de Francia. También se incluyeron aspectos relacionados con la diferenciación social del lenguaje, los acentos y la lengua de los

medios de comunicación. Por tratarse de un estudio sobre IL, evidentemente, cada planteamiento suponía una autovaloración de la variedad propia y de sus formas de uso.

Los datos obtenidos de un estudio de representaciones lingüísticas son pertinentes en cuanto a que permiten descubrir el grado de adhesión de los hablantes hacia ciertos estereotipos. Por sí solos, los resultados pueden dar cuenta de las características de la actitud lingüística; sin embargo, las representaciones elicítadas directamente tendrían que confrontarse con resultados del discurso espontáneo, poniendo de relieve la actitud específica. La complementariedad de los instrumentos exploratorios de las representaciones y de la actitud lingüística constituiría un esquema metodológico básico con el cual se puede lograr el estudio de la IL.

1.7 Delimitación del problema de investigación

Una vez asumida la concepción de la IL se plantea un estudio en el seno de una institución escolar. La escuela constituye un sitio generador de actitudes de diversa índole que se manifiestan en el lenguaje de los estudiantes. En el marco de sus estudios, Labov (1972) observó que los estudiantes adquieren las normas valorativas de prestigio y desprestigio desde el primer año de secundaria. Los estudiantes en este nivel comienzan a percibir el significado social que implica el uso de ciertas formas, propias y ajenas, y la adquisición completa de dichas normas parece alcanzarse hacia los 17 y 18 años de edad, afirma el mismo autor (*ídem*: 138). Pero también plantea que la habilidad para distinguir y utilizar las formas de prestigio ocurre a una edad no tan temprana, cerca de los 16 ó 17 años, y que los jóvenes de la clase trabajadora o de la media baja nunca llegan a utilizar las formas

de prestigio de manera segura, lo que ocurre con los jóvenes de clases más altas. Como sus estudios demostraron, las personas de edades entre 30 y 40 años pertenecientes a la clase media baja intentan un estilo de mayor prestigio. Entre quienes han asistido a la universidad, se observa cierto grado de seguridad que adquieren por el contacto constante con hablantes de la lengua de prestigio.

Tomando como punto de partida los hallazgos labovianos sobre el reconocimiento de la variación lingüística entre jóvenes escolares, este estudio tiene lugar en las aulas de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), institución adonde ingresan estudiantes de 15-18 años de edad (dependiendo de si el ingreso es en preparatoria o en el propedéutico) provenientes de diversas zonas del país. Gran parte de ellos son de origen rural aunque también existe presencia de jóvenes que han vivido en ciudades. Muchos de los que provienen del campo reconocen además una identidad indígena, caracterizada no sólo por un dominio total o parcial de una lengua nacional, sino por el apego a las tradiciones propiamente indígenas, sobre todo relacionadas con el culto, la gastronomía, el vestido y otras características culturales. La reunión de diversas lenguas, acentos y estilos de habla convierte a la UACH en un escenario plurilingüístico enriquecido con las actitudes lingüísticas peculiares que demuestran los hablantes en los diversos ámbitos universitarios.

Uno de esos ámbitos es el salón de clases. Las aulas se convierten en un punto de enfoque interesante al reunir a las diversas proveniencias lingüísticas y culturales y se convierten en el lugar ideal para observar fenómenos sociolingüísticos. Así, en un salón de clases se pueden encontrar estudiantes de Yucatán, de Nayarit, de Sonora, etc. Y casi de manera inequívoca, en cada salón de clase habrá estudiantes de Oaxaca y Chiapas,

El problema de investigación se limita entonces a este espacio universitario y parte de la experiencia de convivir con la diversidad cultural y lingüística de la

institución bajo estudio, observando los comportamientos lingüísticos del estudiantado en el seno del trabajo escolar. El trabajo consiste en indagar en torno a la presencia de signos de IL correlacionándola con dos dimensiones sociales: la etnicidad y la pertenencia sociocultural. Se ha observado que no todos los estudiantes participan en las actividades orales del salón de clase de la misma forma, algunos son más tímidos para el uso de la palabra o prefieren no responder a las preguntas que el profesor dirige a la totalidad de la clase. Por el contrario, algunos otros demuestran mayor asertividad en la participación de actividades cuando involucran el uso del lenguaje hablado. La observación se vuelve interesante cuando se vislumbra una relación entre dicha participación verbal y el origen étnico así como la procedencia sociocultural de los estudiantes. Con base en esta experiencia, se desprende la primera hipótesis:

Existen relaciones asimétricas entre estudiantes de diverso origen étnico y sociocultural cuando se presenta la necesidad de convivencia académica y se involucra la participación oral.

El estudio particular consiste en analizar las formas en que se manifiesta el fenómeno de IL entre los estudiantes de diversos grados académicos durante su trabajo en el aula. En una institución como Chapingo, un estudio sobre IL podría comportar resultados paralelos a los de Labov (1966, 1972), sólo que en este caso, son los estudiantes de origen indígena que dejan sus comunidades y se insertan en una comunidad dialectalmente distinta los que jugarían el mismo papel que la clase media laboviana, al enfrentar las formas vernáculas de su medio anterior y las nuevas formas escuchadas en el medio universitario en el que se desenvuelven actualmente. Los estudiantes universitarios de procedencia indígena son en algún modo los promotores del cambio lingüístico en sus comunidades pues al volver han modificado no sólo su concepción del mundo sino seguramente su propio estilo de habla. La universidad se convierte así en el escenario central en donde se gesta la concientización de las diferencias lingüísticas.

Para los fines de este trabajo, la pertenencia o no a una comunidad indígena será clave para asociar las actitudes a cierto tipo de hablantes. Sin embargo, las características de la UACH como institución benefactora de grupos sociales vulnerables pueden hacer que tanto estudiantes indígenas como los que no lo son encuentren una atmósfera idónea para el desarrollo de sus capacidades académicas. Sin abundar en cantidades considerables respecto de la radical diferencia que podría existir en la presencia de IL en estudiantes de procedencia indígena comparándola con quienes no tienen tal origen, la segunda hipótesis verificaría lo siguiente:

Existe un índice de IL mayor en estudiantes de procedencia indígena que en estudiantes que no provienen de una comunidad indígena.

Además del factor de etnicidad, insoslayable por el carácter multiétnico de la institución, se aborda el fenómeno de IL en relación con el medio sociocultural al que pertenecen los estudiantes. Labov (1972) y Francard (1993) han demostrado que los comportamientos lingüísticos guardan estrecha relación con el núcleo social del que provienen los hablantes, por ejemplo, en el caso de Labov, los individuos de la clase media manifiestan hipersensibilidad a las formas que ellos emplean pero que saben son estigmatizadas; Francard, por su parte, asocia el síntoma de IL con la adherencia a cierto origen social marcado por la escuela a la que han asistido sus informantes o los padres de los mismos. En los estudios de actitudes lingüísticas pareciera haber una línea no tan fina que determina el comportamiento del hablante en relación con el núcleo social del que proviene. De modo que la tercera hipótesis que se plantea es precautoria en el sentido de afirmar rotundamente que sólo aquellos estudiantes que pertenecen a un núcleo sociocultural favorecido manifiestan mayor seguridad lingüística. Los datos obtenidos darán finalmente cuenta de cómo ocurre esta tendencia, lo que sí puede avanzarse es que:

Existe una influencia del medio sociocultural al que pertenecen los estudiantes, que determina su actitud lingüística, en particular respecto del sentimiento de seguridad o inseguridad lingüísticas.

Estas tres hipótesis constituyen la base del razonamiento con el que se ha construido el método para verificarlas. Cabe mencionar que se trata de hipótesis de base, o de partida, pues en un estudio actitudinal se pueden obtener resultados todavía más amplios. En este caso particular se atenderá también la evolución de la IL en la progresión de los ciclos universitarios, a fin de saber cómo se presenta este fenómeno en tres momentos distintos de la trayectoria escolar.

El caso concreto de observación será el trabajo de equipo en el aula por considerarse un ejemplo palpable de cómo se manifiesta el desenvolvimiento académico, en la percepción de que ciertos estudiantes son quienes toman la iniciativa para conducir la conversación mientras otros simplemente se dejan conducir. Será oportuno conocer las características de este comportamiento a partir de los datos que se recojan en la fase empírica. Lo que sí debe quedar establecido es que, para fines de este trabajo, se considera que la participación oral es un indicio de seguridad lingüística y que el silencio o la toma de la palabra al final es lo contrario. Será interesante observar si efectivamente existen evidencias de la acomodación académica de los estudiantes de procedencia indígena con el paso de los ciclos escolares. El objetivo es observar si el aprovechamiento se percibe de algún modo en la actitud lingüística, que pasa de la inseguridad a una disminución de la misma. Si así fuera el resultado, sería muy oportuno el estudio del contexto universitario que facilita esta adaptación.

Una vez planteadas las hipótesis (mismas que extienden el concepto laboviano de IL) y definido el objeto de estudio como un producto de la actitud lingüística que conduce ya sea a una reacción de no valoración de la propia producción lingüística, ya sea al silencio, o a una participación tardía en el seno del

trabajo escolar en el aula, se está en condiciones de expresar la forma en que tomará lugar el abordaje (Cf. Capítulo relativo al método) del fenómeno de IL en este contexto universitario.

La secuencia conceptual de este estudio sobre IL irá de la representación lingüística a la actitud lingüística, y la referencia teórica será tanto sociolingüística, toda vez que aborda la relación entre la variable social (el origen étnico y el núcleo sociocultural) y la variable lingüística (la actuación lingüística en un escenario determinado: el trabajo en equipo en el aula), como psicolingüística, pues estudia la reacción lingüística como una actitud o predisposición a la acción.

En un proceso sinérgico en el que se asume que la representación da origen a la actitud lingüística y que, a su vez, esta puede ser de IL, se plantea entonces como problema de investigación, en primer lugar, conocer el grado de adhesión a estereotipos lingüísticos por parte de estudiantes de enseñanza media superior y superior de la Universidad Autónoma Chapingo. El esquema de representaciones se asume como el terreno donde germina la IL, de lo que, en segundo lugar, se identificarán las manifestaciones de este fenómeno lingüístico a través de instrumentos diseñados para inferir la actitud de IL. De este planteamiento se derivan los objetivos del presente estudio.

1.8 Objetivos

- 1.8.1 Reconocer la presencia de inseguridad lingüística en estudiantes de nivel medio superior y superior durante el ejercicio de actividades académicas en el aula.
- 1.8.2 Llevar a cabo un estudio de caso para identificar actitudes lingüísticas, enfocándose en el fenómeno de inseguridad lingüística.
- 1.8.3 Describir, mediante la aplicación de métodos sociolingüísticos, las manifestaciones y consecuencias de la inseguridad lingüística en el contexto académico objeto de estudio.
- 1.8.4 Realizar un análisis del índice de inseguridad lingüística en tres momentos de la trayectoria escolar utilizando como parámetros sociales la etnicidad y la pertenencia a medios socioculturales específicos.
- 1.8.5 Reflexionar en torno al papel de la escuela en la promoción de una autovaloración lingüística positiva.

Capítulo 2

Aspectos contextuales: la historia y el papel social de la Escuela Nacional de Agricultura y actual Universidad Autónoma Chapingo

2.1 Introducción

La inclusión de un capítulo especial referido al contexto del estudio no es azarosa ni irreflexiva, por el contrario, se ha buscado ahondar en las características del escenario lingüístico con la finalidad de que éste sea entendido como un espejo de los resultados que se obtuvieron.

La institución educativa donde se ha desarrollado este trabajo sobre actitudes lingüísticas es por mucho un sitio con características únicas, particularmente desde tres perspectivas: histórica, social y educativa. La perspectiva histórica se refiere a la participación de la actual Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y anteriormente Escuela Nacional de Agronomía (ENA) en importantes etapas del desarrollo independentista y revolucionario del país. Desde la perspectiva social, la participación de esta institución en los conflictos agrarios nacionales le ha conferido un carácter reivindicador y progresista. Y en lo que corresponde a la perspectiva agronómica, el desarrollo de las ciencias agronómicas en México está estrechamente vinculado a los aportes técnico-científicos que Chapingo ha ofrecido desde hace más de 150 años de existencia.

Chapingo es un lugar de ideología progresista y una institución donde se respiran no sólo los aires de las ciencias naturales, sino los de la lucha social y la

defensa de los sectores menos favorecidos de México. Por tratarse de un escenario educativo con rasgos particulares, se ha considerado pertinente informar en este trabajo sobre los aspectos que dan forma al contexto donde se ha llevado a cabo el estudio sobre IL. Mucho de lo que se observe en los resultados cobrará razón de ser al confrontarlo con el espacio universitario en donde ocurren. Para entender mejor un hecho es oportuno conocer el entorno en el que se presenta, es probablemente la mejor manera de interiorizar los datos y hacerlos significativos.

Con ese propósito, se presenta a continuación un extenso panorama de lo que constituye y ha constituido a la UACH. Se parte de sus orígenes y se expone también lo que ocurre hoy en día. Se notará un cierto rompimiento de registro respecto de los otros capítulos, debido al matiz histórico-social que se ha impreso en la redacción de este capítulo que no por diferente es menos importante. La idea finalmente es contribuir a la mejor comprensión de los hechos lingüísticos presentes en este escenario multidialectal.

2.2 La Escuela Nacional de Agricultura y su papel en la proyección nacional de una época

Tiempos de grandes cambios en la nación, de dinamismo social y de lejanos ecos independentistas son los que enmarcan el nacimiento de lo que hoy se conoce como Universidad Autónoma Chapingo. Esta institución tiene su origen en la Escuela Nacional de Agricultura en el año de 1854 y surge, de acuerdo con Palacios M.I. (1999: 8), en un momento en que el agro mexicano presentaba dos características: el país empezaba a manifestar un crecimiento ascendente y generalizado del mercado interno y, al mismo tiempo, se observaba que en el seno de las explotaciones agropecuarias se notaba cada vez más una transformación capitalista. La historia del México que comienza a ser independiente y a vislumbrar un desarrollo como nación está fuertemente ligada a la situación del campo.

Después de la Colonia y durante la primera mitad del siglo XIX el panorama agrícola nacional era francamente optimista. Según García de León (en Palacios M.I., 1999: 9): “[...] unas 700 000 hectáreas eran irrigadas mediante lagunas artificiales, presas, bordos de desvío de aguas pluviales, norias, estanques de estación y acueductos [...]”, lo cual representaba una producción significativa, de modo que la inversión de capital en el campo se incentivaba cada vez más.

Aunado lo anterior, el crecimiento de la población, el auge de la minería y el surgimiento de núcleos urbanos fueron factores que impulsaron el desarrollo del país, pero como nación que estaba aprendiendo a ser independiente, existieron confrontaciones acerca de la situación agrícola por parte de distintas corrientes políticas. El grupo gobernante consideró que era necesario situar la problemática del agro mexicano desde una perspectiva más profesional y pensó que la solución podría ser una escuela de agricultura. De modo que la educación agrícola en México nace como respuesta “a un proyecto de desarrollo nacional que enfrentaba los retos de una economía-mundo en su fase expansiva, que buscaba antes que nada, integrar a las ex colonias americanas a la esfera de circuitos comerciales agro exportadores dominados principalmente por Inglaterra y Francia.” (*ídem.*). Se trata entonces de la idea de crear un México competitivo ante las potencias extranjeras, y se intenta confrontar la estructura agrícola y agraria existente con una discusión de lo que debía ser esa estructura.

Los historiadores señalan que los primeros intentos de crear una escuela de agricultura se dieron por los años treinta del siglo XIX, pero no fue sino hasta 1854 que se presentó un proyecto patente para fundar la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), la cual tuvo como sede inicial el Colegio de Indios de San Gregorio. Sin embargo, debido a que se vivía una época efervescente en la clase política debido a la confrontación entre liberales y conservadores, las actividades académicas no pudieron llevarse a cabo con normalidad. El centro de la discusión entre conservadores y liberales era el propio proyecto de construcción nacional, lo que

provocaba un conflicto tan acendrado que llegaba a las sublevaciones bélicas. Aun así, un cuatro de enero de 1856 se expidió el primer decreto para dar dirección a la enseñanza agrícola en la ENA. Dicho decreto fue emitido por quien entonces fungía como Secretario de Fomento, Joaquín Velázquez de León, y tras esta acción se dio mayor formalidad a las actividades de la naciente institución que esta vez utilizó las instalaciones del antiguo convento de San Jacinto. Las carreras de corte agronómico que bajo aquel primer plan de estudio se impartieron fueron (según R. Gómez Marte, 1976):

- Mayordomo inteligente
- Administrador instruido
- Profesor de agricultura
- Ingeniero experto en topografía, mecánica, puentes y calzadas
- Veterinario
- Mariscal

Con todo, parece que las primeras épocas de la ENA no concentraron del todo su atención en el campo debido a la propia desestructuración del país así que se benefició una orientación hacia la construcción de obras públicas.

La ENA tuvo importantes escollos que superar debido a la propia circunstancia histórica que le vio nacer. Justamente esa circunstancia histórica marcada por la derrota de la intervención francesa y el inicio de la República restaurada en 1867 otorgó al país una legitimación y posición legal de lo que comenzaría a ser el México moderno (Palacios, M.I. 1999: 11). Así, la ENA no estuvo exenta de altibajos constantes durante sus primeros años de existencia, pero había de ser pacientes y esperar mejores tiempos mientras el propio país tomaba su propio rumbo.

Los mejores tiempos llegaron con el Porfiriato. Aunque paradójicamente sigue vigente la idea de que el Porfiriato trajo desastrosas consecuencias a la

estabilidad de la nación, provocando la revolución, esta época representó un importante avance en el desarrollo y modernización del país. Porfirio Díaz, en aras de contar con profesionales que contribuyeran al crecimiento económico y a la industrialización del país, favoreció a las escuelas de ingeniería y agricultura. En 1881 ambas escuelas se integraron a la Secretaría de Fomento con la finalidad de que recibieran apoyo directo del gobierno federal, que impulsaría la enseñanza técnica. Díaz inteligentemente promovió la formación de recursos humanos capacitados social y científicamente para responder a las necesidades del sector productivo, contribuyendo con ello al impulso del desarrollo rural y al crecimiento económico.

El gobierno de Díaz apoyó así no sólo a la ENA sino a las diversas escuelas agrícolas de otros estados. La riqueza del suelo y el clima de México lo perfilaban como un potencial estado agrícola. Fue así que desde sus inicios, las instituciones vinculadas a la profesión agronómica han estado subsidiadas por el estado. Sin embargo, no han estado exentas de conflictos. En el Porfiriato se generaron conflictos agrarios debido a la distribución de la tierra, el manejo de recursos acuíferos y el despojo de tierras y bosques en territorios indígenas. Estos conflictos dieron pauta a la incomodidad de la población que tras un largo periodo de explotación y abuso del poder se sublevó y dio origen a la Revolución Mexicana de 1910.

Como todo conflicto bélico, la época que siguió a la reciente revolución agraria fue de inestabilidad y la situación rural en el país seguía siendo objeto de discusión política. Con todo, como afirma Palacios, M.I. (*ídem*), el modelo que se estableció como prioritario respecto del desarrollo de la agricultura nacional consistió en el impulso de la agricultura empresarial, los ranchos ganaderos y la inversión extranjera, pero no se favoreció en este modelo el reparto generalizado de las tierras. El presidente Álvaro Obregón aplicó una política tendiente a la explotación agrícola en tierras con amplios sistemas de riego, dejando a

campesinos con tierras infértiles fuera de zonas de regadío, o bien anteponiendo pretextos para no otorgarlas. El objetivo era la adjudicación de estas unidades agrícolas en aras, de acuerdo con el discurso político de la época, de la reconstrucción nacional. Así, el apoyo económico a los ejidos se convirtió en un factor clave para el desarrollo rural. Evidentemente, para llevar a cabo ese desarrollo se requerían de una importante cantidad de agrónomos y la ENA consolidó entonces su función de formar los agrónomos que el país necesitaba.

Para la ejecución de los planteamientos gubernamentales, se requerían obras hidráulicas, desarrollo de nuevas variedades agrícolas y en general todo aquello que incrementara la producción agrícola. La idea de progreso en este sector estaba vinculada a la construcción de sistemas de irrigación en las principales zonas agrícolas del país y la maquinización del campo. Así, a la par de la modernización se generaron especialidades profesionales a modo para responder a la demanda tecnológica: “en la ENA las carreras con más demanda social y al mismo tiempo con mayor oferta profesional eran las de ingeniero especializado en irrigación e hidráulica y la de mecánico agrícola.” (*ídem*: 14).

Pero los agrónomos no sólo cumplieron una función profesional, también tuvieron una participación relevante en la composición de la estructura agraria diseñada por las políticas gubernamentales. Se convirtieron en los principales actores de la ejecución de los programas estatales que pretendían favorecer la producción y el desarrollo rural. Este papel siguió incluso cuando las políticas dieron un viraje durante la administración cardenista, recordada aún por aplicar una extendida distribución de la tierra basada en una agricultura colectivista. Seguramente, los agrónomos encontraron en esta nueva forma de reparto agrario una suerte de filosofía o mística que asoció el conocimiento de una disciplina al beneficio social. Surgieron entonces las uniones de productores y las unidades de crédito al campo y se formó un nuevo sector de dirigentes sociales y campesinos. Nuevas instituciones estatales se fundaron a partir de la reforma agraria cardenista,

como la Comisión Nacional del Maíz, el Banco Nacional de Irrigación, la Comisión Nacional de Caminos, la Confederación Nacional Campesina y el Banco Nacional de Crédito Ejidal. En todas estas organizaciones, los agrónomos de la ENA tuvieron una participación protagónica, sin dejar de lado su papel como estudiosos del campo, por lo cual se crearon nuevas variedades de híbridos de maíz y trigo.

Los agrónomos continuaron ascendiendo en su rol social y ocuparon durante los años cuarenta puestos clave en secretarías de gobierno y en organismos dedicados al impulso del desarrollo rural. Pero las políticas agrarias siguieron transformándose, principalmente durante los gobiernos de Miguel Alemán Valdés, Adolfo Ruíz Cortines Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz (1946-1970), los cuales volvieron a revertir las políticas de apoyo agropecuario. Estos presidentes apostaron por la industrialización del país a expensas de los sectores colectivistas ejidales, de modo que la producción agrícola tenía como objetivo la captación de recursos financieros que desarrollaran la industria nacional. En esta época se prefirió el apoyo a pequeños propietarios rurales y, una vez más, los agrónomos participaron diseñando esquemas de modernización para estos pequeños productores. Se crearon nuevas carreras agronómicas como las de Fitotecnia y Zootecnia, más las ya existentes de Irrigación y Maquinaria Agrícola.

En todo el proceso de transformaciones que el campo mexicano sufrió durante casi un siglo, la ENA buscó a veces adaptarse, a veces enfrentar las políticas del gobierno en turno. Este proceso no estuvo exento de conflictos internos en la propia escuela, y en el seno de estos conflictos ocurrieron cambios de sede, que concluyeron en la instalación de la escuela en la ex Hacienda de Chapingo.

2.3 Las sedes de la Escuela Nacional de Agricultura

En este breve apartado, se informa acerca de las diversas sedes que ha ocupado la ENA desde su inicio de actividades hasta la actual sede en la ex hacienda de Chapingo.

Los cambios de sede que esta institución tuvo estuvieron indefectiblemente ligados a la historia de la enseñanza agrícola en México. Los datos más antiguos se remontan a 1832, cuando se dispuso que una escuela de agricultura se fundara en la huerta de Santo Tomás y que se impartieran las cátedras de botánica, agricultura práctica y química aplicada; sin embargo, esto no ocurrió y no fue sino hasta tres años más tarde cuando gracias a la donación de 90 mil pesos del presbítero Miguel Guerra se intentó nuevamente fundar la escuela, pero los cimientos jamás se trazaron y de nuevo todo quedó en el intento.

Hubo que esperar diez años para contar con los esfuerzos desinteresados del licenciado José Urbano Fonseca, quien impulsó la creación de la escuela de agricultura en un sitio llamado El olivar del conde, localizado a seis kilómetros de la capital, utilizando un plan de estudios publicado en 1843. Desafortunadamente los esfuerzos del licenciado Fonseca fueron infructuosos también, aunque se avanzó en el nombramiento de algunos catedráticos y se destinó al edificio de San Jacinto como sede (Gómez M.R., 1976: 39).

Una vez más tuvieron que pasar algunos años de esfuerzos infructuosos, sobre todo de personajes como José Gómez de la Cortina en el Estado de México y del mismo licenciado Fonseca en el Colegio de San Gregorio, quienes no cejaron en su empeño de impulsar la educación agrícola y lo vieron cristalizado hacia 1853, cuando don Joaquín Velázquez de León, nuevo ministro de la reciente secretaría de Fomento, Industria y Comercio ordenó la reparación de las instalaciones de San Jacinto y la compra de terrenos aledaños (*ídem*: 40). Este ministro cumplía la orden del entonces presidente Antonio López de Santa Anna, quien había decretado la

fundación del Colegio Nacional de Agricultura para ocupar como sede el convento de San Jacinto (el cual se encuentra ubicado actualmente en la Calzada México-Tacuba, Esq. Maestro Rural, México, D.F.).

De acuerdo con las reseñas históricas de la ENA tratadas por Marte R. Gómez (1976), el gobierno designó en esta época a un profesor europeo para conducir la educación de los futuros agrónomos, pero la operación no fue exitosa toda vez que el designado profesor no conocía ni el idioma, ni el clima, ni las costumbres mexicanas y hubo de ser pacientes otros casi dos años para iniciar formalmente las actividades. Aun así, cita el mismo autor, “los alumnos tomaron posesión del plantel el 22 de febrero de 1854”, fecha que quedó instituida para la posteridad como “Día del agrónomo”. Esta fecha se considera así como el auténtico nacimiento de la ENA, siendo el primer director el licenciado José G. Arreola.

El licenciado Arreola fue sustituido en breve por el Dr. Leopoldo Río de la Loza, quien en enero de 1856 tuvo la anuencia por decreto para reformar los cursos y dar lugar a las especialidades de Administradores instruidos y Mayordomos inteligentes. Un año después, el presidente Ignacio Comonfort cambió al Colegio Nacional de Agricultura por la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria.

Los años de 1857 a 1860 fueron de gran efervescencia política en el país y se dejaron sentir en la escuela, de hecho los estudiantes fueron trasladados en tres ocasiones a otras instalaciones, una al Colegio de San Ildefonso y dos al de Letrán. Luego vinieron las acciones administrativas que despojaron a la institución, como cuando Miramón dispuso de los fondos destinados a la escuela. Aunado a esto, la intervención francesa dejó a la escuela sin posibilidad de seguir adelante y el plantel estuvo cerrado de 1861 a 1869, año este último en el que Juárez, tras su triunfo contra el imperio de Maximiliano, reinstala las operaciones de la educación nacional y de la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria.

Los años que siguieron a este período del siglo XIX, más los primeros del XX fueron tiempos de cambios y luchas por el poder político, que se reflejaron también en los constantes cambios en los planes de estudio, en el diseño de las carreras y en la gestión administrativa, que pasó de la Secretaría de Educación Pública a la Secretaría de Fomento, esto a finales de 1907, cuando el licenciado Olegario Medina realizó los trámites para que la Escuela de Agricultura regresara nuevamente a la citada instancia. Luego vendría la lucha revolucionaria, de la que la institución no pudo abstraerse, promulgándose en contra de la dictadura de Porfirio Díaz. A pesar de ello, el período que va de 1908 a 1914 puede considerarse de cierto esplendor en lo concerniente a lo académico, pues aumentó la matrícula estudiantil, y el trabajo y dedicación de los estudiantes permitió que se hablara de un prestigio académico para la Escuela de Agricultura.

No obstante, la efervescencia político-social de la época terminó por cerrar la escuela en 1914 “cuando ocupada y desocupada la capital por las fuerzas carrancistas, villistas y zapatistas, no hubo gobierno estable ni tranquilidad pública que permitieran la continuación de los estudios.” (Gómez, M.R. 1976: 43)¹⁷.

De 1916 a 1917, se reanudan las actividades de la escuela, pero ocurre la separación de la carrera de veterinaria, y en 1919 se expide el decreto que crea la Escuela Nacional de Agricultura, o ENA, como se le llamará a partir de entonces, y se abre la carrera de agrónomo. Como la matrícula aumentaba y los estudiantes prácticamente “abarrotaban” los dormitorios, se decidió que los estudiantes que tenían casa en México estudiaran en calidad de externos y no internos, como se haría sólo con los que procedían del interior del país.

En 1923, se determina que la ENA fuera trasladada a la Hacienda de Chapingo (antigua propiedad del ex presidente de México Manuel González), esto

¹⁷ En medio de esta inestabilidad, los alumnos de la escuela participan en el reparto agrario en Chihuahua y Morelos y apoyan la lucha armada de Zapata. Con la misma pasión que dedicaron a sus estudios, los jóvenes de la Escuela de Agricultura se contagian de la filosofía social de la Revolución y deciden tomar parte de ella antes que seguir estudiando.

tras un largo trayecto en que la institución fue modificada en su sede de San Jacinto. Al encontrarse en el centro de la ciudad, se consideraba continuamente la edificación en los terrenos de la escuela para propósitos ajenos a ella, de modo que el traslado a Chapingo fue una solución a este problema constante. El cambio efectivo no ocurrió hasta 1924. Fue en esta época que se adoptó el lema “Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre”, y también fue entonces que el gran muralista Diego Rivera pintó los frescos de la capilla, labor que concluyó en 1927.

Desde entonces, no ha habido más cambios de sede.

2.4 Nueva sede, nuevo rumbo



Figura 3. Ex Convento de San Jacinto, México, D.F.



Figura 4. Actual Universidad Autónoma Chapingo, Texcoco de Mora, Estado de México.

Tanto los gobernantes como las autoridades educativas y los estudiantes consideraron que el cambio a Chapingo fue una acertada decisión, que implicó su esfuerzo, pero que valió la pena. Al traer la ENA de San Jacinto a Chapingo se concretó un ideal de traer la cultura agronómica a esta zona del centro del país. De

por sí Texcoco ya era considerado desde tiempos prehispánicos un centro importante de la cultura, y un lugar consagrado a la residencia de los jefes chichimecas. Además, como se sabe, Texcoco fue la ciudad donde brilló el rey poeta Netzahualcóyotl, quien brindó un gran impulso a las artes durante su reinado. Ya para los tiempos de la Colonia, un dato más de la motivación cultural que generaba Texcoco se expresa con la primera escuela elemental fundada por el fraile franciscano Pedro de Gante, en 1523. El paso de los jesuitas trajo también a la hacienda de Chapingo un período de esplendor no sólo económico sino educador. Asimismo, una antigua propietaria, esposa del hijo del ex presidente Manuel González, también dedicó parte de su vida y estancia en la hacienda a ayudar a los campesinos tanto en lo material como en lo espiritual: “En la escuela de la hacienda se daban clases diurnas y nocturnas, pudiendo asistir no sólo los peones de la finca sino todos los habitantes de los pueblos circunvecinos.” (Fernández y Fernández R. 1991: 25). El nombre de esta dama era Dolores Montesinos (esposa de Fernando González).

No es gratuito el interés que ya desde hacía varios años se ponía en el traslado de la ENA a la hacienda de Chapingo. Al tratarse de un lugar próspero en tierras y en recursos hidráulicos se consideraba el sitio ideal para que una escuela de agricultura se asentara y tuviera a la mano sus propios laboratorios naturales. El trámite legal de propiedad de la hacienda no fue una misión fácil, pero finalmente el gobierno federal logró expropiar los terrenos de la actual universidad y alojar en sus recintos a los futuros agrónomos.

El acta de inauguración de la ENA en la nueva sede fue redactada por el primer director en dichas instalaciones: el ingeniero Marte R. Gómez. Se considera pertinente y valioso incluir en este trabajo el contenido de dicha acta toda vez que a través de su lectura se puede apreciar el verdadero espíritu que fundó esta institución agronómica (texto íntegro tomado de Fernández y Fernández R., 1991: 80-81):

Acta de inauguración de la Escuela Nacional de Agricultura en la ex Hacienda de Chapingo, México.

Hoy día veinte de noviembre de mil novecientos veintitrés se inauguró en esta Hacienda de Chapingo, la nueva Escuela Nacional de Agricultura, reformada en sus métodos, finalidades y aspiraciones conforme a la idea fundamental que animó desde hace diez años a la clase laborante mexicana, para lanzarse a una lucha revolucionaria, contra el estado de cosas que en materia social y económica ha prevalecido en este país desde los días de la conquista.

Un grupo de individuos de buena voluntad, convencidos del inmenso anhelo de justicia y de verdad que mueve el alma del proletariado mexicano, meditó y proyectó y llevó a la realidad, las reformas, los métodos y propósitos que uniforman el ambiente espiritual, las tendencias morales y las prácticas que desde el día de hoy constituyen la vida de esta escuela. Se ha querido constituir aquí un núcleo de gente que crea en el trabajo, considerándolo como el instrumento sagrado y único de la operación humana. De aquí saldrán, si la miseria y el atraso moral de los elementos antagónicos a nuestras ideas no lo estorban, hombres libres, sanos, hijos de la tierra a la que deban todo y para la que tengan una severa y callada devoción, como la que merecen todas las cosas grandes.

Esta Escuela Nacional de Agricultura tiene como ideal interno de su esfuerzo, un punto de mira más modesto, pero más sincero que todas las proposiciones esquemáticas del capitalismo agrícola de la edad en que vivimos, gracias a las cuales existen millones de seres esclavizados a la faena productora, mientras otros millones se dedican a inflar el costo de la vida, para final beneficio de un reducido grupo de privilegiados que aprovechan en beneficio propio, bienestar y ganancia.

Esta escuela no tiene su espíritu orientado hacia ambiciones de lucro y hacia dogmas económicos sellados con hacinamientos de cráneo y miríadas de ruinas en el triste colapso europeo de mil novecientos catorce. Esta escuela preconiza un ideal humano de sencilla comprensión y de rebuscado compañerismo entre los hombres que laboran la tierra, sin que trate de empujarlos hacia la pendiente de la grande explotación agrícola, que necesita para florecer y prosperar del padecimiento de enormes multitudes de asalariados sin esperanza.

Aquí pretendemos que el pequeño agricultor sea árbitro de sí mismo, amigo de su comarca, apoyo de la ciudadanía campesina. Por eso titulamos de modesto el programa educativo de esta escuela en su aspecto económico, pues marchando así con el íntimo anhelo de ser guiados por nuestra verdad social, iremos muy lejos, sabiendo preparar el camino a las generaciones futuras.

La tierra no tiene dueños, es la madre cariñosa y fecunda de todo aquel que interpreta con humildad y lealtad la misión del ser humano; preconizamos una filosofía de devoción al esfuerzo sin egoísmo, sin esclavitud y sin privilegio; creemos que la forma suprema de ser libre se encuentra en lograr que las organizaciones agrícolas se dediquen a producir para bien común y no para halagar la concupiscencias de los amos. Si resultare que no somos los llamados para el cumplimiento de una obra tan grande que dejamos esbozada, que otros, más fuertes y más capacitados que nosotros, recojan nuestra bandera de campaña, simbolizada en la presente idea fundamental:

ENSEÑAR LA EXPLOTACIÓN DE LA TIERRA, NO LA DEL HOMBRE

Como se ha explicado en líneas anteriores, aunque esta inauguración quedó sólo en lo formal (porque aún faltaban instalaciones) y el traslado no tomó lugar hasta 1924, el cambio estaba prácticamente dado. Así, después de setenta años, la ENA tomó un nuevo rumbo, con un régimen militar muy estricto y con nuevas y equipadas instalaciones que hicieron gran contraste con las recientemente abandonadas.

2.5 Períodos sobresalientes de la ENA

El ingeniero Marte R. Gómez (1976) identifica en sus *Episodios de la vida de la Escuela Nacional de Agricultura* tres períodos sobresalientes de esta institución. Se trata de una división que bien merece la atención, ya que es descrita por quien fuera uno de los más importantes actores en el rumbo que llevó la escuela tras su salida de San Jacinto.

El primer período corresponde a los años 1910-1912, que se caracteriza por las construcciones materiales del plantel de San Jacinto; pero también se nota otra forma de progreso, en un sentido social y no material, consistente en el entusiasmo

del alumnado por querer dar a conocer a la sociedad sobre la existencia de la ENA con el papel de los estudiantes en la lucha revolucionaria.

Un segundo período va de 1923 a 1924, cuando gracias a los esfuerzos del entonces Secretario de Agricultura y Fomento, Don Ramón P. Denegri, se logra convencer a la clase gobernante de romper con el antiguo esquema de la enseñanza agrícola y se obtiene del presidente Álvaro Obregón el presupuesto necesario para transformar la antigua hacienda de Chapingo en un plantel moderno. Este esfuerzo se aúna al del director Marte R. Gómez, quien se encargó del traslado y equipamiento.

El tercer período corresponde a la administración del ex presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946), quien manifestó un abierto apoyo a la educación agrícola, traducido en el otorgamiento de altos presupuestos anuales y la consiguiente realización de obras de equipamiento, edificación, laboratorios, campos experimentales, etc.

El régimen militar florecía en estas épocas, atribuyéndole su existencia a dos causas: la disciplina interna y la defensa nacional. En estas épocas de un esplendor que parece a veces lejano debido a la actual situación que vive el campo mexicano, se comenzó a disminuir la matrícula estudiantil en la idea de atender mejor a menos estudiantes con los recursos disponibles. A propósito de esto, Marte R. Gómez escribiría:

En el internado de la Escuela Nacional de Agricultura, los educandos están mejor alojados que en cualquier otro plantel de México y tan bien como pudieran estarlo en el plantel más exigente. Las condiciones materiales de que la enseñanza está rodeada y el buen equipo de laboratorios y de talleres, permitirían que los futuros agrónomos salgan con una preparación teórica y práctica de la mayor eficiencia. Quienes duden de la seriedad con que el actual gobierno prepara el futuro de la agricultura mexicana harían bien en visitar la Escuela de Chapingo. (Gómez M.R., 1976:).

Además de estas etapas felices para la ENA, hay en los tiempos modernos otras dos que se pueden mencionar en el mismo tenor. La primera comienza en el año de 1969, cuando inicia la desaparición de la disciplina militar, proceso que concluye en 1973 con el establecimiento de la autodisciplina. La segunda se presenta también por estos tiempos, y consiste en el trámite para transformar a la institución de escuela en universidad. El trámite avanza con la promulgación el 30 de diciembre de 1974 de la “Ley que crea la Universidad Autónoma Chapingo”, pero el proceso no concluye hasta 1978, con la formulación del “Estatuto de la Universidad Autónoma Chapingo”, con el cual se rigen las diversas actividades académicas y todos los planteamientos inherentes a la institución.

La historia de la UACH da cuenta de una secuencia de avances y tropiezos, pero es notable que desde su creación los horizontes de la agronomía abordados por la institución se han venido ampliando, de modo que hasta el día de hoy se ofrecen las siguientes carreras:

- Ingeniero agrónomo especialista en economía agrícola
- Ingeniero agrónomo especialista en fitotecnia
- Ingeniero agrónomo especialista en parasitología agrícola
- Ingeniero agrónomo especialista en sociología rural
- Ingeniero agrónomo especialista en suelos
- Ingeniero agrónomo especialista en zonas tropicales
- Ingeniero agrónomo especialista en zootecnia
- Ingeniero agrónomo en sistemas pecuarios de zonas áridas
- Ingeniero agrónomo en sistemas agrícolas de zonas áridas
- Ingeniero agroindustrial
- Ingeniero forestal
- Ingeniero forestal industrial
- Ingeniero mecánico agrícola
- Ingeniero en agroecología
- Ingeniero en irrigación
- Ingeniero en recursos naturales renovables
- Ingeniero en restauración forestal
- Licenciado en administración de empresas agropecuarias

Licenciado en comercio internacional en productos agropecuarios
Licenciado en economía agrícola
Licenciado en estadística
Licenciado en agronomía en horticultura protegida

Además de estas carreras, la UACH ofrece la formación en enseñanza media a través de la Preparatoria agrícola y el Propedéutico, de modo que los aspirantes a estudiar en Chapingo pueden hacerlo al término de la secundaria o de la preparatoria.

La UACH ha resultado ser un símbolo en el desarrollo agronómico del país, pero también en su desarrollo económico y social. Su origen, sus inestabilidades y sus luchas han conformado la mentalidad de quienes año con año ingresan y egresan de sus recintos. Al recibir estudiantes de todo el país, se ha convertido también en un símbolo de representación nacional y seguramente que este espíritu contagia a los educandos para llevarlos a conducirse de cierto modo, tanto en lo académico como en lo social. Para entender mejor su concepción como modelo de educación agronómica, es necesario reconocer los paradigmas que le han sostenido y que dan como resultado el tipo de estudiantes y egresados que se tienen hoy en día.

2.6 Modelos agronómicos en la trayectoria de la ENA-UACH

En este segundo capítulo se ha mostrado a grandes rasgos el devenir histórico de la ENA-UACH, dando cuenta de su proceso de construcción como institución, de su papel social en las diversas etapas que ha sufrido el país durante su proceso de nación independiente, seguida de un proceso de reestructuración social, económica y política. Esto ha sido necesario para una mejor comprensión del contexto en el que se dan los resultados de un estudio de actitudes

sociolingüísticas, y para una mejor comprensión de por qué ocurren los datos como ocurren. Sin embargo, ahora que se ha expuesto el qué de la institución objeto de estudio, sería relevante conocer el porqué de su actuación, y ello se logra con la explicación de los diversos paradigmas agronómicos que le han sustentado. La intención en este apartado es relacionar el sentido académico de la institución con su perspectiva científica o epistemológica en materia agronómica. Para ello es necesario asumir tres aspectos de la educación agrícola: que la agricultura de México está asociada con el estudio de las ciencias agronómicas, que el desarrollo de las ciencias agronómicas depende del progreso en otras ciencias, y que la aplicación de los resultados en agronomía deben someterse a constante reflexión y cuestionamiento respecto de los resultados que se tengan como área de conocimiento.

Palacios M.I. (1999), identifica los siguientes paradigmas en el devenir histórico-académico de la ENA-UACH:

Un primer modelo se da durante las primeras dos décadas de existencia de la ENA. En él se conjugan los conocimientos empíricos tradicionales extendidos de padres a hijos acerca de cómo se trabaja la tierra. Estos conocimientos, asociados al estudio de materias como biología y química, fundamentan la base del estudio agronómico. En esta época, el objetivo laboral del estudio agronómico es administrar las haciendas contribuyendo al desarrollo técnico de la producción agrícola.

Un segundo modelo se presenta a finales del siglo XIX y se ve fuertemente influenciado por los efectos de la primera Revolución Industrial. Se busca integrar a la agricultura nacional los nuevos aportes de modernidad y se diseñan carreras acordes. Sigue vigente un modelo que relaciona la teoría con la práctica de modo que hay integración de los profesores y estudiantes con los productores rurales. Se tiene la idea de que un agrónomo es aquel profesional con habilidades en cultivos,

ganadería y forestería (es decir, una concepción de la agricultura como una actividad integrada) destinado a servir a los propietarios de la tierra.

Un tercer modelo se observa en la primera década del siglo XX, y se caracteriza por la conformación de un diseño positivista. El Porfiriato impulsó en gran medida este paradigma buscando la modernización de las haciendas, a expensas de las relaciones sociales y políticas en materia agrarista. En la ENA se dio cabida al nuevo enfoque productivo que permitía la entrada de capital extranjero en aras de un nuevo proyecto de modernización y desarrollo. Con este modelo se sentaron las bases de la modernidad y la tecnificación agrícolas. También se fomentó la agroexportación.

Como consecuencia de este modelo que condujo a la explotación campesina y la acentuación de las clases sociales, la Revolución Mexicana marcó un parteaguas en el establecimiento de un nuevo paradigma: el de la inclusión de los campesinos, la justa distribución de la tierra y la ideología agrarista a la par de la nueva visión modernizadora. Este constituiría el cuarto modelo.

Un quinto modelo corresponde a los años posteriores a la revolución, y parte de los postulados ideológicos agraristas que resultaron del conflicto reciente. Esta época, que abarca hasta principios de los años cuarenta (siglo XX), se caracteriza por la emergencia de numerosas instancias relacionadas con el campo; se crean bancos, decretos y direcciones de fomento y apoyo al medio rural, se organizan congresos agronómicos, se levantan los primeros censos agrícolas, ganaderos y ejidales, se realizan concesiones entre el gobierno y los productores, en fin, se llevan a cabo acciones que conforman un paradigma reconstituyente del país a partir del estado en el que la revolución lo había dejado. Se trata de una época pacífica en que el impulso de la investigación, aún con orientación positivista, permite la reunión de agrónomos dedicados al mejoramiento genético de los

granos, a la elaboración de fertilizantes y pesticidas y al diseño de mejores implementos tecnológicos.

Un sexto modelo parte del afán modernizador asentado en el modelo anterior, empieza durante los años sesenta y setenta y tiene como paradigma central el modelo de la llamada Revolución Verde. De acuerdo con la FAO, se denomina Revolución verde al nombre que recibió internacionalmente el importante incremento de la productividad agrícola durante los años 1960-1990. En este período hubo un gran auge en la productividad agrícola en el mundo en desarrollo. Se caracterizó por una duplicación en la producción de cereales (arroz, trigo y maíz), principalmente en Asia y América Latina. La Revolución Verde fue el resultado de las cuantiosas inversiones de los países desarrollados y en vías de desarrollo en la investigación agrícola, lo que efectivamente “revolucionó” la producción gracias a la cría intensiva de ganado, a la selección genética y al desarrollo de agroquímicos para producir plaguicidas y fertilizantes. Respecto de la forma que este movimiento incidió en Chapingo, Palacios M.I. (1999: 28) apunta:

Para la ENA la Revolución Verde fue un fenómeno que revolucionó el escenario institucional y educativo en el que se había venido desarrollando. Significó un cambio trascendental en la mística que había protegido su acción durante más de veinticinco años como institución formadora de agrónomos-políticos, organizadores e instrumentadores de la revolución agraria nacional. A partir de la influencia determinante que ejercieron estos integrantes de la Revolución Verde, la ENA empezó a formar agrónomos-científicos y planificadores de la revolución agrícola.

En un principio se consideró que esta revolución era todo un éxito, ya que había suministrado de alimentos a precios estables para la creciente población humana. Sin embargo, desde los años noventa se comenzó a observar que esta revolución estaba trayendo serias implicaciones.

En primer lugar, la extensa producción de variedades mejoradas de cultivo y de ganado se realizó a expensas de muchas variedades tradicionales locales, las

cuales se fueron extinguiendo y dieron como consecuencia una importante pérdida de la biodiversidad agrícola.

En segundo lugar, el uso de sustancias agroquímicas provocó el deterioro del medio ambiente y trajo riesgos a la salud pública.

En tercer lugar, al requerirse una abundante irrigación, la Revolución Verde agotó los acuíferos naturales, provocando un enorme riesgo a este recurso también.

Una última consecuencia de este movimiento paradigmático fue el desequilibrio en la proporción de la población mundial que pudo beneficiarse de la sobreproducción agrícola. Así, sólo los países con recursos financieros y acceso a los recursos naturales (suelo, clima, agua) pudieron aprovechar los resultados benéficos de la revolución, pero muchos otros se hicieron más pobres.

Se observa que todos los modelos mencionados han transcurrido en un proceso dialéctico en donde uno ha servido para explicar la existencia del siguiente, y en donde se han razonado posiciones diferentes para confrontarlas y obtener de ellas lo que se considera en ese momento la verdad. Se llega así finalmente al momento actual, en donde podría establecerse el paradigma más reciente, en la lista que aquí se ha expresado, se trata del séptimo modelo.

Ante el paradigma de la Revolución Verde, que aún parece vigente en varios países, aunque también presente en la mesa de discusión, se presenta el paradigma de la producción sostenible, con la que se busca equilibrar el cuidado del medio ambiente y la producción agrícola, llevándola a todos los pueblos que lo necesiten. Bajo este modelo, el trabajo del agrónomo consiste en la promoción del desarrollo rural en su papel técnico-científico, y en la protección de los derechos agrarios de los campesinos y productores, en su papel social. La búsqueda de la sostenibilidad consiste en satisfacer las necesidades de la actual generación sin

afectar las posibilidades de futuras generaciones en satisfacer sus necesidades. Se trata de equilibrar la explotación de una especie con los recursos del entorno y mantener la diversidad biológica a la par de un sistema productivo respetuoso del medio ambiente (Informe Brundtland, 1987).

En efecto, este es el paradigma que se deja sentir hoy día en la UACh. Baste observar el inicio de su página electrónica (www.chapingo.mx) para darse cuenta que el modelo actual apunta hacia el mantenimiento de un equilibrio ecológico y una producción sostenible. Esto es visible en los numerosos seminarios, cursos y congresos ofrecidos bajo este paradigma, en el que aún sigue vigente la reflexión y la búsqueda de una solución a la gran problemática del campo mexicano.

Cuando los efectos de la Revolución Verde se dejan sentir, la ENA se ve en la obligación moral de reconceptualizar su misión. Por un lado, busca nuevas propuestas técnicas y metodológicas para la explotación del campo, y por otra intenta acercarse a los actores del campo que poseen pequeñas parcelas, incluyendo a campesinos indígenas. Los últimos años de la década de los sesenta del siglo pasado son efervescentes en la escena nacional debido a las protestas políticas contra la clase gobernante; en este contexto, campesinos y estudiantes juegan un papel fundamental y la ENA no permanece ajena a esta problemática. En 1967 participó en las huelgas organizadas por las normales rurales y en la de la Escuela de Agricultura *Hermanos Escobar* de Ciudad Juárez, Chihuahua y en 1968 se unió a la protesta generalizada que importantes instituciones del país llevaron a cabo (Palacios M.I. 1999: 36). Tras el cambio de escuela por universidad en 1978, la institución reasumió su misión histórica y su papel tanto social como académico. Para hacer más efectiva su misión, comenzó por convertirse en una auténtica universidad nacional llevando la educación e investigación agrícolas a varios estados del país mediante la implantación de centros regionales. Para acentuar su papel, se han establecido posgrados de corte exclusivamente social que atiendan a los sectores más necesitados del agro mexicano. Se percibe así un equilibrio entre

la ciencia y el desarrollo de las comunidades rurales. Este equilibrio es el que trata de inculcarse a los estudiantes actuales.

2.7 La UACH en la actualidad

El rumbo actual de la UACH se puede entender en buena parte mediante la consulta de su Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025, el cual surgió a partir de la necesidad de continuar siendo líder en la enseñanza superior agropecuaria y forestal, al tiempo que contribuyendo al desarrollo del campo mexicano. Este plan aborda los retos de la transformación de las funciones sociales de la universidad en el actual siglo y plantea un diagnóstico institucional en el que se reformulan, entre otros aspectos, la autonomía universitaria y la cultura democrática, el carácter nacional de la universidad, la cobertura académica y el componente nacional de la matrícula. Asimismo, se cuestiona el quehacer sustantivo universitario de acuerdo con la misión y visión institucional y se discute el papel de las diversas instancias que dan forma a las actividades de docencia, investigación, difusión y servicio. Los principios orientadores de este plan se establecen en estrecha relación con el proyecto fundacional de la UACH, pero considera los elementos actuales y futuros que concluyen en una nueva orientación. Estos principios son:

La afirmación de la autonomía universitaria como derecho y también como responsabilidad.

El fortalecimiento de su carácter crítico, que le asegura la autoridad intelectual y académica para la conservación, construcción y depuración constante del conocimiento.

La defensa del carácter público y gratuito que soporta la formación que imparte, así como del conocimiento que genera, aplica y difunde.

La revitalización del carácter democrático y popular que se refleja en sus formas y órganos colegiados de gobierno, así como en las funciones sociales de su proyecto académico.

La reafirmación del carácter social mediante la promoción del desarrollo integral de los universitarios, para que contribuyan a la transformación social y a la soberanía alimentaria, así como a la protección y el desarrollo, tanto del medio ambiente como de los recursos naturales.

El afianzamiento de su carácter nacional, que compromete la renovación constante de las relaciones que sostiene con la sociedad rural y el país. (Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025: 133-134)

La universidad se encuentra inmersa en un proceso de profundos cambios que obedecen a los principios que rigen este plan. Uno de los más importantes consiste en la apertura de la docencia en los centros regionales. Originalmente, estos centros estuvieron destinados a la investigación agropecuaria, pero su ejercicio actual se extiende a la docencia, principalmente posgrados, y desde hace un par de años, al nivel propedéutico. A propósito de este nivel, se han realizado también grandes cambios en los contenidos de su plan de estudios. El propedéutico se caracterizaba por una densa carga de materias y horas que hacían casi imposible dedicar tiempo y espacio de calidad a su estudio. Ahora se cuenta con un plan más equilibrado.

Un cambio más que refleja el actual rumbo de Chapingo es la mayor apertura a estudiantes provenientes de diversos estados del país y de comunidades indígenas. En los últimos cinco años, el porcentaje de la matrícula de estudiantes indígenas alcanzó hasta 40 por ciento (año 2005) en el nivel de preparatoria (primer año) y 25 por ciento en propedéutico. Aunque ha descendido ligeramente, aún se sostiene una tercera parte de estudiantes indígenas en el ingreso.

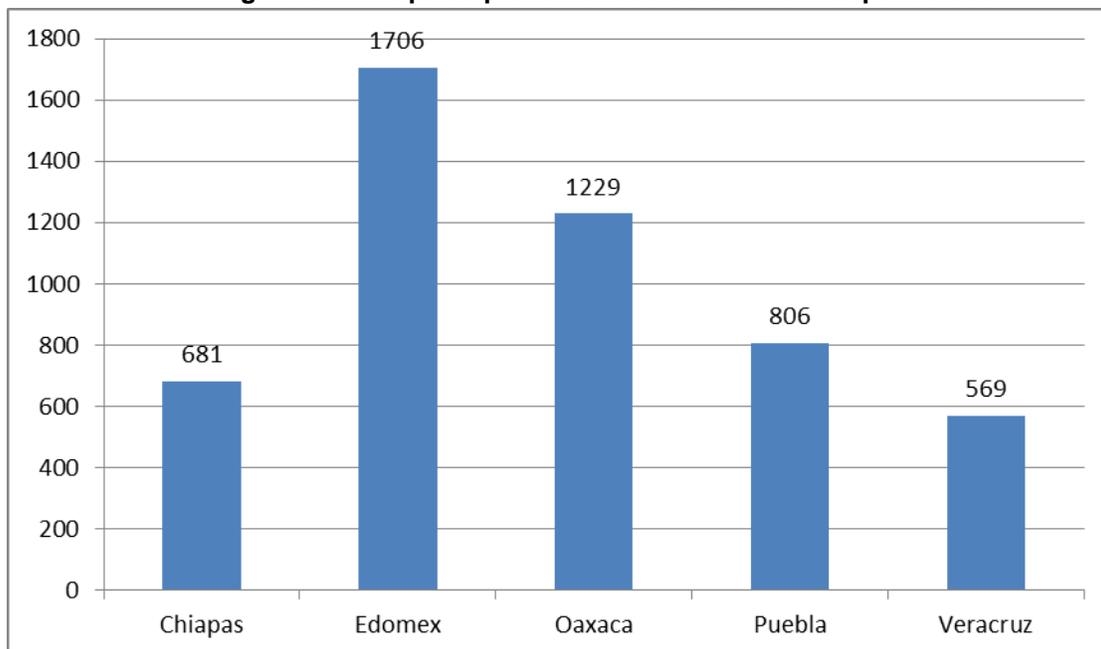
Tabla 3. Matrícula 2008 de estudiantes indígenas del nivel medio superior por programa y grado escolar

Programa	Grado escolar	Total por grado	%
Preparatoria	1°	265	36.8
	2°	175	24.3
	3°	166	23.0
Propedéutico	1°	115	16.0
Chapingo	0	114	15.8
URUZA	0	1	0.1
Total		721	100.0

Fuente: Departamento de Servicios Escolares, alumnos 1er semestre 2008-2009.

En cuanto a los estados, las principales proveniencias son Estado de México, Oaxaca, Puebla, Chiapas y Veracruz. La Figura 5 muestra en números absolutos las dos terceras partes de la matrícula existente en el segundo semestre de 2010.

Figura 5. Principales proveniencias de estudiantes por estado



Fuente: Departamento de Servicios Escolares (enero 2011)

Asimismo, Chapingo ha dejado de ser una institución exclusivamente para hombres, pues se observa con el paso de los años una mayor afluencia de mujeres. En la matrícula 2008, se registró 40.44 por ciento de mujeres, frente a 56.56 por ciento de hombres. Aunque aún sigue siendo mayor el número de hombres, la presencia femenina en la institución es cada vez más notable, sobre todo si la comparamos con los años de la ENA.

En congruencia con los principios que la definen, la UACH se sostiene como un aliciente ante la terrible problemática que atraviesa el campo mexicano y, con base en la calidad y la importancia de sus actividades sustantivas (docencia, investigación, difusión y servicio), continúa asumiendo una política de defensa de la universidad pública y gratuita, dependiendo principalmente del subsidio federal, pero también participando en la adquisición de recursos propios, en la idea de facilitar el camino con el cual se pueda cumplir su plan de desarrollo.

2.8 Reflexión final sobre el contexto y el estudio de actitudes lingüísticas

Las características contextuales del sitio donde se lleva a cabo este estudio plantean unas condiciones particulares que seguramente inciden en la forma en que se comportarán los resultados. La UACH es una institución pública revestida de una ideología rescatadora de los valores agrarios, por tanto, de la población que se dedica a las labores del campo. Además, se trata de una institución que ha hecho evolucionar sus esquemas ideológicos participando en la lucha histórico-social de México y ha reivindicado el espíritu indigenista concibiéndolo como un aporte al enriquecimiento de la pluralidad étnico-cultural.

Si en lo cotidiano, pudiera pensarse que una persona de origen indígena siente cierta inseguridad ante la convivencia con personas que no poseen tal procedencia, en Chapingo este hecho puede no ser contundente. Se ha explicado en el primer capítulo que la relación causal de la IL es eminentemente social, en la forma de clase, de género, de edad, de origen geográfico, de jerarquía laboral, etc. En este estudio se pretende demostrar que otras dimensiones pueden ser la etnicidad y el medio sociocultural, pero será interesante observar cómo se manifiesta y en qué medida. El estudio se enmarca en un contexto muy específico en donde se promueve la igualdad social, y en donde el paradigma que priva es el de una institución democrática, nacionalista y popular. ¿Cómo se comportarán lingüísticamente los estudiantes indígenas frente a los no indígenas, o los pertenecientes a núcleos poco favorecidos frente a los favorecidos? He aquí las preguntas a responder en el cuarto capítulo relativo a los resultados.

Los contextos no se presentan por generación espontánea, son resultado de un proceso histórico y una tradición cultural que dan forma a los rasgos que actualmente existen. En el caso de una institución como la UACH, el contexto ha permitido la existencia de algo que los pedagogos llaman *currículo transversal*, y que se define, de acuerdo con el Modelo Universitario Minerva¹⁸, como una estrategia para contribuir a la formación integral de los estudiantes. “Este tipo de organización curricular considera los contenidos culturales, éticos, estéticos, relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, así como los que potencian las habilidades intelectuales y humanas que configuran al ciudadano que cada sociedad requiere, lo que permitirá a los egresados de una institución sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido [...]” (MUM, 2007).

¹⁸ Este modelo, conocido como MUM, fue instituido en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con el propósito de definir las estrategias y acciones necesarias para garantizar la calidad de los programas académicos y consolidar la vinculación social de la institución participando efectivamente en el desarrollo regional.

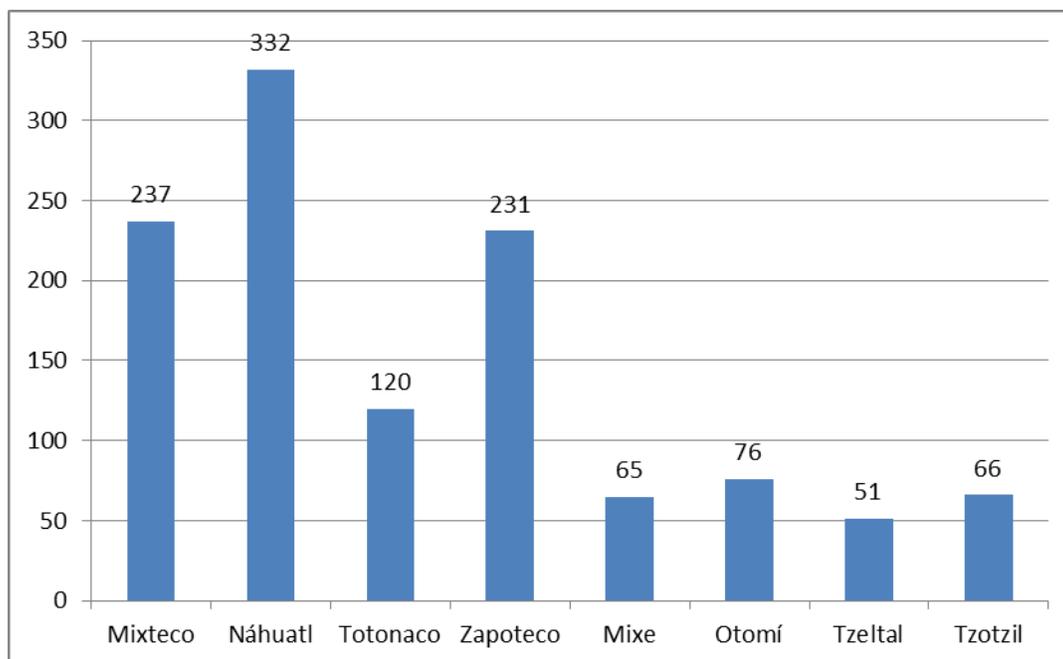
El currículo transversal es un programa indirecto que los educandos asumen como parte de una filosofía escolar. Si el contexto es favorecedor, las desigualdades planteadas al principio de este apartado serán poco visibles o probablemente nulas. En la UACh, ser indígena no es una situación especial, es un hecho tan cotidiano como ser mexicano. Lo mismo pasa con quienes provienen de medios poco favorecidos. El currículo transversal permea entre los estudiantes al paso de su trayectoria escolar. Hay una actitud de mayor reserva y timidez cuando inician, pero durante el proceso se percibe una acomodación o equilibrio entre todos los estudiantes.

El carácter histórico y el prestigio de la institución como impulsora del agrarismo inciden en la mentalidad estudiantil. La ideología de Chapingo como institución que respondió al llamado del Plan de Ayutla para derrocar a Santa Anna, o como centro que convocó a sus estudiantes a participar en el plan contra la dictadura porfirista y apoyar a Madero, es una ideología de amplia fuerza social conocida como agrarismo y fue implementada por el gremio agronómico para participar en los cambios estructurales relativos al agro. Estos cambios tendrían consecuencias en los sectores económico, político, educativo y cultural del país y dejarían una huella muy clara en la consciencia estudiantil de quienes pertenecen a instituciones agronómicas.

De este modo, la intervención de Chapingo en los acontecimientos agrarios de México ha contribuido no sólo a la obtención de mejores negociaciones frente al Estado respecto de la defensa de los núcleos campesinos (por ejemplo, obtención de créditos, trámites agrarios, distribución de tierras, deslindes de terrenos agrícolas, etc.), sino a la emanación de un carácter democrático en la toma de decisiones en núcleos campesinos. Esta participación se impregna en el ámbito estudiantil y perfila una visión de autodesarrollo, en congruencia con la misión de la institución de atender a los sectores marginados del país.

Aunada a su riqueza ideológica agraria, el contexto donde opera este estudio constituye un micromundo pluriétnico, multicultural y plurilingüístico visible en los diversos dominios de la vida cotidiana. El salón de clases es el sitio donde ocurre principalmente el monolingüismo hispanófono, pero fuera de él, la diversidad da cuenta de las más de treinta lenguas que tienen presencia en el campus. Con poco más de la cuarta parte de la matrícula estudiantil (Figura 6) que reconoce pertenecer a una comunidad indígena y hablar una lengua nacional adicional al español, la universidad se convierte en un auténtico estado nacional en las interacciones que ocurren en los pasillos, en las áreas de recreación, en las bibliotecas y en los comedores estudiantiles.

Figura 6. Principales lenguas diferentes al español en la UACH



Fuente: Departamento de Servicios Escolares (enero 2011)

Algunos grupos étnicos van más allá de esta interacción y se constituyen en pequeños grupos donde la convivencia se hace más estrecha al integrarse los miembros que tienen un origen étnico común. Un grupo que ha predominado en esta actividad es el de los mixes.

Así, es común en Chapingo escuchar no sólo diversos acentos y estilos sino diversas lenguas nacionales. Con toda seguridad, las prácticas que tienen lugar fuera del aula son distintas a las que ocurren dentro de ella; en ese sentido y en la intuición de que la IL se presenta con mayor frecuencia cuando todos los orígenes se conjuntan, el presente estudio delimita su campo de observación exclusivamente a lo que ocurre dentro del aula y en particular en la interacción de pequeños grupos donde se combinan orígenes étnicos y socioculturales variados.

Capítulo 3

Marco metodológico y campo de observación

3.1 Introducción

En los capítulos anteriores se ha establecido la idea de una concepción amplia de la IL manifestable en dos planos: uno subjetivo, alusivo a la actitud o predisposición a la acción y basado en un esquema de representaciones sociales; y otro objetivo, traducible en la actuación, la cual se evidenciaría en rasgos lingüísticos.

Con base en esa concepción, la propuesta metodológica de este trabajo tiene un enfoque tanto discursivo como interrogativo, de modo que busca los signos de IL en el discurso cotidiano (y la consecuente valoración del mismo por parte de los propios hablantes) y en las respuestas directas derivadas de preguntas explícitas.

Así, la fase empírica se inscribe en el contexto general de las actitudes lingüísticas. En particular se centra en la obtención de indicios de IL entre la población estudiantil de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Concebida como un fenómeno que disocia la actuación de la autoevaluación propias, la IL resulta compleja en su medición debido a la confusión surgida entre la intensidad del sentimiento de IL y la capacidad del hablante para expresar verbalmente dicha inseguridad (Francard M., 1993 en Moreau, M.L., 1997). Por tanto, el método para

explorar la IL de los estudiantes debe apearse a la exploración de la actitud desde la perspectiva de la psicología social, es decir, sostener uno o más elementos como base de inferencia de la actitud que se pretende estudiar (Summers, 1976: 13).

En este sentido, si se considera que un indicio extremo de IL del hablante es el silencio, el riesgo de medir la IL sobre la base de lo que el estudiante produce es muy alto (Francard M. 1993 en Moreau, M.L., 1997), por ello, el ejercicio para obtener señales de IL en este estudio se basa en la apreciación del discurso de los estudiantes dentro del aula. Este espacio constituye el punto de confluencia de estudiantes de diversos orígenes geográficos y sociales, por lo que se convierte también en un escenario donde detonan diversas reacciones sociolingüísticas.

El modelo para abordar las respuestas actitudinales es la medida de autocorrección sugerida por Bucci y Baxter (1984), la cual será de gran ayuda para verificar el grado de seguridad ante la aceptabilidad de la propia producción verbal. Pero también se incluye un cuestionario para explorar el grado de adhesión a estereotipos relacionados con el uso de la lengua. De la combinación de estas técnicas, se pretende obtener el índice de IL de los sujetos bajo estudio, lo mismo que un reflejo de sus representaciones.

El ejercicio que constituye este experimento brindará la oportunidad de observar el papel de la universidad en la motivación de ciertas representaciones lingüísticas en el estudiantado y el modo en que se manifiestan las actitudes lingüísticas durante las actividades en el aula. La encuesta permitirá examinar el fenómeno de IL cuando los hablantes reaccionan a estímulos lingüísticos y cómo los evalúan.

3.2 Diseño de la encuesta en tres fases

Para un adecuado trabajo sociolingüístico, el diseño de la encuesta se planteó en tres fases: la preparación, la recolecta propiamente dicha y la integración de los materiales recolectados e interpretación de los mismos. Los tres momentos correspondieron al antes, durante y después del trabajo de campo.

La fase de preparación se caracterizó por dos ejercicios: primero, una reflexión sobre cuál sería el espacio idóneo para situar el trabajo de campo; segundo, la elaboración de instrumentos. Al ser la UACH un versátil micromundo multicultural y plurilingüístico, había que seleccionar cuidadosamente el escenario donde se hiciera visible la actitud de IL, con sus consecuentes reacciones lingüísticas. Se pensó en los comedores, en la biblioteca, incluso se diseñó una actividad recreativa en una instancia destinada a la atención estudiantil¹⁹ (que no tuvo éxito debido a que acudieron muy pocos estudiantes), pero finalmente se decidió aplicar el trabajo empírico en el lugar donde había surgido la inquietud por esta investigación: el salón de clases.

Una vez tomadas las decisiones sobre el espacio y la modalidad de la encuesta (Cf. 3.7), se elaboraron los formatos e instrumentos previos a la aplicación y se programaron las visitas a las aulas con diferentes profesores de la institución.

Una preocupación constante en esta primera etapa fue la potencial incidencia de la famosa *paradoja del observador* durante el trabajo de campo, término surgido a partir de la reflexión de Labov (1972) en torno a que la forma de hablar varía según la situación de interacción en que se encuentran los hablantes, de modo que no hablan de la misma manera con la familia, por ejemplo, que

¹⁹ La UCAME, o Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinariaa Estudiantes, tiene el propósito de promover la convivencia entre estudiantes de diversos orígenes étnicos, además de atender, mediante un programa de tutorías, problemáticas surgidas de su desempeño académico, e incluso problemáticas de tipo personal.

cuando alguien los evalúa. La labor del lingüista consiste en observar las prácticas lingüísticas más espontáneas debido a que son las más propensas a la variabilidad de la lengua, así que la reflexión en esta primera etapa fue muy interesante debido a que permitió el diseño de instrumentos de elicitación en los que los informantes pudieran expresarse lo más naturalmente posible, o al menos sin atender a la actitud de IL, que era lo que estaba en el foco de observación.

Labov (1966, 1972, 1983) estableció propuestas metodológicas concretas para ayudar a los investigadores a diversificar al máximo el tipo de datos recogidos y enriquecer el abanico de datos disponibles para el análisis. Por ejemplo, se pueden integrar los datos de las entrevistas con datos recogidos en contextos donde la presencia del investigador es más discreta (discusiones grupales), de modo que los participantes no vigilen tanto su forma de hablar y no sientan temor de ser juzgados por el investigador²⁰. También, se puede intentar crear durante la entrevista momentos en los que el hablante olvide que se le graba, o deje de poner atención a su lenguaje, eligiendo abordar temas familiares o con carga emocional (como la narración de una experiencia donde se corrió riesgo de muerte). En el apartado 3.7, destinado a la descripción de la modalidad de la encuesta, se explica cada instrumento diseñado en la fase de preparación, allí se observará la forma en que se atendieron estas inquietudes.

La segunda fase, correspondiente a la recolección de datos consistió en la descripción de lo que Geneviève Geron (2006) denomina *metadatos*, los cuales

²⁰ Por otro lado, las correlaciones formal-informal y estándar-no estándar son todavía muy controversiales en el campo de la Sociolingüística, por ejemplo, no todos aceptan la idea de que si un hablante “vigila su lenguaje” en una situación formal, automáticamente tenderá hacia una práctica más estandarizada. Del mismo modo, que un hablante cuando “no se vigila” por encontrarse en una situación informal, necesariamente practicará una variedad no estándar. Dicho esto, se admite que la presencia del encuestador, su posición y el dispositivo de encuesta influyen en la manera en que los hablantes perciben una situación de interacción, lo que puede repercutir en la forma de hablar de los individuos. Sin embargo, no existe una mejor manera de recoger los datos, no existe una solución definitiva y las opciones metodológicas dependen del objetivo particular de cada investigación.

incluyen el espacio de la encuesta, el perfil sociolingüístico de los hablantes y el material técnico utilizado. Con esta información se explotaron los datos recolectados y se dio atención a los aspectos de privacidad de las personas.

Los metadatos fueron:

- a. Información sobre los hablantes, por ejemplo, edad, origen geográfico, lenguas que hablan ellos y sus padres, escolaridad de ellos y de sus padres, etc. El propósito de esta información fue realizar una interpretación sociolingüística de los informantes y contar con las dimensiones sociales a correlacionar con las variables lingüísticas.
- b. Espacio de la encuesta. La información sobre el espacio de la encuesta se refirió a los aspectos contextuales del mismo y comprendió la duración de la aplicación de instrumentos, el nombre o número del salón de clases, la hora, el departamento académico, el material técnico utilizado, la calidad del sonido (se utilizó una grabadora), la identidad de la persona responsable de la grabación y los objetivos perseguidos por la investigación en cuestión.

Una vez que se recogieron los datos, se tuvo el permiso expreso de los informantes sobre su explotación y difusión.

La tercera fase consistió en la integración del corpus a partir del cual se procedió a la interpretación de los resultados. Este fue el momento en el que se aplicaron herramientas estadísticas. El análisis de los datos resultó una actividad esclarecedora del fenómeno bajo estudio gracias a la combinación de técnicas. La exploración de las actitudes plantea dificultades en cuanto a la medición de los datos, pero en este caso pudo complementarse con un cuestionario de respuesta cerrada y con escalas numéricas para preguntas acerca del grado de aprobación respecto de fenómenos lingüísticos. González Martínez J. (2008: 234) recomienda combinar ambas versiones:

Por un lado, las preguntas de respuesta abierta nos dejan abierta la posibilidad de acceder a las jugosas explicaciones que los informantes aducen, especialmente en los puntos más candentes. Por otro, las preguntas de respuesta cerrada con escala numérica nos permiten no renunciar a la posibilidad de reducir las respuestas a valores numéricos, para mejor dimensionar las conclusiones que obtenemos con la valoración de las entrevistas [...]

La interpretación se basó en la correlación de las variables sociales: etnicidad y medio sociocultural al que pertenecen los hablantes, con las variables lingüísticas: respuestas explícitas en relación con estímulos lingüísticos.

3.3 Fundamentos teóricos del diseño metodológico

Si la IL es un fenómeno indicador de la autodesvaloración de la propia lengua, cuya manifestación puede reflejarse en dos formas, una relativa a la actitud, y otra relativa a la actuación, se asume que existe una dualidad de enfoque en su concepción, y que se puede obtener datos de ambas modalidades, correspondientes tanto al plano subjetivo, como al objetivo, respectivamente.

Figura 7. Doble manifestación de la IL



En la Figura 7 se observa una influencia del contexto en la manifestación de la IL y, según la subjetividad u objetividad con la que se le pretenda abordar, se da

lugar a datos tanto potenciales como reales. Bajo esa concepción, en el trabajo se aborda la subjetividad de los hablantes mediante un esquema de representaciones lingüísticas, las cuales determinan el panorama de diferenciaciones socioculturales existentes en la comunidad lingüística que conforma el escenario de estudio.

En la línea de los trabajos de Francard (1993), una primera fase del estudio de la IL consistirá en la exploración de las representaciones lingüísticas entre la población bajo estudio. Obtener, en la medida de lo posible, un panorama de estas representaciones en una comunidad de habla es útil para un trabajo que trata sobre las actitudes lingüísticas, toda vez que de ese modo se puede conocer el grado de adhesión a las creencias lingüísticas en correlación con dimensiones sociales tales como la edad, el medio sociocultural en el que se desenvuelven los hablantes, o la proveniencia geográfica.

Las representaciones son construcciones mentales espontáneas, que detonan en los hablantes un “imaginario lingüístico” (Francard, 1993) que les permite identificar las pertenencias sociales de los diversos estilos de habla, otorgándoles incluso una jerarquía. Estas surgen en el seno de una comunidad lingüística, la cual, de acuerdo con Labov (1972), comparte no sólo una misma lengua, sino también un conjunto de normas de uso de la misma. Dichas normas se refieren a la homogeneidad evaluativa respecto de las variedades lingüísticas. Con base en esto, la encuesta diseñada para evaluar las representaciones (Anexo 3) de los estudiantes de Chapingo intentará conocer si estos perciben un grupo dominante en la universidad, y si perciben las diferentes formas de hablar de sus compañeros sobre la base de los antecedentes socio-culturales y étnicos.

Al estudiar las representaciones en una comunidad se exploran los valores asociados al habla, que se correlacionan con la pertenencia a un grupo, de modo que más que evaluar formas correctas de habla, los hablantes evalúan símbolos de identidad. Esa es la razón por la que los grupos juveniles, por ejemplo, valoran

positivamente el uso de la jerga típica de los jóvenes y pueden llegar a juzgar negativamente a miembros del grupo que se alejen de estos usos. Evidentemente, los juicios de este sector de la sociedad no está basado la corrección de la forma sino en la asunción de un estilo fonético, léxico y sintáctico acotado, símbolo del carácter de sus usuarios. Por esa razón, en el instrumento de este trabajo, que analizará las representaciones, no se enfatiza ningún aspecto que sugiera la corrección lingüística, sólo se concentra en autoevaluaciones del estilo de habla y la de aquellos que provienen de diversas áreas, en particular, la rural, la urbana y la indígena; también se averigua el grado de asertividad para la participación oral en clase.

El estudio de las representaciones contribuye a preparar el terreno en el que se explorarán las actitudes lingüísticas, pues existe un vínculo indisoluble entre la presencia de una actitud determinada (como la IL) y el reconocimiento por parte de los hablantes de distintos estilos de habla marcados socialmente. Justamente esa es la razón por la que se han incluido los ambos elementos en este trabajo.

Además de las representaciones, se incluye la exploración de las actitudes como un fenómeno psico-social. Se trata de elicitar la reacción lingüística de los hablantes como producto de una actitud. En 1.3.2 se han explicado los rasgos pertenecientes a la actitud lingüística, partiendo de la idea de que ésta es una actitud cualquiera, sólo que se encuentra relacionada con un objeto de carácter lingüístico. Por ello, en el diseño de los instrumentos para recabar datos sobre actitudes, se ha procedido a abordar la actitud lingüística tal como se aborda en la psicología social. Retomando el consenso general que existe en esta disciplina sobre las actitudes, Summers (1976: 14) explica que existen los siguientes acuerdos sobre la concepción de la actitud humana. Aquí se presentan dichos acuerdos y se explica la alusión con el instrumento diseñado para detectar IL (Anexo 4).

- a. *La actitud como una predisposición a responder a un objeto.* Esto significa que la actitud no es la conducta propiamente dicha sino una intención oculta y presta a una conducta determinada. Cuando un alumno decide responder a una pregunta formulada no sólo a él sino a otros participantes, está ejecutando un acto de voluntad del que se asume una actitud asertiva. La falta de voluntad para responder, manifestada en el silencio o ausencia de respuesta supone lo contrario. Para poder ejercer cierto control en la predisposición de las respuestas, las preguntas elaboradas en el instrumento no implican mayor dificultad pensante, pues prácticamente se mencionan las opciones que pueden funcionar como respuesta. Por supuesto, como en todo estudio de actitudes, existe el riesgo de que el silencio o falta de respuesta pueda deberse a otros factores externos a la IL, tales como apatía hacia el encuestador o hacia la encuesta, pereza, e incluso por una razón de cortesía en dar la palabra a otros. Esta es una limitación metodológica que se tuvo que asumir.
- b. *La actitud como un hecho persistente y de reflejo consistente en la conducta.* Se refiere a la constancia de la predisposición ante cierto objeto, lo cual redundará en una conducta constante también. Es probable que un estudiante que normalmente participa en clase lo haga siempre, y que aquel que normalmente no participa se quede callado el resto del semestre. Esto no es un hecho tajante, pues la actitud tampoco es inmutable, pero como afirma Summers (*ídem*) “la alteración de las actitudes, particularmente de las que se mantienen vigorosamente, requiere fuerte presión”. Con el instrumento del Anexo 4, se puede esperar que un estudiante que normalmente decide no responder en primer lugar, tal vez no lo haga en otras ocasiones. La persistencia en la conducta, en el caso del instrumento diseñado para este trabajo, es susceptible de medición numérica, por lo que se podrá verificar si una conducta originada en una actitud es regular.

- c. *La actitud como producto de una motivación.* El grado de afectividad hacia cierto objeto moldea la actitud, de modo que más que una evaluación consciente en torno a lo que debe ser, la actitud es un asunto de preferencia afectiva determinada por experiencias anteriores, las cuales están marcadas por la sociedad. En el instrumento discutido en este apartado, la decisión de preferir que una versión sea mejor que otra, incluso que la propia, conlleva el conocimiento de lo que está bien dicho, en la experiencia del informante. Los elementos que evalúa: pronunciación, ordenamiento de las ideas, claridad en la explicación, tienen que ver con sus representaciones acerca de un buen estilo de habla, al grado de que cuando decide que su versión no es la más adecuada para representar el trabajo del equipo, está desvalorizando su propio ser lingüístico.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la única vía para identificar una actitud lingüística es a través de la inferencia de la misma mediante la observación de la conducta manifiesta. Cook y Selltiz (1964, en Summers, 1976) identificaron los siguientes como bases de inferencia de actitudes: “a) informes de uno mismo sobre creencias, sentimientos y conductas; b) observación de conducta manifiesta; c) reacción a estímulos parcialmente estructurados o interpretación de ellos cuando implican al objeto de la actitud; d) realización de tareas “objetivas” en que intervenga el objeto de la actitud; y e) reacciones fisiológicas al objeto de la actitud o a representaciones de él.” Los instrumentos diseñados para esta investigación se inscriben tanto en “a” como en “c”. En el primer caso, el cuestionario del Anexo 3 se enmarca en esta base de inferencia y es contestado en forma privada por el propio informante. Sin embargo, conocer las actitudes sólo de este modo no es suficiente ya que demanda un esfuerzo consciente de las posiciones del informante y, por otro lado, tendría que estarse convencido de que lo

que se ha expresado en el cuestionario es verdadero e indudable, lo que en realidad puede no ocurrir.

Por ello, además de un enfoque directo, es necesario uno indirecto, en donde de algún modo se relacione la conducta manifiesta con una posible actitud, basada en la reacción esperada. Para este efecto, en la encuesta se ha diseñado un instrumento que busca la reacción a estímulos estructurados parcialmente. Si lo que interesa al estudiar una actitud lingüística es la forma en que la actitud promueve una conducta, entonces hay que plantear las condiciones y el escenario para que cierta conducta se presente.

Una característica del instrumento mostrado en Anexo 4 es que encubre la verdadera intención del estudio. Cuando los informantes responden a las cinco preguntas de la primera parte del instrumento, ellos ignoran que lo que se está registrando es el orden en que responden y que la respuesta concreta a la pregunta no interesa en absoluto. Kidder y Campbell (1970, en Summers, 1976) califican de indirecta esta modalidad de la prueba afirmando que, mientras contesta, el informante tiene presentes categorías y dimensiones diferentes a las que el investigador está realmente evaluando. Una segunda característica descrita por los mismos autores consiste en hacer creer al informante que cualquier respuesta es aceptable. En el caso de los instrumentos aquí diseñados incluso la no respuesta es aceptable, y el encuestador tiene además la misión de exhortar a los participantes a la autenticidad y sinceridad de sus respuestas. Por otra parte, las respuestas son libres y abiertas en la mayoría de los casos.

La IL es un hecho multiforme, por ello los enfoques metodológicos para llevar a cabo su estudio son variados también. La complejidad del análisis de la subjetividad de los hablantes conduce a asumir diversas técnicas, en donde unas complementen a otras, y en donde, en la medida de lo posible, la interpretación de quien investiga no esté demasiado sujeta a su perspectiva individual. Francard (1993: 19) opina que si nos contentáramos con estudiar la IL sólo a partir del

enfoque laboviano (es decir, concentrarse en obtener el índice de IL o la distinción entre la producción efectiva y la evaluación de la misma por parte de los propios hablantes), existirían pocos desafíos para la investigación en esta materia.

Sin embargo, los trabajos de diversos autores (Labov 1972, Francard 1993, Carrera-Sabaté 2005, De Matteis 2010) reflejan que los dos extremos metodológicos para estudiar la IL: uno basado en cuestionarios y preguntas de respuesta cerrada, y otro enfocado en el discurso epilingüístico, han enriquecido el conocimiento de este fenómeno. La progresión del estudio de la IL ha ido entonces del análisis cuantitativo al cualitativo, y aunque la investigación de la IL estará siempre sujeta a la interpretación del investigador (por otra parte, asunto común en toda ciencia), es probable que cada contribución que se haga a su estudio ayudará a entenderla mejor y a controlar cada vez más las diversas variables de la investigación. Lo que sí es insoslayable es dejar de lado una reflexión en torno a los procedimientos para llevar a cabo su estudio, de ahí la pertinencia de las líneas anteriores, previas al abordaje de las características formales de la encuesta. En la explicación de las orientaciones que sustentan este trabajo a veces pareciera favorecerse el enfoque sociolingüístico, a veces el psico-social, lo importante, sin embargo, es evidenciar que la IL se presenta no sólo en momentos especiales sino que puede llegar a ser parte de la cotidianeidad de un escenario académico y que su recurrente incidencia pudiera afectar el desempeño de los estudiantes. Sobre esta cuestión se tratará en el capítulo correspondiente a los resultados.

3.4 Población a la que se dirigió el experimento

Se interrogó a 93 estudiantes de la UACH, 36 mujeres y 57 hombres, todos pertenecientes a diversos departamentos y grados escolares (Tabla 4). El mayor número de hombres en una institución exclusivamente dedicada a los estudios de

agronomía es normal y de hecho esa ha sido la tendencia en Chapingo, aunque en los últimos años se ha observado un incremento en el número de alumnas.

Tabla 4. Tamaño de la muestra

Especialidad	Año escolar	Número de estudiantes
Preparatoria Agrícola	1°	31
Fitotecnia	5°	25
Sociología Rural	5°	6
DICEA	6°	16
Zootecnia	7°	15
	Total:	93

Para un mejor análisis, se estableció una clasificación correspondiente a tres niveles escolares: inicial, intermedio y avanzado. La finalidad de esta clasificación fue contar con las características de la IL en distintos grados escolares, es decir, observar cómo “evoluciona” o se presenta al inicio de la estancia en la universidad, luego hacia la mitad de la trayectoria académica y finalmente hacia el final de sus estudios. De acuerdo con los datos en la Tabla 4, los 31 estudiantes de Preparatoria Agrícola constituyen el grupo determinado como *inicial*, los de Fitotecnia y Sociología Rural, de 5° año, son el grupo *intermedio*, y los de DICEA (División de Ciencias Económico Administrativas) y Zootecnia son el grupo *avanzado*. Cada grupo se conformó de 31 estudiantes. De este modo, se conformó una muestra que abarca estudiantes desde el nivel medio superior (grupo inicial), seguido de dos grupos en nivel superior (grupos intermedio y avanzado), todos pertenecientes a la misma institución.

Las edades promedio de los estudiantes fueron: en el grupo inicial, 15 años; en el grupo intermedio, 19 años y en el avanzado, 21 años. A modo de paréntesis, cabe señalar que de los 93 estudiantes encuestados, sólo 79 respondieron al cuestionario exploratorio de las representaciones lingüísticas, es decir, 14 menos que en la prueba de IL. Como la encuesta total tuvo lugar en dos sesiones, estos 14

estudiantes no se presentaron a una de ellas y por eso la razón de que el total de informantes sea de 79 en el mencionado instrumento.

El porcentaje de estudiantes que participaron en la encuesta corresponde a 1.28%, de los 7 238 estudiantes matriculados en la institución (según estadísticas de Servicios Escolares obtenidas en enero de 2011).

En toda investigación sociolingüística, la muestra debe ser suficientemente amplia como para considerar una cantidad representativa tanto de los diversos tipos de informantes como de las variedades que utilizan (Milroy L. y M. Gordon, 2003). Los trabajos de Labov (1966) fueron los pioneros en cuanto a la representatividad de las muestras para estudio sociolingüístico. Milroy L. & M. Gordon (*ídem*) establecen algunos principios para la representatividad de una muestra mencionando que el elemento clave es evitar el sesgo de los datos, para lo que se requiere obtener una selección aleatoria. En este trabajo se convocó a varios profesores a participar mediante su permiso para acceder a los grupos. Se atendieron las cinco primeras respuestas que llegaron a la solicitud. No se buscó ningún grupo con características especiales, por ejemplo, donde hubiera más estudiantes de procedencia indígena, o urbana, o de cierto estado de la República, lo que sí se buscó es la equivalencia en el tamaño de la muestra por niveles escolares (es decir, 31 estudiantes en cada caso). A excepción del grupo de Preparatoria Agrícola, en ningún nivel se encontró un grupo con exactamente 31 estudiantes, así que se buscó la posibilidad de otros estudiantes con nivel similar para conformar la muestra en cada caso: “The investigator must attempt to replace unavailable members with people who have similar characteristics in order to achieve representativeness in the remaining sample” (Milroy L. y M. Gordon, 2003: 25).

Sankoff (1980a, en Milroy L. & M. Gordon, 2003: 26) sostiene que los tres elementos a considerar en la determinación de una muestra son: la definición del universo de la muestra, en la que deben establecerse los límites del grupo o

comunidad que se pretende estudiar. En este caso, el universo lo constituyen los estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo, clasificados en tres niveles escolares y según el formato particular de esta institución, que incluye la trayectoria escolar desde Preparatoria Agrícola. El segundo elemento se refiere a las dimensiones de variación dentro de ese universo, definidas por aspectos de edad, género, etnicidad o grupo social al que pertenezcan los hablantes. Aquí se consideró, además del nivel escolar, las características de etnicidad y nivel sociocultural (Cf. 3.5 y 3.6), halladas en prácticamente cada salón de clase que se visitó (recuérdese que la matrícula de Chapingo cuenta con 25.65 por ciento de población indígena). No se ha considerado en este segundo elemento la proveniencia geográfica ya que es un parámetro sumamente variable en el caso de Chapingo.

El último elemento alude al tamaño de la muestra. Para el caso de estudios lingüísticos, ésta tiende a ser más pequeña que para otros campos de estudio (Milroy L. & M. Gordon, 2003: 28); al respecto Labov (1966) argumenta que esto se debe a que los usos lingüísticos son más homogéneos que otros fenómenos estudiados mediante una encuesta. Prueba de ello son los apenas 88 informantes que sirvieron para la investigación que este autor efectuó en sus estudios de Nueva York. Sankoff (1980a, en Milroy L. & M. Gordon, 2003) afirma que una muestra de más de 150 individuos puede resultar redundante en cuanto a los resultados, aunado a la complejidad del manejo de los datos, y a expensas del análisis de los mismos. Con base en ello, se considera que un total de 93 estudiantes de la institución objeto de estudio es suficientemente representativa. Por supuesto, las generalizaciones producto de los resultados encontrados deben guardar siempre la precaución debida.

3.5 El origen étnico

Entre los 93 estudiantes encuestados, se consideró como una variable social el origen étnico caracterizado por el autoreconocimiento de pertenencia a una comunidad indígena, o por declarar no pertenecer a una. Cabe señalar que en este dato se incluye a los estudiantes que reconocen pertenecer a una etnia indígena aun cuando no hablan la lengua de la comunidad (recuérdese que existen comunidades indígenas monolingües en español, pero que se consideran indígenas debido a que sus costumbres y tradiciones son autóctonas). 27 estudiantes (29 por ciento) de la muestra reconocieron pertenecer a un grupo indígena (Tabla 5).

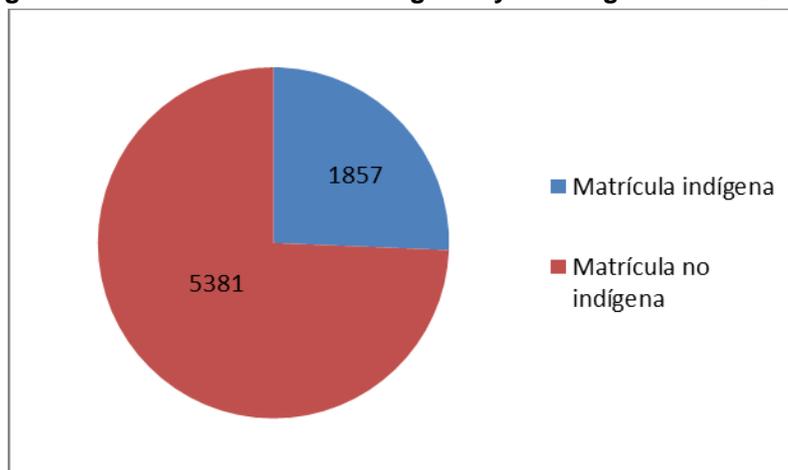
Tabla 5. Número de estudiantes de la muestra que reconocen pertenecer a una comunidad indígena

Filiación indígena	Número de estudiantes
chocholteco	1
mazateco	1
tononaca	2
mixteco	4
náhuatl	10
chol	1
chatino	1
maya	1
mixe	1
No se especifica ²¹	1
zapoteco	1
chinanteco	1
huasteco	1
purépecha	1
Total	27 (29%)

²¹ Probablemente chatino, ya que el lugar de procedencia es Santos Reyes Nopala, Oax.

En los tres grupos de la clasificación se encontró un número similar de estudiantes con filiación indígena: 9 en el inicial, 8 en el intermedio y 10 en el avanzado. En los datos de Servicios Escolares de la institución (obtenidos en enero de 2011), se reportan 1 857 estudiantes pertenecientes a alguna etnia indígena (Figura 8), siendo las principales lenguas el náhuatl, el mixteco, el zapoteco y el totonaca, respectivamente. Al observar la Tabla 5, se observa que dichas lenguas son las de mayor presencia en la propia muestra que sirve a esta investigación, lo cual refuerza el sentido de su representatividad.

Figura 8. Total de estudiantes indígenas y no indígenas en la UACH



Fuente: Departamento de Servicios Escolares (enero de 2011)

3.6 El medio sociocultural

Además del origen étnico y el grado escolar, se ha considerado como dimensión social relevante de variación el medio sociocultural al que pertenecen los estudiantes. Debido a la confusión entre los encuestados por delimitar las características de lo urbano y lo rural, sobre la base del tamaño de la población, el tipo de servicios públicos y la labor esencial de la comunidad, la dimensión rural-

urbana²² resultó problemática así que no se incluye para fines de este análisis. Aun así, la mayoría de los informantes declararon pertenecer a una región rural.

Entonces, los tres elementos más claramente estratificados fueron la pertenencia o no a un grupo indígena, el medio sociocultural y la división por niveles escolares. Para determinar la variable *medio sociocultural*, se tomó como base la clasificación de Francard (1993), de modo que se establecieron tres grupos en función de la escolaridad del padre del informante. Los tres grupos fueron:

- Núcleo poco favorecido, para aquellos cuyos padres tuvieron como máximo estudios de primaria;
- Núcleo medianamente favorecido, para aquellos cuyos padres cursaron total o parcialmente estudios de secundaria y/o preparatoria;
- Núcleo favorecido, relativo a los estudiantes cuyos padres cursaron total o parcialmente estudios superiores.

En la Tabla 6, se muestran los porcentajes de los tres grupos de esta clasificación respecto del tamaño total de la muestra. Se observa que la mayor parte (39%) de los informantes de la muestra pertenecen a un núcleo poco favorecido, frente a 27% de estudiantes cuyos padres concluyeron estudios superiores o cursaron alguna parte de ellos. En el caso de los medianamente favorecidos, varios estudiantes informaron que los estudios de secundaria o preparatoria fueron trancos. Será interesante observar en los resultados tanto el tipo de representaciones como el movimiento del índice de IL en el contraste con las dimensiones sociales consideradas.

²² A inicios de la investigación se había pensado en recurrir a las dimensiones rural y urbana para diferenciar socialmente a los informantes.

Tabla 6. Distribución de los informantes según el medio sociocultural

Grupo	Poco favorecido	Medianamente favorecido	Favorecido
Inicial	10 (32%)	11 (36%)	10 (32%)
Intermedio	21 (68%)	7 (22%)	3 (10%)
Avanzado	5 (16%)	14(45%)	12 (39%)
Total	36 (39%)	32 (34%)	25 (27%)

El origen socioeconómico de los estudiantes es en su mayoría de clase baja, incluso en los casos donde el núcleo sociocultural haya sido reportado medianamente favorecido o favorecido. En este estudio se busca correlacionar la IL con factores culturales y educativos más que con una dimensión económica. Con ello se pretende observar cómo incide en la actitud lingüística de los estudiantes el hecho de tener padres con cierta formación educativa. La clasificación de acuerdo con la escolaridad del padre es exclusivamente para fines prácticos, y no significa automáticamente que los informantes que provienen de medios favorecidos poseen un estatus socioeconómico alto.

3.7 La modalidad de la encuesta

Con base en los elementos establecidos en el marco teórico, se condujo una encuesta basada en la elicitación de reacciones relacionadas con un acto lingüístico. El escenario fue el salón de clases, en donde confluyen los estudiantes de diversos orígenes. El pretexto para entrar a los grupos fue un curso de redacción (Anexo 1) que complementarían la formación de la materia impartida por el profesor o la profesora que permitió el acceso al grupo.

Durante la presentación de los objetivos al inicio de la clase, el encuestador explicaba a los estudiantes que se trataba de un proyecto destinado a explorar habilidades lingüísticas de los estudiantes y promover la reflexión en torno al papel de la lengua en su formación académica. En ningún momento se mencionó que la intención era explorar la actitud de inseguridad durante su comportamiento lingüístico. Una vez efectuada la presentación del encuestador y los propósitos del trabajo, se distribuyeron dos cuestionarios, uno para los datos personales de los informantes (Anexo 2) y otro para explorar sobre representaciones lingüísticas (Anexo 3). Este último cuestionario tuvo la finalidad de confirmar la percepción de la existencia de diversas variedades que conviven en el recinto universitario. Igualmente, se exploraron las opiniones respecto de la forma de hablar de estudiantes que vienen de una zona urbana y de una zona rural, lo mismo que de una comunidad indígena. Asimismo, se elicitó la evaluación del propio informante en cuanto a su percepción de evolución lingüística durante su estancia en la universidad, al igual que su grado de participación en clase.

Las respuestas a las diversas aseveraciones que se incluyen en el cuestionario del Anexo 3 se sumaron para obtener el grado de adhesión que los estudiantes guardan hacia cada una de ellas. Francard (1993) lo registra como el *grado de adhesión al estereotipo*. Las aseveraciones al final del cuestionario se refieren a temas específicos de la redacción y en realidad se presentaron para dar una justificación más plena sobre el acceso al grupo en el marco de una clase de redacción. Tras los cuestionarios, se desarrollaba el tema de la clase (véase Anexo 1) y se realizaban algunos ejercicios de redacción. Normalmente, las actividades hasta ahora citadas (llenado de formato sobre datos del informante, aplicación del cuestionario sobre estereotipos y autoevaluación del desempeño lingüístico en el aula, y clase de redacción) ocuparon una sesión de hora y media, así que en la próxima sesión (también de hora y media) se efectuaban las siguientes actividades: continuación del curso de redacción y aplicación de la prueba de IL, consistente en una encuesta para elicitación de reacciones a estímulos lingüísticos y una autovaloración

por parte de los estudiantes sobre su propia variedad. Esta fase de la encuesta se consideró la más importante para la detección de IL en el enfoque particular de este trabajo, es decir, mediante la observación del despliegue de actitudes relacionadas con estímulos lingüísticos. Para llevar a cabo la actividad, se diseñó un formato (Anexo 4) que tuvo doble propósito:

- a. Registrar la prontitud de la respuesta a cinco preguntas relacionadas con habilidades redactoras.
- b. Registrar la autoevaluación de los estudiantes a una producción lingüística propia.

Respecto del propósito “a”, el principio por el que se justifica esta modalidad de encuesta parte de la idea de que el silencio del hablante puede ser un indicio de inseguridad. En una participación dentro del trabajo de Francard (1993) sobre la IL en la zona francófona belga, Klinkenberg M. lanza una crítica a la escuela en el sentido de que contradice su objetivo de hacer de los individuos hombres libres en el pensar y en el actuar, incluyendo el lingüístico, pues al hacerlos conscientes de las diferencias sociales, los retrae de expresarse: “Plutôt que d’amener l’élève à s’exprimer, elle [la escuela] le condamne souvent à se taire.”²³ (Klinkenberg M., en Francard, 1993: 7).

La prontitud de la respuesta al estímulo se presentó en un orden específico, registrándose con precisión cuál de los estudiantes no respondía, o respondía al final. Así, en el formato de registro, el número 1 corresponde a la primera o primeras personas que respondieron a la pregunta del encuestador, el 2 es la segunda persona, el 3 es la tercera persona y el 0 es para quien no respondió. En total fueron cinco preguntas, de modo que cada informante registró cinco

²³ “Más que motivar al alumno a expresarse, ella [la escuela] lo condena frecuentemente a callarse.” (Klinkenberg M., en Francard. 1993: 7, traducción propia).

reacciones (el silencio también fue considerado como reacción). Como se trató de 93 informantes, se obtuvieron 465 respuestas para el análisis.

El propósito “b” de la encuesta estuvo inspirado en la técnica de autocorrección de Bucci y Baxter (1984), en la que los informantes autoevalúan su actuación lingüística. En cada salón de clase, se organizó un trabajo de equipo consistente en proponer una versión oral de un tema específico, del cual además ya habrían realizado un ejercicio de redacción. El objetivo de promover la explicación oral de los estudiantes con base en una tarea previamente desarrollada por escrito fue facilitar la emergencia de ideas al producir un breve segmento oral, en el sentido de tener a la mano los elementos de contenido de dicho segmento y tener escasos o nulos lapsos de silencio. La tarea concreta consistió en explicar a un grupo de adultos mayores el procedimiento para insertar una memoria USB en una computadora.

Se organizaron equipos de tres o cuatro estudiantes, los cuales expresarían oralmente un segmento de aproximadamente 30 segundos. Antes de los equipos, se dio un tiempo (10-15 min) de la clase para que cada estudiante preparara su versión, incluso podía volver a escribirla, aunque no leerla durante la grabación. Una vez pasado el tiempo de preparación, el encuestador se dirigía a cada uno de los equipos con la grabadora y el formato de elicitación de datos.

El papel del encuestador durante la fase de producción verbal fue crucial, toda vez que grababa, medía el tiempo e indicaba discretamente cuándo el estudiante debía detener su discurso. De igual forma, exhortaba constantemente a prestar atención a la forma en que cada integrante del equipo expresaba su versión. Una vez que los integrantes del equipo hubieron expresado su explicación de 30 segundos, el encuestador preguntaba a cada uno cuál consideraban que era la versión que debía representar el trabajo de equipo. En varios equipos se presentó de nuevo la grabación de los tres o cuatro participantes, pero en otros, los mismos integrantes manifestaron que no era necesario, toda vez que tenían claro

cómo había hablado cada uno. La selección de la mejor versión en el equipo se consideró con base en quien consideraron que tuvo un mejor desempeño en cuanto a pronunciación, estructura y organización de la información. Se recalca que tendrían que juzgar entre la versión de los otros compañeros del equipo y la propia. La respuesta se daba de manera discreta, escribiéndose al final del cuestionario y sin que los otros compañeros supieran cuál era la respuesta de cada estudiante. El objetivo de dar esta respuesta de manera discreta se debía a que no debían interferir en la decisión de cada estudiante actitudes relacionadas con un sentido de presunción, por un lado, o de humildad, por otro.

El índice de IL en esta parte de la encuesta consistió en distinguir las veces que cada informante optó por una versión diferente a la propia. En otras palabras, los informantes que decidieron que su versión sería apropiada para representar el trabajo del equipo serían considerados como los más seguros mientras que los que optaron por una versión diferente a la propia, serían considerados como los más inseguros.

Al final de la clase, y una vez recogidos todos los documentos de la encuesta, se explicaba que el propósito real de la visita en ese salón de clases era conocer sobre actitudes lingüísticas y detectar indicios de inseguridad. Se agradecía la participación y se aseguraba que los datos recogidos guardarían estricto anonimato.

3.8 Tratamiento de los datos recolectados

Una vez realizadas las visitas a los salones de clase que conformaron esta muestra, se dispone de datos de dos tipos. El primero se refiere a los cuestionarios, uno sobre identificación personal de los informantes y otro relativo a las

representaciones que predominan en la comunidad universitaria, representaciones relacionadas con las consideraciones hacia estilos de habla de estudiantes provenientes de orígenes específicos, incluyéndose el propio. Estos cuestionarios han sido objeto de análisis cuantitativo basado en procedimientos estadísticos. Se han considerado las variables sobre medio sociocultural, pertenencia a un núcleo indígena y a uno no indígena, éstas se reportan sobre la base de la clasificación de los tres grados escolares establecidos para este estudio. Finalmente se optó por no considerar la variable rural-urbana en virtud de las discrepancias encontradas sobre las características de lo rural y lo urbano. Aunque en la superficie parecen dos conceptos claramente distinguibles, en el momento de la aplicación de los cuestionarios, los informantes dudaban sobre la pertenencia a cierto núcleo, lo que no ocurrió con la adhesión a una comunidad indígena, por ejemplo. Dichas variables fueron correlacionadas con las aseveraciones que detonan la existencia de cierta representación adquirida durante su estancia en el recinto universitario y basada en la práctica personal como integrante de ese “mercado lingüístico”.

El segundo tipo de datos proviene de la interacción entre el encuestador y los equipos formados en la clase (recuérdese que la tarea consistía en hacer verbalizar a los estudiantes un procedimiento técnico muy simple). En la primera parte del formato, se obtuvo el orden de prontitud de la respuesta. La contabilización de estos datos se refiere al número de veces que cada estudiante respondió en primer lugar, en segundo, en tercero, en cuarto, o simplemente no respondió. En la segunda parte del formato, se registra la autoevaluación de cada integrante de los equipos sobre la decisión de si su versión debería representar el trabajo de equipo o no. Un detalle importante en esta parte del tratamiento de los datos es correlacionar las veces que hubo coincidencia entre el hecho de que cierto estudiante fue el primero en responder a las preguntas de la primera parte del formato y también fue elegido como el que debería representar el trabajo del equipo, observando también si dicho estudiante fue autoevaluado positivamente. En ese caso, estaríamos en una situación de verdadera seguridad lingüística. En

los resultados de esta parte de la encuesta se contabilizan las veces que los estudiantes decidieron que su versión sería la más apropiada para representar el trabajo del equipo y las veces que eligieron a otra persona. De este modo, la encuesta aporta los resultados tanto de inseguridad como de seguridad lingüística, lo cual es normal ya que es casi imposible disociar estas dos nociones.

3.9 A manera de retroalimentación metodológica

Las líneas siguientes tienen por objeto proporcionar un marco conclusivo de la propuesta metodológica de este trabajo. Se trata de recopilar los esquemas bajo los cuales se ha realizado la delimitación teórica del fenómeno de IL al tiempo que se adjunta el enfoque metodológico y los instrumentos diseñados para cubrir el propósito de extracción de los datos, cuya interpretación se presenta en el capítulo siguiente. Para una mayor objetividad de las explicaciones, se recurre a esquemas ilustrativos que permitirán, no sólo el cierre metodológico, sino una retroalimentación de las ideas plasmadas en los capítulos anteriores y en particular en el planteamiento del problema de investigación. El marco metodológico concluyente se resume en tres orientaciones.

En primer lugar, se tiene la concepción de la IL como un fenómeno realizable en la actitud y en la actuación. A partir de estas dos dimensiones, la propuesta metodológica explora, por un lado, la subjetividad de los hablantes en el plano de las representaciones y la autoevaluación del hablante que será reflejo de una actitud de IL. El enfoque de obtención de datos es interrogativo y toma la forma de cuestionario en el que los hablantes dan su opinión en cuanto a estereotipos lingüísticos y califican su propia variedad. También es interrogativo cuando se

pregunta al hablante cuál es la versión que consideran más correcta para representar un trabajo de equipo, esto a partir de un número de versiones en las cuales se incluye la del propio evaluador. Los datos se obtienen así de forma directa.

Por otro lado, se explora la IL en la objetividad de la producción lingüística. En este caso el enfoque es discursivo y se basa en la propensión del hablante a responder verbalmente a un estímulo lingüístico. También es discursivo cuando el hablante produce, como parte del experimento, un segmento oral de 30 segundos que después autoevaluará. Esta forma de obtener los datos sobre la actitud lingüística es indirecta.

El esquema para resumir la posición teórico-metodológica que fundamenta este trabajo aparece en la Tabla 7.

Tabla 7. Concepción de la IL: orientación teórico-metodológica

	Manifestación	Dimensión	Foco de análisis	Tipo de elicitación	Instrumento	Tipo de medición
Inseguridad lingüística	Actitud	Subjetiva	Representaciones y autoevaluación de la variedad propia	Interrogativa	Cuestionario y pregunta expresa: ¿Cuál es la versión que prefiere?	Directa
	Actuación	Objetiva	Producción lingüística	Discursiva: participación o silencio	Prontitud de respuesta y producción de un discurso técnico simple	Indirecta

En segundo lugar, el diseño metodológico propuesto para este trabajo se basa en el modelo de Labov (1966, 1972, 1983) respecto de la complementariedad de instrumentos para la medición de fenómenos sociolingüísticos. Dicha complementariedad se expresa en la asunción del enfoque de Francard (1993) sobre el estudio de las representaciones y en la propuesta de Bucci y Baxter

(1984), de la que se ha adaptado la técnica de autocorrección para la medición de IL.

En tercer lugar, se establece que el diseño metodológico del trabajo obedece a una orientación sociolingüística, toda vez que cuenta con las variables sociales de etnicidad, medio sociocultural y grado escolar en el que se manifiesta el fenómeno de IL, pero también con las variables lingüísticas en la forma de respuesta a un estímulo lingüístico y el discurso propio que el estudiante posteriormente valorará en relación con el de otros hablantes (Tabla 8).

Tabla 8. Parámetros del trabajo sociolingüístico

Sociales	Lingüísticos
Etnicidad, medio sociocultural, grado escolar	Reacción a estímulos lingüísticos (respuesta pronta), discurso propio y el de otros hablantes

No obstante, es imposible soslayar el enfoque de la psicología social como disciplina de orientación casi exclusiva de la actitud humana (y dentro de ella, la lingüística), de modo que la triple adopción: psicológica, social y lingüística ha quedado manifiesta a lo largo de la explicación conceptual y metodológica.

En resumen, este trabajo se concibe como un esquema dual que analiza las representaciones y actitud de IL de una comunidad estudiantil (peculiar) en la idea de entender la dinámica sociolingüística en juego durante las interacciones cotidianas en el salón de clases, dinámica que seguramente dice mucho de lo que ocurre fuera de él.

3.10 Limitaciones del método

A pesar de la complementariedad de los instrumentos de medición directa e indirecta, es necesario reconocer las siguientes limitaciones que conlleva la aplicación del método para este estudio de detección de IL.

La técnica del cuestionario para obtener datos reflexivos de los estudiantes en torno a la diversidad lingüística en el campus y las características de asertividad respecto de la propia variedad genera los riesgos expresados en el apartado 1.3.3, referentes a las implicaciones detectadas por Bucci y Baxter (1984) en la medición de IL.

En la prueba de respuesta pronta, el silencio de los informantes puede deberse a razones ajenas a la IL, por ejemplo, puede interpretarse como tedio, rechazo hacia la encuesta, o simple desgano.

La respuesta de los sujetos a la prueba de autoevaluación discursiva se puede entender como un acto de cortesía o modestia.

El tamaño de la muestra, a pesar de las justificaciones expresadas en 3.4 es un punto controvertible ya que la población estudiantil de Chapingo es variada hasta en el propio perfil de las carreras. Aquí se utilizaron cuatro de las 22 carreras que se ofrecen, más la muestra de Preparatoria Agrícola.

Una última limitación se refiere a la formalidad de la prueba de autoevaluación discursiva, en la que los estudiantes debieron verbalizar un segmento en estilo académico que luego autoevaluaron. De modo que no fue el estilo vernáculo el que predominó en esta parte.

Con todo y las reservas mencionadas, es posible afirmar que los datos resultantes lograron el propósito del estudio. El factor clave para este logro tiene que ver con el hecho de que los datos presentados son producto de una repetición

del experimento. A principios de agosto de 2010 se llevó a cabo la misma encuesta en departamentos distintos a los que se presentan en este trabajo, obteniéndose resultados similares. En esa primera encuesta se buscó detectar los posibles sesgos que alteraran la espontaneidad de las respuestas. Por ejemplo, el hecho de que los estudiantes autoevaluaran *discretamente* su discurso en relación con las de los otros compañeros de equipo supuso un cambio en los resultados, pues efectivamente se mezclan sentimientos de cortesía y modestia cuando una respuesta respecto del discurso propio tiene que darse abiertamente.

En la prueba de respuesta pronta se presentó un índice similar de primer turno y de silencio, lo que hace suponer que efectivamente las prácticas lingüísticas producto de una actitud son regulares. Es sobre la base de la frecuencia con la que se presentó el fenómeno de asertividad para la respuesta inmediata y el hecho de que los informantes desconocían que justamente lo que se evaluaba era la propensión a la respuesta verbal lo que permite afirmar que los resultados a esta parte de la encuesta obtuvieron lo que el estudio buscaba. Adicionalmente, cabe señalar que la atmósfera que se promovió en esta prueba y en la de autoevaluación discursiva fue de confianza y de libertad para la actuación lingüística, soportada por el anonimato de los sujetos y la nula relación con sus calificaciones escolares.

Sobre el hecho de que no fue precisamente la variedad vernácula la que los estudiantes autoevaluaron se argumenta que el objetivo era descubrir trazas de IL en el ejercicio académico del aula, exclusivamente. De modo que la variedad que los estudiantes evaluaron fue ese estilo en particular.

En cuanto al cuestionario, trató de evitarse el sesgo de la respuesta tajante “de acuerdo” o “desacuerdo” estableciendo un grado de intensidad intermedia de “indecisión”. También, en la visita a los grupos la primera actividad que se realizaba era el llenado de este cuestionario, para evitar conducir a los estudiantes a respuestas que ellos consideraran más oportunas en virtud de los objetivos de la encuesta.

Los riesgos a los que alude la medición de una actitud de IL estuvieron siempre presentes en el momento del diseño y aplicación de la encuesta; no obstante, la autora de este trabajo realizó completamente la repetición del experimento, mientras que en el primero se recurrió a la ayuda de dos encuestadores. Los resultados que se obtuvieron en ambas encuestas son notablemente parecidos, lo que permite asegurar la fiabilidad de los datos.

Capítulo 4

Análisis de resultados

4.1 Introducción

Esta sección comprende dos partes, la primera se refiere a los resultados del cuestionario que explora las representaciones lingüísticas de los estudiantes, en ella se muestra el grado de adhesión a cierta posición respecto de la lengua que se oye y habla en el recinto universitario; algunas de estas posiciones pueden considerarse como estereotipos (en particular, las tres primeras aseveraciones) y otras son simplemente afirmaciones sobre las cuales los estudiantes informarán si están de acuerdo, o en desacuerdo, o indecisos, respecto de su propia forma de hablar y de la propensión a la participación oral en clases. Estas afirmaciones constituyen un parámetro de comparación con los valores expresados en la prueba de IL. En otras palabras, se pretende correlacionar las respuestas “conscientes” emitidas en el cuestionario con aquellas medidas de manera indirecta.

Todas las cifras de las respuestas al cuestionario se expresan en valores relativos ya que el número de estudiantes que lo respondió fue menor que el que respondió a la prueba de IL. Como se expresó en el capítulo anterior, 93 estudiantes respondieron a la prueba de IL, pero 79 de estos 93 participaron sólo en el cuestionario debido a que no se presentaron 14 estudiantes a una de las dos sesiones programadas. Así, para el cuestionario se tuvieron las proporciones

mostradas en la Tabla 9, considerando los aspectos de etnicidad y medio sociocultural.

Tabla 9. Distribución en números absolutos de los informantes que respondieron al cuestionario, con base en el origen étnico y el medio sociocultural

Nivel escolar	PI	PNI	FV	MF	PF	Total
Inicial	4	19	10	7	6	23
Intermedio	6	19	1	7	17	25
Avanzado	10	21	12	14	5	31
Total	20	59	23	28	28	79

PI: estudiantes de origen indígena; PNI: estudiantes de origen no indígena; FV: núcleo favorecido; MF: núcleo medianamente favorecido; PF: núcleo poco favorecido

La segunda parte reporta el análisis a partir de los resultados del instrumento para detectar IL en una actividad dentro del aula, este análisis constituye el aspecto medular de este estudio pues da cuenta de la reacción lingüística a partir de la cual se inferirá la actitud de IL. En este instrumento han participado los 93 estudiantes de la muestra. Dos elementos son el objeto de análisis en esta segunda parte: la prontitud de la respuesta a un estímulo lingüístico y la autovaloración del propio discurso. La distribución de los hablantes por grado escolar, medio sociocultural y factor étnico se muestra en la Tabla 23.

Tanto para el caso del cuestionario como para la prueba de IL se presentan tablas y gráficos para ilustrar las explicaciones.

4.2 Resultados de la encuesta

4.2.1 Cuestionario

Los resultados que se exponen a continuación dan cuenta de tres factores elicitados directamente mediante la manifestación de un grado de adhesión (que puede ser el acuerdo, el desacuerdo o la indecisión) por parte de los estudiantes. El primer factor se refiere al reconocimiento de diversas variedades en el seno escolar y a los estereotipos respecto de las formas de hablar de estudiantes procedentes de regiones rurales, urbanas e indígenas. Concebidos como hechos sociales que conforman el conocimiento general de la población adulta de la sociedad (Labov, 1983: 387), estos estereotipos pudieran no ajustarse a hechos objetivos pero su obtención permite involucrarse en el terreno donde se plantea un estudio sobre actitudes lingüísticas. Para tal efecto, las preguntas A, B y C se han considerado pertinentes.

El segundo factor evaluativo es el propio reconocimiento de los estudiantes en cuanto a su variedad lingüística y la forma en que la escuela influye para su desarrollo. Las preguntas D y E reportan este resultado, mismo que podrá correlacionarse con la segunda parte de la prueba de IL y con la forma en que se presenta la IL a lo largo de los grados escolares.

El tercer factor tiene que ver con el reconocimiento explícito de una tendencia a la participación oral en actividades escolares. Las preguntas F, G, H e I se refieren a esta cuestión y guardan estrecha correlación con la primera parte de la prueba de IL, es decir, la prontitud de respuesta elicitada a partir de un estímulo lingüístico.

Resultados de A. *En Chapingo, adonde vienen estudiantes de todo el país, se pueden observar formas distintas de hablar.*

Tabla 10. “En Chapingo, adonde vienen estudiantes de todo el país, se pueden observar formas distintas de hablar.” Resultados por nivel escolar

	De acuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %
Inicial (primer año)	91	0	9
Intermedio (quinto año)	96	4	0
Avanzado (sexto y séptimo año)	97	3	0
Población total	95	2.5	2.5

Al tratarse de una comunidad lingüística multicultural y diversa en orígenes geográficos, el reconocimiento de los estudiantes hacia las diversas variedades da cuenta de una consciencia lingüística basada en la edad y la escolaridad de los hablantes (Labov, 1983; Francard, 1993). Este reconocimiento dialectal por parte de los sujetos de estudio constituye un punto de partida en la investigación al situarse como un centro de análisis sociolingüístico enriquecido por un contexto diferenciador de actitudes lingüísticas.

Se observa una afirmación contundente en el grado de adhesión a esta aseveración plasmada en el cuestionario. Sin importar el origen sociocultural, la procedencia indígena o el nivel escolar, la mayoría de los hablantes en Chapingo sostiene que se trata de una institución plural en variantes lingüísticas. Aun cuando este resultado parece obvio, tratándose de una universidad que recibe a estudiantes de todos los estados del país, es importante generar un dispositivo de exploración epilingüística previo a la recogida de datos sobre actitudes lingüísticas. Las representaciones y las prácticas constituyen un dúo indisoluble en el estudio de las actitudes lingüísticas ya que unas (las representaciones) sirven para explicar las causas por las que las otras (las prácticas) se manifiestan y si se parte de un escenario en donde los propios hablantes reconocen las diferencias, se sitúa la pertinencia del trabajo sociolingüístico, fundamentado no sólo en el hecho de que el investigador haya observado las diferencias, sino los propios sujetos de estudio.

Resultados de B. *La gente que ha vivido en la ciudad habla mejor que la que ha vivido en el campo.*

**Tabla 11. “La gente que ha vivido en la ciudad habla mejor que la que ha vivido en el campo.”
Resultados por nivel escolar**

	De acuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %
Inicial (primer año)	13	57	30
Intermedio (quinto año)	20	60	20
Avanzado (sexto y séptimo año)	16	42	42
Población total	16	52	32

El grado de adhesión a esta afirmación no es tan contundente como en el caso anterior, principalmente en el nivel escolar avanzado, donde el porcentaje de indecisión es mayor. Muy pocos afirman que el estereotipo es verdadero (16%), pero al asociar esta cantidad con la de los indecisos (32%), se alcanza casi la mitad de una opinión contraria al desacuerdo. No se considera que interfiera una actitud de cortesía hacia la forma de hablar de la gente del campo, más bien se trata de una autovaloración de la identidad, recuérdese que la mayoría de los estudiantes de Chapingo provienen del campo o de zonas rurales, por lo que aceptar el hecho de que en la ciudad se hable mejor supondría una especie de subordinación a un centro urbano. Estos resultados son paralelos a los de Francard (1993) respecto del estereotipo ligado a considerar el francés de Francia como el mejor francés; a ello la mayoría de los informantes de nacionalidad belga respondieron que no, aunque posteriormente quedó demostrada su notable IL.

Del total de estudiantes que afirmó que sí se habla mejor en la ciudad que en el campo, 5% proviene de una comunidad indígena, se trata de dos estudiantes de nivel escolar intermedio, que han realizado la mitad de su estancia en la institución. Más sólida es la influencia del medio sociocultural al que pertenecen los estudiantes para estar de acuerdo con la afirmación: 46% de los que lo hacen

pertenecen a un medio sociocultural poco favorecido, de acuerdo con los parámetros establecidos en el capítulo del método para este nivel sociocultural.

Resultados de C. *Los estudiantes que vienen de una comunidad indígena hablan español tan bien como los que no vienen de una comunidad indígena.*

Tabla 12. “Los estudiantes que vienen de una comunidad indígena hablan español tan bien como los que no vienen de una comunidad indígena.” Resultados por nivel escolar

	De acuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %
Inicial (primer año)	30	13	57
Intermedio (quinto año)	20	48	32
Avanzado (sexto y séptimo año)	29	39	32
Población total	27	34	39

Aquí el grado de adhesión a la aseveración se distribuye casi equitativamente, pero obsérvese que los que están de acuerdo son los de menor cifra. Un hecho concreto es que en la UACH todos los estudiantes han convivido con los estilos de habla de estudiantes de procedencia indígena y no indígena y si bien en un sentido metalingüístico sería difícil que los describieran, en uno epilingüístico parecen distinguir los límites entre los diversos estilos. Otro hecho concreto y además innegable en el caso de los estudiantes de origen indígena que vienen a la universidad en cuestión es que su dominio de español es tan aceptable como el de los que vienen de los centros urbanos aledaños, prueba de ello es que todos han logrado aprobar un examen de admisión que contuvo una sección de lenguaje. Por otra parte, en la convivencia cotidiana con estos estudiantes, se observa que no existe la menor dificultad para la expresión de sus ideas, tanto académicas como personales. Estas afirmaciones son apenas un ejemplo que sostiene el hecho de que la IL no es un fenómeno relacionado con la competencia lingüística *per se*, se trata principalmente de un síntoma producto de una actitud hacia la lengua usada por el mismo hablante, o por otros.

Retomando los datos de la tabla anterior, los resultados de la encuesta muestran que la mayoría de los informantes están indecisos o en desacuerdo con la afirmación tratada, seguramente existen algunos rasgos de uso del español por parte de los estudiantes que vienen de una comunidad indígena que la mayoría de los estudiantes encuentran disímiles a los usos “estandarizados” de la institución. Obsérvese el menor grado de desacuerdo (13%) en los estudiantes de primer año, quienes recién entraron a la universidad (la encuesta se aplicó a estudiantes que tenían tres semanas de estancia en la institución) y probablemente aún se encuentran estableciendo los primeros lazos con estudiantes de diversas procedencias, por ello, su desacuerdo se debe prácticamente al estereotipo traído del espacio social en el que han estado antes de Chapingo, prueba de ello es también el mayor porcentaje de indecisión (57%) respecto de la afirmación.

En lo que respecta a los grupos intermedio y avanzado, se observa una mayor afirmación respecto del desacuerdo; en estos dos casos, los estudiantes han llevado una convivencia cotidiana con los diversos orígenes étnicos y geográficos y podrían tener una perspectiva más clara respecto de los usos lingüísticos; sin embargo, no es de soslayar el porcentaje mayor de indecisión en ambos casos.

Por otra parte, es interesante notar que de la población que favoreció el estereotipo, 43% son estudiantes de origen indígena, lo cual prueba que existe una fuerte adhesión a su identidad y a la seguridad en cuanto a su desempeño en español, esta fuerte adhesión se observó en los tres niveles escolares. En el caso de los que estuvieron en desacuerdo con el estereotipo, sólo 15% era de origen indígena y, curiosamente, los únicos niveles escolares en donde se halló este resultado fue en intermedio y en avanzado, es decir, la experiencia lingüística en el seno de la institución ha de cierto modo afectado su seguridad como para dudar que su español sea tan bueno como el de los compañeros que no vienen de una comunidad indígena.

Otro dato interesante que sólo se presentó también en los dos últimos niveles es la influencia del medio sociocultural en el caso del desacuerdo: 44% de quienes estuvieron en desacuerdo con la afirmación pertenecen a núcleos sociales poco favorecidos, y el énfasis es mayor en el caso del nivel intermedio, donde prácticamente dos terceras partes respondieron de esta forma. Dicho resultado conduce a la reflexión de cómo se dan las condiciones de interacción lingüística en la cotidianidad universitaria, de modo que inherentemente se emiten señales que califican de desprestigiados ciertos estilos de habla. Obsérvese que al inicio de la estancia universitaria no existe una tendencia significativa a considerar que el español de los estudiantes indígenas sea inadecuado, esto se presenta principalmente en el medio de la estancia escolar y va disminuyendo hacia el final.

Lo anterior confirma una parte de la tesis de Francard en el sentido de que la institución escolar incrementa la IL al desarrollar tanto “la percepción de las variedades lingüísticas regionales como su depreciación en beneficio de un modelo mítico e inaccesible (el “buen” francés frecuentemente asociado al “francés parisino)” (Francard M., 1993, en Moreau M.L., 1997: 173, traducción propia). En el caso de Chapingo, más allá de favorecer un modelo mítico²⁴ existe un prestigio encubierto respecto del estilo de habla juvenil, que predispone a una actitud no favorable hacia el habla propia cuando no se pertenece al núcleo social dominante.

Resultados de D. *Reconozco que algunos compañeros tienen mejor dominio del español que yo.*

A partir de esta afirmación, la encuesta elicitó datos de la subjetividad de los informantes respecto de su propia conducta lingüística. Dicha subjetividad se traduce en un reconocimiento explícito de lo que los informantes piensan sobre su

²⁴ Aunque el modelo “mítico” en el sentido francardiano no se aplica en este estudio de caso, no se soslaya la existencia de un modelo tal en el imaginario lingüístico de los habitantes de la ciudad de México, como lo reporta el estudio de Moreno de Alba (2003) referido en el primer capítulo. En ese caso la variedad que se consideró más prestigiosa fue la madrileña.

variedad, y el desarrollo de la misma en el seno escolar. También se pregunta en torno a la asertividad con la que llevan a cabo su participación verbal en los trabajos escolares. De alguna forma, todas las afirmaciones desde D hasta I representan un complemento al instrumento de elicitación indirecta, de modo que se va preparando a los informantes en la reflexión de sus propios usos lingüísticos.

Tabla 13. “Reconozco que algunos compañeros tienen mejor dominio del español que yo.”

Resultados por nivel escolar

	De acuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %
Inicial (primer año)	44	30	26
Intermedio (quinto año)	76	12	12
Avanzado (sexto y séptimo año)	74	13	13
Población total	66	18	16

Con los resultados en D no se pretende distinguir tajantemente a los estudiantes seguros de los inseguros, simplemente generar cierta consciencia lingüística sobre la forma particular en que se habla. De nuevo el grupo inicial se separa en la tendencia de los resultados al tener el menor porcentaje de acuerdo respecto de los grupos intermedio y avanzado. De cualquier modo, es notable que la respuesta mayoritaria sea hacia un acuerdo con la afirmación, pero en el grupo inicial los porcentajes se distribuyen más en las otras dos opciones de respuesta.

Los altos porcentajes de acuerdo en los grupos intermedio y avanzado dan cuenta de una sólida convicción respecto del habla propia y la de otros, que se manifiesta en una franca desvaloración hacia la propia. De cualquier modo, la afirmación D aún es muy ligera para decidir el grado de seguridad o inseguridad de un hablante, en realidad es posible que varios hablantes con un nivel académico importante pudieran estar de acuerdo con esta afirmación, al igual que se puede afirmar que tal o cual escritor tiene mejor estilo de redacción que otro. Se trata entonces de una afirmación que implica la antesala de preguntas en tono más indirecto, como la F y la I, pero no deja de sorprender el hecho de que los

estudiantes que inician su trayectoria universitaria parezcan más confiados - demostrado en 30% en la opción de desacuerdo- en que su español sea mejor, comparado con 12 y 13% de los otros estudiantes en plena inmersión universitaria.

En lo que respecta a la influencia del origen indígena, no hubo gran diferencia en la tendencia en los tres grados de adhesión pero sí es notable la influencia del medio sociocultural, pues en los tres grupos las respuestas de desacuerdo a que otros compañeros hablen mejor que quien responde el cuestionario corresponden a estudiantes provenientes de medios favorecidos, en primer lugar y medianamente favorecidos, en segundo lugar.

Otro factor de interés en los resultados de D es la comparación con los resultados a las afirmaciones que le preceden. Si por un lado, los estudiantes parecen estar de acuerdo mayoritariamente en que tanto en zonas rurales como en urbanas se habla bien el español (Cf. Tabla 11), por otro lado comienzan a reconocer que su dominio del español no es tan bueno respecto del de otros compañeros.

Resultados de E. *Conforme pasa el tiempo que llevo estudiando en Chapingo, siento que mi forma de hablar va mejorando.*

Tabla 14. “Conforme pasa el tiempo que llevo estudiando en Chapingo, siento que mi forma de hablar va mejorando.” Resultados por nivel escolar

	De acuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %
Inicial (primer año)	35	35	30
Intermedio (quinto año)	80	12	8
Avanzado (sexto y séptimo año)	90	7	3
Población total	71	16	13

A lo largo de este análisis se ha adelantado la idea de que la institución escolar es generadora de actitudes de IL basadas en la percepción de los diversos

estilos de habla. Sin embargo, el resultado en la afirmación E supone que también existe un autoreconocimiento de valoración positiva hacia el desarrollo del lenguaje propio. Indudablemente es la estancia escolar la que influye en este desarrollo, prueba de ello son los resultados de los grupos intermedio y avanzado respecto de los iniciales quienes, al tener poco tiempo en la institución escolar no están del todo de acuerdo con esta afirmación (lo cual hace además entendible su respuesta). Se observa incluso una evolución en las cifras, de modo que la gran mayoría está de acuerdo con el hecho de que su forma de hablar mejora conforme progresa la trayectoria académica. De nuevo, la influencia del medio sociocultural es más notable que el origen étnico, pues sólo estudiantes pertenecientes a núcleos poco favorecidos y medianamente favorecidos dijeron estar en desacuerdo, en los grupos intermedio y avanzado, mientras que en el inicial la distribución de los tres medios fue equitativa. Se observa entonces que en el caso de los últimos dos grupos, ningún estudiante perteneciente a un núcleo sociocultural favorecido estuvo en desacuerdo con la afirmación.

El resultado en E plantea en la escuela un escenario paradójico frente al resultado de D, al constatarse que los estudiantes sí reconocen un desarrollo en el dominio de su variedad, pero que dicho dominio no es mejor que el de otros hablantes.

Resultados de F. *Siento que mi forma de hablar no es adecuada cuando participo en clase, por lo que prefiero guardar silencio.*

Tabla 15. “Siento que mi forma de hablar no es adecuada cuando participo en clase, por lo que prefiero guardar silencio.” Resultados por nivel escolar

	De acuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %
Inicial (primer año)	22	61	17
Intermedio (quinto año)	8	60	32
Avanzado (sexto y séptimo año)	16	52	32
Población total	15	57	28

Los resultados de esta afirmación son el resultado de una autoevaluación sobre la intensidad de la participación en clase, basada en la expresión verbal. Esta aseveración constituye abiertamente el primer estímulo directo para detectar la IL. En las afirmaciones anteriores se han abordado las representaciones o estereotipos (A-C), luego se ha comenzado a explorar sobre las capacidades propias en el uso del español (D-E), pero en F no se oculta la intención de abundar en torno a la personalidad participativa en clase considerando la intervención verbal. En este apartado, se pretende conocer qué sienten los estudiantes acerca del silencio durante las oportunidades de participación en el aula, se trata de valorar la participación oral frente al silencio, considerando este último como un indicio de inseguridad.

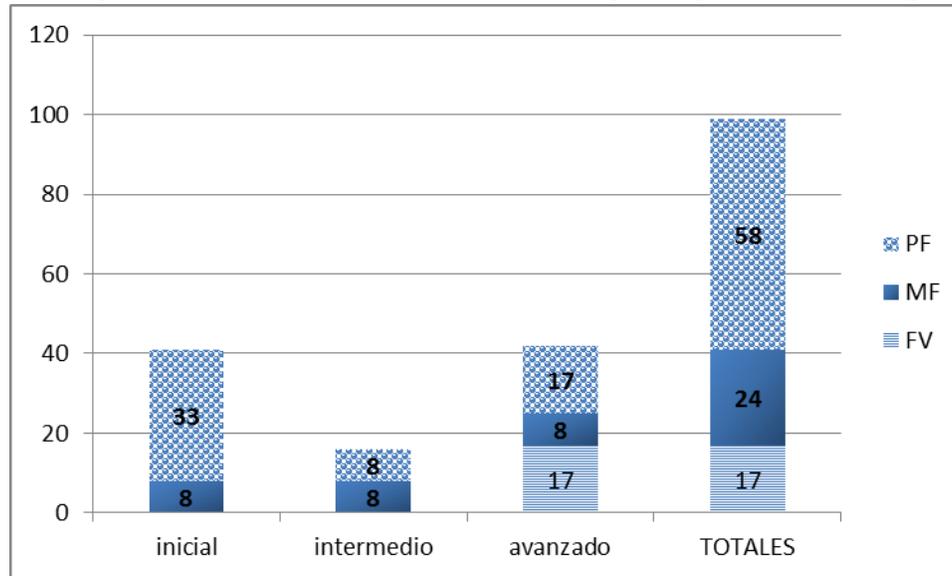
Ahora bien, sólo para fines de este trabajo, el silencio connota timidez, inseguridad y pasividad, pues en otros contextos culturales, se ha encontrado que el silencio es una forma de poder. Foucault (1978, en Gal S., 1989) da cuenta de las situaciones en donde precisamente quien no habla es quien ha sido conferido el ejercicio del poder y la labor de juicio, por ejemplo, en situaciones donde se espera una auto exposición, o una sesión de psicoterapia, o un interrogatorio policiaco. Basso (1979, *ídem*) cita el ejemplo de los Apalaches occidentales, quienes utilizan el silencio como una forma estratégica de defensa para desconcertar (y ahuyentar) a los forasteros. En otras palabras, el ejercicio del silencio implica también en ciertas situaciones el ejercicio del poder, por lo que no siempre se le considera un indicio de pasividad y subordinación.

En el caso que nos ocupa, sin embargo, el silencio será considerado como una manifestación contraria a los ejemplos arriba citados, pues la no participación verbal desprovee a los estudiantes de la oportunidad de expresar su propio aprovechamiento académico. El temor a hablar es indudablemente un signo de IL, muy difícilmente medible pero que en este trabajo se aborda intentando complementar los instrumentos, de modo que el resultado de F podrá compararse

con la prueba de respuesta pronta diseñada para medir la actitud responsiva a estímulos lingüísticos.

Las respuestas de F se extenderían no sólo al salón de clase sino a otros eventos académicos, por ejemplo, a una conferencia, una asamblea estudiantil, una sesión de laboratorio, etc. Una de las intenciones de este trabajo es adentrarse en este temor o timidez que se refleja en la pasividad del estudiante para expresarse lingüísticamente y que le impide, en varias ocasiones, progresar en el conocimiento de un tema. La Tabla 15 parece ilustrar que la mayoría de los estudiantes no tiene este problema, reflejado en 57% de la población encuestada. No obstante existe un porcentaje importante (28%) de indecisión al respecto, seguido de 15% que declara que sí guarda silencio porque considera que su forma de hablar no es adecuada. ¿Cuáles son las características de quienes están de acuerdo con esta declaración? Según los parámetros utilizados, se observó que sólo en el grupo inicial hay influencia del origen indígena, 40% de quienes respondieron “de acuerdo” con la afirmación F pertenecen a un grupo indígena, mientras que en los grupos intermedio y avanzado no existe ningún caso. Lo que sí es un factor que parece influir es el medio sociocultural (Figura 9), y eso para los tres grupos, en donde en total 58% de quienes estuvieron de acuerdo pertenecen a un núcleo social poco favorecido. Pero se puede observar también que no sólo los adheridos a un núcleo poco favorecido se encuentran en esta línea, pues hubo un porcentaje de pertenecientes al núcleo medianamente favorecido (24% en total) así como al favorecido (17%), en este último caso sólo en el grupo avanzado.

Figura 9. Influencia del medio sociocultural en la respuesta “de acuerdo” con F. (Valores porcentuales basados en el total de los que respondieron esta opción)



FV: favorecido; MF: medianamente favorecido, PF: poco favorecido

Las respuestas en la Figura 9 plantean el cuestionamiento sobre la ausencia del medio favorecido en dos niveles y, en contraste, la presencia del medio poco favorecido en los todos los niveles. Parece existir una inclinación del hablante hacia la participación oral cuando el núcleo al que pertenece es favorecido o medianamente favorecido y lo contrario ocurre cuando el medio es poco favorecido. Una vez más, pareciera notarse que el medio sí que influye en la asertividad de los estudiantes durante las prácticas lingüísticas escolares.

Resultados de G. *No siento temor a participar en clase (planteo mis dudas con toda libertad).*

**Tabla 16. “No siento temor a participar en clase (planteo mis dudas con toda libertad.”
Resultados por nivel escolar**

	De acuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %
Inicial (primer año)	48	22	30
Intermedio (quinto año)	52	16	32
Avanzado (sexto y séptimo año)	55	16	29
Población total	52	18	30

Como se aprecia, la aseveración G es una perífrasis de F, por lo que se pretende confirmar la tendencia en la decisión señalada. Se observa una igualdad de opinión o de consolidación de la tendencia en los porcentajes resultantes, considerando que G es una declaración negativa y que F es afirmativa, y se tiene 57 vs 52%, 15 vs 18% y 28 vs 30% en la confrontación de respuestas F-G para la valoración de respuestas del mismo sentido, con la única salvedad que en el grupo inicial casi se duplica el porcentaje de indecisión (de 17 a 30%) y es el factor que hace aumentar la proporción en esta columna. De acuerdo con las respuestas (conscientes) de los estudiantes, se concluye entonces que aproximadamente la mitad expresa sin suspicacias sus dudas oralmente en clase.

Resultados de H. *A veces soy el primero en responder a alguna pregunta que el profesor hace a la clase entera.*

Tabla 17. “A veces soy el primero en responder a alguna pregunta que el profesor hace a la clase entera.” Resultados por nivel escolar

	De acuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %
Inicial (primer año)	17	39	43
Intermedio (quinto año)	40	32	38
Avanzado (sexto y séptimo año)	48	16	36
Población total	37	28	35

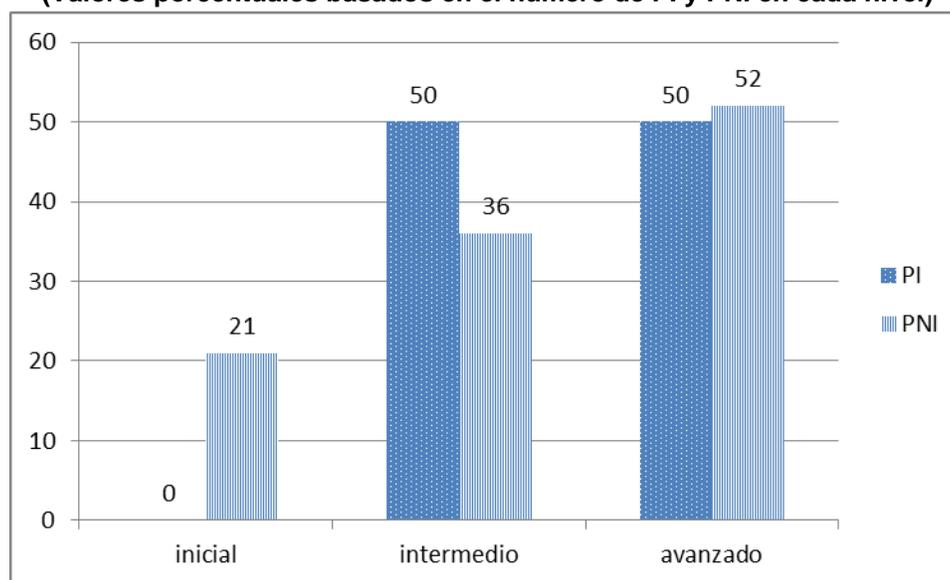
Este resultado es análogo al que se pretende obtener con el instrumento de respuesta pronta, excepto que aquí el estudiante declara directamente cuál tiende a ser su actitud durante alguna participación oral en clase. De acuerdo con la Tabla 17, parece haber una evolución en la prestancia con la que se responde a un estímulo de este tipo, según la progresión de los grados escolares. En lo que se refiere al acuerdo, es notable el bajo porcentaje en el primer año, a diferencia de los dos niveles siguientes, diferencia que hace descender el promedio en la población total. Tampoco deja de sorprender el alto porcentaje de indecisos, considerando a la indecisión como una suerte de dificultad para asumir un compromiso ante cierta posición.

Se observa que el grupo intermedio es el que tiene proporciones más equitativas en los tres rubros, en contraste con los estudiantes de sexto y séptimo, quienes parecen más seguros respecto de la afirmación, con prácticamente la mitad de acuerdo. Un factor que puede incidir en la respuesta de los estudiantes de primero es la corta estancia que llevan en la institución, por lo que aún no se sienten muy asertivos respecto del nuevo territorio. Por supuesto, en H no se evalúa el conocimiento a la materia sino la prestancia con la que se responde a un estímulo, en otras palabras, el grado de asertividad.

Respecto de la influencia del origen étnico y la respuesta “de acuerdo” con H, se muestra la Figura 10, donde se observa que en el grupo inicial ningún estudiante de origen indígena respondió de acuerdo con esta afirmación, mientras que en el grupo intermedio sí ocurre esta respuesta, al igual que en el grupo avanzado. Las barras expresan los valores porcentuales según el rasgo étnico en cada uno de los grupos. En el grupo inicial el porcentaje de estudiantes indígenas en el salón es de 17%, 24% en el intermedio y 32% en el avanzado, de modo que si se comparan las proporciones de los estudiantes indígenas y no indígenas, se tiene que al principio los estudiantes indígenas no reflejan de manera explícita ser participativos de inmediato, pero esto cambia radicalmente en el nivel intermedio,

donde superan a la proporción de estudiantes no indígenas y, finalmente, en el grupo avanzado, la tendencia es prácticamente similar. Como ilustración, en este último caso, 5 de los 10 estudiantes de origen indígena y 11 de los 21 de origen no indígena respondieron de acuerdo con H, lo que significa prácticamente la mitad para cada categoría.

**Figura 10. Influencia del origen étnico en la respuesta “de acuerdo” con H.
(Valores porcentuales basados en el número de PI y PNI en cada nivel)**



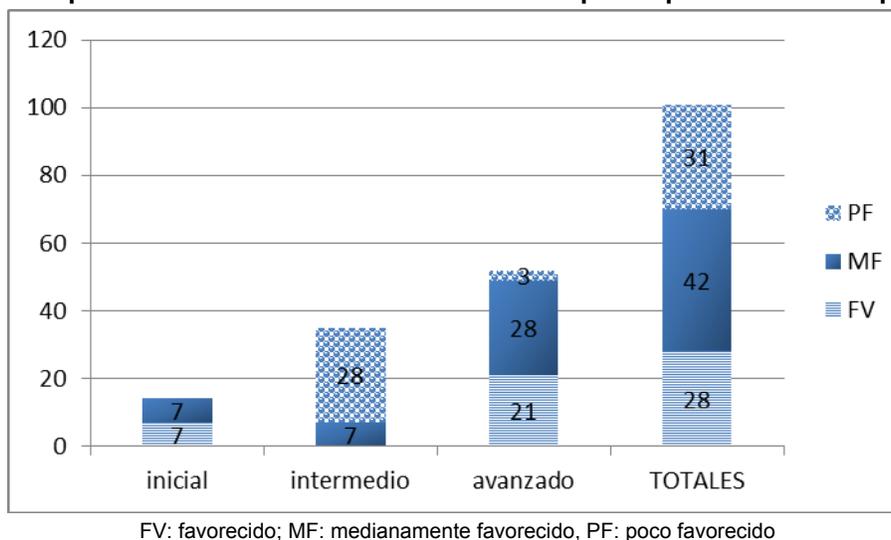
PI: población indígena PNI: población no indígena.

Además del factor étnico, el grado de adhesión a la afirmación H en relación con el medio sociocultural se muestra en la Figura 11. Cabe señalar que para el caso de esta variable, los porcentajes se muestran por nivel escolar, pero debido a que las proporciones de estudiantes pertenecientes a los diferentes medios son marcadamente desiguales en los tres grupos (por ejemplo, en el nivel intermedio casi 70% corresponde a medio poco favorecido, mientras que en el avanzado sólo es 19%) se consideran las respuestas como un todo global, de modo que la división por nivel escolar es sólo para observar si el fenómeno se presentó o no en cierto nivel. Esto no ocurre con las gráficas donde se muestra la influencia de la etnicidad, toda vez que en ese caso las proporciones sí son equitativas.

En la Figura 11 se puede observar que en el nivel intermedio el núcleo poco favorecido tiene una tendencia alta en el acuerdo con la afirmación H, contrariamente al grupo inicial y al avanzado. En el grupo inicial la tendencia es más bien equitativa en el caso del acuerdo para los medios favorecido y poco favorecido (7% en cada caso): se observa que hubo baja preferencia hacia esta respuesta, por lo que se deduce que la mayoría decidió por el desacuerdo y la indecisión. Pero en el caso del nivel intermedio, los estudiantes pertenecientes a un medio poco favorecido fueron mayormente quienes decidieron por el acuerdo.

En el caso del nivel avanzado, los estudiantes de núcleos favorecidos y medianamente favorecidos estuvieron de acuerdo con la afirmación en mayor proporción que los pocos favorecidos. La interpretación de estos datos refiere el hecho de la confianza que supone para cualquier medio sociocultural estar en plena formación universitaria. La respuesta a H tiene que ver no sólo con el conocimiento de alguna pregunta específica sino con la prestancia para dar respuesta a ella, aun a sabiendas de que podría estarse equivocado, es decir, se trata de explorar la iniciativa para participar en clase mediante una reacción inmediata, pero no se puede negar que responder a una pregunta del profesor conlleva principalmente la voluntad de responder de los estudiantes y que la no respuesta sugiere no sólo la falta de conocimiento sino también alguna actitud de desgano. Esto complica la interpretación de los datos, por ello lo único salvable es distinguir las principales tendencias e intentar una interpretación plausible y, en este caso, la alta tendencia en el nivel intermedio se entiende como un gesto de seguridad y confianza en los estudiantes aun cuando provienen de un núcleo social poco favorecido.

Figura 11. Influencia del medio sociocultural en la respuesta “de acuerdo” con H. (Valores porcentuales basados en el total de los que respondieron esta opción)



Resultados de I. *En los trabajos de equipo, ya sea dentro o fuera del salón de clases, normalmente son mis compañeros los que discuten más sobre la tarea a resolver. Yo prefiero reservarme mis opiniones.*

Tabla 18. “En los trabajos de equipo, ya sea dentro o fuera del salón de clases, normalmente son mis compañeros los que discuten más sobre la tarea a resolver. Yo prefiero reservarme mis opiniones.” Resultados por nivel escolar

	De acuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %
Inicial (primer año)	0	83	17
Intermedio (quinto año)	0	80	20
Avanzado (sexto y séptimo año)	6	84	10
Población total	3	82	15

La última aseveración del cuestionario replantea la autoexploración sobre el desenvolvimiento de los estudiantes en la participación oral durante el trabajo escolar. Los datos son definitivos en cuanto a la tendencia mayoritaria de todos los grupos, en donde no parece haber ningún sesgo proveniente de los parámetros de etnicidad y medio sociocultural. Entre los indecisos (15%) se encuentran tanto estudiantes indígenas como no indígenas, lo mismo que los tres tipos de medio

sociocultural establecidos. Un detalle curioso (en los indecisos) acaso sería que en los intermedios y avanzados no se encuentra ningún estudiante perteneciente a medio poco favorecido, pero en el inicial, 80% de los que eligieron la indecisión son de medios poco favorecidos. La forma en que deberíamos entender este dato está en estrecha relación con el papel del contexto escolar en el que se inscribe este estudio. Al parecer, el medio sociocultural es un factor que pesa en el estudiante cuando recién ingresa a Chapingo, pero conforme avanzan los grados escolares va adquiriendo seguridad y confianza en su desempeño de modo que las diferencias socioculturales se van atenuando.

4.2.2 Balance general del cuestionario

En una parte del primer capítulo se adelantaba la idea referente a la acomodación académica que los estudiantes de origen indígena buscaban durante los primeros años de estancia en la UACH. Esta acomodación se refiere al intento de adaptación al nuevo entorno geográfico, social y educativo que buscan los estudiantes desde su llegada al campus, intento que se logra con su consolidación como miembros activos de una comunidad académica en la que se ha completado su sentido de pertenencia. Con los datos obtenidos en este cuestionario se puede, de algún modo, intuir la certeza de esa afirmación, pues se observa en estos estudiantes una tendencia a igualar con los estudiantes de procedencia no indígena el grado de adhesión a las afirmaciones expresadas en el cuestionario.

Lo mismo ocurre con los que provienen de un medio sociocultural poco favorecido. En Chapingo, es probable que las diferencias sean notables durante los primeros años de estancia, pero conforme pasan los grados escolares las diferencias se atenúan. Esto puede deberse a las condiciones que propicia la

institución, cuyo carácter asistencialista proporciona la seguridad alimentaria, el cobijo, el acceso al deporte, las instalaciones bibliotecarias y computacionales, en fin, todos aquellos elementos que un joven requiere para la plena explotación de su vida intelectual. Además, las restricciones reglamentarias en materia de permanencia en la institución son aplicables para todos por igual, de modo que el que prosigue y concluye los siete años de estancia habrá formado un carácter producto del esfuerzo y la disciplina que le exige el reglamento académico.

El cuestionario cuyos resultados vienen de ser expuestos significa una puerta de entrada al verdadero análisis de IL, el cual no explorará las actitudes a través de la opinión de los informantes sino recurriendo a la ejecución de una tarea en el seno del aula. Era preciso llevar a cabo un análisis general de las representaciones y autoevaluaciones conscientes de los estudiantes con la finalidad de involucrarse más en el terreno de la investigación y poder abordar la actitud desde un enfoque directo. Con la finalidad de contar con el panorama de las representaciones desde una mirada global, se presenta en la Tabla 19 un resumen de los resultados de todos los estudiantes sin efectuar divisiones sobre los grados escolares. Recuérdese que la muestra para el cuestionario fue de 79 personas y que los diversos elementos sociales que se consideraron (etnicidad y medio sociocultural) resultaron tener entre ellos un buen equilibrio en las proporciones cuando se consideraron como parte de una población global (Cf. Tabla 9).

Tabla 19. Resultados generales del cuestionario.

Aseveración	Estoy de acuerdo (%)	No estoy de acuerdo (%)	Indeciso (%)
A. En Chapingo, adonde vienen estudiantes de todo el país, se pueden observar formas distintas de hablar.	95	2.5	2.5
B. La gente que ha vivido en la ciudad habla mejor que la que ha vivido en el campo.	16	52	32
C. Los estudiantes que vienen de una comunidad indígena hablan español tan bien como los que no vienen de una comunidad indígena.	27	34	39
D. Reconozco que algunos compañeros tienen mejor dominio del español que yo.	66	18	16
E. Conforme pasa el tiempo que llevo estudiando en Chapingo, siento que mi forma de hablar va mejorando.	71	16	13
F. Siento que mi forma de hablar no es adecuada cuando participo en clase, por lo que prefiero guardar silencio.	15	57	28
G. No siento temor a participar en clase (planteo mis dudas con toda libertad).	52	18	30
H. A veces soy el primero en responder a alguna pregunta que el profesor hace a la clase entera.	37	28	35
I. En los trabajos de equipo, ya sea dentro o fuera del salón de clases, normalmente son mis compañeros los que discuten más sobre la tarea a resolver. Yo prefiero reservarme mis opiniones.	3	82	15

Según este resultado general se observa claramente en A la mayor tendencia al acuerdo con la aseveración, seguida de E, que expresa el auto reconocimiento de una evolución en el propio lenguaje. Después viene D, que con 66% en el acuerdo con que otros compañeros hablen mejor, puede aportar una idea de lo que se esperaría en la prueba de autoevaluación del discurso. A veces se observan dos rumbos en estos resultados: por una parte, los datos tienden a favorecer la seguridad o asertividad con la que se da la participación oral en clase, por ejemplo véase el resultado de F, G y de I, incluso el de H, aunque en menor

proporción. Pero por otra parte, se nota también una actitud desfavorable hacia el habla propia, como se expone en D, incluso a pesar de estar de acuerdo con que ha habido cierto progreso producto de la experiencia escolar (E).

Las representaciones expresadas en B y C constituyen un factor indispensable a tener en cuenta a la hora de entender por qué los estudiantes elegirán tal o cual versión discursiva en el instrumento para detectar IL (segunda parte de la encuesta). Las interrogantes a responder serían: ¿se elegirán versiones de estudiantes que provienen de comunidades indígenas como representativas de la actividad realizada? ¿En qué medida influirá el origen sociocultural? En los casos de B y C, vale la pena observar cómo influyen los parámetros sociales establecidos para el análisis. Véase la influencia del origen étnico en el caso de B:

Tabla 20. Influencia del origen étnico en B: “La gente que ha vivido en la ciudad habla mejor que la que ha vivido en el campo.”

Origen étnico	De acuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %	Total %
Indígena	10	60	30	100
No indígena	19	49	32	100

Aunque no de manera radical, sí que se puede observar la mayor proporción de los estudiantes de origen indígena por el desacuerdo a esta afirmación, y de los no indígenas a favorecerla ligeramente. Como se expresó en la parte que analiza esta respuesta particular en 4.2.1, con esa decisión se afirma la identidad de quienes provienen de una comunidad indígena, es decir, se asocia el auto reconocimiento positivo con el origen campirano, propio de la mayoría de las comunidades indígenas de México.

En cuanto a la influencia del medio sociocultural en el conjunto de los encuestados, la Tabla 21 muestra los siguientes resultados:

Tabla 21. Influencia del medio sociocultural en B: “La gente que ha vivido en la ciudad habla mejor que la que ha vivido en el campo.”

Medio sociocultural	De acuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %	Total %
Favorecido	22	56	22	100
Medianamente favorecido	7	61	32	100
Poco favorecido	22	39	39	100

En este caso, los informantes que pertenecen al núcleo medianamente favorecido se alejan radicalmente de la opinión de los demás y son los de mayor tendencia a afirmar su desacuerdo, seguidos de los de medio favorecido. Los estudiantes de núcleo poco favorecido no parecen estar tan en desacuerdo con la aseveración y se muestran como los más indecisos.

La afirmación C es interesante en cuanto a lo que puede aportar como representación desde el punto de vista del origen étnico de quienes opinan.

Tabla 22. Influencia del origen étnico en C: “Los estudiantes que vienen de una comunidad indígena hablan español tan bien como los que no vienen de una comunidad indígena.”

Origen étnico	De acuerdo %	En desacuerdo %	Indeciso %	Total %
Indígena	45	25	30	100
No indígena	20	37	43	100

En la respuesta a esta afirmación seguramente se entremezclan sentimientos diversos en relación con la identidad, la cortesía, lo que se considera verdad o no, entre otros, y los resultados de los estudiantes de origen indígena son diferentes a los de los demás informantes. Aquellos manifiestan mayoritariamente que su forma de hablar español es adecuada, y en la realidad así parece suceder. El 25% que está en desacuerdo debe considerar que su forma de expresarse no es adecuada en comparación con la de los demás, pero ello es más bien producto de una actitud que de una real deficiencia de su competencia lingüística. Se observa

una vez más cómo se va preparando el terreno para la prueba de IL, pues es probable que quien considere que su forma de hablar no es adecuada no elegirá su versión discursiva como la adecuada para representar un trabajo oral. Por otro lado, sólo la quinta parte de los estudiantes no indígenas están de acuerdo con la aseveración, y la mayoría de este grupo opta por la indecisión, probablemente en un afán de cortesía, aunque no es de soslayar el 37% que no está de acuerdo. La etnicidad definitivamente juega un papel en la decisión de esta respuesta, las diferencias son notables y permiten vislumbrar las causas por las que los estudiantes asumen cierta actitud respecto de la lengua que hablan. En la segunda parte de este capítulo se podrá completar el panorama.

4.2.3 Prueba de inseguridad lingüística (primera parte).

El segundo instrumento referido en el método es la *prueba de inseguridad lingüística*, cuyos resultados se reportan en esta sección. Teniendo como fundamento el concepto de actitud lingüística cuya manifestación puede presentarse en una reacción hacia la lengua que se escucha o se habla, la presente prueba elicit, en su primera parte, la reacción a la lengua que se escucha. El objeto de la reacción lo constituye un estímulo lingüístico en la forma de cinco preguntas (Tabla 24) cuyo interés consiste en observar la prontitud de cada estudiante para responder a cada una de ellas, o bien, la carencia de respuesta, lo cual indicaría una señal de IL (Francard 1993, en Moireau 1997, atribuye el silencio a la manifestación extrema de IL).

Para tener claridad en las proporciones de los datos, se recuerda la distribución del total de la muestra (93 informantes) respecto de los parámetros de nivel escolar, etnicidad y medio sociocultural:

Tabla 23. Distribución en números absolutos de los informantes que respondieron a la prueba de IL, con base en el origen étnico y el medio sociocultural

Nivel escolar	PI	PNI	FV	MF	PF	Total
Inicial	9	22	10	11	10	31
Intermedio	8	23	3	7	21	31
Avanzado	10	21	12	14	5	31
Total	27	66	25	32	36	93

PI: estudiantes de origen indígena; PNI: estudiantes de origen no indígena; FV: núcleo favorecido; MF: núcleo medianamente favorecido; PF: núcleo poco favorecido

Se ha registrado la prontitud de la respuesta a cinco preguntas cuya temática había sido tratada anteriormente en la clase, todas las preguntas son simples y sólo requirieron un punto de vista personal. No se solicitaron respuestas que exigieran conocimiento de una materia, ello para favorecer las condiciones de prontitud de respuesta. El encuestador utilizó el siguiente formato con las cinco preguntas en cuestión.

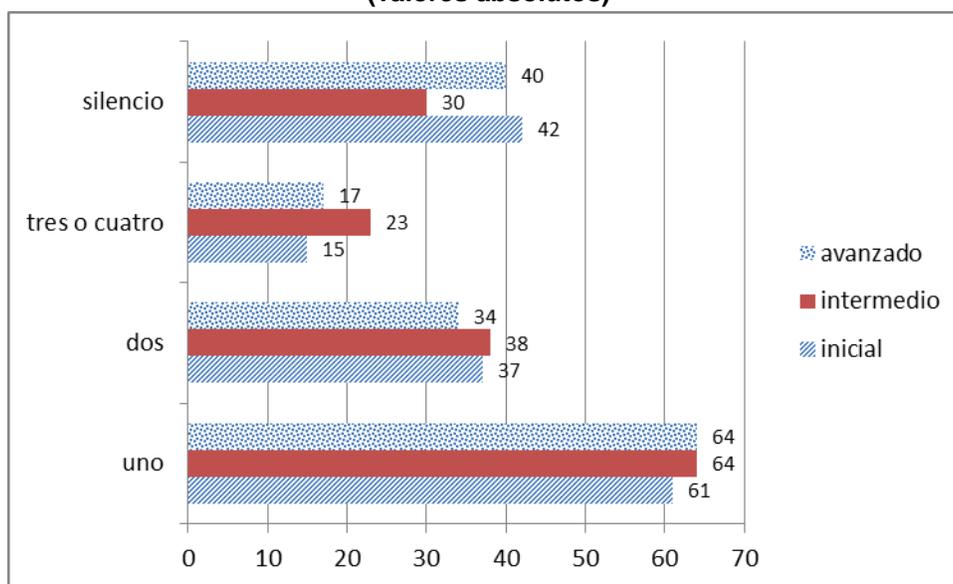
Tabla 24. Registro del orden o prontitud de respuesta a las preguntas de la primera columna, donde 1 es la primera persona que responde, 2 la segunda, 3 la tercera y 4 la cuarta. El silencio se registra con el símbolo "--"

Pregunta	Nombres de estudiantes			
¿Qué te cuesta más trabajo al redactar: iniciar el texto u ordenar las ideas?				
¿Haces uso del Internet para integrar información a tus trabajos escritos?				
¿Consideras que tienes facilidad para redactar?				
¿De qué manera has intentado resolver tus problemas de faltas de ortografía?				
¿Qué opinas acerca de que antes de aprender idiomas extranjeros se debe aprender bien el español?				

En este registro el silencio cuenta como una reacción, de modo que si se plantearon cinco preguntas a 93 informantes se tiene un total de 465 reacciones,

155 por cada nivel escolar (Anexos 8, 9 y 10). En la Figura 12 se muestran los índices de prontitud de respuesta:

Figura 12. Índice de prontitud de respuesta por nivel escolar (valores absolutos)



Con base en la Figura 12, el porcentaje para cada una de las respuestas es de 40% para la 1, 23% para la 2, 12% para la 3-4 y 24% para el silencio. Se observa una mayor tendencia en los tres niveles a responder en primer orden a las preguntas de la encuesta. Los niveles intermedio y avanzado apenas demostraron mayor tendencia a responder primero que el nivel inicial. Es importante mencionar que durante la aplicación de este instrumento el encuestador no dirige la mirada a ningún estudiante del equipo a fin de no generar la motivación a responder primero a nadie en especial, la pregunta se hace mirando siempre el formato en el que se registra quién o quiénes responden primero, segundo, etc.

La Figura 12 muestra que el silencio es una reacción común también, en índice similar al de la tendencia a responder después que alguien más lo hizo primero. La respuesta tres o cuatro se presentó en bajo índice, lo que puede

interpretarse en dos sentidos: como una actitud de cortesía en el orden de la palabra, o como poco interés en sobresalir en el tipo de respuesta que se da. El silencio también puede interpretarse en dos sentidos: el estudiante siente que su respuesta ya fue dada, o voluntariamente no desea responder por alguna razón particular (¿desgano?, ¿tedio?, ¿timidez?). Varias razones se pueden argüir en la interpretación de estos datos a partir de la reacción de cada informante, pero la más adecuada para el tipo de investigación que se realiza tiene que ver con el grado de asertividad que un hablante imprime al responder una pregunta. Se trata de una prueba en donde cada pregunta exige una respuesta y, en la medida en que quien escucha la pregunta actúe de inmediato, se tomará como una referencia para inferir su prestancia a la participación oral.

El experimento se llevó a cabo en el seno de pequeños grupos de cuatro estudiantes organizados en un círculo donde el encuestador tomó un lugar también. Se promovió la libre participación y se indicó que podían responder al unísono si lo deseaban, o en el orden que ellos prefirieran. Se indicó constantemente que no había respuestas correctas ni incorrectas y que todo su desempeño en el experimento no tenía ninguna conexión con un reporte evaluativo escolar. En la medida de lo posible se ha obtenido entonces la naturalidad de la reacción, y cuando algún estudiante no quiso responder no se le forzó a hacerlo.

Se puede deducir por lo tanto que en lo que respecta a la conducta asertiva para la respuesta oral, la mayoría de los estudiantes demostraron seguridad al reaccionar de inmediato a la pregunta planteada: en 40% de la encuesta los estudiantes favorecieron el primer turno en la palabra, pero en una importante cantidad: 24%, se guardó silencio.

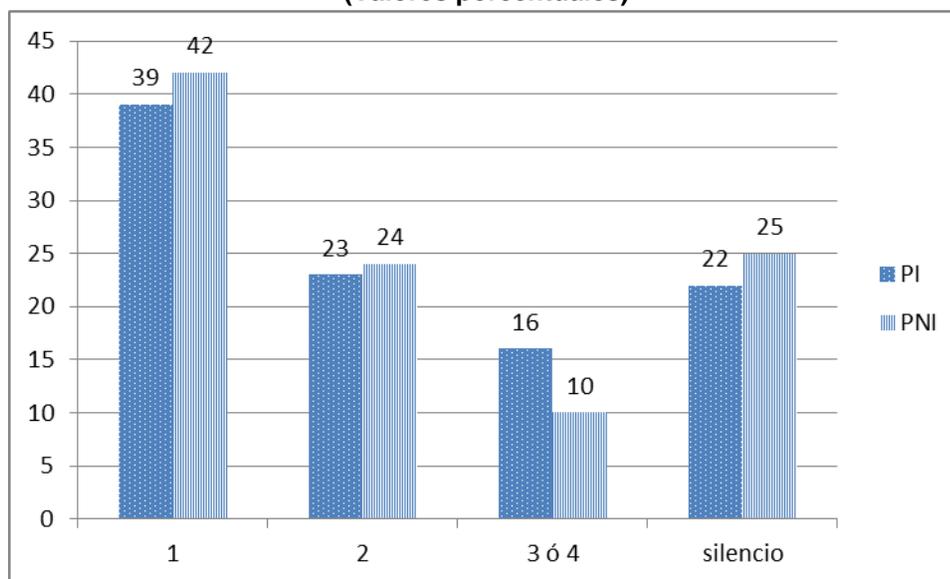
Para la continuación del análisis se van a considerar ambos extremos como indicios tanto de seguridad como de inseguridad respectivamente y bajo la lupa se colocarán las dimensiones sociales establecidas con el fin de saber qué tipo de informantes reaccionó con inmediatez y qué tipo guardó silencio.

Tabla 25. Influencia de la etnicidad en la prontitud de respuesta

Rasgo étnico	No. de veces 1 (%)	No. de veces 2 (%)	No. de veces 3 ó 4 (%)	No. de veces silencio (%)	Total (%)
Indígena	39	23	16	22	100
No indígena	42	24	10	25	100

La Tabla 25 muestra un índice de seguridad apenas mayor entre los estudiantes no indígenas, de sólo tres puntos arriba, lo cual no representa una diferencia contundente como para disociar las actitudes entre ambos grupos de informantes. El comportamiento es similar para ambos grupos en las respuestas 2, 3 y 4, incluso en el silencio, donde también, apenas una diferencia de tres puntos demuestra que los estudiantes no indígenas tienden más al silencio. La Figura 13 es la representación gráfica de la Tabla anterior.

Figura 13. Influencia de la etnicidad en la prontitud de respuesta (Valores porcentuales)



PI: población indígena; PNI: población no indígena

Estos resultados dan cuenta de la similitud de comportamiento académico-lingüístico cuando las condiciones de atención son compensatorias desde una perspectiva social. En Chapingo, los estudiantes de procedencia indígena que no

pueden recibir el subsidio de sus padres o tutores tienen la facilidad de vivir en el campus, tener acceso a los comedores tres veces al día, vales de fotocopias, servicios de ropería, de reparación de calzado, instalaciones deportivas, actividades culturales, servicio médico, etc., es decir, tener a su alcance condiciones que les permitan dedicarse a sus estudios con actitud motivadora, acrecentada por el hecho de que no aprovechar tal situación le remitiría de nuevo a su comunidad de origen.

Institucionalmente, Chapingo representa un esquema alejado de las connotaciones comunes referentes al hecho de que los estudiantes indígenas tienen menor estatus social. En este contexto universitario se observa un desempeño igualitario que contrarresta los resultados del cuestionario en torno al hecho de que los estudiantes de procedencia indígena no hablan tan bien como los de procedencia no indígena. Si en la cotidianeidad vivida en el campus se pueden observar diferencias sociales, éstas no parecen repercutir de manera importante cuando se trata del desempeño académico. Con todo, la escuela como centro de desarrollo social es semillero de actitudes de seguridad e inseguridad que se reflejan en la reacción lingüística.

En la Tabla 26 se registran los valores porcentuales por niveles y por origen étnico. De acuerdo con las proporciones de estudiantes indígenas y no indígenas en cada nivel escolar, se tienen estos resultados que indican mayor IL en los estudiantes no indígenas en el nivel inicial, pero no ocurre así con los siguientes dos niveles, en donde los estudiantes indígenas registran mayor índice de IL, incluso un poco más que el índice registrado como población total.

En contraparte con el mayor índice de SL, en el grupo inicial de procedencia indígena se tiene también el mayor porcentaje de silencio, es decir, se trata de un grupo con la mitad de estudiantes seguros y la mitad inseguros, al compararse los porcentajes en el resto de las columnas.

Se observa también en la tabla que conforme avanzan los grados escolares los estudiantes de origen indígena se vuelven menos silenciosos, llegando incluso a superar a sus pares de origen no indígena en la toma de turno de palabra, como lo prueba el 17.5% de PI (población indígena) frente al 20% de PNI (población no indígena) en el nivel intermedio y más marcada aún la diferencia en el último nivel: 16% (PI) frente a 30% (PNI) en la respuesta de silencio.

**Tabla 26. Influencia de la etnicidad en la prontitud de respuesta
Clasificación por nivel escolar**

Nivel y origen étnico	No. de veces 1 (%)	No. de veces 2 (%)	No. de veces 3 ó 4 (%)	No. de veces silencio (%)	Total (%)
Inicial PI	42	16	9	33	100
Inicial PNI	38	27	10	25	100
Intermedio PI	35	30	17.5	17.5	100
Intermedio PNI	43	23	14	20	100
Avanzado PI	38	24	22	16	100
Avanzado PNI	43	21	6	30	100

PI: población indígena; PNI: población no indígena.

De este modo, la hipótesis B expresada en el primer capítulo se verifica pero la IL de los estudiantes indígenas no ocurre en un elevado índice, lo que se interpreta que se debe a las propias condiciones del contexto universitario.

Además de la dimensión de etnicidad, se presentan los resultados en relación con la influencia del medio sociocultural del que provienen los estudiantes. Igualmente, se presenta primero la tabla que abarca a toda la población que integra el estudio y después según la clasificación por niveles.

Tabla 27. Influencia del medio sociocultural en la prontitud de respuesta

Medio sociocultural	No. de veces 1 (%)	No. de veces 2 (%)	No. de veces 3 ó 4 (%)	No. de veces silencio (%)	Total (%)
Favorecido	41	23	10	26	100
Medianamente favorecido	41	24	10	25	100
Poco favorecido	40	23	15	22	100

Los datos que se muestran en la Tabla 27 dan cuenta del gran paralelismo que existe en los resultados respecto de la influencia del medio sociocultural en la disposición a la respuesta. En realidad, no parece existir ningún indicador que favorezca cierta respuesta de acuerdo con el parámetro de comparación, lo que sí es resaltable es la preferencia de los tres núcleos sociales a responder de inmediato, pues se distinguen los valores de la primera columna de las demás. En este caso, la IL, reflejada en el porcentaje de quienes guardaron silencio corresponde a la quinta parte de los encuestados y, como en el caso del parámetro de etnicidad, la opción a responder en tercer o cuarto turno de la palabra fue la opción menos elegida. En los registros que se obtuvieron por nivel (Tabla 28) se muestra un panorama más detallado de los datos y el comportamiento de los grupos según el medio sociocultural al que pertenecen y el nivel escolar. Aquí sí se aprecian diferencias más notables: en los niveles inicial e intermedio los estudiantes pertenecientes a núcleos poco favorecidos son los menos asertivos, pero en el nivel avanzado son quienes mayor tendencia tienen a tomar el primer turno de la palabra. Esto parece significar una evolución del grado de asertividad de este grupo social, pues registra 34%, 39% y 56% respectivamente. En el caso de los pertenecientes a núcleos medianamente favorecidos parece ocurrir lo contrario, pues registran en el nivel inicial 47%, seguido de 40% y finalmente 37%. Los pertenecientes a núcleos favorecidos reflejan fuerte adherencia al primer turno de la palabra en el nivel intermedio y mantienen niveles semejantes en los niveles inicial y avanzado. Según estos datos, los informantes que pertenecen a medios poco

favorecidos son quienes reflejan una franca evolución en la expresión de su asertividad para la participación con respuesta oral, en el nivel intermedio incluso registran un índice bajo de silencio (18%), como los de medio favorecido.

**Tabla 28. Influencia del medio sociocultural en la prontitud de respuesta
Clasificación por nivel escolar**

Nivel y origen étnico	No. de veces 1 (%)	No. de veces 2 (%)	No. de veces 3 ó 4 (%)	No. de veces silencio (%)	Total (%)
Inicial FV	36	28	6	30	100
Inicial MF	47	20	9	24	100
Inicial PF	34	24	14	28	100
Intermedio FV	60	13.3	13.3	13.3	100
Intermedio MF	40	23	11	26	100
Intermedio PF	39	27	16	18	100
Avanzado FV	40	22	13	25	100
Avanzado MF	37	27	10	26	100
Avanzado PF	56	8	8	28	100

FV: favorecido; MF: medianamente favorecido; PF: poco favorecido

Estos datos parecen dar cuenta de una sana competencia en igualdad de condiciones institucionales para la diversidad de estudiantes que ingresan y permanecen en Chapingo, un núcleo que conjunta orígenes culturales, étnicos y económicos tan diversos y sólidos que parecieran indisolubles, pero que en el movimiento socio-académico van buscando una estabilidad, en la que los no indígenas reconocen la posición intelectual de los indígenas y donde estos últimos demuestran las habilidades que les sostienen en la institución.

Se trata también de una lucha donde los pertenecientes a un medio favorecido demuestran tanta IL como los que pertenecen a un núcleo medianamente o poco favorecido, y en donde estos últimos, semejantemente a los estudiantes indígenas, sufren una evolución intelectual que completa un proceso al que en este trabajo se ha venido denominando “acomodación académica.” Dicha acomodación, entendida como la nivelación académica y social de grupos

tradicionalmente considerados como poco favorecidos (incluidos los de procedencia indígena), es resultado de la experiencia vivida en el seno institucional, en donde las condiciones de atención no favorecen o desfavorecen a nadie por pertenecer a cierto grupo.

Normalmente se piensa en los poco favorecidos o en los indígenas como individuos con mayores desventajas académico-sociales, pero en los resultados de esta encuesta se puede observar que el comportamiento académico-social no se diferencia por pertenecer a cierta categoría social, pues la institución promueve en cierta forma la invisibilidad de estos aspectos, más aun tratándose de una institución cuyos laboratorios son los campos de cultivo, las granjas, ranchos y criaderos en donde el conocimiento se demuestra en la medida en que los estudiantes sepan cómo hacer germinar las semillas, escardar, limpiar, nutrir, promover la fecundación animal, en fin, una serie de tareas campiranas que en sí mismas dejan fuera a las posiciones elitistas.

4.2.4 Prueba de inseguridad lingüística (segunda parte)

En la segunda parte de la *prueba de inseguridad lingüística* se evalúa la reacción del informante hacia su propia actuación lingüística y la orientación metodológica está basada en la técnica de autocorrección de Bucci y Baxter (1984), cuya adaptación más importante tiene que ver con el hecho de que los citados autores preguntaban a sus informantes si querían realizar cambios a su actuación lingüística una vez que se habían escuchado de nuevo en una grabación, mientras que en este caso se pregunta a los sujetos si desean que su actuación lingüística represente un trabajo escolar. Cada sujeto elige entre su versión y la de otros dos o

tres compañeros de equipo y manifiesta su respuesta discretamente, sin que los integrantes del equipo se enteren de qué respuesta ha dado.

La prueba consiste entonces en la evaluación de cuatro segmentos orales, cuya duración es de 30 segundos cada uno y que se expone en el equipo de cuatro integrantes (algunas veces 3 ó 2 integrantes según el tamaño del grupo). Las características de esta prueba han sido explicadas en el capítulo del método, pero es importante resaltar que el referente de IL en este caso es la autoevaluación negativa del discurso, en el sentido de que no se considera suficientemente apropiado para servir de ejemplo en una tarea escolar. De modo que un desempeño proficiente en la opinión del propio evaluador es el parámetro a medir.

A diferencia de la primera parte de la prueba de IL, en la segunda parte el hablante sabe de antemano que tendrá que dar una evaluación de su discurso y del de cada miembro del equipo, de modo que al emitirlo, se observa el cuidado que imprime a su expresión en términos de coherencia, pronunciación y claridad. Por ello, casi todos los segmentos resultaron bien elaborados, salvo algunas excepciones en donde el hablante manifestó más nerviosismo de lo normal (no se presentaron más de cinco casos). La segunda parte de esta prueba no mide entonces un discurso espontáneo (como en la primera parte de la prueba) sino uno académicamente elaborado, basado en una preparación amplia. Sirva esta observación para acotar que el tipo de IL que se mide en este estudio es la que ocurre exclusivamente en la actividad escolar en el aula.

De los 93 informantes, se obtuvo el resultado siguiente:

- 24 estudiantes eligieron la versión propia.
- 69 eligieron la versión ajena.

Esto significa que sólo 26% de un conjunto de 93 estudiantes sostiene que las exposiciones que se dieron en torno a una tarea son satisfactorias como para representar el trabajo del equipo de cuatro personas. Recuérdese que se trató de

una tarea simple que además los estudiantes habían abordado previamente: el modo en que debe insertarse una memoria USB en una computadora. Considerando que quienes eligen la versión propia constituyen el grupo portador de seguridad lingüística y los que eligen una versión ajena son aquellos que manifiestan IL, se está en condiciones de afirmar que, en lo general, existe un elevado índice de IL entre los estudiantes, mismo que no parece reflejarse cuando respondieron el cuestionario sobre representaciones.

A juicio de quien aplica la encuesta, no existen diferencias sustanciales en la forma en que se ha expuesto el segmento oral, cada una de las participaciones ofreció los elementos necesarios para ser considerado como adecuado y representativo del trabajo en equipo, sin embargo, han sido pocos estudiantes los que consideraron que su discurso fue apropiado. Entre las razones que se arguyeron para elegir una versión se dieron las siguientes:

- Mejor organización de las ideas
- Compleción e integralidad del segmento, es decir, se proporcionó toda la información que había sido solicitada para la tarea.
- Claridad en la forma de pronunciar.
- Discurso sin interrupciones.
- Mejor calidad general del discurso respecto de la del evaluador.

Un dato curioso es la coincidencia que existió entre dos hechos dentro de ambas partes de la prueba de IL: en la mitad de las ocasiones, el estudiante cuya versión fue elegida como la representativa del equipo fue quien presentó mayor tendencia a responder primero en la prueba de respuesta pronta, es decir, fue común que los estudiantes de un equipo eligieran a aquel estudiante que pareció más asertivo desde el principio de la prueba. Esto constata la existencia de un poder tácito que se da a partir de la reacción registrada por todos los integrantes del equipo. La Tabla 29 da cuenta del número de ocasiones en que este hecho se presentó. En ella se observa que 12 estudiantes fueron los elegidos para

representar la versión de 12 equipos y, al mismo tiempo, estos 12 estudiantes fueron los más propensos a responder primero a las preguntas de la primera parte de la prueba de IL.

Tabla 29. Coincidencia de la seguridad lingüística con la elegibilidad basada en el discurso

Nivel escolar	Equipos	Número de veces estudiante elegido = estudiante asertivo	Códigos de informantes
Inicial	8	5	INI-FV-NO-28 INI-FV-NO-22 INI-FV-NO-18 INI-MF-NO-12 INI-MF-NO-04
Intermedio	9	4	MED-FV-NO-61 MED-PF-NO-34 MED-MF-NO-37 MED-PF-NO-56
Avanzado	8	3	AVA-MF-SI-91 AVA-FV-NO-79 AVA-MF-SI-86
Total	25	12	12

Los códigos de los informantes se crearon a partir de la siguiente información:

- Para el nivel escolar: INI: grupo inicial; MED: grupo intermedio; AVA: grupo avanzado
- Para el medio sociocultural: FV: favorecido; MF: medianamente favorecido; PF: poco favorecido
- Para el origen étnico: SI: estudiante indígena; NO: estudiante no indígena

El propósito de indicar los códigos de los informantes es reconocer los rasgos sociales de los estudiantes cuyas versiones fueron preferidas y que además resultaron ser en la prueba total los más asertivos o prestos a responder en primer turno a las preguntas de la encuesta. Predominan los estudiantes pertenecientes a medios favorecidos y medianamente favorecidos (cinco en cada caso), mientras que sólo dos de medios poco favorecidos fueron elegidos, además esto en el caso del nivel intermedio, donde se registra el porcentaje más alto de estudiantes de este

núcleo social (68% del grupo), por lo que la probabilidad estadística favorece también que se presenten estudiantes de estas proveniencias. Una vez más, se observa la tendencia de nivelación de los grupos indígenas y de los poco favorecidos a tener presencia con el paso de los grados escolares. En el grupo inicial no se presenta ningún caso de estudiante proveniente de un núcleo poco favorecido o de una comunidad indígena, lo que sí ocurre en el nivel intermedio (se presentan dos casos *poco favorecido*) y en el avanzado (dos casos pertenecientes a comunidades indígenas). Los núcleos sociales que tuvieron presencia en los tres niveles fueron los favorecidos y los medianamente favorecidos.

Sin embargo, los resultados de esta parte de la encuesta no sólo reflejan el hecho de que los estudiantes asertivos son quienes tienden a sostener cierto liderazgo en una actividad lingüística, también motivan a preguntarse quiénes son los estudiantes que fueron elegidos en la otra mitad de la encuesta, es decir, qué rasgos de asertividad y de pertenencia social comportan, en otras palabras, correlacionar las dimensiones de etnicidad y medio sociocultural con la SL. Para ello, se expone el resultado en la tabla siguiente, ahora la etiqueta para la tercera columna no es la coincidencia asertividad-elegibilidad, sino *no* asertividad-elegibilidad. Bajo este parámetro, se busca relacionar cuáles son los estudiantes que pudieran ser inseguros lingüísticamente pero a la hora de que sus discursos sean evaluados resultan ser ampliamente aprobados. ¿Cuál es el objetivo de esa relación? Simplemente dar cuenta de que la IL es un asunto que no debe relacionarse primordialmente con la competencia lingüística, se trata básicamente de un producto actitudinal, impuesto por la sociedad y por la forma en que la educación se ejerce en una sociedad.

Tabla 30. Coincidencia de la inseguridad lingüística con la elegibilidad basada en el discurso

Nivel escolar	Equipos	Número de veces estudiante elegido = estudiante no asertivo	Códigos de informantes
Inicial	8	3	INI-MF-NO-24 INI-FV-NO-13 INI-MF-SI-06
Intermedio	9	5	MED-PF-NO-57 MED-PF-NO-42 MED-PF-NO-38 MED-MF-SI-52 MED-PF-NO-47
Avanzado	8	5	AVA-MF-NO-78 AVA-PF-NO-71 AVA-FV-SI-70 AVA-FV-NO-89 AVA-FV-SI-66
Total	25	13	13

Los datos de la Tabla 30 demuestran que la competencia lingüística no debe asociarse con la noción de IL en términos de que ésta se refiere exclusivamente a una discordancia entre la actuación y la evaluación que se hace de la misma. En este caso, no sólo el propio hablante se autoevalúa sino que es evaluado por todos, y resulta que en ocasiones, habiendo dado muestras de pasividad en la toma de la palabra, incluso de involuntariedad para la participación oral, resulta que la evaluación de los pares aprueba su desempeño lingüístico.

La Tabla 30 registra 13 estudiantes que en la prueba de respuesta pronta no fueron los más asertivos, aunque de esos 13, seis de ellos siempre tomaron un turno en la palabra, normalmente en segundo o tercer orden, y algunas veces en primero, se trata de los informantes INI-FV-NO-13, MED-PF-NO-57, MED-PF-NO-42, MED-PF-NO-47, AVA-FV-NO-89 y AVA-FV-SI-66. Con los otros siete siempre se presentó, al menos, un caso de silencio, habiendo incluso dos casos extremos, de cuatro veces y cinco veces en silencio, es decir, prácticamente en la totalidad de la prueba de respuesta pronta no respondieron, se trata de los informantes INI-MF-SI-06 y AVA-MF-NO-78, respectivamente. A pesar de su IL, dichos informantes

fueron elegidos por sus pares como los que mejor estructuraron el segmento oral a evaluar.

Otro resultado interesante a apreciar en esta tabla es que se distribuyen más las dimensiones sociales de etnicidad y medio sociocultural, por ejemplo, en el nivel inicial, donde predominaba el medio favorecido, ahora sólo se presenta un caso y, en lo que respecta al origen indígena hay presencia en los tres niveles, lo cual representa un hecho importante toda vez que las proporciones de estudiantes de esta procedencia es sólo de 29% en la totalidad de la muestra.

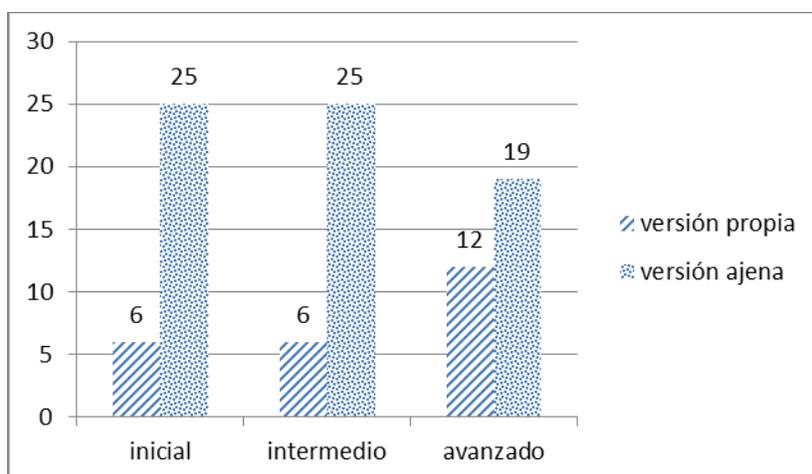
Conforme se van presentando los resultados de la encuesta se va descubriendo la naturaleza de la IL a partir de la desvaloración manifiesta de los estudiantes hacia la lengua propia. En la pregunta D del cuestionario, relativa al mejor dominio del español por parte de otros estudiantes, 66% de los encuestados estuvo de acuerdo con que su español no era el mejor respecto del de otros compañeros. Si se confronta este 66% con el 74% de estudiantes que manifestó que sus versiones no eran las más apropiadas entre una selección de tres o cuatro discursos, tenemos un parámetro muy similar en el comportamiento de los estudiantes ante pruebas de medición directa.

Con ello, se da cuenta además de que los hablantes no son precisamente discordantes en sus juicios cuando dan opinión sobre su variedad lingüística aun cuando las pruebas sean disímiles. He aquí la demostración de una concepción ampliada del término *inseguridad lingüística*, cuyo alcance supera el típicamente establecido de discordancia entre lo que el hablante evalúa y lo que realmente produce.

Ahora se reportan los resultados de la última prueba de IL de acuerdo con los parámetros de nivel escolar, etnicidad y medio sociocultural. Las tablas donde se han vaciado los registros de esta parte de la encuesta se encuentran en los Anexos 11, 12 y 13.

La Figura 14 proporciona la referencia del nivel de elegibilidad del segmento oral por nivel escolar. El índice de IL se obtiene a partir del hecho que un hablante expone un producto lingüístico y posteriormente no evalúa positivamente dicho producto. Se observa que en los niveles inicial e intermedio el porcentaje de estudiantes inseguros coincide (81% en ambos casos), es decir, 19% de quienes autoevaluaron sus propios segmentos orales decidieron que estaban bien expresados como para representar el trabajo del equipo. En el caso del nivel avanzado se observa un mayor grado de seguridad lingüística (39%), manifestada por la aprobación del discurso propio, con la consiguiente disminución de la IL (61%).

Figura 14. Índice de IL por nivel escolar (valores absolutos)



A lo largo de la exposición de resultados, se ha mostrado una evolución del índice de seguridad, manifestado tanto en el cuestionario (Cf. respuesta a E, donde 71% de los encuestados reconoce que su forma de hablar mejora durante su estancia en Chapingo) como en la prueba de respuesta pronta (Cf. Figura 12), de lo que se puede aducir que el conjunto de estudiantes parece acomodarse al estilo académico exigido por la institución. La figura anterior resulta una constatación más de lo anterior al demostrarse una disminución del índice de IL de acuerdo con la trayectoria en los diversos niveles escolares. Esta evolución está marcada por el

incremento de SL en el nivel avanzado; sin embargo, no deja de sorprender la inmovilidad de los índices en el caso de los niveles inicial e intermedio. Esto significa que la valoración positiva del propio discurso ocurre hacia el final de la estancia universitaria y puede asociarse a un mayor auto reconocimiento de las capacidades intelectuales vehiculadas por el lenguaje. Es sorprendente así mismo que el índice de IL sea tan elevado en un ambiente donde se supone la promoción del desarrollo humano como es un espacio universitario.

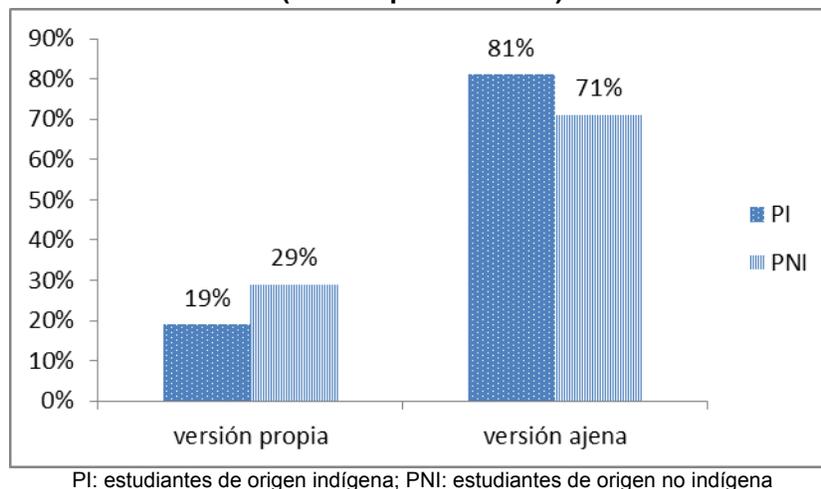
De todos los resultados de la encuesta, este parece ser el más diferenciador entre las variables y ello se debe a la propia naturaleza de la prueba, que supone sólo dos extremos: la elección o el rechazo de la propia producción lingüística. En las otras pruebas, las respuestas se pueden dispersar en opciones intermedias, pero aquí sólo es posible una respuesta tajante.

Al emitir su autoevaluación, se pidió a los participantes que escribieran de manera discreta y sin que los compañeros de equipo notaran si elegían como versión apropiada la propia o la de otro compañero, por lo que se estima que el estudiante expresó sinceramente su decisión, pues además ya no se realizaría ninguna otra visita al salón de clases y nadie se enteraría de cuáles fueron los resultados en cuanto a quién eligió a quién.

Los resultados de esta prueba generan reflexión en torno a las razones por las que los estudiantes deciden que la forma en que hablan no es la más apropiada, lo han expresado tanto directamente en el cuestionario como de un modo más indirecto al autoevaluar su actuación. Con ello, se da cuenta de una desvalorización de la propia actuación lingüística, motivada seguramente por incidencias sociales que tendrían que analizarse y resolverse. Esta tarea corresponde principalmente a las autoridades educativas.

A continuación se presenta el índice de IL basado en la influencia del factor étnico, en donde se contrastan los grados de IL tanto de estudiantes de origen indígena como no indígena.

Figura 15. Índice de IL según la dimensión de etnicidad (valores porcentuales)

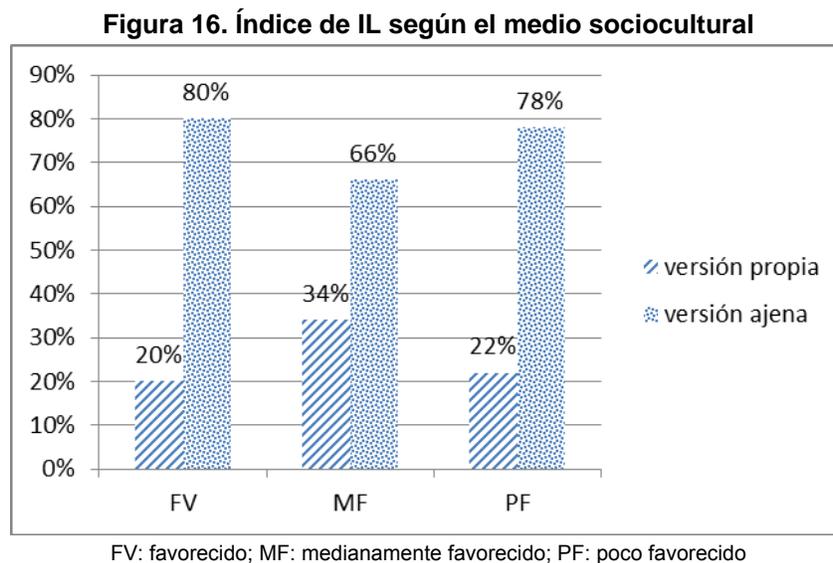


La Figura 15 es ilustrativa en cuanto a la demostración de quienes resultaron ser más inseguros en la prueba, en este caso se ofrecen los valores relativos, toda vez que las proporciones de las dos poblaciones comparadas: la indígena y la no indígena tiene tamaños diferentes. De acuerdo con los resultados expuestos, los estudiantes de origen indígena son más inseguros que los de origen no indígena, ahora se trata de una diferencia de 10 puntos porcentuales, es decir, una diferencia un poco más marcada que respecto de la prueba de respuesta pronta.

Un resultado notable una vez más, aunque no nuevo en los resultados es el hecho de la ganancia de SL conforme avanzan los grados escolares. Sólo un estudiante de origen indígena en el nivel inicial eligió su propia versión como adecuada mientras que en el nivel intermedio no hubo ninguna manifestación parecida, y en el nivel avanzado sí que se presentó la mayor parte de estudiantes seguros (cuatro de los diez del grupo).

En líneas anteriores se ha esbozado la idea de una cierta “acomodación académica” o búsqueda de nivelación respecto a parámetros escolares que intentan los grupos de origen indígena y los poco favorecidos,²⁵ hecho que se constata en el movimiento ascendente de seguridad lingüística en los primeros. A continuación se presentan los resultados del índice de IL de acuerdo con la dimensión del medio sociocultural.

En la Figura 16 se observa que hay un similar comportamiento entre los estudiantes de medios favorecidos y poco favorecidos al elegir su versión propia como adecuada, mientras que los que pertenecen a un núcleo medianamente favorecido registran un mayor índice de SL. En el nivel inicial no se presentó ningún caso de estudiante de medio poco favorecido que prefiriera su versión, esto ocurrió principalmente en el núcleo medianamente favorecido, con cinco de los seis casos del grupo intermedio y tres casos de los doce en el nivel avanzado. En realidad, el único grupo donde se presentaron índices de seguridad lingüística de estudiantes pertenecientes a los tres núcleos fue en el avanzado.



²⁵En este estudio no se relacionan ambas dimensiones, puede haber estudiantes de origen indígena pertenecientes a núcleos favorecidos o medianamente favorecidos, por ejemplo, al igual que estudiantes de núcleos poco favorecidos que no tengan procedencia indígena.

4.2.5 Balance general de la prueba de inseguridad lingüística

Al igual que con el cuestionario, primer instrumento de la encuesta, se presenta a continuación un balance de la prueba de IL respecto de las dos partes de que se compone: la prueba de respuesta pronta y la autoevaluación del discurso. La intención de estos balances es proporcionar un cierre a los resultados encontrados en cada instrumento e ir preparando la sección de conclusiones generales.

Como se ha observado, el diseño de esta prueba de IL (ambas partes presentadas en 4.2.3 y 4.2.4) difiere notablemente de las aplicadas por Labov en el sentido de que este autor privilegia la observación de la variación mientras que este trabajo se enfoca en la actitud lingüística basada en el grado de adhesión a proposiciones reflexivas y en las reacciones a estímulos lingüísticos: la prontitud a responder a estímulos lingüísticos y la valoración del discurso propio.

La IL se presenta en una diversidad de formas y por naturaleza propia puede ser difícil en su medición (Bucci y Baxter, 1984), por ello el diseño de los instrumentos debe ajustarse a las características del contexto donde se aplican. En este estudio de caso se ha pretendido diseñar un instrumento para uso exclusivo en el aula, en la idea de detectar las manifestaciones de los estudiantes como un efecto de su actitud hacia la lengua. Aunque la prueba fue inspirada en el diseño de Bucci y Baxter (*ídem*), existen diferencias: en este caso los informantes evaluaron sus producciones lingüísticas a partir de una actividad en equipo, mientras que en la de Bucci y Baxter se trabajó con los informantes de manera individual en una sesión de menos de una hora. La prueba de los citados autores tuvo como contexto una clínica psiquiátrica mientras que ésta se realizó en aulas en una institución universitaria.

Por otra parte, en la prueba de Bucci y Baxter el índice de IL fue obtenido a partir de la voluntad del informante de querer cambiar (o no) un segmento oral propio previamente grabado, mientras que en este caso sólo se solicitó la preferencia verbal del informante; si éste optaba por su versión se le calificaba como seguro lingüísticamente, si optaba por una versión ajena se le consideraba como inseguro. El tamaño de las muestras en cada experimento también fue diferente, en el caso de Bucci y Baxter se trató de 18 sujetos, mientras que aquí se trabajó con 93. Un último elemento diferenciador es el modo en que se provocó la verbalización en los informantes. En el caso de los autores mencionados, se presentó a cada sujeto una serie de cuatro imágenes que expresaban situaciones “interesantes y evocadoras en las cuales existe una cantidad considerable de detalles perceptivos” (*ídem*, 1984: 195). En este caso se consideró que toda intromisión relacionada con la competencia lingüística de los hablantes podría afectar su actitud lingüística, así que se preparó al hablante con tiempo para que escribieran acerca de la tarea a resolver (cómo insertar una memoria USB en una computadora), la interiorizaran y practicasen con tiempo suficiente y después verbalizaran durante 30 segundos como máximo.

Con todo, la prueba de Bucci y Baxter fue la idea original que permitió el diseño de este instrumento que buscó averiguar en torno a la participación verbal de los estudiantes en clase y conocer la naturaleza de su aprensión y recelo hacia la propia actuación lingüística. Asimismo, se tuvo el propósito de reconocer la autovaloración del discurso como una señal de la seguridad o inseguridad lingüística en la idea de saber qué tanto se autoaprecia el individuo destinado a realizar una carrera profesional.

En cuanto a los resultados que se obtuvieron se da cuenta de una realidad contrastante: en general los estudiantes parecen estar seguros de su actuación al demostrar asertividad en la toma del primer turno de la palabra, sin embargo, a la hora de calificar su propio discurso no parecen estar satisfechos de sus formas de

hablar. En otras palabras, se participa con prestancia, pero se siente inseguridad acerca de lo que se produce.

Otro hecho contundente en los resultados obtenidos es la ligera diferencia que existe entre estudiantes indígenas y no indígenas al responder con prontitud a una serie de preguntas. Apenas tres puntos porcentuales hacen a los últimos más prestos a la respuesta. Este hecho hace recordar lo expresado en una entrevista²⁶ por el jefe del departamento de Servicios Escolares, en donde explicaba que al principio de su estancia en la UACH, los estudiantes de procedencia indígena tenían un rendimiento escolar muy bajo y que, por esa razón, varios de ellos volvían a sus casas²⁷ durante el primer año, sin embargo, conforme avanzaban los grados escolares, se notaba una franca recuperación académica que equiparaba e incluso en algunos casos superaba el rendimiento respecto de los estudiantes que no provienen de una zona indígena.

También se demostró que existe poca diferencia en la prontitud de la respuesta en los tres medios socioculturales establecidos para esta encuesta, pero sobresalen los que pertenecen a un medio poco favorecido cuando se trata de la evolución que demuestran en sus índices. La sucesión de 34%, 39% y 56% en la tendencia a ser primero en el turno de la palabra demuestra que hay una progresión en el nivel de asertividad con el que participan los hablantes de este núcleo, en contraparte con los núcleos favorecido y medianamente favorecido, que se mantienen más estables.

La diferencia notable en los datos se demuestra principalmente en la segunda parte de la prueba de IL (Cf. 4.2.4), donde se aprecia un marcado índice (74%) de IL en la población total, pero también se observa una progresión en la ganancia de SL conforme avanzan los grados escolares, esto se aprecia

²⁶ Entrevista realizada con el Ing. Roberto Rivera del Río en agosto de 2010.

²⁷ La UACH establece en su Reglamento Académico que un estudiante debe darse de baja temporal cuando reprueba tres exámenes ordinarios en un semestre o cuatro en un ciclo anual.

principalmente al correlacionar el índice de IL con la variable de etnicidad. Aquí, tanto estudiantes indígenas como no indígenas comienzan su vida escolares con más temores de los que terminan, pero la SL se acentúa hacia el final de la trayectoria universitaria. Finalmente, en cuanto a la dimensión sociocultural, el núcleo poco favorecido encuentra manifestaciones de SL no al principio de su formación universitaria sino en medio y al final de ella.

Las dos pruebas de IL (Cf. 4.2.3 y 4.2.4) que aquí se han aplicado han permitido explorar en las actitudes lingüísticas de los estudiantes durante su comportamiento en el aula, por ello los resultados son aplicables sólo en el marco de este escenario bien delimitado no sólo por las paredes que lo albergan, sino por el conjunto de reacciones que surgen a partir de los antecedentes sociales que cada estudiante trae consigo, reacciones que se manifiestan en comportamientos heterogéneos, primero, pero tendientes a la homogeneización, después.

4.3 Discusión general

Este apartado tiene por objetivo realizar una valoración integral del trabajo a partir de los resultados que vienen de presentarse. Para una mejor organización, la información se presenta subdividida por temáticas, de modo que se aborda una serie de contenidos que aluden tanto a la concepción del fenómeno de IL en los términos expresados a lo largo de este documento como a las derivaciones obtenidas en la fase empírica.

4.3.1 Observación de la inseguridad lingüística bajo un nuevo planteamiento metodológico

La pretensión del trabajo fue abordar el imaginario lingüístico de los estudiantes de la institución y dar cuenta de las trazas del fenómeno de IL mediante una exploración de las representaciones, en primer lugar, y un instrumento de medición de IL, en segundo. En el primer caso, se presentó un instrumento con el cual obtener el juicio de los hablantes en materia de normas evaluativas hacia la lengua que se usa en la UACH. En el segundo, se trató de un instrumento diseñado para el doble propósito de buscar el grado de asertividad para la participación oral de los estudiantes, más un ejercicio evaluativo del discurso propio.

Metodológicamente, este trabajo representa una innovación en la forma de medir la IL en un medio universitario. En varios estudios de actitudes lingüísticas se ha preferido abordar las representaciones de los hablantes de manera independiente de sus prácticas lingüísticas, pero aquí se ha tratado de conjuntar ambos elementos en la idea de asociar los elementos subjetivos con los objetivos, y verificar la opinión consciente con la reacción inconsciente. Las representaciones construidas sobre la base de las respuestas al cuestionario dieron cuenta de un imaginario lingüístico adherido a estereotipos. Con base en esos resultados, se resaltan cuatro rasgos principales:

- Los estudiantes perciben una diferencia entre los estilos de habla urbano, rural, indígena y no indígena. En los datos del cuestionario sólo la mitad dice no estar de acuerdo con que la gente de la ciudad hable mejor que la del campo y en cuanto al estilo de los estudiantes de origen indígena, sólo 27% de los encuestados afirma que no existen diferencias entre su español y el de los estudiantes de procedencia indígena.
- Los estudiantes reconocen en general que otros estudiantes tienen mejor dominio del español que ellos (66% de los encuestados así lo afirman).

- Los estudiantes reconocen en general una evolución o progresión positiva respecto de su propia forma de hablar (71% de los encuestados estuvieron de acuerdo).
- Poco más de la mayoría de los estudiantes reconoce ser asertivo (lo que se traduce en una seguridad lingüística “consciente”) en sus participaciones orales en clase, sin que esto implique tener que ser el primero en responder a preguntas del profesor en el aula (Cf. Respuestas del cuestionario: F, G, H, I).

El estudio conjuntó el análisis cualitativo de la actitud lingüística con la evaluación cuantitativa de las reacciones en medio de una actividad escolar en el aula. Aquí la tradición laboviana se repitió en el sentido de considerar la autoevaluación de los hablantes respecto de su propio discurso. Se enfatiza en esta conclusión la idea de que la IL se presenta en el momento en que los hablantes tienen una clara conciencia de una variedad respecto de otra, o de una forma de expresar la lengua y otra, como ocurrió en la última prueba de IL.

El triple recurso de la reflexividad (cuestionario), la asertividad (respuesta pronta) y la autoevaluación (elección del discurso propio o de otros) lingüísticas ha permitido conformar un panorama general del estado de la lengua en la institución caso de estudio para fines de la actitud lingüística.

Las variables nivel escolar, etnicidad y medio sociocultural han tenido el propósito de generar una fotografía sociolingüística de los estudiantes de la institución referida, al tiempo que se demostraba una forma de evolución de la actitud de IL. Puede particularmente ser cuestionable la tercera variable, pues al asociarla con el grado escolar del padre sólo se pretendió establecer una división clara entre los tipos de hablantes, pero quizá una forma más acorde con la realidad percibida en la institución hubiese sido dos niveles socioculturales, aunque esto no hubiera aportado el detalle del comportamiento lingüístico en tres esferas, en las que se pudieron observar contrastes notables, como en el caso de la prueba de

respuesta pronta, en donde se observó que los pertenecientes a núcleos poco favorecidos y favorecidos registran una tendencia positiva: los poco favorecidos demuestran progreso en la toma del primer turno de la palabra en los tres niveles escolares (34, 39 y 56% de manera respectiva) mientras que los favorecidos mantienen su buen nivel de asertividad en los tres grados. Son los medianamente favorecidos los que retroceden en esta tendencia, al registrar 47, 40 y 37% a lo largo de su trayectoria escolar. ¿Será esta una forma de comportamiento semejante a los resultados de la clase media laboviana, en el sentido de que es la que más se aleja de los resultados de las otras clases? Seguramente no es así ya que se trata de un enfoque metodológico distinto al aplicado en este trabajo, pero vale la pena reconocer que existe una variable social que incide en el comportamiento lingüístico.

Además del análisis de las representaciones, se ha abordado la IL como un fenómeno de dos caras: como actitud (vertiente psicosocial) y como actuación (vertiente sociolingüística). Por una parte, la IL quedó manifiesta en la actitud mediante la respuesta tácita o explícita a los diversos instrumentos utilizados, por ejemplo cuando autovaloraron negativamente su producción. Por otra parte, la IL incidió en la actuación cuando los estudiantes sintieron reticencia a responder a un estímulo lingüístico.

Una forma en que el método permitió observar la naturaleza de la IL en los términos tradicionales fue en la discordancia de lo que los hablantes manifestaron explícitamente en el cuestionario y lo que realmente ocurrió en la prueba indirecta. Caso concreto son las preguntas F, G, H e I del cuestionario, en donde se aprecia un índice importante de asertividad que no concuerda con la desvaloración del discurso propio, prueba patente de una IL.

Ha quedado claro que la IL es un sentimiento de insatisfacción hacia la lengua propia, y que el silencio puede manifestarse como una reacción extrema. Swiggers P. (1993: 23, traducción propia) ha descrito a la IL como un “sentimiento

socializado de alienación – de doble alienación: por una parte, en relación con un modelo que no domina ya y, por otra, en relación con la propia producción, hacia la cual se manifiesta un rechazo.” El autor explica que las actitudes consecuentes de una IL pueden manifestarse objetivamente en la expresión lingüística de los hablantes (por ejemplo en la mezcla inapropiada de registros, duda en el empleo de formas, observación de incomodidad en el manejo del discurso) y también en la separación existente entre el comportamiento lingüístico y el discurso epilingüístico. Con base en esta definición, se está en condiciones de afirmar que hay una cierta separación entre el discurso epilingüístico de los estudiantes de Chapingo y el resultado de la prueba de IL como para afirmar que se está en un terreno de IL generalizado, que no corresponde exclusivamente a un grupo de estudiantes caracterizado por orígenes étnicos específicos o pertenencia a un medio sociocultural.

Pero si por una parte se observó una discordancia entre una aparente asertividad percibida en el cuestionario y en la prueba de respuesta pronta, en comparación con la última prueba (autoevaluación del discurso); por otra parte, se presentaron interesantes coincidencias reflejadas tanto en el instrumento directo como en el indirecto, por ejemplo, en la respuesta a la pregunta H, 37% declaró ser varias veces el primero en responder a una pregunta planteada por el profesor en el aula, y esto casi corresponde al 40% global que tendió a responder primero en la prueba de respuesta pronta. Lo mismo ocurrió con el caso de las respuestas G y H, donde las cifras de desacuerdo (18 y 28%) se podrían muy bien asociar al 24% resultante de estudiantes que guardaron silencio durante la prueba de respuesta pronta.

La representación coincide con la actuación demostrándose que los sujetos del estudio tienen clara consciencia de su imaginario lingüístico, una razón de este hecho puede deberse a la estrecha convivencia con la realidad multidialectal y multicultural de la institución, que obliga a percibir las diferencias como un hecho

cotidiano. Con los datos concordantes de las respuestas explícitas y las tácitas, se puede afirmar que la asociación de la actitud y la práctica ha sido pertinente en su medición.

Otro aporte metodológico del trabajo estaría relacionado con el hecho de que se llevó el estudio a un contexto social natural de los informantes (Labov, 1983: 75), es decir, al salón de clases. La recogida de datos ha sido un reto fundamental en la metodología sociolingüística, en la que se trata de evitar la interferencia de los medios empleados en los propios datos. Labov ha dado cuenta de este fenómeno y recomienda justamente el estudio de los hablantes “en la interacción con su familia o con el grupo de sus pares” (*ídem*), o bien, observando el lenguaje en la vida cotidiana evitando la presencia explícita del entrevistador. La aplicación de los instrumentos en este trabajo no ocurrió del todo según la recomendación de Labov, pero en cuanto a la inferencia de la actitud de IL puede decirse que durante el momento de la encuesta los estudiantes tuvieron presente que se les evaluaba algo distinto a este fenómeno, cuya presencia efectivamente se evidenció en las interacciones en el aula.

En un intento de balance general de los dos tipos de instrumentos (cuestionario y prueba de IL) utilizados en este trabajo, se observa una menor incidencia de IL cuando los estudiantes declaran directamente sobre los diversos puntos que aluden a su consciencia lingüística, elementos plasmados en el cuestionario como representaciones y aseveraciones acerca de su propio desempeño lingüístico, pero se observa una notable IL al aplicar el método de manera indirecta, tanto en la prueba de respuesta pronta, pero sobre todo en la que los estudiantes evalúan su propio discurso. El propósito que se persiguió fue el abordaje de elementos de inferencia de la actitud lingüística, pero en esta materia ningún intento es exhaustivo, pues en torno a los aspectos relacionados con cualquier actitud humana, siempre quedará algo por explorar.

4.3.2 El papel de la escuela en la promoción de valores lingüísticos

Se abordan dos rubros: la reflexión en torno a las razones de la insatisfacción general de los estudiantes por la forma en que hablan, y el papel de la escuela y su misión educadora y social. Se trata de ahondar en la interpretación de los resultados obtenidos y esbozar una reflexión en torno a la asociación entre aprender y aprender a comportarse lingüísticamente.

El primer rubro se relaciona con el resultado obtenido en la última prueba de IL, que refleja un elevado índice de IL (74% no eligió su propia versión como adecuada para representar una tarea escolar). ¿Cuáles son las razones por las que la autoestima lingüística de los estudiantes es tan baja? Al principio de la encuesta (cuestionario) los estudiantes adoptaron un comportamiento que reveló una buena dosis de seguridad lingüística (SL), por ejemplo, cuando afirmaron que normalmente no sienten temor de participar en clase (preguntas F, G), o que toman parte en las discusiones de los trabajos en equipo (pregunta I). Más adelante, sin embargo, esta actitud se matiza, e incluso se contradice cuando en gran medida deciden que sus producciones lingüísticas no son adecuadas para un trabajo académico. Esto puede atribuirse a una actitud y personalidad individuales, pero también hay razón para una interpretación más sociolingüística y que se traduce en la influencia de los sistemas sociales en la conducta lingüística de los hablantes ante contextos específicos, por ejemplo, el educativo, en donde el sistema social ha condicionado a los estudiantes a ser objetos de enseñanza más que sujetos de aprendizaje.

En un ambiente donde se promueve el purismo lingüístico académico, los estudiantes pueden comenzar a sentir que sus formas de expresión no son las mejores. Es probable que la escuela no esté promoviendo los valores de cada individuo de acuerdo con la condición social en la que se encuentra en ese

momento, y tal vez no sólo social sino hasta biológica, pues el desarrollo del lenguaje es un proceso biológico también, de modo que pretender hablar como otras personas con mayor experiencia lingüística determinada por la edad, el entorno sociocultural y el nivel académico puede ser una causa de desvalorización y consecuente IL.

Todas las sociedades modernas son sociedades lingüísticas, sin embargo, no se promueve la autovaloración de la lengua como se promueve la autovaloración del cuerpo (por ejemplo, la delgadez y la juventud), o de la posesión tecnológica (por ejemplo, el consumo de teléfonos celulares, cámaras y demás dispositivos digitales). Se vive en sociedades en donde la lengua es tan inherente al ser humano que no pareciera importante su valoración.

Por otra parte, una causa de esta baja autoestima lingüística puede tener que ver con la forma en que se ha educado al individuo en la adquisición de la lengua. Cuando comienza a hablar, es frecuente que se le corrija al pronunciar mal, o conjugar incorrectamente, o no articular en el sentido que algún adulto considere adecuado. Hablar puede ser para muchos un hecho traumático, al que no se arriesgan debido al temor social, a ese que provoca el silencio cuando se desea hacer una pregunta a un conferencista en medio de un auditorio, a ese mismo que inhibe la participación en clase porque se teme a la burla de los compañeros. Se trata de un temor parecido al de estar parado en medio de una pista para iniciar el baile.

A pesar de no haber dificultades que impidieran su adecuada expresión verbal en el ejercicio de la segunda parte de la prueba de IL, el porcentaje de estudiantes que decidió que su versión no era la más adecuada fue muy alto (74%). En el nivel avanzado la autoevaluación fue más elevada, pero tampoco representó a la gran mayoría. De cualquier modo, a pesar de que los estudiantes no poseen una autoestima lingüística, saben que su lengua evoluciona en el seno de una institución universitaria.

Queda mucho por reflexionar acerca del papel de la familia y la escuela en la promoción de una actitud positiva hacia el habla propia. Desde un enfoque sociolingüista no hay lenguas mejores ni peores, la lengua es el instrumento de la comunicación humana y su validez es tan probada en el caso de dos eruditos como en el de dos conductores de transporte público cuando conversan. La sociedad, sin embargo, tiende a reprobar el lenguaje de los segundos y a elogiar el de los primeros, y la crítica se convierte posteriormente en representación, que llega a los jóvenes y que les dota de una buena carga de inseguridad, misma que se manifiesta en la escuela, allí donde confluyen todos los orígenes y las experiencias lingüísticas. La IL nace de la experiencia social, del estar cierto que otros son mejores que uno mismo, y si lo son en inteligencia, belleza, riqueza, etc., ¿por qué no serlo en el uso de la lengua también?

En el cuestionario se ha comprobado que una serie de representaciones están presentes en los estudiantes a lo largo de su vida académica: los indígenas no hablan bien el español, tampoco la gente del campo, en la ciudad se habla mejor, etc. Para este estudio de caso, que aborda varios sujetos con estas proveniencias, la existencia de IL es palpable incluso a partir del estudio de las representaciones, y probablemente éstas incidan en su desempeño académico.

A lo largo de todo el estudio, se ha hecho ineludible la asociación de la inseguridad con la seguridad lingüística, fenómenos que habrá que considerar como coexistentes en cualquier estudio de esta temática. Pero el énfasis en este trabajo es en la IL porque es el síntoma que provocaría un problema en la educación de los jóvenes universitarios. Al intentar un estudio que enfatice esta problemática, se estaría en condiciones de llamar la atención a una posible causa de desaprovechamiento académico entre los jóvenes universitarios. En efecto, las consecuencias de IL en los estudiantes pueden afectar tanto su entorno psicológico como pedagógico, en el primer caso, en la forma de introversión, timidez, actitud de miedo y poca confianza en sí mismo, y en el segundo caso, como poco

desenvolvimiento para actuar en el aula, plantear sus dudas sobre un tema, resolver problemas o tareas, seguir instrucciones adecuadamente, etc. El llamado de atención sería principalmente a los actores de la educación encargados de promover una auténtica credibilidad en el individuo como depositario de inteligencia, éxito académico y trascendencia en el papel que le corresponde jugar en su entorno. Se observó en la encuesta que la escuela ejerce una influencia positiva, cuando los propios estudiantes reconocen su evolución en el dominio de la lengua, pero también una negativa, al verificarse que es en la escuela donde se reconocen las diferencias lingüísticas y se generan los sentimientos de subordinación ante otros. El grupo inicial declaró mayor seguridad en el no reconocimiento que otros compañeros hablen mejor con 44%, frente a 76% del grupo intermedio y 74% del grupo avanzado (Cf. Tabla 13).

Lo anterior lleva inevitablemente a reflexionar en el papel de la escuela. En este escenario, el uso del lenguaje es una herramienta de primera mano, es la única forma de manifestar el talento interno, por lo que promoverlo es promover la formación de los jóvenes. A este respecto, una cuestión que surge es conocer la medida en la que la escuela está promoviendo la asertividad y la seguridad lingüística.

La prueba de IL aplicada en este trabajo demostró que preferentemente, los hablantes tienden a responder con prestancia a las preguntas que se les dirigen, y la interacción se da en forma ordenada: alguien toma el primer turno de la palabra, a veces hay coincidencia entre más de un estudiante en el momento de responder, y resulta una suerte de coro; luego alguien más toma el segundo turno, o el tercero o cuarto, pero constantemente hay un porcentaje de silencio, o de no respuesta a algunas preguntas y entonces surge la inquietud de saber por qué los estudiantes no eligen un turno en la palabra y prefieren callar ante una pregunta para la que con toda seguridad hay una respuesta, porque las preguntas que aquí se plantearon fueron como solicitar la hora a alguien que se sabe trae un reloj consigo. El silencio

de estos estudiantes ha sido tomado como un signo de IL, 24% fue el promedio general del silencio en esta encuesta, es decir, casi la cuarta parte de las ocasiones que se preguntó no hubo respuesta.

Podría argumentarse que esto no es una muestra de inseguridad sino de pereza lingüística, pero el experimento trató de controlar este aspecto estableciendo ciertas condiciones de “obligatoriedad interactiva” por ejemplo, la encuestadora tomaba un lugar más dentro del estrecho círculo de cuatro estudiantes, generando así una interacción más personalizada y dirigida. Evidentemente, la escuela no obliga a los estudiantes a hablar, y ello parece ser adecuado hasta cierta medida, pues el conocimiento no es una camisa de fuerza que deba caber a todos por igual; sin embargo, los jóvenes que tienden a callar en el aula ante los estímulos lingüísticos lanzados por el profesor, como las preguntas grupales o individuales, la solicitud de opiniones, la realización de debates o discusiones, son aquellos quienes irán desarrollando una creciente IL que podría impedir la demostración de su progreso académico; como afirma Francard (1993: 40), “L’insécurité linguistique, lorsqu’elle atteint des formes aiguës, est une forme d’aliénation linguistique aux conséquences dramatiques.”²⁸

La escuela tiene entonces un rol muy ligado no sólo al logro de los contenidos académicos sino al modo en que deben expresarse esos contenidos académicos en forma de lenguaje. Pero esas formas de expresión serían variadas como es variado el origen geográfico y sociocultural de los estudiantes. Corresponde a los profesores tratar de explicar ese saber inconsciente que los estudiantes poseen y que es fuente de la IL que padecen. Si la escuela es un sitio especial donde emerge la actitud de IL, corresponde a ella el papel de mitigarla, explicando la legitimidad lingüística que todos los estudiantes poseen por igual. ¿En

²⁸ “La inseguridad lingüística, cuando alcanza formas agudas, es una forma de alienación lingüística de consecuencias dramáticas.” (Francard 1993: 40).

dónde más podría encontrar un individuo el contexto pertinente no sólo para hablar y escribir el lenguaje sino para hablar y escribir del lenguaje?

Es posible que la atención que la escuela preste a este asunto pudiera resolver no sólo los problemas de aprovechamiento académico sino de la propia personalidad de los jóvenes. La adolescencia y los años previos a la adultez son épocas de consolidación de criterios que inciden en la personalidad y que determinan el grado de asertividad con el que el individuo se conducirá a lo largo de su vida, así que el papel de la escuela en este sentido debiera ser más enfático y localizado. La realidad del lenguaje es su variabilidad, de modo que valdría la pena promover una enseñanza en donde se dé apertura a la pluralidad de usos, de acentos, de registros y de estilos variados, en otras palabras, incluir en el proceso de aprendizaje una especie de “reconciliación” entre el hablante y su lengua.

4.3.3 Perspectivas en el estudio de la inseguridad lingüística

Una idea optimista acerca de la IL es que después de Labov, su percepción como objeto de estudio se ha venido afinando, prueba de ello son los trabajos realizados en el mundo francófono, como los de N. Gueunier, Genouvrier y Khomsi (1978), así como (principalmente) los liderados por Michel Francard (1993, 1994) y sus colaboradores de la Université Catholique de Louvain; otros más en el mundo hispanófono han tenido interesantes resultados, como los de Carrera-Sabaté (2005), De Matteis, Lorena (2009) y Jara y Pendones (2010). En el mundo anglófono, precursor de estos estudios, se tiene además de Labov (1966, 1972), a Trudgill (1974). Todos estos estudios han aportado una nueva visión de la IL, pero pareciera tratarse de un fenómeno al que todavía se le puede observar más y mejor, desde otros ángulos, desde otros contextos, con planteamientos distintos a los ya expuestos.

De acuerdo con Francard (en Moreau, 1997: 175), una dirección a explotar en la investigación de este fenómeno sería la gran diversidad de producciones discursivas, centrando la atención en el esquema de interacción, como por ejemplo los cambios de registro, las alternancias de código, etc. Otro elemento lo constituirían las intervenciones lingüísticas de los hablantes en medio del discurso propio, como por ejemplo las autocorrecciones, las explicaciones, las preguntas acerca de lo que está o no bien dicho; además, agrega este autor, conviene estudiar a la IL más desde la perspectiva de la variación, en donde se observen las propiedades discursivas de los hablantes en diversos contextos, atendiendo al cambio en el volumen de la voz, a la complejidad sintáctica de sus enunciados, a la riqueza léxica, entre otros aspectos objetivos de la expresión lingüística.

Además de estos elementos, otros más podrían agregarse, orientados hacia el detalle de lo que ocurre durante los procesos interactivos de los hablantes. Un estudio de West C. y D.H. Zimmerman (1983) se enfocó en la observación de quiénes se dejaban interrumpir más durante conversaciones informales, resultando que las mujeres eran más propensas a este hecho que los hombres. Aunque el estudio se sitúa en una perspectiva de género y no menciona que se trate de abordar la IL, sería pertinente considerarlo como tal. En efecto, las interrupciones durante una conversación son reflejo de las relaciones de poder que se establecen en la misma.

Asimismo, el estudio de la IL podría situarse en el enfoque del análisis conversacional de Sacks H. y Shegloff (1973, 1974, 1977) que da cuenta detallada de la operatividad de la conversación humana; en el seno de ésta podría descubrirse de manera más objetiva la cantidad de veces que un hablante tiene la palabra, la longitud de sus turnos, la iniciativa temática, es decir, observar aquellos detalles que funcionen como una especie de “liderazgo conversacional” a partir de los cuales se puedan inferir actitudes lingüísticas.

No obstante, con cualquier intento exploratorio de la IL que se realice, debe adjuntarse el abordaje de los juicios explícitos de los hablantes acerca de por qué han reaccionado de la manera que lo han hecho, en ese sentido, esa es la puerta más abierta que queda por realizar en este estudio. Se ha tratado de equilibrar la balanza aludiendo al análisis de las representaciones y de las opiniones vertidas en un cuestionario, pero se sigue corriendo el riesgo de interpretar los datos aludiendo al imaginario lingüístico de quien realiza la investigación. No hay que olvidar que el uso de la lengua es la representación de la cultura, por lo que una reacción determinada puede interpretarse erróneamente si el investigador y el sujeto de estudio pertenecen a culturas diversas. Se sabe que en la cultura latinoamericana, por ejemplo, la cercanía entre las personas cuando conversan es un rasgo natural, pero que en algunas culturas europeas esto sería interpretado como un indicio de descortesía. Una lista larga de ejemplos puede caber aquí, lo que importa es la consideración del propio hablante sujeto de estudio en torno a su reacción, finalmente es a él a quien pertenece, así que no habría por qué dejarlo del todo.

Otra línea de investigación que pudiera abrirse en torno al fenómeno de IL consiste en observarla más como un fenómeno psicológico además de sociolingüístico, la presente investigación ha intentado esta consideración al abordarla como una actitud producto de una predisposición interna hacia la acción. La inseguridad sería entonces considerada como una sensación o estado del individuo respecto de su imagen en relación con el mundo, imagen por supuesto distorsionada al tratarse de una inseguridad. Vislumbrar a la IL como un objeto de estudio interdisciplinar contribuirá a la integralidad de los elementos que la conforman, de modo que pueda ser abordada cada vez más objetivamente y que los resultados que se obtengan de su estudio revistan el carácter científico que le merece.

En todas estas facetas de análisis, la IL no debiera mezclarse en lo posible con la competencia lingüística. El presente estudio ha demostrado que la

competencia no tiene relación con la actitud lingüística; en la experiencia docente de quien ha realizado esta investigación, y el contacto de más de diez años trabajando con estudiantes de origen indígena y no indígena en el mismo salón de clase, se ha verificado que unos y otros poseen facultades de lenguaje adecuadas y similares para producir y entender la lengua de transmisión del conocimiento, pero que son las aprensiones o prejuicios sociales las que impiden que el aprovechamiento se dé de manera semejante. Por supuesto, hay varios factores que podrían incidir, pues no todos los estudiantes dedican la misma atención a sus estudios, pero fuera de estas aristas, en cuanto al desempeño en el aula, la seguridad lingüística con la que todos debieran conducirse sigue pendiente en su promoción.

Finalmente, el principal reto que parece tener en este momento el estudio de la IL es su propia teorización. Se trata de un concepto que se abre y parece ambicionar mucho más de lo que su precursor (Labov) pudiera haber supuesto, y más de lo que algún autor²⁹ pudiera haber expresado en cuanto a su limitación como objeto de análisis. Gueunier N. (1993: 138) sugiere tomar en cuenta los tres siguientes elementos de reflexión para contribuir a la teorización de la IL:

- No limitar el estudio de la IL a la exclusiva comparación entre la autoevaluación y la actuación lingüística. En tanto sea posible separar la competencia de la actuación, se sugiere buscar indicios de IL en la propia competencia. Un ejemplo de esto son los hablantes con buen nivel de competencia que han hecho estudios en el extranjero pero que por falta de práctica cotidiana en una lengua suelen no encontrar las palabras adecuadas para una conversación informal. En contraparte, aquellos que sí dominan la lengua pueden encontrar angustiante conversar con esos hablantes incompetentes pero seguros lingüísticamente que parecen no

²⁹ En el congreso sobre IL celebrado en Louvain-la-Neuve, Bélgica, en noviembre de 1993, M. Glatigny afirmaba que los dominios de la IL son “marginales” (fonología, morfología, léxico), más que “profundos” (sintaxis, semántica). (en Gueunier N. 1993, mi traducción).

esforzarse mucho por darse a entender. Este caso concreto es citado por Gueunier N. (*ídem*) a propósito de los libaneses francófonos que tienen un alto nivel de escolarización. Se trata de un ejemplo poco común, pero lo que parece original respecto de la sugerencia es el enfoque sobre la competencia, es decir, ahondar en la capacidad lingüística potencial de los hablantes y descubrir allí trazas de IL.

- Conservar el carácter binario del concepto de IL, es decir, no disociarlo jamás de la seguridad lingüística. Esta situación sería de por sí muy rara o imposible de encontrar, pues no se puede hallar un escenario en donde todos los hablantes sean completamente seguros o inseguros.
- No atribuir a la IL un sentido totalmente negativo, pues si bien se trata de un estado de insatisfacción (en una dimensión psicológica), es un elemento clave en el dinamismo y la innovación cotidiana de una lengua.

Junto a estas recomendaciones, y de acuerdo con la experiencia obtenida en la realización de este trabajo, la teorización de la IL debe comenzar por una organización del concepto en torno a sus diversas aristas. Efectivamente, no se puede reducir su estudio a la búsqueda continuada de índices de IL basados en la diferencia entre autoevaluación y actuación, hace falta establecer una jerarquía conceptual respecto de la cual se la pueda abordar en diversos enfoques teóricos y metodológicos, a ello puede contribuir la Macrolingüística.

Conclusión

Habiendo sintetizado los resultados del análisis en el capítulo anterior, resta concluir este trabajo aludiendo al cumplimiento de los objetivos e hipótesis y a los puntos de interés sobre los que se fundó su realización.

En cuanto a los objetivos, ha quedado demostrado que existe una marcada presencia de IL entre los estudiantes de educación media superior y superior de la institución caso de estudio que se evidencia durante las actividades en el aula, por ser este espacio un núcleo de convivencia obligada entre estudiantes de diversos orígenes geográficos y étnicos.

Se puede asumir que los estudiantes tienen una conciencia clara sobre la diversidad lingüística y que pueden reconocer significaciones sociales específicas en términos de la etnicidad y la ruralidad. Los resultados del cuestionario en B y C reflejan que hay mayor adhesión al favorecimiento del habla rural que de la indígena. Esto se comprende al saber que más de la mitad de la matrícula en Chapingo es de origen rural y aproximadamente una cuarta parte es de origen indígena.

La aplicación de métodos sociolingüísticos como el cuestionario con proposiciones reflexivas y la autoevaluación del discurso permitieron la evidencia de la IL, pero la consideración de recursos metodológicos propios de la psicología social, como la reacción a estímulos parcialmente estructurados (Summers, 1976), que se tradujo en una prueba de respuesta pronta, permitieron enriquecer el objetivo planteado que consideraba sólo el enfoque sociolingüístico.

Como se planteó, el análisis incluyó tres momentos de la trayectoria escolar y la participación de parámetros como la etnicidad y la pertenencia a medios socioculturales. Los resultados expuestos en el capítulo cuatro han dado cuenta de ello. Allí se puede observar, por ejemplo, que una dimensión social que favorece la SL es la pertenencia a un núcleo sociocultural favorecido: a la pregunta D, del cuestionario, la mayoría de los que no aceptaron que otros estudiantes hablaran mejor que ellos pertenecían al medio favorecido y medianamente favorecido.

Sobre el objetivo relacionado con la reflexión en torno al papel de la escuela en la promoción de una autovaloración lingüística positiva, queda a la vista de los resultados que la escuela altera la valoración de la propia variedad lingüística. Esto ha quedado demostrado en los estudios de Francard (1993) y Labov (1972), y en este caso se observó una tendencia en la misma dirección, en particular en el cuestionario, en donde los estudiantes en un nivel inicial manifiestan mayor aprecio hacia su lengua, pero conforme avanzan los grados escolares, se alejan de tal favorecimiento.

Sin embargo, la prueba de IL (segunda parte) reflejó que sí existe una evolución del índice de SL, al elevarse de 19% en los niveles inicial e intermedio a 39% en el avanzado (Cf. Fig. 14).

También se ha confirmado la existencia de relaciones asimétricas entre estudiantes de diverso origen étnico y sociocultural durante situaciones de interacción oral en el aula, pero si en las hipótesis se expresó que dichas relaciones favorecen la IL en estudiantes de procedencia indígena y medios poco favorecidos, el resultado de este trabajo no verifica las afirmaciones planteadas en forma contundente, pues se ha demostrado que los índices de diferencia entre estos estudiantes y los que no provienen de comunidades indígenas o pertenecen a medios poco favorecidos son apenas ligeras como para asegurar que estos últimos superen a los primeros.

Ante este panorama, un sentido exclusivo en el que se deben tomar los resultados presentados es la concepción de IL en relación con el contexto en donde se desarrolló el estudio. Una idea fundamental del trabajo consistió en determinar las condiciones en las que se presenta una forma de IL, por lo que los límites de la validez de este estudio están ceñidos al contexto. Claude Bastien (1992, en Nogueira S. y J. Warley: 2009: 25) señala que “la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos sino, por el contrario, hacia su contextualización [...] la contextualización es una condición esencial de la eficacia [del funcionamiento cognitivo]”. El conocimiento construido aquí es entonces resultado del proceso dialéctico que sigue la teoría existente sobre IL, es un conocimiento que afronta el riesgo del error, pero que lo expone (el conocimiento) sin soslayar la naturaleza de la que proviene.

Sobre los puntos que generaron el interés en este trabajo, se expresan los tres siguientes:

En primer lugar, la idea partió del hecho de compartir las aulas, la vida y la lengua en un recinto universitario único como la Universidad Autónoma Chapingo. Ante la riqueza lingüística que planteaba este escenario, resultaba casi imposible sustraerse de la posibilidad de llevar a cabo un estudio en ese campo; como parte integrante de esa comunidad y cercana a los estudiantes mediante una actividad docente de más de una década, se consideró oportuno vincular lo lingüístico a lo actitudinal y a lo sociológico, de modo que el trabajo presentado ha intentado confluir esas áreas en el estudio de un fenómeno de gran potencial teórico.

Antes que un hecho lingüístico, se consideró a la IL como un fenómeno actitudinal e incidente en el comportamiento de los hablantes, aspecto derivado de la experiencia de observar a los estudiantes con actitudes diferenciadas durante el desarrollo de actividades en el aula. La primera intención fue descubrir qué condicionaba esas actitudes y en qué medida se encontraría una significación social para explicarlas. La experiencia personal del trabajo ha permitido no sólo

entender un procedimiento de investigación sino comprender más a los estudiantes con los que se convive día a día, al tiempo que desarrollar una consciencia social como docente en su papel motivador para una mejor promoción de los valores lingüísticos que deben existir en cada hablante.

En segundo lugar, la temática resultó muy atractiva desde el principio dado que se le consideró de gran relevancia para el entendimiento del modo en que se realizan las interacciones lingüísticas entre personas de diferentes rasgos sociales. En ese sentido, dichas interacciones se entienden como relaciones de poder en los que resultaba interesante dilucidar cuáles eran las causas, manifestaciones y consecuencias de un “síntoma” ya mencionado en la literatura sociolingüística pero aún poco abordado en el mundo hispanófono. La originalidad de esta investigación reside principalmente en la contribución a ese sector respecto de una temática novedosa abordada con un enfoque teórico-metodológico centrado en la actitud no sólo sociolingüística, sino psicolingüística.

En tercer lugar, el hecho de abordar una temática tal en una institución con las características de Chapingo promovió la idea de que los resultados podrían conllevar una reflexión en torno al papel que las autoridades escolares tendrían que asumir para impulsar una valoración positiva acerca de algo tan propio como la lengua. Una visión particular de quien propone este trabajo es que la investigación científica debe contribuir a mejorar la vida de las personas. De este modo, cada investigador tendría una responsabilidad con el conocimiento pero también con su entorno.

El producto presentado es por tanto resultado de experiencias individuales y de caminos deseados de recorrer, motivados por un sentido no exclusivamente académico sino también social.

Bibliografía

- Arrieta M., C.V. Jara y C. Pendones. 2010. Actitudes lingüísticas hacia dos variedades de habla: Valle Central y Guanacaste. En *Káñina* 34 (Rev. Artes y Letras. Universidad de Costa Rica), p. 115-127.
- Blas Arroyo J.L. 1994. Valenciano y castellano. Actitudes lingüísticas de la sociedad valenciana. Estudio sobre una comunidad urbana. En *Hispania* 77, p. 143-155.
- Blas Arroyo J.L. 1999. Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. En *Estudios Filológicos* 34, p. 47-72.
- Bucci W. y M. Baxter. 1984. Problems of Linguistic Insecurity in Multicultural Speech Contexts. En *Discourses in Reading and Linguistics* 433, p. 185-200.
- Bourdieu P. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques.* Paris: Fayard.
- Chambers J.K. y P. Trudgill. 1998. *Dialectology.* Cambridge : Cambridge University Press.
- Chomsky N. 1957. *Syntactic Structures.* La Haya: Mouton.
- Chomsky N. 1968. *Language and Mind.* Nueva York: Harcourt, Brace and World.
- Chomsky N. 1975. *Reflections on Language.* Nueva York: Pantheon.
- Chomsky N. 1979. *Reflexiones sobre el lenguaje.* Barcelona: Ariel.
- Chomsky N. 1999. *Estructuras sintácticas.* Buenos Aires: Siglo XXI
- Carrera-Sabaté J. 2005. Inseguridad lingüística y cambio fonético en catalán noroccidental. En *Estudios de Sociolingüística* 6 (1), p. 65-86.
- Culioli A. 1997. Subjectivité, invariance et déploiement des formes dans la construction des représentations linguistiques. En C. Fuchs y S. Robert (eds). *Diversité des langues et représentations cognitives.* Paris: Collection "L'homme dans la langue".

- De los Heros S. 2001. Discurso, identidad y género en el castellano peruano. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- De Matteis L. 2010. Sobre el concepto de seguridad lingüística: propuesta de formulación para contextos institucionales específicos. En Revista electrónica de estudios filológicos 19.
- Fasold R. 1984. *The sociolinguistics of society*. Oxford: Blackwell.
- Fernández y Fernández M. 1991. *Chapingo hace 50 años*. Estado de México: Colegio de Posgraduados.
- Ferguson C. 1959. Diglosia. En *Word* 15, p. 325-340.
- Fishbein M. e I. Ajzen. 1975. *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fishman J.A. 1965. Who speaks what language to whom and when? En *La linguistique* 2, p. 67-88.
- Fishman J. 1975. *Sociolinguistics*. Massachusetts: Newbury House.
- Fishman J. 1979, 1988. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Francard M. (en colaboración con Joëlle Lambert y Françoise Masuy). 1993. *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*. Bruselas: Colección Français et Société 6.
- Francard M. 1994a. Pour exorciser Shibboleth. En *Cahiers de l'institut de Linguistique de Louvain*. Actas de Coloquio 10-12 Noviembre 1993, Volumen I, p. 9-11.
- Francard M. 1994b. Trop proches pour ne pas être différents. Louvain-la-Neuve: Cahiers de l'institut de Linguistique de Louvain. En *Cahiers de l'institut de Linguistique de Louvain*. Actas de Coloquio 10-12 Noviembre 1993, Volumen I, p. 61-70
- Francard M., G. Geron y R. Wilmet. 1993-1994. *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. [Edición de las actas del coloquio sostenido sobre ese tema en Louvain-la-Neuve del 10 al 12 de

noviembre 1993]. Volumen I, 223 p., Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain 19 (3-4), 1993 [publicado en 1994]. -Volumen II, 145 p., Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain 20 (1-2), 1994.

- Francard M. 1997. Insécurité linguistique. En Moreau M.L. 1997. Sociolinguistique. Bélgica: Mardaga
- Francard M. et V. Provost. 2002. Francophone et peu fier de l'être? En Journal Louvain 133, p. 12
- Gal S. 1989. Between speech and silence. The problematic of research on language and gender. En Pragmatics 3 (1), p. 1-38.
- Garvin P. 1974. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México: UNAM.
- Garvin P. y Y. Lastra. 1974. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México: UNAM.
- Gueunier N., E. Genouvrier y A. Khomsi. 1978. Les français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé. Paris: Champion.
- Gueunier N. 1993-1994. L'insécurité linguistique. Méthodologie et construction du concept. En Cahiers de l'institut de Linguistique de Louvain. Actas de Coloquio 10-12 Noviembre 1993, Volumen II, p. 134-140.
- Geron G. 2006. Séminaire 1371. Bélgica: Universidad Católica de Lovaina.
- Giles H., R. Bourhis y A. Davies. 1979. Prestige Speech Styles: The Imposed Norm and Inherent Value Hypotheses. En Language and Society. Anthropological Issues. Gran Bretaña: Mouton Publishers.
- Gómez M.R. 1976. Episodios de la vida de la Escuela Nacional de Agricultura. Estado de México: Colegio de Posgraduados.
- González S. 1996. Historia de la Hacienda de Chapingo. Estado de México: Universidad Autónoma Chapingo.
- González Martínez J. 2008. Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. En las Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL), editadas por Inés Olza Moreno, Manuel

- Casado Velarde y Ramón González Ruiz. Pamplona: Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Universidad de Navarra.
- Gueunier N. 1994. L'insécurité linguistique, méthodologie et construction du concept. En Cahiers de l'institut de Linguistique de Louvain. Actas de Coloquio 10-12 Noviembre 1993, Volumen II, p. 133-140.
- Halliday M.A.K. 1982. El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.
- Houdebine A.M. 1993. De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique. En Cahiers de l'institut de Linguistique de Louvain. Actas de Coloquio 10-12 Noviembre 1993, Volumen I, p. 31-40.
- Klinkenberg J.M. 1993. Terres d'insécurité. En Cahiers de l'institut de Linguistique de Louvain. Actas de Coloquio 10-12 Noviembre 1993, Volumen I, p. 13-15.
- Labov W. 1966. The Social Stratification of English in New York City. Washington D.C.: University of Pennsylvania, Center for Applied Linguistics.
- Labov W. 1972. Sociolinguistic Patterns. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Labov W. 1983. Modelos sociolingüísticos. Madrid: Cátedra.
- Labov W. 2000. Principles of Linguistic Change. Volume II: Social factors. Oxford. Blackwell.
- Lambert W.E., R.C. Hodgson, R.C. Gardner, y S. Fillenbaum. 1960. Evaluational reactions to spoken language. En Journal of Abnormal and Social Psychology 60.1: 44-51.
- Lambert W., H. Frankel y R.A. Tucker. 1966. Judging personality through speech: A French-Canadian example. En Journal of Communication 16, p. 304-321.
- Lastra Y. 2003. Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción. México, DF: El colegio de México.
- López Morales H. 2004. Sociolingüística. Madrid: Gredos
- Lyons, J. 1981. Language and Linguistics. Gran Bretaña: Cambridge University Press.

- Lyons J. 1970. Nuevos horizontes de la lingüística. Madrid: Alianza.
- Milroy L. y M.J. Gordon. 2003. Sociolinguistics: Method and Interpretation. Oxford: Blackwell.
- Moreau M.L. 1997. Sociolinguistique. Bélgica: Mardaga
- Miotto C.F. y M. Glzman. 2009. En torno a la distinción entre lo metalingüístico y lo epilingüístico: aportes para un estudio histórico del saber gramatical. Buenos Aires: Instituto de Filología Hispánica "Dr. Amado Alonso"- UBA/CONICET.
- Moreno de Alba J.G. 1994. La pronunciación del español en México. México, DF: El colegio de México.
- Moreno de Alba J.G. 2003. La lengua española en México. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Fernández F. 2005. Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández F. 2009. La lengua española en su geografía. Madrid: Arco.
- Muñoz Cruz H. 2010a. Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural. México: UAM y Ediciones del Lirio.
- Muñoz Cruz H. 2010b. Subjetividad y valoración sobre la diversidad y la intercomunicación. En Muñoz Cruz H. y E. Santana (eds). Configuraciones y reconfiguraciones...Impactos de la reflexividad sociolingüística, de las políticas del lenguaje y de la variabilidad fónica en las lenguas históricas. México: UAM y Ediciones del Lirio.
- Nogueira S. y J. Warley. 2009. De la tesis al libro. Buenos Aires: Biblos.
- Nunan, D. 1997. Research Methods in Language Learning. USA. Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). 2011. La Revolución Verde. <http://www.fao.org/kids/es/revolution.html>. Fecha de consulta: 26 de julio de 2011.

- Owens, Thomson W. y P.M. Baker. 1984. Linguistic insecurity in Winnipeg: Validation of a Canadian index of linguistic insecurity. En *Language in Society* 13.3, p. 337-350.
- Palacios M.I. 1999. Los directores de la Escuela Nacional de Agricultura. Estado de México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Preston, D. 2004. En Chambers J.K., Trudgill P. & Schilling-Estes N. (eds). *The Handbook of Language Variation and Change*. USA, UK, Australia: Blackwell.
- Radford, A. 1988. *Transformational Grammar*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Rayter A. y J. Zullo. 2004. *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Buenos Aires: Gedisa.
- Sankoff G. 1980. A quantitative paradigm for the study of communicative competence. En Sankoff G. (ed). *The social life of language*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Saussure F. 1945 (2010, 24a edición). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Schegloff E., y H. Sacks. 1973. Opening up closings, methodological bases of interaction. En *Semiotica* 8, p. 289-327.
- Schegloff E., G. Jefferson y H. Sacks. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. En *language* 50, p. 696-735.
- Schegloff E., G. Jefferson y H. Sacks. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. En *Language* 53, p. 361-382.
- Summers G.F. 1976. *Medición de actitudes*. México: Trillas.
- Swiggers P. 1993. L'insécurité linguistique: du complexe (problématique) à la complexité du problème. En *Cahiers de l'institut de Linguistique de Louvain*. Actas de Coloquio 10-12 Noviembre 1993, Volumen I, p. 19-29.

- Thibault P. y D. VINCENT. 1990. Un corpus de français parlé. Montreal 84 : Historique, méthodes et perspectives de recherche. Québec : Université Laval, Departamento de Lenguas y Lingüística.
- Trudgill P. 1974. The Social Differentiation of English in Norwich. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trudgill P. 1974. Sociolinguistics. Londres: Penguin.
- Trudgill P. 2003. A Glossary of Sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM). Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025. Estado de México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM). Anuario estadístico 2007. Estado de México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM). Anuario estadístico 2008. Estado de México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM). Anuario estadístico 2009. Estado de México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Yzerbyt V., V. Provost y O. Corneille. 2005. Not Competent but Warm...Really? Compensatory Stereotypes in the French-speaking world. En Group Processes and Intergroup Relations 8 (3), p. 291-308.
- Yule, G. 1996. The Study of Language. Gran Bretaña: Cambridge University Press
- Weinreich U., W. Labov y M. Herzog. 1968. Empirical Foundations for a theory of language change. Directions for historical linguistics. En W. Lehman y Y. Malkiel (eds). Austin: University of Texas Press.
- West C. y D.H. Zimmerman. 1983. Small insults: a study of interruptions in cross-sex conversations between unacquainted persons. En Thorne B., Ch. Kramarae y N. Henley (eds). Language, Gender and Society. USA: Heinle & Heinle.

ANEXO 1

CURSO DE REDACCIÓN PARA ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

Este curso está dirigido a estudiantes de licenciatura y posgrado de la Universidad Autónoma Chapingo, en el marco de un trabajo doctoral sobre estudios de lenguaje. El curso de redacción representa el pretexto para entrar en contacto con los estudiantes en el aula, al tiempo que se aporta un conocimiento útil para casi cualquiera de las materias impartidas en el nivel superior, pues se trata de dar a conocer brevemente algunas de las herramientas más útiles para la redacción de ensayos y trabajos escritos. El curso, con una duración de tres horas, contempla la reflexión en torno a la forma del lenguaje, el contenido de los mensajes comunicativos y la importancia de la buena escritura en el ámbito académico. Con tres horas de trabajo frente a grupo, se abordarán de manera breve los siguientes temas:

1. Comunicación y expresión escrita.
2. Ortografía.
3. Nociones de gramática.

Cada uno de estos temas tendrá duración de una hora, en la que se proporcionará elementos relevantes respecto de las faltas más frecuentes cuando se escribe.

Con la finalidad de obtener el material para análisis lingüístico propio del trabajo de investigación, se solicitará a los estudiantes que realicen escritos sobre la temática señalada por la instructora del curso y se realizarán grabaciones de las sesiones grupales. A la clase asistirán al menos dos personas más, quienes fungirán como ayudantes en la toma de tiempos en la palabra y en la descripción de las actitudes lingüísticas observadas durante el trabajo en equipo.

Para cada uno de los temas mencionados arriba, se especifican una serie de subtemas que podrían abordarse en la medida que el tiempo lo permita. Para el caso de los primeros dos temas, la lectura de referencia es Cervera, A. y Hernández, G. (2008), capítulo III; mientras que para el tercer tema se utilizará el material de Escalante, B. (1999). Ambos textos se refieren a la redacción en español.

Los subtemas son:

1. Comunicación y expresión escrita.

- Necesidad de comunicarse.
- Comunicación escrita.
- Escritura creativa.
- La fuerza de la escritura.
- Plan de actuación previa.
- Actitud dinámica en la escritura.
- ¿Por dónde se empieza a escribir?

2. Ortografía

- Conceptos generales.
- Acentuación.
- Uso de mayúsculas.

3. Nociones de gramática

- Errores habituales en el uso de la lengua.
- Sino y si no.

- Deber y deber de.
- Gerundio.
- Pobreza de vocabulario
- Anfibologías por el uso incorrecto del pronombre relativo “que” y del pronombre posesivo “su”.

Evidentemente, este material se debería abordar en un mayor número de horas, pero debido a que se trata de un conocimiento alterno a otra materia de la especialidad y, debido a que se estará ocupando el tiempo de clases de un profesor, no se amplía la posibilidad de ocupar más tiempo para impartir la citada información.

Ante todo, debe quedar claro que este programa representa sólo la oportunidad de entrar en contacto con los estudiantes en su calidad de hablantes y que los datos que se obtengan para análisis lingüístico estarán sujetos a la posterior aprobación del profesor que facilitó el espacio para entrar en su grupo, respecto del uso que dichos datos tendrán en la investigación lingüística.

*Elaboró: Willelmira Castillejos López
 Profesora de la Universidad Autónoma Chapingo
 Estudiante de doctorado de la Universidad Autónoma Metropolitana*

ANEXO 2

--

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Fecha:

Información solicitada	Respuestas
Nombre y apellidos	
Edad	
Lugar de nacimiento	
Fecha de nacimiento	
Grado escolar (año y especialidad)	
Lugar de procedencia	
¿Usted identifica su lugar de procedencia como una zona rural o urbana?	
¿Usted reconoce su lugar de procedencia como una zona indígena? ¿Cuál?	
Ocupación de su padre	
Grado académico de su padre	
Ocupación de su madre	
Grado académico de su madre	
Lengua(s) que usted habla	
Lengua(s) que habla su padre	
Lengua(s) que habla su madre	

ANEXO 3

--

Cuestionario

Señale con una X la opción que más se ajuste a su opinión respecto de las aseveraciones en cada línea

Aseveración	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	Indeciso
1. En Chapingo, adonde vienen estudiantes de todo el país, se pueden observar formas distintas de hablar.			
2. La gente que ha vivido en la ciudad habla mejor que la que ha vivido en el campo.			
3. Los estudiantes que vienen de una comunidad indígena hablan español tan bien como los que no vienen de una comunidad indígena.			
4. Reconozco que algunos compañeros tienen mejor dominio del español que yo.			
5. Conforme pasa el tiempo que llevo estudiando en Chapingo, siento que mi forma de hablar va mejorando.			
6. Siento que mi forma de hablar no es adecuada cuando participo en clase, por lo que prefiero guardar silencio.			
7. No siento temor a participar en clase (planteo mis dudas con toda libertad).			
8. A veces soy el primero en responder a alguna pregunta que el profesor hace a la clase entera.			
9. En los trabajos de equipo, ya sea dentro o fuera del salón de clases, normalmente son mis compañeros los que discuten más sobre la tarea a resolver. Yo prefiero reservarme mis opiniones.			
10. Reconozco que tengo faltas de ortografía y puntuación que necesito resolver.			
11. Me cuesta trabajo estructurar ideas cuando redacto.			
12. Considero que escribir bien es importante en mi formación.			

ANEXO 4

Nombre el encuestador: Fecha:

Grupo y carrera:

Tabla para registrar el orden o prontitud de respuesta a las preguntas de la primera columna, donde 1 es la primera persona que responde, 2 la segunda, 3 la tercera y 4 la cuarta.

Pregunta	Nombres de estudiantes			
¿Qué te cuesta más trabajo al redactar: iniciar el texto u ordenar las ideas?				
¿Haces uso del Internet para integrar información a tus trabajos escritos?				
¿Consideras que tienes facilidad para redactar?				
¿De qué manera has intentado resolver tus problemas de faltas de ortografía?				
¿Qué opinas acerca de que antes de aprender idiomas extranjeros se debe aprender bien el español?				

En este equipo de tres o cuatro personas se hace la pregunta: ¿Cuál de las tres o cuatro versiones que han escuchado debe representar el trabajo del equipo? En otras palabras, ¿cuál les parece mejor en la forma que fue expresada?

Estudiante dijo que la de

Observaciones (por ejemplo, las explicaciones de por qué eligieron la versión del estudiante X)

INFORMANTE	VERSIÓN PROPIA	VERSIÓN AJENA	TOTAL
AVA-MF-NO-63		1	1
AVA-PF-SI-64	1		1
AVA-MF-SI-65		1	1
AVA-FV-SI-66		1	1
AVA-FV-NO-67		1	1
AVA-PF-SI-68		1	1
AVA-FV-NO-69		1	1
AVA-FV-SI-70		1	1
AVA-PF-NO-71	1		1
AVA-FV-NO-72	1		1
AVA-MF-SI-73	1		1
AVA-MF-NO-74		1	1
AVA-FV-NO-75		1	1
AVA-FV-NO-76		1	1
AVA-MF-NO-77		1	1
AVA-MF-NO-78	1		1
AVA-FV-NO-79	1		1
AVA-FV-NO-80		1	1
AVA-MF-NO-81		1	1
AVA-FV-SI-82		1	1
AVA-MF-SI-83		1	1
AVA-MF-NO-84	1		1
AVA-MF-NO-85		1	1
AVA-MF-SI-86	1		1
AVA-MF-NO-87		1	1
AVA-PF-NO-88		1	1
AVA-FV-NO-89	1		1
AVA-PF-NO-90	1		1
AVA-MF-SI-91	1		1
AVA-FV-NO-92		1	1
AVA-MF-NO-93	1		1
TOTAL	12	19	31