UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Secteur des sciences humaines
Faculté de philosophie, arts et lettres
Formation doctorale en Langues et lettres
Centre de recherche Valibel – Discours et variation

TRILINGÜISMO EN REGIONES ANDINAS DE BOLIVIA

Thèse de doctorat présentée
en vue de l'obtention du grade de
docteur en philosophie et lettres
par Teofilo LAIME AJACOPA

Jury de thèse :
Président, Professeur Heinz Bouillon (UCL)

Promoteurs : Professeur Silvia Lucchini (UCL)
Professeur Isabel Yepez (UCL)

Jury : Professeur Philippe Hambye (UCL)
Professeur Olivier Servais (UCL)
Professeur Amado Alarcón (Universitat Rovira i Virgili)

Louvain-la-Neuve, 2011

Dedicatoria

A mi familia:
mi esposa Virginia Lucero,
mis hijos Hanigo Hans, Lilian y Susan.

A mi escuelita:
Núcleo indigenal “Germán Busch”
Jesús de Machaca.

AGRADECIMIENTOS

Realizar y concluir un trabajo académico como esta tesis ha merecido el apoyo de muchas personas de Bolivia y de Europa, a quienes agradezco infinitamente.

Mis familiares, primos, hermanos y mis padres han sido los que me han apoyado moralmente en el estudio y en mi formación académica.

Al mismo tiempo, quiero agradecer a mis promotoras de tesis, prof. Silvia Lucchini y prof. Isabel Yepez, quienes han sido tan justas y de confianza para guiarme todo el recorrido de este trabajo académico.

Igualmente, agradecer a los miembros del jurado, profesores Philippe Hambye, Olivier Servais y Amado Alarcón, por haberme acompañado en el proceso y conclusión de esta investigación con su sabiduría en el campo teórico y metodológico, como también al prof. Heinz Bouillon, quien preside el jurado.

Asimismo, me toca agradecer a Lorise Moreau, por su asistencia en el manejo estadístico; a Carlos Mendoza y a Luis Garzón, por compartir sus conocimientos desde la sociología en la reflexión continua de este trabajo sociolingüístico.

Por otra parte, agradecer a los miembros de Valibel, por enriquecer mi trabajo mediante los seminarios internos.

Agradecer también a los compatriotas bolivianos en Bélgica y en Europa por el apoyo que me brindaron, entre ellos, especialmente a Freddy Sepúlveda, Ximena Córdova, Rosmery Gómez, Patricia Cortés, Katya Morales, Mónica Navarro, Patricia Álvarez, Bianca Demarchi, Wilde, entre otros.

Finalmente, agradecer a los informantes de La Paz y de Cochabamba, por haber participado con su experiencia de vida y proveyendo datos empíricos a esta investigación.

ÍNDICE

Abstract
Introducción ……..….. 17

PRIMERA PARTE: LA PROBLEMÁTICA

CAPÍTULO I
Planteamiento del problema ……. 21
1.1. Referencia panorámica de las lenguas del mundo relacionadas con Bolivia.
1.2. Panorama sociolingüístico sudamericano.
1.3. Descripción de la situación y sectores sociolingüísticos de Bolivia.
1.3.1. Descripción de las lenguas en familias lingüísticas y en cifras a nivel nacional.
a) Stocks y familias lingüísticas mayores.
b) Familias lingüísticas menores.
c) Lenguas no clasificadas.
d) Lenguas extintas.
e) Zonas lingüísticas de Bolivia.
f) Poblaciones trilingües en la zona andina de Bolivia.
g) Lengua regional, lengua nacional y lengua global.
1.3.2. Evolución de la dinámica sociolingüística en Bolivia
a) Aumento y disminución de hablantes en los idiomas mayoritarios.
b) La distribución de las lenguas según la edad.
c) La distribución de las lenguas según el género.
d) Cambio de lengua en los hablantes.
e) Pérdida de la lengua hacia un semilingüismo y alingüismo en los hablantes.
f) Debilitamiento de la identidad cultural.
1.4. Dinámica sociolingüística en las áreas urbanas de la zona andina de Bolivia.
1.5. Formulación del problema.
1.5.1. Los movimientos lingüísticos monodireccionales.
a) El monolingüismo.
b) El bidialectismo diglósico.
1.5.2. Los movimientos lingüísticos multidireccionales.
a) La diversidad lingüística.
b) El plurilingüismo y el multilingüimo.
1.6. Conclusión el capítulo.
1.6.1. Problemas identificados.
1.6.2. Problema científico.
1.6.3. Objeto de estudio.
1.6.4. La pregunta de investigación.
1.6.5. Delimitación de la investigación.
1.6.6. Objetivos de la investigación.

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II
Conceptos en tres niveles sociolingüísticos …… 71
2.1. Los debates sobre lengua y dialecto en la sociedad.
2.1.1. La lengua como reflejo de la estructura social.
2.1.2. La lengua como códigos diferenciados.
2.1.3. La lengua como hábitus lingüístico y capital lingüístico.
2.1.4. La lengua como producto de la comunidad social.
2.1.5. La lengua como instrumento y lazo social.
2.1.6. La lengua como evolución de la fragmentación social.
2.1.7. La lengua como comportamiento social.
2.1.8. La lengua como producto político y producto lingüístico.
2.2. La comunidad y el grupo en el área sociolingüística.
2.2.1. La comunidad lingüística.
2.2.2. El grupo lingüístico.
2.2.3. El área sociolingüística.
2.3. La variación individual.
2.4. Conclusión del capítulo.

CAPÍTULO III
Societalización de las lenguas …… 93
3.1. Los mercados lingüísticos.
3.1.1. El mercado lingüístico bourdieusiano.
3.1.2. La norma endógena y la norma exógena.
3.1.3. La inseguridad lingüística.
3.2. La situación heteroglósica.
3.2.1. La diglosia interna
3.2.2. La diglosia externa.
3.2.3. La triglosia.
3.2.4. La elección de lengua y el estatus lingüístico.
3.2.5. La lengua vernacular y la lengua vehicular.
3.3. El caso de di- y triglosia en Bolivia.
3.4. Conclusión del capítulo.

CAPÍTULO IV
Comunitarización de las lenguas …….. 119
4.1. El plurilingüismo.
4.1.1. Las tendencias de bilingüismo y de trilingüismo.
a) El bilingüismo de contacto.
b) El bilingüismo social.
c) El trilingüismo transversal y el trilingüismo diatópico.
4.1.2. El plurilingüismo y la educación multilingüe.
a) El bilingüismo y la educación bilingüe.
b) El trilingüismo y la educación trilingüe.
c) Las experiencias de educación trilingüe en España.
4.1.3. El caso del plurilingüismo en Bolivia.
4.2. Identidad y lengua.
4.2.1. Concepciones identitarias.

a) La identidad.
b) La etnia.
c) La identidad étnica.
d) La identidad étnica y la identidad lingüística.
e) La identidad lingüística como identidad individual.
f) La identidad nacional y plurinacional.
4.2.2. Los procesos identitarios en el caso de Bolivia.
4.3. Conclusión del capítulo.

CAPÍTULO V
Individualización de las lenguas …… 169
5.1. Las lenguas del individuo hablante.
5.1.1. La lengua materna y la primera lengua.
5.1.2. La segunda lengua.
5.1.3. La tercera lengua.
5.2. El multilingüismo.
5.2.1. La bilingualidad.
5.2.2. La trilingualidad.
5.2.3. La dilalia y el semilingüismo.
5.2.4. La elección de lengua y la lengua referencial.
5.3. El caso de trilingualidad en Bolivia.
5.4. Conclusión del capítulo.

Conclusión general del marco teórico.

TERCERA PARTE: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

CAPÍTULO VI
Diseño metodológico …… 195
6.1. Elección de enfoques cuantitativo y cualitativo.
6.1.1. Los procedimientos analíticos.
6.1.2. Las técnicas de la metodología diseñada.
6.2. Técnicas de recogida de datos.
6.2.1. El cuestionario.
a) La elaboración de la guía de cuestionario.
b) La muestra de informantes del cuestionario.
c) La transcripción de datos del cuestionario.
6.2.2. El grupo focal.
a) Los informantes del grupo focal.
b) Los planes de organización del grupo focal.
c) El desarrollo de los grupos focales.
d) La transcripción de los grupos focales.
6.2.3. La entrevista semidirigida.
a) Los informantes de la entrevista.
b) La transcripción de entrevistas.
6.3. Técnicas de análisis de datos.
6.3.1. Análisis estadístico de datos.
6.3.2. Análisis de contenido.
6.3.3. La triangulación de categorías y de técnicas.

6.3.4. Técnica de ponderación.
a) El modelo de competencia comunicativa.
b) La relación entre competencias grupales.
6.4. Experiencias aprendidas.

CUARTA PARTE: RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO VII
Nivel macro: Societalización de las lenguas …….. 235
7.1. Exploración de datos de los informantes.
7.1.1. Factores sociales del informante.
a) Edad del informante.
b) El sexo M o F.
c) El estado civil.
d) Los idiomas que habla.
e) El lugar de nacimiento.
f) El departamento de origen.
g) El nivel de escolaridad.
h) El tiempo de residencia en la ciudad.
i) La ocupación o profesión.
j) Los años de experiencia laboral.
7.1.2. Relación entre la lengua y los factores sociales del informante.
a) La lengua y la edad del informante.
b) La lengua y el lugar de nacimiento.
c) La lengua y el nivel de escolaridad.
d) La lengua y la ocupación.
7.2. Vernacularidad y vehicularidad de las lenguas.
7.2.1. La lengua vernacular como primera lengua.
7.2.2. La lengua vehicular como segunda lengua.
7.2.3. La lengua hiper-vehicular como tercera lengua.
7.2.4. Relación de tasas de vernacularidad y vehicularidad.
7.3. Situación de triglosia de los informantes en el marco de la sociedad boliviana.
7.3.1. La triglosia en la región aymara.
7.3.2. La triglosia en la región quechua.
7.4. Jerarquización de las lenguas en función del estatus social en el marco del Estado.
7.4.1. La lengua nativa.
a) Importancia de la lengua nativa en la ciudad.
b) Trato social de la lengua nativa.
7.4.2. La presencia de idiomas en los informantes.
a) Lenguas escuchadas en las calles de la ciudad.
b) Alcances territoriales y lenguas de los medios masivos.
c) Preferencia de lengua en las noticias.
d) Diferencias de información según la lengua de noticias.
e) Relación entre la importancia de la lengua nativa y las lenguas elegidas para los noticieros.
7.4.3. La presencia de idiomas en medios masivos de sus padres.
a) Medios masivos y lenguas escuchadas por sus padres.
b) La lengua de noticias de la madre y del padre.

7.4.4. La presencia de idiomas en medios masivos de sus abuelos.
a) La radio escuchada por sus abuelos.
b) La lengua de noticias de la abuela y del abuelo.
7.4.5. La lengua en los vínculos sociales.
a) La lengua entre amigos.
b) La lengua entre compañeros de trabajo.
c) Relación entre la importancia de la lengua nativa y la lengua elegida con los amigos.
7.5. Jerarquización de las lenguas en los trilingües transversales y en bilingües alternos.
7.5.1. Las actitudes lingüísticas.
a) Las actitudes lingüísticas hacia la lengua nativa.
b) Las actitudes lingüísticas hacia el castellano.
c) Las actitudes lingüísticas hacia el inglés.
7.5.2. La preferencia y elección de lengua.
a) La preferencia de la lengua nativa.
b) La preferencia del castellano.
c) La preferencia del inglés.
7.6. Conclusión del capítulo.

CAPÍTULO VIII
Nivel meso: Comunitarización de las lenguas …… 277
8.1. La situación del plurilingüismo de la zona andina urbana.
8.1.1. Lenguas comunitarias, lenguas de grupos de habla y lenguas individuales.
8.1.2. La situación plurilingüe de la región aymara.
8.1.3. La situación plurilingüe de la región quechua.
8.1.4. Relación entre primera y segunda lengua.
8.2. Distribución intercultural de las lenguas del trilingüismo.
8.2.1. La pertenencia étnica.
a) Identificación con el grupo étnico.
b) Complementación identitaria con otro grupo cultural.
8.2.2. Relación entre lengua materna (L1) y grupo étnico.
8.2.3. Relación entre grupo étnico e identidad complementaria.
8.3. Las representaciones del mundo.
8.3.1. La visión del mundo indígena.
8.3.2. La percepción de la visión del mundo castellano no-indígena.
8.3.3. La percepción de la visión del mundo de los extranjeros.
8.4. Sitios comunicativos de los trilingües transversales y bilingües alternos.
8.4.1. Sitios comunicativos donde participan los informantes.
a) Sitios comunicativos de la lengua nativa según las UED.
b) Sitios comunicativos específicos del castellano según las UED.
c) Sitios comunicativos del inglés según las UED.
8.4.2. Sitios comunicativos que perciben los informantes.
a) Sitios comunicativos de la lengua nativa según las UER.
b) Sitios comunicativos del castellano según las UER.
c) Sitios comunicativos del inglés según las UER.
8.4.3. Relación entre la L2 aprendida y el lugar de aprendizaje de L2.
8.4.4. Relación entre la L3 aprendida y el lugar de aprendizaje de L3.
8.5. Conclusión del capítulo.

CAPÍTULO IX
Nivel micro: Individualización de las lenguas …… 311
9.1. La situación del multilingüismo de los informantes.
9.1.1. La situación multilingüe según la región.
9.1.2. La situación multilingüe según el género.
9.1.3. La situación bilingüe de los padres.
9.1.4. La situación monolingüe de los abuelos.
9.2. Adquisición y aprendizaje de las lenguas del trilingüismo transversal.
9.2.1. La lengua materna (L1) como factor primario.
a) La lengua nativa y el castellano ambos como L1.
b) Principales sitios comunicativos de la lengua nativa y del castellano ambos como L1.
c) Relaciones funcionales de la lengua materna (L1) en informantes.
d) Presencia de idiomas en el contexto familiar.
e) Relación entre idiomas hablados y lengua materna (L1).
9.2.2. La segunda lengua (L2) como factor complementario.
a) Principales sitios comunicativos de la L2.
b) Relaciones funcionales de la L2.
c) Relación entre la L2 aprendida y el interlocutor de práctica de L2.
9.2.3. La tercera lengua (L3) como factor suplementario.
a) Principales sitios comunicativos de la L3.
b) Relaciones funcionales de la L3.
c) Relación entre la L3 aprendida y el interlocutor de la L3.
9.2.4. Relación interregional de las lenguas adicionales.
9.3. Competencia comunicativa de los trilingües transversales.
9.3.1. La competencia proficiente en castellano y competencia básica en aymara e inglés.
9.3.2. La competencia suficiente en quechua, proficiente en castellano y competencia básica en inglés.
9.4. Relaciones funcionales de los trilingües transversales y bilingües alternos
9.4.1. Relaciones funcionales donde participan los informantes.
a) Interlocutores de la lengua nativa según las UED.
b) Interlocutores específicos del castellano según las UED.
c) Interlocutores del inglés según las UED.
9.4.2. Relaciones funcionales que perciben los informantes.
a) Interlocutores de la lengua nativa según las UER.
b) Interlocutores del castellano según las UER.
c) Interlocutores del inglés según las UER.
9.5. Trayectoria de vida de los trilingües transversales.
9.5.1. La lengua nativa y el castellano.
9.5.2. La lengua extranjera.
9.6. Conclusión del capítulo.

QUINTA PARTE: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO X
Situaciones, características y modelos de trilingüismo …… 367
10.1. La formación de situaciones sociolingüísticas.

10.2. Características del trilingüismo transversal.
10.2.1. Características societales del trilingüismo transversal.
a) El trilingüismo transversal como hecho individual.
b) La dicotomía en la elección de lengua.
c) La elección de lengua vehicular entre amigos: el castellano.
10.2.2. Características comunitarias del trilingüismo transversal.
a) La relación identitaria entre lengua nativa y grupo étnico.
b) La construcción de la identidad múltiple.
c) La distribución asimétrica de sitios comunicativos entre el castellano L2 y la lengua nativa L2.
d) La localización externa del inglés L3 y de la lengua nativa L3.
10.2.3. Características individuales del trilingüismo transversal.
a) La distribución equilibrada entre los trilingües con castellano L1 y los trilingües de lengua nativa L1.
b) La competencia regionalizada en lengua nativa: sobre el umbral básico en región aymara y encima del umbral suficiente en región quechua.
c) La competencia proficiente en castellano.
d) La competencia básica en inglés.
e) La informalización del castellano L2 y de la lengua nativa L2.
f) La extra-formalización del inglés L3 e informalización de la lengua nativa L3.
10.3. Modelos teóricos de trilingüismo.
10.3.1. Rutas de aprendizaje trilingüe.
a) La ruta circular como primera posibilidad.
b) La ruta inversa como segunda posibilidad.
c) La ruta rectilínea como tercera posibilidad.
d) La ruta alterna como cuarta posibilidad.
10.3.2. Modelo de trilingüismo introductivo.
a) Orden de las lenguas según la vehicularidad.
b) Relaciones de bilingüismos sustractivo y aditivo.
10.3.3. Modelo de trilingüismo cooperativo.
a) Orden de las lenguas según la complementariedad.
b) Relaciones de bilingüismo y de trilingüalidad como procesos interculturales.

CONCLUSIONES …… 413

BIBLIOGRAFÍA …… 423

ANEXOS ……... 433
Anexo 1. Instrumentos de investigación.
Anexo 2. Datos de contextos locativos e interactivos.
Anexo 3. Sitios comunicativos e interlocutores.
Anexo 4. Datos del experto trilingüe.
Anexo 5. Glosarios.
Anexo 6. Transcripciones modelo.
Anexo 7. Ponderaciones de competencia comunicativa.
Anexo 8. Mapas.

ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

A/Q. Aymara o Quechua.
CE. Código Elaborado.
CEA. Consejo Educativo Aymara.
CENAQ. Consejo Educativo de la Nación Quechua.
CPE. Constitución Política del Estado.
CPIB. Central de Pueblos Indígenas del Beni.
CR. Código restringido.
EIB. Educación Intercultural Bilingüe.
IBLEL. Instituto Boliviano de Lexicografía y otros Estudios Lingüísticos.
ILV. Instituto Lingüístico de Verano.
INE. Instituto Nacional de Estadística.
INEL. Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos.
L1. Primera lengua.
L1c. Primera lengua comunitaria.
L2. Segunda lengua.
L2c. Segunda lengua comunitaria.
L3. Tercera lengua.
L3i. Tercera lengua individual.
LA. Lengua alta.
LB. Lengua baja.
LEE. Lengua Extranjera Electiva.
LEIN. Lengua Extranjera Internacional.
Lg. Lengua global.
Ln. Lengua nacional.
LNat. Lengua nativa.
Lp. Lengua plurinacional.
NE. No específico.
R1. Región Uno.
R2. Región Dos.
R-A. Rango Alto.
RA. Región aymara.
R-B. Rango Bajo.
R-H. Rango Hiper.
RQ. Región quechua.
UED. Unidades de enunciado directas.
UER. Unidades de enunciado relatadas.
VAIPO. Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios.
ZA. Zona andina.

TRILINGUALISM IN ANDEAN REGIONS OF BOLIVIA

ABSTRACT

Key words: Trilingualism and sociolinguistics.

This research on trilingualism has been developed following the sociolinguistic approach that analyzes language communities, language groups and multilingual speakers in the Aymara and Quechua regions of Bolivia, so that to determine the features and models of the transversal trilingualism (a native language-Castilian-English). The methodology applied is both quantitative and qualitative; the data were collected by using questionnaires, focus groups and interviews. This trilingualism study began by taking both Aymara/Quechua–Castilian (Spanish) communities in interaction, as an endogenous dynamic; as well Castilian–English language relationship as an exogenous dynamic.

In the first stage, these kinds of dynamics demonstrated three sociolinguistic situations, namely, **triglossia**, **plurilingualism** and **multilingualism**. Triglossia is a result of *language societalizing*, which takes into account a set of languages and Bolivian society at the macro level of sociolinguistics. Plurilingualism, on the other hand, is the product of *language communitarizing*, and it considers each language and its community as the meso level. Finally, multilingualism is found as an outcome of *language individualizing*; it takes into account the languages and the individual speaker at the micro level.

The above mentioned situations show three sorts of sociolinguistic processes: language hierarchization, distribution and acquisition. Triglossia as a societal category shows the hierarchization of languages in lower, upper and hyper ranks; plurilingualism implies the distribution of languages in several communities; finally, multilingualism analyzes the language acquisition by individuals.

In the second stage, we identified thirteen **trilingualism features**, which are divided in three societal features, four “communital” features and six individual ones.

In the third stage, we found two models of trilingualism, as theoretical results: (1) **Introductive trilingualism** or trilingualism with underlying monolingualism, and (2) **Cooperative trilingualism** or trilingualism with underlying bilingualism related to its ethnic identity. The first model is constructed taking into account the degree of language vehicularity, which is linearly compounded by a vernacular language (Aymara/Quechua), a vehicular language (Castilian) and one global language (English), all those according to the individual speaker and the speaking group relationship. The second model is circular and it has been made up by the bilingualism between an indigenous language (Aymara/Quechua) and a State language (Castilian), plus one elective foreign language (English/French/Others).

In brief, we present two social roles of language: communication and identity construction. Nowadays, Bolivia’s sociolinguistic scenario puts in evidence the relationship between both of them.

LE TRILINGUISME DANS LES RÉGIONS ANDINES DE BOLIVIE

RÉSUMÉ

Mots-clés : Trilinguisme et sociolinguistique.

La présente recherche sur le trilinguisme se développe sur la base d'une approche sociolinguistique, qui analyse les communautés linguistiques, les groupes linguistiques et les locuteurs multilingues dans les régions aymara et quechua en Bolivie, de façon à déterminer les caractéristiques et les modèles du trilinguisme transversal (langue native-castillan-anglais). La méthodologie utilisée est de nature quantitative et qualitative : les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires, de *focus groupes* et d'entretiens. Notre étude du trilinguisme a commencé en tenant compte de la dynamique endogène des communautés aymara/quechua–castillan ; et de même, de la dynamique exogène entre les langues castillan–anglais.

Dans un premier temps, ces dynamiques mettent en exergue trois situations sociolinguistiques : la **triglossie**, le **plurilinguisme** et le **multilinguisme**. La triglossie est le résultat de la *sociétalisation des langues*, qui prend en compte l'ensemble des langues et la société bolivienne comme niveau macro de la sociolinguistique. Ensuite, le plurilinguisme est le produit de la *communautarisation des langues*, dans la mesure où chaque langue et sa communauté sont considérées comme le niveau méso. Enfin, le multilinguisme est le résultat de l'*individualisation des langues*, en considérant les langues et l'individu au niveau micro.

Les situations mentionnées ci-dessus montrent trois types de processus sociolinguistiques : la hiérarchisation, la distribution et l'acquisition des langues. La triglossie comme une catégorie sociétale présente la hiérarchisation des langues en rangs inférieur, supérieur et hyper ; le plurilinguisme implique la distribution des langues dans plusieurs communautés ; finalement, le multilinguisme analyse l'acquisition des langues par les individus.

Dans un deuxième temps, nous avons identifié treize **caractéristiques du trilinguisme**, qui sont divisées en trois caractéristiques sociétales, quatre communautaires, et six individuelles.

Dans un troisième temps, notre recherche a abouti au résultat théorique de deux modèles de trilinguisme : (1) le **trilinguisme introductif** ou trilinguisme avec monolinguisme sous-jacent, et (2) le **trilinguisme coopératif** ou trilinguisme avec bilinguisme sous-jacent lié à son identité ethnique. Le premier modèle est construit en tenant compte du degré de véhicularité de la langue, lequel est composé en ligne droite, par une langue vernaculaire (aymara/quechua), une langue véhiculaire (castillan) et une langue globale (anglais), tous les trois suivant la relation entre l'individu locuteur et le *speaking groupe*. Le second modèle est circulaire. Il est composé par le bilinguisme entre une langue indigène (aymara/quechua) et la langue de l'État (castillan) ; mais également par une langue étrangère au choix (anglais/français/autres).

Bref, nous présentons deux rôles sociaux de la langue : la communication et la construction identitaire. Aujourd'hui, le scénario sociolinguistique de la Bolivie met en évidence la relation entre les deux.

TRILINGÜISMO EN REGIONES ANDINAS DE BOLIVIA

RESUMEN

Palabras claves: Trilingüismo y sociolingüística.

Esta investigación sobre el trilingüismo se basa en el enfoque sociolingüístico, que analiza las comunidades lingüísticas, los grupos lingüísticos y a los hablantes multilingües, tanto en la región aymara como en la quechua de Bolivia, para determinar las características y los modelos del trilingüismo transversal (una lengua nativa-castellano-inglés). La metodología que se aplicó es cuantitativa y cualitativa, de modo que los datos fueron recogidos a través de cuestionarios, grupos focales y entrevistas. Nuestro estudio del trilingüismo empezó tomando en cuenta la interacción de comunidades aymara/quechua–castellano como una dinámica endógena, al mismo tiempo, teniendo en cuenta la relación de castellano–inglés como una dinámica exógena.

En la primera etapa, ambas dinámicas mostraron tres situaciones sociolingüísticas: la **triglosia**, el **plurilingüismo** y el **multilingüismo**. La triglosia es el resultado de la *societalización de las lenguas*, la cual toma en cuenta un conjunto de lenguas y la sociedad boliviana como el nivel macro de la sociolingüística; luego, el plurilingüismo es el producto de la *comunitarización de las lenguas*, lo que concierne a cada lengua y su comunidad como el nivel meso; por último, el multilingüismo es el resultado de la *individualización de las lenguas*, lo que significa la relación de las lenguas y el individuo como el nivel micro.

Las situaciones mencionadas expresan tres tipos de procesos sociolingüísticos: la jerarquización, la distribución y la adquisición de las lenguas. La triglosia como una categoría societal presenta la jerarquización de las lenguas en rangos bajo, alto e hiper; el plurilingüismo implica la distribución de las lenguas en varias comunidades; por último, el multilingüismo analiza la adquisición de las lenguas por los individuos.

En la segunda etapa, se identificaron trece **características del trilingüismo**, las que se dividen en tres características societales, cuatro comunitarias y seis individuales.

En la tercera etapa, encontramos como resultado teórico dos modelos de trilingüismo: (1) el trilingüismo con monolingüismo subyacente, al que denominamos **trilingüismo introductivo**, y (2) el trilingüismo con bilingüismo subyacente ligado a su identidad étnica, al que denominamos **trilingüismo cooperativo**. El primer modelo es construido teniendo en cuenta el grado de vehicularidad de la lengua, además organizado de manera lineal, por una lengua vernacular (aymara/quechua), una lengua vehicular (castellano) y una lengua global (inglés), mismas que se basan en las relaciones del individuo hablante y el grupo parlante. El segundo modelo es circular, el cual está compuesto por el bilingüismo entre una lengua indígena (aymara/quechua) y la lengua estatal (castellano), a su vez, por una lengua extranjera electiva (inglés/francés/otros).

En síntesis, presentamos dos roles sociales de la lengua: la comunicación y la construcción identitaria. Hoy en día, el escenario sociolingüístico de Bolivia pone en evidencia de ambos mutuamente relacionados.

WULIWYA ANTINÙ TUQIWJANAKAPAN KIMSA-ARWAYÙ UTJIRI

(Aymara)

JUK'ACHA

Chuyma arunaka: Kimsa-arwayu, marka-aruyati.

Akham kimsa-arwayut yatxatawix marka-aruyatì yatsukiparjam wakichatawa. Ukhamat aru suyu, aru qutu, walja-arù arsuri, ukanakat aymar tuqiwjats qhichwa tuqiwjats Wuliwya markxat qhananchataraki. Aka yatxatawixa (yuri aru-Kastilla-Inlisa) waru kimsa-arwayun uñt'awinakaps jamuyunakaps uñt'arañatakiwa. Yatxatawin thakhinchawipax jakhunchiri, sumanchiri, ukanakawa; ukhamatw utjatanakx jiskhi-jakhumpi, qhansu qutumpi, jiskhi-arkampì kuna, pallthapitaraki. Aka kimsa-arwayù yatxatawix Aymara/Qhichwa–Kastill arù suyupur irakipasì amuyù amthapisaw qalltataraki; uka purapthapistì mä manqha uks-akst'awa. Mayaraki, Kastilla–Inlis arupur apasitaparjam amuyt'atarakiwa, akïristì mä anqa uks-akst'awa.

Nayrïrì irjansti, khä uks-akst'awinakax kimsa marka-aruyatì inakt'anak uñacht'ayi, sañäni, **kimsa-aruchja**, **walja-arwayu**, **jakhu-arwayu**, ukanaka. Kimsa-aruchjax kunayman uñtat *aru markachjawi*n jalaqtapawa, ukastì arunakampi–Wuliwya markachawimpì mayakïpanx marka-aruyatì jach'a kikïpjam uñjatarakiwa. Walja-arwayustì sapa suyurjam *aru suyuchjawì* jalaqtawa; akïrix arumpi–suyupampì mayachirì tantiyù kikïpawa. Jakhu-arwayustì taqi maynin aruparjam *aru sapachjawi*t apsutarakiwa; akax arunakampi–maynimpì mayachirì jisk'a kikïparaki.

Alayan uñjat inakt'anakax kimsa kast marka-aruyatì sarantawinak uñacht'ayi: aru yäqañawi, aru lakirawi, aru yatintawi, ukanaka. Kimsa-aruchjasti, markachj amuyirjamaxa, arunakx jisk'acha, jach'acha, jach'ancha, uka pataranak qhananchi; walja-arwayusti, kunayman arunak suyunakaparù lakirañxat qhanstayi; jakhu-arwayusti, sapa maynin arunak yatiqatapat qhanancharaki.

Payïrì irjansti, tunka kimsanì kast **kimsa-arwayu**n **uñt'awinaka**p yatiraraktan. Ukanakax kimsa markachj uñt'awinaka, pusi suyuchj uñt'awinaka, suxta sapachj uñt'awinaka, ukham quturatawa.

Kimsïrì irjansti, yatsukipasinx pä kast kimsa-arwayù jamuyù jikxataraktan: (1ri) **Qalltay Kimsa-arwayu**, ukastì Mä-arwayunì Kimsa-arwayuwa; (2ri) **Waki Kimsa-arwayu**, ukarakì Pä-arwayunì kikpirì quturù jiykattat Kimsa-arwayu. Nayrïrì jamuyux aru jaltawì jakhurarjam wakiyatawa; ukastì chiqap sayt'uru (Aymara/Qhichwa) uñt'a arumpita, (Kastilla) chaka arumpita, (Inlisa) pachap arumpit lursutaraki; kimspach arux mayni arsurimpì arsurì qutumpì purapthapis utt'ayatawa. Payïrì jamuyustì aru muytawirù uñtat wakiyatawa. Aka jamuyuxa (Aymara/Qhichwa) qamanì arumpi (Kastilla) utt'ayirì arumpi, pä-arwayut wakiyata; ukaruxa (Inlisa/Phansisa/Yaqha) ajlli khuri arumpì phuqhachxatatawa.

Juk'allatsti, arunkirì pä kast marka irta utjatapat qhananchtan: yatiyawi, pachpasì wakiyt'awi, ukanaka. Jichha pachanx Wuliwyan marka-aruyatì uñjawipax paypach irta jikisitapat qhananchsuraki.

INTRODUCCIÓN

El Estado Plurinacional de Bolivia fue denominado República de Bolivia, hasta antes de 2009, que aquélla a su vez se asentó sobre los territorios de las culturas aymara, quechua, guaraní entre otras etnias que sobrevivieron durante la colonia y la época republicana. Esta realidad heterogénea constituye también la diversidad lingüística del país. En tal contexto, la nueva Constitución Política del Estado reconoce 36 idiomas nativos y el castellano como lenguas oficiales.

Desde el punto de vista sociolingüístico, el estudio de las lenguas se remonta en Bolivia hacia la década del setenta del siglo XX, casi inmediatamente después de que surgieron estudios realizados por Ferguson y Fishman en Estados Unidos, al mismo tiempo, por Bernstein, Le Page y Trudgill en Gran Bretaña. En el caso boliviano, Albó mostró los estudios de diglosia entre la lengua nativa y el castellano en los medios de comunicación. Asimismo este autor realizó los análisis del censo de 1976, posteriormente los de los censos de 1992 y de 2001, de manera que se dispone en el país datos sociolingüísticos a nivel macro, en este caso, de la sociedad boliviana en su conjunto. No obstante, se cuenta con pocos estudios de nivel micro y meso, como ser, la realidad sociolingüística de los individuos y de las comunidades lingüísticas.

Ante estas dificultades, nuestro estudio del trilingüismo transversal (lengua nativa-castellano-inglés) tiene como uno de sus propósitos llenar los niveles micro y meso de la sociolingüística en Bolivia, particularmente de la zona andina urbana. Asimismo pretende contrastar los datos empíricos recogidos en el trabajo de campo con los datos de los censos nacionales, estudiados sociolingüísticamente por Albó a nivel macro.

En tal sentido, la investigación del trilingüismo transversal se basa en la teoría sociolingüística que aborda las comunidades lingüísticas, los grupos lingüísticos y los hablantes multilingües, tanto en la región aymara como en la región quechua de Bolivia. El estudio del trilingüismo explora las áreas urbanas de La Paz, distribuidas entre las ciudades de La Paz, El Alto y Viacha; asimismo las áreas urbanas de Cochabamba, extendidas entre las ciudades de Cochabamba, Quillacollo y Sacaba.

En cuanto a su estructura, la presente investigación consta de cinco partes y diez capítulos. Las partes respectivas son: la problemática, el marco teórico, las consideraciones metodológicas, los resultados del trabajo de campo y la interpretación de resultados.

La problemática está planteada en el capítulo I, que en primera instancia aborda una referencia panorámica de las lenguas del mundo en relación con la sociolingüística boliviana, seguidamente se describe el panorama sociolingüístico sudamericano, luego en tercer lugar, la situación y los sectores sociolingüísticos de Bolivia, donde

están el sector del bilingüismo nativo y castellano, el sector de castellano monolingüe y el sector de nativo monolingüe. Asimismo se describen las lenguas del país de acuerdo a la familia lingüística a la que pertenece cada una, y al stock al que se la clasifica. Por otro lado, se describe la evolución de la dinámica sociolingüística en Bolivia desde 1976 hasta 2001, donde se toman en cuenta el aumento y disminución de hablantes en cada lengua, la distribución de las lenguas según la edad, el género, la lengua materna y en relación a la pertenencia étnica. Aquí se plantean tres problemas básicos de investigación: los cambios lingüísticos, la competencia comunicativa en tres lenguas y la ausencia de un modelo teórico de trilingüismo. Además se plantea el trilingüismo transversal (lengua nativa-castellano-inglés) como el objeto de estudio.

El marco teórico consta de los capítulos II, III, IV y V. El capítulo II presenta los conceptos básicos de la sociolingüística según una escala de tres niveles: macro, meso y micro. Se describe el nivel macro, en el cual, la lengua y las lenguas son el reflejo de la estructura social; el nivel meso es mostrado como las comunidades al interior de esa estructura social; luego, el nivel micro ya como los individuos en relación a la sociedad y a la comunidad. Asimismo, el capítulo presenta los debates sociolingüísticos acerca de la conceptualización social de la lengua, como también discute el concepto de dialecto. Luego, este capítulo organiza los estudios sociolingüísticos sobre la comunidad lingüística, el grupo lingüístico, la variación individual y el área sociolingüística de acuerdo a los niveles arriba mencionados.

El capítulo III se ocupa de describir la societalización de las lenguas mediante las teorías existentes sobre los mercados lingüísticos, como también aborda los estudios sobre la diglosia, la triglosia y la heteroglosia. El capítulo IV describe la comunitarización de las lenguas a través de las tendencias de bilingüismo y de trilingüismo, ambas agrupadas como el plurilingüismo. A su vez, este capítulo analiza los conceptos de identidad y de etnia, en relación a la lengua, tanto de manera general como del caso boliviano. Finalmente, el capítulo V trata del nivel micro de la sociolingüística, el cual se refiere a la individualización de las lenguas, nivel que describe las realidades de cada individuo como la bilingualidad si son bilingües o la trilingualidad si son trilingües.

La parte de consideraciones metodológicas se abordó en el capítulo VI. La metodología que se aplicó en la investigación es cuantitativa y cualitativa. En primer lugar, se ha privilegiado el enfoque cuantitativo para contextualizar el objeto de estudio y trabajar los niveles macro y meso. Asimismo se ha utilizado el enfoque cualitativo para estudiar y profundizar en los niveles micro y meso, mediante el cual se identifica en el nivel micro las competencias comunicativas de los trilingües y los interlocutores con los cuales interactúa el trilingüe; al mismo tiempo, se determina en el nivel meso los sitios comunicativos de las tres lenguas del trilingüismo transversal. Así, los datos del enfoque cuantitativo fueron recogidos mediante la técnica del cuestionario y los datos cualitativos a través del grupo focal y la entrevista.

El objeto de estudio mismo requiere de ambos enfoques metodológicos por el hecho de que el trilingüismo transversal toma en cuenta la dinámica endógena entre la lengua nativa y el castellano por un lado, y por otro, la dinámica exógena entre el castellano y el inglés.

La parte de los resultados del trabajo de campo es descrita en los capítulos VII, VIII y IX. Pues el capítulo VII aborda el nivel macro de la sociolingüística donde se explora los datos de los informantes según la edad, el sexo, el estado civil, los idiomas que habla, el lugar de nacimiento, el departamento de origen, el nivel de escolaridad, el tiempo de residencia en la ciudad, la ocupación y la experiencia laboral. Por otra parte, se describe la vernacularidad y la vehicularidad de las lenguas según si se aprende como primera lengua, para la condición vernacular o si se aprende como segunda o tercera lengua para la condición vehicular. Asimismo se describe los datos de las lenguas de acuerdo al estatus de cada lengua y al rango lingüístico correspondiente, así el resultado de ambos es conceptualizado como la triglosia, misma desde el punto de vista de la estructura sociolingüística. Finalmente, este capítulo analiza el proceso de jerarquización de las lenguas. Al respecto, se describe los factores sociolingüísticos de la triglosia, como ser, la lengua nativa, la presencia de idiomas y los vínculos sociales; a su vez, se describe los factores sociolingüísticos del trilingüismo transversal, como ser, las actitudes lingüísticas y la preferencia por una u otra lengua.

El capítulo VIII se ocupa del nivel meso de la sociolingüística, donde se aborda la situación del plurilingüismo, tanto de la zona andina urbana como de las regiones aymara y quechua, las cuales componen el territorio altiplánico-occidental y el del valle central del país. Por otro lado, se analiza el proceso de distribución de las lenguas, en el cual se describe los factores interculturales del trilingüismo, como ser, la pertenencia étnica y las representaciones del mundo. Se estudia también en este capítulo los sitios comunicativos acerca de la lengua nativa, del castellano y del inglés. Seguidamente, el capítulo IX presenta la situación sociolingüística micro, en la que se describe el multilingüismo según la región y según el género. Asimismo se explicita el proceso de adquisición de la primera lengua, de la segunda y tercera lengua; se identifican los distintos sitios comunicativos en los que se adquiere y aprende la primera, la segunda y la tercera lengua, a su vez, los interlocutores con quienes se practica. Las relaciones funcionales de los trilingües son pormenorizadas describiendo los interlocutores de la lengua nativa, del castellano y de la lengua extranjera internacional (el inglés).

La última parte de la invetigación es presentada en el capítulo X. Este capítulo muestra tres situaciones sociolingüísticas como resultado de los cambios de lengua que se producen en los informantes respecto a sus padres y abuelos; luego, dicho capítulo expone trece características del trilingüismo transversal, clasificadas en tres tipos: las societales, las comunitarias y las individuales. Las características societales manifiestan el trilingüismo transversal como un hecho individual, la elección de lengua

por preferencia bilingüe entre la vernacular y la vehicular (idioma nativo y castellano) y la elección de lengua por preferencia única de la lengua vehicular (el castellano). Las características comunitarias abarcan las relaciones entre la lengua nativa y el grupo étnico, además de la construcción de la identidad múltiple, como también, la distribución de sitios comunicativos diferenciados (monolingües) y sitios compartidos (bilingües). Finalmente, se presentan las características individuales de los trilingües transversales, analizadas cuantitativa y cualitativamente, sus grados de competencia comunicativa, tanto en lengua nativa, en castellano, como también la competencia en lengua extranjera internacional.

Asimismo, el capítulo X se ocupa de interpretar todos los resultados anteriores y construir modelos teóricos de trilingüismo. Aquí hemos encontrado dos modelos: el modelo de trilingüismo introductivo, el cual es un trilingüismo con el castellano como lengua vehicular y de competencia proficiente, a su vez, las lenguas nativa e inglés sólo como lenguas auxiliares. El segundo es el modelo de trilingüismo cooperativo, el cual es un trilingüismo con la competencia suficiente en la lengua nativa y proficiente en el castellano, luego la lengua extranjera queda como una lengua auxiliar. A su vez, el modelo cooperativo es la interpretación sociolingüística, cuyos trilingües cualificados están relacionados a una identidad étnica. De tal manera, el modelo cooperativo está sostenido por el rol identitario de la lengua, mientras que el modelo introductivo se vale del rol comunicacional de la misma.

Por tanto, la investigación concluye con la construcción de dos modelos de trilingüismo, a su vez, responde a los tres problemas planteados en la investigación, donde se muestra el paso parcial de la triglosia hacia el plurilingüismo y el desarrollo de una o dos lenguas referenciales. En consecuencia, se consigue interpretar y abrir camino hacia la sociolingüística del trilingüismo, hacia las pautas de una interculturalidad circular y hacia la comprensión inicial de una educación comunitaria plurilingüe, concretizada como educación trilingüe.

PRIMERA PARTE: LA PROBLEMÁTICA

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Bolivia los últimos años ha sufrido cambios trascendentales en su política de Estado donde se enfatiza por una parte el capitalismo andino-amazónico, planteado por García Linera (2006), y por otra, el socialismo por la fuerza política mayoritaria MAS (Movimiento Al Socialismo, 2006) y también la descolonización por Patzi (2006).

Asimismo fue cuestionada la reforma educativa de 1994 de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), misma que ha sido replanteada en el año 2006 con una propuesta de una nueva ley de Educación Comunitaria Intercultural, con el nombre de Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. Sin embargo, el debate sobre dicha ley se ha extendido hasta el 2007 y 2008, finalmente ha sido promulgada en 2010.

Por otro lado, paralelamente en agosto del año 2006 se ha instalado la Asamblea Constituyente con el objetivo de cambiar la Constitución Política del Estado y refundar Bolivia. Pues los constituyentes elegidos por el voto del pueblo tuvieron la misión de presentar la nueva carta magna en un lapso de un año.

Por su parte, el Ministerio de Educación (2006) dentro de la nueva reforma educativa ha planteado en cuanto a lengua la Educación Trilingüe; sin embargo, no hay estudios de esta naturaleza, mas sólo la experiencia del bilingüismo. Además en lo sociolingüístico no hay un modelo de educación trilingüe planteado, sino sólo el enunciado político.

Estos vacíos teóricos que se detectan dentro del campo de la sociolingüística, en un país como es Bolivia nos permite realizar una investigación partiendo de la exploración de la misma realidad plurilingüe e intercultural, acentuada en su región andina.

En tal sentido, el presente estudio toma el camino de la sociolingüística, cuyo ámbito incluye la dinámica del trilingüismo. Pues, el estudiar un tema como es el trilingüismo

merece primeramente comprender la telaraña interna de esta dinámica, a su vez conocer sus relaciones con el bilingüismo, con el monolingüismo, incluso con el cuadrilingüismo. En tal sentido, se hace un campo de trabajo de muchas facetas y de varios ejes, los cuales construyen una estructura del trilingüismo.

Frente a esta realidad compleja, el punto de partida es centrarnos en un tejido concreto del trilingüismo, cuya población y territorio están ubicados en un país sudamericano como es Bolivia. Esta realidad lingüística es más que lo trilingüe, porque de acuerdo al artículo primero de la Constitución Política del Estado (2002) de este país señala su característica propia de ser: pluricultural y multiétnica. En tal contexto, Bolivia presenta más de treinta lenguas, donde ocurren diversos tipos de trilingüismo.

A fin de ahondar el meollo y después plantear los puntos problemáticos más relacionados con la cuestión del trilingüismo, iniciamos con realizar una visión panorámica del mundo relacionada con Bolivia, luego revisamos el panorama de las lenguas de Sudamérica, seguidamente concretizamos con una amplia y detallada descripción de la realidad de las lenguas en Bolivia, y por último, complementamos con la dinámica de las lenguas en el ámbito urbano de la región andina de dicho país. De manera tal, las páginas siguientes sirven de soporte de la investigación que se efectúa dentro del dominio de la sociolingüística.

1.1. REFERENCIA PANORÁMICA DE LAS LENGUAS DEL MUNDO RELACIONADAS CON BOLIVIA

A medida que avanza la transformación de la diversidad lingüística en Bolivia y en Sudamérica el mundo muestra similar trayecto, donde algunas lenguas incrementan aún su elevado número de hablantes y otras se encaminan a su lenta o incluso acelerada extinción. No cabe duda de las seis mil y más lenguas existentes en el mundo, muchas desaparecerán en el presente siglo si no existen políticas lingüísticas a nivel de los Estados y gobiernos orientadas a conservar esa diversidad de lenguas; sin embargo, la existencia de lectos es más consistente, primero por la variación dialectal basada en la distribución territorial y segundo por la presencia del acento sociolectal basado en el poder y contrapoder de los grupos sociales.

Pues, su compresión es compleja por la razón de que las lenguas aparte de las oficiales y de las dominantes han ocupado el último lugar como políticas públicas. En ese sentido, este acápite muestra aquellas lenguas denominadas dominantes en el mundo por sus características cuantitativas y respecto a sus importancias en la producción de textos o mediante la presencia en el internet.

De acuerdo a Bretón (2006) a su vez siguiendo las fuentes de *Annuaire statistique*, UNESCO (1995) citadas por él, las cinco lenguas más usadas en la publicación de libros son el inglés con el 28%; el chino con el 13,3%; el alemán con el 11,8%; el francés con el 7,7% y el español con el 6,7%. Asimismo este autor apoyándose en la fuente de *Observatoire du Net* sur http://www.journal-net.com (2003) muestra las cinco lenguas más usadas en el Internet, como ser el inglés con el 43%; el chino con el 9,2%; el japonés también con el 9,2%; el español con el 6,7% y el alemán con el otro 6,7%.

A su vez los datos arriba mencionados toman consistencia con el estudio de Svartvik & Leech (2006: 1) quienes, basándose en *Summer Institute of Linguistics* in Dallas, corroboran la existencia de 6.800 lenguas en el mundo, de las cuales cinco lenguas mayorizadas, como ser, el chino, el inglés, el español, el ruso y el hindi, son habladas en conjunto por más de la mitad de la población del mundo.

El inglés según Svartvik & Leech es la lengua materna de 320 millones de personas, mientras que el chino lo es en tres veces mayor; sin embargo, la diferencia cuantitativa en lengua materna no es suficiente para convertirse en una lengua mundial; resultando de este modo el idioma chino, utilizado en el propio país con fronteras nacionales y con menor influencia hacia otros países; mientras que el inglés se convierte en idioma de comunicación internacional. En tal contexto, el inglés obtuvo la diferencia cualitativa de ser una lengua adicional de aquellos hablantes cuya lengua materna es otra, resultando de tal manera la lengua extranjera más enseñada; así según estos autores la estimación de hablantes del inglés alcanza a la cuarta parte de la población mundial.

Aparte de las lenguas citadas por Svartvik & Leech, existen otras lenguas más habladas del mundo, como ser: el árabe, el portugués, el coreano, el francés entre otros, aunque también el mandarín (chino) continúa como el primer idioma más

usado, donde los estudios etnológicos y lingüísticos coinciden en sostener que este idioma cuenta con más de 1000 millones de hablantes[1]. De tal manera, la dinámica y la posición de los idiomas están sujetas a otros factores como el económico, el político o la conciencia lingüística propia de cada comunidad implicada.

Entonces, la práctica de L1, L2 y L3 de los individuos multilingües, cuando es sostenible, se trata de un trilingüismo centrado en las lenguas de poder y de contrapoder; ¿pero cómo plantear que este trilingüismo sea sostenible?, pues a través de una política lingüística consistente y posible. A su vez, el planteamiento de esta problemática trata de ligar los movimientos lingüísticos regionales, representantes de una cierta área geográfica, con los grandes cambios idiomáticos existentes en el mundo, de manera tal aterrizar en la comprensión de una situación sociolingüística multilingüe, relacionando además con sus ramales conectados a otras situaciones monolingües igualmente adicionales a la multilingüe, es decir, a la situación sociolingüística "nativo y castellano".

1.2. PANORAMA SOCIOLINGÜÍSTICO SUDAMERICANO

Sudamérica actualmente cuenta con habitantes de distintas lenguas, entre las principales están el castellano y el portugués. La región occidental de estas tierras está poblada por castellano hablantes que se distribuyen en nueve países, a saber: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. El lado oriental está constituido por los hablantes del portugués cuyo único país es Brasil. En tal contexto, la migración de la población boliviana está presente en distintos países mencionados y con mayor presencia en Argentina y últimamente también en Brasil.

Los datos de lenguas sudamericanas para este estudio son tomados de Bretón (2006: 64) complementados con algunos otros, que se señalan encima del cuadro siguiente:

[1] Los datos de idiomas más hablados son basados en las fuentes de: Ethnologue, 13th Edition, Barbara F. Grimes, Summer Institute of Linguistics, The 50 most widely spoken languages, 1996; corroborados con la fuente de: 2004-2007 VISTAWIDE.COM, Top 30 languages of the world, respectivamente.

Cuadro 1.2. Número de hablantes de las principales lenguas de Sudamérica.

Fuentes: Rolando Bretón (2006); http://enciclopedia.us.es; http://www.ethnologue.com (29-05-2007).

N°	Lenguas	Número de hablantes
1	Castellano o español	169.800.000
2	Portugués	158.000.000[2]
3	Quechua	18.000.000
4	Guaraní	5.000.000
5	Aymara	3.000.000
6	Mapudungu	400.000

La población sudamericana según Bretón alcanza a 350 millones con una similar distribución cuantitativa en dos mitades tanto en hablantes del castellano y del portugués. Sin embargo, no todos hablan una de estas lenguas, de modo que existen hablantes monolingües del quechua, del aymara y de otros idiomas nativos. De tal modo, las cifras de los hablantes no son equivalentes al número de habitantes de los países descritos, aunque el fenómeno de la castellanización de los nativo hablantes se muestra significativamente.

Por otro lado, el cambio lingüístico por la castellanización en el territorio sudamericano —a la par de la expansión del idioma portugués— es reciente, pues su inicio se refiere desde el 15 de noviembre de 1532, fecha cuando el Inca Atawallpa cayó frente a los españoles. En tal sentido, hablamos de procesos centenarios, aunque ello ya está a punto de alcanzar los 500 años. Sin embargo, existe un proceso lingüístico milenario, desde 1.500 años AC, épocas formativas de la Cultura Tiwanaku[3] y posteriormente la ciudad incaica de Cusco. A su vez son considerados a Tiwanaku como la capital de los aymaras (quienes se apropiaron de esta región) y a Cusco la de los quechuas; ahora, ambos son sitios muy significativos en lo que concierne a la arqueología, la antropología y el turismo, precisamente por su componente cultural andino.

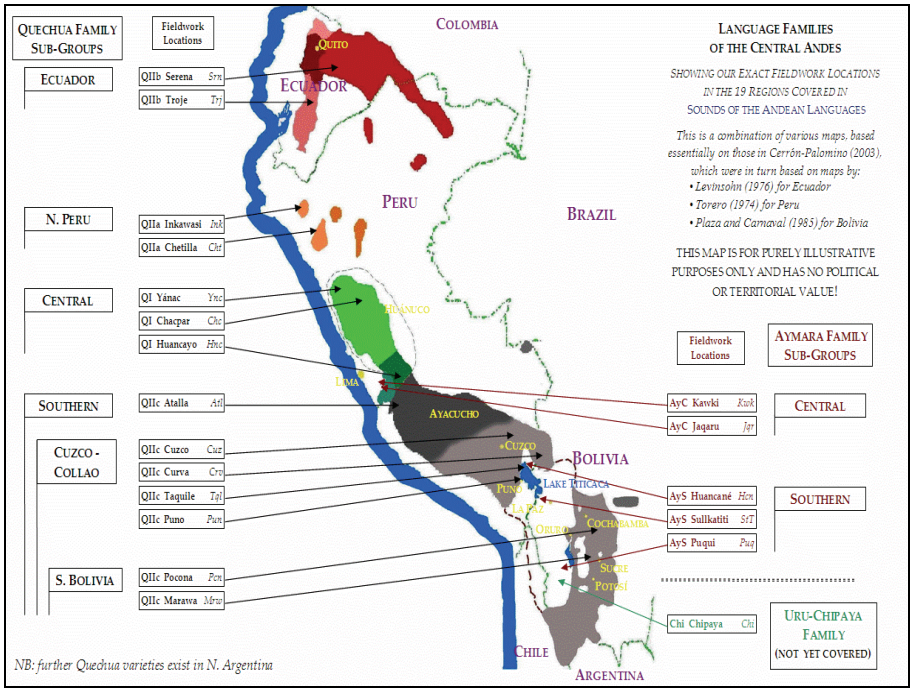
[2] El dato se refiere a la población de Brasil de 1997.

[3] Según el historiador Waldemar Espinoza Soriano la cultura Tiwanaku era de habla pukina.

Desde aquellos años remotos, la región andina, conocida actualmente así por su altitud superior a 2500 msnm (cuyos países de altura son Bolivia, Perú, Ecuador y parte de Colombia, Chile y Argentina) se caracteriza por sus hablantes del idioma quechua en seis países de esta región, con una diferencia de que en los tres primeros existe una inmensa cantidad de nativo hablantes, y en los últimos, números reducidos respecto a los anteriores.

Esto se debe a que el denominado imperio de Los Incas, cuya lengua oficial fue el quechua, se extendió en todo el territorio de la meseta altiplánica, valles e incluso en sus regiones amazónicas adyacentes, copando el oeste de este subcontinente. De tal manera que el quechua fue el primer idioma importante en estas tierras altas desde el surgimiento del Cusco como Capital de Los Incas entre los siglos XII y XVI. Veamos al respecto el mapa lingüístico del quechua a nivel sudamericano:

Mapa N° 1. Expansión de la lengua quechua.
Fuente: Paul Heggarty, www.quechua.org.uk (29-05-2007).



En tal contexto, la región andina concentra actualmente significativas cantidades de hablantes del quechua o del aymara en las ciudades andinas, como ser: Cusco, Juliaca y Puno, del Perú; luego Cochabamba, Sucre, Potosí, Oruro, La Paz y El Alto, de Bolivia. Todas ellas se ubican por encima 2.500 msnm., cuya altura no es sólo el territorio domesticado de los habitantes nativos, sino que inclusive en los últimos años

creó un debate constante de evitar o no evitar de hacer deporte, como es el jugar al fútbol profesional en estas ciudades[4] por parte de los deportistas que viven en tierras bajas de Sudamérica y del mundo, por exponerse a un clima frío, mientras que los de las tierras altas cuestionan el jugar al fútbol a más de 30° centígrados de temperatura como ocurre en las tierras cálidas.

El tema de la altura en el caso boliviano se agudizó frente a las tierras bajas del mismo país. Así los de las tierras bajas se autodenominaron en el plano político con el nombre de nación camba y en las tierras altas, la población colla o del Tawantinsuyu. De modo que a la nación camba, se sumó la identidad regional "Los chapacos" del departamento de Tarija, éste ubicado al sur de Bolivia, en total formando una región denominada "La Media Luna" pues quienes hace unos años (2007 y 2008) exigieron al gobierno central con sede en La Paz las autonomías departamentales, incluyendo los temas de salud y educación. Empero, los denominados collas forman la mayoría absoluta de la población boliviana, quienes aún defienden el centralismo y se impusieron a nivel nacional en el referéndum para las autonomías (2006) con el voto mayoritario de "no a la autonomía", pero tres años después (2009), cambiaron de visión y dijeron "sí a la autonomía". En cuanto a la lengua, el castellano de la población colla recibió la denominación de castellano andino y de los habitantes hispanófonos de las tierras bajas el castellano oriental, comúnmente conocido como el acento camba.

Como se puede ver que tanto las dinámicas políticas, deportivas y lingüísticas de Bolivia y de los otros países de Sudamérica crearon una frontera cultural muy dinámica a partir del componente geográfico tierras altas versus tierras bajas, en relación al clima frío o caliente ya polarizado.

[4] Entre las ciudades andinas importantes están también la ciudad de Bogotá, Colombia, en la altura de 2600 msnm. y la ciudad de Quito, Ecuador, en la altura de 2800 msnm.

1.3. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN Y SECTORES SOCIOLINGÜÍSTICOS DE BOLIVIA

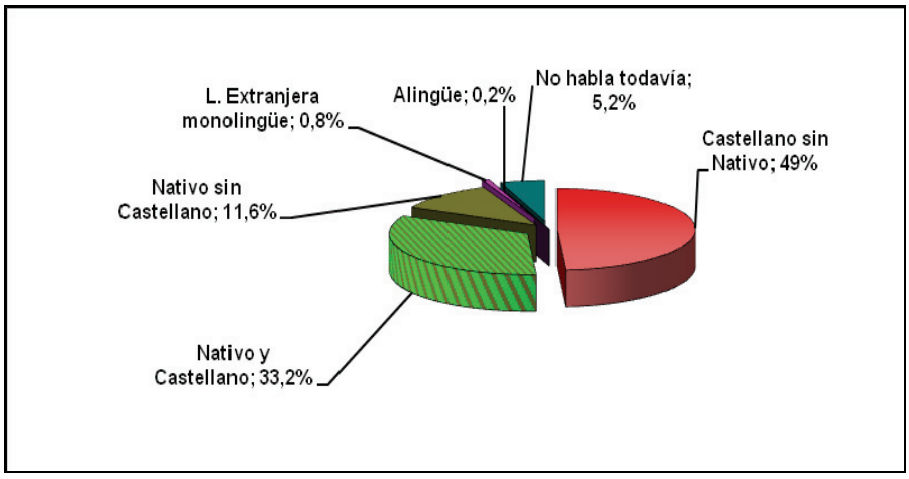
Bolivia es densamente poblada por habitantes indígena-originarios de las culturas quechua y aymara, principalmente lo que corresponde a la región andina de este país, donde aparece un número muy significativo de hablantes de estos idiomas en el censo 2001. Además aparece otro grupo de hablantes de importancia trascendental, cuya lengua se ubica en primer lugar entre los datos lingüísticos encontrados por el censo, es el castellano.

Los castellano hablantes del país están compuestos por habitantes de la población nativa y por la población no nativa o de inmigración a este territorio en los últimos cinco siglos, épocas en que se empezó a hablar el castellano creando así el paralelismo con los idiomas quechua, aymara u otras de las regiones actualmente pertenecientes a Bolivia. De tal manera, se complejiza la diversidad lingüística como lo es la de la realidad actual de la región andina de Bolivia, con paralelismos entre tres sociedades monolingües: quechua, aymara y castellano; asimismo existiendo paralelismos con bilingüismo entre un idioma nativo y el castellano; luego el surgimiento del nuevo paralelismo con trilingüismo, incluyéndose el idioma nativo, el castellano y la lengua extranjera.

Según el censo 2001 Bolivia tiene 8.274.325 habitantes. A su vez dicho censo para las cifras demográficas tomó en cuenta a toda la población, es decir, de 0 a más años de edad de las personas censadas; asimismo de 4 o más años de edad, para la primera lengua o lengua materna; de 6 o más años de edad, para la competencia oral de una o más lenguas; y de 15 o más años de edad, para la autoidentificación cultural con algún grupo étnico. En tal sentido, los resultados obtenidos por el censo fueron analizados por Molina y Albó (2006: 103) donde enfatizan e interpretan los datos concernientes de 0 o más años de edad, y con ello muestran tres sectores sociolingüísticos importantes. Al respecto, nosotros por la rigurosidad de nuestro estudio visibilizamos otros tres sectores minoritarios, tal como se detallan en el pastel graficado. Ello permite inclusive enfocar en otros matices no estudiados en la sociolingüística boliviana, como es el trilingüismo con lengua extranjera.

Figura N° 1. Porcentaje de hablantes según los idiomas más hablados en Bolivia.

Fuente: Molina y Albó (2006); la especificación de tres sectores minoritarios, elaboración propia. Los tres sectores mayoritarios incluyen a personas que saben alguna lengua extranjera.



Tal como se observa en el gráfico existen seis sectores sociolingüísticos, que además cada uno cuenta con población y porcentaje diferenciados. Aquí, el sector sociolingüístico de Lengua Extranjera presenta una particularidad importante, pues una parte de este sector es visibilizada en el pastel mediante el monolingüismo de la lengua extranjera, pero la otra parte se reparte entre los tres sectores mayores, en los que fueron tomados en cuenta y no en el de la lengua extranjera. En este sentido, la lengua extranjera resulta un sector sociolingüístico separado y a su vez transversalizado mediante los hablantes de los otros grupos.

A su turno, es necesario precisar que la población quechua asciende a 2.124.040 hablantes del total de 8.274.325 habitantes registrados por el censo 2001. Asimismo los aymara hablantes suman 1.462.286 de la misma población censada.

Existen a su vez las dos lenguas no nativas con importancias diferenciadas numéricamente: el castellano y la lengua extranjera. Los hablantes del castellano entre monolingües, bilingües y trilingües arrojan la cifra absoluta de 6.097.122 hispanófonos. Esto debido a que es usado como la lengua oficial del país. Por otra parte la lengua extranjera, surge muy levemente, cuyos locutores arrojan la cifra absoluta de 241.417 hablantes.

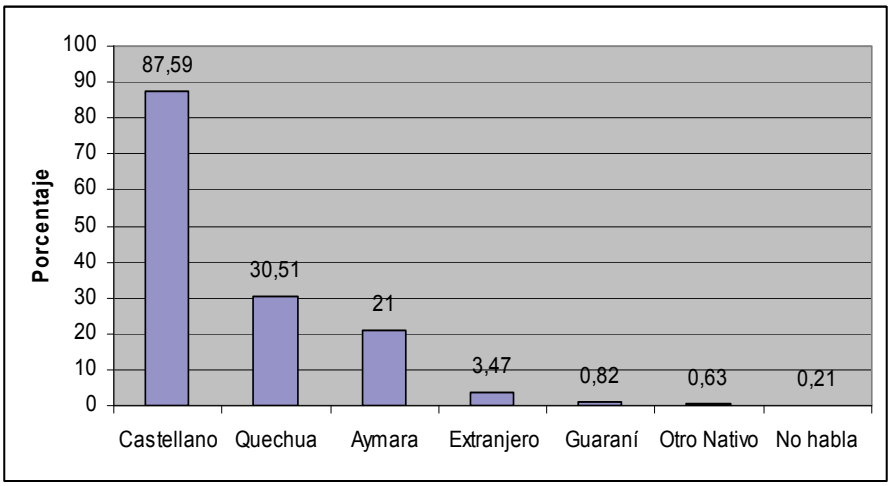
Asimismo se distinguen en el gráfico dos grupos de sectores sociolingüísticos, el primero componiéndose solamente por el sector sociolingüístico bilingüe “nativo y

castellano” y el segundo grupo, compuesto por los sectores sociolingüísticos monolingües, como son el de “nativo sin castellano”, el de “castellano sin nativo” y el de “lengua extranjera monolingüe”. Pues ambos grupos nos presentan dos tipos de diversidad lingüística, vale decir, el multilingüismo a través del bilingüismo y el plurilingüismo a través de los monolingüismos. Estos últimos están expandidos en el territorio boliviano, cuyos hablantes no aprendieron una segunda lengua, ya sea el castellano o el idioma nativo, para construir su perfil multilingüe.

Por otro lado, las lenguas aparecen independientemente de sus sectores sociolingüísticos. En tal sentido, todos los datos absolutos de dichas lenguas se muestran a continuación en porcentajes, a fin de distinguir las diferencias cuantitativas en un panorama global de las lenguas habladas en Bolivia de personas de 6 o más años de edad, de acuerdo a los datos registrados por el censo nacional de 2001.

Figura N° 2. Lenguas habladas en Bolivia según orden porcentual.

Fuente de datos absolutos: INE, Censo 2001. Porcentajes, elaboración propia.



Cabe señalar a su vez que las personas nativas no solamente aprendieron el quechua o el aymara, sino un segundo idioma como es el castellano, y a la par una pequeña parte aprendió el aymara y el quechua más el castellano, resultando ellos trilingües diatópicos como producto de la frontera lingüística entre ambos idiomas nativos. Según los datos de Molina y Albó (2006: 114) existen 168.546 personas trilingües de esta característica, lo que nos muestra que el 2,04% de la población boliviana habla tres lenguas: aymara, quechua y castellano.

El aprendizaje de los idiomas no queda ahí, pues continúa en el sentido de que el mismo censo de 2001 registra ya 241.417 hablantes de una lengua extranjera dentro del país, lo que significa prioritariamente la presencia del idioma inglés, porque se enseñan en los establecimientos educativos secundarios y universidades del país, a su vez existen personas inmigrantes de otros países. Pues, el idioma extranjero como tal no se especifica en el censo 2001, lo que da lugar a interpretación de hablantes del portugués, principalmente de los que habitan en las fronteras con el país de Brasil, cuyos departamentos limítrofes son Santa Cruz, Beni y Pando. Dicho censo tampoco toma en cuenta la posibilidad de registrar dos lenguas extranjeras, como el inglés y francés o el inglés y portugués, simplificándolas a una sola lengua probablemente dominante. Asimismo, cabe destacar que en Santa Cruz hay 92.891 hablantes de lenguas extranjeras, correspondientes al 38.5%, siendo el mayor porcentaje respecto a su distribución en los demás departamentos del país. Sin embargo, los departamentos de La Paz con 69.869 hablantes, correspondientes al 28.9%, y Cochabamba con 40.173 hablantes, es decir, el 16.6% de aquella población con lengua extranjera, tales que también ocupan el segundo y el tercer lugar en importancia, frente a las cifras menores de los seis departamentos restantes. Con todo ello, se clarifica que el concepto de idioma extranjero está muy relacionado al inglés, a su vez tomando en cuenta otros idiomas como el portugués, el francés u otros siempre incluidos en esta cifra.

Por otro lado, el censo nacional de 2001 presenta un elevado número de hablantes del castellano. Según esta fuente oficial existe en Bolivia 6.097.122 hablantes de esta lengua, siendo ello el 87.59% del total poblacional. Esta mayoría hispanófona se constituye tanto de los hablantes de lengua materna como los de la segunda lengua, porque al tener en cuenta que los quechua hablantes y los aymara hablantes conocen el castellano. Crece también el número de los inmigrantes de otros países que aprendieron el castellano y por tanto la cifra asciende como ya se indicó arriba. No obstante, una parte de población castellano hablante se convirtió en quechua o aymara hablante resultando ellos los bilingües nacionales y una otra parte de los castellano hablantes sin dejar de serlos llegaron a ser hablantes anglófonos convirtiéndose así en bilingües alternos, lo que significa que estos últimos son bilingües con lengua extranjera; en consecuencia, forman el opuesto al bilingüismo

nacional. Por tanto, surge en Bolivia un panorama de paralelismos lingüísticos en la óptica de dos bilingüismos antagónicos, es decir, el bilingüismo nacional idioma nativo+castellano y el bilingüismo alterno castellano+inglés. Pues, la cuestión explicada es apenas un inicio, porque Bolivia en su realidad idiomática es más compleja, porque su diversidad lingüística supera las treinta lenguas que más adelante se detalla basándonos en fuentes de los censos nacionales y de las instituciones relacionadas con el estudio de estas lenguas.

1.3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS LENGUAS EN FAMILIAS LINGÜÍSTICAS Y EN CIFRAS A NIVEL NACIONAL

El estudio de las lenguas en Bolivia inicia en 1955 con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) cuya sede se ubicó en Tumichucua, al oeste de la ciudad de Riberalta y al norte del departamento del Beni, muy cerca a la frontera del departamento de Pando, sitio de donde operó esta institución lingüístico-religiosa. Los del ILV hicieron principalmente los estudios de las lenguas minoritarias y el objetivo concluyó con la publicación de la biblia en cada idioma y otros textos aplicados a la evangelización de dichos pueblos indígenas.

Surgió paralelamente entre los años 1964 y 1973 el Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos (INEL) encabezado por la Lingüista norteamericana Martha Hardman, quien enfatizó sus estudios en la lengua aymara. A su vez el INEL agrupó a lingüistas bolivianos con conocimiento de lengua quechua o aymara. Pues fue un instituto dependiente del Estado, donde se realizó trabajos de fonología aymara o quechua principalmente, con la tendencia lingüística de la corriente estructuralista norteamericana.

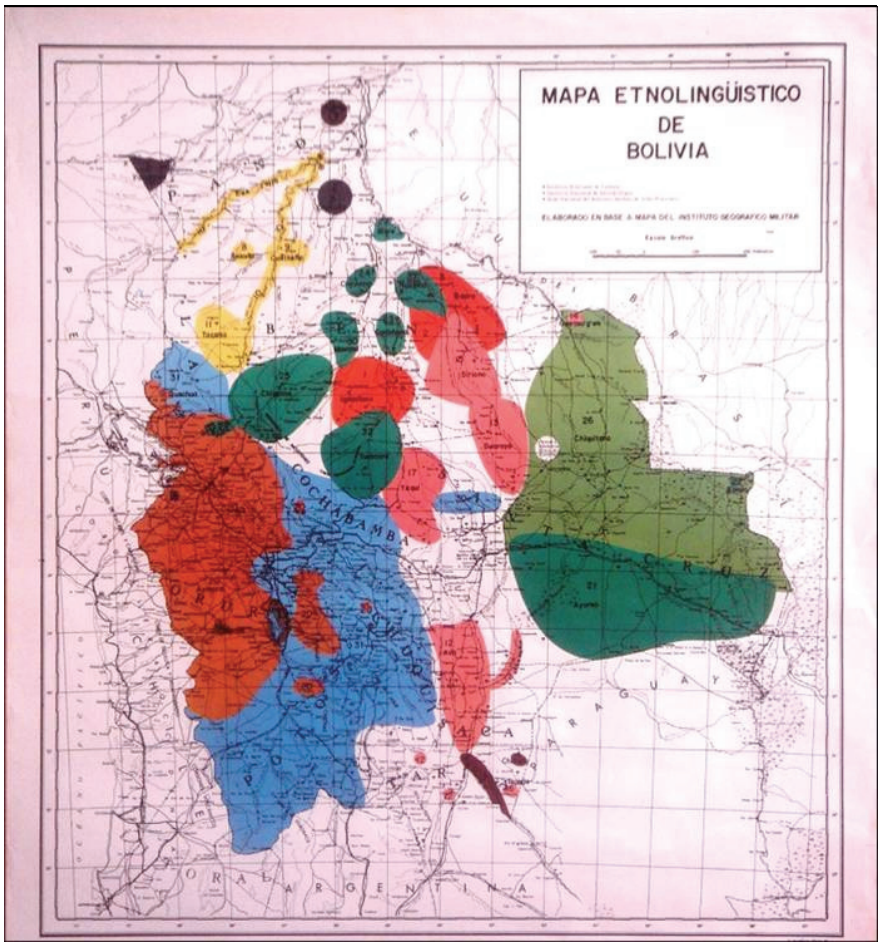
Actualmente ambas entidades dejaron de trabajar, el ILV concluyó su tarea en la década de 1980 por la restricción del Estado boliviano para la continuación en dicha labor religiosa en Bolivia; luego el INEL dejó de existir en el año 1996, por la transformación interna dentro del Viceministerio de Cultura y la supresión de esta oficina.

Sin embargo, uno de los trabajos muy importantes del INEL sobre la clasificación de las lenguas es el estudio de las Lenguas y Etnias de Bolivia, realizado por Pedro

Plaza y Juan Carvajal (1985). El mencionado trabajo concluye con un mapa etnolingüístico del país, donde se señalan las filiaciones genealógicas de las lenguas existentes.

Mapa N° 2. Mapa etnolingüístico de Bolivia.

Fuente del sitio: http://patrimoniovivo.org (13-04-2007).
Elaboración del mapa: Plaza y Carvajal (1985). El color rojo representa a la región aymara y el azul a la región quechua.



El mapeo nos señala las lenguas más significativas en el territorio andino como son el quechua y el aymara ubicados en el occidente del país. La realidad lingüística de Bolivia es diversa lo que da pie a definir, por supuesto, el concepto de pluriculturalidad y el multilingüismo, el primero como la variedad de culturas existentes en Bolivia y el segundo como la combinación de dos o más lenguas abstraídas de la misma pluralidad cultural. En temática lingüística, las diferencias entre la pluralidad y la multiplicidad dentro de tal diversidad se van profundizando hasta que el planteamiento de la problemática de tales conceptos sea aclarado completamente.

A su vez, con el fin de escudriñar el escenario sociolingüístico del país el trabajo aborda en esta sección, por un lado, desde la clasificación de las lenguas a partir de su filiación genealógica tanto a familias o a stocks lingüísticos correspondientes, y por otro, la sistematización de ellas según la cantidad de hablantes registrados por el censo de 2001 u otras cifras oficiales y fiables.

Respecto a la clasificación de las lenguas y el número de hablantes de las mismas en Bolivia, a su vez tomando referencia la población total de 8.274.325 habitantes de 0 o más años de edad (Censo 2001), mostramos los stock lingüísticos, las familias lingüísticas y las lenguas propiamente; todo ello va a continuación en cuadros consecutivos:

a) Stocks y familias lingüísticas mayores

Stock	Familia lingüística	Lengua	N° de hablantes	Porcentaje
Románico	Románica	1. Castellano	6.097.122 hablantes (INE, Censo 2001).	73.69%
Arusimi	Runasimi	2. Quechua	2.124.040 hablantes (INE, Censo 2001).	25.67%
	Aru	3. Aymara	1.462.286 hablantes (INE, Censo 2001).	17.67%
Tupi	Tupi-guaraní	4. Guaraní (sin tomar en cuenta otros países de esta lengua)	57.218 hablantes (INE, Censo 2001).	0.69%
		5. Guarayo	9.520 h. (VAIPO, 1998).	0.11%
		6. Guarasug'we	46 h. (Censo Indígena, 1994)	0.0005%
		7. Sirionó	830 h. (VAIPO 1998).	0.01%
		8. Yuqui	200 hablantes (Plaza y Carvajal, 1985).	0.002%
		9. Tapiete	50 hablantes (Plaza y Carvajal, 1985).	0.0006%

b) Familias lingüísticas menores

Familia lingüística	Lengua	N° de hablantes
Arawak	10. Moxeño	38.500 h. (VAIPO, 1998)
	11. Trinitario	(Ver Moxeño)

	12. Ignaciano	(Ver Moxeño)
	13. Baure	4.750 h. (VAIPO, 1998)
	14. Machineri	195 h. (VAIPO, 1998)
Chapacura	15. Moré	360 h. (VAIPO, 1998)
Mosetén	16. Chimane	7.130 h. (VAIPO, 1998)
	17. Mosetén	3.280 h. (VAIPO, 1998)
Pano	18. Yaminawa	390 h. (VAIPO, 1998)
	19. Chácobo	1.050 h. (VAIPO, 1998)
	20. Pakawara	17 h. (VAIPO, 1998)
Tacana	21. Ese Ejja	2.180 h. (VAIPO, 1998)
	22. Araona	97 h. (VAIPO, 1998)
	23. Takana	8.380 h. (VAIPO, 1998)
	24. Cavineño	2.850 h. (VAIPO, 1998)
Uru-chipaya	25. Chipaya	847 habitantes (Albó, 1995)
Zamuco	26. Ayoreo	1.272 hablantes (Albó, 1995)
Mataco	27. Weehnayek	1.421 hablantes (Albó, 1995)

c) Lenguas no clasificadas

Lengua	**N° de hablantes**
28. Bésiro (chiquitano)	61.000 habitantes (VAIPO, 1998)
29. Bororó	Número desconocido
30. Canichana	600 h. (CPIB, 1994)
31. Cayuvava	4.500 h. (VAIPO, 1998)
32. Itonama	5.240 h. (VAIPO, 1998)
33. Leco	2.700 h. (VAIPO, 1998)
34. Movima	7.100 h. (VAIPO, 1998)
35. Yuracaré	3.440 h. (VAIPO, 1998)

d) Lenguas extintas

Lengua	**Familia lingüística a la que pertenece**
1. Puquina	No clasificada
2. Caripuna	Pano

Los datos del censo nacional 2001 toman en cuenta la habilidad oral de las lenguas castellano, idioma extranjero (esto sin especificar), quechua, aymara y guaraní concretamente; pero dicho censo no especificó los idiomas minoritarios por sus nombres, de manera que los datos del Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (VAIPO) resultan los datos oficiales complementarios. Cabe también aclarar que el censo 2001 toma a los informantes bilingües y trilingües como dos o tres informaciones, clasificadas según corresponde a cada lengua, mientras que los monolingües sólo tomados en la lengua respectiva.

Aparte de los datos arriba mencionados según cada lengua, Molina y Albó (2006: 147) presentan otros detalles correspondientes a las lenguas minoritarias, las que el censo sólo registró como Lengua "Otro Nativo". Estas lenguas por ser tan minoritarias algunas veces son desestimadas en el análisis de estos autores, pero otras veces tomadas muy en cuenta, de ahí que es útil conocer esta pequeña realidad por su número de hablantes aunque incluye gran cantidad de lenguas amazónicas.

Cuadro N° 1. Lenguas minoritarias denominadas "otro nativo" por el censo 2001.

Fuente: Molina y Albó (2006) en base a los datos del INE-Censo Nacional 2001.

N°	Lengua	Total	N°	Lengua	Total	N°	Lengua	Total
1	Araona	111	12	Itonama	389	23	Reyesano	53
2	Ayoreo	1.398	13	Joaquiniano	13	24	Sirionó	187
3	Baure	67	14	Leco	132	25	Takana	1.153
4	Bésiro	4.615	15	Machineri	13	26	Tapieté	29
5	Canichana	4	16	Moxeño ignaciano	1.080	27	Uru (chipaya)	1.800
6	Cavineño	601	17	Moxeño trinitario	3.140	28	Weenhayek	1.929
7	Cayubaba	23	18	Moxeño (sin especificar)	667	29	Yaminahua	51
8	Chácobo	380	19	Moré	44	30	Yuki	140
9	Chimán	6.351	20	Mosetén	948	31	Yurakaré	1.809
10	Ese Ejja	518	21	Movima	1.173	32	Sin especificar	12.175
11	Guarayo	8.433	22	Pacahuara	6	---	---	---
Total de estas 32 lenguas denominadas "otro nativo" son 49.432 (incluye la cifra de sin especificar).								

Como se puede observar en el cuadro, ninguna de las lenguas especificadas pasa los 10 mil hablantes. De ahí que se pueden agrupar numéricamente en tres subgrupos: los decenales de 4 a 99, los centenares de 100 a 999 y los millares de 1.000 a 10.000

hablantes. A su vez es necesario tomar en cuenta que algunas de ellas son variantes regionales de la misma lengua, como es el caso de los tres grupos de moxeños. Asimismo, algunas lenguas tienen su continuación dialectal en otros países, como es el caso de la lengua yaminawa, que existe también en Brasil y en el Perú, cercanas al departamento de Pando, éste ubicado al norte de Bolivia.

Existe también dentro de las 32 lenguas mencionadas una lengua andina, que es el chipaya (denominado también uru-chipaya), lengua cuya principal población está asentada en el departamento de Oruro, quedando un enclave entre la población aymara extendida al occidente de ese departamento, que incluso este territorio aymara continúa y alcanza al territorio actual del norte chileno.

Por ende, el estudio de las lenguas minoritarias necesita un análisis mayor y profundizado, a su vez ser complementado con trabajos lingüísticos y antropológicos primordialmente. Pues nosotros tomaremos aquí sólo lo ya descrito para contextualizar nuestra problemática nacional y andina. Conociendo este micro y complejo panorama habremos descrito las facetas de sociolingüística existentes en Bolivia, lo que nos da pie para anclarnos en la cuestión del trilingüismo tomando en cuenta aquellas lenguas andinas que tienen más de un millón de hablantes y culturalmente importantes en las dinámicas regionales y nacionales del país.

e) Zonas lingüísticas de Bolivia

Bolivia tiene marcadamente tres zonas lingüísticas: zona 1 o la zona andina, zona 2 o la zona amazónica y la zona 3 o la chacoplatense. Las regiones respectivas responden a ecosistemas naturales e historias diferentes. En tal sentido, la zona andina particularmente es estudiada desde la lingüística andina, la que hasta la fecha ha presentado varios estudios de las lenguas nativas regionales, como ser del quechua y/o del aymara, por ser consideradas lenguas mayoritarias; asimismo existen estudios en menor grado, del puquina (ahora ya lengua extinta) y del uru-chipaya, este último considerado lengua minoritaria viva y la más antigua. La zona amazónica presenta una mayor diversidad lingüística llegando hasta el número de treinta lenguas

correspondientes a catorce familias lingüísticas[5]; de éstas la familia lingüística arawak es relativamente la mayor, aunque muy dispersa. La última zona contempla menos de diez lenguas, de las cuales la familia lingüística tupi-guaraní es la más extendida.

Este paisaje lingüístico donde las lenguas maternas o L1 (en términos sociolingüísticos) son nativas regionales o locales, lo que es prácticamente generador de identidades culturales igualmente locales o regionales. Asimismo la propia población es bilingüe, pues ellos han aprendido la segunda lengua (L2) especialmente el castellano, o en su caso, el portugués y castellano al mismo tiempo, como es normal en las fronteras con el Brasil, tal es el ejemplo del grupo étnico yaminawa, cuya población joven habla el castellano y portugués a la vez, además de su propio idioma materno el yaminawa.

Los yaminawas del municipio de Bolpebra del departamento de Pando, el mismo situado al norte de Bolivia (ver anexos Mapa de Bolivia) representan a un otro tipo de trilingüismo, denominados en este trabajo el trilingüismo diatópico a nivel internacional, que incumbe a Bolivia, Brasil y Perú. Este fenómeno lingüístico corresponde a la región propiamente amazónica. Sin embargo, por las limitaciones personales de conocer muy poco del idioma yaminawa y del portugués no ahondaremos en esta temática. Más al contrario, profundizaremos los otros tipos de trilingüismo que aparecen en la región andina.

f) Poblaciones trilingües en la zona andina de Bolivia

Una región de Norte del departamento de La Paz se caracteriza por la población trilingüe quechua-aymara-castellano. La otra región trilingüe es el Norte del departamento de Potosí, donde también se habla el aymara, el quechua y el castellano, en ese orden. Estos hablantes demuestran en un mundo pequeño (zona andina) lo que el trilingüismo a mayor escala puede organizarse y alcanzar a nivel intercontinental, tomando en cuenta la L1, L2 y L3 de los hablantes.

[5] Datos extractados de: J. Teijeiro, T. Laime, S. Ajacopa y F. Santalla. Atlas étnico de investigaciones antropológicas: Amazonía boliviana. 2001.

La dinámica migratoria de los habitantes trilingües de esta zona es importante, siendo que la gran parte de los pobladores quechuas del Norte del departamento de La Paz se fueron a la ciudad de La Paz o El Alto, por lo que hay la presencia de hablantes trilingües en estas ciudades aunque minorizados por la población aymara dominante. Los pobladores del Norte de Potosí migraron a muchas ciudades, entre ellas es a Cochabamba donde la población quechua es dominante. A su vez, las ciudades de La Paz, El Alto y Cochabamba, son las principales con población condensada respecto a las otras ciudades andinas de Bolivia, y hay además en ellas la presencia de los idiomas extranjeros. De manera que se requiere el análisis de estos fenómenos de trilingüismo, tanto cuantitativa como cualitativamente con mayor detalle.

Acercándonos a este propósito, los datos del Censo Nacional de 2001 muestran las cifras del quechua y del aymara, así para contrastar ambas lenguas en frecuencia y porcentaje en cada departamento del país.

Cuadro N° 2. Distribución del quechua y del aymara según departamento.

Fuente de cifras absolutas: INE, Censo 2001.

Hablantes por departamento	Quechua		Aymara	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Chuquisaca	268.959	12.66	4.261	0.29
La Paz	152.649	7.19	1.128.668	77.18
Cochabamba	808.053	38.04	82.716	5.66
Oruro	130.427	6.14	122.018	8.34
Potosí	466.888	21.98	55.518	3.80
Tarija	36.602	1.72	7.167	0.49
Santa Cruz	250.380	11.79	52.293	3.58
Beni	8.393	0.40	7.813	0.53
Pando	1.689	0.08	1.832	0.13
Total	2.124.040	100%	1.462.286	100%

Se ve con claridad la proporción del quechua más distribuida que del aymara en los departamentos de Bolivia. A su vez encontramos la zona nuclear de la lengua quechua en el departamento de Cochabamba y la zona nuclear del aymara es indiscutiblemente La Paz. Tanto el quechua como el aymara conforman componentes importantes de la identidad regional andina, los que son simbolizados como la primera lengua o L1 dentro de los estudios de lingüística andina y de la educación intercultural

bilingüe[6]. Luego por segunda lengua o L2 está el castellano que tiene mayor presencia numéricamente respecto de las lenguas originarias.

Como se observan las cifras de estos idiomas nativos, aunque relativamente parezcan superior al millón y hayan aumentado en número real en el censo 2001, han disminuido en porcentaje respecto al censo de 1992. Sin embargo, el idioma extranjero subió un poco, llegando a ser según el censo 2001 ya 241.417 hablantes, es decir, el 3.47% de la población boliviana, registrada de 6 o más años de edad. Estos datos se verán con mayor detalle en la sección de la evolución lingüística intercensal.

Todas estas cifras nos indican que Bolivia entra en pérdida paulatina de sus idiomas nativos. Además sabiendo que la lengua nativa regional conecta con el pasado histórico, a través del cual existe una forma diferente de ver el mundo, fortalece la identidad de un pueblo local o regional; esta vez su lengua entra en juego con su oponente, el castellano, el cual cumple el rol de la ***lingua franca*** predominando en el presente en una gran parte de Sudamérica y del mundo; a su vez el inglés es todavía la lengua que abre más la comunicación al mundo aparte del castellano; en tal contexto, su justificada presencia se da en los dos últimos censos nacionales.

g) Lengua regional, lengua nacional y lengua global

Bolivia, cuyo territorio se ubica en la intersección de tres cuencas con sus ecosistemas diversificados, a las que llamamos **regiones culturales** con cosmovisiones algo diferentes, y también **zonas lingüísticas** para estudios rigurosamente lingüísticos o sociolingüísticos. En tal sentido, tenemos la zona andina, la amazónica y la chacoplatense, que así una lengua se ancla en un territorio determinado y una población urbana y rural focalizada.

En relación a las lenguas estándares o reconocidas por el censo 2001 las clasificamos como sigue:

[6] La Educación Intercultural Bilingüe se aplicó en Bolivia en base a la Ley N° 1565 y de acuerdo a las modalidades de lengua según el artículo 9 de dicha norma.

Cinco idiomas regionales con alcance nacional y/o regional estratégicamente ubicados, a saber: el quechua, el aymara, el guaraní, bésiro (chiquitano) y el moxeño.

Un idioma nacional, el castellano, éste con alcance nacional/plurinacional e internacional.

Un idioma global extranjero, el inglés, éste con mayor alcance internacional.

Tenemos comprobado la existencia de 34 idiomas nativos y el castellano como lengua nacional, pues la mayoría de los idiomas nativos son de estándar local y otros se muestran como variantes de una familia lingüística ya disgregada. De los 34 idiomas nativos, descritos en Laime (2005: 79) todos son cuantificados en los cuadros de arriba tanto en número de población hablante/habitante como en familias lingüísticas.

A su vez, las lenguas difieren según su alcance. La lengua local o regional más una lengua nacional o plurinacional forman un bilingüismo nacional del Estado, y si a esto se añade el inglés como lengua global, se crea un trilingüismo transversal de alcance local, nacional e internacional a través del gozne del castellano. Son las características sociolingüísticas vistas en la realidad boliviana que en su dinámica interna entran en confrontación mutua, cuyo resultado es un monolingüismo castellano bañado del plurilingüismo, es decir, el castellano con sustrato aymara, quechua y de otras lenguas.

1.3.2. EVOLUCIÓN DE LA DINÁMICA SOCIOLINGÜÍSTICA EN BOLIVIA

La población boliviana ha ido modificando sus lenguas con mayor significancia en las últimas décadas. La mayoría indígena que compone Bolivia, ha sido tomada en cuenta por el Estado como ciudadanos campesinos una vez realizada la Revolución Nacional de 9 de abril de 1952, que concluyó con la eliminación de las haciendas y con una Reforma Agraria, devolviendo las tierras patronales a los mismos originarios o indígenas. Asimismo hubo un cambio drástico en el sistema educativo boliviano de ese entonces, sancionando una nueva norma denominada el “Código de la Educación” de 1955, que incluye la alfabetización de los indígenas mediante la lengua castellana. Pese a ello, las primeras escuelas indigenales surgieron antes de la revolución mencionada, las cuales son: la Escuela Warisata (1931), la escuela

Caquiaviri (1936) y la tercera escuela Jesús de Machaca (1937) dentro del departamento de La Paz.

a) Aumento y disminución de hablantes en los idiomas mayoritarios

A partir de los años ’30 del siglo pasado empezó la castellanización principalmente en los ámbitos educativos. El aprendizaje del castellano fue creciendo paulatinamente formando así el bilingüismo con el par idioma nativo. La duración del ascenso del bilingüismo idioma nativo y castellano fue de tres generaciones, es decir, 60 años desde 1931 hasta 1992, éste es el año cúspide, ya que con los datos de 2001, tiempo donde el porcentaje de los hablantes bilingües indígenas disminuyó en 12 puntos; al contrario, el monolingüismo castellano —explicado también como castellano sin idioma nativo— ascendió en 11 puntos respecto al censo anterior de 1992, tal como muestran los censos contrastados, los cuales ilustramos a continuación:

Cuadro N° 3. Evolución lingüística según tipo de idiomas hablados 1976-2001.

Fuente: Molina y Albó (2006: 102); censos 1976, 1992, 2001.

N°	Tipo de idiomas hablados	CENSOS		
		1976	1992	2001
1	Sólo lengua nativa	20.4%	11.5%	12.3%
2	Lengua nativa y castellano	43.3%	46.8%	35.1%
3	Castellano y/o lengua extranjera	36.3%	41.7%	52.6%
Total Bolivia (%)		100%	100%	100%

Asimismo es necesario observar que el porcentaje de los bilingües nativo y castellano es bastante alto en relación al porcentaje de quienes hablan sólo los idiomas nativos. Igualmente el número porcentual de los nativos monolingües va cayendo respecto al censo de 1976, lo que confirma la paulatina reducción en el año 2001 que sumados con su par bilingüismo nativo y castellano, apenas supera la cifra del bilingüismo del censo 1992, pero ambos quedan distanciados de aquel crecimiento del monolingüismo castellano.

A su vez al analizar los bilingüismos de arriba es menester conocer los datos de cada idioma tanto de forma general (con o sin bilingüismo) y tales idiomas en cifras que

señalan exclusivamente a los monolingüismos quechua, aymara y castellano. Sobre dicho asunto se puede comprender a su vez el surgimiento de la lengua extranjera en el censo de 1992, lengua que también muestra un aumento significativo en 2001, aunque dicha cifra no se duplicó respecto al censo anterior.

Cuadro N° 4. Evolución lingüística de cada idioma andino, castellano y extranjero.

Fuente de datos censos 1976 y 1992: Molina y Albó (2006); Albó (1994).
Fuente de datos censo 2001: INE, Censo 2001. Resultados de porcentaje de hablantes monolingües, Molina y Albó (2006). Porcentajes 2001 (idiomas no monolingües) elaboración propia. Modelo de construcción del cuadro: Elaboración propia.

N°	LENGUA	CENSO 1976	CENSO 1992	CENSO 2001
1	Quechua	39.7%	34.3%	30.51%
2	Aymara	29.8%	23%	21%
3	Castellano	78%	83.4%	87.59%
4	Lengua extranjera	-----	2.2%	3.47%
	MONOLINGÜISMO			
5	Quechua monolingüe	13.7%	8.1%	7.65%
6	Aymara monolingüe	7.6%	3.2%	3.18%
7	Castellano monolingüe	36.3%	41.7%	49%
8	Lengua extrj. monolingüe	-----	-----	0.8%

Tanto los datos de los bilingües y de los monolingües nos señalan el ascenso cuantitativo del castellano y la leve disminución de los idiomas nativos. Esto significa un movimiento lingüístico importante en Bolivia principalmente en sus lenguas nativas mayores, del castellano y un notable surgimiento del idioma extranjero. Cabe aclarar que el estudio de Molina y Albó (2006) desdeñan su análisis particular —de la lengua extranjera— e incluyen a la cifra de los hablantes monolingües del castellano, de modo que nuestro enfoque se diferencia en el manejo de los datos específicos respecto a los otros estudios. Realizamos la información de los datos en lo posible acudiendo a las cifras oficiales del censo 2001, cuyos resultados son nuestras fuentes y el punto de partida en el panorama de los movimientos lingüísticos.

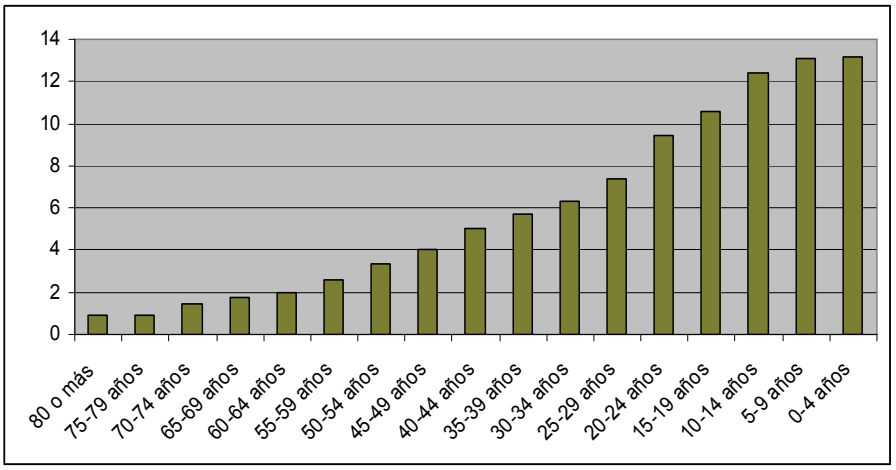
b) La distribución de las lenguas según la edad

Acorde al crecimiento poblacional, la gran parte de los 8.274.325 habitantes son jóvenes. Los habitantes de 0 a 44 años suman 6.869.221, es decir el 83%; no obstante, los restantes de 45 a 98 años conforman los 1.405.104 habitantes, siendo el

17%. En tal sentido, la curva de distribución poblacional nos ayuda a comprender y ubicar la masa de población hablante de cada uno de los idiomas de nuestro interés.

Figura N° 3. Distribución porcentual de la población boliviana por grupos etáreos, diferenciados cada cinco años.

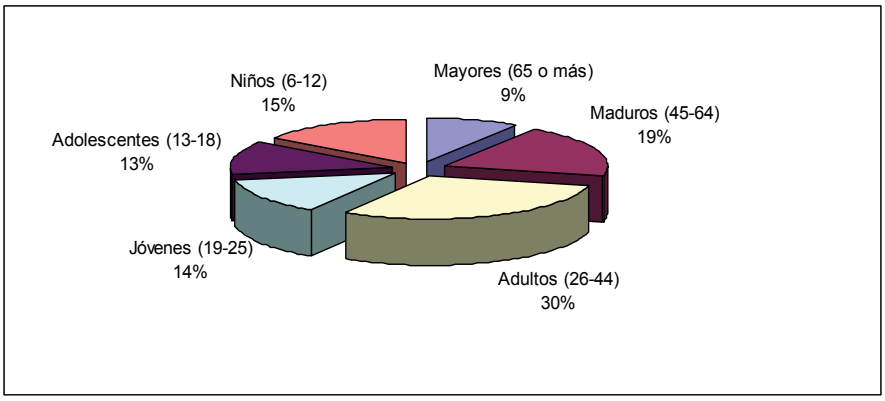
Fuente de datos: INE, Censo 2001.



Una vez conocidos los grupos etáreos en detalle, relacionamos éstos con la concentración de hablantes del quechua, del aymara, del castellano y de la lengua extranjera, a fin de descubrir la práctica predominante de estos idiomas en tales o cuales edades. Así, según los datos del censo 2001, la lengua quechua se muestra distribuida con relativo equilibrio en los grupos etáreos “niños” (no menores a 6 años), “adolescentes” y “jóvenes”; luego, fuertemente presente en el grupo “adultos” de 26 a 44 años de edad. Es el grupo donde aquella lengua alcanza el 30% respecto a los dos restantes. El gráfico de abajo nos indica que los hablantes más viejos del quechua son grupos pequeños porcentualmente, siendo los “maduros” el 19% y los “mayores” sólo el 9%. Cabe mencionar aquí que la distribución de grupos etáreos no se realiza de acuerdo a los intervalos de cinco años, sino responde a las categorías nominales que implican grupos cualitativamente distintos.

Figura N° 4. Distribución porcentual de hablantes quechuas según grupos etáreos, censo 2001.

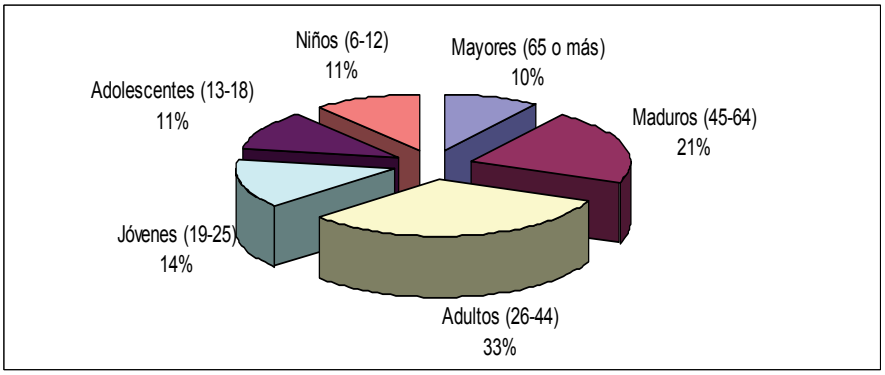
Fuente de datos: INE, Censo 2001.



La lengua aymara, descrita en el gráfico de abajo, presenta igualmente su fuerza en la población adulta de 26 a 44 años, pero también empieza desde ahí el descenso porcentual en los grupos más viejos. Los grupos etáreos "niños", "adolescentes" y "jóvenes" presentan la distribución de hablantes más o menos equilibrada. El gráfico demuestra la mayor cantidad de hablantes del aymara en el grupo de "adultos" que en los grupos más viejos, por tanto, un grupo etáreo grande entre los tres mayores.

Figura N° 5. Distribución porcentual de hablantes aymaras según grupos etáreos, censo 2001.

Fuente de datos: INE, Censo 2001.

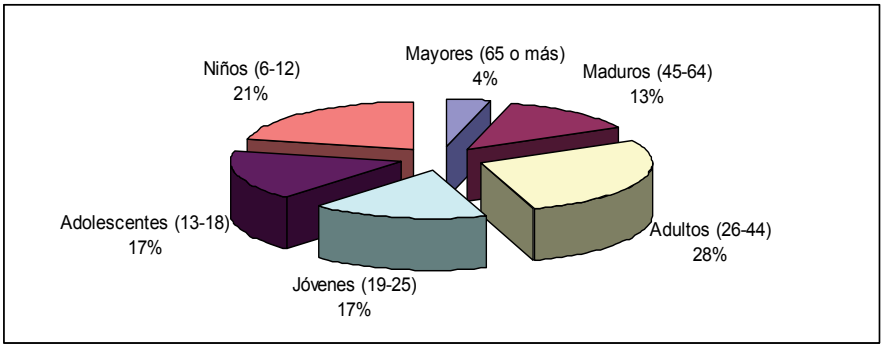


En lo que se refiere al castellano, aparece también la relativa fuerza de esta lengua en el grupo de adultos. Asimismo, el grupo de los jóvenes de 19 a 25 años se equilibra con el grupo de adolescentes de 13 a 18 años, además se observa un significante aumento en el grupo de los niños con un 21%. Esto salta a la vista mostrando el

crecimiento constante del castellano en el grupo de los niños respecto a los adolescentes y jóvenes.

Figura N° 6. Distribución porcentual de castellano hablantes según grupos etáreos, censo 2001.

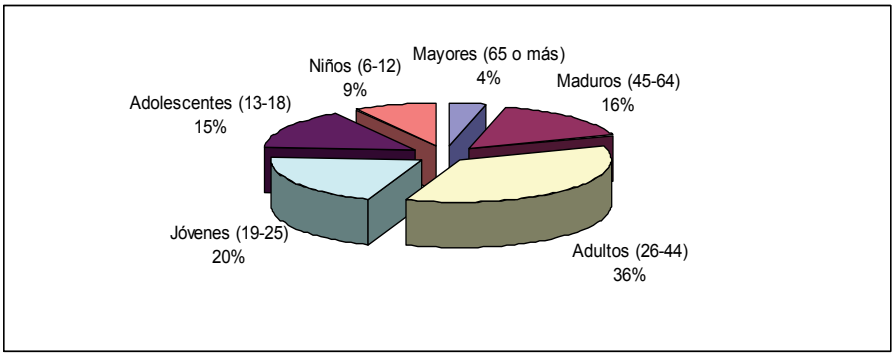
Fuente de datos: INE, Censo 2001.



El énfasis de la lengua extranjera se manifiesta, por un lado, en el grupo etáreo "jóvenes" con ascenso gradual respecto a los "adolescentes" y a los "niños", lo que significa que los habitantes de Bolivia han aprendido tardíamente este idioma y consolidan su competencia comunicativa en el transcurso de esta edad, referiéndonos así a una segunda o tercera lengua. Por otro lado, el grupo etáreo "adultos" se distingue porcentualmente de los "maduros" y de los "mayores", lo que implica que hay más hablantes de lengua extranjera en este grupo, respecto a los más viejos.

Figura N° 7. Distribución porcentual de lengua extranjera según grupos etáreos, censo 2001.

Fuente de datos: INE, Censo 2001.



Se observan en los gráficos de arriba los datos lingüísticos de crecimiento porcentual en los grupos etáreos de los "niños" hacia los "jóvenes", tanto en el caso de lenguas nativas como en las lenguas extranjeras; por otro lado, existe el crecimiento inverso

de los “jóvenes” hacia los “niños” en el caso del castellano. Estos crecimientos no son alarmantes, debido a que los niños y los adolescentes de las poblaciones multilingües —incluso en las ciudades plurilingües— se someten a una distribución de ritmos diferenciados de aprendizaje de lenguas. Es así que el mencionado aprendizaje se acentúa en la infancia en la lengua castellana con un **ritmo intensivo**, pues se habla todos los días, asimismo aparece la lengua extranjera con un **ritmo relajado**, que acaba en la edad adulta, asimismo los idiomas nativos se consolidan lentamente reflejando un **ritmo extensivo**, el cual dura igualmente hasta la edad adulta.

De esta manera, la consolidación de la primera lengua (L1) se logra hasta los primeros seis años —durante su educación preescolar o inicial—, datos que fueron tomados en cuenta por los censos de 1992 y 2001. Sin embargo, la consolidación de la L2 cuando es lengua nativa o de la L3 extranjera, no es raro que duplique o triplique este tiempo, lapso que transcurren dichos adolescentes y jóvenes, ya que sus ocho años de primaria más sus cuatro años de secundaria no favorecen el aprendizaje del idioma nativo, al mismo tiempo, existe el inglés como lengua extranjera. Por tanto, las etapas culminantes de los idiomas se muestran en la edad adulta, aunque la duración de los aprendizajes haya variado de lengua a lengua.

c) La distribución de las lenguas según el género

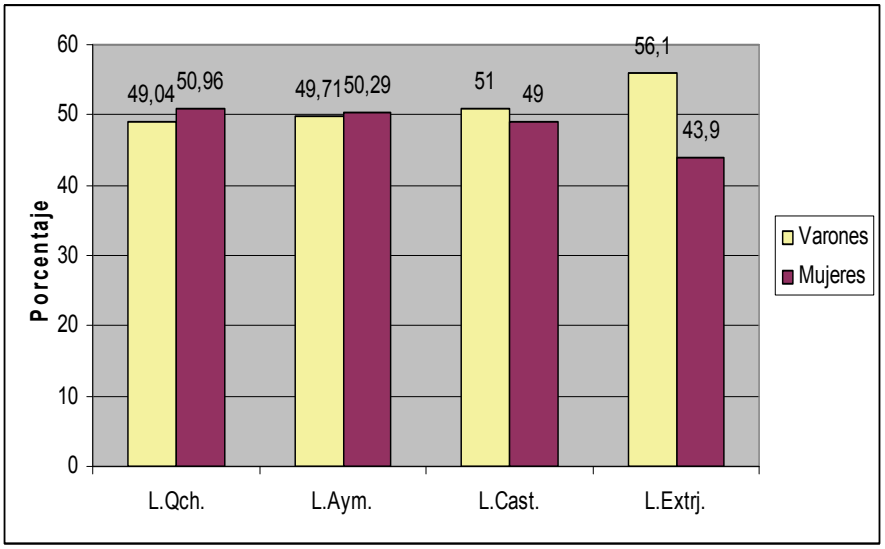
Con respecto a la diferencia de aprendizaje en los varones y mujeres, se contrasta relativamente que los varones tienen competencia comunicativa en el castellano y en la lengua extranjera; en cambio, las mujeres se mantienen levemente en las lenguas nativas. Lo impresionante es que la distancia porcentual en el género de hombres y mujeres en la lengua extranjera es muy significativa. Ello nos encamina a sostener que el idioma extranjero se aprende necesariamente fuera de las instituciones educativas, es decir, después de la escuela y del colegio, donde los varones están más expuestos al mercado laboral.

Cabe asimismo señalar que de 8.274.325 habitantes de toda la población boliviana los 4.123.850, es decir el 49,84% son varones y los 4.150.475 habitantes, equivalentes al 50,16% son mujeres. De este modo, los porcentajes 49,04% & 50,96% ó 49,71% & 50,29% de práctica de las lenguas quechua y aymara se

equilibran con la distribución de género varones y mujeres del dato censal utilizado, pero la distinción crece en la práctica del castellano a favor de los varones hasta que el uso de las lenguas extranjeras consolida nítidamente esta diferencia con el 56,1% versus el 43,9%.

Figura N° 8. Distribución porcentual de las lenguas según el género.

Fuente de datos absolutos: INE, Censo 2001. Histogramas, elaboración propia.



d) Cambio de lengua en los hablantes

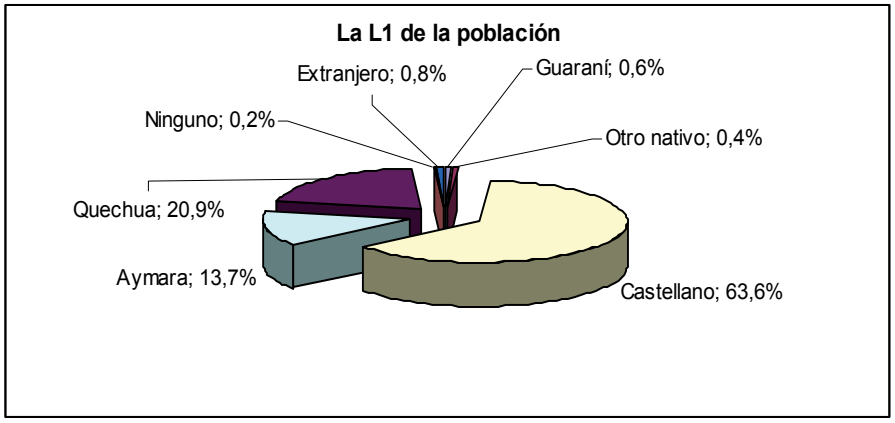
Los datos lingüísticos del censo 2001 nos muestran una paulatina sustitución del idioma nativo con la lengua castellana. Esto no ocurre directamente sino que se mostró a lo largo de seis décadas (1931-1992), a través de un ascenso progresivo del bilingüismo entre el idioma nativo y el castellano. Pues el bilingüismo aditivo de esta manera concluyó en el siglo XX si nos basamos en el censo 2001, lo que ahora está en curso paulatino es el mismo bilingüismo pero en el sentido sustractivo, que se proyecta también hacia el siglo XXI.

El censo 2001 nos muestra que existe ya una gran cantidad de personas de 4 o más años de edad, cuya primera lengua es el castellano, dato muy superior al total de monolingües hispanófonos en Bolivia. Ello significa que sus padres siguieron otro trayecto lingüístico, principalmente el de la lengua materna nativa, tal como se puede

observar en la comparación de los bilingües en los tres censos nacionales utilizados. Asimismo, la siguiente figura nos muestra menor porcentaje de personas que aprenden la lengua nativa quechua o aymara como L1, respecto al castellano como L1.

Figura N° 9. Distribución porcentual de la población según su primera lengua adquirida en la infancia.

Fuente: Molina y Albó (2006).



No hay otra explicación para esta realidad boliviana de que la población nativa aprendió el castellano para todas o para gran parte de sus actividades educativas, sociales o económicas del mercado regional y nacional; pero no pudo mantener su lengua nativa paralelamente, tanto por su asimilación lingüística al castellano, que a su vez ello crea un cierto rechazo a la lengua propia vernacular, como por el bajo prestigio que se les dio a los idiomas nativos respecto al castellano dominante. Esto además es controlado por el mercado nacional e internacional donde todos los productos están etiquetados en idioma castellano o en inglés o en algún otro idioma extranjero, pero muy pocos en el idioma nativo.

No obstante, los idiomas nativos quechua y aymara principalmente siguen fuertes en su presencia como lengua materna de una gran cantidad de personas. Pues la comunicación de los sentimientos es mejor en la lengua que tiene más riqueza afectiva donde precisamente la gama de significados sensacionales están en las lenguas que muestran una alta gramaticalización a través de sufijos flexivos y sufijos pragmáticos.

Los idiomas nativos quechua y aymara se mantuvieron en la oralidad; a la vez tampoco ellos fueron apoyados por los medios de comunicación de alcance masivo como ser la televisión o la radio, las que se limitan a emitir en espacios cortos de tiempo durante el día, excepto pocas radios lo hacen durante todo el día, como ejemplo tenemos en La Paz, la radio San Gabriel y la radio Pacha Qamasa que transmiten durante el día, cuya audiencia alcanza preferentemente a la población rural, tanto de Bolivia y parte del Sur del Perú.

No hay política lingüística clara para apoyar la oralidad de los idiomas nativos desde el Estado boliviano, lo que lleva a aceptar la disminución del uso tanto en la expresión oral como en la comprensión oral de las lenguas nativas. Los discursos oficiales del país al ser practicados en castellano y los medios de comunicación con preferencia en este idioma, por tanto se genera la paulatina sustitución de la lengua nativa.

Los propios hablantes, principalmente los urbanos, realizan sus discursos, asambleas zonales y conversaciones cotidianas en castellano, aunque están conscientes de su competencia en el idioma nativo. Estos hablantes, principalmente de los actuales jóvenes de 20 a 40 años practican la lengua nativa con sus pares o coetáneos y con sus mayores pero no con sus compañeros o amigos de menor edad, signo psicolingüístico que indica la pérdida de la lengua nativa. Pero las personas mayores de cuarenta años conversan todavía en idioma nativo con otros hablantes de menor edad, lo que mantiene la práctica actual de esta lengua.

Los defensores de las lenguas nativas, muchos años estuvieron enfrascados en cómo se escribirá la lengua nativa con los signos latinos, cuya tendencia es también realizar sus discursos orales y escritos sobre la lengua nativa usando el castellano. Esto a razón de que aprendieron a escribir en castellano y se familiarizaron en castellano.

No obstante, la sociedad entera se dio cuenta de la pérdida notable de las lenguas nativas, por eso es que existen algunos diseños de recuperar la pequeña parte perdida, luego mantener y desarrollar estos idiomas. Estas planificaciones no se basan en estudios de la realidad lingüística del país y del planeta, de manera que se enfrascan en improvisaciones y en comparaciones con el idioma castellano o con el otro idioma nativo cercano solamente. Asimismo existen esfuerzos de realizar periódicos en Lengua nativa por el Consejo Educativo Aymara (CEA) con sede en la

ciudad de El Alto, y de algunas publicaciones hechas por el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) con sede en la ciudad de Sucre.

Todo aquello muestra el panorama del cambio lento de un idioma a otro en los hablantes nativos, pero que tal realidad se explica sólidamente con la comparación de los datos utilizados de los tres censos analizados.

e) Pérdida de la lengua hacia un semilingüismo y alingüismo en los hablantes

El fenómeno de pérdida de la lengua es estudiado recientemente en la ciencia lingüística. No obstante, se relaciona directamente con la antropología lingüística, campo donde se ha ido desarrollando las lenguas como producto de las sociedades que las hablan. Es el caso de la población del Paraguay, que habla el guaraní y a la vez el castellano. Sin embargo, según José María Amarilla (2003) se produce en Paraguay un mestizaje lingüístico a partir del estancamiento del guaraní a la altura concebida de los tiempos modernos.

En tal sentido, citamos el siguiente texto del mencionado autor, extractado de la Revista Novápolis:

> "*Existe un proceso de aculturación lingüística del guaraní paraguayo, entendida como una acelerada deformación, restricción y retroceso de su uso respecto a la primera mitad del siglo, sobre todo desde la aparición de la televisión a mediados de la década de 1970. En este proceso, la televisión debe ser considerada como factor cultural*". (Amarilla, http://novapolis.pyglobal.com, 30-05-2007).

Se trata de un semilingüismo centrado en la oralidad, donde la permanencia depende de la práctica constante de sus hablantes. Sin embargo, las lenguas cuando evolucionan con el transcurrir del tiempo cambian relativamente incorporando nuevos términos acuñados por la sociedad o por los especialistas, lemas que se integran en los diccionarios respectivos de dichas lenguas. La lengua es viva mientras su uso oral es constante; pues la mezcla con otros idiomas depende de su grado de contacto idiomático y las influencias recíprocas, que ayudan a su mantenimiento o perjudican si distorcionan la esencia científica y filosófica de las mismas, mientras que esas

lenguas son representantes simbólicos o parte de identidad cultural de la población usuaria.

Existen casos de pérdida parcial de la lengua en lengua extranjera (*language attrition*), es decir, nos referimos a los estudiantes que aprenden el inglés en Bolivia como L3, pues ellos llegan también a olvidar su habilidad oral por falta de práctica aunque mantienen la habilidad escrita. Estos son los procesos sustractivos de la oralidad en la tercera lengua.

Empero el problema va más allá de la escritura, tanto en las lenguas nativas como en el castellano, incluso en las lenguas extranjeras. Pues resulta con el avance de la tecnología, especialmente en la era cibernética, el uso de las computadoras y el uso del internet disminuyeron la práctica oral de la lengua, de modo que anteriormente la socialización de las personas se daba mediante la comunicación oral y afectiva, sea cara a cara o por teléfono, ello fue paulatinamente sustituido por los mensajes de los correos electrónicos.

En tal sentido, las lenguas escritas tienden a disminuir su práctica oral, incluso hasta llegar al alingüismo cuando carecen de comunidad lingüística propia en el país, aunque son fuertes en su habilidad escrita. Esto repercute además en los hispanófonos que no se encuentran en la comunidad lingüística castellana, siempre y cuando si el aprendizaje de la lengua no fuese consolidada.

El censo 2001 mostró un tipo de alingüismo no específico (abreviado, NE) en el que se incluye el alingüismo oral y la No Indicación de la lengua que hablan los informantes, que aquí se consideran como uno de los componentes del problema.

Existe en Bolivia 14.960 personas que no especifican su lengua o no hablan una lengua, es decir, 0.21% de la población es alingüe no específico. Está claro que este número de individuos no tienen la habilidad de expresión verbal, aunque ellos pueden saber o no leer, escribir, comprender la lengua, o al contrario, no saber nada de ningún idioma. Estos datos cualitativos no son presentados por el censo, pero la comprensión de este fenómeno necesita el abordaje desde un estudio sociolingüístico

hasta llegar y relacionar con otras disciplinas. Siendo un inicio este tema, ilustramos los datos del censo a fin de comprender más.

Cuadro N° 5. Cifras de la población alingüe no específico en Bolivia.

Fuente de datos absolutos: INE, Censo 2001. Cuadro, elaboración propia.

N°	Alingüismo según área	Frecuencia	Porcentaje
1	Alingües NE urbanos	7.723	51.62
2	Alingües NE rurales	7.237	48.38
Total		14.960	100%
	Alingüismo según género		
1	Alingües NE varones	7.583	50.69
2	Alingües NE mujeres	7.377	49.31
Total		14.960	100%

La distribución equitativa de alingüismo de las áreas urbana y rural llama la atención, porque contrasta con las cifras poblacionales de ciudad y campo; pues la mayor concentración de las personas según el censo 2001 está en las ciudades, siendo ésta el 62,43%, mientras que la concentración rural refleja el 37,57%, notoria diferencia entre ambas áreas[7]. Sin embargo, el equilibrio entre varones y mujeres que no hablan indica algo común antes que ser un asunto relacionado con el tema de género.

Esta pequeña población considerada alingüe son personas que no han indicado su lengua o no hablan ni una lengua. Este grupo forma parte de la situación sociolingüística de Bolivia, que a la vez permite explicar el punto de partida y de llegada del multilingüismo; asimismo diferenciar un alingüismo tanto en su lengua materna como en la segunda o tercera lengua, de un semilingüismo en cualquiera de estas tres lenguas. En caso de que este sector sociolingüístico aumentaría en cualquiera de estas variables, daría a dos vías de estudio, una propiamente lingüística y una posible puramente textuálica, por la discapacidad o incompetencia en el manejo de la o las lenguas a nivel oral o escrito.

[7] Los porcentajes de concentración urbana y rural son obtenidos de las fuentes de datos del censo 2001, analizadas por Gregorio Iriarte, 2004.

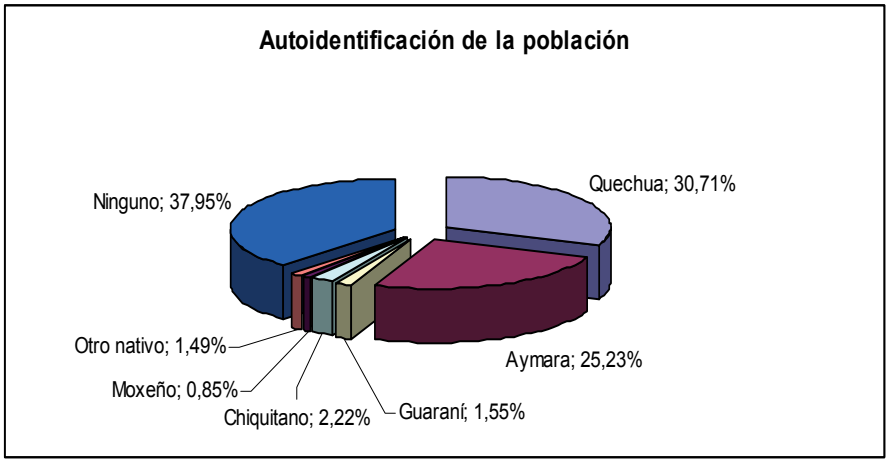
f) Debilitamiento de la identidad cultural

El censo de 2001 estudió también la autoidentificación de la persona con algún grupo étnico existente en Bolivia. En tal sentido, el 62.05% de la población se identificó con alguna identidad étnica; no obstante, el 37.95% optó por la opción “Ninguno”, lo que indica que ellos sean inmigrantes o hijos incluso nietos de los inmigrantes de otros territorios no coincidentes con las identidades étnicas existentes en Bolivia, o por el contrario, sean de algún origen nativo, pero al perder la lengua y otros elementos culturales de este grupo étnico, se hayan ya identificado como “Ninguno” por el mismo mestizaje cultural, o en último caso, algunas personas hayan respondido así por su mestizaje biológico, que resulta donde uno de los padres es de origen nativo y el otro u otra, de otro origen alejado de los grupos étnicos de Bolivia.

Los datos del censo nos ofrecen a su vez otros detalles que se verán en la figura respectiva. Cabe también indicar que los respectivos porcentajes elevados corresponden a los que se identificaron como quechua y otros como aymara.

Figura N° 10. Porcentajes de identidad cultural correspondientes a cada grupo étnico.

Fuente: Datos absolutos, INE, Censo 2001. Porcentajes, elaboración propia.



Los datos del mencionado censo presentan una autoidentificación de la persona, en muchos casos sin hablar la lengua correspondiente. Es así que la población aymara de 15 o más años de edad se identifica como tal en un 25.23%, lo que corresponde al 21% de los aymara hablantes de 6 o más años, registrados por dicho censo.

Se observa también que el hecho de hablar el castellano no haya influido tanto en la persona mientras mantuvo su lengua nativa, es por esta razón que el 51.51% de la suma de porcentajes de las lenguas quechua y aymara, se acerca a la equivalencia de 55.94% de la suma de los que se identificaron como quechuas y como aymaras.

La cifra de autoidentificación de los otros grupos étnicos minoritarios es igualmente superior a la competencia comunicativa en su lengua que declararon tenerla. En tal sentido, resulta en global una identidad cultural nativa en alguna medida debilitada en su componente lengua propia.

Por otro lado, la identidad cultural no es una limitante para que la persona se mantuviera monolingüe en su lengua, al contrario, dichas personas son bilingües, trilingües o cuadrilingües, sin afectar a su identidad primaria, de esta manera creando una o varias complementarias que el conjunto de ellas forma una identidad múltiple. Pues las cifras del censo respecto a las identidades étnicas de 15 o más años de edad suman su totalidad de 100%, mientras que la suma de las cifras de las lenguas de los hablantes de 6 o más años supera en 44 puntos respecto de los 100% correspondientes a la identidad étnica de las personas censadas. Esos 44 puntos porcentuales corresponden a la competencia de la segunda o tercera lengua de los hablantes registrados. Pues, se tiene en Bolivia un total de 44% de la población ya multilingüe, tomando el punto de partida de este multilingüismo cuya edad inicia de 6 a más años, cual sea el tipo de bilingüismo o trilingüismo, como ser: bilingüe quechua-castellano, aymara-quechua, castellano-inglés, quechua-castellano-inglés, entre otros.

Ahora bien, amplíemos esta sección respecto a la temática del trilingüismo. Pues, el desarrollo del trilingüismo entra en juego con la enculturación, aculturación y transculturación de los mismos habitantes, de manera que la identidad cultural de tales personas se multiplican o entran en crisis dependiendo del peso de la lealtad lingüística hacia su idioma nativo y el contrapeso de la preferencia lingüística que tiene el otro idioma aprendido u obligado su adquisición por su estatus elevado, por ser la lengua oficial del Estado y por la necesidad de uso en las transacciones comerciales o en otros tipos de trabajo que desarrollan las personas bilingües o trilingües para sobrevivir dentro de ese mercado regional, de ahí pues ello es una razón de estudio tomando un enfoque sociolingüístico.

Los hablantes trilingües que adquirieron la lengua nativa, el castellano y el inglés secuencialmente, aprendieron, por supuesto, un idioma dominante plurinacional y un idioma dominante global, pero que a su vez mantienen o aprendieron un idioma dominado; en este sentido, los idiomas opresores y oprimidos entran en juego de la competencia multilingüe de estos hablantes.

Estos tipos de competencias y sus usos en diferentes situaciones comunicativas de las personas, no aparecen en los estudios del censo. Pues el censo nos ofrece los datos de los bilingües, incluso de los trilingües, respecto a sus competencias orales, pero pues casi nada se sabe sobre las otras habilidades como son la lectura, la escritura o el mismo nivel de comprensión de la persona en su lengua materna, en su segunda lengua o en su tercera lengua.

Estos datos imposibles de tener a partir del censo 2001, y por ende, su necesidad de un estudio cualitativo, teniendo muy en cuenta lo que ya existe en lo cuantitativo.

La identidad cultural es posible su mejor comprensión sólo desde el lado sociolingüístico, con la realización de los datos cualitativos y correspondiente confrontación con los datos cuantitativos, además comprender en su dinámica el equilibrio entre la identidad cultural y la lengua o lenguas que representan a esa identidad de aquellas tan sobresalientes en el censo, como son la quechua y la aymara.

Estas dos identidades culturales, según Simón Yampara[8] son milenarias, mientras que los hechos coloniales donde está inmerso el castellano son identidades centenarias y en algunos casos como son de los inmigrantes recientes, siguiendo la posición histórica de Yampara, sólo serían identidades decenarias. Estos datos se relacionan directamente con las dinámicas de migración y por eso los más antiguos tienen identidad consolidada respecto a los inmigrantes nuevos, además de los individuos aculturados en su propia región, quienes por supuesto que se identificaron con la opción “Ninguno”. De tal manera, la lengua relacionada a la historia juega un

[8] Simón Yampara dio énfasis en la distinción de identidades milenarias y centenarias de los pueblos andinos, cuya exposición fue parte de la conferencia relacionada con pueblos indígenas y ciudadanía, realizada en Bruselas el 26 de marzo de 2007.

papel revelador en la determinación de las identidades aparte de otros datos identitarios enteramente sociales presentes en las personas censadas.

1.4. DINÁMICA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LAS ÁREAS URBANAS DE LA ZONA ANDINA DE BOLIVIA

Los movimientos lingüísticos se presentan con más fuerza en las áreas urbanas, donde precisamente crece la población monolingüe, sin embargo, coexisten los trilingües con lengua extranjera, visibilizados recién de alguna manera con los censos de 1992 y de 2001.

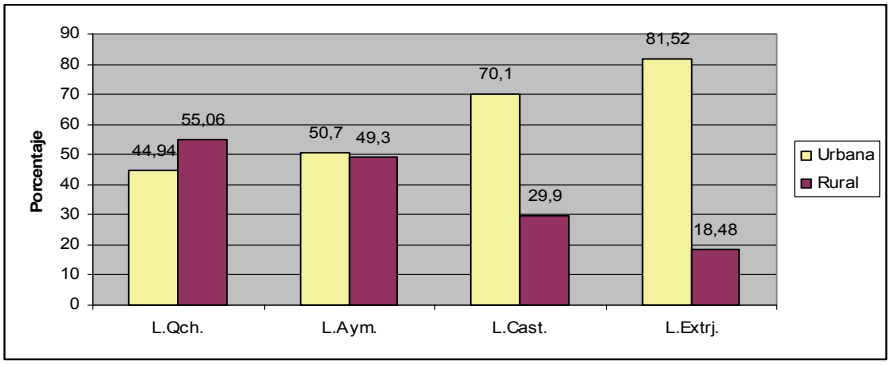
Se tiene la referencia de que el censo 2001 ha identificado que el 62% de la población urbana en Bolivia es monolingüe castellano y el 38% restante es multilingüe. Esto contrasta parcialmente con el área rural donde los distintos monolingües llegan al 54% y los multilingües arrojan la cifra de 46%, todavía este último dato muy significante, respecto al multilingüismo urbano.

De manera que el estudio de las dinámicas sociolingüísticas entre lenguas nativas y castellano de las áreas urbanas se hace muy importante, debido además de su alta concentración de los hablantes de lengua extranjera.

En cuanto se refiere a la presencia de cada uno de los idiomas nativos andinos en las áreas urbanas mostramos que la mayoría de los aymaras ya están en estos centros urbanos, aventajándole a su par quechua.

Figura N° 11. Presencia de los idiomas andinos, del castellano y de la extranjera en áreas urbanas.

Fuente de datos absolutos: INE, Censo 2001.



Se puede señalar a su vez que el idioma aymara llegó a ser la mayoría absoluta en los distritos de algunos centro urbanos, tal es el caso de que hay cuatro distritos de la ciudad de El Alto, de los siete estudiados por Molina y Albó (2006) que tienen más de 50% de sus hablantes que saben el aymara además del castellano. Pues casi toda la urbe alteña habla el castellano pero sus hablantes monolingües hispanófonos resultan ser la minoría. Entonces la presencia del aymara en la ciudad hizo que la misma se convierta en plurilingüe.

Sin embargo, este plurilingüismo resulta ser un estadio transicional a favor del monolingüismo castellanizante, tal como contrastan los castellano hablantes con los nativo hablantes, principalmente en el grupo etáreo “niños”. De esta manera deja de ser sostenible, sencillamente porque el castellano se impone frente al idioma nativo en los más jóvenes que en los adultos en sus diferentes situaciones comunicativas dentro de la ciudad. Esto es así que según los análisis del censo 2001 por Molina y Albó el 80% de los mayores de 40 años o más, tanto varones y mujeres de la ciudad de El Alto, hablan el aymara, disminuyendo esta cifra hasta menos de 50% en los jóvenes menores de 20 años. A su vez, según los mencionados autores, el descenso de la lengua aymara en la contigua ciudad de La Paz es más notoria, siendo que el 60% de los mayores de 65 o más años de edad hablan el aymara y que desciende la cifra paulatinamente hasta menos de 5% en el grupo de los niños; en consecuencia abriendo camino hacia una dinámica de mayor monolingüización en castellano.

Por otro lado, se reconoce que la lengua castellana no es la más dominante en el mundo, en tal sentido, las unidades educativas, principalmente en sus ciclos de secundaria imparten la enseñanza del inglés, como idioma extranjero. No obstante, son pocas las unidades educativas de la ciudad de El Alto, que dan la enseñanza del aymara; pero aquí el quechua es un idioma no tomado en cuenta por la predominancia del aymara. En tal sentido, el plurilingüismo de El Alto resulta ser una realidad cuadrilingüe, con práctica y valoración del trilingüismo y el aislamiento de la cuarta lengua que es el quechua, conformado por sus hablantes migrantes de las provincias Bautista Saavedra, Franz Tamayo y Muñecas del norte del departamento de La Paz y de otros departamentos de habla quechua.

En este sentido se explica que, dentro de dos idiomas nativos predomina sólo uno de ellos formando el bilingüismo con el castellano; luego para arribar al trilingüismo, se escogió en las escuelas y colegios sólo el inglés, pues respecto a ello antes de 1994 —año de la ley de Reforma Educativa— se enseñaban todavía el inglés y el francés en los colegios secundarios del sistema educativo nacional, juntamente con la predominancia relativa del castellano. Luego de 1994, después de tomar en cuenta a un idioma nativo, uno de los idiomas extranjeros fue igualmente marginado del sistema educativo nacional.

En tal dinámica de monolingüización urbana, la situación sociolingüística "castellano sin nativo" crece progresivamente en desmedro de las otras, pero ahí el trilingüismo, tomando en cuenta el ejemplo de la ciudad de El Alto, se muestra como el resultado de las selecciones de un idioma nativo, de un idioma extranjero más la *lingua franca* que sin duda es el castellano.

1.5. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.5.1. LOS MOVIMIENTOS LINGÜÍSTICOS MONODIRECCIONALES

a) El monolingüismo

En Bolivia existieron y aún existen varios monolingüismos, de los cuales nuestro interés aborda sólo cuatro, de los mismos ahora importantes según el último censo: castellano, quechua, aymara y la lengua extranjera. El caso del guaraní que hasta antes del censo 2001 ocupaba un sitio importante, cedió tal lugar al idioma extranjero, pues la población de los hablantes en la lengua extranjera aumentó respecto al censo anterior llegando a registrarse en el último censo 241.417 hablantes, que supera a los 57.218 hablantes del guaraní, asimismo los hablantes monolingües sólo en lengua extranjera pasa los 60.000 hablantes, el 0.8%, cifra que confirma la ventaja frente al idioma nativo guaraní.

Entretanto, los monolingüismos del quechua y del aymara fueron combinándose con el sector de monolingüismo castellano hasta aprender esta lengua y formar el gran sector sociolingüístico denominado "nativo y castellano". Esta dinámica al crecer lo que hizo es desgastar al grupo de monolingües de los idiomas nativos y casi en nada

afectar al sector de los monolingües en idioma castellano, por lo menos en los tres últimos censos.

Siendo todo este proceso de cambio de monolingüismos de idiomas nativos al monolingüismo castellano se efectivizó en el censo último, mostrando sin que el bilingüismo idioma nativo y castellano haya alcanzado el 50% y más como se podía esperar. Ahora continúa el castellano el único monolingüismo predominante y dominante, pues el idioma nativo co-dominante o los co-dominantes en el plurilingüismo del país están en descenso.

b) El bidialectismo diglósico

Los datos del censo 2001 nos permiten alcanzar a ver sólo las lenguas, pero no las variantes regionales ni los acentos sociolectales ni las valoraciones científicas de cada una de las variantes. Sin embargo, el Instituto Boliviano de Lexicografía y otros Estudios Lingüísticos (IBLEL) estudia el castellano boliviano desde hace más de 15 años, a fin de mostrar las particularidades del castellano en Bolivia; pues en lo que se va señalando la constante participación de préstamos del quechua y del aymara.

Asimismo, de acuerdo a Mendoza (1992) existen tres variantes principales del castellano en Bolivia: el castellano andino, el castellano oriental y el castellano sureño. Pues estas variantes según las regiones, tienen sus núcleos referenciales, de ahí que para la variante andina son las ciudades de La Paz y El Alto, ambas ciudades juntas con más de dos millones de hablantes; luego para el castellano oriental es la ciudad de Santa Cruz, ciudad con una población de más de un millón de hablantes, y para la variante sureña es la ciudad de Tarija, con menos de medio millón de hablantes. Estas cifras son corroboradas por los cabildos departamentales entre 2006 y 2007.

Las tres variantes ofrecen acentos sociolingüísticos relacionados a los poderes regionales. Asimismo la variante de castellano andino se muestra como una variante científica por ofrecer varios estudios lingüísticos, antropológicos, sociológicos, entre otros, precisamente por combinarse con los idiomas nativos.

A su vez, el castellano andino está en pugna con la variante supranacional la cual tiene actualmente dos referentes principales, la variante de España y la de México, por lo menos desde los doblajes cinematográficos. Los lectos aparecen entonces como los datos cualitativos que cuantitativos, imperceptibles en los censos pero apreciables por los propios hablantes.

1.5.2. LOS MOVIMIENTOS LINGÜÍSTICOS MULTIDIRECCIONALES

Los cambios idiomáticos mencionados generan las crisis de identidad cultural y la variación de lealtad lingüística en la población boliviana, de tal modo, ampliamos con mayores detalles en los párrafos siguientes.

a) La diversidad lingüística

Toda persona al tener la característica de un ser social se adscribe a un grupo humano, llámese grupo étnico, clase social, sindicato, comunidad, vecinos, cívicos o con otro nombre posible, que le permita vivir en grupo social, y estos grupos al organizarse crean su propia identidad colectiva, a su vez trazan sus fronteras políticas, como son los límites territoriales de países, las fronteras regionales, departamentales o de otra índole, por lo que surgen simultáneamente las fronteras lingüísticas; así por tales vías y por naturaleza existe la diversidad lingüística, sea a través de varias lenguas o a través de los lectos del mismo idioma.

Además si la sociedad posee la **diversidad lingüística**, es porque sus hablantes son monolingües, bilingües, trilingües y cuadrilingües, lo que dicha capacidad de manejo de dos o más lenguas les lleva a la comunicación entre los grupos integrantes, de donde también surge la dominación de unos grupos a otros, ya sea en sentido unilateral o compartido de manera rotatoria, y por lo tanto, hay la constante desequilibración entre los idiomas a través de los movimientos lingüísticos.

b) El plurilingüismo y el multilingüimo

La lingüística de hoy tiene por **objeto de estudio** no sólo **la lengua**[9] como un sistema de signos y una entidad con independencia, sino **la lengua**[10] como un capital conectado al poder, la misma manifestada según su uso en determinados contextos comunicativos y según su valor adquirido por hábitus lingüístico dentro de una sociedad compleja. Por eso mismo, el lenguaje tiene su propia relevancia a partir de una lengua específica hasta alcanzar a tres o más posibles, porque cuando una comunidad lingüística se convierte en multilingüe a través de sus hablantes es porque sus pobladores están en constante migración temporal o continua a lugares cuya lengua materna es otra o porque la interacción con las personas foráneas es más intensa; por tanto, el uso de las lenguas se selecciona una u otra según el interlocutor portador de hábitus socialmente dominante o dominado, a su vez, por la confianza establecida en la conversación o en el discurso, de manera que el multilingüismo es un modelo lingüístico de dinámica ascendente no vertical, porque las lenguas se ubican entre la superposición y yuxtaposición indistintamente, siempre a nivel individual; mientras que el plurilingüismo es el de la dinámica horizontal por estar muy relacionado con la distribución de prestigios más o menos equilibrados o similares.

Si los hablantes son monolingües y multilingües, es decir, muchas personas de una comunidad lingüística tienen la competencia comunicativa en un solo idioma, pero otros grupos o comunidades en dos o tres idiomas oficiales del mismo país, entonces hay el **plurilingüismo**, porque el país se constituye de tres o más comunidades lingüísticas. En tal contexto, la sociedad con una diversidad lingüística donde predomine los monolingüismos, pues dicha sociedad se convierte en plurilingüe; sin embargo, si la gran mayoría de los hablantes son multilingües, o sea bilingües y trilingües, aunque exista una minoría de monolingües surge el **multilingüismo**, porque el país se unifica a una sola comunidad lingüística. Pues la sociedad se transforma en multilingüe y las posibilidades comunicativas son multidireccionales y se efectúan con todas aquellas personas que aprendieron una, dos o más lenguas,

[9] Según Ferdinand de Saussure, el objeto de estudio de la lingüística es la lengua.

[10] De acuerdo a Luis Enrique Alonso y Pierre Bourdieu lo lingüistico se asocia a las lenguas, asignadas de valores distintos.

donde una de ellas de aquel sujeto receptor coincide con la lengua del emisor. En tal sentido, el multilingüismo es la destreza de una persona en la sociedad en cuestión, para transformar su capacidad de uso de dos o más lectos del mismo idioma hacia la capacidad de uso de dos o más idiomas.

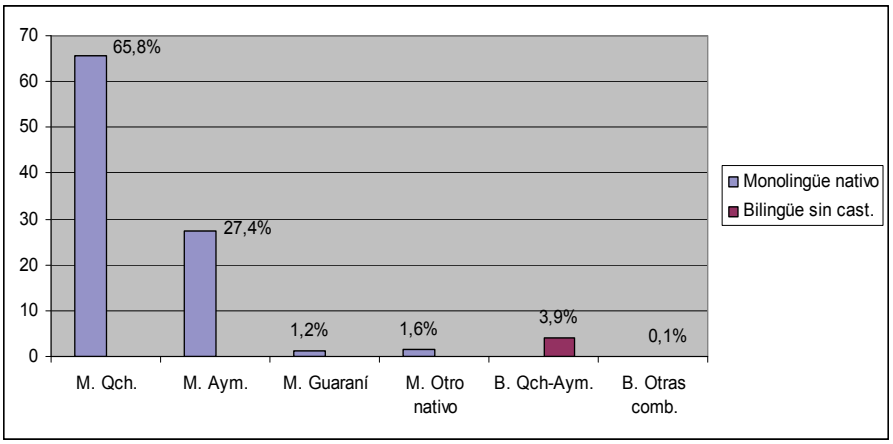
Así, Bolivia actualmente —según las cifras de Molina y Albó (2006) basadas en el censo 2001— es plurilingüe, porque el 60.63% de sus habitantes son monolingües, distribuidos en hispanófonos, quechuas, aymaras y monolingües de lengua extranjera, sin incluir otras pequeñas minorías de las lenguas locales. No obstante, la comunicación de cara a cara, telefónica o cual fuere el medio, se impone en castellano, aunque existen combinaciones de interlocutores lingüísticamente distintos, es decir, se da la conversación en castellano entre un castellano monolingüe y un nativo bilingüe o trilingüe que conoce además el castellano, porque este idioma goza del reconocimiento social.

La distinción cualitativa entre el multilingüismo y el plurilingüismo está en el reconocimiento social de sólo una o varias comunidades lingüísticas que existen en el país. Pues, el multilingüismo sólo reconoce una comunidad lingüística y el plurilingüismo varias comunidades lingüísticas.

En la realidad, una parte de los bilingües quechuas se comunican en quechua con otros bilingües también quechuas, sucede lo mismo entre los aymaras bilingües; pues la dinámica es mucho más interesante aunque las cifras porcentuales varían entre los idiomas. Además mucho más curioso lo del trilingüismo, quienes llevan ventaja a los bilingües, por más que estos aventajen en cifras a los monolingües nativos, tal como se verán en la comparación de los gráficos siguientes.

Figura N° 12. Contraste de porcentajes entre poblaciones monolingüe y bilingüe de idioma nativo sin castellano.

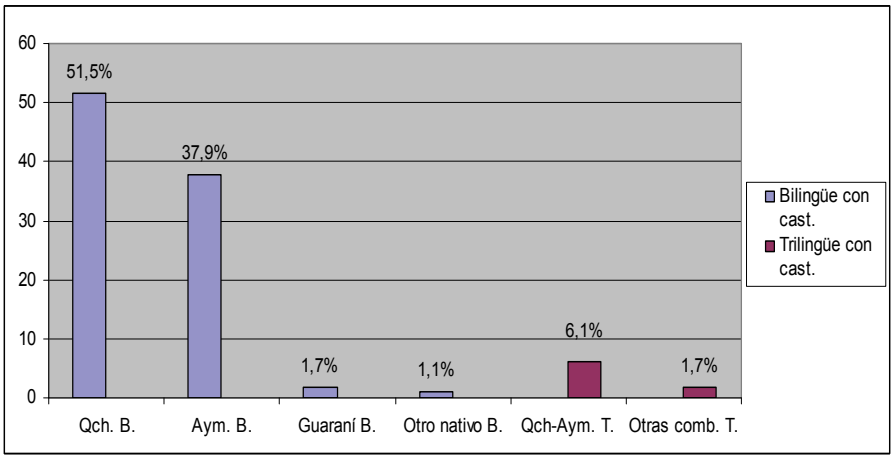
Fuente de datos: Molina y Albó (2006) en base a INE-Censo 2001. Representación en histogramas, elaboración propia.



Asimismo si se observa la figura de arriba, de los hablantes nativos (sin combinación con la lengua castellana), luego al cotejar con la figura de abajo, de los hablantes nativos castellanizados hay un crecimiento del aymara cuando sus hablantes se convierten a su vez en hispanófonos. Ello ocurre tanto en su pequeña versión bilingüe como en la otra pequeña versión trilingüe. Sin embargo se observa la disminución del quechua al convertirse sus hablantes también en hispanófonos.

Figura N° 13. Contraste de porcentajes entre poblaciones bilingüe y trilingüe de idioma nativo y castellano.

Fuente de datos: Molina y Albó (2006) en base a INE-Censo 2001. Histogramas, elaboración propia.



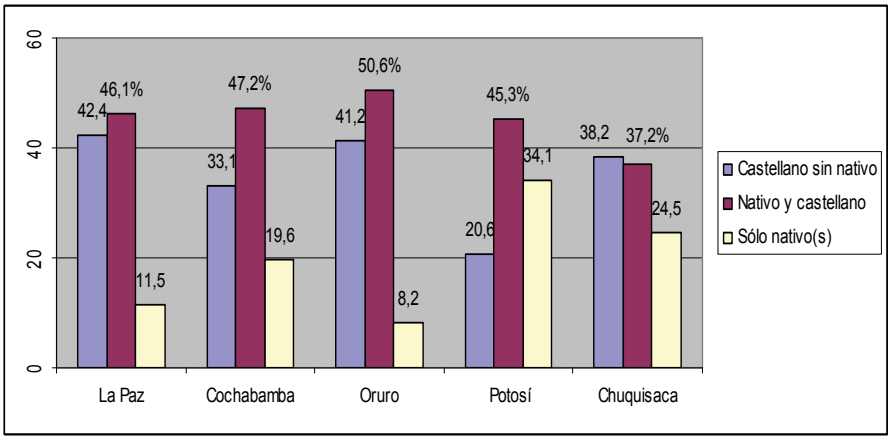
En tal contexto, hay dinámicas del multilingüismo en ciertos sectores de la sociedad boliviana, pero todo ello sigue siendo minoría, de modo que la sociedad mayor continúa plurilingüe. La población censada de 1976 (ver cuadro: evolución lingüística de cada idioma andino) arrojaba un total ponderado de 57.6 puntos porcentuales relacionados a hablantes monolingües y el censo nacional de 1992 mostró la disminución hasta la cifra ponderada de sólo 53 puntos de los monolingües en sus tres lenguas importantes del país, de manera que se estaba mucho más cerca al multilingüismo, pero el censo último lo distanció de esa realidad multilingüe con una ponderación de 60,63 puntos relativos a la población monolingüe.

En cambio, la realidad de los pequeños multilingüismos presentados en las figuras de arriba, con excepción del quechua y el “otro nativo”, muestra a nivel micro la predominancia del multilingüismo sobre su monolingüismo, esto además siempre combinado con el castellano. Se visibiliza así porque el castellano es un idioma dominante que a los monolingües nativos les convierte en bilingües y a los bilingües de dos idiomas nativos en trilingües, pero una vez de ya convertirlos predomina solamente el monolingüismo a nivel nacional, así como se observan en las figuras de arriba y en los demás datos mostrados. Esto en los últimos años va cambiando hacia el plurilingüismo; pues, es una situación problemática recién identificada en Bolivia, merced a los estudios de los tres censos analizados.

No obstante, los departamentos andinos como La Paz, Cochabamba, Oruro, Potosí y Chuquisaca, siguen siendo de población multilingüe, con ligeros cambios en el último departamento mencionado. Los tres primeros del listado presentan una mayoría de bilingües y trilingües entre uno o dos idiomas nativos más el castellano. Los hablantes multilingües del departamento de Oruro prácticamente sobrepasaron a más de la mitad de la propia población, sin precisar los bilingües quechua y aymara sin castellano, los que están inmersos dentro de la cifra de idiomas nativos. El departamento de Potosí que también es bilingüe, es el que da más ventaja hacia su par idioma nativo sin castellano. Veamos los datos a continuación:

Figura N° 14. Porcentaje de población multilingüe en los departamentos andinos de Bolivia.

Fuente de datos: Molina y Albó (2006). Representación en histogramas, elaboración propia.



Los idiomas nativos que forman el bilingüismo con el castellano en los cinco departamentos no son varios, prácticamente se trata del quechua y del aymara. Los departamentos de La Paz y Oruro muestran principalmente el uso de la lengua aymara, asimismo Oruro tiene dentro de sus hablantes a los nativos formativos del grupo étnico Uru, cuya lengua es el chipaya. El quechua prevalece en los departamentos de Cochabamba, Potosí y Chuquisaca, y a su vez están presentes en los otros dos departamentos. De tal modo, también existen bilingües entre estos idiomas nativos en sus cifras de hablantes de sólo nativo o sólo nativos. Los restantes cuatro departamentos: Tarija, Santa Cruz, Beni y Pando, que no se muestran en los histogramas, presentan a la población del castellano sin idioma nativo por encima del 80% de hablantes y los bilingües castellano e idioma nativo no superan los 20% de la cifra global departamental. En tal sentido, los departamentos pluri- y monolingües de las zonas amazónica y chaqueña forman el contrapeso respecto a los departamentos plurilingües de la zona andina y convierten a Bolivia en un país plurilingüe. Así el multilingüismo poblacional del país se va reduciendo a los habitantes de la zona andina y de sus municipios; pero el monolingüismo va creciendo que inclusive amenaza al plurilingüismo de esta zona.

En tal sentido, hablar del tema lingüístico como política en el marco de un Estado o país es más complejo de lo que fue cuando no hubo transporte terrestre masivo, aéreo o la comunicación por radio, televisión, teléfono o por internet.

En consecuencia —interpretamos que— el multilingüismo se presenta como una capacidad individual o poblacional de usar dos, tres o más lenguas en una comunidad lingüística compleja, ya que ésta por identidad posee la primera lengua la regional; luego interactúa con otros hablantes de la comunidad lingüística frecuentemente en la segunda lengua, esto a nivel y espacio nacional (más luego desde 2009 denominado plurinacional); además con la misma lengua u otra extranjera se abre la posibilidad de interactuar con hablantes del más allá del propio país o continente. Por ende, se forman dos o tres campos de acción de distintos diámetros y a la vez superpuestos o en paradigma fuertemente diglósicos; pero estos ámbitos imaginarios son comunidades lingüísticas solapadas entre sí, que no son fijas sino que se activan según la necesidad comunicativa y el ejercicio del poder de los usuarios de las lenguas nativas, del castellano y del inglés.

1.6. CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

1.6.1. PROBLEMAS IDENTIFICADOS

Tras abordar la contextualización de los idiomas en Bolivia, habiendo a su vez expuesto la problemática de manera detallada, presentamos aquí los principales problemas identificados:

a) Disminución en la competencia comunicativa del idioma nativo en los hablantes multilingües.

b) Cambio de la lengua materna de los hablantes respecto de la lengua materna de sus padres dentro del bilingüismo nacional, compuesto por idioma nativo y castellano.

c) Surgimiento del bilingüismo alterno, formado por castellano e inglés.

d) El monolingüismo urbano bisagra de dos bilingüismos antagónicos, como ser, entre el bilingüismo nacional y el bilingüismo alterno.

e) La no especificación de la lengua que sabe, ya por alingüismo oral o por vacilación, en una pequeña parte de la población.

f) Debilitamiento en la identidad cultural propia de los hablantes nativos.

1.6.2. PROBLEMA CIENTÍFICO

Una vez identificados los problemas, tal como se mencionan arriba, se ha trabajado en una segunda fase, reconceptualizándolos y agrupándolos en tres problemas de carácter científico, vistos desde un enfoque de la sociolingüística.

a) Los cambios lingüísticos.

b) La competencia comunicativa en tres lenguas.

c) La ausencia de un modelo teórico de trilingüismo.

1.6.3. OBJETO DE ESTUDIO

Se toma como objeto de estudio **el trilingüismo transversal** idioma nativo-castellano-inglés, teniendo en cuenta dos direcciones de crecimiento: una, ascendente, que parte desde el idioma nativo hasta alcanzar el aprendizaje del castellano y del inglés, y otra, descendente-ascendente, la cual empieza desde el castellano luego baja al idioma nativo pero que además llega al aprendizaje del inglés.

Este objeto de estudio se centra en la exploración de la relación entre las tres lenguas, puesto que toma como inicio la lengua materna (L1) del hablante, hasta culminar en la segunda (L2) y la tercera lengua (L3) respectivamente. Se toma en cuenta a su vez que los ritmos de aprendizaje de las tres lenguas son diferenciados, debido a que el castellano en las ciudades se hace de manera intensiva, mientras que la lengua nativa se la realiza en un ritmo más extensivo, que dura a su vez más tiempo que el primer idioma adquirido. Se toma en cuenta a la lengua extranjera, puesto que el inglés se considera como la lengua extranjera internacional (LEIN), pero las situaciones comunicativas son limitadas para tal idioma. En tal sentido, la explicación de cada componente del trilingüismo transversal se hace evidente.

A su vez, se toma en cuenta el hecho del trilingüismo transversal cuyo idioma nativo o el castellano, está altamente relacionado con la identificación étnica quechua o aymara, siendo que los actuales quechuas urbanos están en las ciudades y muchos

de ellos tienen como su primera lengua el castellano o tanto éste como el idioma nativo han aprendido simultáneamente. Entonces, ambos idiomas expresan la dinámica endógena del trilingüismo transversal; no obstante, el bilingüismo entre el castellano y el inglés se considera como la dinámica exógena de este trilingüismo.

Por otra parte, están los quechuas o aymaras migrantes, quienes han tenido su infancia en el área rural y luego continuaron su vida en los centros urbanos, lugar donde ya han aprendido el idioma extranjero, de modo que experimentaron las dos dinámicas endógena y exógena.

Todos estos detalles son tomados en la determinación del objeto de estudio que abordamos en la presente investigación.

1.6.4. LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Después de haber descrito las características del problema de investigación y también de haber ya concretizado el objeto de estudio, planteamos la siguiente pregunta a investigar:

- ¿Cuáles son las características sociolingüísticas de los trilingües transversales de la población urbano-andina de Bolivia?

1.6.5. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se plantea a fin de que su realización sea más precisa se toma los siguientes parámetros de delimitación:

a) **Delimitación temática**, que comprende el surgimiento del trilingüismo transversal desde el punto de vista sociolingüístico.
b) **Delimitación geográfica**, que atañe al trilingüismo urbano de las ciudades de La Paz, El Alto, y Cochabamba.
c) **Delimitación temporal**, la que se centra en el estudio sincrónico del uso de las lenguas, y el diacrónico es el contextualizador del primero dentro del mercado lingüístico de dominación mutua.

1.6.6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

a) El objetivo general

La presente investigación tiene como propósito proyectado de alcanzar una exploración de toda esa gama de los tres sectores sociolingüísticos donde se ubica el trilingüismo transversal, como ser: (1) idioma nativo y castellano, (2) castellano sin idioma nativo y (3) la lengua extranjera monolingüe. En tal sentido, nos plateamos el siguiente objetivo general:

- Analizar los factores y los contextos que han permitido el desarrollo del trilingüismo transversal de los habitantes urbanos trilingües.

b) Los objetivos analíticos

Se han diseñado cinco objetivos analíticos que son:

- Identificar las situaciones sociolingüísticas.
- Comprender cómo se producen los cambios lingüísticos.
- Comprender la reversión de los cambios lingüísticos.
- Comprender cómo se pueden adquirir tres lenguas.
- Construir un modelo teórico de trilingüismo.

Estos objetivos analíticos orientan a una investigación de tipo comprensivo, al mismo tiempo guían todo el desarrollo del trabajo hasta alcanzar las conclusiones. De tal modo, se ha prescindido del uso de las hipótesis. La investigación en sí no busca comprobar hipótesis, sino analizar las relaciones de la lengua nativa con el castellano y con el inglés, y encontrar los modelos sociolingüísticos de trilingüismo, sus dimensiones subyacentes, los indicadores de relación tripartita y los principales roles sociales que cumple la lengua. Todo ello nos permite abordar el marco teórico, el trabajo de campo, la interpretación de los mismos y arribar a las conclusiones.

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II

CONCEPTOS EN TRES NIVELES SOCIOLINGÜÍSTICOS

Este capítulo expone algunos conceptos teóricos que son básicos para describir el escenario sociolingüístico de Bolivia. Los conceptos son organizados en tres niveles sociolingüísticos: macro, meso y micro. El nivel macro se ocupa de analizar la lengua y las lenguas como el reflejo de la estructura social. El nivel meso aborda las lenguas como el producto de las comunidades que construyen o deconstruyen la estructura social. El nivel micro explica la lengua o las lenguas en relación al individuo hablante, quien está en directa relación con la sociedad y la comunidad. Así, la lengua y la sociedad, la lengua y la comunidad, asimismo la lengua y el individuo están muy relacionados.

La sociolingüística llega a ser un campo de estudio, alimentado con los aportes científicos de la lingüística y de la sociología. Este campo de estudio se instaló desde 1959 cuando Charles Ferguson implementó la categoría de diglosia, que describe el fenómeno social de las lenguas. Más tarde, Fairclough (1992: 7) aclara que la sociolingüística se ha desarrollado en parte por la influencia de otras disciplinas fuera de la lingüística, principalmente dentro de la antropología y de la sociología, en respuesta a la propia lingüística que no tomaba en cuenta los condicionamientos sociales de la variación en el lenguaje.

Desde entonces y durante toda la segunda mitad del siglo XX, la sociolingüística se desarrolló con el impulso de los diferentes autores, sus escuelas de pensamiento y sus corrientes transcontinentales, quienes exponen sus teorías y debaten a lo largo de este capítulo, teniendo en cuenta la relación directa e indirecta al estudio del tema del trilingüismo.

2.1. LOS DEBATES SOBRE LENGUA Y DIALECTO EN LA SOCIEDAD

La sociolingüística al constituirse una disciplina reconceptualizó la lengua como una categoría que se comprende en el marco de una sociedad determinada y no en sentido abstracto como lo hace la lingüística. Esta distinción cabe explicar detalladamente a través de los autores que lo desarrollan desde la segunda mitad del siglo XX, época en que apareció la sociolingüística; por tanto, una ciencia relativamente nueva en relación a la lingüística.

A su vez, Silva-Corvalán (2001: 1) define la sociolingüística en su sentido amplio como el estudio de fenómenos lingüísticos que tienen relación con factores de tipo social. Según la autora, estos factores sociales se clasifican en cuatro grupos: el social, el individual, el étnico-cultural y el de la situación inmediata. Los factores del primer grupo se refieren a los sistemas de organización política, social, económica y geográfica de una sociedad determinada. Los factores del segundo grupo toman en cuenta los aspectos individuales que tienen repercusión en la organización social en general, como son la edad, la raza, el sexo y el nivel de instrucción. Los del tercer grupo toman en cuenta los aspectos históricos y étnico-culturales. Finalmente, los factores de la situación inmediata se refieren al contexto que rodea la interacción y a la vez al mismo contexto en que se producen los hechos lingüísticos. De tal manera, Silva-Corvalán ubica teóricamente la sociolingüística en oposición compatible a la lingüística, la cual estudia la lengua, aislada de su contexto social.

Pues, distintos autores, según sus escuelas de pensamiento y desde la sociolingüística, han desarrollado varias concepciones de la lengua y del dialecto. Las diversas posiciones son descritas en este apartado.

2.1.1. LA LENGUA COMO REFLEJO DE LA ESTRUCTURA SOCIAL

Ferguson (2007 [1959]: 33-34) es uno de los primeros sociolingüistas americanos, quien en tiempos de la lingüística estructuralista de Saussure y lingüística generativa de Chomsky, abrió el camino para estudiar la lengua en relación a la sociedad. Ferguson establece la sociolingüística en el concepto de una lengua, vale decir, en el modelo monolingüe. Así dentro de este modelo lo que existen son las lenguas en

definición (*defining languages*) a las cuales las cataloga como variedades que componen una estructura binaria y superpuesta, denominada la diglosia, es decir, la lengua separada en variedad alta y variedad baja.

Ferguson indica que existe en muchas comunidades lingüísticas dos o más variedades de la misma lengua, las que son usadas por sus interlocutores en condiciones distintas. Este autor pone los ejemplos como el italiano estándar o el persa estándar cuyos hablantes utilizan la variedad local en la casa, entre los familiares o con los amigos de la misma área dialectal, pero usan la variedad estándar entre los hablantes de dialectos diferentes o en ocasiones públicas.

Así Ferguson señala (p. 33) que la lengua es aquella variedad estándar y el dialecto es la variedad regional usada por los hablantes de una comunidad lingüística. Asimismo, lo que a Ferguson le interesa es explicar la diferencia social de la lengua a partir del modelo del monolingüismo. Con este tipo de enfoque diluye la existencia del bilingüismo o del trilingüismo a una diferencia binaria entre la variedad alta y la variedad baja. En consecuencia, la lengua que tiene prestigio ocupa la variedad alta y las otras lenguas adquieren la categoría de simple dialecto, por más que la fonología, el vocabulario y la gramática sean sistemas totalmente distintos, ellos son considerados simplemente parasistemas de menor jerarquía al sistema de la lengua considerada como variedad alta.

Posteriormente, Ferguson (1994: 19), citando a Gumperz, analiza el “dialecto” como una variación lingüística y como grupos sociales de hablantes que solapan la comunidad lingüística, cuyas características de esta última son la estructura del lenguaje, el uso de la lengua y las actitudes hacia las lenguas. En tal sentido, el mencionado autor indica que los dialectos se desarrollan como marcajes de la estructura lingüística y del uso lingüístico que distinguen los grupos sociales:

> *“A group that operates regularly in a society as a functional element (e.g., in terms of physical location, marriage patterns, or economic, religious, or other interactional behavior) will tend to develop identifying markers of language structure and language use, different from the language of other social groups” (Ferguson, 1994: 18-19).*

Cabe a su vez señalar que Ferguson desarrolla la escuela de pensamiento positivista desde la corriente americana donde la sociolingüística analiza la lengua como algo objetivo, producto de su estandarización; por tanto, un alcance positivo, frente a otras lenguas o dialectos no estándares. Posteriormente las investigaciones del mismo autor, en la década de los noventa, se orientan hacia la escuela estructuralista.

Por otro lado, la lengua es conceptualizada por Fishman (1971, 1972, 1988: 47) como una designación valorativa a un hecho lingüístico, que implica una emoción y una opinión asumida o provocada, mientras que el dialecto para Fishman (p. 47-48), destacando a Ferguson y Gumperz (1960) y a Halliday (1964), menciona como otra categoría valorativa que implica una variedad de lengua geográficamente divergente; sin embargo, este criterio geográfico para el mismo autor es matizado con otros factores como es la migración de un lugar A a un lugar B, donde una población inmigrante marginada, pobre y analfabeta tiene en vez de una lengua un dialecto en su nueva residencia; en tal sentido, Fishman citando a Blanc (1964) señala que la noción de una variedad regional se transforma en una variedad social.

Fishman (1972) llega a concretizar ambos conceptos en una relación de estatus lingüístico, de ahí que la lengua es la categoría supraordinada y el dialecto la categoría subordinada. Al respecto afirma:

> *"A dialect must be a regional subunit in relation to a language, particularly in its vernacular or spoken realization. Language is a superordinate designation; dialect is a subordinate designation" (Fishman, 1972: 17).*

A su vez estos conceptos son explicados, por Fishman (1971) como dos dimensiones, una con rango oficial e independiente y otra con rango subalterno. No obstante, según esta posición no siempre es estable en el tiempo, de manera que la lengua puede convertirse en dialecto y el dialecto en lengua:

> *"Le résultat peut en être que les dialectes se débarrassent de leur sujétion et sont promus par leur locuteurs à un rang officiel et indépendant, tandis que des langues naguère indépendantes peuvent tomber dans une position subalterne" (Fishman, 1971: 37).*

En tal contexto, Fishman utiliza una otra categoría no valorativa a la que denomina "variedad", la que sirve para referirse indistintamente para la lengua o para el dialecto. Este tercer concepto neutraliza de una manera general tanto la lengua como el dialecto, a fin de evitar la relación de subalternidad y evocar en lo posible un código neutro, y dice:

> *"El término variedad, por otro lado, designa simplemente un miembro del repertorio verbal. Su uso implica sólo la existencia de otras variedades, que los extranjeros pueden identificar por las diferencias fonológicas, léxicas y gramaticales que las variedades manifiestan" (Fishman, 1988: 49).*

En tal sentido, este sociolingüista, por una parte, muestra la relación vertical entre lengua y dialecto que pueden mantenerse y cambiar con el pasar del tiempo, a la vez tomando en cuenta los posibles cambios en el tiempo y de lugar, como son el resultado de las migraciones; por otra parte, plantea la variedad como el concepto neutro. Pues dando a la diversidad lingüística la relación vertical donde una lengua es dominante y la otra dominada, al mismo tiempo neutralizando dicha relación; de tal manera, emprende la escuela estructural-funcionalista de la corriente americana en el campo de la sociolingüística.

Entonces, toda la sociolingüística para Fishman se mueve en base a la variabilidad de la misma lengua, es decir, que la misma es heterogénea por naturaleza. Esto contrasta rotundamente con la definición de la lengua por Saussure, quien consideró la lengua como homogénea, cuya ciencia es la lingüística, pues él excluía toda variación de esta disciplina denominando lingüística externa, enmarcada en el lenguaje, el cual se ocupa de la condición heteróclita.

2.1.2. LA LENGUA COMO CÓDIGOS DIFERENCIADOS

La lengua es también estudiada por Basil Bernstein, desde la corriente británica y la escuela de la hipótesis deficitaria, donde la lengua se observa desde la sociolingüística como el conjunto de dos códigos diferenciados. Bernstein (1987: 577) indica que el código es una realización lingüística pero sus orígenes provienen de formas no lingüísticas. A su vez, Bernstein (p. 574) contrasta el código con el dialecto.

Según él el dialecto es una variedad de la lengua, marcada por las características fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas, entonces éste es un concepto descriptivo que trata las reglas internas de la manera en que se organiza una lengua, es decir, un concepto lingüístico; mientras que el código es un concepto sociolingüístico. Por tanto, el código y el dialecto pertenecen a teorías diferentes y a problemáticas distintas.

Por otro lado, Bernstein (p. 563-564) relata haber evidenciado entre los años 1958-1961 la diferencia del uso de la lengua de los alumnos del sistema educativo de Gran Bretaña con los que trabajó, donde los pertenecientes a la clase trabajadora usaban la lengua de carácter público, a lo que la denominó el uso de la lengua pública (*public language use*) identificado como la forma no-estándar; en cambio, los jóvenes pertenecientes a la clase media, tenían el uso de la lengua formal (*formal language use*) identificado como la forma estándar. Estas conceptualizaciones resultaron inadecuadas para el autor y cambió entre los años 1961-1966, con el concepto de código restringido (*restricted code*) para la lengua de clase trabajadora y con el de código elaborado (*elaborated code*) para la lengua de la clase media.

La característica del código elaborado (CE), para el autor, presentaba una combinación de posibilidades de varias alternativas sintácticas respecto a la reducida gama de las mismas en el código restringido (CR). A su vez, el CR presentaba su base semántica dependiente del contexto, mientras que el CE era menos dependiente del contexto, es decir, más universalista:

> *"At the same time (Bernstein 1962) as the definition of code indicators was changed to in terms of particularistic, local, context dependent meanings in the case of restricted codes and in terms of universalistic, less local, more context independent meanings in the case of elaborated codes" (Bernstein, p. 564).*

En ese sentido, el código, para Bernstein, es un concepto distinto de la lengua, por ende, una categoría sociolingüística que se diferencia de la lengua y del dialecto, estos últimos más usados en la lingüística.

2.1.3. LA LENGUA COMO HÁBITUS LINGÜÍSTICO Y CAPITAL LINGÜÍSTICO

Entretanto, Bourdieu (1982) aborda la sociolingüística desde la corriente francesa y la escuela estructural-crítica, más conocida como la sociolingüística bourdieusiana o de los mercados lingüísticos. Bourdieu (2006 [1984]: 97) sostiene que las estructuras mentales son el producto de la interiorización de las estructuras sociales; en tal sentido, las personas tienen el chance de oponer lo oral de lo escrito, además, el vulgar de lo distinguido y el popular de lo culto; de tal manera la enseñanza de la expresión oral se combina con el contenido populista, aquello que se enseña en la calle.

En tal sentido, Bourdieu (2006: 103) indica que la lingüística más avanzada se ensambla con la sociología, puesto que el lenguaje como objeto de estudio explicita los factores esenciales de la comunicación. Así la comunicación se produce en una situación de autoridad pedagógica que supone emisores legítimos, receptores legítimos, una situación legítima y un lenguaje legítimo. Asimismo Bourdieu (p. 110) añade especificando que el lenguaje empleado en un congreso -por ejemplo- es un lenguaje dominante tácitamente reconocido como legítimo.

Pues para Bourdieu la lengua es un hábitus lingüístico y un capital lingüístico. Así el mencionado autor explica que el hábitus lingüístico es el producto de las condiciones sociales que se ajusta a una situación comunicativa, a un mercado y a un campo:

> *"L'habitus linguistique grossièrement défini se distingue d'une compétence de type chomskyen par le fait qu'il est le produit de conditions sociales et par le fait qu'il n'est pas simple production de discours mais production de discours ajusté à une situation, ou plutôt ajusté à un marché ou à un champ" (Bourdieu, 2002: 121).*

Por otro lado, Swann y otros (2004: 188) citando a Bourdieu conceptualizan el hábitus lingüístico como el conjunto de disposiciones adquiridas en relación al lenguaje, donde la comunidad o un individuo incorpora para sí la concepción de la variedad lingüística y de la norma lingüística, como ser el buen o mal lenguaje.

En cuanto al capital lingüístico, Bourdieu lo describe en relación al concepto de competencia propuesto por Chomsky, pero convirtiéndolo en una categoría

sociolingüística. Así el capital lingüístico es la competencia de una u otra lengua que entra en uso en un mercado lingüístico donde produce el beneficio entre los productores y consumidores, de manera que adquiere un cierto valor como producto lingüístico. Este valor genera el poder para la formación de precios lingüísticos y obtener una plusvalía:

> *"Cela conduit à remplacer la notion de compétence par la notion de capital linguistique. Parler de capital linguistique, c'est dire qu'il y a des profits linguistiques: quelqu'un qui est né dans le 7ème arrondissement –c'est le cas actuellement de la plupart des gens qui gouvernent la France–, dès qu'il ouvre la bouche, reçoit un profit linguistique, qui n'a rien de fictif et d'illusoire, comme le laisserai croire cette espèce d'économisme que nous a imposé un marxisme primaire… Le capital linguistique est le pouvoir sur les mécanismes de formation des prix linguistiques, le pouvoir de faire fonctionner à son profit les lois de formation des prix et de prélever la plus-value spécifique" (Bourdieu, 2002: 124).*

2.1.4. LA LENGUA COMO PRODUCTO DE LA COMUNIDAD SOCIAL

La corriente francesa, muestra por otra parte la escuela estructural-sistémica, la que es expuesta por Calvet. Pues para Calvet (2006: 16) existe una constante lucha de construir una concepción social de la lengua que empezó en 1972 con la publicación de las revistas Lenguaje en la sociedad (*Language in Society*), luego en 1974, seguida por la Revista internacional de la sociología del lenguaje (*International Journal of the Sociology of Language*).

Calvet (2006: 13) critica a Saussure por haber conceptualizado la lengua como un hecho social en abstracto donde el término social, para Saussure, significa un hecho pluri-individual que no toma en cuenta nada de la interacción social y por ende se limita a factores estructurales internos de la lengua. Asimismo, Calvet (p. 123-124) critica el estructuralismo saussuriano, por haber seguido el sentido social de pluri-individual que limita a la disciplina a las estructuras internas de la lengua, por consiguiente, dar a un paralelismo entre lingüística 1 y la lingüística 2, es decir, la primera con el componente de la lengua en abstracto y la segunda con el componente

social. Pues la lingüística 1 se basa en la homogeneidad de la lengua y la lingüística 2 en el concepto de la comunidad lingüística anclada en un espacio social.

En consecuencia, Calvet —basándose en Meillet, Durkheim y Labov— sostiene que la lengua es un producto de la comunidad social y por tanto la sociolingüística es la lingüística:

> *"Si l'on prend au sérieux l'affirmation, assez largement acceptée, selon laquelle la langue est un fait (ou un produit) social, alors la linguistique ne peut être définie que comme l'étude de la communauté social sous son aspect linguistique. Et la sociolinguistique ne peut à son tour se définir que comme la linguistique" (Calvet, 2004: 123).*

2.1.5. LA LENGUA COMO INSTRUMENTO Y LAZO SOCIAL

Skutnabb-Kangas (1981: 1-3) define la lengua como lazo (*Language – a tie*) y la lengua como instrumento (*Language – a tool*). Según Skutnabb-Kangas (p. 2) la lengua es más que un medio de comunicación, es el lazo que une unos a otros, tanto históricamente como en el presente, sea en el tiempo sea en el espacio. Según ella, la lengua es la que transmite la herencia cultural y la población selecciona, rechaza y recrea dicha cultura mediante la lengua; entonces la lengua es la forma de contacto más importante, vale decir, un lazo social.

Asimismo, de acuerdo a Skutnabb-Kangas (p. 2-3), la lengua como instrumento es un sistema de símbolos con los cuales el individuo es capaz de describir el mundo exterior, es decir, la realidad circundante, como también el mundo interior, vale decir, el del individuo mismo, luego relacionar ambas realidades. Sin embargo, para la autora la lengua no es un sistema imparcial ni neutral, sino que está socialmente condicionada. A su vez añade señalando que la lengua como instrumento es el espejo de las estructuras de poder en la sociedad, al mismo tiempo, esta lengua contribuye en la reproducción y perpetuación de las estructuras.

La lengua, según Skutnabb-Kangas, tiene el rol de formatear la realidad desde el momento que nos provee categorías que conceptualizan el mundo, pero este mundo

también moldea la lengua de manera que la lengua corresponde a la necesidad de expresar de la gente:

> *"Language is our most important instrument for forming concepts. It is the tool the individual uses when she handles her surroundings, in order to be able to take the world to herself, to grasp it and comprehend it" (Skutnabb-Kangas, 1981: 3).*

La lengua, por tanto para Skutnabb-Kangas, es un instrumento de conceptualización y un instrumento de análisis; en tal sentido, la lengua permite alcanzar el grado de conciencia que hace posible el cambio de la realidad de aquello sobre el cual el instrumento de análisis se dirige.

La autora aborda dos definiciones de lengua que mutuamente se complementan, pues la lengua como lazo o vínculo muestra la perspectiva relacional de tiempo, espacio e individuo, a su turno, la lengua como instrumento explora la perspectiva conceptual de la realidad, de modo que la lengua es un recurso de conceptualización y un recurso de relación que los individuos disponen.

A su turno, Auer y Luzio (1988: 2) señalan que, variedad, código, lengua y dialecto son conceptos del sistema lingüístico y son a la vez el resultado de una comunidad lingüística focalizada donde existen las estructuras y los procesos. Una descripción sea lingüística o sociolingüística, según ambos autores, debe tener como el punto de partida la comunidad lingüística, la cual es el repertorio de los distintos sistemas lingüísticos.

Según Auer y Luzio (p. 5) los dialectos primarios son los que se forman como una variedad en un lugar definido, mientras los dialectos secundarios ya son trabajados posteriormente de modo que se diferencian de los primeros.

Asimismo, los mencionados autores indican que la diversidad lingüística es la fuente de las lenguas y dialectos, comparable a los elementos naturales, éstos sean primarios o derivados:

> *"It implies that linguistic diversity is made up of, and reducible to, primary elements comparable to the natural elements, i.e. it takes 'codes' as primary, variation as secondary" (Auer y Luzio, 1988: 3).*

2.1.6. LA LENGUA COMO EVOLUCIÓN DE LA FRAGMENTACIÓN DIALECTAL

La lengua para Yaguello (1988: 20-22) no es solamente un producto cultural ni tampoco una lengua natural, siendo en realidad una lengua la síntesis de la naturaleza y la cultura, pues de tal manera reflejando la manifestación lingüística. Además ella aclara que en algunas lenguas no hay distintos términos para lenguaje y lengua, tal es el caso del inglés, usando la palabra *language* para ambos.

Según esta autora (p. 54-55) la lengua es el resultado de la fragmentación dialectal, por la evolución de una lengua vehicular anterior, resultando una renovación en el tiempo de aquella lengua anterior. Tal es el caso del latín clásico, cuyos hablantes al paso de los siglos han entrado en divergencia hasta la imposibilidad de mutua comunicación y han dado origen a la variante del francés y otras como lenguas representantes de una misma familia lingüística.

Según Yaguello (p. 34-35) la lengua francesa es la suma de dialectos, con los cuales los hablantes se reconocen como francófonos nativos y según su variedad regional. Lo que existe con el nombre de lengua es un continuum dialectal real, donde las diferencias entre los dialectos son graduales y progresivas, sin que existan fronteras cortantes.

Yaguello (1988) con referencia al término 'dialecto' da dos definiciones, una lingüística y otra sociolingüística. Dentro de la lingüística se entiende dialecto como la variedad regional de una lengua, pero desde el campo sociolingüístico el dialecto es una lengua vernacular que no goza de prestigio social a falta de normalización ni tampoco alcanzó una tradición escrita.

2.1.7. LA LENGUA COMO COMPORTAMIENTO SOCIAL

Según Labov (1983: 235) la lengua es una forma de comportamiento social, porque los seres humanos usan una lengua en un determinado contexto social y los niños que crecen de forma aislada no la utilizan. Asimismo Labov (p. 237) añade indicando que aquellos lingüistas que trabajan con la tradición saussuriana no se ocupan de la

vida social, sino que ellos realizan sus estudios desde sus despachos examinando sus propios enunciados o de unos dos informantes solamente.

A su vez Labov (p. 238-239) sostiene su afirmación criticando la posición de Chomsky y Saussure, quienes consideran a la lengua como un sistema de naturaleza homogénea. Apartándose así del lenguaje por considerar heterogéneo, por lo tanto, ambos autores excluyeron al sujeto hablante y se alejaron del comportamiento social centrándose en el sistema abstracto.

2.1.8. LA LENGUA COMO PRODUCTO POLÍTICO Y PRODUCTO LINGÜÍSTICO

Por su parte, Trudgill y Hernández (2007: 19, 48, 196) citando a Heinz Kloss conceptualizan la lengua como un término no solamente lingüístico, sino también político, social, cultural e histórico. Asimismo ellos destacan la existencia de lenguas *ausbau* y de lenguas *abstand*. Las primeras se caracterizan por su autonomía y estandarización, vale decir, que una variedad deja de ser dialecto y adquiere el estatus de lengua por las razones sociales, culturales y políticas; mientras las segundas son lenguas caracterizadas por razones propiamente lingüísticas, estas lenguas son diferentes entre sí, dado que existe una distancia de una lengua a otra como son sus sistemas lingüísticos, sus vocabularios y los numerales de 1 al 5. Los ejemplos como el vasco y el español son lenguas *abstand*, pero el francés y el español son lenguas *ausbau*.

Según Trudgill y Hernández (p. 98-99) el dialecto es una variedad regional o social de una lengua. Un dialecto se diferencia de otra por sus rasgos específicos de la gramática, fonología y léxico. Sin embargo, para dichos autores el dialecto no puede confundirse con el acento ni con el estilo, porque el acento sólo describe la pronunciación, y el estilo, las situaciones sociales específicas. Asimismo añaden que, el concepto de dialecto se usa para referirse a variedades no estándares. Del mismo modo, los mencionados autores usan el concepto de dialecto social como sinónimo de sociolecto, para referirse a características estrictamente sociales del hablante concretizando así el uso del concepto dialecto:

> *"Dialecto social: término empleado en sociolingüística para referirse a una variedad lingüística (o lecto) definida en términos sociales (frente a los regionales)" (Trudgill y Hernández, 2007: 99).*

Así el dialecto bajo el atributo social abandona su significado de variedad regional, dando su lugar a otro concepto denominado geolecto. Estos autores se refieren con término geolecto a la variedad geográfica de la lengua.

Según Yaguello (1988: 34) la lengua francesa, la que sirve de lengua vehicular en las escuelas de Francia y de otros Estados francófonos (poseedores del francés como su primera lengua), no es una lengua normalizada ni estandarizada. Pues a su vez el francés estándar que difunde la Alianza Francesa en todo el mundo no es más que un dialecto entre los otros, usado con estatus dominante y sirve de norma de referencia. Al respecto, Calvet (1997: 289, 291-292) explica la vehicularización como un proceso funcional y formal en el que una lengua vernacular se torna vehicular, pues el autor comprende la lengua vehicular en oposición a la lengua vernacular; la vehicular es una lengua utilizada por dos hablantes que uno de ellos o ambos no tienen la misma primera lengua, así los interlocutores optan por la lengua común a ambos; en cambio, la lengua vernacular es aquella utilizada en el contexto informal, lengua relacionada sobre todo al indígena y al uso doméstico. Entonces, tanto Yaguello como Calvet se refieren a la transformación de una variedad informal a otra más formal.

Por su parte, Trudgill y Hernández manifiestan también una definición sociolingüística del concepto variedad, que va como sigue:

> *"Término neutro utilizado en la corriente sociolingüística del lenguaje para referirse a cualquier tipo específico de lenguaje –dialecto, acento, sociolecto, estilo o registro– que el lingüista desee considerar por alguna razón como una entidad individual" (Trudgill y Hernández, 2007: 347).*

De tal modo, la variedad, de acuerdo a los mencionados autores, puede ser tan general como tan específica, dependiendo que ella quede como el sinónimo de uno de los conceptos relacionados al dialecto, al sociolecto, entre otros.

Así los conceptos de lengua, dialecto y variedad se caracterizan, el primero como la categoría sociolingüística de mayor estatus, el segundo como una categoría de menor

estatus que engloba a otros dos específicos, como ser, el geolecto y el sociolecto; en cambio, la variedad se presenta como la categoría que sustituye a los dos primeros y más que todo al dialecto. Por tanto, se identifica la evolución de la definición lingüística a la definición social de la lengua y del dialecto.

2.2. LA COMUNIDAD Y EL GRUPO EN EL ÁREA SOCIOLINGÜÍSTICA

2.2.1. LA COMUNIDAD LINGÜÍSTICA

Según Fishman (1988: 51) la autonomía de la lengua no es innata sino que se construye forjando con esfuerzo y a menudo con el apoyo de leyes o decretos. Esta autonomía no es una autonomía de resistencia sino de constante construcción, la que a su vez se relaciona con las variedades estándares expresadas mediante su representación escrita.

Asimismo Fishman (p. 52) señala que, las comunidades lingüísticas que van disminuyendo en el número de hablantes de una determinada lengua están en el camino que difícilmente serán capaces de proteger su estandarización y su autonomía lingüística logradas, y aún más difícil la revitalización lingüística, porque están expuestas a invasiones de otras comunidades también lingüísticas.

A su turno, ante la exclusión de la lengua del contexto social que hicieron Saussure y Chomsky al considerarla como un sistema homogéneo y por ende la exclusión del sujeto hablante, Labov (1983: 244) reacciona señalando que la ciencia lingüística se ha alejado completamente de la comunidad lingüística, además el progreso del estudio de la lengua abstracta ha creado limitaciones en el desarrollo de la teoría lingüística dificultando sobre todo el estudio de la comunidad lingüística.

Asimismo, Labov (2001: 33-34) realizó una base de datos de 112 hablantes de la vecindad de Filadelfia en la cual aplicó su análisis sociolingüístico sobre el cambio lingüístico y luego él sostiene que una cierta cantidad de individuos como totalidad representa la comunidad lingüística, pues tanto la descripción como la interpretación de la lengua en esta comunidad lingüística es válida para una investigación sociolingüística; mientras que el individuo hablante (*individual speaker*) es el sujeto de la investigación lingüística. De tal modo, el objeto de interés primario de la

sociolingüística es la comunidad lingüística, donde aquellos individuos hablantes son sus componentes.

No obstante, Patrick (2004: 589) aclara que Labov al estudiar la ciudad de Nueva York excluyó a cierto grupo de nativos e inmigrantes, de tal manera se ha concentrado al estudio del sistema lingüístico. Pues Patrick señala que la elección del tema a analizarse tiene legitimidad según la pregunta de investigación. Asimismo Patrick añade que sostener que los new-yorkinos no puedan hablar un inglés estándar y por eso clasificarlos como hablantes de bajo prestigio, es simplemente falso, de manera que el carácter hegemónico de la lengua estándar distingue estructuras de las variedades, lo que debe correlacionarse con estudios de diferentes enfoques.

Asimismo Patrick (p. 590), citando a Corder (1973) quien estudió el aprendizaje de la segunda lengua, explica la comunidad lingüística como un hecho de los individuos que se consideran tener la misma lengua y no es necesario poseer otros atributos. A su vez Patrick, citando a Hudson (1996) considera a la persona individual como el micro nivel del análisis sociolingüístico y la enfatiza en que debe tomarse en cuenta el ítem lingüístico individual para la definición de una comunidad lingüística.

Así según Patrick (p. 591) mencionando el proceso de arriba-abajo (*top-down*) de Labov y el proceso de abajo-arriba (*bottom-up*) sostenida por Gumperz y Le Page, que son sus puntos de partida para comprender el modelo de la comunidad lingüística, es necesario tomar una estructura intermedia, tejiendo y solapando el primero con el segundo proceso, de modo que Patrick siguiendo a Romaine (1982) señala cinco niveles de abstracción del análisis lingüístico, tales son: el nivel individual, el de la red (*network*), el del grupo social, el de la comunidad lingüística y el de la lengua. Finalmente Patrick (p. 592) indica que el modelo laboviano considera los patrones de la variación lingüística y explícitamente se ubica en el modelo monolingüe aunque se contempló también la extensión a un modelo bilingüe. En tal sentido, Patrick realiza una mirada complementaria de ambos enfoques, arriba-abajo y abajo-arriba, que participan en la construcción de la comunidad lingüística.

Ahora bien, entrando a mayor conceptualización técnica, el diccionario de sociolingüística, escrito por los autores Swann y otros (2004), define la comunidad

lingüística un conjunto de personas que usan una lengua en una determinada área geográfica. Se ilustra como sigue:

> *"A speech community comprises people who are in habitual contact with each other by means of language – either by a common language or by shared ways of interpreting linguistic behaviour where different languages are in use in an area" (Swann y otros, 2004: 293).*

A su vez Swann y otros clarifican el concepto de comunidad lingüística ejemplificando que el inglés británico y el inglés americano no son una sola comunidad lingüística, sino dos, porque los hablantes de la misma lengua están separados por una rígida barrera geográfica y por otros aspectos sociolingüísticos. Esta afirmación es corroborada por Trudgill y Hernández (2007: 163) quienes indican que se produjo la gran división (*the great divide*) en 1750, momento cuando el inglés británico y el inglés americano dejaron de compartir desarrollos lingüísticos comunes y optaron por caminos independientes. Sin embargo, según Swann y otros, existen otras lenguas con fronteras geográficas blandas que por ello conforman una sola comunidad lingüística. Por tanto, el concepto que sostienen estos autores, está fundamentado en la agrupación de la población en base a la nacionalidad.

Fishman (p. 54), por su parte, va utilizando el término de comunidad lingüística como un concepto neutro. Con ello el autor se refiere a los miembros que participan del uso por lo menos de una variedad lingüística, sea ésta una interrelación grande o pequeña.

Por otro lado, según la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996) en su artículo 1, párrafo 1, asume la comunidad lingüística como la primera categoría sociolingüística para explicar los derechos lingüísticos; en tal sentido, la define en primer lugar, como la lengua establecida en una sociedad y territorio, y en segundo lugar, como la lengua directamente ligada al territorio:

> *"This declaration considers as a **language community** any human society established historically in a particular territorial space, whether this space be recognized or not, which identifies itself as a people and has developed a common language as a natural means of communication and cultural cohesion among its members. The term **language specific to a territory** refers to the*

*language of the community historically established in such a space" (http://www.unesco.org/most/lnngo11.htm *(49); 26-03-2010).*

La definición de esta Declaración Universal nos indica que la comunidad lingüística se ancla en cinco criterios, a saber: (1) una lengua común, (2) una sociedad o una comunidad establecida, (3) cohesión cultural, (4) presencia histórica y (5) territorio definido. En tal contexto, el párrafo segundo toma la comunidad lingüística como el punto de partida para aplicar los derechos lingüísticos individuales y colectivos.

Entretanto, Trudgill y Hernández (2007: 73) conceptualizan la comunidad lingüística como la **comunidad de habla** (*speech community*), la cual es un conjunto de hablantes que comparten el mismo repertorio verbal y las mismas normas de comportamiento lingüístico, sean estas normas muy generales o muy específicas. En tal sentido, los mencionados autores priorizan la práctica de la lengua de manera más concreta inclusive de la **comunidad lingüística** (*language community*) de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos.

Por tanto, la comunidad lingüística (*language community*) es una abstracción social mayor, la cual contiene obviamente una o varias comunidades de habla (*speech communities*), las cuales, según Fishman, son redes lingüísticas (*linguistic networks*) que construyen la comunidad lingüística.

Baggioni y otros (1997: 88-93) describen indicando que la comunidad lingüística ha sufrido una larga discusión como problemática sociolingüística según los criterios: el territorio geográfico, las prácticas lingüísticas y el sentimiento de comunidad. En tal sentido, los mencionados autores subdividen la comunidad lingüística en cinco: (1) la comunidad de lengua, (2) la comunidad político-nacional o étnica, (3) la comunidad de habla, (4) la comunidad de normas compartidas y (5) la comunidad como unidad de gestión de recursos lingüísticos.

Según Baggioni y otros, la comunidad de lengua se caracteriza por el uso de una lengua común. La comunidad nacional o étnica está caracterizada, como ser en el contexto europeo, por la construcción de Estados-Nación, los cuales constituyen las lenguas estándares a partir de una diversidad de lenguas dialectales, tal es el caso del Estado francés, cuya lengua es el producto elaborado de la diversificación del latín en Gaule, como el "*normand*", el "*picard*", el "*lorrain*", entre otros. La comunidad de

habla, de acuerdo a estos autores a su vez citando a Gumperz y Fishman, se basa en la red de comunicación entre los individuos, quienes usan los códigos diferenciados según los roles que tienen en la vida social. La comunidad de normas compartidas se caracteriza por el uso de normas comunes y actitudes sociales compartidas aunque los individuos tengan prácticas distintas. A su vez, Baggioni y otros, citando a Bourdieu (1982) muestran su posición contestataria al modelo difusionista de la comunidad lingüística y retoman el concepto de Bourdieu como el campo lingüístico donde se dan las acciones y reacciones que constituyen dicho campo.

Por otro lado, Ciolac (2006: 36, 111) define la comunidad lingüística como un grupo de individuos que se comunican de manera regular dentro de un espacio geográfico, administrativo y temporal determinado, teniendo en común un inventario de signos verbales y sus reglas gramaticales, a su vez comparten actitudes y creencias lingüísticas. Esta comunidad puede variar desde un pequeño grupo de individuos hasta la comunidad lingüística nacional. Ciolac aplica este último concepto cuando se refiere a la comunidad lingüística rumana. Así la comunidad lingüística es la unidad de análisis de los problemas que se estudian en la macrosociolingüística.

Se ha tomado los diferentes aportes que ponen de manifiesto la comunidad lingüística como una unidad de análisis de la sociolingüística. Obviamente el primer análisis del problema, realizado por los sociolingüistas, ha sido la macrosociolingüística, luego la microsociolingüística, cuando esta última se relaciona a los individuos que componen dicha comunidad.

2.2.2. EL GRUPO LINGÜÍSTICO

El grupo lingüístico es la otra categoría sociolingüística que reconoce la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996), en su artículo 1, párrafo 5:

> *"This Declaration considers as a **language group** any group of persons sharing the same language which is established in the territorial space of another language community but which does not possess historical antecedents equivalent to those of that community. Examples of such groups are immigrants, refugees, deported persons and members of diasporas" (http://www.unesco.org/most/lnngo11.htm *(49); 26-03-2010).*

Los criterios utilizados en la definición del grupo lingüístico son cuatro: (1) una lengua compartida, (2) un grupo establecido al interior de otra comunidad lingüística, (3) un grupo al interior de otro territorio y (4) que no posee presencia histórica equivalente a la comunidad lingüística. Esta categoría trata claramente de un grupo externo que vive dentro de una comunidad lingüística dada y recibe los derechos lingüísticos asignados al grupo lingüístico.

Por otro lado, Albó (1995: 63-66) usa el concepto de grupo lingüístico para referirse a comunidades lingüísticas nativas, a comunidad lingüística castellana, a idiomas nativos minoritarios y a las lenguas extranjeras. Este autor describe el aymara y el quechua con el nombre de “grandes grupos lingüísticos”, el guaraní y otros idiomas nativos minoritarios con el concepto de “otro minoritario” y las lenguas extranjeras con el concepto de “extranjero”. A su vez, Albó considera la población castellano-hablante como una situación fuerte de transición a este idioma, la que conforma la Bolivia castellana y que coexiste con la Bolivia plurilingüe, compuesta por los grupos lingüísticos mayoritarios y minoritarios.

En criterio de Albó el grupo lingüístico es un equivalente neutro para referirse a las lenguas nativas del país, ya sea una comunidad lingüística mayor o en su caso una comunidad lingüística menor, o inclusive un grupo de habla de lengua nativa. Por tanto, el concepto de grupo lingüístico se refiere en este caso a un grupo interno cohesionado que se ubica en alguna región del país.

En tal contexto, se tiene dos conceptualizaciones del grupo lingüístico, uno externo y otro interno; pero ambos explican la situación lingüística del país desde distintos puntos de partida. Por consiguiente, en términos estrictos la primera definición se refiere a la presencia de hablantes extranjeros que usan su lengua, en cambio la segunda, a la existencia de comunidades nativas locales, usuarias de su lengua. En ambos casos se considera al grupo lingüístico como portadora de una lengua y no sólo de una variedad.

2.2.3. EL ÁREA SOCIOLINGÜÍSTICA

Según el diccionario de sociolingüística de Swann y otros (2004) el área sociolingüística es el territorio en el cual han coexistido por largo tiempo lenguas distantes o relacionadas, las cuales mediante el proceso de convergencia han formado bilingüismos al interior del espacio territorial.

A su vez, Pandit (1972), citado por Swann y otros (2004), explica el área sociolingüística como el territorio determinado, donde la coexistencia ha producido estructuras similares de las lenguas que originalmente eran distintas, como también las lenguas han empezando a compartir un gran número de normas sociolingüísticas. Así según Pandit una de las áreas sociolingüísticas es la India, donde han convergido hablantes de varias familias lingüísticas, las expresiones de cortesía, las formas de saludo, denominaciones onomatopéyicas entre otras características.

El área sociolingüística es el espacio donde se da la situación lingüística. Así para Ciolac (2006) esta situación es el lugar donde se dan los rangos entre las lenguas desde el punto de vista político, social, administrativo y cultural.

> *"Situation linguistique – La configuration de la répartition, de la hiérarchie et du fonctionnement des systèmes socio-communicatifs à un moment donné, déterminé de point de vue politique, administratif et culturel ou, autrement dit, dans une communauté linguistique précise, quelle que soit son étendue" (Ciolac, 2006: 116).*

En tal contexto, el área sociolingüística es dinámica como tal, y estática en sentido de la situación lingüística, porque la primera pertenece estrictamente al campo sociolingüístico, entretanto la segunda, permite los análisis, ya sean sociolingüísticos o simplemente lingüísticos.

2.3. LA VARIACIÓN INDIVIDUAL

Fishman (1988: 58-59) habla de la compartimentación (compartamentalización), concepto que indica que un hablante asume simultánea o sucesivamente diferentes roles dentro de una misma situación comunicativa, optando así ser padre o madre, al

mismo tiempo colega o profesor o alumno, entre otras más funciones que se pueden presentar en un mismo evento.

Labov (1983: 245) presenta su argumentación citando a Bloch (1948) sobre el concepto de idiolecto. Pues Bloch a partir del idiolecto quiso encontrar la uniformidad del entendimiento social, pero al no ser los resultados así causó la derrota de la posición saussuriana, quien había concebido la homogeneidad de la lengua.

Asimismo, Labov (2001: 33) al tener la base de datos de 112 hablantes de aquella vecindad de Filadelfia, y en su condición de sociolingüista, sostiene que los individuos hablantes (*individual speakers*) son los actores de los cambios aislados de la lengua que los manifiestan en la red social local. Así según Labov, para entender el cambio lingüístico es necesario por lo menos acceder a un puñado de individuos, de los cuales se estudia sus posiciones personales, sus historias y sus filosofías de vida.

Por último, Labov (p. 33-34) sostiene que, los líderes del cambio lingüístico no son las formas de invención individual, sino las historias sociales de los individuos y sus patrones de conducta. Entonces, para este autor, el cambio lingüístico está centrado en la comunidad lingüística y no en el idiolecto; de manera que el individuo es solamente el perfil personal disponible de la comunidad lingüística.

Por su parte, Trudgill y Hernández (2007: 345) conceptualizan la variación intra-hablante y la variación inter-hablante. El primero se refiere a la variación en la dimensión de estilos de habla que se producen en un hablante según sus características sociales. En cambio, el segundo concepto indica la variación de estilos que ocurren entre diferentes hablantes de la conversación, acorde a la dimensión social de cada uno.

2.4. CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

Plurilingualismo, estructural-funcionalismo y variacionismo

El debate teórico de los diferentes autores pone de manifiesto la definición de la lengua como tal o como una variedad, aparte de conceptualizar la lengua en su contexto social o sin contexto social. Los sociolingüistas como Ferguson, Labov, Silva-Corvalán entre otros, trabajan tomando la definición de lengua como un conjunto

variedades; en cambio, los otros sociolingüistas, como ser, Albó, Calvet y Heller usan la definición de lengua como tal en una diversidad lingüística mayor. Por otro lado, Fishman da una posición intermedia al optar la variedad como el concepto neutral y la lengua como el concepto valorativo, lo que implica en lo valorativo calificar la lengua como tal; pero en lo no valorativo, la lengua como variedad. Así, usando estos conceptos Fishman estudia las lenguas que reflejan la estructura social. Por último, Bernstein, afirma a la inversa de Fishman, que según él una variedad es un código que lleva carga valorativa de mayor o menor déficit, por su elaboración como código.

De estas cuatro tendencias, lo que resalta en Bolivia es la corriente plurilingualista, en la que las lenguas son consideradas como tal y no como variedades. Esto significa que el término variedad también es de carga valorativa desde el plurilingualismo, aunque parezca neutral desde el variacionismo o desde el estructural-funcionalismo de Fishman. En consecuencia, se puede sintetizar las tendencias mencionadas en tres grandes corrientes: (1) el variacionismo donde la lengua es un conjunto de variedades, (2) el estructural-funcionalismo donde la lengua es una variedad neutral y (3) el plurilingualismo en el que la lengua es un componente de una constelación lingüística. En los tres casos, se trabajan en plural sean lenguas o variedades, de modo que ni la corriente plurilingualista desecha la variedad ni el variacionismo desecha la lengua ni el estructural-funcionalista prescinde de ambos conceptos. Son distintas formas de ver la realidad sociolingüística.

El concepto de dialecto, se constituye en lengua en las corrientes plurilingualista y estructural-funcionalista o se constituye en variedad en la sociolingüística variacionista. Pues así, la lectura de las diferentes definiciones de lengua nos muestra nítidamente que estamos frente a tres corrientes sociolingüísticas simultáneas, las cuales nos ayudan a usar los conceptos en distintos niveles de análisis.

Comprendemos entonces que el concepto sociolingüístico del nivel macro en relación al análisis de tres lenguas es la triglosia, el concepto del nivel meso es el trilingüismo; no obstante, del nivel micro es la trilingualidad cuando ésta trata de la variación intra-hablante, pero también de otro modo, si se trata de la variación inter-hablante es un trilingüismo (inter)individual. Todos estos niveles de análisis se desarrollan en los capítulos siguientes del marco teórico.

CAPÍTULO III

SOCIETALIZACIÓN DE LAS LENGUAS

Se presenta en este capítulo las bases teóricas que permiten observar el escenario sociolingüístico de Bolivia, según el estatus de cada lengua y su consecuente jerarquización que se produce entre ellas, lo que por cierto es la societalización en el seno mismo de la sociedad. Entonces, este tipo de análisis corresponde al nivel macro.

Según Androutsopoulos (2007: 222-223) citando a Robertson (1996) y a Preisler (1999) señala el proceso de societalización como la relación entre la "globalización" y la "glocalización". Esta última concepción hace referencia al proceso de contextualización en los parámetros locales de aquella cultura global que circula por el mundo. Así Androutsopoulos indica que hay una relación entre la anglificación (*Englishization*) y la glocalización de este idioma dominante en un territorio no anglófono. En consecuencia, el uso del inglés simboliza una identidad subcultural y de estilo por los hablantes no hegemónicos, es decir, de abajo hacia arriba; paralelamente la cultura hegemónica, de arriba hacia abajo, promueve el inglés con propósitos de comunicación internacional. Pues para Androutsopoulos, estas identidades subculturales relacionadas con el inglés son identidades "glocales" una vez haya entrado como práctica para un grupo local que habla esta lengua.

Por otro lado, la societalización de las lenguas tiene que ver con la manifestación ideológica de la misma sociedad. En ese sentido, Fairclough (1992) en su libro *Language and Power*, aborda la ideología desde el enfoque sociolingüístico y señala que las ideologías están ligadas a las lenguas, debido a que el uso de la lengua responde a una cierta actitud, que no se analiza en el campo de la lingüística por las propias limitaciones de esta disciplina:

> *"Ideologies are closely linked to language, because using language is the commonest form of social behaviour, and the form of social behaviour where we rely most on 'common-sense' assumptions. But despite its importance for language, the concept of 'ideology' has very rarely figured in discussions of*

language and power within linguistics, which is itself symptomatic of their limitations" (Fairclough, 1992: 2).

A su vez, Fairclough (p. 3) se refiere al concepto de poder, el cual no es un asunto relacionado al lenguaje, sino que ello existe en varias modalidades así como se observa en la fuerza física. Lo que pasa, según Fairclough (p. 4), es la ideología la que permite al lenguaje acomodarse en el sentido común de las personas usuarias de la lengua, asimismo esta asunción del sentido común puede ser formateado por las relaciones de poder.

La societalización de las lenguas nos indica que los poderes son desiguales, los cuales se mueven en los procesos de globalización de algunas lenguas mayoritarias versus la reducción y desaparición de muchas lenguas minoritarias.

El crecimiento de las lenguas mayoritarias en los dos últimos siglos XIX y XX, sobre todo de las lenguas europeas, tales como el castellano y el portugués, se debe también a los flujos migratorios de la población europea hacia América Latina. Al respecto, Yepez (2008: 19-20) indica que hubo una migración sostenida entre 1850 y 1950, donde tres y medio millón de españoles arribaron a Argentina, Uruguay, Brasil y Cuba. Asimismo Yepez basándose en las fuentes de Colectivo IOE (2003) señala que los países Argentina, Brasil y Venezuela fueron los destinos preferidos por los migrantes italianos.

De acuerdo a Yepez, la societalización de la lengua en Argentina fue alimentada por la migración significativamente, por ser un país que recibió cinco millones de migrantes entre 1875 y 1914, lo que equivale al 4% del movimiento migratorio a nivel mundial; en consecuencia, las interacciones entre diferentes comunidades cambiaron el modo de hablar y otras expresiones culturales del país. Siguiendo la explicación de Yepez podemos sostener que la migración hacia América Latina ha potenciado los idiomas dominantes como el castellano y el portugués, con sus modificaciones particulares, pero ello ha creado y consolidado la diglosia con las lenguas nativas, hasta el punto de invisibilizar muchas de ellas.

3.1. LOS MERCADOS LINGÜÍSTICOS

3.1.1. EL MERCADO LINGÜÍSTICO BOURDIEUSIANO

De acuerdo a Bourdieu, cuyo libro publicado con el título de "*Langage et pouvoir symbolique*" (2001: 59-60), las relaciones de comunicación son interacciones simbólicas que implican el conocimiento y el reconocimiento. En tal contexto, las relaciones de comunicación son por excelencia intercambios lingüísticos que expresan las relaciones de poder simbólico, donde las relaciones de fuerza se actualizan entre los hablantes y sus grupos de pertenencia. Esto es la economía de intercambios simbólicos.

Bourdieu explica que todo acto de habla y toda acción es un encuentro socialmente moldeado por el hábitus lingüístico que implica una cierta capacidad de decir, inseparable como capacidad lingüística de la capacidad social, lo que al individuo le permite utilizar esta competencia en una situación determinada. Asimismo las estructuras del mercado lingüístico imponen un sistema de sanciones y censuras específicas. Esta estructura es un modelo de reproducción y de circulación lingüística que relaciona el hábitus lingüístico y los mercados lingüísticos a los cuales los hablantes ofrecen sus productos.

De acuerdo a Bourdieu (p. 61) dentro de la circulación lingüística del mercado existe el valor distintivo otorgado a una lengua que resulta de la relación del producto lingüístico que oferta consciente o inconscientemente el hablante dentro de un espacio social determinado. El mercado, según Bourdieu, no sólo contribuye a la formación del valor simbólico sino también forma el sentido del discurso. Así lo que para este autor, lo que circula en el mercado no es precisamente la lengua sino los discursos estilísticamente caracterizados, que el individuo en consecuencia hace su idiolecto en base a la lengua común.

Asimismo Bourdieu (p. 64-65) indica que los discursos se encuentran ocultos entre la estructura del espacio social y la estructura de clases sociales. Los discursos son a su vez producto de la primera estructura, expresados en campos especializados como ser los campos político, religioso, artístico o filosófico, luego los receptores los interpretan según la posición de clase social donde se encuentran.

Luego Bourdieu (p. 77-78) señala que la política de unificación del mercado lingüístico es una dominación simbólica, misma que aporta a la fabricación de la lengua, fenómeno que los lingüistas aceptan como algo natural. A su vez esta unificación está basada a la unificación económica y política, que ambas impulsan el progreso de la lengua oficial.

Por otro lado, el intercambio lingüístico, para Bourdieu (p. 99), es también un intercambio económico, el cual establece una relación de fuerzas simbólicas entre un productor provisto de un capital lingüístico y un consumidor que ambos buscan un beneficio material o simbólico. Pues los discursos, para este autor, no son solamente signos destinados a codificar y decodificar mensajes, sino son signos de riqueza, destinados a ser evaluados, apreciados o son signos de autoridad a ser creídos y obedecidos.

Según Bourdieu (p. 100-101) los discursos cobran valor en relación al mercado, y este valor depende de las relaciones de fuerza que se establecen entre las competencias lingüísticas de ambos interlocutores. Este intercambio a la vez no es solamente de apreciación lingüística sino socialmente caracterizada y la estructura social está presente en toda interacción instalada entre dos personas. Al respecto Bourdieu cita el intercambio entre el patrón y su empleada doméstica o en una situación colonial entre un francófono y un arabófono. Asimismo Bourdieu (p. 102) señala que no es lo mismo hablar una lengua regional por una autoridad que por un campesino común, tal es el caso que la lengua "*béarnais*" cuando ha sido pronunciada por un alcalde de la Provincia de Béarn (de Francia) este hablante se vuelve legítimo de la lengua y es apreciada por los pobladores en ese momento del discurso como una lengua "*béarnais*" de calidad, porque el alcalde representa una situación oficial, lo que no pasa con otro hablante de "*béarnais*" que no tiene el rango de autoridad, en este caso el campesino en relación a aquel alcalde.

En tal sentido, Bourdieu (p. 107) explica el capital simbólico como un poder reconocido, siendo que la relación de fuerzas lingüísticas se combinan con el peso del capital simbólico de los actores, siendo así el hablante recibe el reconocimiento institucionalizado o no, del uso de la lengua, y por tanto se produce una imposición simbólica.

3.1.2. LA NORMA ENDÓGENA Y LA NORMA EXÓGENA

Hambye y Francard (2008: 45-47), en referencia a Gabriel Manessy (1997), corroboran las condiciones que cumplen las normas endógenas, entre las cuales son: (1) una variedad debe ser valorizada por el grupo social al que lo representa, como símbolo identitario y que el mismo tiene un poder de legitimación; (2) una vez la variedad ya legitimada puede constituir un modelo de comportamiento lingüístico para los miembros de la comunidad; (3) esta variedad es opuesta conscientemente a una otra norma importada o exógena; (4) el contenido lingüístico entre la norma interna y la norma externa tiene poca importancia, pero los usuarios deben tener claro de la diferencia significativa entre ambas.

En relación a esta definición, Hambye y Francard mencionan que los usuarios valorizan la norma externa y al mismo tiempo conservan rasgos endógenos, es decir, de la norma interna; de manera que resulta una actitud ambivalente hacia ambas particularidades lingüísticas.

Esta actitud de ambivalencia, según los autores mencionados, se atribuye al estatus inferior de la norma interna respecto a la prestigiosa de la norma externa. En tal sentido, una variedad del francés constituye una norma endógena en relación con la práctica social de la misma, que es reconocida como identitaria y a la vez valorizada por el grupo que ocupa una determinada posición social, así esta variedad endógena se legitima en el grupo. En consecuencia, para Hambye y Francard, siguiendo a Houdebine (1997) y Baggioni & Moreau (1997), una norma endógena es una norma subjetiva o evaluativa; por ende, una norma sirve de referencia para la jerarquización de productos lingüísticos. Asimismo Hambye y Francard, en concordancia con Gabriel Manessy, precisan que la existencia de la norma endógena no depende de la distinción objetiva entre las normas interna y externa, sino de la legitimación de un subconjunto de prácticas endógenas como propias a la mayoría de la comunidad.

Entonces de acuerdo a dichos autores la norma endógena existe como producto de las correspondencias entre la norma subjetiva y las actitudes lingüísticas de una comunidad, además de su norma objetiva y sus prácticas lingüísticas. Todo ello constituye un modelo, lo que corresponde al francés de Walonia.

3.1.3. LA INSEGURIDAD LINGÜÍSTICA

La teorización de la inseguridad lingüística es explicada por Francard (1997: 170) quien a su vez recupera los estudios de Labov (1966) el que inició en ese entonces el estudio de la estratificación social en relación a la realización del fonema /r/, así Labov encontró la discordancia de pronunciación efectiva de ciertos locutores y la pretensión de producir lo mismo por otros locutores, sobre todo de la pequeña burguesía que intenta alcanzar al primer grupo a través de un esfuerzo consciente de corrección e incluso por hipercorrección de sus rasgos lingüísticos.

Asimismo Francard (p. 171) siguendo a Bourdieu (1982) indica que los hablantes de clase oprimida someten su discurso consciente o inconscientemente al grupo de la clase dominante, de modo que los rasgos lingüísticos del grupo oprimido quedan estigmatizados. A su vez, Francard tomando en cuenta a Trudgill (1974) resalta las variantes fonéticas más o menos prestigiosas como ser los ejemplos *tune*, *student* y *music*, los cuales son más prestigiosos pronunciados como [tju:n], [stju:dent] y [mju:sic] que cuando se pronuncian como [tu:n], [stu:dent] y [mu:sic]. Ello se debe a las exigencias del mercado de bienes simbólicos, precisamente en el campo de las prácticas lingüísticas.

En tal sentido, para Francard (p. 171-172) la inseguridad lingüística es la manifestación de búsqueda de la legitimidad lingüística por un grupo social que vive la situación de opresión, de esa manera proyecta su progreso en el contexto de la jerarquía social. Así la inseguridad lingüística es la distancia entre la norma heredada y la norma dominante del mercado lingüístico. En cambio, la seguridad lingüística es la coincidencia entre las prácticas lingüísticas del locutor o hablante y las prácticas legítimas, de manera que desaparece la distancia entre la práctica y la legitimidad. Además Francard añade la manifestación de la tasa de inseguridad lingüística de los locutores, que no es una oposición bipolar sino gradual.

Por otra parte, Francard (p. 172-173) evidencia la hipótesis de relación entre la inseguridad lingüística y la situación de diglosia. Así el francés no comparte el terreno lingüístico con el uso dialectal, de modo que la coexistencia entre el francés con un dialecto o con una lengua regional produce una inseguridad lingüística. Es el caso del

buen francés, asociado con el francés de París, que en consecuencia genera la desvalorización de las variedades lingüísticas regionales. Por tanto, para Francard la inseguridad lingüística son construcciones mentales de presupuestos, de subjetividades y de estrategias de un conjunto social.

Por último, Francard (1993, 1997: 174) se refiere al francés de Bélgica, dentro de un contexto de inseguridad lingüística, luego despeja las cuatro características: (1) la sujeción lingüística a Francia, (2) la autodepreciación de prácticas lingüísticas endógenas, (3) el uso de estrategias de compensación a favor de estas variedades, y (4) el pesimismo de los "*clercs*" para encarar el futuro del francés. El fenómeno de inseguridad lingüística del francés de Walonia es corroborado por Hambye (2009), hecho que cuando dicha variedad entra en relación con la norma del francés de Francia, como ser en los casos de "*septante*" y "*nonante*" (números 70 y 90) en relación a "*soixante-dix*" y "*quatre-vingt-dix*", estos últimos con mayor prestigio.

En sentido similar, Swann y otros (2004) conceptualizan la inseguridad lingüística como las actitudes negativas de los hablantes hacia su propia variedad y a su vez la incapacidad de imitar la norma de prestigio, lo que dichos hablantes persiguen:

> *"A result of speakers' negative attitudes to their own speech and their inability to emulate the prestige norms of society. This would include instances when speakers who belong to socially subordinate groups perceive their speech styles as inappropriate for use in formal contexts or for communication with members of high-status social groups" (Swann y otros, 2004: 189).*

Entonces, la subordinación social genera la inseguridad lingüística, situación que los grupos de menor prestigio intentan resolver a través de la hipercorrección, misma que se manifiesta como una tendencia que busca alcanzar la variedad estándar.

3.2. LA SITUACIÓN HETEROGLÓSICA

El conjunto de estudios de diglosia y de triglosia se generaliza con el término heteroglosia; pues, al respecto Bakhtin ([1935] 1981) y Swann y otros (2004: 134) señalan que el hecho del lenguaje está constituido por varias sociolenguas o lenguas sociales, como ser, la lengua de los profesionales y la lengua de los grupos

generacionales, las cuales se usan en diferentes contextos. La heteroglosia para estos autores implica que las lenguas están en una relación de lucha entre las fuerzas centrípetas y centrífugas, donde las lenguas de fuerzas centrípetas son consideradas lenguas oficiales y de estatus dominante, mientras que las fuerzas centrífugas se refieren a las lenguas no-oficiales, las cuales a su vez poseen un estatus bajo. Entonces, dichos autores construyen las relaciones de poder que contiene la heteroglosia, cuyas lenguas dominantes y subordinadas son sociolenguas.

3.2.1. LA DIGLOSIA INTERNA

Ferguson (2007 [1959]) adoptó el término diglosia (en inglés *diglossia*) de la lengua francesa "*diglossie*" al no haber un término en inglés para describir este fenómeno sociolingüístico y de tal manera diferenciar el estudio de la diglosia de aquello del bilingüismo. Sin embargo, Ferguson al asumir el concepto de diglosia prescinde de las diferencias específicas de lengua, dialecto y variedad, ya que no son útiles aquellas diferencias para analizar socialmente la lengua. De manera tal, el concepto de variedad engloba las tres diferencias indicadas, luego precisa la diglosia como el conjunto de la variedad nativa y de la variedad superpuesta. La llamada superpuesta, según el autor, es aprendida después de la nativa.

Consecuentemente redefine los conceptos de ambas variedades, una como la variedad alta y la otra como la variedad baja, las cuales aparecen en las lenguas en definición (*defining languages*), como ser algunas de ellas: el árabe, el alemán suizo, el haitiano criollo y el griego. Se ilustra como sigue:

> *"For convenience of reference the superposed variety in diglossias will be called the H ('high') variety or simply H, and the regional dialects will be called L ('low') varieties or, collectively, simply L. All the defining languages have names for H and L…" (Ferguson, p. 34).*

A su vez Ferguson (p. 35-36) describe que la variedad alta se utiliza en la iglesia, en la mezquita, en la carta personal, en el parlamento, en el discurso político, en la conferencia universitaria, en las noticias televisivas, en la editorial del periódico y en la poesía; mientras que la variedad baja se utiliza en la instrucción a los empleados, en

el ambiente de familiares, amigos y colegas, como también en la literatura popular, entre otros.

Los hablantes, según el mencionado autor, consideran a la variedad alta como superior respecto a la otra variedad, por tanto, la primera goza de prestigio en relación a la segunda. Asimismo la variedad alta posee la literatura escrita la cual sostiene la alta estima otorgada por la comunidad lingüística.

Esta diglosia, según Ferguson (p. 38 y 43), sigue de un proceso de inestabilidad a una estabilidad durante el cambio lingüístico, pues una vez alcanzada su situación estable la diglosia puede durar incluso unos mil años. Tal es el caso del latín que fue la lengua de prestigio utilizada en la iglesia y en la literatura, cuando las lenguas romances estaban emergiendo en Europa.

A su vez, de acuerdo a Ferguson (p. 39-40), las variedades alta y baja de la lengua presentan una acentuada diferencia, de modo que la variedad alta tiene categorías gramaticales, las cuales no aparecen en la baja. Sin embargo, el léxico es compartido. En cambio, el aspecto fonológico de ambas variedades en algunos casos es cercano y en otros muy alejado, observándose el aspecto alejado como el parasistema fonológico.

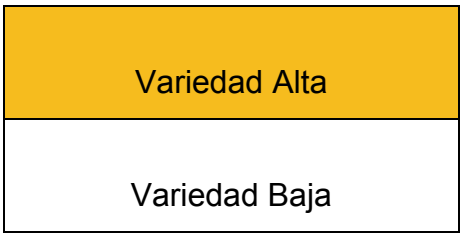
Por ende, Ferguson presenta la siguiente definición ampliada de la diglosia:

> *"Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation" (Ferguson, p. 42).*

En tal sentido, Ferguson explicita la complejidad y la estandarización de la variedad alta, la que no es usada en la conversación cotidiana, porque es la marca de la expresión formal y de la literatura escrita respecto a las otras no estandarizadas, que simplemente gozan de un estatus de dialecto. Pues este autor realiza su análisis de

relación vertical entre dos lenguas o dialectos, que los denomina precisamente las lenguas en definición dentro del modelo de superposición como es la diglosia, mejor dicho, la diglosia interna.

Figura N° 15. Diglosia interna.



3.2.2. LA DIGLOSIA EXTERNA

Esta vez abordaremos la diglosia externa, es decir, la diglosia con bilingüismo. Pues la caracterización de la diglosia en un primer momento se da sin tomar en cuenta la condición del bilingüismo, como lo hizo Ferguson; lo que obviamente difiere cuando se presta atención al hecho del bilingüismo, como lo hizo Fishman.

Entretanto, Ciolac (2006: 27, 44-47, 112) especifica la diglosia con el nombre de diglosia interna o intralingüística, cuando no se toma en cuenta el bilingüismo en la diglosia; la otra con el nombre de diglosia externa o interlingüística, a la situación de superposición de dos lenguas. Además Ciolac (p. 22, 25) distingue entre la microsociolingüística y la macrosociolingüística. La primera se centra en la comunicación a nivel individual y de pequeños grupos, mientras que la segunda en la comunicación a nivel de la comunidad lingüística. De tal modo, la macrosociolingüística es la que se relaciona con la societalización de las lenguas, por ende, una situación sociolingüística de diglosia con bilingüismo.

En ese contexto, Fishman (1988: 120) describe el concepto de diglosia como el mantenimiento de dos variedades lingüísticas sin necesidad de que una de ellas desaparezca. Pues, basándose en Ferguson (1965) explica la separación funcional de dichas variedades en alta y baja. Así en una situación donde existen dos lenguas una es considerada lengua alta, y la otra, la lengua baja. La variedad alta cumple las funciones relacionadas con la religión, la educación y con otros aspectos de la

denominada alta cultura; pero la variedad baja está destinada a propósitos de comunicación diaria en el hogar y en aspectos informales del trabajo cotidiano.

En tal sentido, este autor distinguió cuatro combinaciones entre la diglosia y el bilingüismo, a saber: (1) diglosia y bilingüismo, (2) bilingüismo sin diglosia, (3) diglosia sin bilingüismo y (4) ni diglosia ni bilingüismo.

A fin de explicar sobre **la diglosia y el bilingüismo** simultáneamente presentes, Fishman (p. 121-132) da el ejemplo de la situación sociolingüística del Paraguay entre el castellano y el guaraní, donde el primero se impone sobre el segundo a pesar de ser gran parte de la población paraguaya de competencia comunicativa bilingüe. En cuanto a **la diglosia sin bilingüismo** señala sobre las diferencias socioculturales que ocurren en el manejo de dos o más lenguas o niveles en una misma comunidad lingüística, donde la comunicación entre las élites y las masas se da a través de la traducción. En cuanto al punto del **bilingüismo sin diglosia** se refiere a la competencia individual de las personas de usar dos lenguas indistintamente, puesto que el autor considera el componente diglósico como la característica presente en la ubicación social. Por último Fishman explica el componente **ni diglosia ni bilingüismo** citando a Gumperz (1962) que sólo ocurre este aspecto en las comunidades lingüísticas pequeñas y aisladas que no han sufrido diversificación al interior de su lengua.

Fishman (p. 133) añade indicando que toda diversificación al interior de una lengua es el comienzo de un posible bilingüismo y la normalización de esa diversificación es el sello denominado diglosia, donde su condición social es la marca; sucede lo contrario para el bilingüismo que está marcado por la condición individual.

Bourdieu (2001), Calvet (2004), Fishman (1988) y Yaguello (1988) señalan la desigualdad de las lenguas que se jerarquizan por el mayor prestigio social otorgado a unas lenguas frente a otras, por el número de hablantes de cada lengua y por su grado de desarrollo en su tradición escrita. A su vez, los idiomas de gran prestigio cumplen su función vehicular entre dos o más lenguas de mediano prestigio, y estas medianas llegan a ser la lingua franca entre otras lenguas de bajo prestigio, y éstas últimas a su vez son lenguas comunitarias que generalizan lenguas y dialectos de uso local.

En el mismo sentido, Yaguello (p. 36) hace una diferencia política entre las lenguas vernaculares y las lenguas vehiculares. Las lenguas vernaculares son habladas como L1 y consideradas informales o no estándares, en cambio, las vehiculares son habladas tanto como L1 y L2, las cuales son de uso formal o de uso estándar. Las lenguas vernaculares según ella pertenecen a la variedad baja y las lenguas vehiculares a una variedad alta dentro de un sistema diglósico. Las lenguas vehiculares gozan de un estatus de lengua cumpliendo las características de ser estándar y oficial; mientras las lenguas vernaculares para que alcancen el estatus de lengua necesitan tener autonomía reconocida como sistema distinto y una estandarización a través de la cultura escrita y la escolarización. Ella a su vez señala que la estandarización es una imposición de un dialecto sobresaliente con normas lingüísticas además de circunstancias económicas y políticas que lo acompañan.

En consecuencia, Yaguello (p. 37-38) concluye señalando, que las variedades se jerarquizan sociolingüísticamente por el espíritu público, en lenguas y dialectos, en lenguas mayoritarias y minoritarias, en lenguas nacionales y regionales, formándose así por el estatus otorgado a cada una de ellas, cuyo estatus es puramente social que no tiene mucho que ver con la naturaleza de dichas lenguas.

3.2.3. LA TRIGLOSIA

Según Sesep (2009: 64-67), quien se ocupa de las políticas lingüísticas del Congo, las lenguas de la época colonial en África están organizadas jerárquicamente por su diferenciación funcional. Éstas se organizan en tres niveles que se superponen unas a otras, vale decir, las lenguas étnicas, las lenguas vehiculares y por último el francés. De tal modo, se crea una situación sociolingüística del país, definiéndola como la doble diglosia o triglosia. Para este autor las lenguas étnicas coexisten en la primera diglosia, donde ellas al tener el estatus de lengua vernacular se ubican en el nivel inferior y sufren la superposición de una de las cuatro lenguas vehiculares regionales, a saber, el kikongo, el swahili, el ciluba [chiluba] y el lingala; puesto que después del acceso del país a la independencia, las mismas reciben el nombre de lenguas nacionales.

Asimismo el autor añade, indicando que las lenguas étnicas manifiestan la identidad, la lealtad y la solidaridad étnicas, facilitando el contacto con los ancestros y vehiculan los valores de la tradición. Entretanto, las lenguas nacionales cumplen el rol de relaciones interétnicas.

Por otro lado, la segunda diglosia se manifiesta en la estratificación y diferenciación funcional entre el francés y las cuatro lenguas nacionales. El francés representa a la variedad alta y las cuatro lenguas mencionadas, a la variedad baja, por tener menor prestigio respecto al primero. El rol del francés es de las relaciones internacionales y las relaciones entre los Estados, de modo que este idioma es empleado desde el segundo grado de primaria hasta el nivel universitario y es a su vez la lengua más usada en los medios de comunicación.

Asimismo, Sesep (p. 67) resalta que está presente el inglés junto al francés como una materia de enseñanza en el segundo y tercer ciclo de secundaria y en el primer ciclo de las carreras universitarias. Sin embargo, el inglés como lengua vehicular se reduce a las carreras de especialización en la enseñanza de la lingüística y de la literatura inglesa.

En tal sentido, para el autor el repertorio lingüístico de un congolés no escolarizado se centra en la lengua étnica y en las lenguas vehiculares de la primera diglosia, mientras que de los letrados disponen además del francés de una o varias lenguas nacionales o de las lenguas étnicas, traspasando las dos diglosias. Sesep concluye señalando que el repertorio lingüístico individual significa la seguridad, la movilidad y la integración social en el contexto de la República Democrática del Congo.

Profundizando el tema de societalización de las lenguas relacionado a la superposición de dos diglosias, encontramos a Abdulaziz (1972: 197-207) como el primero que introdujo a la sociolingüística el concepto de triglosia. Este autor describe la situación de triglosia en Tanzania. Los hablantes de ese país africano tienen un centenar de lenguas vernaculares, las cuales están en contraposición jerárquica con la lengua swahili, la que tiene mayor reconocimiento social que aquellas vernaculares, por ende, se ha convertido en la lengua nacional de los tanzanianos. Asimismo se añade el inglés como la otra lengua de mayor predominio que el swahili, de tal manera se ha estructurado la triglosia. En tal sentido el autor indica:

> *"Three languages with both varying and overlapping roles interact, creating a triglossia situation: first the vernacular or mother-tongue of each particular ethno-cultural group; secondly Swahili, the local lingua franca and national language; thirdly English, the predominant language of higher learning and to a certain extent of official and commercial business" (Abdulaziz, p. 197).*

De hecho Abdulaziz organiza la situación de triglosia, en relación al sistema educativo, en cuatro fases, como ser: la fase pre-escolar, la fase primaria, la fase secundaria y la fase post-secundaria, dentro de las cuales se aprenden tanto las lenguas vernaculares, el swahili y el inglés. El autor discute en su artículo la triglosia en dos situaciones de diglosia, una primera diglosia entre la lengua vernacular y el swahili y una segunda entre el swahili y el inglés. Este análisis correlacional lo considera como las diglosias solapadas. Asimismo él enfatiza el cambio de código (*code-switching*) y la mezcla de códigos (*code-mixing*) en sus aspectos como son los interlocutores, tema y ámbitos, cuyos fenómenos se dan libremente.

Abdulaziz (p. 199) en el análisis de la triglosia toma en cuenta primero el aprendizaje y el uso de la lengua; en tal sentido, trabajó con 15 entrevistados tomando el criterio educativo y socioeconómico de los informantes, como la base del estudio sociolingüístico. El resultado de los entrevistados le llevaron a la conclusión de que el swahili es parte de la estructura educativa tanzaniana en el nivel primario. Al respecto indica:

> *"…patterns of language acquisition are bound to change gradually as more emphasis is put on the development of Swahili as the primary national-official language. For example, at the present time the language is used as the only medium of instruction in primary schools and there is official intention of gradually introducing it as a medium of teaching in the secondary school system" (Abdulaziz, p. 199).*

Asimismo el autor indica el debate sobre la implementación del swahili en las esferas del servicio civil, las fuerzas armadas, la policía, el parlamento entre otros, como una de las lenguas de uso primario, lo que lleva consecuentemente al crecimiento del prestigio de este idioma.

En cambio, según Abdulaziz (p. 199-200), los que se quedaron en la fase pre-escolar sólo conocen la lengua vernacular como su lengua materna. Los interlocutores son sus padres, los parientes y los amigos quienes viven en una comunidad étnico-cultural. La lengua vernacular es el idioma de comunicación intragrupal. A su vez existe, un segundo grupo de este sector que habla además de su lengua vernacular algo de swahili. El padre, respecto a la madre, conoce y usa más el swahili como medio secundario de comunicación. En tal sentido, el swahili y el idioma vernacular entran en relación de complementación mutua produciendo el fenómeno de la alternancia de código.

De acuerdo a Abdulaziz, la aparición del inglés se da en la fase de la educación secundaria, donde justamente se produce los cambios en los patrones de aculturación; a su vez estos centros de educación se ubican fuera de las áreas vernaculares. Estas escuelas secundarias acogieron a alumnos de distintas lenguas vernaculares donde el swahili se convierte en la lengua primaria de comunicación a la vez el momento de aculturación hacia la diversidad sociocultural del país. Al mismo tiempo el inglés se convirtió en el medio de aprendizaje de las escuelas secundarias. Asimismo el prestigio socioeconómico motivó a que los estudiantes aprendan y controlen su manejo del inglés.

El autor continúa indicando que el aprendizaje del inglés tuvo dificultades en el uso del idioma con los hablantes nativos porque la política de compartimentación racial ha segregado a las escuelas limitándose su práctica de este idioma con sus profesores y los misioneros, en una práctica del lenguaje formal entre alumno-profesor-cura. Ello hizo que el swahili ocupe el ámbito informal de la comunicación entre los alumnos como el medio de socialización afectiva, por más que hubo regulaciones que se hable sólo en inglés en los ambientes escolares, excepto cuando si ambos alumnos eran de una misma lengua vernacular distinta a la swahili, lo hacen en su idioma regional. En tal contexto, el swahili y el inglés construyeron una complementación mutua creando el cambio de código y el cambio de ámbitos culturales.

Además el mencionado autor añade que el inglés es usado con una competencia comunicativa formal tanto en lo oral como en lo escrito, mientras que el swahili es

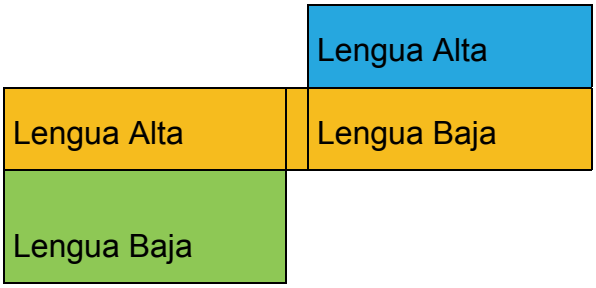
utilizado en los contextos culturales propios y en los usos idiomáticos y coloquiales no cubiertos por el inglés.

En consecuencia, Abdulaziz (p. 202) conceptualiza la triglosia como la intersección de dos situaciones diglósicas que por lo tanto aquélla no necesariamente está relacionada con el trilingüismo.

> *"These cases of language acquisition reflect the general language situation of Tanzania, a situation of intersection between two developing diglossia situations, one involving Swahili and some vernacular, and the other involving Swahili and English. From the standpoint of most of the individuals just described, the situation might be called one of triglossia, nor is triglossia here a term simply for trilingualism" (Abdulaziz, p. 202).*

Pues, la distinción entre triglosia y trilingüismo que el autor realiza nos lleva a diferenciar dos procesos sociolingüísticos, uno relacionado con la sociedad y otro con el individuo, lo que nos permite abordar un marco conceptual como la societalización y la individualización de la diversidad lingüística que se encuentra en los países lingüísticamente complejos como Tanzania o Bolivia.

Figura N° 16. Triglosia.



Por otro lado, Schiffman *(50) citando a Verdoodt (1972) explica la situación de triglosia en Luxemburgo según la distribución de ámbitos lingüísticos y de acuerdo a las características sociolingüísticas de este país. Entonces la triglosia aquí está formada por los idiomas luxemburgués, alemán y francés.

El luxemburgués cumple las funciones de variedad baja, de modo que el ámbito de comunicación es la casa, como también se usa en la calle y en el puesto de trabajo. El alemán se usa en el ámbito de la educación primaria, como también en la religión y

en el periodismo. Luego el francés es usado en la educación secundaria, asimismo en la administración gubernamental y en la señalización de las calles. No obstante, se recurre al luxemburgués como una de las variedades admisibles para dirigirse al parlamento, lo que le da un estatus especial a este idioma.

En cuanto se refiere a las características, la triglosia de Luxemburgo recibe una protección legal, administrando así mediante el uso de varios códigos, donde la lengua para ser ciudadano de ese país es saber el luxemburgués. Luego esta triglosia plasma la diferenciación funcional, donde las instituciones societales, tales como la iglesia, el puesto de trabajo y la escuela, se desenvuelven en estas lenguas. Asimismo esta triglosia está caracterizada por la presencia de dos lenguas altas, el francés y el alemán, y una lengua baja, el luxemburgués. En este sentido, el ciudadano de este país viaja tanto a los territorios francófonos o germanófonos y reciben turistas o la influencia de los medios de comunicación, como la televisión, sin que ello interrumpa el equilibrio de la triglosia alcanzada. La última característica es la homogeneidad, donde todos los ciudadanos comparten la variedad baja, y mediante esta variedad se consideran iguales ante la ley y esta variedad es la cultura que marca la pertenencia a la comunidad lingüística.

El no saber luxemburgués significa no pertenecer a la comunidad lingüística, tal como ocurre con los migrantes, quienes están fuera del modelo de triglosia de Luxemburgo. Esta triglosia nos muestra la secuencia educativa desde la casa hasta la educación secundaria que diseña la superposición y luego reaparece el luxemburgués en el parlamento, que marca una circularidad de la lengua como la marca identitaria del país.

3.2.4. LA ELECCIÓN DE LENGUA Y EL ESTATUS LINGÜÍSTICO

La relación lengua y estatus lingüístico es imprescindible en el estudio sociolingüístico a nivel macro aunque no a nivel meso y micro. Partiendo de esta premisa, la elección de lengua tiene que ver necesariamente con el estatus social de la lengua, de modo que tanto “lengua” como “sociedad” son componentes interdependientes, estudiados por la sociolingüística.

El concepto “elección de lengua” (*language choice*) según Li Wei (2007: 27) está relacionado con la diglosia y se manifiesta dentro de la dimensión sociolingüística del bilingüismo. Este autor indica a su vez citando a Ferguson y Fishman, que la elección de lengua expresa un hecho de una comunidad que tiene la coexistencia de dos lenguas, pero que su uso se distribuye asumiendo funciones distintas en contextos diferentes que obedecen a un conjunto de normas de la sociedad diglósica y bilingüe.

Según Swann & otros (2004: 167) y Trudgill & Hernández (2007: 301) la elección de lengua es un concepto de la macrosociolingüística y se refiere a la selección que hacen los hablantes entre dos o más lenguas o variedades en contextos y ámbitos particulares de uso. A su vez, Swann y otros (2004) aclaran que, la elección de lengua se produce en las comunidades bilingües o plurilingües, donde las lenguas están asociadas a diferentes actividades, tal es el caso del inglés, considerado como una lengua internacional, por tanto su uso aparece en contextos formales y públicos, como también en las instituciones educativas y en puestos de trabajo profesionales. Sin embargo, una lengua local es usada en contextos informales y en el ámbito del hogar. De tal manera, para estos y aquellos autores arriba mencionados, la elección de lengua no es libre, sino asociada a contextos particulares.

Por otra parte, Buda (2006: 3, 5) señala que la elección de lengua está sujeta a dos factores: la preferencia y la obligación. Estos factores están regulados por otro factor: la congruencia lingüística. Buda da el ejemplo de un húngaro multilingüe, que por preferencia podría elegir su lengua materna en todos los sitios posibles por sentirse más familiar y confortable en su lengua; pero él estaría obligado a hablar en su segunda o tercera lengua en un país extranjero, por el factor de congruencia lingüística. Así el modelo de elección de lengua por preferencia/obligación depende además del país anfitrión donde se encuentran los nativos y los inmigrantes.

Por otro lado, la elección de lengua cuando está en relación con el estatus lingüístico se plasma en el eje vertical de la gama sociolingüística, presentada mediante la diglosia externa o la triglosia. En ese sentido, es necesario aclarar en este apartado lo que se entiende por estatus lingüístico. Pues, el estatus según Weber, citado por Swann y otros, 2004, además descrito en sitio web de términos básicos de sociología *(51), es un concepto de orden social, que se distingue del concepto de clase, lo que

implica el orden económico y a su vez se distingue del concepto de partido, el cual es de orden político.

Entonces, el estatus para Weber significa el estatus social, donde las personas de diferentes clases económicas pueden ser miembros del mismo grupo de estatus si ellos comparten el mismo estilo de vida y crear grupos de élite. Por tanto, el honor social tiene que ver con el orden de estatus, lo que a la vez se distribuye en la comunidad.

El estatus lingüístico forma parte del estatus social pero no se refiere a la sociedad o a la persona hablante sino a la posición de la lengua que ocupa en la estructura social por el prestigio que detenta y por el reconocimiento que el Estado y la sociedad le otorgan. Al respecto, Robillard (1997: 269) conceptualiza el estatus, como la ubicación de la lengua en la jerarquía sociolingüística de una comunidad lingüística, posición donde las funciones son asumidas por una lengua, de acuerdo al valor social que reciben tales funciones.

Asimismo Robillard (p. 270) explicita las categorías de estatus, las cuales son más utilizadas, a saber: la **lengua oficial**, que se refiere a la lengua de trabajo de un Estado; como también la **lengua nacional**, la referida al estatus concedido y garantizado por el Estado. A su vez este autor, indica la terminología usada en los trabajos de diglosia para referirse al estatus, como ser: lengua alta y lengua baja, variedad alta y variedad baja.

En ese sentido, la elección de lengua al relacionarse con el estatus lingüístico tropieza o se cruza con las barreras lingüísticas, que existen en la jerarquía sociolingüística. Sobre este punto, Alarcón (2005: 2-6) estudia cuatro escenarios de Cataluña donde se refuerzan o traspasan las barreras lingüísticas. El primer escenario aborda el caso de una compañía o empresa etnocéntrica donde el alemán es la lengua de gestión, de relación con el país de origen y por el capital económico, mientras que el castellano es la lengua usada por los empleados. El otro escenario tiene que ver con una compañía industrial, donde los jefes y supervisores son los catalanes, de manera que usan su lengua; pero los trabajadores son de habla española, entre ellos hay varios extranjeros. En este contexto industrial no hay la necesidad de usar una lengua común.

En cambio, hay un escenario denominado por Alarcón compañía geocéntrica, una empresa de Tecnología, Información y Comunicación, de origen anglosajón, de nivel internacional y de una estructura más horizontal. Ahí la lengua se convierte en el capital muy valorado. De hecho el inglés es la lengua de coordinación y un requisito para los empleados, aparte de la lengua que la usan. El último escenario se refiere a la compañía de salud donde los pacientes son de diferente origen y la complejidad lingüística aumenta, pero lo que identifica Alarcón es la confianza que se instala mediante la lengua entre el paciente y el médico cuando ambos son de la misma nacionalidad de origen.

Dentro de esta complejidad lingüística, Alarcón abstrae dos conclusiones, que las presenta como estrategias. La primera estrategia consiste en que la lengua es el componente vital en la estructuración jerárquica de la compañía y el mantenimiento de relaciones de poder verticales entre el grupo lingüísticamente dominante y el grupo dominado, reforzando sus divisiones lingüísticas. La segunda estrategia considera a la lengua como la variable fundamental en el proceso productivo. Ella vence las barreras lingüísticas y fomenta el mercado lingüísticamente plural.

3.2.5. LA LENGUA VERNACULAR Y LA LENGUA VEHICULAR

Calvet (1997: 291-292) considera la lengua vernacular a aquel idioma que se utiliza en la interacción informal entre los prójimos del mismo grupo, como ser, dentro del ámbito familiar y en el ámbito de vecindad. Calvet muestra la lengua vernacular como la lengua doméstica que se opone a la lengua vehicular; a la vez, la vernacular como lengua indígena contrasta con la lengua extranjera. Por ende, Calvet opta el concepto “vernacular” ligado a la lengua doméstica que contrasta con la lengua vehicular.

Asimismo, la UNESCO (1968), citada por Fasold (1984), define la lengua vernacular como aquel idioma que es la lengua materna de un grupo socialmente o políticamente dominado u oprimido por otro grupo de hablantes de diferente lengua. A su vez, la UNESCO no considera como lengua vernacular la lengua de una minoría lingüística cuya lengua es el idioma oficial de otro país. A su turno, Swann y otros (2004) conceptualizan la lengua vernacular al conjunto de variedades no-estándares y relativamente homogéneas, las que son usadas en un territorio particular y por los

grupos étnicos o sociales; así estas lenguas o variedades existen en oposición a la lengua o variedad estándar del grupo dominante.

Ahora bien, la lengua vehicular, según Calvet (1997: 289), es el idioma utilizado entre dos hablantes o grupos de hablantes que no tienen la misma primera lengua. Calvet ha explicado el desarrollo de las lenguas vehiculares en su libro denominado "*Les langues véhiculaires*". Asimismo, en uno de los capítulos, Calvet basándose en los datos de Torero (1975) expone la expansión del quechua como lengua vehicular en el extenso territorio andino de Sudamérica, lugar en el que atravesó varias lenguas originarias, entre las principales el puquina y el aymara.

Según Calvet (1981: 95-97) la lengua como instrumento de comunicación cumple la función vehicular para la intercomunicación entre las comunidades lingüísticas distintas. Esta función es una respuesta lingüística a una necesidad de comunicación. De ahí, en la ausencia de medio de comunicación entre dos comunidades se promociona a una de las lenguas elevando al estatus de lengua vehicular. De tal modo, se produce el proceso de jerarquización de una de las lenguas, denominada lengua vehicular. Entonces para Calvet la función vehicular es una función social, todo ello como la expresión de una necesidad y la respuesta a la propia necesidad.

En consecuencia, entendemos que Calvet analiza la lengua vernacular y la lengua vehicular como uno u otro medio de comunicación de los hablantes. Así la función comunicativa, sus grados de intercomunicación y la instrumentalización del idioma, determinan si una lengua es solamente vernacular o es privilegiada como vehicular. Aquí, no cabe el concepto de lengua como identidad de una persona, de una comunidad étnica ni la identidad de un país. Por tanto, los conceptos "vernacular" y "vehicular" son aplicables para jerarquizar las lenguas.

3.3. EL CASO DE DI- Y TRIGLOSIA EN BOLIVIA

Mendoza (1996: 10-12) estudia la sociolingüística de Bolivia y a partir de ella señala que los países son multilingües por de facto porque sus hablantes son bilingües o multilingües, pero aquellos países muestran el monolingüismo a través de una sola

lengua oficial, donde las demás lenguas quedan como extraoficiales. De tal modo, el autor contrasta el monolingüismo oficial y el multilingüismo real.

El escalonamiento de los idiomas entre los oficiales y los no oficiales, según Mendoza, es una forma abierta y encubierta de legitimación, consolidación y reproducción desigual de una estructura del poder mediante la subordinación de algunos idiomas a los tantos otros e incluso su eliminación. Pues denomina a este hecho citando a Skutnabb-Kangas y a Phillipson como el fenómeno del lingüicismo, lo que es igual a la glotofagia.

A su vez, Mendoza describe y clasifica el lingüicismo en lo local, nacional e internacional, donde las mayorías étnicas de lengua quechua o aymara se imponen frente a las otras minorías locales, del mismo modo el castellano se impone a nivel nacional y el inglés a nivel mundial.

Asimismo respecto a la complejidad multiétnica y pluricultural de Bolivia, Mendoza añade indicando que ‘no somos todos iguales’, por tanto el paradigma de la diversidad social está expresado por la etnodiversidad y la glotodiversidad. Este autor considera a ello el derecho a ser diferentes en un marco de igualdad social. Además él menciona que considerar a la complejidad cultural y lingüística como homogénea, es decir, ‘todos somos iguales’ es un concepto liberal que resulta ser una falacia donde el grupo dominante se beneficia con una inevitable discriminación a los otros.

En el año 2007, Quisbert Quispe y Choque Canqui *(6) señalan que durante la colonia los aymaras estaban integrados por su lengua, pero con la aparición de los Estados republicanos fueron repartidos en tres países, a saber: Bolivia, Perú y Chile.

Los mencionados autores señalan que los misioneros estaban obligados en aquellas épocas coloniales a aprender el aymara o el quechua a fin de desenvolverse entre los indígenas, no solamente para comunicarse con ellos sino también para elaborar materiales escritos, como ser diccionarios u otros textos muy orientados al desarrollo de la doctrina cristiana que les tocaba inculcar hacia la población meta que eran los indígenas.

Aún así los idiomas aymara y quechua siguieron fuertes hasta fines del siglo XIX, sin ser disminuidos por el idioma castellano, de manera que la castellanización no fue parte de las escuelas indígenas ni de la destrucción de los valores lingüísticos ancestrales:

> *"Durante el siglo XIX en Bolivia, el uso cotidiano de los idiomas aymara y quechua no fue afectado por el castellano, puesto que la escuela indígena aún no estaba establecida como un mecanismo de destrucción de los valores ancestrales de los aymara-quechuas. Sólo a partir de 1905, como consecuencia de una ley dictada para el establecimiento de escuelas ambulantes en las comunidades indígenas aymara-quechuas, estas lenguas fueron objeto de los embates del oficialismo. La política educativa aplicada a la enseñanza en las escuelas indígenas consistía en utilizar el castellano para aculturar a los educandos. Esta medida se ejecutó además con el criterio de hacer desaparecer las lenguas originarias por considerarlas como idiomas bárbaros" (http://www.bibliojuridica.org *(6), 19-06-2007).*

Estos autores indican que desde los años 1905 hubo la marginación de los idiomas en el sistema educativo, arguyendo que los aymaras y quechuas podrían formar parte de la sociedad civil y así tener derechos civiles y políticos, pero sin derecho a conservar su lengua ni su cultura. De tal manera, para dichos autores, los aymaras y los quechuas no tenían ningún derecho a fortalecer sus idiomas sino eran obligados a olvidarlos a toda costa.

La exclusión lingüística en correlación a la etnia nativa que se acentuó en la época colonial (1492-1825) dio lugar a que los idiomas aymara y quechua se mantengan íntegros y no sean parte de la diglosia externa ni triglosia; después, estas lenguas fueron incluidas tardíamente en el modelo de Estado-Nación que se aplicó durante la época republicana de Bolivia (1825-2009) y se dio la asimilación lingüística desde todas las lenguas nativas del país hacia el castellano; así las lenguas aymara y quechua se incorporaron a la base de la estructura diglósica y formaron a su vez últimamente parte del estrato inferior de la triglosia. Ahí la diglosia externa se manifestó como política lingüística y ha jugado su rol preponderante. No obstante, el año 2010 Bolivia concluyó con la época republicana e inicia con la época plurinacional

bajo el nuevo modelo de Estado Plurinacional, lo que da lugar a un amplio debate sobre los resultados de la diglosia externa y la emergencia de las nuevas situaciones sociolingüísticas como también el planteamiento de políticas lingüísticas para esta sociedad plurinacional.

3.4. CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

a) Desde una diglosia interna a una diglosia externa en la heteroglosia

La societalización de las lenguas, conceptualizado por Bakhtin como heteroglosia, asimismo trabajado por Ferguson como diglosia y por Fishman como diglosia con bilingüismo; pues cada tendencia tiene su objeto de estudio distinto para abordar la misma situación sociolingüística. Se alude a las sociolenguas en la heteroglosia, a las variedades alta y baja en la diglosia interna y a la variedad como concepto neutro y a la lengua como concepto de carácter emotivo en la diglosia externa. Lo que existe en la realidad de la sociolingüística del siglo XX son estos aportes que explicaron la complejidad de las lenguas bajo un esquema jerárquico casi incambiable o por lo menos duradero en el tiempo. Empero, en una época postcolonial las dinámicas de las lenguas también cambian, donde entran en debate las lenguas nativas o indígenas, casi impensable en la época colonial. Por eso, la situación de diglosia interna y diglosia externa están en discusión.

Hay lenguas que antes no eran catalogadas como lenguas, sobre todo en Bolivia, ahora ya están catalogadas como lenguas oficiales. Este cambio de estatus en lo conceptual deconstruye la diglosia, concepto que no permite alcanzar la categoría de lengua a la otra que está contrapuesta dentro de un mismo país.

Con la diglosia no es posible hablar de la interculturalidad, sino de subordinación y de subcategoría versus categoría, es decir, dialecto versus lengua. Tampoco es posible hablar de varias comunidades dentro de un mismo país, sino de una la sola comunidad lingüística. Entonces, estas categorías sociolingüísticas se cobijan en un cierto modelo de Estado o de un país, principalmente justificando el modelo de

Estado-Nación, donde en cuanto lengua se afirma un solo idioma o “lengua oficial” del país.

b) La elección de lengua en situación de triglosia

La triglosia al ser una situación y una constelación a la vez, significa que la lengua baja, alta o hiper se distribuyen de manera vertical y una comunidad lingüística elige la lengua una u otra según el estatus lingüístico al que está obligado a participar (Li Wei, 2007; Buda, 2006).

La elección de una lengua en el contexto de triglosia, supone superar la opción dualista, creando una gama de posibilidades, mínimamente dos lenguas adicionales aparte de la lengua propia. Entonces, las funciones no solamente se distribuyen en dos lenguas sino en tres. Tampoco existe una sola comunidad sino dos o tres en posiciones y rangos distintos; en cambio, la diglosia se acomoda a una sola comunidad lingüística estratificada en variedades o sociolectos. Por tanto, la diglosia y la triglosia analizan la misma jerarquía vertical, pero la diglosia trabaja con una sola comunidad, inversamente la triglosia trabaja con dos o tres comunidades lingüísticas.

CAPÍTULO IV

COMUNITARIZACIÓN DE LAS LENGUAS

4.1. EL PLURILINGÜISMO

Este capítulo explora los conceptos y tendencias de las lenguas en relación al territorio y a la identidad. Esto permite observar el escenario sociolingüístico desde el nivel meso; a su vez nos ayuda a comprender los bilingüismos como comunidades lingüísticas en contacto, en conflicto o en armonía.

Al respecto, las experiencias del plurilingüismo han sido mostradas en diferentes países y continentes del mundo. Así, el plurilingüismo se manifiesta mediante la territorialización de las lenguas en regiones lingüísticas y sus fronteras lingüísticas respectivas. Esta territorialización se da con o sin una lengua vehicular. El caso de territorialización de las lenguas en España, siendo éstas el euskera, el catalán y el gallego comparten una lengua vehicular que es el español –según los sitios web *(16), *(42) y *(35) respectivamente– mientras que la territorialización de las lenguas en Bélgica y en la Unión Europea se da sin una lengua vehicular común.

Las sociedades que han sido producto de las migraciones y de las colonizaciones, es decir, grupos sociales que se han insertado en otros grupos mayores, han incluido en su composición lingüística nuevos conglomerados, a los que se denominan grupos lingüísticos. De la misma manera, los grupos de poder político durante la época colonial formaron sus colonias e impusieron su lengua creando una colonización lingüística, en consecuencia, la aparición de una nueva comunidad lingüística.

Al respecto, Calvet (2004: 200) muestra mediante la descripción del paisaje lingüístico de la ciudad de Alexandría la existencia de un plurilingüismo urbano, cuyas fronteras lingüísticas entran en juego con las fronteras diglósicas; así los muros, los paneles, los afiches y otras superficies son escritos en varias lenguas. El autor identifica una dominación del idioma árabe, pero también la coexistencia de otras lenguas como son el inglés y el francés. Es un plurilingüismo estudiado desde la faceta de la escritura a

la cual Calvet denomina poligrafismo, cuyos sistemas escriturarios indican las lenguas de la administración privada y pública.

Asimismo Calvet (p. 101-202) añade indicando que encontró tres alfabetos: el árabe, el latín y el griego. Las placas identificadas por el autor fueron los nombres de las calles, los nombres de los edificios entre otros, los que eran representados normalmente en modalidad bilingüe, sean éstas en árabe y francés o en árabe e inglés, diferenciados en cada caso por colores. Luego Calvet (p. 205-206) basándose en Lawrence Durrell resalta cinco lenguas principales, como ser: el árabe, el griego, el francés, el inglés y el italiano. A su vez existen otras lenguas como el armenién, el maltés, el albanés, el ruso y el egipcio. Todo ello ha conformado un cosmopolitismo intenso y dio origen a dos modelos de gestión del plurilingüismo: uno basado en la versión antigua cuya diglosia es entre el griego (alto) y el egipcio (bajo), y el otro basado en la versión moderna mediante las lenguas turco, árabe y francés.

Según este autor (p. 213) cada comunidad lingüística formó sus escuelas, sus periódicos, sus lugares de culto, sus expresiones culturales, sus cementerios; pero la lengua vehicular optada entre tales grupos fue el francés, sirviendo así este idioma de lingua franca.

Además Calvet (p. 221) nos habla de la aclimatación de las lenguas, así el nerlandés en la época colonial se ha aclimatado en Indonesia antes de su desaparición, como también ocurrió con la lengua castellana en América Latina, donde se aclimató completamente, aunque sufriendo sus modificaciones fonológicas, léxicas y sintácticas. De la misma manera, el inglés de Inglaterra se aclimató en Estados Unidos y en Australia.

Por último, Calvet (p. 233-234) caracteriza el plurilingüismo alexandrino en los siguientes puntos: (1) Un plurilingüismo exógeno, constituido por varias lenguas de migración, donde una de ellas cumple la función vehicular, como es el caso del francés. (2) Una coexistencia del plurilingüismo con un monolingüismo endógeno, donde en una situación de diglosia el árabe clásico se impone sobre la variedad del árabe alexandrino. (3) Una territorialización de estos dos conjuntos, pues ambos territorios se yuxtaponen. (4) Pocos rastros de convivencia con la lengua local. (5)

Rastros de revancha de cohabitación hacia la lengua vehicular, huellas de otras comunidades lingüísticas extranjeras más numerosas que amenazan a dicha lengua. En tal sentido, mostramos que las lenguas cuando están en un mismo espacio urbano ocupan territorios de acuerdo a sus propias fuerzas sociales y en relación a las otras lenguas de la ciudad.

Por su parte, Hamers y Blanc (1993) comprenden la territorialización de las lenguas en el sentido del "bilingüismo territorial". Este bilingüismo es considerado como la distribución política y territorial dentro del país que tiene dos o más lenguas con estatus oficial, a fin de mantenerlas como lenguas oficiales dentro del propio territorio. Los países que tienen estas características según los autores mencionados son Bélgica, Suiza, la Unión Soviética, España y Canadá; sin embargo, cada país acomoda el principio territorial a sus políticas lingüísticas propias:

> *"Territorial bilingualism, in which each group finds itself mostly within its own politically defined territory, with the two (or more) languages having official status in their own territory; the official status of the other national languages(s) will vary considerably from country to country. Examples of territorial bilingualism can be found in Belgium, Switzerland, the Soviet Union, Spain and Canada, each country applying the principle of territorial bilingualism in its own way" (Hamers y Blanc, 1993: 12-13).*

En el caso de Bélgica, la territorialización ha creado fronteras lingüísticas muy cortantes y ha invisibilizado las fronteras simbólicas entre las variedades alta y baja, de manera que la diglosia devino en plurilingüismo hasta alcanzar el nivel macro de la sociolingüística del país.

Al territorializarse las lenguas producen la yuxtaposición de las culturas, de modo que las culturas nativas logran igual o similar jerarquía que la cultura castellana, tanto en Paraguay como en Bolivia o en España. Al respecto Cardozo (2006: 117) destaca el reconocimiento del otro por las culturas indígenas señalando que ese otro no sólo se reduce al sujeto, sino también son las plantas, los ríos, los manantiales y las aves u otras especies que pueblan el territorio selvático.

A su vez Cardozo (p. 164) se refiere a la política lingüística del Paraguay donde según él debe contemplarse las lenguas en el proceso de Educación Intercultural mediante un modelo plurilingüe, de modo que las lenguas Ava guaraní y Mbya guaraní sean idiomas sobresalientes y el castellano tenga una metodología de segunda lengua dentro de los contextos indígenas; a su vez sea enseñado el portugués, aunque no indica cómo debería ser la ubicación del portugués dentro del modelo plurilingüe.

Según Hambye (2009: 29-30) Bélgica es un Estado plurilingüe donde se dan las relaciones entre las comunidades etnolingüísticas tanto en su situación mayoritaria o minoritaria. En ese contexto se observa la relación de fuerzas entre las dos grandes comunidades lingüísticas de Bélgica: la de los belgas francófonos y la de los belgas nerlandófonos. A su vez, el desarrollo económico y político de Flandres ha permitido últimamente que ambas comunidades puedan proyectar el aprendizaje de las lenguas y su coexistencia, teniendo en cuenta que los belgas francófonos aunque siendo demográficamente minoritarios en el país no sufren la situación de minorización.

De acuerdo a Gonzales de Cos (2004) se fomenta el multilingüismo en Europa, en base a su plurilingüismo, en el sentido de que la Unión Europea reconoce dentro de su política lingüística veinte lenguas oficiales, donde cada Estado miembro decide cuál o cuáles lenguas nacionales se utilicen como lenguas oficiales y los individuos están expuestos a las oportunidades de aprender tres o más lenguas.

> *"Todos los ciudadanos de la Unión Europea tienen derecho a vivir y a trabajar en cualquier Estado miembro distinto del suyo de origen. Los ciudadanos europeos tienen a su disposición el mayor mercado único del mundo y el conocimiento de otras lenguas europeas es la clave de la movilidad real dentro de la Unión. Ésta le permite aprovechar al máximo las oportunidades de trabajo, estudio y viaje, contribuyendo a dotar a las empresas europeas de una ventaja competitiva" (http://www.gees.org *(23); 11-06-2007).*

En tal sentido, la lista completa de las lenguas oficiales de Europa debe tomar en cuenta mínimamente una de las lenguas nacionales de cada Estado miembro, siendo esto producto de un acuerdo por unanimidad de los gobiernos que forman parte.

Asimismo el mencionado autor al especificar las lenguas oficiales de la Unión Europea detalla los siguientes idiomas:

> *"Las 20 lenguas oficiales de la UE son: alemán, checo, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, finés, francés, griego, húngaro, inglés, italiano, letón, lituano, maltés, nerlandés, polaco, portugués y sueco" (Ídem, 11-06-2007).*

4.1.1. LAS TENDENCIAS DE BILINGÜISMO Y DE TRILINGÜISMO

a) El bilingüismo de contacto

Según Hamers y Blanc (1993: 6) el concepto de bilingüismo se diferencia de la bilingualidad, por expresar el estado de una comunidad lingüística en la cual dos lenguas están en contacto, cuyo uso se observa como dos códigos que entran en interacción cuando cierto número de individuos son bilingües, de manera que este bilingüismo es una realidad societal.

Por su parte, Mackey (1997: 61) resalta dos conceptualizaciones de bilingüismo, una genérica y otra específica. La concepción genérica comprende el bilingüismo por la presencia de dos o más lenguas dentro de una sociedad y en los individuos. La concepción específica designa la utilización de dos lenguas y se distingue del trilingüismo, cuadrilingüismo y del plurilingüismo. A su vez este autor indica que el bilingüismo es un fenómeno mundial, porque en cada país existen personas que hablan dos o varias lenguas; además él indica que ciertos países lo consideran como un parámetro de las personas instruidas por poseer más de dos lenguas.

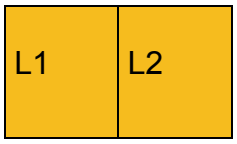
Por otro lado, Swann y otros (2004: 27-28) definen el bilingüismo como el uso de dos o más lenguas, sea por un individuo o por una comunidad lingüística. Sin embargo, para especificar el bilingüismo de las personas, se menciona en su definición, el término de bilingüismo individual, y cuando se trata de la comunidad lingüística, el término del bilingüismo societal.

Asimismo Trudgill y Hernández (2007: 54) conceptualizan el bilingüismo en dos sentidos: el primero se refiere al dominio nativo de más de una lengua materna; el segundo, a la capacidad de hablar dos o más lenguas. Según dichos autores, desde el punto de vista sociolingüístico el bilingüismo es tan extendido en el mundo estimando que los hablantes bilingües probablemente superen a los monolingües.

A su turno, García (2009: 51-56) plantea, con la perspectiva global o alcance mundial y para la realidad del siglo XXI, cuatro modelos de bilingüismo, como ser: el modelo sustractivo, el aditivo, el recursivo y el modelo dinámico. El modelo sustractivo, según García, quien además recoge los aportes de Lambert (1975), consiste en el abandono de la lengua distinta a la del Estado y el aprendizaje de la lengua dominante de aquel Estado, es decir, L1 → L2. Ello se da mediante las ideologías monoglósicas cuya meta es el monolingüismo. El modelo aditivo consiste en agregar una segunda lengua a la primera del hablante y al mismo tiempo mantener estas dos lenguas como su repertorio, vale decir, L1 + L2. Este bilingüismo ha sido practicado, según la autora, por los grupos de élite. El modelo de bilingüismo recursivo, es planteado por dicha autora como un tercero y nuevo modelo, el cual se presenta cuando la comunidad y los hablantes hacen esfuerzos de revitalizar las prácticas de su lengua ancestral y se mueven en un continuum bilingüe donde ninguna de las dos lenguas es adicional, porque se originan en el mismo bilingüismo. El cuarto y último modelo que presenta García es el bilingüismo dinámico, el cual refleja las múltiples prácticas de bilingüismo y un entremezclado de varias combinaciones de L1 y L2. Esta compleja competencia bilingüe aparece en el mundo globalizado donde los hablantes interactúan de muchas maneras y desafían los modelos tradicionales.

En tal sentido, el bilingüismo es un tema de la sociolingüística que toma en cuenta las lenguas dentro de las propias comunidades lingüísticas donde sus hablantes e interlocutores usan dos lenguas, por ende, resumimos el concepto de bilingüismo mediante el gráfico siguiente:

Figura N° 17. Bilingüismo.



b) El bilingüismo social

Heller (2007: 1-3) expone el bilingüismo desde el carácter sociolingüístico y político. Ella afirma que el bilingüismo es un campo altamente ideológico, donde las prácticas de la lengua son manifestaciones políticas y sociales. En este contexto, los hablantes son actores sociales y a su vez productos de la acción social. Así el lenguaje es un conjunto de recursos ideológicamente definidos y una acumulación de prácticas que construyen el fenómeno social. Entonces el concepto de bilingüismo, según Heller, es la combinación de práctica, ideología y economía política.

Asimismo Heller (p. 3-4) indica que el bilingüismo es un problema potencial que mantiene y reproduce las naciones y a la vez se convierte en la amenaza de sus fronteras. En ese sentido, la conexión Lengua-Estado-Nación no ha emergido en el siglo XIX, sino incluso desde el siglo XVII, de manera que en nuestros días la relación entre los Estado-Nación requieren entrar en la negociación del poder y gestionar sus diferencias lingüísticas acorde a las discusiones de las fronteras geográficas y según otras áreas de mutuo interés.

Por otro lado, Heller (p. 7, 9) se refiere al concepto de código, el cual para ella es la autonomía del sistema lingüístico. En cambio, la lengua como concepto entra en cuestionamiento a partir de la perspectiva del bilingüismo, porque las diferentes lenguas o variedades lingüísticas corresponden a diferentes funciones sociales.

Heller (p. 14) toma con mucha importancia las experiencias de bilingüismo social de Cataluña y de las otras francófonas, donde identifica la categoría superordinada del bilingüismo, como es la categoría etnolingüística, la que juega su rol juntamente al igual que la categoría de género. En tal sentido, el estudio del bilingüismo se convierte en eminentemente social.

Asimismo, el bilingüismo, según Bourhis y otros (2000: 6-7), se manifiesta también en el contexto cultural, debido a que los bilingües usan su dialecto o su lengua de origen en el momento en que discuten problemas cargados de emotividad o de temas estrictamente culturales, porque la lengua de origen les lleva al contexto local donde

ellos han crecido. No obstante, el uso de una lengua internacional como el inglés, castellano o francés, por el prestigio que detentan, ocupan los espacios de comunicación formal frente al empleo de la lengua vernacular, limitada a la comunicación informal; depende pues del estatus alto o bajo de cada una de las lenguas del bilingüismo.

En tal sentido, Bourhis y otros se refieren al bilingüismo diglósico, como una característica social donde dos lenguas de estatus distintos entran en lucha y las normas de uso de estas lenguas están determinadas por la misma situación de bilingüismo diglósico. Entonces, entendemos que el bilingüismo social es una lucha constante de mantenimiento y modificación de estatus de ambas lenguas en dos grupos de hablantes que entran en la dinámica social del bilingüismo.

c) El trilingüismo transversal y el trilingüismo diatópico

La sociolingüística se dirige al estudio del trilingüismo de manera incipiente hasta nuestros días, pues estudiar la relación de tres lenguas en una sociedad tiene que ver con la revitalización de las lenguas nativas que antes estaban en un proceso de desaparición y el cuestionamiento de la presencia de lenguas extranjeras dentro de un Estado.

Al respecto, Cenoz (1997: 278) señala que la revitalización y el uso tanto de las lenguas autóctonas como de las lenguas regionales en el dominio público han contribuido en el desarrollo de tres o más lenguas en varias regiones de Europa, como ser: Cataluña, Galicia, Frisia, El País Vasco, Bretaña, Gales e Irlanda. A su vez, Cenoz (p. 279-280) analiza el trilingüismo como un fenómeno social que se manifiesta en el contexto educativo, donde los estudiantes del País Vasco, que la autora investigó, tienen un 44% de ellos el euskera como su primera lengua, un 23% de los estudiantes, el español, y un 32% tanto el euskera como el español como sus primeras lenguas. Ellos además son expuestos al aprendizaje del inglés como tercera lengua en la escuela primaria.

Cenoz (p. 285) considera el bilingüismo euskera-español como el fenómeno previo que se produce en los estudiantes para entrar en el trilingüismo, porque todos los hablantes analizados son considerados bilingües independientemente si su L1 es euskera o español, como también la lengua de instrucción es el euskera. A esto se suma la adquisición del inglés como L3. En tal contexto, si se comprende según el estudio de Cenoz, hay trilingüismo de un carácter colectivo y educativo cuando entra en juego una lengua autóctona como el euskera y una lengua extranjera como el inglés, aparte de la lengua del Reino de España o el español.

El trilingüismo es también estudiado por Jessner (2006: 14-15), quien relaciona este tema con la adquisición de la tercera lengua, en el mismo sentido que el bilingüismo, el cual va relacionado con la adquisición de la segunda lengua. El bilingüismo y el trilingüismo, según Jessner, son el resultado del desarrollo sociolingüístico; mientras que la segunda y tercera lengua, provienen de los avances en la pedagogía, de modo que son campos estudiados desde dos perspectivas, es decir, tanto desde el ámbito social y como desde el educativo.

> *"Although the research areas have different historical backgrounds – studies on SLA stem from a pedagogical background whereas bilingualism research has its roots in sociolinguistics – in the study of TLA or multilingualism their closeness becomes obvious" (Jessner, 2006: 15).*

De tal modo, el trilingüismo al igual que el bilingüismo es un tema sociolingüísticamente relevante, que incluye la tercera lengua en el juego de las relaciones complejas que ya se producen entre la primera y la segunda lengua. En consecuencia, la sociolingüística del trilingüismo ofrece un panorama más arduo que la sociolingüística del bilingüismo.

c-1. El trilingüismo transversal

La teoría del trilingüismo transversal no ha sido trabajada hasta el momento, de manera que construimos un marco de referencia teórica para efectos de esta investigación, con los diferentes aportes que existen en sociolingüística sobre las lenguas nativas o lenguas originarias sin Estado, luego la lengua estatal, finalmente la

lengua extranjera de carácter internacional. Primeramente realizamos un esquema de trilingüismo transversal que en base al cual configuramos la teoría existente.

El esquema representa la relación diastrática o relación de poder entre el aymara o el quechua como lengua nativa, el castellano como lengua estatal y el inglés como lengua extranjera. A su vez, la lengua nativa es un idioma ligado al territorio autonómico dentro del país; luego el castellano se expande por todo el territorio del Estado Plurinacional y el inglés es una lengua de alcance internacional; asimismo, la lengua nativa transita por un momento de revalorización, el castellano mantiene su valor habitual, en cambio, el inglés como lengua extranjera internacional muestra una valorización/desvalorización en el escenario sociolingüístico del país.

Al respecto, Alarcón (2007: 145-146) señala que el idioma alemán como lengua extranjera obtiene mayor valor de cambio que el inglés en los ámbitos laborales de empresas multinacionales con matriz en Alemania e instaladas en Cataluña. Según Alarcón el alemán es algo más que un instrumento de comunicación, siendo un factor que legitima la desigualdad de poder, la jerarquía y las posibilidades de promoción laboral entre los trabajadores alemanes, catalanes y/o españoles. Asimismo Alarcón contrasta los idiomas extranjeros alemán y rumano según el valor de cambio que obtienen en los ámbitos laborales; dado que el alemán goza de una apreciación como capital lingüístico y el rumano una depreciación, este último, debido a que los inmigrantes de Rumanía eran trabajadores extra-comunitarios y se ocupan al trabajo industrial de mano de obra, como explica el mencionado autor, de lo que ocurre en la comarca de Montsià.

El valor de cambio fue analizado también por Howard (1995: 142) en un sentido distinto, es decir, como mayor y menor presencia de un idioma en un contexto de trilingüismo. Ella usa cuatro signos de valorización y tres círculos concéntricos de mayor a menor urbanización para diferenciar el trilingüismo de aymara, quechua y castellano. El signo (+) implica mayor presencia del idioma, el signo (-) la ausencia del idioma, el signo (+/-) la presencia del idioma con menor grado de subordinación y el signo (-/+) la presencia con mayor grado de subordinación. Asimismo, los círculos son el urbano, el rural y el rural remoto.

Estos aportes analíticos nos ayudadaron a construir el esquema del trilingüismo transversal, donde se toma en cuenta las categorías como lengua nativa, lengua estatal y lengua extranjera, las tres ligadas a dos criterios, como ser, (1) el alcance territorial y transterritorial y (2) el cambio de valor que se representa con los signos entre corchetes "[]" para denotar la valorización práctica; todo ello en una dinámica de relación diastrática.

Cuadro N° 6. Trilingüismo transversal.

	Aymara o Quechua	**Castellano**	**Inglés**
Categoría	Nativa	Estatal	Extranjera
Alcance territorial y transterritorial	Autonómico	Plurinacional	Internacional
Cambio de valor	Revalorización [+/+] de la lengua nativa	Valorización [+] del castellano	Valorización subordinada [+/-] de la lengua extranjera
Tipo de relación categorial	Relación diastrática o de poder		

La lengua nativa

El concepto de "lengua nativa" es usado como tal por la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) de la ciudad de La Paz, para referirse a los idiomas aymara y quechua principalmente. Según Yapita (2010) comenzó el estudio científico de los idiomas aymara y quechua desde 1965 en el Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos (INEL), a fin de derribar las barreras lingüísticas existentes en la sociedad boliviana. Asimismo, el estudio de estas lenguas contó con el apoyo de la Universidad de Florida, Estados Unidos, donde una de las pioneras es la lingüista Martha Hardman, seguida por Lucy Briggs.

Asimismo, Yapita señala que el año 1979 fue el momento en que la UMSA creo el programa de Lingüística orientado a las lenguas nativas aymara y quechua. Desde aquella época existen graduados en lingüística y lenguas nativas.

Por otro lado, Swann y otros (2004) definen la lengua nativa como aquélla que se aprende desde el nacimiento mediante la interacción con la familia y los miembros de la comunidad antes que la instrucción formal. En tal sentido, el aymara y el quechua han sido las lenguas nativas de los indígenas de Los Andes desde épocas remotas, de modo que la Ley de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" (diciembre 2010) usa la denominación de lengua originaria y alternativamente el nombre de idioma indígena.

La lengua estatal

El concepto de "lengua estatal" es conocido con el nombre de lengua oficial. Pues, el modelo de Estado-Nación ha permitido que haya solamente una lengua oficial en la mayoría de los país del mundo. Pocos países como Bélgica, Canadá y algunos otros, tienen dos o tres lenguas oficiales con igual o por lo menos similar jerarquía. El caso boliviano, según Prada (2010), la cuestión estatal está relacionada a la problemática del poder, vista como el campo de fuerzas y los diagramas de fuerzas. Prada señala que el nacimiento del Estado se ha dado con la conquista y la colonización, de ahí que resolver la cuestión estatal pasa por la descolonización. Ello significa que el Estado colonial se transforma a un otro Estado con estructuras comunitarias.

En aquel entonces, la lengua oficial de facto y tan legítima era el castellano que duró hasta antes del Estado Plurinacional, este último ha oficializado y legitimado las 36 lenguas indígenas. Sin embargo, el castellano mantiene su estatus de lengua oficial y tiene cobertura a lo largo y ancho del territorio plurinacional, pero ya no es la única sino va en paralelo con la lengua indígena oficial. Ambos idiomas construyen el bilingüismo de dos lenguas oficiales.

La lengua oficial, según Trudgill y Hernández (2007), es la lengua o lenguas que por ley se utilizan en las instituciones de administración gubernamentales, jurídicas, educativas y en otras instituciones públicas del país. Por su parte, Baggioni (1997) indica que el uso del concepto de lengua oficial corresponde a las épocas de la modernidad y época contemporánea donde emergieron los Estados-Nación, en cuyo territorio los problemas de comunicación debían resolverse en la administración, en la justicia y en la escuela. Así la lengua oficial plurinacional, asumida por el castellano, es la lengua estatal.

La lengua extranjera

La “lengua extranjera” es la que completa el trilingüismo transversal, éste corresponde al carácter social, respecto a la trilingualidad, la que es de carácter individual. El trilingüismo, siguiendo a Heller (2007) quien estudia el bilingüismo social, a su vez de acuerdo a Hamers y Blanc (1993) quienes distinguen el bilingüismo de la bilingualidad, además de Calvet (2004) quien estudia el plurilingüismo alexandrino, se abstrae la representación del trilingüismo transversal y del trilingüismo diatópico, con la distribución territorial y transterritorial en un sentido horizontal, tal como aparecen en los esquemas respectivos. Esta distribución además implica la coexistencia de culturas distintas que confrontan sus ideologías y prácticas, que luego generan sus fronteras lingüísticas.

La lengua castellana que en Latinoamérica es considerada para unos como su primera lengua y lengua oficial, pero para otros la segunda lengua oficial; ésta resulta a su vez una lengua extranjera para los iraníes, franceses, italianos o para cualquier país no-hispanófono, quienes aparte de su propio idioma también tienen conocimiento del idioma inglés antes del castellano.

Las lenguas extranjeras son normalmente apreciadas por su musicalidad, ya que algunas producen una impresión agradable al oído por sus características rítmicas y fonéticas. Es el caso del italiano, del quechua, del francés y otros, a los que se les conoce comúnmente como idiomas dulces. Al respecto, Yaguello (1988: 138) señala que las lenguas producen una impresión armoniosa si su estructura de los enunciados son realizados por silabación abierta, es decir, sílabas que empiezan por consonantes y terminan en vocales; a su vez en lo fonético, existe la palatalización de consonante oclusiva, tal es el caso de /t/ en /tye/, convirtiéndola en una consonante mojada. Pues siguiendo a Yaguello el uso de <ch> en quechua y <t> en aymara en palabras como *ch*unka y *t*unka ‘diez’, *ya*ch*ay* y *ya*t*iña* ‘saber’ entre muchas otras, serían una de las marcas de distinción estética entre la /ch/ quechua y la /t/ aymara, ésta claramente eufonizada hacia la consonante mojada /ch/.

Yaguello (p. 139-140) añade afirmando la distinción entre música y ruido. Así las vocales son más musicales que las consonantes; a su vez las consonantes oclusivas son menos musicales que las otras restantes. Asimismo los enlaces o *liaison* de las

palabras son productores de la musicalidad creando un fluido continuo del enunciado. Al final, ella indica que estas apreciaciones estéticas son también mezcladas con criterios ideológicos.

El francés como una lengua extranjera jugó un papel importante en Egipto. Al respecto, Fenoglio citada por Calvet (2004: 199) nos indica la presencia paradójica del francés en Egipto. Ello es así porque allí hay un pequeño número de franceses que constituyen la colonia extranjera, pero la lengua ha sido grandemente expandida, gracias al trabajo de las misiones religiosas francesas las que habrían desempeñado el rol de la difusión de esta lengua. Es también explicable esta paradoja, siguiendo a Fenoglio y a Yaguello, probablemente por la esencia estética o musicalidad del idioma francés.

Además, una lengua es considerada extranjera porque su alcance es internacional y su distribución es transterritorial. Al respecto, Swann & otros (2004) y Trudgill & Hernández (2007) consideran como lengua internacional a aquella *lingua franca* que se extiende por dos o más países, entre estas lenguas los autores citan el inglés, francés, alemán y ruso.

c-2. El trilingüismo diatópico

El concepto de trilingüismo diatópico es también construido en esta investigación a fin de disipar las confusiones entre uno u otro tipo de trilingüismo. Este trilingüismo está conformado por dos lenguas nativas y el castellano, es decir, por dos lenguas regionales y una interregional. Las lenguas que hacen parte son el aymara y el quechua como el par diatópico y el castellano la lengua estatal. Las lenguas nativas son de alcance regional y el castellano de alcance interregional. Asimismo, el cambio de valor se refleja en que la lengua de la región 1 (R1) sufre una desvalorización respecto a la lengua de la región 2 (R2) que mantiene una valorización subordinada; mientras que la lengua estatal goza de la valorización privilegiada. A su vez, las tres lenguas están ligadas por la relación diatópica.

Cuadro N° 7. Trilingüismo diatópico.

	Aymara	Quechua	Castellano
Categoría	Nativa de región 1 o región 2	Nativa de región 2 o región 1	Estatal
Alcance territorial y transterritorial	Regional	Regional	Interregional
Cambio de valor	Desvalorización [-/+] de la nativa de región 1	Valorización subordinada [+/-] de la nativa de región 2	Valorización [+] del castellano
Tipo de relación categorial	Relación diatópica		

Uno de los trilingüismos diatópicos más representativos en Bolivia, es entre el aymara, el quechua y el castellano, ubicado en la región Norte de Potosí. Este trilingüismo ha sido estudiado por Hosokawa (1980) y por Howard (1995). Ambos autores abordan desde la óptica sociolingüística, en la que Hosokawa analiza el cambio lingüístico del aymara al quechua en seis generaciones, donde el cambio lingüístico de los varones se da de manera paulatina, mientras que de las mujeres hay un cambio catastrófico de una a otra lengua.

Por su parte, Howard (1995: 142) analiza la distribución socio-geográfica de las lenguas, en la que el castellano está presente en los centros urbanos y gradualmente en menor medida en los centros o áreas rurales y su ausencia en el área rural remota; el quechua tiene una presencia subordinada en los centros urbanos y presencia sostenida y valorizada en las áreas rurales; en cambio, el aymara está ausente en el centro urbano y cuenta con una presencia subordinada en el área rural remota. Este análisis nos muestra las dinámicas endógenas de trilingüismo de una región andina de Bolivia, como es el Norte de Potosí, lo que merece otro estudio; pues por delimitación de nuestro trabajo de trilingüismo transversal no abundaremos en este trilingüismo diatópico.

A nivel del Estado Plurinacional, ambos tipos de trilingüismo han sido reconocidos, concretamente por la Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (LEASEP), cuyo artítulo 7 párrafo 3 señala una política lingüística sobre el trilingüismo diatópico:

> *“En las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria, se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios, que será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua” (LEASEP, art. 7).*

Asimismo, esta ley “educacional” es clara al asumir una política lingüística sobre el trilingüismo transversal, pues en su artículo 10 párrafo 4 señala:

> *“Lograr habilidades y aptitudes comunicativas trilingües mediante el desarrollo de idomas indígena originarios, castellano y un extranjero” (LEASEP, art. 10).*

En síntesis, el trilingüismo transversal se rige por la relación diastrática y por dos barreras lingüísticas superpuestas, mientras que el trilingüismo diatópico se basa en la relación propiamente diatópica y está atravesado por una frontera lingüística que divide en dos regiones y una lengua vehicular que las une. De ambos trilingüismos, el trilingüismo transversal es el que organaniza todos los datos teóricos y empíricos de nuestra investigación, porque tiene la capacidad de incluir una lengua extranjera.

4.1.2. EL PLURILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN MULTILINGÜE

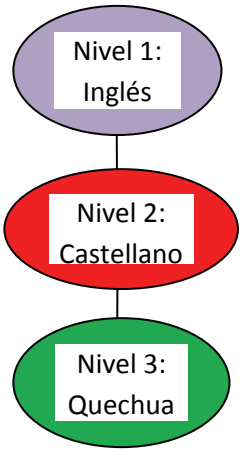
El plurilingüismo se manifiesta como el reconocimiento de varias lenguas dentro de un Estado, en consecuencia, surge el desarrollo del multilingüismo que presupone el aprendizaje de dos o más lenguas por los individuos que habitan dicho Estado. Este aprendizaje implica una educación multilingüe, sea bilingüe o trilingüe, donde se adquiere la L1 y se aprende la L2. Al respecto, la educación multilingüe centrada en el individuo se ha orientado hacia la meta de aprender el inglés como lingua franca global.

Este idioma, según Svartvik y Leech (2006: 232-236), basándose en los datos de Crystal (2003), señalan que los hablantes de inglés como L2 han superado numéricamente a los hablantes de inglés L1, llegando los de L2 a 431 millones de hablantes respecto a los 329 millones de hablantes como L1, sin contar los anglófonos del círculo expansivo, es decir, hablantes de aquellos países no angloparlantes. Los mencionados autores estiman que los hablantes no nativos superan a los nativos al menos de tres a uno.

Sin embargo, el inglés no es el único idioma importante en el mundo; hay una decena de lenguas similares demográficamente. Citamos aquí como ejemplo diez lenguas con gran número de hablantes, determinados por el sitio web KryssTal *(43) en el que aparece la siguiente descripción: El mandarín (chino) con 1151 millones de hablantes, el inglés con 1000 millones, el español (o castellano) con 500 millones, el hindú con 490 millones, el ruso con 277 millones, el árabe con 255 millones, el portugués con 240 millones, el bengalí con 215 millones, el francés con 200 millones y el malayo (*Indonesian*) con 175 millones de hablantes. Por su enorme cantidad de hablantes y por su alcance a dos o más países, denominamos a estos idiomas como el **primer grupo de lenguas vehiculares**, que de estas diez lenguas el inglés es el más expandido por el mundo, por lo que se le conoce con el nombre de lengua global o hiper-vehicular.

Asimismo existen cientos de idiomas que son lenguas oficiales de países, en algunos casos oficializados con el nombre de lenguas nacionales, cuyos hablantes son del número inferior a los diez primeros mencionados, pero son mayores a los otros idiomas que no alcanzan al millón de hablantes. Estos idiomas son: el japonés, el alemán, el coreano, el italiano, el turco, el quechua, el aymara, el guaraní, entre muchos otros. Este conjunto de idiomas se agrupa con el nombre de **segundo grupo de lenguas vehiculares**. Lo que es importante para este trabajo señalar que dos de esos idiomas tomados en cuenta, el quechua y el aymara, son lenguas vernaculares en Bolivia, porque la función vehicular de éstas es parcialmente reemplazada por el castellano, por ende, resultan lenguas mayoritarias oprimidas o minorizadas.

A su vez existe un último conjunto de idiomas minoritarios cuyos hablantes oscilan desde cuatro hasta cientos y miles de hablantes. Este grupo identificado como el **grupo de lenguas locales**, compuesto por lenguas locales y regionales de todo el mundo. Son estas lenguas las que sufren la opresión de las otras lenguas, incluso varias de ellas como ejemplo en Bolivia (ver capítulo Planteamiento del Problema) están a punto de extinguirse. Sin embargo, el trilingüismo, cuyo tema de este estudio justamente se centra en las lenguas opresoras, de manera que el conjunto de lenguas opresoras y oprimidas configuran las constelaciones lingüísticas. Así la constelación hispana, según Calvet, muestra la relación de tres lenguas en tres niveles.



Fuente: Calvet (1999: 78-79, 83), Constelación hispana

En este contexto plural de lenguas en diferentes niveles jerárquicos, se da la elección de lengua con actitud cooperativa. Al respecto, Coulmas (2008: 11-14) relaciona la elección de lengua (*language choice*) con la cooperación mutua (*mutual cooperation*). Esto ocurre cuando la comunicación entre dos hablantes multilingües se vuelve estable en la lengua elegida y consecuentemente esta elección resulta un procedimiento estándar casi automático. Ello se alcanza solamente con una actitud cooperativa, que en esencia implica reciprocidad. Asimismo la membresía del hablante a su comunidad lingüística se realiza y mantiene mediante la cooperación.

a) El bilingüismo y la educación bilingüe

Trudgill y Hernández (2007: 155) se refieren al grupo frisón (*Frisian*) determinando la cifra de 300.000 hablantes, distribuidos en Holanda y Alemania. Estos autores indican que la mayor parte de los hablantes de esta lengua son bilingües, teniendo como lengua mayoritaria el holandés en el lado occidental y el bajo y alto alemán en el lado oriental. A su vez, señalan que el frisón se asemeja bastante al inglés, haciendo una comparación léxica como "*boi*", "*tolve*", "*hy*" similar a "*boy*", "*twelve*", "*he*" del inglés, términos que corresponden a "chico", "doce" y "él". A su turno, el evento *17th Frisian Philology Conference at the Frisian Academy* sostiene que el bilingüismo temprano es

tan importante en la primera infancia, que por lo tanto no debe ser mitificado como un aspecto negativo. Aquí se analiza el tema del multilingüismo, desmitificando las afirmaciones del bilingüismo temprano, como algo que conduce a desórdenes emocionales y cognitivas, tales son simplemente mitos.

Asimismo, dicho evento añade que este mito debe ser superado por los padres de familia, profesionales y por los mismos profesores:

> *"Throughout the day it became clear that many myths indeed exist with regards to bilingualism. Not only among parents, but also among professionals such as speech therapists and teachers" (http://www.mercator-central.org *(48); 12-06-2007).*

A su vez, añade que al comprender el buen desarrollo educativo en la casa y en la escuela, el reto de desmitificación de los efectos negativos del niño bilingüe se convierte en asumir la tarea del bilingüismo por los profesores:

> *"Now that research has proven that bilingualism at home and in education has no negative effects on the development of children, it is a challenge to transfer this knowledge to teachers" (Ídem, 12-06-2007).*

A su turno, Sanchez Parga (2005: 71-72) señala que el exceso del concepto del culturalismo en la Educación Intercultural Bilingüe es contraproducente, porque en vez de reforzar la identidad cultural de los indígenas les lleva a una crisis seria, siendo así porque la sociedad sufre transformaciones profundas y rápidas que éstas afectan inmediatamente a la identidad del sujeto. De tal manera, la identidad cultural no se basa en el mismo sujeto sino en el otro.

b) El trilingüismo y la educación trilingüe

La UNESCO manifiesta el trilingüismo como una de las políticas lingüísticas para la educación. Pues un artículo en elogio del multilingüismo "*In praise of multilingualism*" producto de la entrevista realizada por Aracely Ortiz al representante de la UNESCO en la división Lenguas, Joseph Poth, cuya respuesta dice lo siguiente:

*"We ought to promote trilingualism and save 'small languages' by teaching them" (http://www.unesco.org *(17); 19-06-2007).*

Asimismo el artículo resalta la importancia de incorporar las lenguas en el currículum escolar a fin de no destinar al peligro de su desaparición, y señala:

"A language is always in danger when it isn't part of the school curriculum" (Ídem, 19-06-2007).

Por otro lado, a medida que el mundo va en la propia mundialización de sus intercambios, como también ocurre en la misma Europa, se hace cada vez más importante el desarrollo del trilingüismo, sobre todo enfatizando sobre el aprendizaje de la lengua extranjera. Esto llevará a una situación del multilingüismo de los individuos, y en consecuencia, a un éxito tanto en el diálogo como en las interrelaciones de un país a otro, vale decir, el plurilingüismo:

*« Le Président de la République a exprimé à plusieurs reprises le souhait de voir se développer le trilinguisme en France et dans l'Union européenne, plaçant ainsi la question de l'apprentissage des langues étrangères en France dans la perspective d'une éducation plurilingue de plus en plus affirmée. Il a rappelé encore récemment, au Sommet de Moncton, que « le plurilinguisme n'offre pas seulement une chance de dialogue et donc d'enrichissement. Il est aussi un précieux atout, une nécessité même pour réussir dans un monde où triomphent les échanges » (http://www.culture.gouv.fr *(29); 15-06-2007).*

Se conoce por otra parte dentro de esta mundialización de algunos idiomas y el desdeño a los otros surgiendo así en los propios procesos de enseñanza de las lenguas extranjeras en Francia en favor del inglés y del castellano y en desmedro de los otros de Europa:

« En 1998-1999, l'anglais est largement prépondérant dans le secteur public. Dans l'enseignement professionnel, la prépondérance de l'anglais est encore plus marquée. Les effectifs en allemand diminuent lentement mais régulièrement au profit de l'espagnol. La LV3 a vu ses effectifs diminuer à

*l'ouverture de l'option LV renforcée. L'italien reste la LV3 la plus choisie avec 39% des élèves » (http://www.culture.gouv.fr *(30); 15-06-2007).*

Signoret (2005) realiza una reseña sobre el trilingüismo en la enseñanza en base al planteamiento hecho por David Lasagabaster (2003). Ella resalta en esta descripción que las actitudes lingüísticas son las primeras fortalezas para el desarrollo o no del trilingüismo y pues menciona algunos agentes que inducen las actitudes positivas o negativas hacia las lenguas:

"Considera (Lasagabaster, 2003) así que la génesis de las actitudes lingüísticas se basa en las actitudes de los progenitores, los compañeros, la televisión, y en la relación profesor-alumno en donde las actitudes y la motivación del primero pueden influir en las del estudiantado" (Signoret, 2005: 179).

A su vez Signoret con la explicación en el sentido que la atmósfera del aprendizaje de las instituciones es importante para diseñar políticas lingüísticas y la didáctica de los idiomas. Asimismo ella añade que tales actitudes lingüísticas no son estáticas sino que varían con relación a las personas y según las nuevas experiencias vividas en determinados contextos de la sociedad.

c) Las experiencias de educación trilingüe en España

En España, el Observatorio de la Lengua Catalana, según sitio web de AFA Educación (11-06-2007) se opone al modelo de trilingüismo en las aulas. La justificación de rechazo es porque el ingreso del castellano y alguna lengua extranjera relega al idioma catalán y no garantiza suficientemente el aprendizaje del idioma local, dentro de las Islas Baleares.

Asimismo, según un otro sitio web AFA Educación (11-06-2007, ver bibliografía) existe una diferencia de posiciones entre los padres de familia y los profesores de Colegio Público de Génova sobre la aplicación del trilingüismo equilibrado catalán, castellano e inglés. Esto debido a que los padres quieren que sus hijos tengan como

lengua vehicular en esos tres idiomas, mientras los profesores van por el modelo de inmersión en el catalán.

Luego, según los datos de AFA Educación *(11), la ministra de Educación de España (2007) refiriéndose a los centros educativos de Baleares calificó el trilingüismo como un buen modelo lingüístico. De modo que el sistema educativo multilingüe es según ella que debe tener un alcance obligatorio tanto a centros públicos y privados, cuyo modelo resulta ser ambicioso que necesita ser apoyado, especialmente en las unidades educativas públicas.

Los Catalanes según el sitio web relacionado al trilingüismo *(44) plantean en lugar de un trilingüismo catalán-castellano-inglés por un bilingüismo catalán-inglés. Es decir, una especie de "bilingüismo oblicuo" como se muestra en un cartel del jardín botánico que dice: *Zona en construcció / Zone in construction*. Salta así a la vista el cuestionamiento del trilingüismo.

Esto demuestra un fuerte apego al idioma catalán de parte de sus hablantes. Además la eliminación del idioma intermedio, en este caso el castellano, por un bilingüismo de dos puntos extremos lo que resulta coherente, porque los tres idiomas ofrecen casi los mismos términos léxicos y gramaticales que en lo global resultaría redundante por el hecho mismo dos de los idiomas pertenecen a una sola familia lingüística, como ser el catalán y el castellano —lenguas de la familia lingüística románica— cuya lengua madre es la latina. Sin embargo, un trilingüismo de tres familias lingüísticas ofrece otros términos donde se pondría en duda suprimir o no la lengua intermedia.

En cuanto a su oficialización, ya en el año 2005 se declararon las lenguas regionales, como ser, el catalán, el valenciano, el gallego y el euskera, lenguas cooficiales de España. En tal sentido, su uso es reconocido en las instancias oficiales de la Unión Europea:

> *"El convenio, que firmaron el presidente del Comité de Regiones, Peter Straub, y el embajador-representante permanente de España ante la Unión Europea, Carlos Bastarreche, permite a los ciudadanos españoles dirigirse por escrito en alguna de las lenguas cooficiales al Comité de las Regiones y recibir respuesta en la misma lengua. Un órgano competente designado por el Gobierno español*

*traducirá las misivas y las respuestas. El convenio también permite a los miembros del Comité de Regiones el uso de las lenguas cooficiales, en sus intervenciones orales en el pleno, siempre que lo soliciten con siete semanas de antelación. La confirmación definitiva de la solicitud se efectuará 14 días antes de la sesión. Las intervenciones en las lenguas cooficiales se traducirán a todas las lenguas oficiales de la UE, pero no las respuestas (traducción pasiva). Todos lo gastos corren a cuenta de España" (http://www.aulaintercultural.org *(4); 11-06-2007).*

Sin embargo, las diferencias entre lenguas oficiales y las cooficiales se remarcan en sus distinciones, donde las lenguas cooficiales tienen tiempos determinados, preferencia en la habilidad oral, intervenciones traducidas pero sin respuestas traducidas y los gastos dirigidos sólo al país plurilingüe. En tal sentido, el carácter regional permite usar el idioma sin límites de oralidad y de escritura en sus propias regiones.

Los idiomas cooficiales gozan de respaldo político y territorial, tal es el caso de la autonomía catalana que implica un territorio distinto al interior de España; de modo que en Cataluña se habla, se enseña y se trabaja en catalán, como también está presente el castellano como lengua oficial del país. Pues, se lee periódicos en catalán y se ve televisión en catalán. Ahí conviven las lenguas catalana y castellana. A su vez, cabe destacar el aeropuerto de Barcelona como uno de los lugares trilingües catalán-castellano-inglés. De modo que en la práctica estas lenguas no son excluyentes, lo que pasa es que la elección de lengua depende de las situaciones de formalidad, donde el catalán se usa en las oficinas; o de informalidad, por ejemplo el uso del castellano en las calles de la ciudad de Barcelona o en Manresa. Sin embargo, no pasa lo mismo en Madrid. Ahí casi todo es en español, vale decir, tanto en ambiente formal e informal. El idioma inglés está también presente en ciertos sitios comunicativos, tales son, el aeropuerto y los hoteles, pero siempre a la par del castellano. Este hecho caracteriza al inglés como lengua extra-formal.

4.1.3. EL CASO DEL PLURILINGÜISMO EN BOLIVIA

La realidad plurilingüe de Bolivia se debe a la naturalización de las lenguas extranjeras de aquel entonces. Pues a la larga las lenguas extranjeras cuando resultan ser parte del uso cotidiano y la primera lengua de muchos pueblos, resultan ya como las lenguas nativas recientes. Tal es el caso del quechua en el lado boliviano, pues se conoce su existencia como posterior al aymara. Al respecto, Ibarra Grasso en su libro **Las lenguas indígenas en Bolivia** señala lo siguiente:

> *"El quichua es una lengua alógena, extranjera, y relativamente reciente en Bolivia, y no puede presentarnos formas dialectales tan valiosas como el aymara, pero sí puede presentarnos otros hechos de un valor incalculable: en todas las regiones en que hoy se habla quichua en Bolivia se hablaban antes otras lenguas, muchas de las cuales habían subsistido hasta el dominio español, y desaparecieron por obra de los misioneros, interesados en entenderse con los indígenas en una sola lengua" (Ibarra Grasso, 1996: 14).*

El texto mencionado nos indica que antes de que en Bolivia hubiera la imposición del castellano —el cual en aquella época fue una lengua foránea perteneciente a España— hubo una otra imposición lingüística anteriormente basada en la lengua quechua, procedimiento lingüístico que acabó con la diversidad de lenguas en la zona andina, quedando así sólo las lenguas mayoritarias quechua y aymara, a excepción del idioma minoritario chipaya.

Entonces, los idiomas extranjeros tienden a naturalizarse y legitimarse en un nuevo territorio por imposición, primeramente como segunda lengua y luego como una primera lengua, afectando así a las lenguas locales que no reciben alguna o ínfima protección.

Por otro lado, Albó (1995: 7) conceptualiza el plurilingüismo como el multilingüismo relacionado a los criterios cultural y territorial. De tal modo, el autor se refiere a las lenguas indígenas de Bolivia, al castellano y a las lenguas extranjeras; por otro lado, contrasta las lenguas indígenas con el castellano para enfatizar el criterio cultural y estas lenguas se diferencian de las extranjeras, remarcando así el criterio territorial. En tal contexto, este autor generaliza su estudio de las lenguas del país como la Bolivia plurilingüe.

Albó (1996: 22) afirma que la lengua es un poder para marcar la identidad étnica, aunque ella no sea indispensable para definir esta identidad. Asimismo, la sociolingüística para aquel autor se concentra en la esfera de la función expresiva del lenguaje, mientras que la lingüística y la informática se plasman en la esfera de la función comunicativa.

Por su parte, Apaza (1996: 52) trabaja en el concepto del bilingüismo desde la sociolingüística e indica que el bilingüismo es un movimiento a través del cual se generaliza las políticas y prácticas oficiales y de la enseñanza, asimismo aquello plantea el uso de las lenguas extranjeras y de la lengua materna. El bilingüismo en el caso de Bolivia y Perú, según Apaza, es un movimiento político basado en la ideología que se convierte en la lucha por oficializar y desarrollar las lenguas nativas, al mismo tiempo reconociendo el castellano como segunda lengua, cuya función es servir de lengua vehicular. En el mismo sentido, el carácter ideológico del tema crea nuevos comportamientos y maneras de pensar que permiten modificar la situación de diglosia entre las lenguas hacia una igualdad de estatus para cada idioma.

Desde similar enfoque político, la Asamblea Constituyente para la refundación del país, en junio de 2007, mostró a la población boliviana el trabajo de la principal comisión denominada **Visión de país** donde surgieron dos resultados, uno como informe de mayoría definiendo a Bolivia como un Estado Plurinacional y el otro informe de minoría planteó Bolivia de estar constituido en un Estado Multinacional. Pues ahí se ven los conceptos de pluri y multi como complementarios. A su vez ilustramos mediante el texto respectivo:

> *"Esta comisión presentó ayer su informe final a la Directiva de la Asamblea, en la cual ratificó su informe por mayoría que expone un Estado Plurinacional unitario y comunitario. La propuesta le pertenece al MAS. En tanto que el segundo, informe de minorías propone una Comunidad Multinacional, con preminencia étnica" (http://www.prensaescrita.com *(46); 22-06-2007).*

El proceso de la Asamblea Constituyente concluyó con la aprobación de la población boliviana mediante un referéndum nacional en enero de 2009 y la promulgación de la nueva Constitución Política del Estado, en febrero del mismo año, posteriormente oficializándose el 22 de enero de 2010 con el nombre del "Estado Plurinacional de

Bolivia". Este país reconoce el castellano como lengua oficial del Estado plurinacional y las 36 lenguas nativas oficiales que son las que componen el carácter plurinacional.

El Estado plurinacional, según su artículo cinco, comprende de un plurilingüismo y de la competencia comunicativa multilingüe. El plurilingüismo consta de 36 lenguas indígenas más el castellano, todos ya idiomas oficiales:

> *"I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayuvava, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco" (Bolivia, nueva CPE, art. 5).*

Asimismo, la Constitución añade la oficialización del multilingüismo en el segundo párrafo, lo que significa el bilingüismo entre el idioma indígena y el castellano:

> *"II. El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano" (ídem).*

Sin embargo, tres lenguas nativas de las 36 ya se aplicaron en la educación intercultural bilingüe con mucha anterioridad a la nueva Constitución Política de 2009. Asimismo las lenguas nativas no fueron aisladas de la cultura autóctona. Así, de acuerdo a Albó y Anaya (2004: 161-164) en el capítulo señalado por Albó *La lengua y cultura de los niños indígenas*, el uso y el desarrollo de la lengua vernacular sea aymara, quechua o guaraní no tiene sentido si no se relaciona con las dimensiones de la cultura propia, de modo que la lengua materna pues refleja la cultura materna; de lo contrario, la enseñanza-aprendizaje de esta lengua sin tener en cuenta el contexto cultural resulta una educación alienante y colonialista. Por lo tanto, los autores relacionan directamente la lengua con la identidad cultural enmarcadas en el sistema educativo intercultural y bilingüe.

Acerca de la experiencia de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Adan Pari citando a Roeders (1997) indica que los actores sociales de la educación como son los maestros prescinden del apoyo de sus propios colegas por no mostrarse en sus debilidades de formación en su profesión. Veamos el texto en quechua y luego la hicimos su traducción al castellano:

> *"...wakin kuti yachachiqkunaqa yanaparichikuytaqa p'inqakunku, ichapis 'mana yachasqayta rikuwanqa' ñinku. Manaqa yachachiqmasillantaq yanapariyta mich'akun, 'sapan ruwayta yachachun ari, imanaptin ñuqa yanapayman' ñinku" (Pari, 2004: 62).*
>
> *'Los profesores algunas veces se avergüenzan de ser ayudados, tal vez porque dicen que les van a delatar lo que no saben. O de lo contrario, algún profesor se mezquina en ayudar a sus colegas, indicando, por qué yo le voy a ayudar, que cada quien sepa qué hacer'.*

Esta ausencia de compartir entre colegas rompe la solidaridad mutua y el principio de reciprocidad, donde se espera la cooperación de unos a otros. Este es el caso concreto de los profesores con función de asesores pedagógicos de los primeros cuatro años de la Reforma Educativa Boliviana de 1994, quienes fueron dificultados por sus colegas en el seguimiento de las prácticas pedagógicas en el aula y en la escuela, sea por protección gremial o por diferencias salariales entre el asesor pedagógico y el resto de los docentes de base.

Ahora bien, el tema del plurilingüismo está ligado a la variedad de identidades que asume cada persona, como ser, la identidad en relación a ella misma, la identidad ligada su grupo étnico, a su nacionalidad, entre otras.

Al respecto, el enfoque sociolingüístico sobre la Bolivia plurilingüe, centrado en la identidad étnica y en la identidad lingüística nos permite abordar más adelante sobre el tema de identidad y lengua, luego analizar los datos recogidos en el trabajo de campo y finalmente presentar los resultados desde una mirada cuantitativa y cualitativa a la vez. Se observa en Bolivia que el plurilingüismo coexiste con la identidad, entonces la temática de identidad será descrita más adelante.

4.2. IDENTIDAD Y LENGUA

El tema de identidad aparece como una fuerza que contrarresta los procesos de globalización sean éstos culturales o lingüísticos. A medida que unas culturas y lenguas crecen a escala mundial otras corren el riesgo de desaparecer donde las lenguas unas se consideran globales, internacionales o mayoritarias, otras quedan siendo locales, regionales o minoritarias.

Según Zanardini y Biedermann (2006: 10) el fantasma de la globalización cultural está poniendo en peligro la originalidad de las diferentes culturas y sus sistemas de pensamiento; de tal manera, las culturas están siendo blanco de amenazas de la mundialización, por ende, se ven obligadas a redefinirse en base a los parámetros de lo propio, lo genuino y lo aglutinante, los cuales conducirían a sobrevivir en el tercer milenio, ahondando en sus raíces de identidad colectiva y el diálogo intercultural. Surge a su vez ante esta globalización la reacción de los filósofos y otros pensadores que orientan hacia el respeto de las diferencias. Así, comprender la relación entre identidad y lengua se hace imprescindible en este capítulo, tomando en cuenta la lengua a nivel meso, como aquélla que construye la comunidad lingüística, como también dicha comunidad se establece en base a una determinada identidad.

4.2.1. CONCEPCIONES IDENTITARIAS

a) La identidad

Le Page y Tabouret-Keller (2006: 2) comprenden la identidad en dos sentidos. El primer sentido indica una persona particular, una categoría o un ejemplo. Así una persona puede identificar a un niño como su hijo dentro de un conjunto de niños precisamente por sus características idiosincráticas. El segundo sentido, manifiesta el reconocimiento de una entidad como parte de otra entidad mayor. Así cada uno puede identificarse con un grupo o con una tradición. A su vez ambos autores distinguen la identidad, por un lado, como característica particular, y por otro, la identidad como pertenencia a un conjunto.

Sin embargo, de acuerdo a Locke (1998: 71-75) existe un principio de identidad, que es propiamente la singularidad del sujeto, al que se denomina "*le soi"*, "*the Self"* o "*el*

sí" expresado de una forma neutra en vez de ser enunciado en la primera persona "el yo" para los individuos o "esto" para los objetos. De manera que dicha singularidad según este autor constituye "un cuerpo", lo que entra a diferenciarse con los demás en un esquema de ser y no ser; es decir, todo lo que es, es, y es imposible que una cosa sea y no sea al mismo tiempo. Este principio para el autor es difundido en gran parte de la humanidad, salvo los niños, los salvajes y los idiotas adolecen de menor idea al respecto.

Pues Locke señala que el principio de identidad y el principio de contradicción han sido relativizados por los niños y los otros seres citados arriba, constatando su no universalidad de estos principios, pero él afirma que es imposible el ser humano no piense lo que piensa o piense sin pensar. En tal sentido, el principio de identidad necesita del pensamiento y es el resultado de la conciencia humana.

A su vez Locke (p. 76) explica sobre el 'sentido interno' señalando que ello es la sensación de la calidad de los objetos del mundo exterior que se relaciona con la reflexión de la mente o con el entendimiento. Por tanto, el sentido interno es la reflexión de la mente, o sea, una toma de conciencia y una experiencia de la interioridad como producto de los pensamientos de voluntad (apreciar, juzgar) y de los pensamientos de imagen de las cosas (ideas).

Luego Locke (p. 84) considera la noción de identidad como unívoca, pero que va variando según los ámbitos donde se aplique. Así las sustancias son idénticas o diferentes según su composición corpuscular, y los seres vivos son identificados por su forma típica.

Existe otro elemento identificador que es el "lugar o espacio". Al respecto Locke (p. 91-93) indica que la concepción de lo interior y de lo exterior forman parte de la conciencia, donde lo interior es la mente y lo exterior son el mundo y los objetos.

> *"Disons mieux: la différence ontologique de l'extérieur (le monde et ses objets, faits de qualités, de modes, de substances, de relations…) et de l'intérieur (les idées, les opérations sur ses idées, puis leur enchaînement en pensée de plus en plus complexes) est reproduite ou projetée au sein du mind, donc dans l'intériorité, comme repli de la sensation et de la réflexion, ou d'une idée de l'extériorité et d'une même et son autre" (Locke, 1998: 91-92).*

De esta manera Locke explica la interioridad mental como el logro de la sociedad civil (o civilizada) donde el lenguaje se convierte en un medio para alcanzar las proposiciones mentales y luego expresarlas verbalmente hacia el exterior.

En tal contexto, la "lengua" se convierte en el tercer elemento identificador, después de los elementos "cuerpo" y "espacio" explicados en los párrafos precedentes. Entonces, la lengua es uno de los componentes identitarios que se manifiesta en la descripción global de las identidades.

La conceptualización de la lengua según Wittgenstein (2005: 50) es explicada en relación con el pensamiento; pues afirma que el pensamiento es la proposición provista de sentido y la totalidad de las proposiciones hace la lengua, de manera que una lengua es la vestimenta que disfraza el pensamiento, por lo tanto, la lengua usual es una parte del organismo humano, por ello no es menos complicado que él.

Wittgenstein señala que las personas son capaces de construir una lengua, usarla, dar el significado a las palabras en relación a los diferentes sonidos utilizados:

> *"L'homme possède la capacité de construire des langues par le moyen desquelles tout sens peut être exprimé, sans qu'il ait une idée de ce que chaque mot signifie, ni comment il signifie" (Wittgenstein, 2005: 50).*

En consecuencia, la lengua es una construcción humana de alta complejidad que según el mencionado autor no es posible asir inmediatamente la lógica de aquella lengua.

Según Robert Campeau y otros (2009: 105) definen la identidad como un conjunto de referentes materiales, sociales y subjetivos que caracterizan a una persona. Los autores indican que la identidad pasa por un doble proceso de construcción, como ser, la socialización y la personalización. El primer proceso permite al niño o niña aprender las reglas sociales y culturales del medio en que vive. El segundo permite al adolescente rechazar y escoger los aspectos de la socialización con los cuales construye su propio modelo de identidad.

Así para Campeau y otros (p. 80-82) citando a Durkheim (1963) sostienen el polo individual y el polo social de la identidad, donde lo individual caracteriza a la persona como un ser privado y lo social como el ser colectivo. Tanto para Campeau y otros

como para Durkheim el polo individual está basado en la identidad del "yo", el cual expresa la singularidad y las diferencias en relación al "otro". En cambio, según los mencionados autores el polo social está basado en el "nosotros", lo que le permite a la persona sentirse parte y compartir el mismo medio social, en tal sentido, la comprensión del "nosotros" reposa en el sentimiento de pertenencia.

En ese contexto, se ha encontrado los conceptos equivalentes al "yo" y al "nosotros" en los idiomas andinos: aymara y quechua. Así el Vocabulario aymara-castellano, escrito por Ludovico Bertonio (1612) y el Diccionario bilingüe de aymara-castellano, escrito por Félix Layme y otros (1992) ofrecen las categorías "*naya*" (yo), "*jiwasa*" (nosotros inclusivo) y "*nanaka*" (nosotros exclusivo), a su vez, el Vocabulario quechua-castellano, escrito por Diego González Holguín (1608) y el Iskay simipi yuyayk'ancha o diccionario quechua-castellano, escrito por Laime y otros (2007) explican las categorías "*ñuqa*" (yo), "*ñuqanchik*" (nosotros inclusivo) y "*ñuqayku*" (nosotros exclusivo) como tres pronombres personales distintos. Estas categorías andinas nos permiten clarificar el concepto del "nosotros" como el ensamblado de dos categorías complementarias, que se manifiestan unidas o separadas de una lengua a otra.

Asimismo, el "*naya/ñuqa*" (yo) surge como producto de la individualización de la identidad, el "*jiwasa/ñuqanchik*" (nosotros inclusivo) producto intercultural de la socialización y el "*nanaka/ñuqayku*" (nosotros exclusivo) producto intracultural de la socialización de la identidad. En consecuencia, se tiene la distinción entre la identidad individual, la identidad social y la identidad étnica.

Estas identidades son contextualizadas en la cosmovisión aymara en las relaciones de tiempo-espacio. Al respecto, Bouysse (1987: 282-292) señala que el calendario aymara es un calendario de puna y de los habitantes del altiplano, quienes se basan en el ciclo productivo de las plantas alimenticias, principalmente de la quinua y la papa, asimismo se basan en la observación de las constelaciones de estrellas. Según Bouysse (p. 207) el concepto "*pacha*" que significa tiempo-espacio, no es separable ni disociable el uno del otro, de modo que el tiempo se compone y se recompone de acuerdo a las posiciones espaciales. La autora indica que el "*pacha*" (tiempo-espacio) está ligado a la identidad étnica y a la identidad individual.

Por su parte, Dalloz (2007: 147) diferencia dos concepciones de identidad, una esencialista y otra nominalista. La concepción esencialista se funda en las características intrínsecas y permanentes como son la identidad étnica y la identidad de género. La concepción nominalista considera la identidad como una representación variable en función del contexto, de acuerdo a la época, porque es una construcción social para un momento dado. Al respecto, la vertiente esencialista, según el paradigma andino, es un producto intracultural, entretanto la nominalista, un producto intercultural. Es esencialista porque está ligada a la comunidad y a su territorio, mientras que la identidad nominalista es producto de la influencia de otra comunidad en el plano de la sociedad en su conjunto.

b) La etnia

La editorial Dalloz que publicó el Léxico de sociología (2007) empieza a definir el concepto de etnia partiendo desde su etimología donde Dalloz (p. 113) indica que el término etnia proviene del griego “ethnos” el cual designaba a los pueblos que no estaban organizados en ciudades, oponiéndose así a “polis” y a “démos”. El concepto “ethnos” ayudó a caracterizar a los grupos étnicos formados por un proceso de comunalización (*communalisation*, en francés). Así los grupos mencionados son reconocidos por sus características físicas, lengua, religión, costumbres, instituciones u otros rasgos culturales. Dalloz concluye señalando de no confundir las “etnias” con las “naciones”, porque los primeros no son organizados políticamente y los segundos sí.

En ese contexto, Dalloz (2007: 223) entiende la política partiendo desde su etimología, pues el concepto designa los quehaceres de la ciudad. A su vez el concepto distingue lo político de la política, donde el primero corresponde al ámbito particular de la vida social y la segunda tiene que ver con el rol de la competencia donde los individuos y los grupos ejercen o influencian el poder propiamente político.

En tal sentido, la percepción que Dalloz hace de etnia y nación está relacionada con el campo y la ciudad, de modo que los grupos y las lenguas dispersas en el campo no están políticamente organizados, en una visión obviamente de Estado-Nación.

Por su parte, Servais (2005: 555-565) presenta la transformación de la etnia Ojibwa, en Canadá. Servais explica el proceso de cambio que existe en esta etnia hacia la individualización por el efecto del encuentro con los "blancos" (migrantes europeos) y consecuentemente los nativos son transformados según tres ejes de cambio: (1) la adquisición del estatus humano, mediante la ruptura humano-animal; (2) el estatus no humano, mediante la relación animal-objeto; y (3) el estatus de objeto. Estos ejes han roto la visión continua de la etnia entre la naturaleza y la cultura.

Asimismo Servais señala que el grupo étnico Ojibwa ha consolidado su individualización a través del ingreso al comercio de pieles, donde los seres humanos ya se consideran superiores a los animales y éstos son vistos como fauna de caza, para la venta de pieles, lo que significa el paso al uso del dinero y el concepto de propiedad como una estandarización del valor. La cristianización es otro de los hechos que separó al humano de la animalidad aumentando la ruptura entre la naturaleza y el humano. Por último, la integración del grupo Objiwa al Estado canadiense, momento en que las instituciones políticas implantaron las tradiciones democráticas e igualitarias para cada uno de los amerindios canadienses.

No obstante, el proceso de individualización de la etnia es resistido por el proceso de comunalización, donde la vida en comunidad es una de sus características, es decir, la intraculturalidad. Al respecto, Weber (2008 [1956]: 78-82) y Dalloz (2007: 43) definen la comunalización (*communalisation*) como el hecho de las relaciones sociales de reciprocidad entre los individuos sobre la base de un sentimiento de pertenencia a una misma comunidad y ésta es construida por la dimensión subjetiva y afectiva de sus miembros.

Así la etnia es otra forma de vivir en el que se enfatiza la vida comunitaria que la vida en la ciudad, al mismo tiempo la etnia sufre los procesos de individualización de sus habitantes.

c) La identidad étnica

La lengua refleja la identidad cultural de la comunidad lingüística que la posee, porque los gobiernos y los lingüistas han ido por la concepción equivocada, señalando que

los idiomas minoritarios pierden importancia como un idioma tal, esto con el fin de oprimir a dichos pueblos:

> *"Since languages are a mark of identity and culture, they are often an issue in cases where minorities are persecuted. As long as governments continue to assert that some languages are 'not good enough', there will be an excuse to oppress the people who speak those languages. The more linguists do to highlight the misconception, hopefully the weaker those governments' claims will be" (Philippa Law, http://www.bbc.co.uk *(47); 12-06-2007).*

Con referencia a la identidad cultural presentamos más adelante describiéndola como un proceso de cambio constante en base a la visión del pasado y futuro simultáneamente, que se observa en el contexto intercultural del Perú.

Entonces, de acuerdo a Romero (2004: 33) el concepto de 'tradición' anteriormente definida como convicción fija y atemporal ha sido objetado y reformulado. La reciente conceptualización de la 'tradición' es, que la misma es inventada y reinventada por las prácticas culturales constantemente a través de la negociación y de redefinición de sus actores culturales que conforman una comunidad. Romero (p. 35-40) da el ejemplo de los pobladores del Valle del Mantaro en el Perú, donde las personas están orgullosas de sus tradiciones culturales, tales como la lengua quechua, la reciprocidad comunal, el mestizaje racial y cultural, el clamor de su pasado histórico Wanka. La tradición es a su vez desafiada por la modernización. Según el autor lo moderno se entiende para los del Valle del Mantaro como el progreso en la innovación tecnológica, el mejoramiento de los servicios básicos como el agua potable, la electricidad, los medios de comunicación y el internet.

Este autor añade indicando que el desarrollo de la globalización y de los mercados mundiales ha generado la migración de grandes masas hacia diferentes lugares del planeta, en tal sentido, las tradiciones se van estilizando por los efectos de la modernidad pero continúan existiendo y preservándose. Lo que ocurre según el autor es la hibridación sociocultural y una apropiación de la modernidad dentro del proceso histórico del Valle del Mantaro.

A su vez, el autor explica que el mestizaje cultural es el producto de las fuerzas de la tradición y de las fuerzas de lo moderno, que arriban a conclusiones de posicionamiento de lo diferente dentro de los contextos nacionales, como ser el desarrollo regional en la nación.

Asimismo Romero (p. 42) citando la frase de Michael Foucault (1978) “donde hay poder hay resistencia”, explica la resistencia y la reacción pasiva de los pobladores del Valle del Mantaro, quienes han resistido a los incas, a los españoles, a los chilenos y a los norteamericanos. Según el autor citando a Scott (1985) la resistencia al poder externo se da por registros escondidos, es decir, mediante el disimulo, el falso acatamiento y la ignorancia fingida.

Luego Romero (p. 44-45) explica sobre la etnicidad con relación al mestizaje, indicando que existe una apropiación gradual de la modernidad por los indígenas andinos, pues no ocurre el concepto subyacente de que el mestizaje sea una suerte de homogeneización cultural uniformando a los individuos antes diferentes, sino los indígenas se apropian de las herramientas necesarias para integrar su economía doméstica al sistema nacional y entrar al mercado mayor. Asimismo para Romero existe un mestizaje lingüístico reflejado en un bilingüismo, donde el poblador aprende el castellano sin dejar su quechua.

En tal sentido, por lo expuesto interpretamos que el indígena del Valle del Mantaro es un **quechua** *mestizo* y no un mestizo que dejó de ser quechua, donde el sustantivo —marcado en negrillas— indica la identidad cultural primaria a través de la lengua y el adjetivo —en letras cursivas— su lado moderno, a su vez, integrado a la globalización sea cultural o lingüístico. Pues este concepto es extensivo también para su par cultural, el **aymara** *mestizo*, si la teoría postulada por Romero es consistente.

Romero (p. 46) indica que los del Valle del Mantaro no solamente preservan su quechua y aprenden el castellano, sino también hablan abiertamente de su identidad Wanka, la cual es su referencia histórica que se remonta a las épocas preincaicas. En tal contexto, el autor citando a Mallon (1996) explica que el mestizaje es un proceso de etnogénesis, a su vez es contrahegemónico y es mostrado como un discurso liberador, de manera que se opone a la visión del mestizaje asimilacionista del

indígena al ciudadano bajo un constructo de Estado-Nación. Así Romero y Mallon ponen en relieve la contrahegemonía del proceso de mestizaje.

En el mismo sentido, Romero (p. 47) describe la emergencia del concepto 'cholo' —muy difundido en Perú— que representa al concepto mestizo. Según este autor esta denominación no hizo más que ofuscar el debate del mestizaje. Pues anteriormente los campesinos fueron considerados monolingües quechuas y portadores de tradiciones antiguas, pero los mestizos fueron los comerciantes intermediarios entre los mercados regionales y nacionales, quienes eran biculturales y bilingües; luego fue el indígena quien se familiarizó con la situación nacional aunque sin perder su membresía de su región. En tal sentido, el indígena ya no era otra persona diferente del mestizo, sino la misma persona se convirtió como menciona Romero (p. 48) el *llaqta runa* y *misti* (gente del pueblo y mestizo, en quechua). De manera que los considerados mestizos anteriormente fueron denominados inestables que no pertenecen ni a un lado ni al otro. A su vez Romero (p. 49) siguiendo a José María Arguedas indica también el mestizaje como una acción alternativa para la destrucción de lo indígena.

Por otro lado, Romero (p. 52) complementa la visión de la identidad cultural arguyendo el espacio regional como un dominio de la tradición propia y de la modernidad. Pues para él la región es un centro de producción cultural, considerando muy aparte de las clases sociales, de los grupos étnicos y de las lenguas, las denominadas regiones son los factores primarios de la formación del Estado-Nación.

En tal contexto, explicamos que entre otros factores que construyen la identidad cultural es la lengua, presente para fortalecer tal identidad combinándose sea con el espacio regional sea con el grupo étnico. Así ella va formando parte inseparable de aquellos matices identitarios.

Por otra parte, Labov describe la **identidad local** de las personas en sentido de que ella es una categoría cultural importante para reconocer como miembro de un grupo. Es así una comunidad rural o una ciudad pequeña utiliza esta categoría como el tronco principal de cohesión social y mediante la identidad local se explica la paulatina aceptación como miembro del grupo:

> *"In addition to the crossclasifying assignaments of class and caste status, communities often develop more concrete categories by which individuals are placed. In rural communities (or in urban villages), local identity is an extremely important category of membership–one which is often impossible to claim and difficult to achieve; in many small towns of New England, there is a large subcategory of 'of summer people'. Then there are 'incomers' or 'outsiders', people who have moved into the town permanently but who are shouldered aside for many decades before they are accepted. There are immigrant groups, like the 'damn Portagees', Indians, blacks, and other ethnic groups who are not immediately accepted into the main stream. The eighth —or tenth— generation Yankees form the core of the local population, but members of other groups may gradually assume local identity" (Labov, 1985: 298).*

Asimismo el mencionado autor indica que los dialectos regionales se transforman en dialectos sociales urbanos cuando los migrantes se convierten en vecinos de una ciudad, instalando así una nueva cohesión de grupo:

> *"Wyld observed that regular pattern in the development of English was the transformation of rural, regional dialects into class dialects in the cities. This process often involves the movement of rural speakers into low-prestige urban occupations, and into rapidly growing ghettos" (Ídem, p. 299).*

El autor añade que cuando los pobladores provinciales se incorporan vía migración a las ciudades ellos sufren la rediculización de su dialecto regional, porque dicha variedad hablada es calificada como de bajo prestigio:

> *"When the rural speaker arrives in the city, he usually finds that his country talk is ridiculed. Even if it was a marker of local identity, and a source of prestige at home, he may already have been conscious of the provincial character of his speech before he came to the city" (Ídem, p. 299).*

En consecuencia, hay una transformación de un dialecto en sociolecto, de modo que la variación horizontal de la lengua deviene en variación vertical. Ahí la sociolingüística toma su rol preponderante.

d) La identidad étnica y la identidad lingüística

Según Dalloz (2007: 147) la identidad étnica es una concepción esencialista de la nación, entonces expresa la identidad nacional, mientras para Bourdieu (2002: 62) y García Linera (2000: 125-127) la identidad étnica es considerada como el capital étnico, siendo así una dimensión específica del capital simbólico que interviene en la lucha política. Al mismo tiempo, García Linera amplía indicando que el capital étnico es el que atraviesa los capitales económico, social, político y lingüístico, además para este autor las características de la búsqueda del blanqueamiento cultural y el tener un cierto apellido son signos de discriminación simbólica.

A su turno, Bustos Tovar e Iglesias (2009: 7, 13, 21) expresan la lengua como el poderoso instrumento de identificación colectiva. Según ambos autores, las lenguas crean una conciencia lingüística, la cual impone una visión homogeneizadora y particularista a la vez de la identidad. Asimismo Bustos Tovar (p. 14) indica que Europa vive los tiempos de reconversión de factores identitarios universalistas por factores particularistas. Así los idiomas vasco, bretón entre otros, que antes parecían abandonados a su desaparición, ahora comienzan nuevamente a tener fuerzas mediante los procesos de normalización lingüística. Luego la identidad en España, según Bustos Tovar (p. 29-30), se ha resuelto mediante la conciencia lingüística; en consecuencia, aceptando las dos lenguas (minoritaria y mayoritaria) como cooficiales que consagra una situación de bilingüismo territorial.

Bustos Tovar (p. 24) afirma que la lengua es un producto histórico, cuyos cambios se producen por razones políticas, sociales y culturales, no por cuestiones lingüísticas. A su vez, el autor señala que el valor identitario de las lenguas, cuando ellas entran en convivencia, se refleja en dos planos, un plano como la identidad lingüística, y otro, como la identidad social. El primero es estudiado por el lingüista o por el filólogo, y el segundo plano, por aquellos que se ocupan de las ciencias sociales:

> *"Uno le interesa al filólogo, afecta al modo en que cada comunidad lingüística ha sentido esa convivencia de lenguas. Otro, de interés para sociólogos y politólogos, es el modo en que esa realidad coexistencial ha sido manipulada para ponerla al servicio de una ideología o de un proyecto político, generalmente de raíz nacionalista" (Bustos Tovar, 2009: 30).*

En lo lingüístico, de acuerdo a Blanchet (2007: 30) las lenguas son también elementos identitarios, las cuales hacen posible el abanico de tipos de pertenencias, desde una pertenencia a grupos restringidos hasta una identidad supranacional, como ser desde una variante local hasta una lengua internacional. Pues para dicho asunto, según este autor, se necesitan estrategias individuales y colectivas basadas en políticas lingüísticas.

La identidad lingüística, según Salikoko Mufwene (1997: 160-164), es una noción ligada a la comunidad lingüística, además la forma del mensaje que es expresada por el individuo refleja la identidad estatutaria del hablante, del oyente o del referente. La identidad lingüística a su vez para Mufwene revela la pertenencia a un determinado grupo, de manera que en los territorios multiétnicos y países plurilingües el uso de una lengua nativa manifiesta la afiliación étnica del hablante. Asimismo Mufwene citando a Laponce (1984) señala que el rol de la lengua como marca identitaria puede ser politizado cuando esta lengua define la unidad de un grupo social. En cambio, Bourdieu (2001: 120) aborda la identidad lingüística desde una sociolingüística estructural-crítica donde explica el concepto de hábitus lingüístico como un dispositivo que todo individuo adquiere e interioriza consciente e inconscientemente, luego este mecanismo se constituye en la esencia del hablante y con ello él actúa en toda la red de mercados lingüísticos.

Por su parte, Hambye (2005) estudia la pronunciación del francés en Bélgica, donde analiza la variación, sus normas e identidades. Él explica la variación geográfica de la lengua como la estructuración social del espacio, en la que las prácticas colectivas y sus normas lingüísticas son parte del mercado lingüístico, así la variación regional refleja las diferencias identitarias y actitudes hacia su propia comunidad local.

Hambye encuentra las marcas fonológicas que reflejan las variedades regionales, tales son: el ensordecimiento de las consonantes finales, el alargamiento vocálico, la pronunciación de la /r/ y el estatus y el comportamiento de las schwas. Para Hambye estas marcas diferenciales no son simplemente la consecuencia de la diversidad de sustratos dialectales, sino que, por una parte, están combinados con aspectos de origen geográfico, el nivel de escolaridad, la edad y el género, y por otra, con la influencia de la trayectoria social del hablante. Por tanto, la pronunciación del francés

en Walonia y en Bruselas muestra, en ciertos casos, la preferencia por los indicadores lingüísticos de cada norma endógena en lugar de seguimiento incondicional de las normas estándares.

El estudio de Hambye permite comprender que la territorialización de las variantes lingüísticas es un proceso sociolingüístico donde se construye normas lingüísticas endógenas y las identidades regionales colectivas. El francés de Bélgica analizado desde su producción fónica, socialmente no es una simple diversidad de sonidos sino una compleja distribución diatópica de las identidades lingüísticas.

e) La identidad lingüística como identidad individual

Le Page y Tabouret-Keller (2006: 1-2) consideran la variación lingüística de una comunidad o el contacto entre las comunidades, como aspectos que están correlacionados con factores sociales. En ese sentido, la lengua es un hecho idiosincrático, mediante la cual los hablantes de un grupo o de una comunidad expresan actos de identidad. Estos actos de identidad, según dichos autores (p. 4), son localizados en los individuos, quienes se ubican en un espacio multidimensional construido por el universo social que les rodea; entonces ellos definen su posición según que usen una cierta lengua con cada uno de los interlocutores.

Para Le Page (p. 4-5) los atributos lingüísticos de un grupo o de una comunidad no existe como tal sino solamente en la mente de los individuos, así los individuos son los que actúan unos a otros. De modo tal, Le Page (1970s) ha sido considerado por Trudgill (2006) como el padre de sociolingüística británica, a su vez, uno de los que sostuvo la sociolingüística expresada en los individuos distinta a la sociolingüística del grupo o comunidad.

Según Le Page (p. 5) las comunidades lingüísticas son heterogéneas y él ha detectado tres de sus características. La primera es la estigmatización de la lengua vernacular en relación a su par estándar. Pues la lengua estándar es la que se usa en el sistema educativo y actúa como el parámetro formal de aceptabilidad social y de prestigio. La segunda característica es la heterogeneidad del comportamiento lingüístico de las personas, lo que difiere de la homogeneidad monolingüe imaginada

como norma por muchos lingüistas y no lingüistas. La tercera característica es la situación controversial de los estándares lingüísticos dentro de las mismas sociedades.

Estas características según Le Page y Tabouret-Keller son aplicables en muchas comunidades que han logrado la independencia post-colonial. Tales como las comunidades de África, la India, el Asia Sud-Este, las comunidades del Caribe y la gran parte de las Américas. De modo que ambos autores centran su estudio en los hablantes del Caribe, en los inmigrantes de la India oeste en Gran Bretaña y en algunos datos ofrecidos de Malasia y Singapur. Así su teoría es válida para la sociolingüística boliviana, en su aspecto heterogéneo, pero no de la misma manera para la sociolingüística británica.

f) La identidad nacional y plurinacional

Yaguello (1988: 47-49) señala que la lengua francesa es identificada con las comunidades geográficas y políticas definidas. Así el francés es una lengua nacional con la cual se muestra la identidad nacional. En tal sentido, lo que la autora menciona es que la identidad lingüística hace la identidad nacional. Asimismo ella menciona al chino hablado en la China y lo propio el holandés en Holanda. Según Yaguello la adecuación entre una lengua y una nación ha contribuido a forjar una unidad nacional, donde la lengua vernacular se beneficia como lengua vehicular y como lengua oficial.

Sin embargo, la mencionada autora (p. 50) indica que la unificación lingüística no es posible en los Estados Pluriétnicos, donde sí hay conflictos lingüísticos, aquí se impone un idioma con estatus de lengua oficial, lengua que abre la colonización lingüística, se superpone entre las lenguas nacionales. De ahí mencionamos que, la autora utiliza la categoría ‘oficial’ superior a la categoría ‘nacional’, indicando así las potencias colonizan a las etnias.

Desde el punto de vista de la relación entre lengua y nación, Saussure (1998 [1916]: 67) menciona que las costumbres de una nación son reflejadas en su lengua, de modo tal la lengua hace la nación. En consecuencia, uno de los principales factores que construye una nación es sin duda la lengua.

4.2.2. LOS PROCESOS IDENTITARIOS EN EL CASO DE BOLIVIA

Este país que se ha creado el 6 de agosto de 1825 como República, duró tal cual hasta la primera mitad del siglo XX, época en que la población indígena era excluida de la sociedad boliviana, más al contrario fue vista como parte decorativa del paisaje, tanto por su vestimenta típica como por su peculiaridad cultural. Posteriormente, el 9 abril de 1952 se produjo la revolución nacional que convirtió al país en un Estado-Nación incluyente y asimilacionista, incorporando a los indígenas mediante el derecho al voto, y así participar en las decisiones políticas de la República. Según Mendoza[11] (2009, comunicación personal) la categoría de "indígena" ha sido cambiada por la categoría de "campesino" a partir de 1952 por el gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario, de aquel entonces. Esta recategorización del indígena, condujo a la inclusión social pero manteniendo la separación entre campo y ciudad, de modo que se creó dos sistemas educativos, uno denominado magisterio rural, para los campesinos, y el otro, magisterio urbano, para las ciudades.

Este hecho es corroborado por Patzi (2006: 69) quien, asumiendo la teoría de arbitrariedad cultural de Bourdieu, indica que la clase dominante se ha interesado en todo momento en la civilización de los indígenas, a fin de integrarlos en la cultura considerada legítima que se basa en los principios de la modernidad y de la razón occidental. Luego las características de la modernidad dejaron de ser novedad y pasaron a ser parte de la cotidianidad, así dicha modernidad impone la destrucción de los vínculos sociales, las costumbres y las creencias llamadas tradicionales.

En tal sentido, según Patzi (p. 70-71), la concepción occidental ha institucionalizado la violencia simbólica en Bolivia desde 1952. Desde entonces los valores y los hábitus occidentales dejaron de ejercer la violencia física y la violencia mediante la guerra. La estructura de las instituciones de violencia simbólica ha atacado la subjetividad del indígena y sus representaciones, luego comenzaron con el moldeamiento cerebral y disciplinamiento de los cuerpos y almas indígenas. Una de las instituciones encargadas para la violencia simbólica fue la escuela, la que se ocupa de imponer la

[11] Carlos Mendoza, sociólogo boliviano que estudia el tema de etnias de Bolivia relacionado a la educación.

arbitrariedad cultural transformando el alma indígena en el hábitus de la cultura blancoide, la que es el modelo creado por la clase dominante. A su vez, para Patzi el plano subjetivo integra la somatización de la dominación, la cual implica la diferenciación indígena y blancoide como un hecho natural.

En tal contexto, Patzi señala que la integración no es plena, sino limitada. Esta integración con límites genera un mecanismo de exclusión, promovida por el Estado del “52” (1952) en Bolivia, a través de su sistema educativo diferenciado rural y urbano.

El Estado del “52”, según el mencionado autor, ha creado anillos de jerarquía colonial. Así los indígenas sólo están habilitados para trabajos de menor jerarquía, como ser en el campo educativo lo máximo que pueden aspirar es ser el director de un colegio; en la policía, sólo ser suboficiales; en la política, participar fuera de la franja de seguridad y no como diputados ni senadores; en la administración, sólo realizar trabajos manuales e instrumentales; pero el resto de los trabajos jerárquicos estaba destinado para los criollos y mestizos de la clase dominante. De modo que la integración se dio mediante la subordinación, donde los indígenas considerados en esa época “campesinos” ocuparon el estrato inferior de la jerarquía social boliviana.

En ese contexto, según Patzi (p. 73-79), emergió la protesta indígena, unos que reclamaron ser parte de la nación, exigiendo ser tomados en cuenta en los espacios de poder, y otros reclamaron la autodeterminación como la única salida, para librarse de la imposición de la arbitrariedad cultural. La primera exigencia llegó a ser una propuesta de mestizaje o “acholamiento”, reclamando su incorporación a la arbitrariedad cultural, lo cual se tradujo en la propuesta de “multiculturalidad” como una nueva filosofía nacional y también acorde a su nueva propuesta educativa de “interculturalidad bilingüe”.

Estas propuestas de multiculturalidad y de interculturalidad bilingüe, de acuerdo a Patzi, son las nuevas formas de violencia simbólica, precisamente así porque plantean y reconocen la tolerancia y el respeto a la diversidad de funciones jerárquicamente construidas, tanto en sus aspectos económicos, políticos y culturales; por tanto, aquellas propuestas justifican sutilmente la desigualdad social entre la cultura criollo-mestiza y la cultura indígena en el contexto boliviano, basándose en el

principio universalista, centrado en el sujeto individual, que lleva incorporado un lenguaje, una política y una economía, como condición de su reproducción y perpetuación en el poder.

La exigencia de la autodeterminación, según Patzi (p. 79-80), pretende recomunalizar la sociedad en contracorriente al multiculturalismo, porque lo multicultural es violencia simbólica, que reduce la cultura nativa simplemente a su aspecto ritualístico.

En tal contexto, el sentido de imposición y la subordinación permanecen con el multiculturalismo, lo que cambia es el matiz de homogeneización por el matiz de ritualización con la cultura nativa.

Patzi a su vez discrepa con el socialismo comunitario y plantea la alternativa del comunitarismo indígena. Ello corresponde a una identidad indígena del país que alcanza el 62% según el censo 2001, respecto a la no-indígena que llega a ser el 38% respectivamente. En consecuencia, la primera década del siglo XXI ha sido para Bolivia los momentos de grandes transformaciones en sus aspectos político, social y cultural. Hubo constantes movimientos indígenas a nivel del país y el debilitamiento del Estado-Nación, por las razones que explica Patzi párrafos arriba.

Asimismo, los movimientos indígenas, son interpretados por De Munter (2007) en tres categorías antropológicas: la cosmopraxis andina, las mareas culturales y la progresión cultural.

La cosmopraxis, según De Munter, se manifiesta en el enunciado aymara "*Pachax kutti*" 'Momentos de pasados y futuros', concepto que se refiere a la cultura viva, siempre vista como el cambio constante. A su vez, De Munter en todo momento menciona a su consejero aymara Ricardo Mendoza, y sostiene que la cosmopraxis es 'practicar la familia', que significa no vivir aislado de la familia, y así 'construir la comunidad viva' a través de los sistemas de reciprocidad comunitarias.

Las mareas culturales se manifiestan mediante el enunciado aymara "*Pachax jutir saririwa*" 'El tiempo-espacio viene y se va, se va y viene', frase que expresa el movimiento de los tiempos (*the tides of the times*). De tal modo, de acuerdo a De Munter, los aymaras de la ciudad de El Alto conviven simultáneamente con características criollas, mundiales y de sus antepasados. Asimismo De Munter (p. 62,

67) señala que las mareas culturales se contextualizan en la frase indígena "*taypi-tinku-kuti*" 'centro-encuentro-vuelta' que significa la localización y la redireccionalización de los cambios culturales.

La progresión cultural, según De Munter (p. 9, 70-71), se explica a través del dicho aymara "*Qhip nayr uñtasis nayraqatar saraña*" 'Caminar adelante mirando hacia atrás y adelante', lo que significa la continuidad cultural en movimiento espiral hacia un adelante que implica la visión del presente-pasado. Es un movimiento que se proyecta y orienta al tiempo pasado.

Entonces, De Munter construye la identidad indígena como una categoría dinámica que se encuentra en un cambio constante y este cambio se centra en la visión del pasado. Por ende, este estudio antropológico afirma la contraposición de visiones, sobre todo con la visión de futuro que se sostiene en la racionalidad occidental, la cual para Patzi y Bourdieu es considerada una arbitrariedad cultural, que se impone como legítima a las otras racionalidades que no coinciden con el paradigma occidental.

Bolivia viviendo esta realidad cambió durante la primera década de este siglo de un Estado-Nación a un Estado Plurinacional, por la emergencia de identidades étnicas y lingüísticas nativas, expresadas como nación aymara, nación quechua, entre las 36 nacionalidades, que son reconocidas por la nueva Constitución Política del Estado.

Asimismo estas identidades étnicas y lingüísticas, efectivizadas como colectividades que conforman las naciones, componen la plurinacionalidad, además reclamaron las autonomías indígenas con autogobierno, de las cuales sólo once municipios lograron su autonomía indígena en el país en la primera etapa autonómica, entre los cuales dos se encuentran en el departamento de La Paz: la autonomía indígena de Jesús de Machaca, cuya lengua nativa es aymara, como también la autonomía indígena de Charazani, cuya lengua nativa predominante es el quechua. Ninguna autonomía indígena hubo todavía en esta etapa en el departamento de Cochabamba.

En tal contexto, la población boliviana muestra la construcción de las identidades propias, como son la identidad relacionada con la pertenencia étnica, la identidad relacionada con la lengua nativa y la identidad relacionada con la sociedad boliviana considerada últimamente plurinacional.

4.3. CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

a) La elección de lengua y el cambio de lengua

Una comunidad lingüística elige y usa la primera, la segunda o la tercera lengua respecto a otra comunidad lingüística, que ambas no coinciden en la secuencia del tiempo, por ende, se produce el cambio de lengua de generación a generación. Al respecto, Fishman (1972: 107) afirma que grandes poblaciones han adoptado una lengua o una variedad en su repertorio lingüístico, con o sin abandono de la lengua anterior. Fishman basa el cambio de lengua como parte de la historia moderna, lo que le permite trazar una clase de cambio que conduce a potenciar más a las lenguas conocidas como dominantes, ya sea en concreto la lengua de un país o del mundo entero.

Los cinco momentos de cambio de lengua en el mundo, acorde a Fishman, son: (1) la vernacularización de las actividades gubernamenales en Europa, mediante una lengua nativa; (2) la anglificación y la hispanización del Norte y Sudamérica respectivamente; (3) la elección del inglés y francés como lenguas elitistas en la comunicación mundial; (4) la rusificación de las poblaciones soviéticas y (5) el paralelismo entre la lengua vernacular y las lenguas importadas en las acciones gubernamentales, educativas y culturales en partes de Asia y África.

Lo que salta a la vista en la lectura de Fishman, sobre todo con énfasis en la realidad sociolingüística del siglo XX, es que el cambio de lengua ocurre a nivel de comunidades lingüísticas en el eje del tiempo. Asimismo se ve que estos cambios producen nuevas comunidades monolingües, bilingües o trilingües. De ahí los procesos ocurren en el eje horizontal o secuencial, donde se forman estadios sociolingüísticos, impulsados por cada generación de hablantes. Estamos actualmente en el siglo XXI, lo que merece explicar la sociolingüística de acuerdo a los nuevos cambios lingüísticos, como ocurre algo distinto en Bolivia, respecto a lo que dice Fishman, donde el proceso de vernacularización a través de la lengua nativa y con la identidad étnica renuevan obviamente el enfoque sociolingüístico.

Asimismo Fishman (1988: 147-162) señala que los procesos psicológicos, sociales y culturales tienen que ver con el cambio de uso de la lengua. Así una lengua continúa en el tiempo ganando hablantes en una situación de bilingüismo donde una cierta lengua es predominante en los adultos y a su vez es la lengua materna predominante en los jóvenes. En consecuencia, se produce el decrecimiento de la otra variedad del bilingüismo.

En los procesos de cambio de lengua, según Fishman, los habitantes de la ciudad son más propensos a dicho cambio, mientras los habitantes del campo son más conservadores por su situación de aislamiento. Por otro lado, la lengua prestigiosa es la que desplaza a la de menor prestigio. Pues el prestigio lingüístico no es una etiqueta que se asocia a una lengua y que funciona en todos los contextos, sino el prestigio de las lenguas varía de una comunidad lingüística a otra, incluso para los mismos interlocutores, como también varía de una comunidad de habla (retícula lingüística) a otra en la misma comunidad lingüística. En Bolivia, no aparece un solo prestigio sino varios, de manera que la lengua nativa va acompañada del prestigio cultural más que del social, algo que nos permite reflexionar relacionando el prestigio lingüístico con la cultura y con el territorio.

Los conceptos de “lenguas internacionales” o “lenguas prestigiosas” ayudan a pensar hacia un solo camino de cambio. Así, los cambios de lengua a favor del inglés, castellano y portugués en el Nuevo Mundo, de acuerdo a Fishman, no son por los factores lingüísticos, sino por el control territorial, por el poder económico y por el poder ideológico de dichas sociedades. En tal contexto, las lenguas están asociadas a tales fuerzas y cuales poderes, que por ende generan para sus hablantes una serie de ventajas frente a los hablantes que no usan estas lenguas. Esta explicación nos permite abrir un nuevo rumbo, que si el cambio de lengua es a favor de las lenguas dominantes o hacia las lenguas nativas, o hacia ambas.

b) La elección de lengua en la situación del plurilingüismo

En el momento que una generación se convierte en bilingüe y abandona paulatinamente su lengua originaria, entra a un estadio intermedio denominado bilingüismo respecto a una generación anterior que estaba en un estadio de

monolingüismo, con lo cual se concreta el cambio de lengua en una situación plurilingüe (Trudgill, 2007; Fishman, 1988).

La lengua se elige de acuerdo a la generación, lo cual implica que cada generación desarrolla su lengua, la que es completada en las etapas de adulto joven y adulto maduro. Esta elección de lengua además está acorde a cómo esas generaciones se identifican con tal o cual cultura, a la vez según tal o cual territorio donde viven. Así las lenguas que sufren cambios rápidos se perciben en cada generación, pero los cambios lentos sobrepasan los límites de la sociolingüística, lo que mejor puede ser abordado por la historia de la lengua en cuestión.

c) Identidad étnica, identidad social e identidad lingüística

La revisión teórica nos ha llevado a distintas identidades, como ser, la identidad étnica, la identidad de género, la identidad social, la identidad individual, la identidad lingüística, la identidad nacional y la identidad plurinacional. Todas estas identidades pueden ser comprendidas en la sociolingüística a partir de tres categorías: la étnica, la social y la lingüística.

La categoría étnica es comunitaria e individual a la vez, que ello de acuerdo a Albó es una paradoja aymara porque está ligada a la práctica de su solidaridad y faccionalismo; pero su peso está en lo comunitario que en lo individual. Lo comunitario está ligado a la concepción de territorio y a la concepción de cultura. No por nada, Dalloz conceptualiza la identidad étnica como esencialista. El hecho de identificarse con una etnia, a un individuo le vuelve comunitario, donde aquel individuo deja de ser tal y se vuelve un comunario, es decir, parte de la comunidad con la que se identifica.

Lo mismo sucede con la identidad social. Esta identidad más comprendida como clase social. Entonces, uno al identificarse o ser identificado forma parte de un estrato social. La diferencia de esta identidad con la étnica es que la social es más impuesta que la étnica, porque la social es clasista y societaliza jerárquicamente la población; no obstante, la identidad étnica es más compartida y forjada desde adentro. De manera que estas dos identidades no entran en coordinación sino en subordinación, cual sea la subordinante y la otra subordinada.

La identidad lingüística es el hecho de hablar la lengua, lo que sí entra en correlación ya con la étnica ya con la social. En ese sentido, una persona si asocia estas dos identidades hablará aymara y será aymara, pero probablemente contrastará con la identidad social; o en sentido distinto, hablará aymara y se identificará con la clase media o alta, pero contrastará con la identidad étnica.

Lo que no sucede es que se identifique con una clase social y a la vez con un grupo étnico simultáneamente, aunque una complementa o suplementa a la otra en caso que se asocien las tres identidades, incluyendo la identidad lingüística, pero sin ella no entran en coordinación, por el hecho de que la identidad social se basa en organización vertical y la identidad étnica en la horizontal. Entretanto, la lengua es una identidad flexible y diagonal. Por ende, estas tres identidades nos permiten aclarar los contrastes y complementariedades construidos, los que atraviesan los niveles micro, meso y macro, vale decir, lo individual, lo comunitario y lo societal, lo que significa además distinguir teóricamente los tres niveles y en relación al tema del trilingüismo.

CAPÍTULO V

INDIVIDUALIZACIÓN DE LAS LENGUAS

Los conceptos y los procesos que explican la variación individual del hablante son recogidos en este capítulo. De tal manera, el estudio de las lenguas en relación al individuo es otro tipo de observar el escenario sociolingüístico, lo que por cierto, es la percepción del nivel micro. Aquí las lenguas son estudiadas según el orden de aprendizaje y según la competencia comunicativa que obtienen los bilingües y los trilingües, consecuentemente el desarrollo de su lengua referencial.

5.1. LAS LENGUAS DEL INDIVIDUO HABLANTE

5.1.1. LA LENGUA MATERNA Y LA PRIMERA LENGUA

Las nociones de lengua materna y la primera lengua tienen su razón de existir dentro de un pensamiento complejo de la lingüística donde se destaca el concepto del multilingüismo; pues concretamente dentro de los ámbitos de la bilingualidad y la trilingualidad, los cuales implican la existencia de una segunda o tercera lengua. Ante esta variedad de lenguas secuenciales salta a la vista otros conceptos diferenciadores como el estatus de cada lengua en relación a la fuente lingüística como es el idioma de la madre o el de los medios de comunicación masivos. Todo ello nos hace reflexionar sobre la naturaleza caracterizante de la lengua materna y de la primera lengua.

Así podemos indicar que no toda lengua materna llega a ser lengua vehicular, es decir, la lengua de la escuela y de la comunidad lingüística. Ello depende si dicha lengua ocupa un cierto espacio en las instituciones públicas o privadas, además si tiene el prestigio logrado aunque carezca de estandarización.

De acuerdo a Yaguello (1988: 81-82) la lengua materna es la lengua de infancia que es apreciada por el propio hablante y que su adquisición no ha sido obligada, más al contrario se considera como el desarrollo lingüístico de la persona. Ella señala que la segunda lengua puede sustituir a la materna si aquella se aprende a una edad

temprana, pero si la L2 se aprende a una edad ya mayor dicha sustitución es muy resistida. De tal modo existe un bilingüismo, el cual es muy enriquecedor para las personas que alcanzaron una conciencia cultural aguda, quienes utilizan como una competencia apreciada.

Desde el punto de vista sociolingüístico, la lengua materna puede ser la primera o la segunda lengua, debido a que dicha lengua sea reconocida como tal por la sociedad donde vive y al ser reconocida recibe un estatus y un lugar en la situación sociolingüística del país. En referencia al concepto sociolingüístico de primera lengua, Swann y otros (2004: 111) señalan que la primera lengua es la lengua de la comunidad más que del individuo. Sin embargo, la lengua materna para dichos autores (p. 213) es aquella que el individuo usa desde el nacimiento, es la lengua de la casa, es la lengua primaria. La lengua materna es transmitida por los padres en el contexto de la casa. En cambio, los contextos multilingües muestran que la lengua que aprende el niño no es la lengua materna de la madre o del padre o ninguno de ellos, sino es la lengua de la comunidad.

Entonces, teniendo las definiciones sociolingüísticas de lengua materna y primera lengua se comprende que la lengua materna es un asunto individual que corresponde a la L1 o L2 de la comunidad lingüística, mientras que la primera lengua que aprende el niño es de carácter social de la comunidad donde vive, y la materna se rezaga como segunda si hay la presencia del grupo lingüístico; o incluso en el caso de inmigrantes de otros países sin el grupo lingüístico, se desplaza al lugar de la tercera lengua. Por tanto, la lengua materna es una primera o segunda lengua del individuo, independiente de la comunidad lingüística, de modo que ella es un concepto más lingüístico que sociolingüístico; en cambio, la primera lengua es aquélla que el individuo ha aprendido en su comunidad lingüística desde su infancia. La primera lengua (L1) es comprendida en términos concretos según el orden de lengua-comunidad-tiempo.

Pues, la primera lengua está ligada en todo momento a la comunidad lingüística, mientras que la lengua materna remite a la lengua de la madre, idioma que puede o no coincidir con la lengua de la comunidad. Por tanto, ambos conceptos se refieren a la L1, uno desde la sociolingüística y otro desde la lingüística; además, la lengua

materna es también primera lengua cuando los hablantes no han cambiado de una a otra comunidad lingüística.

5.1.2. LA SEGUNDA LENGUA

La existencia de la diversidad lingüística en el mundo, en un país o en un continente, nos conduce esta vez a reflexionar sobre el aprendizaje de una segunda lengua aparte de la lengua materna. Al respecto, De Bot, Lowie & Verspoor, en su libro Second Language Acquisition (SLA), explican sobre cómo son aprendidas y también olvidadas las lenguas que fueron aprendidas después de la materna.

> *"For SLA, in short, this implies that a person's knowledge of a language (first, second, third and so on) is never stable and keeps developing when used. When not used, there is stagnation and ultimately a loss of skills. This continuous growth and loss is influenced by a whole range of factors: not only the type and amount of contact with a language, but also individual factors such as age, attitude, motivation, intelligence, and earlier learning experience are important" (De Bot y otros, 2005: 3).*

Asimsimo De Bot y otros (p. 6) indican algunas pautas de cambio de los migrantes, pues dichas personas cuando migran con toda su familia modifican el estatus de su lengua a través del tiempo. Los padres continúan usando como su lengua materna al interior de su familia, pero los hijos empiezan a usar la lengua del medio social que les rodea y en esa lengua se comunican entre ellos y se dirigen a sus padres y abuelos; por lo tanto, la lengua materna pierde su estatus especial y se convierte en segunda o tercera lengua de las nuevas generaciones. Esta explicación nos hace ver que el entorno social mayor define la primera lengua, y el entorno familiar queda sólo para la segunda o tercera lengua, en ausencia de la comunidad lingüística que respalda la lengua materna.

Según Swann y otros (2004: 272) conceptualizan la segunda lengua, abreviada L2, como la lengua de un individuo o de una comunidad que no es adquirida desde el nacimiento, sino en una etapa subsiguiente a la primera. La segunda lengua es aquella que se dispone como medio de comunicación en el contexto de la comunidad

lingüística. Tal es el caso de los Panjabi hablantes en el Reino Unido. Por ende, estos autores contrastan la segunda lengua con la lengua extranjera, según la presencia o ausencia de la comunidad lingüística; asimismo, ellos relativizan la diferencia entre L2 individual y L2 comunitaria.

Por su lado, Ortega (2009: 31) resalta la importancia de los conocimientos previos formados en la L1, los cuales se convierten en la fuente de influencia en el aprendizaje de la L2. Asimismo añade ella que la transferencia o la influencia *cross-lingüística* son elementos analíticos de la adquisición de la segunda lengua.

En tal sentido, el aprendizaje de una segunda lengua tiene una situación distinta de la primera lengua, pues la segunda no puede ser aprendida tan fácilmente como la primera. Precisamente, la L2 desde la óptica sociolingüística, comprendemos que es imposible separar la L2 de su comunidad lingüística o de su grupo lingüístico, de ahí que la primera lengua del padre o de la madre es socializada como la segunda lengua de los hijos cuando ambos padres cambian de una comunidad lingüística a otra y están relacionados al grupo lingüístico existente. Por tanto, la segunda lengua (L2) es comprendida en términos concretos de acuerdo al orden de lengua-comunidad-tiempo.

En consecuencia, la segunda lengua es conceptualizada desde dos enfoques, una mirada desde la sociolingüística, la que toma en cuenta la comunidad lingüística, y otra desde la lingüística, la que se basa en el individuo.

5.1.3. LA TERCERA LENGUA

Swann y otros (2004: 314) explican que dentro del estudio de la adquisición de lenguas extranjeras surge el concepto de tercera lengua (L3), el cual se distingue de la segunda lengua; pues hasta antes de su aparición esta última (L2) incluía a la tercera, cuarta o más lenguas. Los autores señalan que los hablantes quienes han aprendido una o más lenguas extranjeras corresponden al campo de investigación de la tercera lengua. Al respecto, comprendemos desde la sociolingüística, como aquella lengua cuyos individuos que la hablan por alguna razón, pero no viven en la comunidad lingüística respectiva ni tienen un grupo lingüístico en el país donde viven.

A su turno, Cummins (2002: 205) expone dos estudios realizados en Canadá sobre el desarrollo académico de la L1, los cuales se relacionan con el aprendizaje de otros idiomas. El primer estudio realizado por Bild y Swain (1989) indica que los estudiantes del programa bilingüe francés-inglés, cuya lengua nativa era distinta a estas dos, se desenvolvían mejor en las pruebas gramaticales del francés que el grupo de alumnos que tenían el inglés como lengua materna, pero no pasaba lo mismo en las pruebas de conocimiento léxico. El segundo estudio de Swain y Lapkin (1991) y Swain y otros (1991) identificaron que los padres de los alumnos que no tenían ningún conocimiento de la lengua nativa tradicional eran de un nivel escolar y laboral superior a los padres cuyos hijos hablaban o comprendían alguna lengua nativa tradicional.

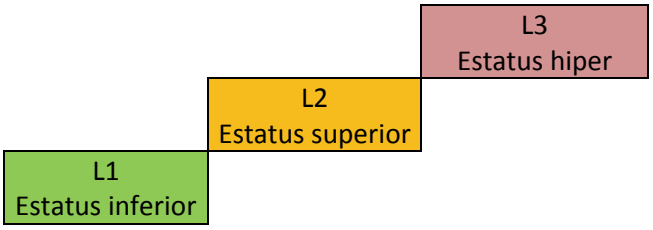
En tal contexto, Cummins (p. 206) expone las conclusiones de los autores arriba mencionados indicando que hay una transferencia de conocimientos y de procesos de aprendizaje entre las lenguas, ahí el desarrollo de la lectoescritura en L1 conlleva ventajas para el aprendizaje de otras lenguas; de modo que el desarrollo de la lectoescritura en el idioma minoritario, que se habla normalmente en el hogar, facilita el aprendizaje de una tercera lengua en la escuela, por ende, el trilingüismo se constituye en un objetivo educativo factible. Entonces, entendemos que esto sucede con lenguas minoritarias en el país, al mismo tiempo mayoritarias en otro. En consecuencia, no cabe duda que la tercera lengua (L3) tiene la posibilidad de alimentarse de la transferencia léxica de un idioma y de la transferencia gramatical de un otro, o recibir a la vez según Moreno y Tassara (2003) la influencia tipológica de uno de estos idiomas.

A su turno, Jessner (2006: 20) identifica tres áreas concretas de las que se ocupa el estudio de la adquisición de tercera lengua: la influencia *cross-lingüística*[12], el trilingüismo temprano y los efectos del aprendizaje de una tercera lengua sobre el bilingüismo. De tal manera, Jessner se distingue de Ortega (ella citada más arriba), en el manejo de la categoría "influencia *cross-lingüística*", al afirmar que tal área corresponde a la tercera lengua, mientras Ortega lo dice de la segunda lengua. Pues, hay un debate abierto entre el trilingüismo y el bilingüismo.

[12] La influencia cross-lingüística implica una relación transversal de una lengua a otra.

La tercera lengua (L3) es la que completa la trilingualidad, ésta es un hecho individual que es desarrollado por las personas después de la adquisición de la primera lengua (L1) y del aprendizaje de la segunda lengua (L2). Siguiendo el aporte teórico de Hamers y Blanc (1993) respecto a la construcción de la bilingualidad, a su vez contrastando con las contribuciones de Abdulaziz (1972) sobre la triglosia y de Calvet (1999) sobre la constelación lingüística, se posibilita la graficación de la trilingualidad, donde aparece la tercera lengua con estatus lingüístico mayor, lo que no es más que un producto suplementario de la bilingualidad en un contexto más complejo como es el multilingüismo.

Figura N° 18. La tercera lengua en el contexto de la trilingualidad según estatus de cada lengua.



Sin embargo, otros individuos trilingües pueden aprender dos lenguas al mismo tiempo en la casa y una tercera después. La formación de la trilingualidad depende del contexto o contextos a los que se exponga el hablante. Por tanto, la tercera lengua (L3) es comprendida en términos concretos según el orden de lengua-hablante-tiempo.

5.2. EL MULTILINGÜISMO

Trudgill y Hernández (2007: 229) conceptualizan el multilingüismo como una situación sociolingüística opuesta al monolingüismo, cuyo análisis corresponde al nivel micro de la misma sociolingüística, tomando siempre en cuenta dos o más lenguas y por ende conlleva el contacto de lenguas y el bilingüismo individual. A su turno, Hamers y Blanc (1993: 6) abordan el multilingüismo como la bilingualidad (bilingüismo individual) donde el hablante accede a más de una lengua como medio de comunicación. Sin

embargo, Swann y otros (2004: 214-215) amplían el sentido del multilingüismo al uso de más de dos lenguas.

Así, los debates del multilingüismo partieron del bilingüismo, que luego necesitaron ser alimentados por la adquisición de una lengua extranjera, la cual sea considerada como la modalidad de aprendizaje de una tercera lengua. Este idioma normalmente suele ser el inglés por su expansión en diferentes países de Europa y otras regiones del mundo:

> *"In view of the widespread acquisition of English by those who are already bilingual or are also acquiring a regional lingua franca this study will contribute to the current discussion of multilingualism with English in Europe and beyond, as well as the understanding of multilingual speech processing" (http://www.eup.ed.ac.uk *(32); 11-06-2007).*

Por otro lado, Le Page y Tabouret-Keller (2006: 14) trabajan la sociolingüística centrándose en los individuos multilingües, luego desarrollan su teoría a partir de las experiencias vividas en los países del Caribe y de América central, precisamente en Jamaica y en Belice. Este último fue el lugar del ejemplo de una experiencia multilingüe y multicultural, donde una señora mayor de edad que vive en su comunidad tiene la capacidad de compartir tanto en castellano, en criollo y en inglés. Ella cambia de identidad de acuerdo a su compañía, ella cambia de identidad cuando trata con sus amigos, de unos a otros, según su preparación de cambio que le permite alternar su identidad cultural, política y lingüística. Entonces, para los mencionados autores el comportamiento lingüístico se manifiesta como una serie de actos de identidad en los cuales los hablantes expresan su identidad personal y exteriorizan sus roles sociales.

Así, de acuerdo a los mencionados autores, las personas revelan ser más y menos hispanófonos, más y menos criollo hablantes y más/menos escolarizados. Ellos se mueven en el espacio sociolingüístico multidimensional a fin de acomodarse en diferentes encuentros y según los temas de conversación; por ende, ellos han desarrollado sus lenguas como su identidad lingüística, aunque no estén relacionadas con la identidad étnica.

Asimismo, Le Page y Tabouret-Keller (2006: 115) siguiendo a Le Page (1978) plantearon la hipótesis de proyección, focalización y difuminación. La proyección se refiere al modelo interno del universo que el individuo ha construido para sí mediante la lengua y luego muestra su universo mediante las imágenes de palabras, sea de manera aguda como la focalización o fijación, sea de manera más vaga, vale decir, la difuminación, en el proceso de la conversación que se produce con los interlocutores, donde a su vez se da la retroalimentación de proyección por sus interlocutores también de manera focalizada o difuminada. Pues, la focalización implica gran regularidad en el código lingüístico, mientras que la difuminación, la variabilidad en el código. Entonces, el individuo es visto como el centro de su lenguaje que posee un repertorio de sistemas socialmente marcados. Este lenguaje individual es el instrumento mediante el cual el individuo ajusta su respuesta en la conversación, donde su identidad lingüística se acomoda al interlocutor. Al mismo tiempo, Le Page muestra el proceso cómo una comunidad lingüística se focaliza en un territorio o se difumina en otro lugar en el que se produce la conversación.

El multilingüismo, según Yaguello (1988: 83), se institucionaliza cuando una lengua oficial que no es la materna se impone en desventaja de otras lenguas nacionales habladas por el pueblo. Esto es cuando una lengua extranjera, como el caso de África, el inglés, el francés o el portugués, fueron la lengua de los miembros de una élite, quienes por avatares de la historia impusieron su lengua como el idioma dominante frente a las lenguas nativas, convirtiendo en idiomas dominados; precisamente las nativas son las que representan a la tradición, a la identidad cultural, a la familia y a la infancia. De tal modo, se crea la nostalgia de los valores del pasado idealizado y el sueño de un porvenir independiente y digno para los hablantes dominados que se han asimilado a la dominante y han perdido su idioma nativo.

A fin de que el multilingüismo sea sostenible, La Unión Europea, según el texto citado a continuación referido a Francia, ha adoptado muchas iniciativas en aras de mejorar la competencia comunicativa en varias lenguas a fin de asegurar la sostenibilidad del multilingüismo en los propios ciudadanos:

> *« À la suite d'une proposition du Conseil de l'Europe adoptée par l'Union européenne, 2001 sera, en Europe, année des langues. De nombreuses*

*actions seront entreprises ayant pour objectif d'améliorer les compétences linguistiques, d'assurer la pérennité du multilinguisme et de sensibiliser tous les citoyens à cette problématique » (http://www.culture.gouv.fr *(22); 15-06-2007).*

5.2.1. LA BILINGUALIDAD

Hamers y Blanc (1993: 6) conceptualizan la bilingualidad como el estado psicológico de un individuo quien accede a más de un código como su medio de comunicación. El grado de acceso a estas lenguas por parte del individuo varía según el número de dimensiones, vale decir, psicológica, cognitiva, psicolingüística, psicológico-social, sociolingüística, lingüística, entre otras. Asimismo dichos autores (p. 8-9) especifican que las dimensiones de la bilingualidad se manifiestan en la competencia de ambas lenguas, como ser, en la organización cognitiva, en la edad de adquisición de las lenguas, en la presencia o ausencia de la comunidad lingüística de L2, en el estatus relativo de ambas lenguas y en la identidad cultural.

Así según la competencia comunicativa existen las modalidades de bilingualidad equilibrada o bilingualidad dominante; según la organización cognitiva, la bilingualidad compuesta (una sola unidad conceptual) o bilingualidad coordinada (dos unidades conceptuales); según la edad de adquisición, la bilingualidad temprana (0-10 años), adolescente (11-17 años) o adulta (18 ó más años); según la presencia/ausencia de la comunidad lingüística de L2, la bilingualidad endógena o exógena; de acuerdo al estatus de las lenguas, la bilingualidad aditiva o sustractiva y de acuerdo a la identidad cultural, las bilingualidades bicultural, monocultural, aculturada (sin identidad de cultura 1) o deculturada (con identidad ambigua).

De acuerdo a los mencionados autores, el contacto de dos lenguas da lugar a la bilingualidad, categoría estrictamente a nivel de análisis micro, es decir, el nivel individual.

A su turno, Cummins (2002 [1981]: 54) se ocupa de analizar el bilingüismo en sentido de bilingualidad desde el rendimiento académico de ambas lenguas. El mencionado autor entiende la lengua académica, a aquella que se usa en la escuela y que difiere

de la lengua conversacional, ésta es de uso cotidiano, con lo que más fácil se llega al dominio verbal, en cambio, la lengua académica subyace en el dominio cognitivo.

Cummins explica la hipótesis de interdependencia de la primera y segunda lenguas, en el sentido en que la enseñanza de la lengua X sea eficaz para promover el dominio de la lengua X, facilitará la transferencia del dominio de lengua X a lengua Y; ello es siempre posible mediante el suficiente contacto con la lengua Y en los ámbitos de la escuela y en el entorno, además de una suficiente motivación para aprender la lengua Y. Así Cummins da ejemplos de interdependencia de los idiomas árabe-francés, holandés-turco, japonés-inglés, chino-inglés y euskera-español.

Asimismo, la hipótesis del umbral es también sostenida por Cummins (p. 203) con mayor debilidad que la de interdependencia. El umbral según el autor le permite al estudiante alcanzar las destrezas académicas en las dos lenguas y consecuentemente lograr el nivel metalingüístico, académico e incluso cognitivo. Cummins usa el concepto de nivel umbral en un proceso de aprendizaje secuencial de las lenguas, donde según él se necesita cierto nivel de adquisición de la primera lengua para empezar la segunda lengua; pero este postulado no tiene validez para los bilingües de cuna, ni para los del bilingüismo temprano, quienes son bilingües desde la casa, en la cual el aprendizaje de las lenguas es simultáneo. Cummins (p. 200), consciente de la poca validez del umbral, indica que la hipótesis de interdependencia es la válida para las decisiones políticas y la planificación de programas educativos, mientras que la del umbral es menos relevante respecto a la de la primera hipótesis.

Pues, la teoría de Cummins toma en cuenta las destrezas de lectoescritura en ambas lenguas que conforman la interdependencia, pero no toma en cuenta las relaciones de poder que existen entre las comunidades lingüísticas constructoras del bilingüismo, reduciéndolas simplemente a dos conceptos: lenguas minoritarias y lenguas mayoritarias. En tal sentido, el principio de interdependencia, visto desde la dimensión sociolingüística tiene un carácter de bilingualidad con extensión al bilingüismo, siendo que es un recurso individual y social a la vez; no obstante, el umbral se mantiene

como un recurso individual que corresponde a la bilingualidad; no es generalizable como un recurso social[13].

Por otro lado, profundizando la sociolingüística de corte más individual que social, es menester referirse a aquello desarrollado por Le Page. Entonces, según Le Page y Tabouret-Keller (2006: 236), la bilingualidad en el caso de los bretones, ha pasado durante la primera mitad del siglo anterior (siglo XX) por un proceso de prohibición de hablar el bretón y ser forzados a expresarse en francés. Ello hizo que los pescadores y los vendedores de pescado se conviertan obligatoriamente en bilingües bretón-francés. Pues la prohibición de dicha lengua fue impuesta mediante anuncios en las oficinas que decían como se cita aquí: "*It is forbidden to spit and to speak Breton*", traduciéndolo sería, 'está prohibido escupir y hablar en bretón'. Esto permite ver que la bilingualidad pasa por el proceso de convivir con las actitudes sociales manifestadas hacia los individuos y los individuos aludidos son forzados a sobrellevar la condición de minorización y el desprecio de su lengua.

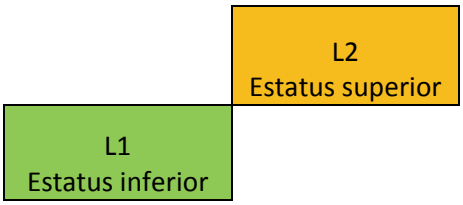
Ahora bien, continuando con Hamers y Blanc (1993: 77), ellos cuando analizan el desarrollo de la bilingualidad, señalan que un niño del grupo dominante no está ligado al valor que muestran las otras lenguas en la sociedad, si ninguna de estas lenguas son socializadas en edad temprana, el niño puede quedar monolingüe. En cambio, un niño del grupo subordinado, está obligado a aprender la lengua dominante, impuesta por la sociedad, de manera que dicho niño debe alcanzar una competencia proficiente en esa lengua para que pueda comunicarse en su entorno social.

En tal sentido, Hamers y Blanc afirman que la bilingualidad está determinada socialmente, donde la segunda lengua (L2) es generalmente la más prestigiosa y la más valorizada tanto en la sociedad como en el entorno del niño, mientras que la lengua materna (L1) es de estatus inferior y desvalorizada en la sociedad aunque no necesariamente en el entorno del niño; no obstante, ella puede ser valorizada también limitándose a la función comunicativa. Entonces, acorde a la concepción de dichos

[13] Usamos en nuestro trabajo el concepto del umbral clasificador, muy distinto al nivel umbral, teorizado por Cummins. El umbral clasificador es también un recurso individual que se usa para agrupar los niveles de lengua en el análisis micro, con el cual es posible estimar la competencia comunicativa y clasificar a los trilingües y no trilingües.

autores presentamos el gráfico de bilingualidad en secuencia diagonal, el cual revela un ritmo ascendente.

Figura N° 19. Bilingualidad en secuencia según estatus.



Sin embargo, otros hablantes de las minorías lingüísticas no alcanzan el nivel suficiente en ambos idiomas que según Hamers y Blanc se debe a la desvalorización de la L1.

5.2.2. LA TRILINGUALIDAD

El ámbito de la trilingualidad es uno de los campos del multilingüismo aún menos estudiado desde el área educativa y apenas comenzó unos años atrás en el área social.

Moreno y Tassara (2003: 33-36) en la Nueva Revista del Pacífico se refieren a la experiencia de la trilingualidad de idiomas románicos portugués-castellano-francés en el contexto chileno basado en la comprensión escrita simultánea a través de materiales didácticos desarrollados con el nombre de método europeo. Esto con el fin de valorizar las lenguas románicas y contrarrestar el crecimiento del inglés. Asimismo describen el método de enseñanza cuadrilingüe de cuatro lenguas románicas: castellano, portugués, francés e italiano. Los autores indican que en un tiempo de 60 a 90 horas de exposición lingüística, los adultos con la lengua materna en una de esas lenguas, podrían estar habilitados para comprender los textos de dichos idiomas.

La afirmación por estos autores se sustenta en la explotación de la tipología lingüística de cada idioma y el criterio de familia lingüística, los cuales son comunes a dichos idiomas y se constituyen en herramientas que facilitan la intercomprensión que de manera tal se hace el acceso al conocimiento. Pues en tal contexto, los autores

entienden el multilingüismo enfocado a las lenguas provenientes del latín excluyendo los otros idiomas existentes en Sudamérica.

Respecto al orden de adquisición de tres lenguas, Cenoz (2000), citada por Jessner (2006: 16), presenta cuatro rutas de aprendizaje (*routes of learning*) donde participan la primera, la segunda y la tercera lengua, que son: (1) las tres lenguas pueden ser adquiridas simultáneamente; (2) las tres lenguas pueden ser aprendidas secuencialmente; (3) dos lenguas son aprendidas simultáneamente después de la adquisición de la primera lengua; (4) dos lenguas son adquiridas simultáneamente antes del aprendizaje de la tercera lengua. Observamos en las cuatro rutas que plantea Cenoz la distinción de uso de los conceptos adquisición y aprendizaje. El concepto "adquisición" aparece como el proceso del primer periodo adquisitivo, donde participan como máximo tres lenguas desde el nacimiento, como se ve en la primera ruta; luego, el concepto "aprendizaje" indica el proceso del tercer periodo adquisitivo, específicamente de la tercera lengua (L3). Al mismo tiempo, aparecen la "adquisición" y el "aprendizaje" como equivalentes, vale decir, la cuarta ruta muestra la "adquisición" y la segunda y tercera ruta el "aprendizaje". Cenoz se refiere con ello al segundo periodo adquisitivo, es decir, la segunda lengua (L2) implica un proceso de "adquisición" y "aprendizaje" a la vez.

Asimismo, Jessner (2006) y Herdina & Jessner (2002) indican que el "aprendizaje" de la tercera lengua (L3) es de naturaleza compleja y está ligado a factores individuales que guían los procesos de adquisición en el hablante multilingüe. Por su parte, Barnes (2006: 10-11) cuyo libro titula *Early Trilingualism,* presenta dos fórmulas posibles en la adquisición de los idiomas. La primera es Lx + Ly + Lz, según la cual los niños aprenden las lenguas simultáneamente pero en diferentes situaciones; la segunda fórmula es Lx/Ly → L3, mediante la cual se explica que los niños aprenden dos lenguas en la casa y la tercera en el ámbito escolar. Aquí Barnes distingue dos sitios comunicativos, los cuales son fundamentales para el niño, a su vez, la casa precede a la escuela.

Así, al encontrar el campo de la trilingualidad en su etapa inicial, queda por delante mucha tarea para su teorización. Sin embargo, esta trilingualidad no es posible separar del trilingüismo desde el enfoque sociolingüístico, en el sentido de que el

trilingüismo es socialmente relevante, pero la trilingualidad es individualmente ejemplificable. Asimismo, la trilingualidad aunque no tiene teoría propia, se basa en la bilingualidad, la que fue consolidada por Hamers y Blanc; además, se sustenta en el trilingüismo que hasta ahora Barnes lo ha estudiado desde el enfoque del aprendizaje de la lengua. Por ende, la trilingualidad como uso individual de tres lenguas, atañe explorar a la sociolingüística y en el nivel micro.

5.2.3. LA DILALIA Y EL SEMILINGÜISMO

a) La dilalia

Berruto (1997: 242-250) al estudiar la situación sociolingüística italo-romance, descubre el contacto de lenguas entre el italiano y los dialectos dentro de aquel territorio nacional y luego él introduce el concepto de dilalia como una nueva categoría, con la cual el autor se refiere a la variedad mixtilingual que entra en alternancia con la variedad alta, es decir, el dialecto de naturaleza mixta, producto de las variedades baja y alta, es atribuido como el código B (código bajo) y la variedad alta como el código A (código alto). La dilalia se distingue de la diglosia, porque hay un continuum entre el dialecto y la lengua nacional, vale decir, con el idioma italiano; pues el código A es utilizado por una parte de la comunidad en el habla conversacional cotidiana, de manera que es parte del código B, por ende, la distinción entre ambos códigos es funcional. Así Berruto cita la situación de la mayoría de los italo-romances quienes son hablantes y usuarios de la dilalia. Lo mismo pasa, según este autor, en la región de Alemania septentrional y meridional, donde el dialecto bávaro “Plattdeutsch” respecto al “alemán” que difieren en la norma y en el uso.

Asimismo, Berruto describe once criterios que se relacionan con la dilalia, los cuales son: las diferencias significativas entre el código A y el código B; el uso de ambos códigos en la conversación ordinaria; la clara diferenciación funcional entre los dos códigos; la superposición de ámbitos entre los dos códigos; la variedad B socialmente marcado y/o estratificado; alto prestigio de la variedad A; la presencia de ambas variedades en la socialización primaria; la posibilidad de promover la variedad B al código A alternativo; la frecuencia de cambio de código y la enunciación mixtilingual; y por último, la presencia de una tradición de uso literario de la variedad B.

Por otro lado, Elmiger y Matthey (2006: 37-38) estudian la dilalia en la comuna de Evolène. Esta comuna es la última comuna donde se habla el dialecto francoprovençal como también el francés. Los autores indican que el francoprovençal es una de las lenguas galorromanas. Sin embargo, es una variedad local considerada como el "*patois d'Evolène*" y es hablado de acuerdo al censo 2000 por el 55% de la población quienes a su vez hablan el francés. El "*patois*" es utilizado en la familia y en el trabajo.

Los habitantes de Evolène que nacieron en la primera mitad del siglo XX han sido socializados en el uso general del "*patois*", mientras que el francés estaba reservado primordialmente para la producción escrita como también era parte del ámbito de la escuela y la lengua de comunicación con las personas extranjeras de la comuna. Posteriormente los que nacieron en la década de los noventa son en algunos casos bilingües *francés*-"*patois*" o francés y otra lengua de migración, de manera que esta última generación tiene una competencia pasiva del "*patois*".

De modo tal, el "*patois d'Evolène*" es una de las lenguas locales que es desvalorizada por los jóvenes que nacieron en los noventa, y últimamente, según dichos autores, entró en un proceso de revitalización. Entonces los mismos hablantes deciden practicar el "*patois*", pese que hayan tenido su primera socialización en francés. Así la situación sociolingüística de Evolène muestra el caso particular de dilalia como una situación entre el dialecto y la lengua estándar.

Por tanto, de acuerdo a los autores mencionados la dilalia se caracteriza como una situación de práctica individualizada de sus hablantes de dos variedades, la primera mixta y de estatus bajo y la segunda como la lengua de prestigio y de estatus alto. Entonces se presenta el siguiente esquema de dilalia:

Figura N° 20. Dilalia.

	Lengua Alta
Variedad Baja	Lengua Baja

b) El semilingüismo

Según Skutnabb-Kangas (1981: 248-250) se descubre en el debate teórico, en Escandinavia, el concepto de doble semilingüismo, el cual es concebido como una etiqueta negativa que se produce en la clase media para calificar los códigos utilizados en la clase trabajadora, en la población negra o en otros grupos de menor poder. Así el semilingüismo corresponde a la teoría deficitaria que es apreciada desde los parámetros monolingües y etnocéntricos de la clase media, a fin de descalificar a los niños inmigrantes bilingües de la clase trabajadora ubicándolos como inferiores y deficientes. Por ende, Skutnabb-Kangas califica el semilingüismo como un concepto político, y lejos de lo pre-científico, porque el término sirve solamente de poder y opresión. Asimismo, el doble semilingüismo para la autora llega a ser un defecto del sistema escolar que se proyecta hacia los niños a fin de convertirlos en chivos expiatorios de la escuela y de la sociedad. Entonces, según la autora, si la minoría tomaría el control de la escuela el semilingüismo puede ser erradicado. Ella apoyándose en Hymes (1974) da el ejemplo de los quechua hablantes que aprenden el castellano, quienes sufren el fenómeno del semilingüismo.

A su vez, Skutnabb-Kangas (p. 251) siguiendo a Loman (1974), Pinomaa (1974), Hansegard (1972), Heyman (1973), Schwarz (1973), entre otros, detalla diversas definiciones de semilingüismo, entre ellas son como sigue:

- El mandato o la orden imperfecta de un sistema lingüístico.
- La proficiencia lingüística defectiva entre el finlandés y el sueco.
- El semilingüismo que se produce cuando los niños no conocen apropiadamente ni el finlandés ni el sueco.
- El hecho de que no se conoce bien ni la lengua materna ni el sueco.

Por su parte, Swann y otros (2004: 275), citando a Hansegard (1968) y a Skutnabb-Kangas, se refieren al semilingüismo y explican que las situaciones donde los individuos o los grupos sufren el bilingüismo sustractivo, etapa en que aquellos bilingües no llegan a manejar completamente ninguna de las lenguas, de manera que

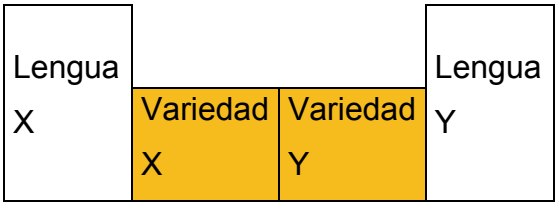
da lugar a la carencia de la competencia plena de las lenguas. Según Swann y otros esta teoría es criticada porque compara las normas de dos comunidades lingüísticas monolingües con la norma de una comunidad lingüística bilingüe.

A su turno, Trudgill y Hernández (2007: 284) consideran el semilingüismo como una hipótesis desacreditada, porque sostiene que los niños que crecen en entorno bilingüe pueden no aprender completamente las dos lenguas y por consiguiente ser doblemente semilingües; al mismo tiempo, estos autores aclaran que se pueden dar los casos especiales.

Ahora en el campo lingüístico, Lucchini (2009) plantea la categoría del semilingüismo desde dos perspectivas: una tradicionalmente negativa y otra como la realidad necesaria. Desde el punto de vista negativo, el semilingüismo es concebido como la incompetencia bilingüe en el contexto del bilingüismo sustractivo. Ahí una segunda lengua, la que es normalmente de los grupos mayoritarios, reemplaza a la primera lengua, la que naturalmente pertenece a los grupos minoritarios. Asimismo según Lucchini, el semilingüismo se manifiesta mediante los procesos de hibridación, simplificación, hipercorrección y fluctuación lingüística, que se producen por las interferencias de la L1 a la L2 y viceversa, en las dinámicas de mezcla de código que reflejan las imprecisiones de la expresión lingüística; en consecuencia, la incompetencia lingüística en ambas lenguas, en comparación a la alternancia de código que refleja la competencia bilingüe superlativa.

En tal contexto, el semilinguismo, descrito arriba por distintos autores nos conduce a presentar un gráfico que lo visualice y se relacione con una competencia superlativa del bilingüismo.

Figura N° 21. Semilingüismo.



5.2.4. LA ELECCIÓN DE LENGUA Y LA LENGUA REFERENCIAL

La lengua es elegida en el nivel micro y ésta llega a ser el resultado de los factores extralingüísticos. Al respecto, Wald (1997: 72-73) analiza la elección de código (choix de code). Él explica que la elección de código está relacionada a las asociaciones funcionales que están determinadas extralingüísticamente, éstas son relaciones que regulan el sistema social. A su vez, la elección de código responde a las categorías y finalidades sociales. Por otro lado, Fishman (2007 [1965]: 55-57) analiza cuatro factores de elección de cada lengua a nivel individual, en cuatro preguntas en una: ¿quién habla qué lengua a quién y cuándo? (*Who speaks what language to whom and when?*).

Según Fishman las situaciones multilingües se caracterizan por contener dos grupos o comunidades diferentes donde el hablante hace la separación de códigos para comunicarse con cada grupo, eligiendo una de la co-disponibilidad de dos lenguas para cada ocasión particular.

Asimismo Fishman describe tres factores de control de la lengua elegida: el grupo de referencia, el estilo situacional y el tema.

Cada grupo de referencia es la colectividad de hablantes donde el individuo usa una lengua determinada para comunicarse. El mencionado autor señala como ejemplo de un funcionario de gobierno belga en Bruselas, quien tiene la posibilidad de elegir el francés estándar en su oficina, el holandés oficial en su gremio y el nerlandés local en su casa. Este funcionario se identifica con diferentes grupos de referencia, a los cuales pertenece o quiere pertenecer y de los cuales busca su aceptación. Entonces según Fishman lo que ocurre es el cambio de grupo de referencia para cada ocasión, en la que la elección de lengua y la membresía al grupo se compatibilizan.

Asimismo Fishman explica los estilos situacionales como las modalidades co-ocurrentes, como ser: formalidad-informalidad, intimidad-distancia, solidaridad-no solidaridad e igualdad de estatus-desgualdad de estatus. En estas situaciones, los hablantes multilingües consideran a una lengua, como regional, como sub-estándar, como vernacular, como dialecto o como argot.

El otro factor que controla la elección de lengua es el tema. Pues según Fishman un tema aprendido y desarrollado en una lengua X no puede ser fácilmente discutido en una lengua Y, como también un tema discutido en la lengua Y es inapropiado en la lengua X. Los cambios inapropiados de una lengua a otra que no están en concordancia con el tema correspondiente producen vacilaciones. Así el tema se convierte en uno de los reguladores del uso de la lengua en situaciones de multilingüismo.

Por otro lado, Fishman (p. 58-59) en concordancia con Schmidt-Rohr (1963) detalla nueve ámbitos del comportamiento lingüístico, a saber: la familia, la calle, la escuela, la iglesia, la literatura, la prensa, el ámbito militar, la corte y la administración gubernamental. Estos ámbitos reciben a su vez el nombre de esferas de actuación donde los individuos hablan de un tema X y eligen la lengua pertinente para ese tema. A su vez, Fishman añade la co-ocurrencia de contextos inmigrante y anfitrión, él considera que los hablantes no nativos del país conforman la sociedad inmigrante, cuyos hijos llegan a ser la sociedad anfitriona, de modo que los ámbitos se acomodan y varían de una generación a otra.

Por último, Fishman (p. 60) siguiendo a Gross (1951) describe la relación de roles o relaciones funcionales que ocurren en cada ámbito de una situación multilingüe. Es así en el ámbito de la familia se menciona diez diadas, como ser: abuelo a abuela, abuela a abuelo, abuelo a padre, abuela a padre, abuelo a madre, abuela a madre, abuelo al nieto, abuela al nieto, padre a madre y madre a padre. El ámbito de la escuela presenta otra relación de roles como alumno a profesor y viceversa. Así la elección de lengua a nivel individual depende de cada ámbito y depende de la situación multilingüe.

A su turno, Lucchini (2005: 301) explica su estudio desde la distinción entre los alumnos autóctonos y los alumnos alóctonos. Los autóctonos son aquellos que ambos o uno de sus padres ha nacido en el país de residencia. Los alóctonos tienen ambos padres inmigrantes. Asimismo entre los niños autóctonos pueden existir de tercera generación, siendo sus abuelos no nativos del país. Así de acuerdo a Lucchini (p. 302) la ruptura entre la lengua/cultura de procedencia y la lengua/cultura de la escuela del país de residencia se ha convertido en uno de los problemas escolares, sobre

todo en la adquisición de la lengua escrita. Este hecho condujo a identificar la lengua referencial en los niños que mantienen su lengua materna, la cual a la vez tiene el estatus de lengua minoritaria en el contexto belga.

En ese sentido, la lengua referencial según Lucchini (p. 299) es aquella lengua donde se desarrollan las competencias metalingüísticas. Estas competencias pueden ser obtenidas sea en la lengua de procedencia o en la lengua escolar. Así la adquisición de la lengua referencial se produce en la edad temprana; pero no solamente depende de la edad, sino de la condición de la lengua, como ser que tenga normalización, escrita y hablada, además de la condición de los padres, que tengan una influencia sobre el desarrollo de su lengua referencial mediante una comunicación fluida. A su vez Lucchini (p. 308-309) citando a Gombert (1990) indica tres fases del desarrollo metalingüístico: (1) la interacción con el entorno en la lengua que se adquiere, (2) el manejo fluido de la lengua de manera implícita y explícita y (3) el logro de la conciencia metalingüística.

Por otro lado, la lengua referencial es construida por el impacto de las primeras generaciones de migrantes y en alguna medida por la influencia escolar que recibe el niño en el país que vive:

> *"Le concept de langue de référence est mis en exergue pour rendre compte tant des modifications linguistiques subies par les langues des premières générations, que de leur influence sur la scolarité des enfants nés dans le pays de résidence" (Lucchini, 2005: 303).*

En consecuencia, la formación de la lengua referencial en el contexto multilingüe es un tema que en la sociolingüística nos permite ubicar el punto de partida para organizar la bilingualidad y la trilingualidad de los hablantes multilingües, a su vez aplicar al contexto boliviano, donde los informantes en cuestión han pasado a la mayoría de edad, como también transitaron por la educación primaria y secundaria, en el que se encontraron con las lenguas nativas, el castellano y el inglés como lengua extranjera, además de los contextos comunitarios y urbanos donde viven. Esta teoría corresponde a la elección de lengua siguiendo la gama sociolingüística del eje diagonal, manifestada ya sea como bilingualidad o trilingualidad.

5.3. EL CASO DE TRILINGUALIDAD EN BOLIVIA

El tema de trilingualidad en Bolivia se entiende a partir del trilingüismo. El primero se ocupa de las competencias individuales y el segundo de las competencias colectivas. Al respecto, Montoisy (2007) hace referencia a la política del trilingüismo en relación a la educación trilingüe, insertada en la Reforma Educativa (2006), y él plantea la necesidad de una revisión del estatuto de los maestros y una reingeniería de la gestión educativa para que las competencias de trilingualidad se vuelvan trilingüismo mediante el desarrollo de la competencia colectiva más que la competencia individual.

En el plano político-jurídico, el Honorable Congreso Nacional del poder legislativo boliviano, antes de convertirse en Estado Plurinacional, resolvió valorar la lengua en la formación profesional de los abogados que postularon para ser magistrados de la Corte Suprema de Justicia del país, decidiendo dar a 30 puntos para la formación adicional en lengua nativa y otro similar puntaje para el conocimiento de la lengua extranjera:

> *"Entre tanto, los profesionales que tengan dominio de un idioma nativo tendrán 30 puntos y los que sepan una lengua extranjera también 30 puntos" (http://www.eldeber.com.bo *(5); 22-06-2007).*

5.4. CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

a) La bilingualidad temprana y la elección de la tercera lengua.

La bilingualidad al ser una situación individual se complementa con el bilingüismo, este último refleja una situación social, cultural y territorial; sin embargo, ambas situaciones contrastan con la diglosia, por ser ésta una situación societal. La complementación y el contraste se explica en el sentido de que la noción bi- supone una configuración inclusiva de dos componentes, mientras que la noción prefijal di- implica una diferente configuración de dos elementos mutuamente excluyentes.

En tal contexto, la bilingualidad lleva al desarrollo inclusivo de dos lenguas. Esto se explica recurriendo a los aturores como Cummins, Hamers y Blanc, Lucchini entre otros, que el desarrollo de dos lenguas en los niños constituye la bilingualidad

temprana. Esta bilingualidad es ampliada a la trilingualidad temprana, pues aunque Barnes, usa el concepto de trilingüismo temprano, su estudio aborda un caso particular de trilingualidad temprana, detallando tres interlocutores de la niña informante: la madre, el padre y la sirvienta, cada quien con diferentes lenguas.

No obstante, los casos de bilingualidad no incluyen a la sirvienta como otra interlocutora del niño o niña bilingüe, de manera que, bien están asociadas a ambos padres o bien entre los padres y la escuela. A su vez, considerando socialmente no todos tienen sirvientas, porque unas familias prescinden de ella por el costo económico que implica el pago de su trabajo; o al contrario, otras familias contratan, en el caso de Bolivia, una empleada por incrementar el estatus social de la familia ante la sociedad. Entonces, la situación de la trilingualidad temprana se vuelve controversial en su aspecto social, de manera que la bilingualidad temprana queda más consistente.

Una vez considerada la situación familiar, toca ver la situación propiamente social, la que se encuentra fuera de la casa. Ahí aparece la elección de la tercera lengua. Este aspecto prevé también la situación social y la situación societal. La escuela es la que elige la lengua del niño o de la niña, es decir, le impone. Además, recurriendo en todo momento a los casos vividos en Bolivia, la escuela le impone el castellano como primera lengua a niños indígenas que tienen una lengua nativa como primera. Más luego en el colegio le enseñan el inglés como segunda lengua omitiendo la lengua nativa como la L1 del niño. Entonces, ni el niño ni sus padres tienen posibilidad de elegir la tercera lengua, porque la tercera lengua se conoce con el nombre de segunda lengua y la segunda como primera y la primera nativa se conceptualiza como "*L1 dropping*", concepto propuesto por Chumak-Horbatsch y Garg (2006: 4-5) en el contexto del bilingüismo sustractivo. En tal sentido, en el caso de Bolivia, lo que existe de manera ampliada es la supresión de L1 (*L1 dropping*) en el contexto de trilingüismo sustractivo. Entretanto, el concepto de L3 abre la reconsideración del manejo teórico de L3 como de L2, que en la sociolingüística está aún poco explorado.

b) La elección de lengua en la situación de multilingüismo

La elección de lengua en la trilingualidad se da de acuerdo a la lengua referencial que el individuo ha desarrollado en el contexto multilingüe. Esta lengua referencial

estudiada por Lucchini (2005) como "*reference language*" o "*la langue de référence*", permite al hablante a desenvolverse en sus capacidades metalingüísticas y metacognitivas. En consecuencia, la elección individual de una lengua se da luego de haber aprendido dos, tres o más lenguas, que implica elección del uso de una lengua, acorde con su destreza cognitiva ya adquirida. Por otro lado, se considera la elección individual de una lengua antes de haber aprendido la misma, la cual lleva al individuo bilingüe a ser trilingüe por preferencia. Por lo tanto, hay la elección de lengua para usarla y la elección de lengua para aprenderla. Ambos enfoques entran como elementos analíticos del multilingüismo.

CONCLUSIÓN GENERAL DEL MARCO TEÓRICO

La definición de lengua desde la dimensión sociolingüística ha conducido a tomar en cuenta la comunidad lingüística donde se usa dicha lengua (Fishman, 1971, 1972, 1988; Calvet, 2006; Skutnabb-Kangas, 1981; Labov, 1983, 2001). En ese sentido, la lengua como objeto de estudio de la lingüística es distinta a la lengua analizada por la sociolingüística. Esta es la primera fase de análisis del campo social relacionado a la lengua.

La diglosia y el bilingüismo prosiguen como la segunda fase donde se reconocen dos variedades y dos lenguas, las cuales entran en conflicto o en convivencia. Se considera diglosia cuando dos variedades o lenguas en definición se superponen, ahí una de ellas obtiene el estatus de variedad alta y la otra el estatus de variedad baja (Ferguson, 2007 [1959]). Dos lenguas que son asimiladas por un individuo hablante es considerado bilingualidad (Hamers y Blanc, 1993) o cuando este aprendizaje ocurre sin la influencia diglósica es denominado bilingüismo sin diglosia (Fishman, 1972). El hecho de que dos lenguas conviven en una misma comunidad lingüística es denominado bilingüismo (Hamers y Blanc, 1993). Estas aproximaciones son fundamentales en el análisis del bilingüismo y de la diglosia. No obstante, ocurren otras combinaciones binarias ya sean según los grados de competencia comunicativa deficitaria, como ser el semilingüismo (Skutnabb-Kangas, 1981; Lucchini, 2009) o según los pares continuos entre una lengua mixta y una lengua alta, ello

conceptualizado como dilalia (Berruto, 1997). Ése es el panorama que se presenta en la segunda fase.

Existe una tercera fase, donde participa una tercera o cuarta lengua, y su análisis desde la sociolingüística supera los contactos binarios como ocurren en la segunda fase. Este fenómeno es estudiado como las constelaciones lingüísticas de una galaxia de lenguas (Calvet, 1999). Cada constelación lingüística es una concretización de cierta situación sociolingüística, donde participan tres o más lenguas. Aquí la primera constelación que ocurre en la situación sociolingüística que se estudia es la triglosia, como ser, la inclusión de la lengua nativa, al swahili e inglés en Tanzania produce la triglosia (Abdulaziz, 1972) o cuando conviven una lengua de estatus bajo y dos lenguas de estatus alto como en Luxemburgo existe la triglosia (Schiffman, 2010; Verdoodt, 1972).

La otra constelación lingüística es la trilingualidad, ello ocurre en la situación de multilingüismo, lo que significa el uso de tres lenguas a nivel individual, de la cual hay una experiencia de País Vasco, denominada trilingüismo temprano (Barnes, 2006), una otra experiencia con las lenguas latinas en Chile (Moreno y Tassara, 2003). La última constelación lingüística que ocurre en la situación de plurilingüismo es el trilingüismo, lo que se refleja como el uso de tres lenguas a nivel social más que individual. El trilingüismo de estas características se da con la revitalización del euskera, más el castellano y el aprendizaje del inglés (Cenoz, 1997). Así la sociolingüística del trilingüismo, por ser de carácter más social que individual se ubica necesariamente en una de las constelaciones que empieza por la lengua nativa, pasa por el castellano y termina en la lengua extranjera internacional (LEIN), o en su caso, en una lengua extranjera electiva (LEE).

El marco teórico nos ha conducido a reflexionar sobre la pregunta de investigación: *¿Cuáles son las características sociolingüísticas de los trilingües transversales de la población urbano-andina de Bolivia?,* a su vez a encontrar las preguntas operacionales de tres tipos. Una pregunta situacional:

Q1. ¿Cómo se diferencian las lenguas de las combinaciones bilingües y trilingües?

Luego, seis preguntas analíticas:

Q2. ¿Cuál es la actitud lingüística hacia cada uno de los tres idiomas aprendidos?

Q3. ¿Cuál es la identidad cultural predominante de los hablantes trilingües?

Q4. ¿Cuáles son los sitios comunicativos de los trilingües transversales?

Q5. ¿Cuál es la L1 de los hablantes trilingües de la población urbano-andina de Bolivia?

Q6. ¿Cuál es la habilidad comprensiva y expresiva en las lenguas adquiridas por los trilingües?

Q7. ¿Cómo se distribuyen las relaciones funcionales en los tres idiomas del hablante?

Finalmente, una pregunta para la construcción de modelo:

Q8. ¿Cuál es la trayectoria de vida de los trilingües transversales?

La pregunta situacional servirá para encontrar la situación sociolingüística en cada nivel, las preguntas analíticas son precisamente para analizar el trilingüismo en sí en distintos niveles sociolingüísticos, finalmente, la pregunta para la construcción de modelo, persigue la comprensión de los datos cualitativos y la obtención de los modelos de trilingüismo. Dichas preguntas son presentadas con mayor detalle en la metodología, luego los respectivos desarrollos continúan en los capítulos del trabajo de campo.

TERCERA PARTE: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

CAPÍTULO VI

DISEÑO METODOLÓGICO

La utilidad del método se debe al cumplimiento de los rigores que se exigen en la investigación. Según Olivier de Sardán (2008: 8) el rigor en ciencias sociales se sitúa en dos niveles: el rigor lógico y el rigor empírico. El primer rigor cumple con el hecho de argumentar algo sin decir lo contrario, de manera que es convincente y teóricamente tiene lugar en el debate erudito. El segundo rigor se cumple con la interpretación y el anclaje empírico, cuyos datos son el resultado de un cierto espacio y tiempo social. La combinación de los dos rigores es la base de las investigaciones en ciencias sociales.

A su turno, Simiand (1987) y Lebaron (2006: 49-50) sostienen que los datos en ciencias sociales deben pasar por un control de calidad y de significación; para ello, es necesario la crítica científica de los datos, subdividida en dos tipos: la crítica de exactitud y la crítica de aptitud. La crítica de exactitud encarna la significación interna de los datos donde su coherencia explica la relación con la realidad; la crítica de aptitud tiene que ver con la pertinencia de los datos para alcanzar los abjetivos de la investigación.

6.1. ELECCIÓN DE ENFOQUES CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

a) Método cuantitativo positivista

La investigación del trilingüismo transversal aparte de estudiar el componente vehicular, el castellano, toma en cuenta el componente interno que es la lengua nativa y a la vez un componente externo, el inglés como lengua extranjera. Este hecho resulta una combinación de dos extremos de la constelación lingüística. Al respecto, los hablantes de estas características no son especificados cuantitativamente por los censos nacionales, tampoco por los estudios sociolingüísticos de Bolivia, de manera

que ellos formaron siempre parte de la categoría de bilingües nacionales o de la categoría de monolingües castellano hablantes. En tal sentido, se ha decidido estudiar este tema desde el nivel macro de la sociolingüística utilizando el método cuantitativo. Ello corresponde al paradigma positivista, el cual se ocupa de explicar objetivamente el escenario sociolingüístico de la zona andina de Bolivia estratificando los hablantes en tres rangos superpuestos, como ser: los rangos bajo, alto e hiper. Pues, el paradigma mencionado se caracteriza por la definición previa de los factores sociolingüísticos y de sus variables.

El método cuantitativo positivista nos permite también recoger y analizar el nivel meso de la sociolingüística, como son la regiones lingüísticas aymara y quechua. Por otro lado, dicho método nos ayuda a determinar el análisis a nivel micro, encontrando el número de hablantes bilingües, trilingües y monolingües. Estos datos cuantitativos nos permiten contrastar y corroborar los datos de recensiones (censos) publicados en las estadísticas oficiales de Bolivia. Así el paradigma positivista cuantitativo nos ayuda a exponer las cifras obtenidas del trabajo de campo, de manera objetiva.

b) Método cualitativo positivista

El segundo método que se usó en nuestro análisis sociolingüístico es el cualitativo positivista, el cual nos permite analizar los datos a nivel micro, aproximándonos así de manera objetiva y no numérica. Esto nos induce a ponderar las estimaciones en letras, como ser: A, B, C, las cuales tienen igual valor.

Este método es usado en la simbolización de la competencia comunicativa de los niveles de lengua en el sistema de la Unión Europea, combinando con los números, de manera tal los niveles mencionados son:

A1 Nivel Incial.
A2 Nivel Básico.
B1 Nivel Intermedio
B2 Nivel Intermedio fuerte.
C1 Nivel Avanzado
C2 Nivel Muy Avanzado

Este método nos ayuda a abordar el análisis micro de la sociolingüística, pormenorizando cualitativamente la competencia comunicativa en niveles de lengua.

En tal sentido, cada lengua del individuo trilingüe es posible ser medida de manera objetiva mediante la utilización de la escala mixta literal-numeral.

El enfoque cualitativo positivista toma de referencia el parámetro cualitativo ordinal –de primero a sexto–, en el que se tiene una escala de ponderación de 1 a 10, que distingue los atributos en secuencia. Aquí se da el ejemplo de la valoración de lenguas del cuadro común de la Unión Europea, en el que se distingue seis niveles de lengua (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), vale decir, del primer nivel de lengua al sexto, atribuyendo desde una competencia comunicativa inicial hasta la competencia comunicativa muy avanzada.

c) Método cualitativo constructivista

El paradigma constructivista se distingue del positivista por el proceso de desarrollo en como se encara el conocimiento de los hechos y además está centrado en la comprensión del sujeto, más que del objeto, de modo que las categorías no están previamente definidas, sino que emergen durante la investigación. Así según Pérez Serrano (1998: 76) la elección de la metodología cualitativa se apoya en el carácter comprensivo de la realidad:

> *"La investigación de carácter cualitativo ha adquirido una gran relevancia en la segunda mitad del siglo (XX), dado que permite un acercamiento más global y comprensivo de la realidad".*

Pues, la metodología cualitativa expresará la presencia de la categoría trilingüe en el escenario sociolingüístico del país, no visible cuantitativamente. La categoría del trilingüismo, desde lo cualitativo, implica ver la realidad a partir del nivel micro y avanzar hacia los niveles meso y macro de la sociedad, a fin de comprender sobre todo los procesos y la trayectoria que siguen los trilingües en el aprendizaje y el uso tanto de la lengua nativa, del castellano y del inglés.

Según Paillé y Mucchielli (2008: 9) una investigación cualitativa implica tomar en cuenta dos sentidos. El primer sentido denota utilizar instrumentos y métodos que recojan datos cualitativos; luego el segundo, significa analizar los datos de manera cualitativa. Los autores mencionados enfatizan que analizar cualitativamente es poner

en evidencia las capacidades naturales y el espíritu del investigador que permiten realizar la comprensión y la interpretación de las prácticas y experiencias.

Entonces, el análisis del trilingüismo desde la metodología cualitativa nos permitirá encontrar e interpretar los datos de los trilingües precisamente partiendo desde diferentes ángulos de lectura, con énfasis en la sociolingüística.

Rodríguez Gómez y otros (1986: 40) indican que la investigación cualitativa da énfasis al estudio individual y a la experiencia subjetiva de quienes viven y experimentan en su vida cotidiana, más allá de las relaciones estadísticas o de las opiniones sociales. Entonces, para estos autores, este enfoque de investigación es el proceso de interpretación, que primeramente pasa por la descripción y luego por la comprensión de los fenómenos.

A su turno, Alami y otros (2009: 54) explican que el método cualitativo es en todo momento exploratorio, porque se ocupa de descubrir los nuevos mecanismos y dinámicas sociales que corresponden a nuevos tipos de prácticas:

> *« La recherche qualitative est toujours « exploratoire », dans le sens où son objectif est de mettre en lumière de mécanismes sociaux nouveaux, soit parce que jamais étudiés, soit parce que correspondant à des pratiques nouvelles ».*

El trilingüismo es una nueva dinámica social cuyas prácticas se observan en las ciudades de La Paz, El Alto y Cochabamba donde los habitantes hablan el idioma nativo como también muchos de ellos han incursionado al aprendizaje del inglés. Este hecho toma el tipo de investigación exploratoria e interpretativa a la vez, el cual nos permite preguntarnos sobre el “cuál” o “qué lenguas”, están en interrelación social e individual; sobre el “cómo” se alcanza la competencia comunicativa en dichas lenguas; luego el “dónde” se usan tales lenguas y “con quién” o “con quiénes” se habla cada lengua. Son interrogantes subyacentes del tipo interpretativo a base de las cuales se analizan los mecanismos y las dinámicas del trilingüismo.

Por su parte, Yapu y otros (2006: 71) indican que los datos cualitativos se expresan mediante cadenas verbales y no según los valores numéricos, pero la misma cantidad de palabras y la fuerza de persuasión con que se expresa una teoría en elaboración

también implican la existencia de una cuantificación subyacente de los datos, tornándose como el valor de argumento.

Tanto los autores mencionados como también los otros de la investigación cualitativa, contrastan este método con el método cuantitativo, pero no rechazan los procedimientos cuantitativos, por la razón de que los datos cuantitativos contextualizan, reducen el objeto de estudio y forman parte del argumento cualitativo. Pues así, el estudio del trilingüismo transversal no desecha la cuantificación, más al contrario, toma en cuenta los datos cuantitativos en sentido de contextualización y argumentación del análisis cualitativo, el cual se privilegia en este trabajo.

En el mismo sentido, el enfoque cualitativo diseñado se basa en el parámetro nominal, en el que las frecuencias mayores tienen igual valor que las mínimas, donde los datos recogidos en el trabajo de campo pertenecientes al mismo atributo equivalen a 1 ó 0. Se distinguen a la vez de otro atributo, bien sea por contraste u oposición, sea por complementariedad recíproca o por producto de la triangulación de dos atributos opuestos y un atributo terciario. Estos atributos son valorados en letras más que en números, como ser, A, B, C; otras veces por P, Q, R o X, Y, Z.

6.1.1. LOS PROCEDIMIENTOS ANALÍTICOS

Rodríguez Gómez (1996: 204-208) señala que no hay un único modo de llevar a cabo el análisis de datos; sin embargo, él distingue las operaciones y tareas básicas del proceso analítico, las cuales llevan a la disposición y extracción final de las conclusiones. Tales operaciones son: la reducción de datos, la separación en unidades y la clasificación en unidades.

La reducción de datos cualitativos, según el autor, consiste en realizar los procesos de simplificación, resumen, esquematización y selección de la información para hacerla abarcable y manejable. Las principales tareas de reducción de datos cualitativos son la categorización y la codificación. Asimismo, el autor aclara que la reducción de datos supone también descartar y seleccionar el material informativo recogido tomando en cuenta los criterios teóricos y prácticos de la investigación.

La separación en unidades toma principalmente en cuenta el criterio temático, así los temas se convierten en valiosas unidades que agrupan fragmentos reducidos o unidades de gran extensión que hablan del mismo tópico. La clasificación de los datos consiste en examinar las unidades de datos para identificar los componentes temáticos, luego clasificar los datos en una u otra categoría.

Asimismo Rodríguez Gómez, explica la categorización como la operación fundamental de la investigación cualitativa donde se decide que un dato corresponde a una determinada categoría. Entonces una categoría queda definida por un constructor mental al que el dato es asociado de modo que determina su pertenencia o no a dicha categoría. Por tanto, la categorización es el procedimiento central del análisis cualitativo:

> *"La categorización, que constituye sin duda una importante herramienta en el análisis de datos cualitativos, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipo de significados. Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos".*

Finalmente Rodríguez Gómez distingue la categorización de la separación en unidades, las cuales a la vez pueden realizarse simultáneamente. La categorización es una tarea que incumbe a situaciones, contextos, actividades, estrategias y procesos, mientras que la separación en unidades es la tarea que se realiza atendiendo a criterios temáticos.

Por su parte, Paillé y Mucchielli (2008: 161-162, 233-239) tratan de manera separada el análisis temático y el análisis categorial. Según estos autores el análisis temático es el tratamiento del corpus mediante el manejo de temas, con los cuales poco a poco se responde a la pregunta de investigación. En cambio, el análisis categorial se centra en las categorías conceptualizantes, las cuales no están ancladas en la categorización del corpus del trabajo de campo, sino en la actividad de conceptualización y teorización. Entonces una categoría conceptualizante es un conjunto de otras

categorías, de manera que ella se refiere directamente a un fenómeno y no solamente a una clase de fenómenos.

En tal sentido, siguiendo las operaciones y las tareas expuestas por Rodríguez Gómez y los tipos de análisis desarrollados por Paillé & Mucchielli, se ha realizado en el trabajo de investigación del trilingüismo mediante cuatro procedimientos analíticos: la operacionalización de factores, la categorización conceptualizante, la categorización temática y la ponderación de niveles de lengua.

La operacionalización de factores. Se desarrolla tomando en cuenta el factor sociolingüístico en primer lugar, luego es subdividido en variables, las cuales a la vez en varios indicadores.

Factor sociolingüístico	**Variables**	**Indicadores**
La lengua nativa	La importancia de la lengua nativa en la ciudad.	1) Importancia cultural. 2) Importancia científica. 3) Importancia ideológica. 4) Otro (escribir)…… 5) Ninguna importancia.
	El trato social a la lengua nativa en la ciudad.	1) Valoración de la lengua nativa. 2) Discriminación de la lengua nativa. 3) Exclusión de la lengua nativa. 4) Pasividad y neutralidad. 5) Otro (escribir)…….

La categorización conceptualizante. Se realiza en base al marco teórico construido y a través de la identificación de varios niveles conceptuales, desde lo más abstracto hasta lo más concreto. En tal sentido, tenemos las metacategorías, las categorías conceptualizantes, las dimensiones subyacentes, las subcategorías y los enunciados.

N°	**Categorización**	**Categorías analizadas**
1	Metacategorías.	Heteroglosia, plurilingüismo y multilingüismo.
2	Categorías conceptuales.	Triglosia, trilingüismo y trilingualidad.
3	Dimensiones subyacentes.	Bilingüismo y monolingüismo.
4	Subcategorías.	Primera lengua (L1), segunda lengua (L2) y tercera lengua (L3).
5	Enunciados.	L1 aymara, L1 quechua, L1 castellano, L1 aymara y castellano, L1 quechua y castellano, L2 castellano, L2 aymara, L2 quechua, L2 inglés, L3 inglés.

La categorización temática. Se ha trabajado tomando en cuenta los conceptos de Paillé y Mucchielli, quienes distinguen tres niveles temáticos, como ser: el rubro temático, las categorías temáticas y los verbatimas.

Rubro temático	Categorías temáticas	Verbatimas
El trilingüismo transversal	La lengua nativa (L Nat.).	El aymara, el quechua, aymara y quechua ambos.
	La lengua estatal.	El castellano.
	La lengua extranjera internacional (LEIN).	El inglés.

La ponderación de niveles de lengua. Tomando como premisa los cánones de la Unión Europea, se ha trabajado en la construcción de los parámetros cualitativos que valorizan distintas lenguas del individuo o del grupo focal en una situación de trilingüismo. Estos parámetros son: los niveles de lengua, los umbrales clasificadores, los cualificadores y el perfil multilingüe.

Niveles	Umbrales clasificadores	Cualificadores	Perfil multilingüe
Muy avanzado, avanzado, suficiente, intermedio, básico, inicial.	---------- Proficiente, suficiente, ---------- básico. ----------	(1) Bilingüe, (2) monolingüe.	(1) Trilingüe con bilingüismo subyacente, (2) trilingüe con monolingüismo subyacente.

Asimismo, los procedimientos analíticos son elaborados en base a temas transversales y a ejes de análisis. Así se tiene dos temas transversales que están presentes en todos los factores sociolingüísticos y en todas las categorías de análisis. Estos transversales son: la región lingüística, distribuida en región aymara y en región quechua; luego el género masculino y femenino. Los ejes de análisis son tres: el eje social, el eje intercultural y el eje lingüístico.

El eje social es el que guía los análisis relacionados al nivel macro donde se destaca la societalización de las lenguas. El eje intercultural guía los análisis que tienen que ver con el nivel meso donde la territorialización de las lenguas y las comunidades lingüísticas son sus unidades principales. Finalmente, el eje lingüístico manifiesta la

individualización de las lenguas y las competencias comunicativas de los hablantes como el nivel micro-individual o de los grupos parlantes como el nivel micro-social.

Sobre la base del método cualitativo presentado arriba, el estudio del trilingüismo nos permite que la investigación tome como vía principal la exploración y la interpretación de los datos en correlación con la teoría sociolingüística, dando así según los términos de Paillé y Mucchielli, la ecuación intelectual entre la teoría y los datos empíricos de las lenguas involucradas.

6.1.2. LAS TÉCNICAS DE LA METODOLOGÍA DISEÑADA

El esquema que se presenta a continuación da a conocer la investigación cuantitativa y cualitativa como métodos que disponen de las técnicas de recogida de datos, las técnicas de análisis correspondientes, las técnicas de validación, los sujetos de investigación y las unidades de observación que caracterizan a esta investigación del trilingüismo.

Enfoque de investigación	**Investigación cuantitativa**	**Investigación cualitativa**
Técnicas de recogida de datos	Cuestionario.	Grupo focal. Entrevista semidirigida.
Técnicas de análisis de datos	Análisis estadístico de datos.	Análisis de contenido. Técnica de ponderación.
Técnicas de validación de datos	El test chi cuadrado.	La triangulación de categorías y de técnicas. La validación por umbrales clasificadores y por cualificadores.
Sujetos de investigación	**Del cuestionario:** Total 208 personas en la aplicación del cuestionario, de acuerdo a dos criterios lingüísticos. Según la región lingüística: 104 informantes de región aymara. 104 informantes de región quechua. Según su primera lengua: 130 informantes con lengua nativa L1. 78 informantes con castellano L1.	**Del grupo focal:** Total 2 grupos focales: 1 grupo focal con trilingües aymaras, grupo de 7 personas. 1 grupo focal con trilingües quechuas, grupo de 8 personas. **De la entrevista:** Total 34 entrevistas 21 informantes de la región aymara. 12 informantes de la región quechua. 1 experto trilingüe.

	Criterios de selección de los informantes: • Edad de los informantes, de 18 a más años. • Sexo de los informantes, varones y mujeres. • Nivel de escolaridad, bachiller o superior. • Lugar de residencia de los informantes, zona urbana de las regiones aymara y quechua, en los departamentos de La Paz y Cochabamba.	
Unidades de observación	En el cuestionario: • Factores sociolingüísticos.	En el grupo focal: • Habilidades lingüísticas. • Sitios comunicativos. • Relaciones funcionales. En la entrevista: • Trayectoria de vida de los trilingües transversales.

6.2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Las técnicas utilizadas para la recogida de datos son: los cuestionarios, los grupos focales y las entrevistas semidirigidas. La combinación de las técnicas en este trabajo está enfocada a la obtención de datos cualificados y complementarios que nos ayuden en la veracidad de la redacción y en la confianza de los resultados.

Al respecto, Sagastizabal y Perlo (2004: 118) enfatizan en la combinación de técnicas dando a ellas además un orden secuencial planificado, a fin de que las técnicas de recogida de datos, exploren la realidad estudiada y se complementen mutuamente. Ahí el cuestionario ocupa el sitio inicial que permite dar una mirada contextual y panorámica del problema y terminar con la entrevista para profundizar en los datos puntuales:

> *"Por lo general, la aplicación combinada de las dos técnicas de la encuesta posibilita la recolección de datos representativos y significativos sobre determinadas problemáticas. La aplicación en un primer momento de un cuestionario permite un relevamiento más amplio y descriptivo, "una mirada panorámica", y proporciona además una base para, posteriormente, a través de una selección cualitativa, elegir sujetos a entrevistar y cuestiones puntuales para ampliar y profundizar durante la entrevista".*

En tal sentido, se ha preparado un esquema que presenta la combinación de técnicas y su distribución, empezando por el cuestionario, siguiendo con el grupo focal y

terminando con la entrevista; mismo que obedece a los problemas planteados, a los objetivos analíticos y a las preguntas operacionales. Por tanto, tenemos en este trabajo cinco objetivos analíticos y ocho preguntas operacionales.

Problema científico	**Objetivos analíticos**	**Preguntas operacionales**	**Técnicas de recogida de datos**	**Instru-mentos**	**Técnicas de análisis de datos**
Los cambios lingüísticos.	Identificar las situaciones socio-lingüísticas.	Q1. ¿Cómo se diferencian las lenguas de las combinaciones bilingües y trilingües?	Cuestio-nario.	Guía de cuestiona rio.	Análisis estadístico de datos.
	Comprender los cambios lingüísticos.	Q2. ¿Cuál es la actitud lingüística hacia cada uno de los tres idiomas aprendidos?	Cuestio-nario.	Guía de cuestiona rio.	Análisis estadístico de datos.
			Grupo focal.	Guía de desarrollo del grupo focal.	Análisis de contenido.
	Comprender la reversión de los cambios lingüísticos.	Q3. ¿Cuál es la identidad cultural predominante de los hablantes trilingües?	Cuestio-nario.	Guía de cuestiona rio.	Análisis estadístico de datos.
			Grupo focal.	Guía de desarrollo del grupo focal.	Análisis de contenido.
		Q4. ¿Cuáles son los sitios comunicativos de los trilingües transversales?	Cuestio-nario.	Guía de cuestiona rio.	Análisis estadístico de datos.
			Grupo focal.	Guía de desarrollo del grupo focal.	Análisis de contenido.
La competenc ia comunicati va en tres lenguas.	Comprender cómo se adquieren tres lenguas.	Q5. ¿Cuál es la L1 de los hablantes trilingües de la población urbano-andina de Bolivia?	Cuestio-nario.	Guía de cuestiona rio.	Análisis estadístico de datos.
			Grupo focal.	Guía de desarrollo del grupo focal.	Análisis de contenido.
		Q6. ¿Cuál es la habilidad comprensiva y expresiva en las lenguas adquiridas por los trilingües?	Grupo focal.	Guía de desarrollo del grupo focal.	Técnica de ponderación
		Q7. ¿Cómo se distribuyen las relaciones funcionales en los tres idiomas del hablante?	Cuestio-nario.	Guía de cuestiona rio.	Análisis estadístico de datos.
			Grupo focal.	Guía de desarrollo del grupo focal.	Análisis de contenido.
La ausencia de un modelo teórico de trilingüismo.	Construir un modelo teórico de trilingüismo.	Q8. ¿Cuál es la trayectoria de vida de los trilingües transversales?	Entrevista semi-dirigida.	Guía de entrevista.	Análisis de contenido.

6.2.1. EL CUESTIONARIO

Sagastizabal y Perlo (2004: 118) sostienen que el cuestionario es un método que se basa en que las personas son la fuente principal de información, quienes ayudan a comprender determinados aspectos de la realidad. Este cuestionario consiste en que el investigador solicita la información a un grupo de personas para obtener datos sobre el problema de investigación.

Esta forma de recolectar información de los hablantes de la comunidad lingüística donde viven los trilingües, a su vez a fin de tener los datos relacionados del nivel meso y macro del área sociolingüística, se ha trabajado en la elaboración del cuestionario de factores sociolingüísticos que construyen las características del trilingüismo transversal.

a) Elaboración de la guía de cuestionario

Se ha trabajado en la guía de cuestionario plenamente orientada a la sociolingüística, ya que las otras técnicas como el grupo focal y la entrevista, estaban más orientadas a la lingüística que a la sociolingüística misma. Esta guía se elaboró en abril de 2008, a fin de realizar el segundo trabajo de campo que fue programado entre mayo y agosto del mismo año.

La guía de cuestionario base consta de 44 variables, agrupadas en 10 factores sociolingüísticos (Ver anexos). Asimismo se ha tomado 10 variables sociales respecto de los datos del informante. Los factores sociolingüísticos son los constructores de las características del trilingüismo transversal, además sirven de soportes en la interpretación de los modelos teóricos de trilingüismo. Entonces, aquí se describe los diez factores y las variables correspondientes.

- La lengua materna (L1). Este factor está constituido por cinco variables: La L1 del informante, la lengua en que habla la mamá al informante, la lengua de

mamá a papá, la lengua de mamá a sus abuelos (del informante) y la lengua del informante a mamá.

- La lengua nativa. Este factor consta de dos variables: La importancia de la lengua nativa en la ciudad y el trato social a la lengua nativa en la ciudad.
- La pertenencia étnica. Igualmente este factor tiene dos variables: Identificación con el grupo étnico y la identidad complementaria con algún otro grupo cultural.
- Las lenguas adicionales. Consta de seis variables: La L2 aprendida por el informante, el lugar de aprendizaje de la L2, el interlocutor de práctica de L2, la L3 aprendida por el informante, el lugar de aprendizaje de la L3 y el interlocutor de uso de la L3.
- La presencia de idiomas. Igualmente este factor consta de seis variables: las lenguas que escucha el informante en la ciudad, los canales de televisión que ve, las radios que escucha, los periódicos que lee, la lengua que prefiere para escuchar los noticieros, las diferencias que encuentra entre noticieros en idioma nativo y en castellano.
- Los grupos generacionales. Este factor consta de diez variables: La lengua en la que escucha su papá los noticieros, la lengua en la que escucha su mamá los noticieros, la radio que escucha su papá, la radio que escucha su mamá, el canal de televisión favorito de su papá, el canal de televisión favorito de su mamá, la lengua en la que escuchaba su abuelo los noticieros, la lengua en la que escuchaba su abuela los noticieros, la radio que escuchaba su abuelo y la radio que escuchaba su abuela.
- Los grupos de género. Este factor tiene tres variables: Las lenguas que han aprendido sus hermanas y/o primas, las lenguas que han aprendido los hermanos y/o primos (varones), las diferencias de idioma entre hermanas y hermanos.
- Los vínculos familiares. Consta de cinco variables: La enseñanza del abuelo al informante, la enseñanza de la abuela al informante, la lengua en la que hablaba el informante al abuelo, la lengua en la que hablaba el informante a la abuela, la lengua en la que habla el informante a sus hermanos y primos.

- Los vínculos sociales. Consta de dos variables: La lengua en la que se comunica con sus amigos y la lengua en la que se comunica con sus compañeros de trabajo.
- Las representaciones del mundo. Este factor consta de tres variables: La visión del mundo de los indígenas, la percepción de la visión del mundo de los hispanófonos no-indígenas y la percepción de la visión del mundo de los anglófonos.

En cuanto a los datos del informante, se ha tomado las siguientes variables: la edad, el sexo, el estado civil, los idiomas que habla, el lugar de nacimiento (área rural o urbana), el departamento de origen, el nivel de escolaridad alcanzado (escuela, colegio, universidad), el tiempo de residencia en la ciudad, la ocupación o profesión, finalmente los años de experiencia laboral.

Este cuestionario al ser aplicado en el trabajo de campo mostró algunos vacíos, de manera que se trabajó un cuestionario adicional, lo que tomó en cuenta dos factores sociolingüísticos que estaban muy relacionados, es decir, la asociación entre la lengua materna (L1) y los vínculos familiares, por el hecho mismo de que la lengua materna se constituye en el lazo familiar, lo que en el marco teórico según Skutnabb-Kangas (1981) se ha conceptualizado la lengua como lazo social.

En tal contexto, el cuestionario ha adicionado once variables que son: la lengua o lenguas que habla la madre del informante, la lengua o lenguas que habla el padre del informante, la lengua en la que habla el papá a la mamá, la lengua en la que el papá habla al informante, la lengua en la que el informante habla a su papá, la lengua en la que los abuelos paternos hablaban al padre del informante, la lengua en la que los abuelos maternos hablaban a la madre del informante, la lengua en la que hablaba el papá a los abuelos (del informante), la lengua en la que los hermanos hablan al informante, la lengua de comunicación entre los abuelos paternos y la lengua de comunicación entre los abuelos maternos.

Éste es el trabajo complementario que completó la red de comunicación al interior de la familia donde se privilegia la lengua materna (L1), a su vez se proyecta los interlocutores tanto de la L1, L2 y L3.

b) La muestra de informantes del cuestionario

La población de la zona andina de Bolivia se caracteriza por la presencia del bilingüismo entre la lengua nativa y el castellano, sin embargo, las últimas generaciones urbanas comienzan a orientarse hacia el otro bilingüismo, castellano e inglés. Ello generó la coexistencia de dos bilingüismos, uno nacional y otro alterno, formando ambos parte del escenario sociolingüístico del país.

Tomando en cuenta tales características de la sociedad boliviana, principalmente de las ciudades de La Paz, El Alto y Cochabamba, el muestreo se ha orientado a las personas multilingües, quienes son los principales informantes de nuestra investigación. En tal sentido, Quivy y Campenhoudt (2006: 150-151) señalan una tercera posibilidad de muestra, después de la primera que supone estudiar estadísticas o censos nacionales y de la segunda posibilidad que se refiere a una muestra representativa. La tercera posibilidad implica estudiar los componentes no estrictamente representativos pero característicos de la población. Según dichos autores, esta muestra está construida a partir del investigador quien encamina hacia un estudio en profundidad de acuerdo al problema de investigación planteado, de manera que esta muestra conduce a una investigación intensiva.

Por otra parte, Silva-Corvalán (2001: 44-45) explica el muestreo intencionado en el campo de la sociolingüística, lo que consiste en establecer de antemano las categorías sociales y el número total de individuos que se desea incluir en una investigación. La autora añade que, el investigador es quien elige al azar los hablantes necesarios, tomando en cuenta la estructura de la población y las categorías sociales, como la edad, la educación, la ocupación, la clase social entre otros.

De tal manera, se ha decidido por una muestra intencionada que prioriza los hablantes multilingües, específicamente bilingües nacionales y trilingües transversales, quienes aportan mediante el cuestionario datos para el análisis del trilingüismo.

El número inicial determinado para el cuestionario, además teniendo en cuenta a Labov (2001), fue de 240 informantes multilingües. Estos informantes sean a su vez distribuidos en dos regiones lingüísticas, 120 informantes de la región aymara y 120 de la región quechua. Así el trabajo de campo que se realizó de mayo a agosto de 2008, se ha aplicado a 240 personas, luego de recoger todas las guías de cuestionario llenadas se ha seleccionado sólo 208 guías llenadas, porque ellas cumplían con dos criterios, como ser, tenían datos llenados y estaban respondidas en la hoja final los datos del informante. Se hizo un equilibrio de estas 208 guías para ambas regiones lingüísticas, 104 guías para la región aymara y 104 para la quechua. Las demás guías que estaban casi vacías, con solamente algunas respuestas han sido descartadas; de la misma manera, las guías que estaban respondidas, pero que su sector de datos del informante estaba vacía, no han sido tomadas en cuenta.

De esa manera, la muestra no es directamente representativa de la población, sino una abstracción de la característica trilingüe de dicha población. No obstante, explicamos aquí las relaciones que existen entre esta muestra y la población departamental de cada región lingüística, es decir, la población departamental es denominada región lingüística, para efectos de estudio sociolingüístico. Entonces, se presenta un cuadro de relaciones ponderadas de los hablantes de lengua nativa del censo 2001 y el cuestionario nuestro, realizado en 2008.

Cuadro N° 8. Número de hablantes de lengua nativa por cada región lingüística según el censo 2001 y el cuestionario de 2008.

Aymara hablantes por departamento	Aymara hablantes censo 2001		Aymara hablantes cuestionario 2008	
La Paz	1.128.668	93,17%	79	84,04%
Cochabamba	82.716	6,83%	15	15,96%
Total aymara	1.211.384	100%	94	100%
Quechua hablantes por departamento	**Quechua hablantes censo 2001**		**Quechua hablantes cuestionario 2008**	
La Paz	152.649	15,89%	5	5,1%
Cochabamba	808.053	84,11%	93	94,9%
Total quechua	960.702	100%	98	100%

Asimismo la relación entre la población y la muestra es presentada mediante las modalidades bilingües y trilingües que aparecen en los datos del censo 2001 como también en los del cuestionario aplicado en 2008 en las regiones lingüísticas aymara y quechua.

Cuadro N° 9. Número de hablantes por cada modalidad bilingüe o trilingüe según el censo 2001 y el cuestionario de 2008. Nota[14]

Hablantes región aymara	Censo 2001 y Molina & Albó, 2006		Cuestionario 2008	
Castellano monolingüe			22	21,2%
Bilingüe A-C	881.177	68,6%	47	45,2%
Trilingüe A-C-I			19	18,3%
Trilingüe A-Q-C	50.785	4%	2	1,9%
Hablantes región quechua	**Censo 2001 y Molina & Albó, 2006**		**Cuestionario 2008**	
Castellano monolingüe			6	5,8%
Bilingüe Q-C	561.377	61,2%	73	70,2%
Trilingüe Q-C-I			5	4,8%
Trilingüe Q-A-C	35.427	3,9%	7	6,7%

Ambos cuadros nos expresan que la muestra de hablantes en la región aymara es porcentualmente menor al número poblacional de lengua aymara, en cambio, la muestra de hablantes en la región quechua es porcentualmente mayor a la población quechua hablante del respectivo departamento. Esto se repite tanto a nivel de lengua nativa como en las modalidades bilingüe y trilingüe. Entonces, la correspondencia entre la muestra y la población varía en las dos regiones. Esto significa que hay una muestra sub-representativa en la región aymara y una muestra sobre-representativa en la región quechua. La relación de sub-representación y sobre-representación oscila entre 10 puntos porcentuales, lo que nos genera confianza para analizar cuantitativa y cualitativamente los datos.

En tal sentido, el cuestionario se ha constituido en una de las técnicas que nos ha permitido recopilar los datos de los trilingües transversales junto a bilingües

[14] Los datos del censo 2001 que aparecen en el cuadro de arriba corresponden a los análisis de Molina y Albó, 2006, p. 115.

nacionales, donde los primeros son parte de los segundos, vale decir, los individuos trilingües viven en la comunidad lingüística de los bilingües, pero no sucede lo contrario, en que los bilingües sean parte de los trilingües, desde una óptica de la propia comunidad lingüística. Así, esta técnica hace una relación de niveles, desde el nivel micro hasta el nivel meso, como también se proyecta de micro a macro.

c) La transcripción de datos del cuestionario

Teniendo los conocimientos básicos de estadística descriptiva, así como recomiendan Quivy y Campenhoudt (2006: 200), se ha realizado la transcripción de datos del cuestionario mediante la ayuda del programa SPSS. El cuestionario ya estaba codificado al momento de la aplicación en el trabajo de campo. Entonces se ha preparado la base de datos codificados de los 208 cuestionarios. Se ha mantenido los códigos de lengua en primera instancia, como ser, el código 1 para el quechua, el 2 para el aymara, el 3 para el castellano y el 4 para el inglés. Posteriormente se ha unificado los códigos 2 y 1 en 21 para convertir ambos indicadores en uno solo, que representa a la lengua nativa.

Asimismo, se ha subdividido la base de datos según los temas transversales: región lingüística y género. Así se tiene datos separados para la región aymara y región quechua, como también datos separados de acuerdo al género masculino y femenino. A su vez, se ha tenido bastante cuidado en el proceso de etiquetaje de las variables, a fin de que haya relación entre la etiqueta y el código, así el quechua es 1 y el aymara es 2, o en el caso del género, el masculino es 1 y el femenino, 2. Finalmente, se ha rotulado la base de datos principal con el nombre de “zona andina”, abreviada (ZA); a la vez, las bases de datos separadas, con los nombres de “región aymara” representada por (RA) y de “región quechua” como (RQ).

6.2.2. EL GRUPO FOCAL

Según Ortí (1989: 198) citado por Valles (2000: 285), el grupo focal recibe también el nombre de ‘grupo de discusión’. Se refiere a aquella técnica de hacer una especie de entrevista en grupo que pueda reflejar la realidad sobre un determinado tópico.

Asimismo para Ortí estas ‘reuniones de grupo’ son de carácter y naturaleza predominantemente sociológicas, porque el grupo es un marco para percibir las representaciones ideológicas, valores e imaginarios dominantes en un determinado estrato o en la sociedad global.

En el mismo sentido, Sagastizabal y Perlo (2004) señalan que el grupo focal es un espacio de intercambio y confrontación organizado por el investigador y a base de una selección de una temática cuyos temas de interés sirven de disparadores que muestran la problemática. Según dichas autoras el grupo no es expontáneo sino creado por el investigador a fin de investigar temas controvertidos, analizarlos y proyectar posibles soluciones.

a) Los informantes del grupo focal

De acuerdo a Valles (2000) y Morgan (1988) el grupo focal es una técnica específica que busca obtener información cualitativa. Asimismo Valles aclara que el grupo no persigue una representación estadística sino una representación tipológica y socio-estructural, cuyos datos en todo momento están ligados a los objetivos de la investigación y a las posibilidades de tiempo y recursos económicos.

En la misma línea Sagastizabal y Perlo indican que el grupo focal debe reunir entre 5 y 10 personas, cuya reunión tenga una duración entre una y dos horas aproximadamente. Las autoras indican que el grupo cuenta con un coordinador quien invita a los miembros del grupo a expresar libremente sus ideas y a presentar situaciones que ejemplifiquen.

Siguiendo las condiciones del grupo focal expuestas por autores arriba, se ha decidido trabajar con dos grupos focales, un grupo de la región aymara y otro de la región quechua. Igualmente se quiso trabajar con el máximo número de miembros permitidos, es decir, entre diez o doce personas por cada grupo focal, convocadas a través de los medios de comunicación como la radio, a su vez, acudiendo a personas conocidas y amigos quienes recomienden invitar a tales o cuales personas que hablan tres idiomas donde uno de ellos sea la lengua nativa y el otro el inglés.

Ya teniendo en mente el tipo de informantes a reunir en el grupo focal, se ha diseñado esta técnica, dividida en dos partes: el plan del grupo focal y la guía de desarrollo. El plan del grupo focal a la vez se ha subdividido en dos instrumentos paralelos: el plan del grupo focal para organizar en La Paz (región aymara) y otro similar para organizar en Cochabamba (región quechua). Luego se elaboró la guía de desarrollo del grupo focal, la cual está organizada a base de un objetivo general y 10 objetivos específicos; a su vez cada objetivo va explicado mediante preguntas específicas, luego se aclara los materiales a usar para discutir cada pregunta, los procedimientos a seguir en la discusión, finalmente el responsable asignado para desarrollar cada objetivo y sus actividades planteadas (Ver anexos). Esta guía de desarrollo ha servido tanto para el grupo trilingüe aymara como para el de quechua, modificando obviamente los conceptos que indican “aymara” a “quechua” y los términos como “ciudad de La Paz” a “ciudad de Cochabamba”. Las guías de grupos focales contienen objetivos y preguntas que exploran las habilidades lingüísticas de la competencia comunicativa de los individuos trilingües. Asimismo aborda las actitudes lingüísticas hacia cada una de las lenguas del trilingüismo transversal.

b) Los planes de organización del grupo focal

Se ha elaborado dos planes de organización del grupo focal. El primero contempla las actividades y las fechas para el grupo de la región aymara y el otro de igual manera para la región quechua. El primer grupo se instala en la ciudad de La Paz y el segundo en la ciudad de Cochabamba.

b-1. Plan del grupo focal en La Paz

Se ha realizado el plan de organización del grupo focal aymara desde la última semana de noviembre hasta la segunda semana de diciembre del año 2007. Al mismo tiempo, se ha dado a conocer el plan a los facilitadores a fin de que ellos puedan intervenir en las actividades específicas asignadas; por otro lado, se ha convocado a los trilingües urbanos mediante las radios San Gabriel e Integración.

N°	Actividades	Fechas
1	Definición de los objetivos específicos	El 24 de octubre 2007
2	Organización logística y de la sede del grupo focal.	De 26 al 30 de noviembre de 2007.
3	Invitar a un facilitador asistente y a un observador del grupo focal.	El 1 de diciembre de 2007.
4	Familiarización y discusión del plan del grupo focal.	El 3 de diciembre de 2007.
5	Llamado por radio San Gabriel y radio Integración a personas que hablen aymara, castellano e inglés.	De 4 a 7 de diciembre de 2007.
6	Inscripción por teléfono a los participantes del grupo focal, máximo 10 personas tomando en cuenta el equilibrio de género.	De 4 a 7 de diciembre de 2007.
7	Desarrollo del grupo focal aproximadamente de 2 horas.	El 8 de diciembre de 2007.
8	Entrega de certificación de asistencia al grupo focal en colaboración avalada por Valibel de la UCL.	El 10 de diciembre de 2007.
9	Organizar los datos recogidos para transcribir y analizar.	El 11 de diciembre de 2007.
10	Realizar una síntesis de la sesión desarrollada.	El 12 de diciembre de 2007.

b-2. Plan del grupo focal en Cochabamba

El plan contempló la organización del grupo focal de Cochabamba en la segunda quincena del mes de diciembre, a fin de realizar el 22 de ese mes el desarrollo de la actividad central y concluir con la última actividad organizativa a fines del mismo año 2007. De igual modo, se ha familiarizado el plan con las facilitadoras del grupo focal, simultáneamente se ha convocado a los trilingües urbanos a través de las radios Cepra-Cepja y Cosmos.

N°	Actividades	Fechas
1	Definición de los objetivos específicos.	El 24 de octubre 2007.
2	Organización logística y de la sede del grupo focal.	De 14 a 16 de diciembre de 2007.
3	Invitar a un facilitador asistente y a un observador del grupo focal.	El 17 de diciembre de 2007.
4	Familiarización y discusión del plan del grupo focal.	El 18 de diciembre de 2007.

5	Llamado por radio Cepra-Cepja y radio Cosmos a personas que hablen quechua, castellano e inglés.	De 19 a 21 de diciembre de 2007.
6	Inscripción por teléfono a los participantes del grupo focal, máximo 10 personas tomando en cuenta el equilibrio de género.	De 19 a 21 de diciembre de 2007.
7	Desarrollo del grupo focal aproximadamente de 2 horas.	El 22 de diciembre de 2007.
8	Entrega de certificación de asistencia al grupo focal en colaboración avalada por Valibel de la UCL.	El 24 de diciembre de 2007.
9	Organizar los datos recogidos para transcribir y analizar.	El 26 de diciembre de 2007.
10	Realizar una síntesis de la sesión desarrollada.	El 27 de diciembre de 2007.

b-3. Inscripciones grupo focal 1

Luego de la planificación antelada se ha tenido hasta el sábado 1 de diciembre de 2007, los nombres y los detalles de los idiomas que habla, ocupación y edad, como requisitos de los participantes trilingües. Asimismo se ha previsto un aula en la Universidad Mayor de San Andrés, ciudad de La Paz, lugar que a su vez se les ha comunicado por teléfono al momento de la inscripción. Las personas registradas se muestran en la tabla mediante códigos numeral-literales, donde el número indica el orden de participación y las letras "FG" (*focus group*), la técnica del grupo focal, cuidando así la ética del investigador hacia el informante.

N°	**Nombre**	**Idiomas que conoce**	**Ocupación**	**Edad**
1	Persona 18FG.	Aymara, castellano y entiende inglés	Profesor	22
2	Persona 6FG.	Aymara, castellano, inglés.	Artesano	45
3	Persona 19FG.	Aymara, castellano	Profesor de lenguas	60
4	Persona 1FG.	Aymara, castellano, inglés	Chofer, mecánico	42
5	Persona 3FG.	Aymara, castellano, inglés	Lingüista y cientista de educación	46
6	Persona 5FG.	Castellano	Estudiante	19
7	Persona 7FG.	Aymara, no totalmente. Castellano e inglés	Traductora	27
8	Persona 2FG.	Aymara, castellano, inglés	Estudiante	22
9	Persona 4FG.	Castellano e inglés	Estudiante	
10	Persona 20FG.	Aymara, castellano, inglés	Estudiante	21

b-4. Inscripciones grupo focal 2

Casi paralelamente se ha organizado el grupo focal quechua, donde Jovia Garisto nos ayudó en la inscripción de los participantes vía teléfono y vía recomendación directa por ella misma. Entonces, hasta el día sábado 15 de diciembre de 2007, se tuvo en Cochabamba las seis personas inscritas.

N°	Nombre	Idiomas que habla	Ocupación	Edad
1	Persona 13FG.	Quechua, castellano, inglés	Estudiante	25
2	Persona 14FG.	Quechua, castellano, inglés	Profesor y estudiante	50
3	Persona 12FG.	Castellano, quechua, inglés	Profesor y estudiante	
4	Persona 17FG.	Castellano, quechua, inglés	Estudiante	27
5	Persona 15FG.	Castellano, quechua, inglés	Docente	48
6	Persona 11FG.	Castellano, quechua, inglés	Estudiante	

c) El desarrollo de los grupos focales

El grupo focal 1, se realizó el año 2007 en la ciudad de La Paz, en el aula que nos prestó la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), mediante el director de la carrera de Lingüística e Idiomas, Prof. Orlando Montaño. Ahí asistieron 7 participantes, como producto de la invitación por dos radios mencionadas arriba, invitaciones personales y previa inscripción por teléfono. La lista es parcialmente modificada tomando en cuenta los efectivos asistentes, cuyos detalles son:

N°	Nombre del informante	Edad	Sexo	Ocupación	Lugar de residencia
1	Persona 1FG.	42	M	Chofer y estudiante de lingüística de la UMSA	Ciudad de La Paz
2	Persona 2FG.	22	F	Estudiante de lingüística de la UPEA	Ciudad de El Alto
3	Persona 3FG.	46	F	Profesora de inglés, UMSA y UPEA	Ciudad de La Paz
4	Persona 4FG.		F	Traductora	Ciudad de La Paz
5	Persona 5FG.	19	F	Estudiante de Derecho	
6	Persona 6FG.	45	M	Artesano	Ciudad de El Alto
7	Persona 7FG.	27	F	Profesora de inglés	Ciudad de El Alto

El grupo focal 2, se realizó también el año 2007 en la ciudad de Cochabamba, en un aula asignada al programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), espacio que nos facilitó la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), a través de las gestiones realizadas ante el Gestor de EIB de la cooperación belga en Cochabamba, Pascal Montoisy, aquel entonces; asimismo ante el coordinador de EIB de la UMSS, Evangelio Muñoz. Ahí asistieron 8 participantes, como producto de la invitación por dos radios mencionadas arriba, invitaciones personales, aunque no todos se han inscrito por teléfono. Los detalles del grupo son:

N°	Nombre del informante	Edad	Sexo	Ocupación	Lugar de residencia
1	Persona 9FG.		F	Estudiante de lingüística, UMSS	
2	Persona 10FG.		F	Estudiante de lingüística, UMSS	
3	Persona 11FG.	26	M	Profesor de quechua en Academia de Quechua	Ciudad de Cochabamba
4	Persona 12FG.		M	Profesor de inglés	
5	Persona 13FG.	25	F	Estudiante de Lingüística y Centro Boliviano Americano	
6	Persona 14FG.	50	M	Profesor de inglés	
7	Persona 15FG.	48	M	Pedagogo y Profesor de quechua, UMSS	Ciudad de Cochabamba
8	Persona 16FG.		F	Profesora de educación secundaria	

Ambos grupos discutieron en fechas distintas durante tres horas; una parte de la discusión se desarrolló en idioma nativo, mediante los facilitadores nativos, Santiago Onofre para el grupo focal aymara y Evelyn Quispe para el grupo quechua; otra parte se realizó en inglés, mediante Gaby Illatarco para el grupo aymara y Tatiana López para el grupo quechua. La lengua castellana igualmente tuvo las facilitadoras auxiliares, Virginia Lucero para el caso del grupo de La Paz y Ruth Catalán para el grupo de Cochabamba. No obstante, mi persona desarrolló el objetivo general y los objetivos específicos donde no se cambió del castellano a otro idioma; el y las

facilitadores participaron prioritariamente en el cambio de lengua con el fin de evaluar la competencia comunicativa e instalar una interacción distinta a la castellana con el interlocutor más genuino posible.

Ambos grupos focales fueron registrados mediante grabaciones. A su vez, el grupo focal de la región quechua fue filmado a fin de captar la mayor cantidad de detalles posibles en la discusión, como también para corroborar con el material grabado.

d) La transcripción de los grupos focales

La transcripción minuciosa de los grupos focales presenta una riqueza de datos en cuanto a los diez objetivos específicos abordados. Asimismo en la etapa de transcripción se detectó que, quienes asistieron al grupo focal fueron en su mayoría con lengua materna castellana (su L1), tanto de La Paz como de Cochabamba, cuyas interacciones son transcritas en el documento muy detallado y minucioso, respetando los mínimos detalles lingüísticos en los tres idiomas. Hemos sido minuciosos tanto para la región aymara como para la región quechua.

El material transcrito se presenta en los anexos, a fin de corroborar el trabajo de campo realizado entre los meses noviembre y diciembre de 2007 y enero de 2008. Por otro lado, cabe destacar que el grupo focal es la técnica cualitativa que se concatena con el cuestionario y con la entrevista, por tanto, el núcleo entre las técnicas utilizadas en esta investigación.

6.2.3. LA ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

Sagastizabal y Perlo (2004: 119) la consideran como un instrumento con el cual el investigador solicita la información a su interlocutor, a través de la modalidad directa o cara a cara. Esta entrevista puede ser desde una conversación libre hasta una interrogación muy estructurada. La de la manera no estructurada es una entrevista en profundidad que permite al entrevistado responder con espontaneidad y facilitar su mayor expresión individual, entonces abordar hasta temas no planificados.

Por su parte, Alami y otros (2009: 99-100) indican que cuando se realiza una entrevista se debe adoptar una postura comprensiva, buscando así el investigador comprender las lógicas de los actores y las fuerzas vinculantes a las que ellos están sometidos. Aquí las autoras abordan las entrevistas semidirigidas, las cuales son técnicas que ayudan a profundizar las informaciones recogidas y a su vez dilucidar lo que dice el interlocutor. Asimismo ellas añaden que la entrevista semidirigida permite al entrevistado a dar su opinión personal, sin que desarrolle su discurso de manera muy general y se aleje de los propósitos formulados en la investigación, pues así se verifique la relación entre las preguntas y las opiniones.

Pues, la investigación del trilingüismo ha tomado la técnica de entrevista semidirigida, a fin de controlar las opiniones de los entrevistados tengan relación con los objetivos y las preguntas operacionales que guían la investigación.

En tal sentido, se ha preparado la guía de entrevista para personas trilingües. La elaboración de esta guía ha tomado en cuenta las preguntas agrupadas en nueve temas, que son: la primera lengua, la trayectoria de vida, el idioma nativo, el idioma castellano, el idioma inglés, la lealtad lingüística, la identidad cultural, los sitios comunicativos y las relaciones funcionales. Cada tema se desglosa en preguntas específicas, las cuales son presentadas en detalle en la parte de anexos.

a) Los informantes de la entrevista

La entrevista ha priorizado el recojo de datos de los trilingües transversales. En tal sentido, las entrevistas que buscan información en profundidad, según Bardin (2003: 94), como técnica requieren alcanzar a un mínimo de treinta individuos. Por otra parte, Silva-Corvalán (2001: 45-46) explica que el número de individuos depende de cuestiones teóricas y prácticas que atañen a la naturaleza del problema sociolingüístico, de modo que cinco personas son suficientes para un grupo socialmente homogéneo. Asimismo Silva-Corvalán (2001) citando a Lavandera (1975) explica que para determinar el número de informantes es necesario tener en cuenta tres variables extralingüísticas, tales como el nivel de escolaridad, la edad y el sexo, donde cinco informantes son suficientes para cubrir una casilla. La autora indica

además que si el objetivo del investigador no es descubrir la frecuencia general de un hecho lingüístico de una comunidad, sino más bien establecer la correlación entre la variación lingüística y las características extralingüísticas de la población, la muestra no es necesaria que sea proporcional al total de los individuos, sino que haya equilibrio de informantes entre las categorías.

Por tal razón, se ha decidido entrevistar a 30 trilingües transversales, 15 de la región aymara y 15 de la región quechua. En la práctica, se ha entrevistado a 34 informantes, 21 de la región aymara, 12 de la región quechua y a 1 experto trilingüe que también vive en la región quechua. Todos los informantes son seleccionados previendo la pregunta de investigación, como es el de caracterizar a los trilingües transversales y luego responder al problema de ausencia del modelo teórico de trilingüismo.

b) La transcripción de entrevistas

Las entrevistas fueron realizadas en las tres lenguas de los informantes trilingües. Se entrevistó a los bilingües en las lenguas correspondientes y a los monolingües en castellano solamente. El total de la grabación asciende a 34 entrevistas, que corresponden a ambas regiones (aymara y quechua), incluido la del experto trilingüe. El tiempo total de grabación equivale a 25 horas.

Entonces, se ha transcrito 24 entrevistas que equivalen a 17 horas de grabación, de aquéllas 21 corresponden a la región aymara y 2 entrevistas a la región quechua. Finalmente se transcribió la entrevista al experto trilingüe. Asimismo, se ha escuchado todas las entrevistas a fin de comprender la situación sociolingüística de los trilingües transversales. Entonces presentamos la lista de personas entrevistadas según cada región, respetando en todo momento la ética de la investigación, de modo que se simboliza a cada informante mediante números y letras, donde el número representa el orden de los informantes y las dos letras “IN” (*interview*) señalan que el informante es un entrevistado, en cambio, las letras “FG” (*focus group*) indican que el informante pertenece al grupo focal.

Entrevistas del trabajo de campo, región aymara

1. Persona 1IN 43 minutos
2. Persona 2IN 54 minutos
3. Persona 3IN 47 minutos
4. Persona 4IN 47 minutos
5. Persona 5IN 31 minutos
6. Persona 6IN 17 minutos
7. Persona 7IN 34 minutos
8. Persona 8IN 19 minutos
9. Persona 9IN 44 minutos
10. Persona 10IN 34 minutos
11. Persona 11IN 37 minutos
12. Persona 12IN 54 minutos
13. Persona 13IN 58 minutos
14. Persona 14IN 46 minutos
15. Persona 15IN 37 minutos
16. Persona 16IN 39 minutos
17. Persona 17IN 39 minutos
18. Persona 18IN 46 minutos
19. Persona 19IN 60 minutos
20. Persona 20IN 54 minutos
21. Persona 21IN 26 minutos

Entrevistas del trabajo de campo, región quechua

1. Persona 22IN 24 minutos.
2. Persona 23IN 34 minutos.
3. Persona 24IN 39 minutos.
4. Persona 25IN 48 minutos.
5. Persona 26IN 38 minutos.
6. Persona 27IN 31 minutos.
7. Persona 28IN 37 minutos.
8. Persona 29IN 30 minutos.
9. Persona 30IN 90 minutos.
10. Persona 31IN 45 minutos.
11. Persona 32IN 82 minutos.
12. Persona 33IN 58 minutos.

Entrevista a experto trilingüe

Persona 34IN 76 minutos.

Las entrevistas que han identificado la competencia trilingüe del informante a nivel proficiente, luego de ser transcritas, han sido codificadas con números y letras todos

los párrafos. El párrafo 1 es representado por [1P], el párrafo 2 es [2P], así sucesivamente en toda la extensión del texto transcrito. Estos párrafos codificados constituyen las unidades de análisis, y en algunos casos, unidades de cita ilustrativa.

6.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

6.3.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS

Según Quivy y Campenhoudt (2006: 198-199) indican que el análisis estadístico tiene que ver con la estadística descriptiva y la expresión gráfica de los datos, las cuales son técnicas de exposición de los resultados. Estas técnicas presentan las frecuencias de fenómenos de cada variable y analizan su distribución cuando se construye el cruce de variables.

En tal sentido, se ha obtenido mediante el programa SPSS la frecuencia de datos absolutos y los porcentajes correspondientes. Asimismo se ha presentado los gráficos que visualizan los datos obtenidos. En realidad se hizo una descripción de los datos en tres sub-partes. Al inicio de cada presentación gráfica se expone una descripción cualitativa que no incluye cifras pero sí las categorías y sus tendencias; esta sub-parte va encabezada por la pregunta que traduce a la variable. Luego se presenta el gráfico que muestra las categorías en colores diferentes. Finalmente se expone el detalle de las cifras absolutas y los porcentajes correspondientes. Esta forma de exponer los datos fue el parámetro implícito casi en todas las variables descritas siguiendo el orden de factores sociolingüísticos del cuestionario, vale decir, desde el factor de “la lengua materna (L1)” hasta el factor de “las representaciones del mundo”.

En una etapa siguiente, se han reorganizado los datos expuestos según los ejes de análisis: social, intercultural y lingüístico. Ahí las variables han sido correlacionadas de donde se obtuvo varias tablas de contingencia. Estos resultados han sido a su vez testeados por la prueba no paramétrica del chi cuadrado (chi^2). Los resultados que fueron estadísticamente significativos se tomaron en cuenta en la construcción de las características del trilingüismo transversal, los resultados que no han cumplido con la prueba del chi cuadrado de manera significativa han sido descartados del análisis, en

algunos casos se ha tenido en cuenta para explicaciones de carácter más individual que social. De tal manera, los datos procesados del cuestionario han sido validados y explicados en algunos casos en contraste con los censos nacionales y en otros en contraste con los datos del grupo focal.

6.3.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO

De acuerdo a Bardin (2003: 33-43) el análisis de contenido es un conjunto de técnicas destinado al análisis de la información. El análisis de contenido, para Bardin tiene el fin de inferir conocimientos con la ayuda de indicadores cuantitativos o no cuantitativos. Esta técnica se asemeja al arqueólogo que trabaja con rastros que conducen a reencontrar manifestación de situaciones y de fenómenos. Pues así según Bardin el análisis de contenido cumple con la función heurística, la cual permite al investigador explorar y descubrir. Finalmente de acuerdo a Bardin esta técnica se subdivide en análisis del significado y en análisis del significante, el primero es un análisis temático, y el segundo, un análisis lexical.

A su turno, Sagastizabal y Perlo (2004: 136) conceptualizan el análisis de contenido como el conjunto de operaciones, transformaciones y comprobaciones que se realizan para obtener significados relevantes que a su vez estén relacionados con los objetivos de la investigación. Además las autoras denotan lo siguiente:

> *"El fin de este análisis es agrupar los datos en categorías significativas para el problema investigado. Para ello es necesario: seleccionarlos, simplificarlos, resumirlos y clasificarlos".*

Estas autoras enfatizan en el proceso de construcción de categorías de tipo inductivo-deductivo, basado además en criterios teórico-prácticos. Entonces mencionan la importancia de metacategorías, categorías y subcategorías, cuyos rótulos implican diferentes dimensiones de análisis.

La investigación del trilingüismo se ha centrado en el análisis de contenido del grupo focal en primera instancia y en el análisis de la entrevista en segunda instancia. El

análisis del grupo focal ha priorizado dos grupos de factores contextuales: los sitios comunicativos y las relaciones funcionales.

A fin de analizar con detalle primeramente se ha realizado el análisis de enunciados, que consistió en la identificación y codificación de los mismos. Se ha codificado toda la transcripción del grupo focal aymara, donde se tiene 803 enunciados en un texto transcrito que corresponde a 2 horas y 38 minutos de grabación. Asimismo se ha codificado la transcripción del grupo focal quechua, la cual tiene 500 enunciados y corresponde a 3 horas y 1 minuto de grabación (Ver anexos). Ambos grupos focales forman el corpus al que se ha aplicado el análisis de contenido.

En segunda instancia, se ha organizado los enunciados en categorías temáticas, los cuales son: la lengua nativa, el castellano, el inglés, otras lenguas y otros aspectos. Al interior de cada categoría temática se ha clasificado los enunciados según las etapas de desarrollo lingüístico, a saber: aprendió o aprende la lengua, habla la lengua, enseña esa lengua y "otro" como última etapa que reúne aspectos diversos.

En tercera instancia, se ha organizado los mismos enunciados según cinco factores contextuales "interlocutor" o "con quién aprendió/habla"; "lugar" o "donde aprendió/habla"; "tiempo" o "cuándo aprendió/habla"; "manera" o "cómo aprendió/habla" y "frecuencia" o "cuánto aprendió/habla". Seguidamente, estos cinco factores han sido combinados con los dos primeros "interlocutor" y "lugar". De tal modo, se ha obtenido tres contextos locativos y siete contextos interactivos (Ver anexos). Los tres primeros son aquellos relacionados al lugar, y los siete restantes, al interlocutor.

Posteriormente, se ha identificado los sitios comunicativos donde el informante aprendió la lengua nativa o habla la lengua nativa; de la misma manera para el castellano y para el inglés. A su vez, se ha distinguido las unidades de enunciado directas (UED) y las unidades de enunciado relatadas (UER), lo que significa los sitios donde participa activamente el informante y los sitios donde observa el informante pero no participa. La identificación de las relaciones funcionales, se ha trabajado a través de los datos de los interlocutores de la lengua nativa, del castellano y del

inglés. De la misma manera se ha distinguido en UED y en UER[15]. Toda esta tarea ha sido muy minuciosa y que ha sido validada a través de la triangulación de datos lingüísticos, contrastando los datos del idioma nativo, del castellano y del inglés como se verá más adelante.

6.3.3. LA TRIANGULACIÓN DE CATEGORÍAS Y DE TÉCNICAS

Según Olivier de Sardán (2008: 79-80) la triangulación es el principio básico de toda investigación, porque toda información proveniente de una sola persona casi exclusiva es epistemológicamente insostenible, de modo que el investigador debe cruzar con los datos de otros informantes para verificarlos y encontrar el sentido en la diferencia, para luego llegar a una versión verídica.

Yapu y otros (2006: 74) indican que la triangulación es una técnica que permite perfilar los datos de otra forma. Este proceso de análisis consiste en usar dos puntos en el mapa para ubicar el tercer punto. Los autores señalan que los datos de la entrevista y de la observación pueden ser triangulados con los datos documentales. A su vez añaden que la triangulación es una técnica que verifica el grado de autenticidad de los datos.

Por su parte, Pérez Serrano (1998: 81-82) sostiene que la triangulación es un examen cruzado de segundo nivel después del contraste de datos que forma el primer nivel de lectura de la realidad; de manera que la triangulación explica la complejidad del comportamiento humano utilizando datos cualitativos y cuantitativos. De tal modo, la triangulación es un filtro a través del cual se capta la realidad de manera selectiva y da mayor grado de confianza a la investigación.

En nuestra investigación, se hizo como primera triangulación de categorías la complementariedad entre lengua nativa L1 y castellano L1, cuyo contraste ha consolidado el castellano como L2 y la lengua nativa como L2, consecuentemente ha

[15] Las UED son unidades de enunciado directas o de autoatribución, y las UER, unidades de enunciado relatadas o de heteroatribución; ambas describen los sitios comunicativos y los interlocutores de cada lengua.

permitido encontrar la categoría de lengua extranjera como L3. Luego se hizo como segunda triangulación entre la lengua nativa en la casa y el castellano en la casa; ahí la interacción de ambas lenguas en la casa o en el espacio doméstico valida el desplazamiento de la lengua extranjera como L3 a un lugar que no sea la casa. Finalmente, como la tercera triangulación se realizó el contraste de la lengua nativa hablada con la madre y el castellano hablado con el padre del informante como interlocutores complementarios, ubicando así a un hablante externo como el interlocutor del inglés.

Por otro lado, se ha procedido a la triangulación de técnicas, en la que el cuestionario, el grupo focal y la entrevista son cotejados para tener un resultado trabajado desde enfoques mutuamente complementarios. La contrastación entre el cuestionario y el grupo focal fue fundamental en la validación de datos, debido a que el primero trae datos cuantitativos previamente validados por la prueba de chi cuadrado, pero el segundo, trae datos cualitativos y ha recibido la validación de la competencia comunicativa trilingüe mediante umbrales y cualificadores, los que se detallan más adelante. Asimismo, la entrevista ha corroborado los datos del cuestionario y del grupo focal de manera más cualitativa que cuantitativa.

6.3.4. TÉCNICA DE PONDERACIÓN

La técnica de ponderación se expresa a través del **Modelo multidimensional**, el cual es planteado para la ciencia lingüística por Paul Heggarty (2005: 21-26), concretamente en el análisis de la semántica léxica, de manera tal, el mencionado lingüista innova el antiguo método de la lexicoestadística. Por su pertinencia utilizamos dicho modelo para analizar el trilingüismo, ligado a la complejidad sociolingüística del multilingüismo, realizando además a aquel programa algunos ajustes que quepan a la sociolingüística de las ciudades de La Paz y Cochabamba. Pues así, usamos el modelo mencionado tomando en cuenta la escala de ponderación de 0 a 1, esto adecuando a número enteros de 0 a 10, lo que nos permite evaluar la competencia comunicativa de las lenguas que componen el trilingüismo transversal.

a) El modelo de competencia comunicativa

La competencia comunicativa se representa mediante un cuadro simbólico que sirve de base para comprender otros análisis del multilingüismo, de manera que el modelo será el soporte objetivo de toda comunicación auditiva y expresiva, tomando en cuenta tres idiomas del repertorio lingüístico disponible de los interlocutores paceños y cochabambinos. Asimismo complementamos el modelo de ponderación de Heggarty con un análisis de umbrales y de cualificadores, los cuales validan el desarrollo de la competencia trilingüe.

a-1. Ponderación de niveles de lengua

Asignando la ponderación de cada nivel y basándonos en los parámetros lingüísticos de la Unión Europea, clasificamos la competencia comunicativa de cada lengua en seis niveles, los cuales son evaluados con valores partitivos en forma ascendente de 1/6, 2/6 (ó 1/3), 3/6 (ó 1/2), 4/6 (ó 2/3), 5/6 y 6/6. La estimación 1/6 pondera el nivel inicial y la de 5/6 el nivel avanzado. Los seis valores son a su vez organizados en una escala de ponderación de 0 a 10 puntos. Entonces, cada ponderación multiplicada por 10 arroja los siguientes resultados: 1,67 para el nivel inicial; 3,33 para el nivel básico; 5 para el nivel intermedio; 6,67 para el nivel suficiente; 8,33 para el nivel avanzado y 10 para el nivel muy avanzado.

Ahora bien, la secuencia de cinco niveles implica el alcance del umbral proficiente en un idioma; la secuencia de cuatro, el umbral suficiente en un segundo idioma, y la secuencia de sólo dos, el umbral básico en un tercer idioma. Entonces, el umbral proficiente toma la ponderación de 5/6. Ésta es la prueba que cualifica el desarrollo de la dimensión monolingüe. Asimismo, el umbral suficiente toma la ponderación de 4/6, prueba que cualifica la dimensión bilingüe cuando este umbral va en relación con aquél proficiente. Finalmente, el umbral básico queda representado por la ponderación de 2/6, lo que cualifica específicamente el desarrollo del trilingüismo, pero no la dimensión bilingüe.

Cuadro N° 10. Modelo multidimensional de ponderación para el análisis de la competencia comunicativa en población multilingüe.

N°	Multilingüismo	Lenguas	Umbrales proficiente, suficiente y básico	Cualificador	Ponderación	Valoración
1	Monolingüe	L1	5/6	5/6	5/6	8,33
		L_0	0			
		L_0	0			
2	Bilingüe	L1	5/6	9/6	9/6	15
		L2	4/6			
		L_0	0			
3	Trilingüe cualificado	L1	5/6	9/6	11/6	18,33
		L2	4/6			
		L3	2/6	2/6		
Total ponderado					11/6	18,33

a-2. Ponderaciones mínima y máxima

El desarrollo del trilingüismo puede también presentarse sin la cualificación bilingüe, pero sí cumpliendo con la cualificación monolingüe y trilingüe. Estos hablantes son trilingües con dimensión monolingüe, quienes hayan alcanzado los 9/6 distribuidos en tres lenguas. Por otro lado, el cuadro ofrece la evaluación de trilingües proficientes, es decir, aquéllos que sobrepasen los umbrales intermedios y alcancen o se aproximen a los topes máximos acumulando hasta 15/6.

N°	Variantes del trilingüismo	Lenguas	Umbral proficiente	Cualificador	Ponderación	Valoración
1	Trilingüe introductivo	L1	5/6	5/6	9/6	15
		L2	2/6	2/6		
		L3	2/6	2/6		
2	Trilingüe proficiente	L1	5/6	10/6	15/6	25
		L2	5/6			
		L3	5/6	5/6		

b) La relación entre competencias grupales

En nuestra investigación, se ha procedido con la técnica de ponderación del trilingüismo tanto en el grupo focal aymara como en el grupo focal quechua. El grupo aymara estuvo formado por 7 personas multilingües, el grupo quechua por otros 7 hablantes, quienes han sido evaluados en su competencia oral –no en la escrita– en las mismas fechas del desarrollo de cada grupo focal.

Primeramente, se ha identificado en la región aymara la primera, segunda y tercera lengua de los hablantes que participaron, de los cuales 3 personas tenían el aymara como L1 y 4 personas el castellano como L1. Luego en cuanto a la segunda lengua, se identificó a 3 personas quienes tenían el castellano como L2, otras 3 el inglés como L2 y solamente 1 el aymara como L2. Finalmente la tercera lengua, al respecto 4 personas tenían el inglés como L3 y 3 personas el aymara como L3.

En el caso del grupo quechua, sólo 1 persona tenía el quechua como L1, luego 2 personas tenían tanto el quechua como el castellano como su L1, siendo ellos bilingües de cuna; las restantes 4 personas tenían el castellano como su L1. En cuanto a la segunda lengua, 4 personas tenían el quechua como L2, sólo 1 persona el castellano como L2, asimismo 1 persona el inglés como L2; pero además 1 última persona consideró no tener su L2, sino dos primeras lenguas y una tercera lengua. Respecto a la L3 del grupo, 6 personas indicaron tener el inglés como su L3, mientras que 1 persona consideró su inglés como su L2 por el hecho de tener dos primeras lenguas (quechua y castellano) desde el nacimiento.

Después de tener este panorama lingüístico se ha aplicado la ponderación a los siete hablantes del grupo aymara y a los otros siete del grupo quechua. En primer lugar, se hizo la valoración de los datos que brindaron dichos hablantes según la escala de ponderación. Pues ahí, la valoración tope a las lenguas aymara o quechua ha sido de 8,33, otros 8,33 para el castellano, como también otros tantos para el inglés, teniendo así la referencia máxima del perfil multilingüe los 25 puntos ponderados.

En la primera fase de evaluación, se ha asignado la valoración por cada individuo y para cada lengua, luego en la segunda fase, se ha obtenido la valoración de cada grupo focal y de cada lengua. En ambos casos, la expresión oral a nivel avanzado

recibe 8,33 puntos ponderados; asimismo la comprensión auditiva recibe otros 8,33 puntos; por otro lado, se hizo la confirmación estimada por nuestra parte, aportando así una corroboración o modificación parcial a los datos obtenidos, lo que significó otros 8,33 a la expresión oral de nivel avanzado y a su vez otros 8,33 a la comprensión auditiva. Estas cuatro valoraciones han sido promediadas, de manera que cada lengua nativa (aymara o quechua) recibe como máxima valoración 8,33 puntos.

En cuanto a las lenguas castellana e inglés se dieron puntajes similares de valoración, así el trilingüe proficiente obtiene hasta 25 puntos como máximo. Aquí el trilingüe proficiente no es equivalente a la suma de tres hablantes monolingües, sino a un hablante multilingüe. Por tal razón, se ha tomado la combinación de umbrales para que el perfil trilingüe sea cualificado. Se tiene en cuenta que el umbral proficiente equivale a 8,33 puntos (ó 5/6), el umbral suficiente a 6,67 puntos (ó 4/6) y el umbral básico a 3,33 puntos, lo que equivale a sólo 2/6. Dos o tres de estos umbrales han sido combinados que como resultado se encuentra la dimensión bilingüe o monolingüe, la cual subyace en el hablante trilingüe. Este mecanismo combinatorio es denominado “cualificador”, el cual valida si el hablante es trilingüe cualificado o trilingüe no cualificado. Una vez validada la ponderación encontramos el perfil del trilingüe transversal cualificado o no cualificado.

En el caso del grupo focal aymara, 1 persona es trilingüe transversal que a la vez es bilingüe entre aymara y castellano, quien por su parte conoce básicamente el inglés, por ende, un trilingüe cualificado. Por otro lado, existe otra persona trilingüe en el sentido del trilingüismo alterno, quien es bilingüe entre castellano e inglés, pero además comprende el aymara oral a nivel suficiente. Asimismo existen en este grupo focal 2 bilingües nacionales (aymara y castellano) que conocen algo de inglés, otros 2 bilingües alternos (castellano e inglés) quienes conocen algo de aymara. Por último, aparece 1 persona monolingüe quien conoce un poco de aymara, como su L2, y algo de inglés, como su L3.

En el caso del grupo focal quechua, 5 de las 7 personas son trilingües transversales cualificados, de los cuales una tiene el quechua como L1, otra persona tiene el quechua y el castellano como su L1 y las restantes tres tienen el castellano como L1.

Independientemente cual sea su primera lengua (quechua o castellano o ambos), estos 5 trilingües alcanzaron a ser bilingües en quechua y castellano, a su vez que conocen el inglés mayor al nivel básico. Por otro lado, existe 1 hablante trilingüe de modalidad introductiva quien aparte de su proficiencia en castellano conoce sólo a nivel básico el quechua y el inglés. Por tanto, este hablante tiene un perfil trilingüe no cualificado. Un último hablante de este grupo focal es bilingüe nacional (quechua y castellano) que además conoce un poco de inglés, pero no llegó a ser trilingüe.

En tal sentido, la técnica de ponderación nos permite estimar la expresión oral y la comprensión auditiva de las lenguas involucradas a escala trilingüe. Esta técnica nos ayuda a explorar sobre todo el análisis de las lenguas a nivel micro, sea por individuo o por pequeños grupos, además nos induce a relacionar las competencias comunicativas grupales, tal como se ha aplicado a las regiones lingüísticas aymara y quechua de Bolivia.

6.4. EXPERIENCIAS APRENDIDAS

Personalmente sumergiéndome a la investigación de la sociolingüística andina de Bolivia, he podido detectar que esta zona es una de las áreas sociolingüísticas particulares del planeta, porque justamente los hablantes indígenas de lengua aymara o de lengua quechua se convirtieron en bilingües y en algunos casos hasta trilingües con inglés, a los que me ha tocado estudiar de manera detenida y obtener algunas conclusiones que indican los cambios de lengua de una generación a otra tanto hacia el castellano como hacia la lengua nativa.

Por otro lado, el estudio del tema sociolingüístico en el trabajo de campo y como también la construcción teórica y analítica, fuera del contexto boliviano, me ha enseñado a observar la realidad con neutralidad sobre todo los fenómenos lingüísticos y sociolingüísticos que pasan en Bolivia. Una neutralidad a veces difícil de conseguir dentro del mismo país, por estar unido al contexto societal.

No obstante, se ha experimentado personalmente una paradoja científica que supone ventajas y limitaciones simultáneas, vale decir, la ventaja de realizar una tesis en

modalidad regular con mayor parte del tiempo fuera de Bolivia, me permitió escudriñar el material teórico producido en Europa, particularmente revisar los libros que ofrecen las bibliotecas de la Universidad Católica de Lovaina, incluida aquí el Centro Tricontinental (CETRI), y disponer de tiempo necesario para la lectura; simultáneamente se presentó la limitación de no poder hacer lo mismo en las bibliotecas de Bolivia en temas relacionados con la sociolingüística, aunque se ha obtenido y leído de los autores bolivianos sobresalientes en este campo, tal como se observa en la bibliografía de esta investigación.

Se ha intentado superar esta paradoja hasta cierto punto mediante la revisión de sitios virtuales, los cuales obviamente no reemplazan a los libros físicos. Por ello, esta investigación tiene la mirada teórica más de afuera que de adentro y una mirada de los datos del trabajo de campo más de adentro que de afuera. Esta característica le da la particularidad a la investigación realizada. Ello significa que el proceso investigativo no sigue una secuencia lineal de primero la teoría, luego el trabajo empírico, sino un proceso triangular donde los datos teóricos y los datos de campo son abordados simultáneamente, y al final, ambos son interpretados por la triangulación entre la teoría, la práctica y nuestra participación como investigador.

Por otro lado, el hecho de participar en discusiones con varios sociolingüistas del contexto europeo, en algunos casos de manera particular, en otros, asistiendo a simposios internacionales, ha permitido consolidar mi formación teórica y práctica en dicho campo. Este ingrediente de discusión académica lograda me impulsa a continuar otros estudios de las lenguas nativas a futuro desde una óptica sociolingüística.

CUARTA PARTE: RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO VII

NIVEL MACRO: SOCIETALIZACIÓN DE LAS LENGUAS

Este capítulo desarrolla la pregunta operacional: *¿Cuál es la actitud lingüística hacia cada uno de los tres idiomas aprendidos?* Asimismo las técnicas que se han usado son el "análisis estadístico de datos", como técnica de análisis cuantitativo del cuestionario; a su vez, los datos cualitativos han sido descritos por el "análisis de contenido", aquellos que provienen de los grupos focales.

7.1. EXPLORACIÓN DE DATOS DE LOS INFORMANTES

La técnica del cuestionario ha tomado en cuenta diez variables sociales del informante, tales son: edad, sexo, estado civil, idiomas que habla, lugar de nacimiento, departamento de origen, nivel de escolaridad, tiempo de residencia en la ciudad, ocupación y años de experiencia laboral.

En segundo lugar, se ha tomado en cuenta la zona lingüística y la región lingüística como dos niveles de profundidad de la sociolingüística boliviana. Así, los datos corresponden a la zona andina y en su interior a la región aymara o a la quechua de la sociolingüística del país.

En ese contexto, en una primera instancia se hace la descripción de las variables sociales de los informantes teniendo en mente y en todo momento los datos sobresalientes, las cuales configuran la percepción global de las características de los informantes. En segunda instancia, se elabora las relaciones entre la variable lengua y las otras variables sociales, tomando como datos los que son estadísticamente significativos. Ambas partes muestran las características sociales de los informantes.

7.1.1. FACTORES SOCIALES DEL INFORMANTE

Teniendo en cuenta las diez variables del informante, las que ya fueron mencionadas arriba, este apartado nos permite describir los detalles de cada una de ellas mostrando principalmente los datos que expresan recurrencia.

a) La edad del informante

Los datos a nivel de la zona andina indican que el número de informantes de 20-24 años asciende a 74 hablantes del total de 208 encuestados, lo que significa que ellos alcanzan al 35,6% de la población encuestada. Luego en segundo lugar se ubica el grupo de 25-29 años llegando a 55 hablantes, lo que equivale al 26,4%. En tercer lugar están los de 30-34 años con sólo 19 hablantes, siendo el 9,1%.

Similar situación sucede en la región aymara. Ahí el grupo de 20-24 años tiene 40 hablantes, el grupo de 25-29 años 21 hablantes, luego el grupo de 30-34 sólo 2 hablantes; todos equivalentes al 38,5%, 20,2% y 1,9% respectivamente. Al mismo tiempo la región quechua ofrece datos algo distintos a la del aymara, como ser, el grupo de 20-24 años tiene 34 hablantes, el de 25-29 años otros 34 hablantes y el de 30-34 años 17 hablantes, así cada grupo etáreo alcanza a 32,7% y el tercer grupo se distancia de aquellos por tener sólo el 16,3%.

b) El sexo M o F

Según la variable sexo se ha encontrado 69 informantes varones y 139 informantes mujeres, cifras que equivalen a 33,2% y 66,8% respectivamente. Pues los 208 encuestados de la zona andina mostró un desequilibrio entre ambos sexos, pero esta recogida de datos se dio de manera natural en los contextos de grupos bilingües y trilingües a los que se ha accedido en el momento de la encuesta. Estos datos se repiten tanto en la región aymara como en la región quechua. Así los informantes varones de la región aymara alcanzan a 33 hablantes, siendo el 31,7%; mientras que las informantes mujeres llegan a 71 hablantes encuestadas, lo que equivale al 68,3%. Ocurre en el mismo sentido en la región quechua, donde aparecen 36 informantes varones y 68 informantes mujeres; aquí la distribución correspondiente se da entre el 34,6% y el 65,4%, muy aproximada a los datos de la de zona andina.

c) El estado civil

Los datos del cuestionario a nivel de zona andina ascienden a 144 informantes solteros y 35 casados, cuyos porcentajes son el 69,2% y el 16,8%. A su vez, las cifras de estado civil se repiten de manera similar en ambas regiones involucradas. En la región aymara aparecen 73 informantes solteros y 11 informantes casados, ambos equivalentes a 70,2% y a 10,6% respectivamente. Ocurre lo propio en la región quechua, contabilizados 71 solteros y 24 casados, cifras que corresponden a 68,3% y a 23,1%.

d) Los idiomas que habla

La variable de lengua tanto en los datos de nivel de zona andina como en los datos de las regiones lingüísticas involucradas puso en evidencia la existencia de hablantes castellano monolingües aunque ellos son en menor proporción al resto de los encuestados. Los castellano monolingües llegan a 28 informantes, los bilingües de lengua nativa y castellano a 120 y los trilingües lengua nativa-castellano-inglés a 24 informantes, tales datos corresponden a los porcentajes 13,5%, 57,7% y 11,5% respectivamente. Se detecta por cierto el predominio de la modalidad bilingüe, sobre la modalidad monolingüe y ésta sobre la modalidad trilingüe.

En lo que respecta a las regiones lingüísticas, la región aymara registra 22 hablantes castellano monolingües, 47 bilingües aymara-castellano y 19 trilingües aymara-castellano-inglés, cifras que equivalen a 21,2%, 45,2% y 18,3%. De manera algo distinta, la región quechua registra 6 castellano monolingües, 73 bilingües quechua-castellano y 5 trilingües quechua-castellano-inglés; las tres cifras corresponden al 5,8%, al 70,2% y al 4,8%. De acuerdo al criterio regional se ha encontrado más trilingües transversales en la región aymara, en cambio, se ha encontrado más bilingües nacionales en la región quechua; asimismo ambas regiones mantienen en primer lugar a los bilingües nacionales, en segundo lugar a los castellano monolingües y en tercer lugar a los trilingües transversales.

e) El lugar de nacimiento

El cuestionario ha identificado que 112 de los 208 informantes han nacido en el área rural, siendo ello el 53,8%; asimismo aparecen 83 informantes que han nacido en el área urbana, equivalentes al 39,9%. Entrando a los detalles se observa que 50 informantes de la región aymara nacieron en el área rural, vale decir, el 48,1%; en cantidad similar, 46 informantes de esta región indican haber nacido en el área urbana, que equivalen al 44,2%. Se repite en el mismo sentido en la región quechua, donde 62 informantes nacieron en el área rural y 37 en el área urbana, cuyos porcentajes son el 59,6% y el 35,6%.

f) El departamento de origen

La técnica del cuestionario ha identificado que una mitad de los informantes provienen del departamento de La Paz, en segundo lugar provienen del departamento de Cochabamba, luego de Potosí y en cuarto lugar de Oruro. En tal sentido, el cuestionario registró 105 informantes proceden del departamento de La Paz, el 50,5%; asimismo 66 informantes proceden de Cochabamba, el 31,7%; 16 informantes proceden de Potosí, el 7,7% y 12 informantes proceden de Oruro, el 5,8%.

Las dos regiones lingüísticas muestran sus diferencias según esta variable social. La región aymara registra 97 de 104 informantes del departamento de La Paz, lo que equivale al 93,3% y solamente 1 informante del departamento de Potosí. Al contrario, la región quechua registra 66 informantes del mismo departamento de Cochabamba, el 63,5%; 15 informantes que provienen de Potosí, el 14,4%; 12 informantes de Oruro, el 11,5% y 8 informantes de La Paz, el 7,7%. Cabe destacar en base a estas cifras que las ciudades de La Paz y El Alto reciben migración de sus habitantes de provincia, mientras que la ciudad de Cochabamba recibe migración de otros departamentos de la zona andina.

g) El nivel de escolaridad

Los datos del cuestionario nos muestran a nivel de zona andina estudiada, en primer lugar los informantes con formación universitaria, luego de la Escuela Normal de formación docente y en tercer lugar los hablantes con formación de colegio. Así 91 de los 208 informantes recibieron alguna formación universitaria o siguen cursos universitarios, siendo ellos el 43,8%; luego 43 informantes indicaron haber cursado en alguna Normal de formación docente, cifra que equivale al 20,7%; al mismo tiempo 41 informantes indicaron haber cursado la educación secundaria, es decir, el 19,7%. Este hecho escolar nos indica que cursaron las clases de lengua nativa o extranjera tanto en la secundaria como en la educación superior.

La región aymara ha identificado que 51 de los 104 informantes tienen o siguen una formación universitaria, el 49%; 35 informantes tienen la formación educación secundaria, es decir, el 33,7%; luego se ha registrado solamente 1 informante con formación en Escuela Normal. En cambio, la región quechua fue donde se registró 42 informantes con formación en Escuela Normal, el 40,4%, asimismo 40 informantes que tienen o siguen estudios universitarios y en tercer lugar 6 informantes con formación de secundaria, siendo esto el 5,8%.

h) El tiempo de residencia en la ciudad

Los datos del cuestionario han identificado que el grupo de 20-24 años de residencia en la ciudad es el sobresaliente habiendo 43 informantes, que equivalen al 20,7% del total de los encuestados. Luego, hay 33 informantes que declararon vivir de 15-19 años en la ciudad, siendo ello el 15,9%. Asimismo el grupo de 25-29 años llegan a 26 informantes, correspondientes al 12,5%. Ello significa que conocen toda una generación de hablantes de la realidad urbana.

Respecto a la región aymara, el grupo que vive en la ciudad 20-24 años aparece con la misma cantidad que el grupo de 15-20 años, cada grupo con 24 hablantes y respectivamente cada cual con 23,1%. Similarmente en la región quechua, el grupo

de 20-24 años de residencia y el grupo de 25-29 años de residencia igualan a 19 hablantes, los cuales significan el 18,3% por grupo.

i) La ocupación o profesión

Los datos del cuestionario ubican a los informantes que dijeron ser estudiantes en un primer lugar con 82 respuestas, lo que equivale al 39,4%; ellos están muy seguidos por los que declararon ser maestro de educación escolarizada, teniendo 80 respuestas que equivalen al 38,5%. Los que dijeron ser empleado público llega a 6 respuestas y corresponde a 2,9%. Los que dijeron ser obreros y de ramas afines llegan a 3 hablantes que equivalen al 1,4%. En cambio, los que indican tener otro oficio no especificado en el cuestionario alcanzan a 12 informantes, correspondiente al 5,8%.

Se ha registrado 64 estudiantes, el 61,5%, en la región aymara, siendo este el grueso de la población informante. A su vez, los que indicaron ser empleado público son 5, los obreros y de ramas afines 3, luego 1 informante quien dijo ser maestro de la educación escolarizada y 12 informantes de otro oficio no contemplado en el cuestionario. En cambio, la región quechua ofrece datos algo distintos, donde 79 informantes son maestros de la educación escolarizada, es decir, 76%. Ello es el grueso de la población encuestada; pero a su vez aparecen grupos menores, como ser, 18 estudiantes y 1 empleado público.

j) Los años de experiencia laboral

Finalmente el cuestionario ha tomado en cuenta los años de trabajo como la experiencia laboral. Aquí se ha encontrado 75 informantes de 1-4 años de experiencia laboral, lo que equivale al 36,1%; asimismo hay 20 informantes de 5-9 años de experiencia, el 9,6%; 9 informantes de 10-14 años de experiencia. Al mismo tiempo 35 informantes respondieron no tener años de experiencia laboral, ellos alcanzando al 16,8%.

En la región aymara, 25 de los 104 informantes indicaron tener de 1-4 años de experiencia laboral, vale decir, el 24%. Entre los grupos menores, 5 informantes dijeron tener de 5-9 años de experiencia y 4 informantes de 10-14 años de experiencia, cifras que corresponden a 4,8% y 3,8% respectivamente. Sin embargo, los informantes sin experiencia laboral alcanzan a 17 personas, siendo ello el 16,3%. Paralelamente en la región quechua, 50 de 104 informantes señalaron tener de 1-4 años de experiencia laboral, el 48%. Luego existen 15 personas que dijeron tener de 5-9 años de experiencia y 5 personas de 10-14 años de experiencia, tales grupos corresponden a 14,4% y a 4,8%. No obstante, aparecen 18 personas que indicaron no tener experiencia laboral, lo cual corresponde al 17,3%.

Entonces, los informantes encuestados se caracterizan principalmente por pocos años de experiencia laboral y en el otro caso todavía no tener los años de trabajo. Ello significa que los informantes comienzan a formar parte del trabajo formal de profesión, mientras que otros están en condición de estudiante.

7.1.2. RELACIÓN ENTRE LA LENGUA Y LOS FACTORES SOCIALES DEL INFORMANTE

La exploración de los datos ha relacionado la variable de lengua con los otros factores sociales del informante, donde cuatro relaciones resultaron estadísticamente significativas, las otras se descartaron en este estudio por falta de significación estadística mediante el test no paramétrico de chi cuadrado. Las relaciones significativas se presentan en cuatro partes, a saber: lengua-edad, lengua-lugar de nacimiento, lengua-nivel de escolaridad y lengua-ocupación.

a) La lengua y la edad del informante

La relación entre la lengua y la edad del informante nos muestra que los bilingües nacionales (lengua nativa y castellano) se ubican en los grupos de 20-24 y de 25-29 años de edad, aunque este conjunto de hablantes se extiende ya en descenso al grupo de 30-34 años. En cambio, los trilingües transversales (lengua nativa-castellano-inglés) se concentran en el grupo de 20-24 años y su extensión se debilita en el grupo de 25-29 años, que se acaba en el siguiente grupo. Al mismo tiempo se detecta que los hablantes bilingües son el grupo mayoritario, seguido por los hablantes castellano monolingües como el grupo intermedio y los trilingües componen el grupo minoritario.

Cuadro N° 11. Número de hablantes según los idiomas que habla y la edad. Nota[16].

Fo		Edad del informante				Total
		15-19 años	20-24 años	25-29 años	30-34 años	
Idiomas que habla	C	5	12	5	1	23
	NatR1, C	5	40	39	13	97
	NatR1, C, I	1	11	6	0	18
Total		11	63	50	14	138

Test de independencia con chi²: χ^2 13,5536 > $\chi^2\alpha$ 12,59; $p < 0,05$

[16] El castellano es representado por la letra C, el inglés con la I; asimismo el idioma nativo regional es representado con NatR1, lo que implica que la persona encuestada habla la lengua nativa de la región donde vive, en cambio, si el hablante usa una lengua nativa que no sea del lugar se simboliza con NatR2.

b) La lengua y el lugar de nacimiento

Los resultados del cuestionario muestran que los bilingües nacionales han nacido en el área rural y los trilingües transversales muchos en el área urbana. Hay 76 hablantes bilingües de lengua nativa y castellano que provienen del área rural y sólo 39 del área urbana. En cambio 12 trilingües de lengua nativa-castellano-inglés han nacido en el área urbana y 9 en el área rural. Asimismo se confirma que los bilingües nacionales son el grupo mayoritario, seguido por el grupo intermedio de castellano monolingües, mientras que los trilingües transversales se mantienen como el grupo minoritario.

Cuadro N° 12. Número de hablantes según la lengua y el lugar de nacimiento.

Fo		Lugar de nacimiento rural o urbano		Total
		Rural	Urbano	
Idiomas que habla	C	7	21	28
	NatR1, C	76	39	115
	NatR1, C, I	9	12	21
Total		92	72	164

Test de independencia con chi²: χ^2 17,134 > $\chi^2\alpha$ 5,99; $p < 0,05$

c) La lengua y el nivel de escolaridad

Los resultados cruzados del cuestionario identifican que los bilingües nacionales se distribuyen entre la universidad, la Normal superior y el colegio secundario, mientras que los trilingües transversales se concentran en el grupo con formación universitaria. Se puede percibir a la vez que la universidad y la Normal superior son donde más bilingües nacionales se manifiestan. Una vez más los bilingües nacionales reconfirman como el grupo mayoritario, los castellano monolingües consolidan ser el grupo intermedio y los trilingües transversales, el grupo minoritario.

Cuadro N° 13. Número de hablantes según la lengua y el nivel de escolaridad.

Fo		Último curso que estudió			Total
		Colegio (la secundaria)	Universidad	Escuela Normal de formación docente	
Idiomas que habla	C	11	9	3	23
	NatR1, C	23	50	33	106
	NatR1, C, I	2	15	1	18
Total		36	74	37	147

Test de independencia con chi²: χ^2 17,0495 > $\chi^2\alpha$ 9,49; $p < 0,05$

d) La lengua y la ocupación

Finalmente los resultados cruzados entre la lengua y la ocupación o profesión han identificado que los bilingües nacionales se distribuyen entre los grupos de maestros de la educación escolarizada y los estudiantes. No obstante, los trilingües transversales se agrupan en el rubro de estudiantes. Por otro lado, los resultados cruzados permiten visualizar que el grupo mayoritario es representado por hablantes bilingües, al mismo tiempo el grupo intermedio por hablantes monolingües del castellano, de modo que el grupo minoritario se consolida como tal compuesto por hablantes trilingües.

Cuadro N° 14. Número de hablantes según la lengua y la ocupación.

Fo		Ocupación (o profesión)			Total
		Estudiante	Maestro/a de educación inicial, primaria y secundaria	Otro oficio	
Idiomas que habla	C	16	6	1	23
	NatR1, C	43	55	7	105
	NatR1, C, I	13	4	1	18
Total		72	65	9	146

Test de independencia con chi²: χ^2 10,7128 > $\chi^2\alpha$ 9,49; $p < 0,05$

Según las tablas precedentes, la lengua está asociada de manera significativa a cuatro factores del informante, que son, la edad, el lugar de nacimiento, el nivel de escolaridad y la ocupación. El lugar de nacimiento es determinante en la formación del bilingüismo nacional, pero no así para el trilingüismo transversal. Entretanto, la edad, el nivel de escolaridad y la ocupación son importantes en la formación del trilingüismo transversal. Entonces, las tablas nos muestran que el trilingüismo de idioma nativo-castellano-inglés está relacionado al proceso de escolarización donde los hablantes entran en la necesidad de conocer la lengua nativa regional y la lengua extranjera internacional.

7.2. VERNACULARIDAD Y VEHICULARIDAD DE LAS LENGUAS

Según la función comunicativa los idiomas se organizan en lenguas vernaculares, vehiculares y alguna otra con función hiper-vehicular. Así las lenguas que se adquieren como L1 son lenguas vernaculares y las que se aprenden como L1 y L2 son lenguas vehiculares, finalmente, la lengua que se aprende como L3 es la lengua hiper-vehicular. Todo ello es analizado en este apartado del capítulo.

7.2.1. LA LENGUA VERNACULAR COMO PRIMERA LENGUA

Las lenguas que se registraron en los cuestionarios son analizadas también por su valor vernacular y por su valor vehicular, es decir, el uso de la lengua se manifiesta solamente como L1 o trasciende como L2 y L3 en otras comunidades lingüísticas. Las tres lenguas principales identificadas: castellano, aymara y quechua son lenguas vernaculares, por el hecho de que se aprenden de manera natural y se hablan en contextos familiares. Los 208 informantes arrojaron variados datos de lenguas vernaculares, de los cuales el castellano presenta 78 respuestas que equivalen a la tasa vernacular de 37%. A su vez, el aymara y el quechua son lenguas vernaculares por excelencia, porque el aymara es la lengua nativa de la gran parte del territorio de La Paz, mientras el quechua lo es del territorio de Cochabamba. Ambas lenguas nativas alcanzan a 116 respuestas que equivalen a 55,8%; asimismo se detalla que el aymara obtuvo 62 respuestas equivalentes al 29,8%, no obstante, el quechua ocupa el segundo lugar con 54 respuestas que significan el 26% de vernacularidad.

Cuadro N° 15. Tasa de vernacularidad en porcentajes.

La lengua vernacular como L1			
	Lengua	L1	Tasa de vernacularidad en %
1	Castellano	78	37,5
2	Aymara	62	29,8
3	Quechua	54	26
4	Aymara y Castellano	9	4,3
5	Quechua y Castellano	4	1,9
6	Aymara y Quechua	1	0,5
7	Inglés	0	0
8	Aymara e Inglés	0	0
9	Quechua e Inglés	0	0
10	Otro idioma	0	0
11	Inglés y otro idioma	0	0
12	Ninguno	0	
13	NS/NR	0	
Total informantes		208	

Al mismo tiempo, aparecen otras combinaciones entre dos lenguas vernaculares, sean entre dos idiomas nativos o con el castellano. Estas combinaciones se caracterizan por la presencia de una o dos lenguas nativas.

7.2.2. LA LENGUA VEHICULAR COMO SEGUNDA LENGUA

Los datos del cuestionario caracterizan al castellano como la lengua vehicular por excelencia de la Bolivia plurinacional, dado que el idioma castellano como L2 supera a los datos del castellano como L1. Así este idioma registra 91 respuestas que equivalen a 43% de la tasa de vehicularidad. Entre los idiomas nativos el quechua le sigue en la vehicularidad con 46 respuestas de L2 equivalentes a 22,1%, luego el aymara con 45 respuestas de L2 que corresponden a 21,6% de la tasa de vehicularidad. Entonces, se produce la vehicularidad en una situación de plurilingüismo, donde una misma lengua contrasta su L2 con su L1 en el marco de la norma endógena.

Cuadro N° 16. Tasa de vehicularidad en porcentajes.

La lengua vehicular como L2					
	Lengua	L1	L2	Total	Tasa de vehicularidad en %
1	Castellano	78	91	169	43,8
2	Aymara	62	45	107	21,6
3	Quechua	54	46	100	22,1
4	Aymara y Castellano	9	0	9	0
5	Quechua y Castellano	4	3	7	1,4
6	Aymara y Quechua	1	1	2	0,5
7	Inglés	0	11	11	5,3
8	Aymara e Inglés	0	5	5	2,4
9	Quechua e Inglés	0	2	2	1
10	Otro idioma	0	1	1	0,5
11	Inglés y otro idioma	0	1	1	0,5
12	Ninguno	0	0	0	
13	NS/NR	0	2	2	
Total		208	208		

Otro de los idiomas que aparece de manera muy incipiente es el inglés que registra 11 datos de L2 correspondientes sólo al 5,3% de vehicularidad. Entre las combinaciones bilingües existen también de manera dispersa, pues ninguna de ellas supera el 5% de la tasa de vehicularidad.

7.2.3. LA LENGUA HIPER-VEHICULAR COMO TERCERA LENGUA

Los datos del cuestionario identifican al inglés como la lengua hiper-vehicular. Esto ocurre en sentido de que el idioma extranjero como L3 registra 79 respuestas que equivalen al 38% de la tasa de hiper-vehicularidad. Luego es seguido muy de lejos por el quechua L3 con 19 respuestas que corresponden al 9,1% de vehicularidad.

Más luego, después del quechua se ubica el aymara con 10 respuestas que reflejan el 4,8% de vehicularidad. Pues, la hiper-vehicularidad se produce en la situación del multilingüismo donde una misma lengua muestra su crecimiento o disminución desde la L1 hasta la L3. Se trata del desarrollo de la tercera lengua a nivel individual y ligado en el caso del inglés a la norma exógena.

Cuadro N° 17. Tasa de hiper-vehicularidad en porcentajes.

La lengua hiper-vehicular como L3						
	Lengua	L1	L2	L3	Total	Tasa de hiper-vehicularidad en %
1	Castellano	78	91	1	170	0,5
2	Aymara	62	45	10	117	4,8
3	Quechua	54	46	19	119	9,1
4	Aymara y Castellano	9	0	0	9	0
5	Quechua y Castellano	4	3	0	7	0
6	Aymara y Quechua	1	1	0	2	0
7	Inglés	0	11	79	90	38
8	Aymara e Inglés	0	5	0	5	0
9	Quechua e Inglés	0	2	3	5	1,4
10	Otro idioma	0	1	4	5	1,9
11	Inglés y otro idioma	0	1	2	3	1
12	Ninguno	0	0	88	88	
13	NS/NR	0	2	2	4	
Total		208	208	208		

De hecho está claro que ninguna otra combinación bilingüe alcanza a un valor vehicular de 2%. En el mismo sentido, el aymara y el quechua tampoco llegan a un significativo porcentaje, ya que el aymara se queda con el 4,8% y el quechua con el 9,1%. Esto significa que el inglés, con el 38%, se ubica como la lengua hiper-vehicular, vale decir, lengua doblemente vehicular y de carácter más individual que comunitario.

7.2.4. RELACIÓN DE TASAS DE VERNACULARIDAD Y VEHICULARIDAD

Los datos al ser contrastados entre vernacularidad y vehicularidad nos indican que los idiomas nativos aymara y quechua están más reconocidos como lenguas vernaculares, siendo entre ellas el aymara con mayor tasa de vernacularidad que alcanza al 29,8%, luego inmediatamente el quechua le sigue con el 26% de la tasa vernacular. El castellano ocupa nítidamente el punto más alto de la tasa de vehicularidad. Ello significa que el 43,8% de vehicularidad ubica al castellano más

como lengua vehicular que vernacular, expresada en 37,5%. En el caso del inglés manifiesta el carácter multilingüe del valor vehicular mediante un 38%, de manera que supera al carácter plurilingüe de 5,3% de vehicularidad. Pues señalamos la distribución de las lenguas vernaculares y las vehiculares en el cuadro correspondiente.

Cuadro N° 18. Relación de tasas de vernacularidad y vehicularidad.

	Lengua	Tasa de vernacularidad en %	Tasa de vehicularidad en %	Tasa de hiper-vehicularidad en %
1	Castellano	37,5	**43,8**	0,5
2	Aymara	**29,8**	21,6	4,8
3	Quechua	**26**	22,1	9,1
4	Aymara y Castellano	4,3	0	0
5	Quechua y Castellano	1,9	1,4	0
6	Aymara y Quechua	0,5	0,5	0
7	Inglés	0	5,3	**38**
8	Aymara e Inglés	0	2,4	0
9	Quechua e Inglés	0	1	1,4
10	Otro idioma	0	0,5	1,9
11	Inglés y otro idioma	0	0,5	1
12	Ninguno			
13	NS/NR			
Total informantes		100	99,1	56,7

La diversidad de combinaciones bilingües que aparecen en el cuadro de arriba no superan el 5%, de modo que la característica de vernacularidad de cada lengua se consolida mediante su autonomía lingüística, en la que normalmente predomina el idioma nativo. De ahí, el valor vernacular de los idiomas estudiados corresponde al aymara y al quechua. No obstante el valor vehicular corresponde al castellano, siendo este idioma una composición plural de comunidades lingüísticas como autonomías lingüísticas de valor vernacular; finalmente el inglés obtiene el reconocimiento de su valor vehicular dentro de la situación multilingüe, vale decir, de carácter más individual que social.

7.3. SITUACIÓN DE TRIGLOSIA DE LOS INFORMANTES EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD BOLIVIANA

A partir del trabajo de campo con los informantes bilingüe-trilingües de la zona andina urbana (ZA) de Bolivia se ha encontrado datos que nos muestran la triglosia de esta zona. Posteriormente se determinan las triglosias de la región aymara (RA) y de la región quechua (RQ) por separado. Estos constructos sociolingüísticos corresponden al análisis del nivel macro.

Entonces, la descripción de las lenguas según la posición sociolingüística de los hablantes, quienes integran la estructura de la sociedad boliviana, no son individuos aislados sino pertenecen a una comunidad lingüística o a un grupo lingüístico que se instala en una de las comunidades lingüísticas. En ese sentido, la consigna planteada en el cuestionario fue: *Los idiomas que habla*. Los resultados nos muestran tres estratos matizados de bilingüismos y trilingüismos, denominados aquellos estratos como los rangos lingüísticos, vale decir, el rango bajo (R-B), el rango alto (R-A) y el rango hiper (R-H). El R-B se caracteriza por la presencia de lengua vernacular, el R-A por la lengua vehicular y el R-H por la lengua hiper-vehicular.

Cada rango lingüístico no significa un idioma suelto ni dos o tres idiomas libremente combinados, sino, es un conjunto de capitales lingüísticos de valor distintivo que juega en el mercado lingüístico. Ahí, el grupo de hablantes con capitales lingüísticos de mayor prestigio se distinguen de los hablantes cuyos capitales lingüísticos son de mediano prestigio y estos hablantes de posición intermedia buscan aumentar o modificar su capital lingüístico con una lengua extranjera de mayor prestigio y disminuir o ocultar su capital formado por el idioma indígena/vernacular, como signo de inseguridad lingüística; mientras que el grupo de hablantes cuyos capitales lingüísticos se alejan de los de mayor prestigio persiguen al grupo inmediatamente superior, pero otros hablantes del mismo grupo mantienen su lengua vernacular y no sufren de inseguridad lingüística. Este grupo heterogéneo, cuyas combinaciones lingüísticas consideradas de menor prestigio, constituyen el rango bajo de la triglosia.

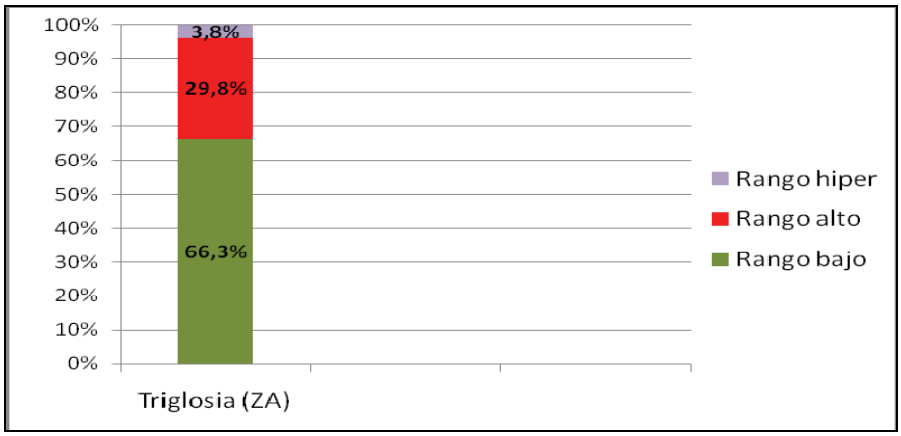
Entonces, el rango bajo tiene como su núcleo a la comunidad lingüística de lengua nativa y castellano, sea ésta aymara-castellano o quechua-castellano, a su vez dicho rango está complementado por la comunidad lingüística nativo-monolingüe –aymara monolingüe o quechua monolingüe– y por el grupo lingüístico nativo_{R1}-nativo_{R2}-castellano (grupo trilingüe de la región aymara que además del idioma aymara habla quechua y castellano, o inversamente, en la región quechua que también habla aymara y castellano).

El rango alto tiene como su núcleo a la comunidad lingüística castellana, luego se complementa con el grupo lingüístico nativo_{R2}-castellano, a su vez con los individuos

multilingües nativo$_{R1}$-castellano-inglés, nativo$_{R2}$-castellano-inglés y nativo$_{R1}$-castellano-otro idioma extranjero.

El rango hiper establece como su núcleo al grupo de habla castellano-inglés y se complementa con los individuos multilingües de combinaciones raras, es decir, éstos últimos son los políglotas que manifiestan otras composiciones no descritas arriba. Cabe destacar también que las "comunidades lingüísticas netas" están formadas por hablantes monolingües, mientras que los "grupos lingüísticos" aluden a los hablantes bilingües y a los hablantes trilingües con dos lenguas nativas. Asimismo el concepto de "individuos multilingües" describe en esta triglosia la posición sociolingüística de los trilingües transversales y otros políglotas.

Figura N° 22. Porcentaje de hablantes de la triglosia según los rangos lingüísticos "bajo", "alto" e "hiper" en la zona andina urbana.



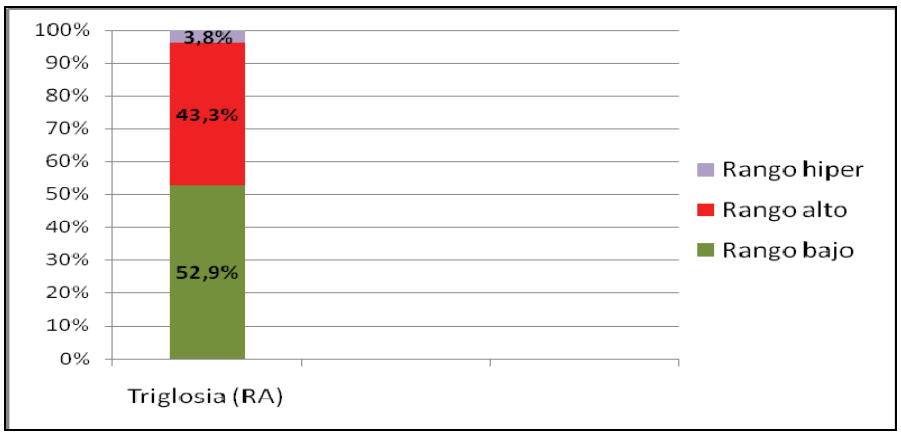
Exponiendo los detalles cuantitativos de la triglosia en la zona andina urbana se identifica que 138 de los 208 informantes indicaron las lenguas o las combinaciones que pertenecen al rango bajo, vale decir, el 66,3% de hablantes. Asimismo hay 62 informantes quienes indicaron la lengua o las combinaciones del rango alto, siendo ello el 29,8%. Por último, 8 informantes han señalado las combinaciones pertenecientes al rango hiper, lo que equivale al 3,8%. Esta societalización de las personas respecto a su lengua nos presenta una triglosia matizada de varias combinaciones bilingües y trilingües, en lugar de una triglosia pura con la superposición de lengua alta y lengua hiper a la lengua baja.

Cabe también señalar que los dos tercios de la triglosia están cubiertos por el rango bajo, el otro menos de un tercio compone el rango alto y una minúscula parte se superpone a ambos rangos coronando la estructura triglósica, visibilizada en tres estratos sociolingüísticos.

7.3.1. LA TRIGLOSIA EN LA REGIÓN AYMARA

Los resultados de la región aymara nos muestran la existencia de la trilgosia, donde sus rangos lingüísticos se distribuyen en R-B con mayor número de datos que sobrepasa la mitad de los informantes, luego le sigue el R-A también con una presencia importante pero muy lejos de alcanzar la mitad restante y por último el R-H con un escaso número de datos obtenidos.

Figura N° 23. Porcentaje de hablantes de la triglosia según los rangos lingüísticos "bajo", "alto" e "hiper" en la región aymara.

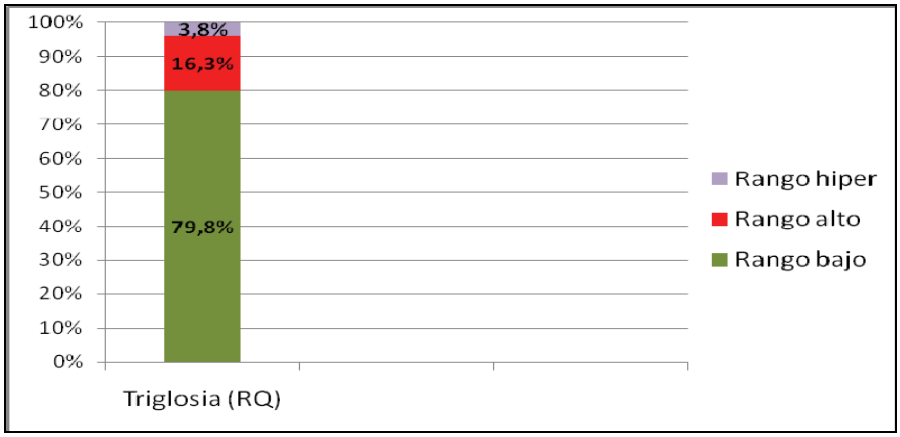


El R-B se manifiesta con 55 respuestas de los 104 informantes, es decir, el 52,9%. El R-A ocupa el segundo estrato con 45 respuestas que equivalen al 43,3%. En tercer lugar completa la estructura triglósica las 4 respuestas añadiendo una capa simple que equivale al 3,8%. Pues la societalización de las personas según su lengua exhibe los dos estratos bajo y alto como los más importantes respecto al tercer estrato que apenas aparece.

7.3.2. LA TRIGLOSIA EN LA REGIÓN QUECHUA

La triglosia en la región quechua aparece de manera distinta a la región aymara. Los tres rangos lingüísticos cobran importancias singulares; lo que significa que el R-B es más fuerte que el R-A y éste también fuerte respecto del R-H. Se identifica, a su vez, que el R-B se impone con cerca de 4/5 partes de toda la triglosia y los dos rangos R-A y R-H se rezagan en el último quinto.

Figura N° 24. Porcentaje de hablantes de la triglosia según los rangos lingüísticos “bajo”, “alto” e “hiper” en la región quechua.



El R-B alcanza 83 respuestas de los 104 informantes de esta región, lo que significa el 79,8%; asimismo el R-A complementa con 17 respuestas que equivalen al 16,3%; por último, el R-H suplementa con 4 respuestas que sólo equivalen al 3,8%. De tal modo, la societalización de las personas respecto a su lengua muestra el rango bajo como la más importante respecto a los dos rangos restantes.

7.4. JERARQUIZACIÓN DE LAS LENGUAS EN FUNCIÓN DEL ESTATUS SOCIAL EN EL MARCO DEL ESTADO

El orden jerárquico de las lenguas en Bolivia nos ha llevado a estudiar la triglosia en relación al trilingüismo transversal, cuya diferencia consiste en la percepción del trilingüismo con un orden horizontal, distinto de lo que la triglosia se funda en el orden vertical, similar a una torre. Según esta jerarquización la triglosia se establece en las áreas urbanas de la zona andina de este país.

La percepción de triglosia se explica a través de los datos recogidos en el trabajo de campo, donde el idioma nativo juega su rol social, al igual que el castellano y el inglés en la superposición de las lenguas. No cabe duda en dar esta explicación a partir de la valoración cultural y el trato social hacia la lengua nativa de la región en cuestión.

7.4.1. LA LENGUA NATIVA

La lengua que representa a la población altiplánica desde una tradición milenaria hasta estos tiempos es el aymara; en cambio, las zonas del valle han sido caracterizadas como la gente quechua[17]. Ambas lenguas son imprescindibles en el

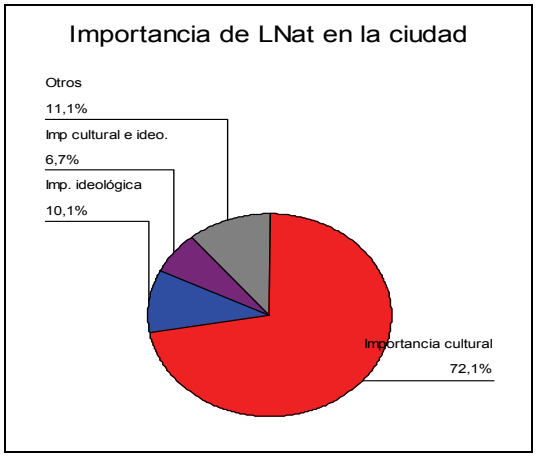
[17] El concepto quechua remite a la etimología de la palabra qhichwa que significa valle, una región templada.

estudio sociolingüístico de Los Andes, que de tal manera se realiza sus ubicaciones geográficas en base a los datos obtenidos en el cuestionario.

a) Importancia de la lengua nativa en la ciudad

La pregunta que recogió los datos de valoración social fue: *¿Qué importancia tiene la lengua nativa en la ciudad?* Las respuestas nos conducen a identificar la importancia cultural que tienen estas lenguas; a su vez aparece la importancia ideológica que incumbe precisamente a la sociolingüística; por último, una importancia mixta entre cultural e ideológica.

Figura N° 25. Importancia de la lengua nativa en el área urbana.



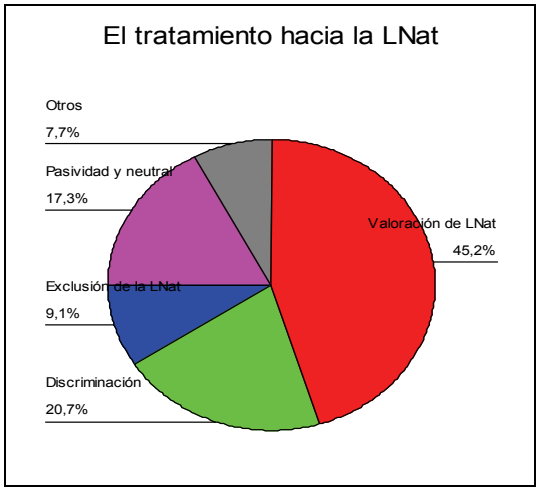
Se observa un conjunto de 150 de los 208 encuestados quienes señalaron la importancia cultural del idioma nativo, arrojando un total de 72,1%. Por otra parte, los que indicaron por la importancia ideológica son 21 personas, el 10,1%. Asimismo, 14 personas, el 6,7%, sostuvieron la importancia mixta de lo cultural e ideológico. Al contrario, 10 personas, el 4,8%, dijeron que estas lenguas no tienen ninguna importancia. En consecuencia, la relevancia cultural representa el capital simbólico de la lengua nativa.

b) Trato social de la lengua nativa

La naturaleza de las lenguas originarias o indígenas es representar las culturas precoloniales existentes en el territorio andino, amazónico o chacoplatense. Estas lenguas han entrado en interacción con el castellano desde el siglo XVI hasta el siglo XX, donde los tres últimos censos nacionales han demostrado el paulatino cambio del monolingüismo al multilingüismo, expresado concretamente por el bilingüismo idioma nativo y castellano.

Este cambio no ha sido por voluntad de sus hablantes sino se ha instalado un trato sociolingüístico de valoración, discriminación o exclusión de toda consideración política y social a lo largo de la coexistencia de los hablantes nativos y de los hablantes del castellano. En tal contexto, la pregunta que recoge las valoraciones y discriminaciones fue: *¿Cuál es el tratamiento actual hacia la lengua nativa en la ciudad?* Consecuentemente, los resultados destacan la valoración en primer lugar y la negativa en segundo lugar.

Figura N° 26. El trato social de la lengua nativa.



Según la frecuencia de respuestas, 94 de los 208 encuestados, el 45,2%, señalaron la valoración de estas lenguas. No obstante, 43 personas, el 20,7%, indicaron la discriminación social que sufren estas lenguas. Asimismo, 36 personas dijeron que las lenguas nativas reciben una actitud de pasividad y neutralidad. En cambio, 19 encuestados coincidieron que las lenguas nativas reciben una actitud de exclusión, siendo el 9,1%. Por ende, el tratamiento de exclusión lingüística queda en desventaja frente a la pasividad y neutralidad lingüística y ésta se contrapone a la discriminación. A su turno, la valoración lingüística se afianza en relación al peso de la neutralidad.

7.4.2. LA PRESENCIA DE IDIOMAS EN LOS INFORMANTES

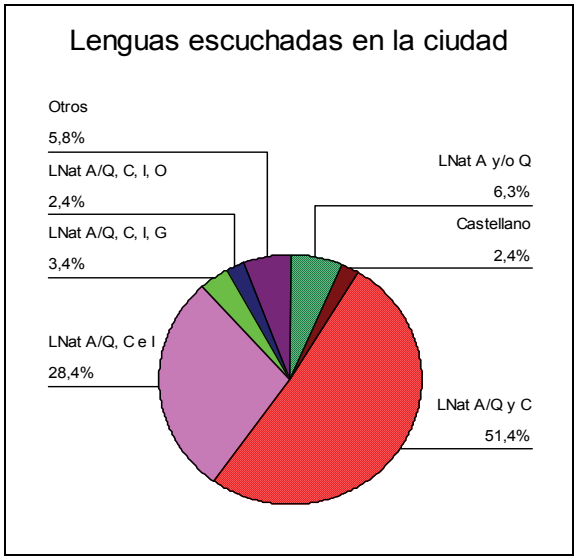
Se entiende por presencia de idiomas, al conjunto de lenguas que conforman el entorno sociolingüístico del hablante sin que necesariamente hable estos idiomas, pero que las escuche a diario o con alguna regularidad, sea directamente en la calle, o canalizado por los medios de comunicación oral, audiovisual o escrito.

La presencia de idiomas configura la diversidad lingüística de la realidad urbana, donde el hablante sólo es capaz de aprender lo que está a su alcance y hablar la lengua adquirida según cómo la sociedad le permite su práctica o su olvido.

a) Lenguas escuchadas en las calles de la ciudad

La pregunta que nos ayudó a recoger los datos sobre la presencia de idiomas fue: *¿Qué lenguas escuchas en la ciudad?* Luego los resultados obtenidos nos muestran la presencia diglósica entre lengua nativa y castellano, la presencia triglósica entre la lengua nativa, el castellano y el inglés, como también la significativa presencia bilingüe entre dos idiomas nativos, conformados por el aymara y el quechua.

Figura N° 27. Lenguas escuchadas en el área urbana.



Según los detalles obtenidos 107 de 208 personas indicaron escuchar un idioma nativo y castellano, el 51,4%. Asimismo 59 personas revelaron su escucha en las calles de la ciudad la triglosia entre un idioma nativo, el castellano y el inglés, el 28,4%. Por otra parte, 13 encuestados señalaron escuchar el aymara y/o quechua en la ciudad, el 6,3%. Entonces estos tres tipos de combinaciones nos describen la situación de la superposición de las lenguas, donde la presencia bilingüe entre dos idiomas nativos es mínima, más bien ellos quedan subsumidos en la combinación con el castellano y esta combinación ya diglósica se matiza a su vez con el inglés.

Por el contrario, sólo 5 personas indicaron que escuchan castellano y nada más en la ciudad; de modo que la monoglosia representada por el castellano en el área urbana es inconsistente frente a la diglosia y la triglosia instaladas. Sin embargo, la diglosia y la triglosia controlan de manera absoluta y drástica el orden sociolingüístico, evitando la dispersión de varias combinaciones posibles mediante el multilingüismo y la dispersión heteróclita de las lenguas mediante el plurilingüismo.

b) Alcances territoriales y lenguas de los medios masivos

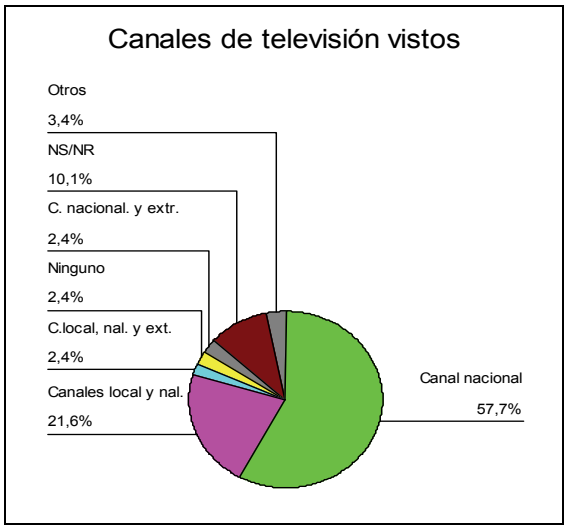
Las lenguas muestran su alcance territorial por su uso en los medios masivos de comunicación. En ese sentido, se recogió información en el trabajo de campo sobre el

uso de los idiomas nativos, del castellano y del inglés en los diferentes medios de comunicación oral, audiovisual y prensa escrita, tanto de los informantes como también de sus padres y abuelos a través de las preguntas específicas dirigidas a los informantes bilingüe-trilingües de esta investigación.

b-1. Canales de televisión presentes

La pregunta planteada en el cuestionario fue: *¿Qué canales de televisión ves más?* Los resultados nos llevan a evidenciar que los canales nacionales son los priorizados por los informantes, mientras otros combinan entre los canales locales y nacionales; pero pocos combinan entre un canal local, nacional y extranjero.

Figura N° 28. Canales de televisión vistos.



Los detalles nos indican que 120 de 208 personas dijeron ver el canal nacional, siendo el 57,7%. Asimismo, 45 personas afirmaron combinar entre un canal local y nacional, 21,6%, entretanto, 5 encuestados dijeron combinar el canal local, el nacional y el extranjero; a su vez otros 5 indicaron combinar entre los canales nacionales y extranjeros. Por el contrario, otros 5 encuestados dijeron que no ven televisión; además yendo en el mismo sentido, 21 encuestados no respondieron a esta pregunta, lo que amerita comprender a través de la contrastación con las radios y los periódicos leídos.

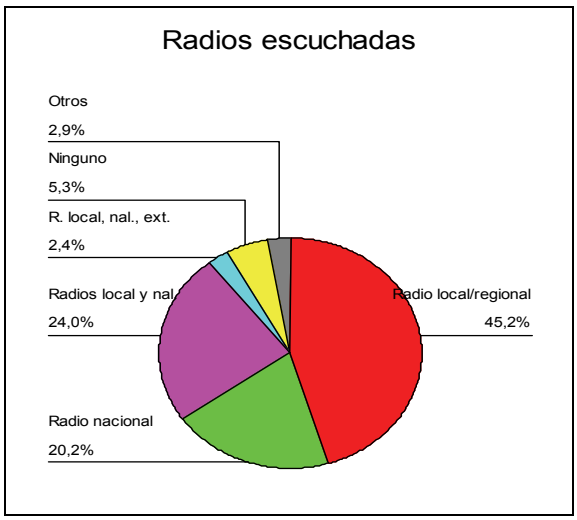
Los canales nacionales hablan en castellano principalmente, mientras que los canales locales se distribuyen en modalidad bilingüe lengua nativa y castellano, y en modalidad monolingüe, sólo en castellano.

b-2. Radios escuchadas

La pregunta por la presencia de radios fue recogida a través de la pregunta: *¿Qué radios escuchas normalmente?* Los resultados nos llevan a sostener que una gran parte de la población encuestada señala escuchar una radio local/regional, una

segunda parte combina entre una radio local y nacional, a su vez un tercer grupo responde que escucha sólo una radio de alcance nacional.

Figura N° 29. Radios escuchadas.



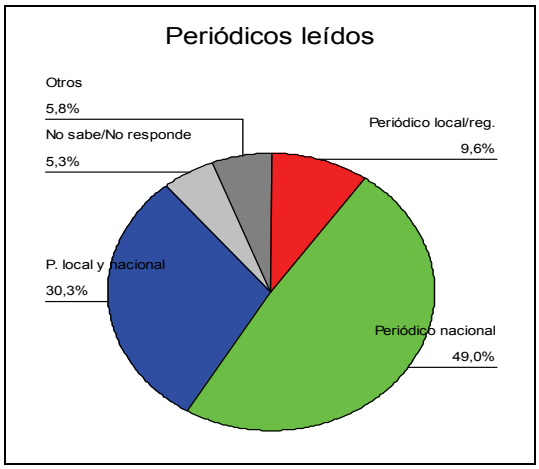
Se detalla que 94 de 208 personas escuchan una radio local/regional, alcanzando a un 45,2%; en la misma línea, 50 personas, el 24%, dijeron combinar entre las radios locales y nacionales; sin embargo, 42 encuestados, el 20,2%, señalaron sólo escuchar una radio de cobertura nacional. A su turno, las personas que combinan una radio local, con la nacional y una extranjera son sólo 5, vale decir, el 2,4%. Por otro lado, los que dijeron no escuchar ninguna radio llegan a 11 personas, pero los que no respondieron a la pregunta por las radios fueron apenas 3 personas.

Las radios nacionales transmiten en castellano y las radios locales en modalidad bilingüe aymara o quechua más castellano, o en otros casos en monolingüe castellano.

b-3. Periódicos leídos

La pregunta que se planteó para los periódicos fue: *¿Qué periódicos normalmente sueles leer?* Las respuestas nos conducen a sostener que un primer grupo se inclina por el periódico de alcance nacional, un segundo grupo combina entre un periódico local y un periódico nacional, mientras existe un tercer grupo que se inclina por los periódicos locales o regionales.

Figura N° 30. Periódicos leídos.



Se pormenoriza los datos obtenidos y se constata que 102 personas, el 49%, señalan leer periódicos nacionales; luego, 63 personas, el 30,3% leen tanto un periódico local como también uno de alcance nacional; empero, 20 personas afirman leer periódicos locales o regionales. Frente a tal cantidad de respuestas sobre los alcances nacionales y regionales, sólo 1 persona señaló que lee tanto el periódico local, nacional como el extranjero. En cambio, 10 personas indicaron no leer periódicos.

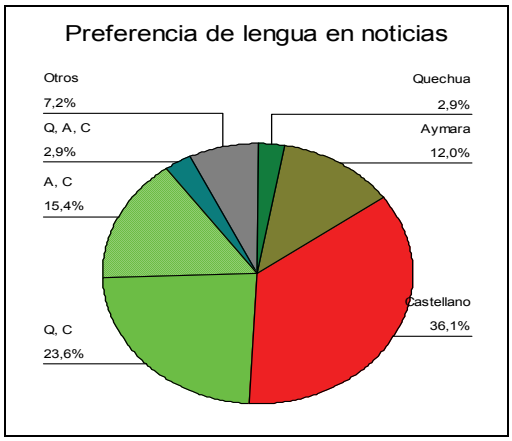
Tanto los periódicos nacionales como los locales/regionales leídos por los informantes son en castellano, aunque hay una mínima parte que lee en idioma nativo aymara o quechua.

Estos datos nos indican que la opción de una lengua nacional predomina sobre la opción de una lengua local/regional en los medios de prensa escritos.

c) Preferencia de lengua en las noticias

La pregunta que se planteó para obtener los datos de preferencia fue: *¿En qué lengua te gusta escuchar los noticieros?* Los resultados nos conducen a que existe un primer grupo que prefiere tanto en el idioma nativo como en el castellano; un segundo grupo prefiere las noticias en castellano; un tercer grupo, en el idioma nativo; un último grupo prefiere en dos idiomas nativos y castellano.

Figura N° 31. Preferencia de lengua en noticias.

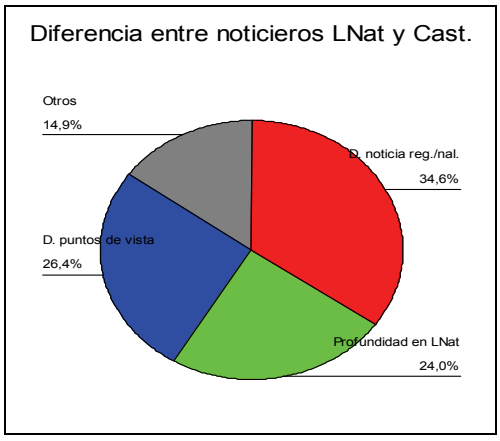


De acuerdo a los datos en detalle, 32 personas dijeron que prefieren escuchar los noticieros en aymara y castellano, luego 49 personas, en quechua y castellano, es decir, 15,4% y 23,6% respectivamente. Asimismo, 75 encuestados, el 36,1%, señalaron que prefieren escuchar noticieros sólo en castellano. Entretanto, 25 personas indicaron que prefieren en aymara y 6 personas quienes prefieren en quechua. Por último, 6 personas indicaron su preferencia tanto en aymara como en quechua más el castellano. En cambio, no se ha encontrado alguna preferencia por el idioma extranjero.

d) Diferencias de información según la lengua de noticias

Se ha recogido datos sobre las diferencias del idioma nativo respecto del castellano en la transmisión de noticias. La pregunta que abordó aquello fue: *¿Qué diferencias hay entre los noticieros en idiomas nativos con los del castellano?* Los resultados nos indican que los idiomas nativos son usados para la noticia regional y el castellano para la nacional; luego se ha enfatizado en los puntos de vista informativos según la lengua; por último, profundidad de la noticia versus su generalidad.

Figura N° 32. Diferencia entre noticieros en lengua nativa y en castellano.



Descomponiendo la figura en detalles, 72 de 208 personas indicaron que hay una distribución del idioma entre una noticia regional y otra nacional, siendo este grupo de 34,6%. El segundo grupo de 55 encuestados enfatizó en los puntos de vista de la información, siendo ellos el 26,4%. El último grupo de 50 encuestados, el 24%, sostuvo que el idioma nativo profundiza la información mientras que el castellano lo transmite de manera general.

e) Relación entre la importancia de la lengua nativa y las lenguas elegidas para los noticieros

El cruce de variables entre la importancia cultural de la lengua nativa y la lengua preferida al escuchar los noticieros manifiesta la elección de lengua vernacular y vehicular. En tal sentido, la preferencia combinada entre el idioma nativo y castellano aventaja a la preferencia de escuchar sólo en castellano. Sin embargo, el elegir sólo aymara o sólo quechua es inferior a la elección del castellano. Así, la primera tendencia de la elección de lengua toma el carácter de bilingüismo nacional entre la lengua vernacular y vehicular, mientras que la segunda tendencia se inclina hacia la lengua vehicular, siendo ello de carácter monolingüe.

Cuadro N° 19. Número de hablantes según la importancia de la lengua nativa en la ciudad y la lengua de preferencia para los noticieros.

Fo		En qué lengua te gusta escuchar los noticieros?					Total
		Quech.	Aym.	Cast.	QC	AC	
Qué importancia tiene la lengua nativa en la ciudad?	Importancia cultural	4	17	54	37	21	133

Test de bondad de ajuste con chi²: χ^2 56,1354 > $\chi^2\alpha$ 9,49; p < 0,05

Asimismo, los datos cruzados llevan a determinar que 58 personas (oyentes de AC y QC de la tabla), quienes respondieron tener la lengua nativa su importancia cultural prefieren escuchar en lengua nativa y castellano, de los cuales 37 personas, escuchan en quechua y castellano, otras 21, en aymara y castellano. A su turno, 54 personas que dieron su importancia al idioma nativo, prefieren escuchar los noticieros en castellano. Finalmente, sólo 17 personas indicaron escuchar en aymara y otras 4 personas en quechua.

7.4.3. LA PRESENCIA DE IDIOMAS EN MEDIOS MASIVOS DE SUS PADRES

La investigación, por otro lado, toma en cuenta la presencia de lenguas con el criterio intergeneracional, a fin de conocer la magnitud de los cambios lingüísticos en los

informantes. Este criterio remite a sus padres y abuelos, donde la exposición a las lenguas se diferencia de sus hijos o nietos; tales hechos se describen en dos apartados, uno de los padres y otro de los abuelos.

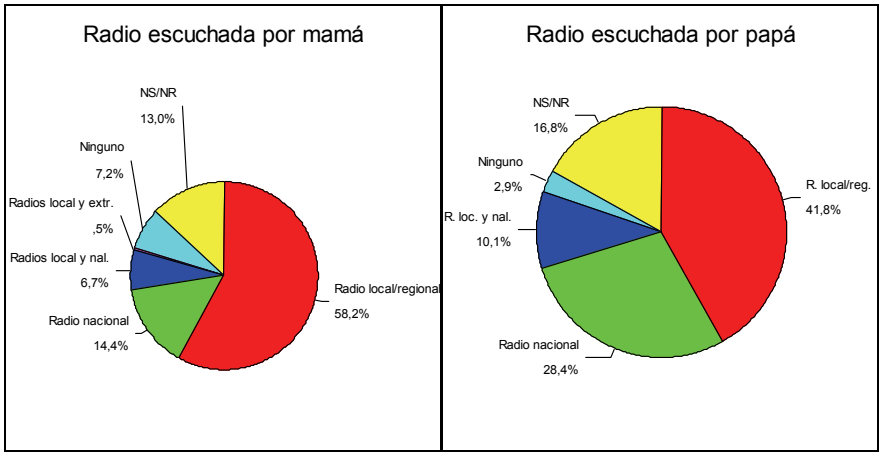
a) Medios masivos y lenguas escuchadas por sus padres

Entre los principales medios de comunicación a los que acceden los padres son la radio y la televisión, asimismo ambos medios usan el castellano y el aymara o quechua, de manera que la distinción se da en la audiencia, como se ven en los padres respecto de las madres.

a-1. La radio escuchada por la madre y por el padre

Las preguntas referidas a la radio fueron: *¿Cuál es la radio más escuchada por tu mamá?* y *¿Cuál es la radio más escuchada por tu papá?* Los resultados nos muestran que ambos padres, en su significativa mayoría, escuchan la radio local/regional, donde además las madres aventajan en la audiencia. El segundo grupo de padres se caracteriza por escuchar radios nacionales y el tercer grupo combina entre una radio local y otra nacional.

Figura N° 33. Relación madre-padre según las radios que escuchan.



Dentro del grupo de madres, 121 de las 208, es decir el 58,2%, escuchan una radio local o regional, quienes así conforman el subgrupo mayoritario; por otro lado, hay un segundo subgrupo de 30 madres que escuchan una emisora nacional, siendo el 14,4%; luego un tercer subgrupo está conformada por 14 madres, el 6,7%; quienes escuchan tanto una radio local como otra nacional.

En el grupo de padres 87 de los 208 escuchan la emisora local o regional, siendo el 41,8%., mientras tanto, 59 padres escuchan una radio nacional, siendo el 28,4%. A su turno, los que combinan escuchando radios locales y nacionales, son 21 padres, el

10,1%. Por el contrario, se ha observado también 35 encuestados que no han respondido a esta pregunta sobre sus papás y 27 sobre sus mamás.

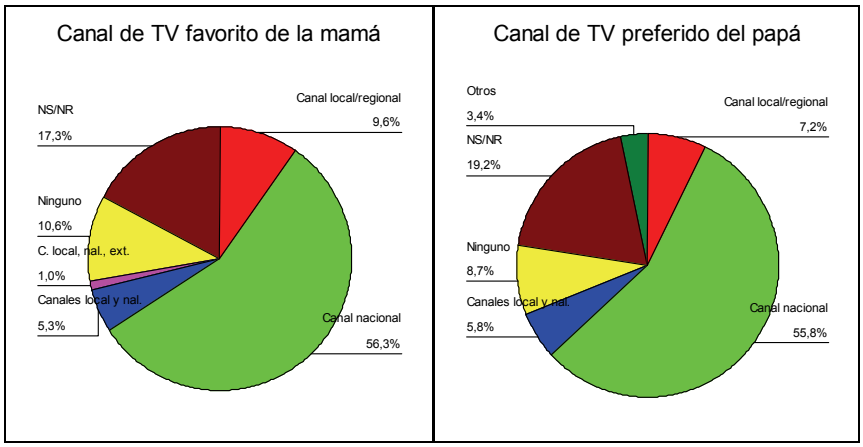
Por tanto se tienen los siguientes rasgos distintivos:

- Hay más madres que escuchan una radio local o regional que los padres.
- Hay más padres que escuchan una radio nacional que las madres.
- Hay más padres que combinan entre una radio local y nacional que las madres.

a-2. El canal de televisión de la madre y del padre

Los padres en relación a la televisión fueron tomados en cuenta a través de las preguntas: *¿Cuál es el canal de televisión favorito de tu mamá?* y *¿Cuál es el canal favorito de tu papá?* Al tener los resultados se constata que los canales nacionales son los preferidos por ambos padres. Asimismo un segundo sector prefiere un canal local o regional y un tercer sector combina el canal local con el nacional.

Figura N° 34. Relación madre-padre según los canales de televisión favoritos.



Hay 117 de las 208 madres y 116 de otros 208 padres que prefieren canales nacionales, ambos equivalen a 56,3% y 55,8%. Luego, 20 madres y 15 padres prefieren un canal local o regional, siendo 9,6% y 7,2%; del mismo modo, 11 madres y 12 padres tienen la preferencia de combinar los canales locales y los nacionales, ubicándose estos últimos sobre el 5%. No obstante, 22 encuestados sobre su madre y 18 encuestados sobre su padre indicaron la opción “ninguno”, a su vez, 36 preguntas sobre la madre y 40 sobre el padre no han sido respondidas.

En tal sentido, tenemos estos rasgos distintivos:

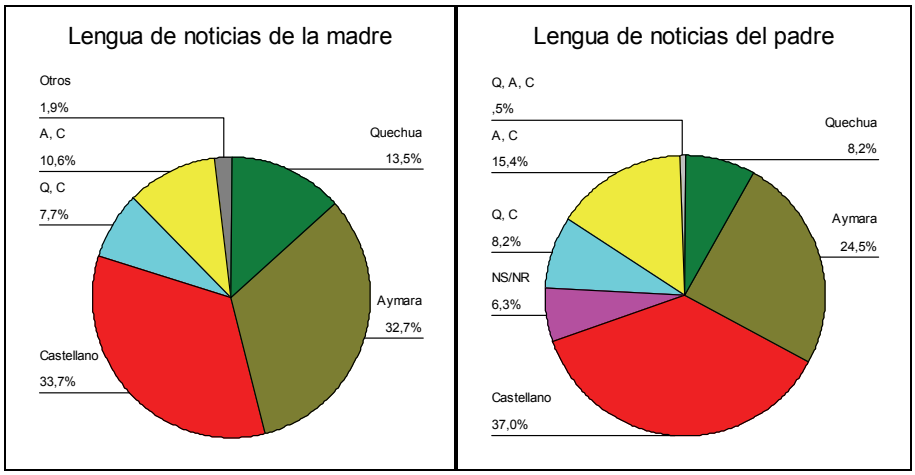
- Tanto las madres y los padres prefieren el canal nacional.

- Hay un sector de madres que prefiere más el canal local o regional que el de los padres.
- Hay otro sector de madres y padres que combina por igual entre el canal local y el nacional.

b) La lengua de noticias de la madre y del padre

La lengua mediante la cual se informan las madres y los padres, fue recogida a través de las preguntas: *¿Tu mamá en qué lengua escucha normalmente los noticieros?* y *¿Tu papá en qué lengua escucha normalmente los noticieros?* Los resultados nos llevan a identificar que las madres usan más la lengua nativa que los padres. Asimismo el castellano asume un rol importante en ambos grupos de padres; no obstante, la combinación entre el idioma nativo y el castellano se ubica en el tercer lugar.

Figura N° 35. Relación madre-padre según la lengua de noticias.



Según los detalles 68 de las 208 madres escuchan en aymara y 28 madres en quechua, correspondientes a 32,7% y 13,5%. De la misma manera, 70 madres escuchan en castellano, siendo el 33,7%. Dentro del tercer sector, 22 madres escuchan los noticieros en aymara y castellano, como también 16 madres lo hacen en quechua y castellano, vale decir, el 10,6% y 7,7%.

Por otro lado, se constata que 51 padres escuchan en aymara y 17 en quechua, equivalentes a 24,5% y 8,2%. En cambio, el castellano es utilizado para escuchar los noticieros en 77 padres, el 37%. Por último, los padres que combinan entre el aymara y castellano son 32, entretanto los que combinan el quechua y castellano, 17 padres, correspondientes ambos a 15,4% y 8,2%.

Los rasgos distintivos de ambos grupos son:

- Las madres usan más idioma nativo que los padres para escuchar los noticieros.
- Los padres utilizan más castellano que las madres al escuchar los noticieros.
- Los padres combinan más entre el idioma nativo y castellano que las madres cuando escuchan los noticieros.
- Hay un sector que no conoce la lengua de noticias del padre, pero que sí conoce la de la madre.

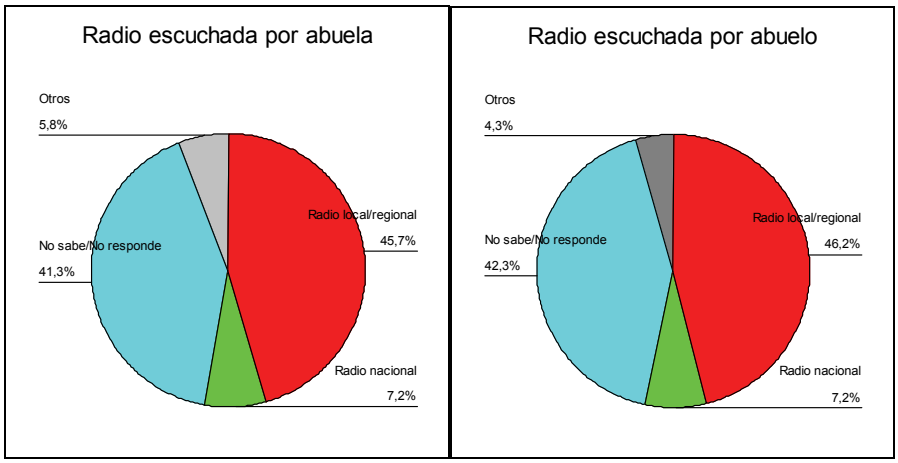
7.4.4. LA PRESENCIA DE IDIOMAS EN MEDIOS MASIVOS DE SUS ABUELOS

Los datos de los abuelos son trabajados a través de los informantes, quienes nos brindan el contacto de sus abuelos con la radio y la lengua que utilizan al escuchar los noticieros radiales. Obviamente los resultados nos conducen a arribar en los datos intergeneracionales donde los abuelos contrastan con los padres y éstos con los informantes. Desde ese sentido, los datos sobre el abuelo o la abuela contextualizan empíricamente los cambios lingüísticos a través del tiempo, a su vez explican el porqué del bilingüismo y del trilingüismo con un idioma nativo en los informantes.

a) La radio escuchada por sus abuelos

Las preguntas que nos ayudaron a recoger los datos de los abuelos fueron: *¿Cuál es la radio que más escuchaba tu abuela?* y *¿Cuál es la radio que más escuchaba tu abuelo?* Al obtener los resultados nos percatamos que los abuelos escuchaban una radio local o regional. Sin embargo, hay un segundo sector de los informantes que desconoce la radio escuchada por los abuelos. Entretanto, existe un pequeño sector que indica que sus abuelos escuchaban una radio de alcance nacional.

Figura N° 36. Relación abuela-abuelo según las radios que escuchan.



Según los detalles, 95 de 208 encuestados señalan que su abuela escuchaba una radio local o regional, otros 96 encuestados afirman que su abuelo hacía lo propio, ambos equivalentes a 45,7% y 46,2%. Del mismo modo, 15 personas encuestadas, el 7,2%, revelan que su abuela escuchaba una radio de alcance nacional, otros 15, también el 7,2%, manifiestan que su abuelo la escuchaba al igual que la abuela. Por el contrario, 86 preguntas sobre la abuela y 88 sobre el abuelo no han sido respondidas, siendo el 41,3% y 42,3% respectivamente.

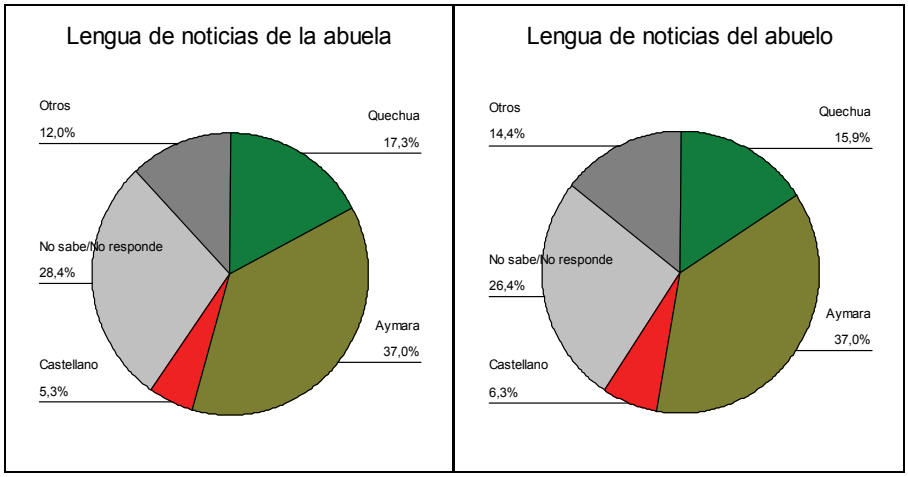
Los rasgos distintivos en las abuelas y los abuelos están en equilibrio, como ser:

- Tanto las abuelas como los abuelos escuchaban o escuchan una radio local o regional.
- Un sector de las abuelas y los abuelos escuchaba o escucha una radio de alcance nacional.

b) La lengua de noticias de la abuela y del abuelo

Las preguntas que nos condujeron a identificar la lengua de noticias de los abuelos fueron: *¿Tu abuela en qué lengua escuchaba normalmente los noticieros?* y *¿Tu abuelo en qué lengua escuchaba normalmente los noticieros?* Consecuentemente los resultados nos indican que la lengua de noticias de los abuelos es un idioma nativo. Asimismo un pequeño sector de los abuelos tiene como su lengua de noticias el castellano.

Figura N° 37. Relación abuela-abuelo según la lengua de noticias.



Los datos en detalle muestran que 77 abuelas, equivalentes al 37%, usaban o usan el aymara como su lengua de noticias, asimismo otros 77 abuelos, también 37%, usaban o usan este idioma. Entretanto, 36 abuelas usaban o usan el quechua para escuchar las noticias y 33 abuelos escuchaban o escuchan en este idioma, ambos correspondientes a 17,3% y 15,9%. No obstante, 11 abuelas, el 5,3%, y 13 abuelos, el 6,3%, tenían o tienen como su lengua de noticias el castellano. En cambio, 59 preguntas sobre la abuela y 55 sobre el abuelo no han sido respondidas por los encuestados, es decir, en un 28,4% y en otro 26,4% de los encuestados hay el desconocimiento por la lengua de noticias de los abuelos.

Los rasgos distintivos mantienen su equilibrio en ambos grupos, como ser:

- Tanto las abuelas y los abuelos escuchaban o escuchan las noticias en la lengua nativa.
- Un pequeño sector de las abuelas y abuelos escuchaba o escucha las noticias en castellano.

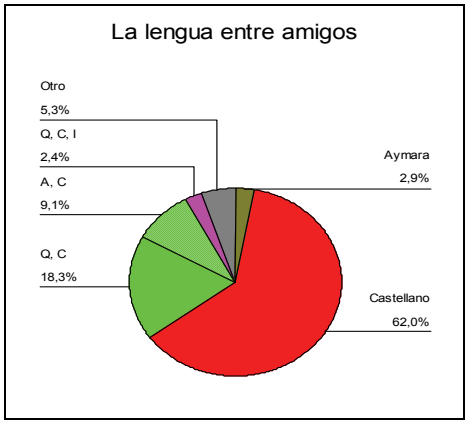
7.4.5. LA LENGUA EN LOS VÍNCULOS SOCIALES

El uso de la lengua en el contexto social se ha abordado a través de dos tipos de interlocutores, como ser: los amigos y los compañeros de trabajo. Estos hablantes conforman el segundo círculo del informante, después de su contexto familiar, de manera que los resultados nos indican la lengua en los vínculos sociales, sobre todo los amigos desde un uso informal de la lengua y los compañeros de trabajo desde lo formal.

a) La lengua entre amigos

La pregunta planteada para recoger el uso de la lengua con los amigos fue: *¿Tú en qué lengua o lenguas te comunicas con tus amigos?* Consecuentemente los resultados nos indican que el castellano es el primer idioma elegido entre los amigos; luego hay un sector que utiliza la combinación bilingüe entre un idioma nativo y castellano; hay otro sector que utiliza sólo el idioma nativo y un último sector que combina el idioma nativo, el castellano y el inglés.

Figura N° 38. La lengua hablada entre amigos.

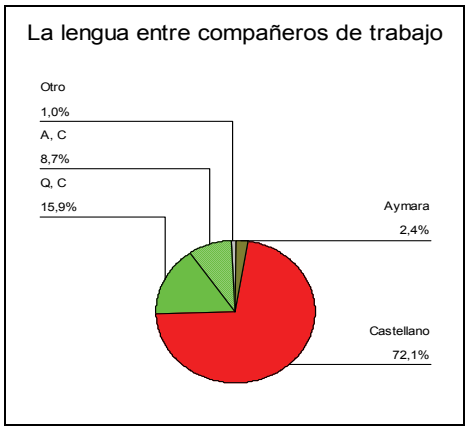


Según los detalles obtenidos, 129 de los 208 encuestados afirman usar el castellano para comunicarse con sus amigos, es decir, el 62%. Los encuestados que dijeron usar ambos idiomas entre el nativo y el castellano alcanzan a 57 personas, siendo el 27,4%; de los cuales 19 personas, el 9,1%, combinan entre el aymara y castellano, luego, 38 personas, el 18,3%, lo hacen en quechua y castellano. Por otro lado, existen 7 personas que hacen sólo en el idioma nativo, 6 en aymara y 1 persona en quechua. No obstante, otras 7 personas combinan entre el idioma nativo, el castellano y el inglés, de los cuales 2 hacen con el aymara y 5 con el quechua. Por ende, la modalidad monolingüe en castellano se impone frente a la modalidad bilingüe y a la modalidad monolingüe en idioma nativo. A su vez, la modalidad bilingüe se impone ante la modalidad trilingüe.

b) La lengua entre compañeros de trabajo

Respecto a la lengua utilizada con los compañeros de trabajo, se ha planteado la pregunta: *¿Tú en qué lengua o lenguas te comunicas con tus compañeros de trabajo?* Los resultados nos llevan a evidenciar que el castellano es el idioma dominante en el contexto del trabajo. El segundo sector se aleja del primero constatando el uso de la modalidad bilingüe y el tercer sector hace el uso del idioma nativo como modalidad monolingüe, que sin embargo, su práctica es reducida.

Figura N° 39. La lengua hablada entre compañeros de trabajo.



Constatando los datos en detalle, 150 de 208 encuestados dijeron usar el castellano con los compañeros de trabajo, arrojando así el 72,1%. En cambio, los que señalaron que combinan entre el idioma nativo y el castellano alcanzan a 51 personas, que equivalen al 24,5%; de los cuales 18 usan el aymara y castellano a la vez, y 33 usan el quechua y castellano. De todas maneras, hay 5 personas quienes dijeron usar el aymara con sus compañeros de trabajo. Por consiguiente, la modalidad de monolingüismo castellano se impone en el trabajo con más de dos tercios; mientras tanto, la modalidad bilingüe es relegada dentro del tercer tercio, a pesar de ello, el monolingüismo castellano y el bilingüismo nativo y castellano ambos reflejan la lengua del trabajo. Finalmente, existe aún un reducido grupo que habla sólo el idioma nativo en el trabajo.

El uso del castellano en los medios de comunicación y la exclusión de la lengua nativa convierte al castellano en lengua vehicular y vernacular a la vez, de modo que los medios de comunicación producen la jerarquización de idiomas a nivel macro. Por otro lado, el uso del castellano en contextos informales –o entre amigos– desplaza al idioma nativo, puesto que el castellano empieza a cumplir la función vernacular sin dejar de ser vehicular.

c) Relación entre la importancia de la lengua nativa y la lengua elegida con los amigos

Los datos sobre la importancia cultural de la lengua nativa en relación al uso de la lengua con amigos, expresan el predominio del castellano en la comunicación entre amigos bordeando los dos tercios de los encuestados.

Cuadro N° 20. Número de hablantes según la importancia de la lengua nativa en la ciudad y la lengua usada con los amigos.

Fo		Tú en qué lengua o lenguas te comunicas con tus amigos?					Total
		Quech.	Aym.	Cast.	QC	AC	
Qué importancia tiene la lengua nativa en la ciudad?	Importancia cultural	1	5	95	29	13	143

Test de bondad de ajuste con chi²: χ^2 208,7832 > $\chi^2\alpha$ 9,49; $p < 0,05$

Los resultados de la tabla demuestran que 95 personas quienes valoran la lengua nativa se comunican en castellano; en cambio, 29 personas lo hacen en dos lenguas, en quechua y castellano, como también otras 13 personas, en aymara y castellano. Respecto a los que marcaron la importancia ideológica 11 personas del sector indicaron comunicarse con sus amigos en castellano, sólo 3 en quechua y castellano, y apenas 2 personas en aymara y castellano.

Ahora bien, la serie de datos presentados sobre la jerarquización de lenguas evidencian que los informantes usan el castellano en su gran mayoría en el contexto de amigos y en el trabajo; asimismo, ellos indican por una parte la presencia de bilingüismo nacional (lengua nativa y castellano), y por otra, el trilingüismo transversal (lengua nativa, castellano e inglés) en las áreas urbanas. Paralelamente, ellos escuchan radios locales/regionales, leen periódicos nacionales/plurinacionales y miran la televisión de alcance nacional/plurinacional. De ahí, se observa la jerarquización de las lenguas que va expresada en el estatus social necesariamente ligado al prestigio nacional/plurinacional antes que regional. Sin embargo, emerge en este contexto la revalorización de las lenguas nativas por los propios informantes, lo que genera el prestigio cultural ligado a la lengua originaria o indígena.

La progresión del contexto regional al contexto nacional/plurinacional de los informantes se aclara en contraste con sus padres y sus abuelos. Los padres se ubican entre lo regional y lo nacional/plurinacional; pues escuchan una radio local/regional y la televisión nacional; a su vez, la lengua de noticias es para unos la modalidad bilingüe (lengua nativa y castellano) y para otros sólo el castellano. Asimismo los abuelos confirman la distancia con los informantes, es decir, sus abuelos escuchaban sólo la radio regional y su lengua de noticias era o es aún la lengua nativa. En consecuencia, los informantes viven el proceso de estatalización de las lenguas, principalmente por el uso del castellano como lengua estatal, respecto a sus padres y abuelos quienes practican la regionalización y mantienen la vitalidad de la lengua nativa en la comunicación intrageneracional.

7.5. JERARQUIZACIÓN DE LAS LENGUAS EN LOS TRILINGÜES TRANSVERSALES Y EN BILINGÜES ALTERNOS

7.5.1. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

a) Las actitudes lingüísticas hacia la lengua nativa

Se ha tomado en cuenta, según los datos obtenidos del grupo focal, cinco categorías específicas de actitud lingüística y una adicional con el nombre de “otro”. Las específicas se organizan de la valoración positiva hasta la valoración negativa, como ser: valoración, aceptación, neutralidad, vergüenza y discriminación. En tal sentido, los datos del grupo focal nos muestran que los hablantes manifiestan dos categorías específicas positivas, como ser, la valoración y la aceptación, las cuales se observan en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 21. Participación con actitud hacia la lengua nativa.

	Actitudes lingüísticas por autoatribución					
	Valoración	Aceptación	Neutralidad	Vergüenza	Discriminación	Otro
Pers. 1FG		Aceptación (575-577E)				
Pers. 2FG	Valoración (586-587E)					
Pers. 10FG						Confianza (274E). Sentimiento de comodidad.
Pers. 11FG						Confianza (275E). Sentimiento de comodidad.
Pers. 12FG						Inseguridad con el quechua (283E)
Pers. 13FG	Orgullo (290-292E)					
Pers. 14FG	Orgullo (285E)					Comodidad (303E)
Pers. 15FG	Valoración informal (271-272E)					Predisposición amistosa (273E)

Los enunciados (abreviados con E) que ilustran la actitud de valoración de lengua son expresados por las Personas 2FG, 13FG, 14FG y 15FG. Por tanto, presentamos a continuación lo que señala la Persona 2FG y ella de tal modo arguye que la formación universitaria le ha ayudado en asumir este tipo de actitud:

> *[586E] porque yo una vez que he entrado en la Carrera de Lingüística recién un poco me doy cuenta que realmente el aymara es nuestra lengua nativa que debemos valorarlo, [587E] pero si yo no hubiera entrado en esta Carrera tal vez hubiera dejado de lado hace cuánto…*

En cambio, la Persona 1FG quien también tiene la formación universitaria y es a la vez chofer, no precisamente muestra la valoración positiva sino una aceptación sencilla de la lengua nativa, la cual forma parte de la comunicación en la ciudad:

> *[575E] Normalmente yo soy el* ***hablante*** *nativo, [576E] yo soy actualmente chofer… [577E] a veces (el pasajero)* ***habla*** *en aymara, ukjaruw sarañ munth siwa, (yo) ukjar makatanim mäki, así* ***hablo****.*
>
> Traducción del enunciado [577E] del aymara al castellano: *'…a veces el pasajero habla en aymara y dice quiero ir a tal lugar y yo le digo sube y tome asiento ahí, así hablo'.*

Por otro lado, el grupo focal identificó que los participantes han indicado otras tres actitudes al momento de asumir la lengua nativa: la confianza, la seguridad y la inseguridad con el quechua. Las Personas 10FG, 11FG, 14FG y 15FG, mostraron las actitudes de confianza en el momento del uso del quechua y al mismo tiempo la seguridad en el manejo de su idioma nativo. Al contrario, la Persona 12FG manifiesta que tiene inseguridad en el manejo del idioma nativo. Entonces, las actitudes de seguridad e inseguridad están muy relacionadas al grado de competencia comunicativa.

Los participantes del grupo focal, en condición de actores sociales, no han señalado las actitudes de neutralidad ni de valoración negativa, de tal manera la tendencia actitudinal propia se inclina hacia la valoración positiva del idioma nativo.

En segundo lugar, los hablantes tienen una percepción de actitud lingüística hacia el idioma nativo que no coincide con la valoración que ellos hacen de las lenguas. La percepción de actitud se inclina hacia la valoración negativa del idioma nativo, con excepción de un dato que se refiere a la valoración positiva que se da en los jóvenes.

Cuadro N° 22. Percepción de actitud hacia la lengua nativa.

	Actitudes lingüísticas por heteroatribución					
	Valoración	Aceptación	Neutralidad	Vergüenza	Discriminación	Otro
Pers. 1FG	Valoración en los jóvenes (574E)				Respuesta en castellano (570-573E)	
Pers. 2FG				Vergüenza (635-636E). Desprecio (640E)	Rechazo al que habla aymara (584E)	Temor de hablar el aymara (585E). Prohibición de hablar aymara (629E)
Pers. 3FG				Vergüenza (596-600e)		Complejo de inferioridad (603E)
Pers. 7FG				Vergüenza de hablar aymara en jóvenes (612-613E)	Discriminación al hablante aymara (619-622E)	
Pers. 12FG						Inseguridad con el quechua (323E)

La Persona 1FG indica que la actitud negativa se manifiesta cuando uno habla a alguien en aymara y el otro le responde en castellano. Luego, el mismo informante añade que los jóvenes empiezan a valorar la lengua nativa en la ciudad de La Paz; sin embargo, ellos no han recibido suficiente conocimiento de este idioma cuyos padres no han transmitido su lengua nativa, por ende, tropiezan con el problema de comunicación. Aquí va el extracto:

> *[570E] cuando uno **habla** por ejemplo en el transporte, en los centros urbanos, en las oficinas, uno **habla** en aymara y el otro contesta en castellano y ahí no pasó nada, [571E] y otro el **hablante** aymara tiene que **hablar** sea como sea en castellano para obtener algo ¿no?... [573E] También puede ser uno de los factores negativos ¿no? [574E] Igual en los jóvenes también, claro hay inquietud, ellos quieren **hablar**, les falta no tienen comunicación, no tienen… con el poco conocimiento que tienen debido a eso también no pueden profundizar en la comunicación.*

A su turno, las Personas 2FG, 3FG y 7FG, indican que los hablantes adultos, incluso los jóvenes tienen vergüenza de hablar el idioma nativo. Asimismo las Personas 2FG y 7FG perciben la discriminación al hablante aymara, de manera que ellos son castigados por usar esa lengua en el sistema educativo. De hecho el desprecio y la prohibición de usar la lengua nativa se dio desde la educación inicial hasta la universitaria. Ello produjo de acuerdo a la Persona 2FG el temor de hablar el aymara y de acuerdo con la Persona 3FG el complejo de inferioridad.

Por el contrario, la Persona 12FG percibe que los jóvenes en Cochabamba, quienes tienen ya el castellano como su primera lengua y conocen muy poco del quechua se comunican normalmente en castellano, precisamente porque tienen inseguridad en el manejo del quechua, cuya competencia comunicativa no es igual que de una joven quechua hablante del mercado:

> *[323E] De las vivencias que tiene una persona con el idioma que está utilizando, por ejemplo un muchacho de la ciudad, que su idioma nativo es el español y les estamos enseñando cada día dos horitas de quechua, dónde practica es solamente en la clase, entonces su dominio del quechua es mínimo, casi cero porque cómo se va a comunicar él con una cholita de la Kancha (Mercado la Kancha), lo va a hacer en español…*

Este apartado nos muestra que hay una diferencia sutil entre la valoración negativa del aymara en La Paz respecto del quechua en Cochabamba. Los participantes perciben el rechazo al aymara hablante en La Paz por la competencia comunicativa óptima en su lengua nativa, contestando siempre en castellano; mientras que optan por el castellano en Cochabamba sin apelar a la discriminación del quechua hablante.

b) Las actitudes lingüísticas hacia el castellano

El castellano es una lengua que abarca el territorio boliviano de manera que no se han registrado actitudes de prohibición al igual que el idioma nativo. Al contrario, ha existido una actitud de obligación y de imposición. La Persona 2FG ilustra la obligación que una persona tiene para aprender el castellano en la escuela, que ha sido fuertemente apoyado por sus padres para encaminar a una monolingüización a costa de la prohibición del aymara:

> *[632E] en la escuela tenía que aprender sí o sí **hablar** castellano aunque bien o mal, sí, [633E] es por eso que los padres de esa vez decían: si mi hijo va a seguir **hablando** castellano (aymara), y ahí algún día de aquí a unos 20 años, va a sufrir igual que yo, [634E] entonces para que no sufra igual que yo es preferible más bien que aprenda castellano, [635E] los padres les privaban (aymara) a sus hijos para que **hablen** (castellano)…*

Ella corrobora su afirmación indicando que el sistema educativo imparte la enseñanza del castellano con las metodologías que los docentes disponen, en cambio, el aymara no es parte de este sistema, por tanto, no se enseña:

> *[582E] El castellano lo hacen bien bonito y siempre en colegio nos enseñaban, [583E] nunca han enseñado en aymara, nadie.*

c) Las actitudes lingüísticas hacia el inglés

La Persona 12FG expresa claramente que los hablantes trilingües cuando no tienen una competencia comunicativa suficiente muestran la inseguridad con el inglés. Este hecho se debe según él que ellos no han vivido dentro de la comunidad lingüística anglófona y ello genera un sentimiento de inferioridad en el momento de la comunicación con los turistas:

> *[324E] lo mismo ocurre con el inglés, cómo aprendemos el inglés, como decía Raúl, si no tenemos el dominio, sino tenemos la vivencia del idioma, [325E] tenemos inseguridad con el idioma, entonces nos sentimos un poco inferiores tal vez dentro del idioma inglés, con los turistas porque ellos hablan como nosotros hablamos el español, entonces eso es lo que pasa…*

Este sentimiento de inferioridad tiene que ver con el manejo de la competencia comunicativa y no con el estatus de la lengua, porque la misma Persona 12FG indica que el castellano es la lengua con comunidad lingüística en Bolivia, la que permite la suficiente competencia comunicativa a la par del inglés. En tal sentido, la inseguridad con el idioma inglés se produce por la ausencia de la comunidad lingüística.

7.5.2. LA PREFERENCIA Y ELECCIÓN DE LENGUA

a) La preferencia de la lengua nativa

El grupo focal ha identificado dos participantes, la Persona 2FG y la Persona 14FG quienes prefieren hablar el idioma nativo con personas que muestran suficiente competencia comunicativa. De ahí para la Persona 2FG el interlocutor válido es el nativo hablante que pronuncie los sonidos del aymara y haga la correlación con su significado, a fin de que el aprendizaje sea fácil:

> *[677E] como en aymara, (si una persona) quisiera **hablar** aymara, si se comunica con una persona que **habla** el aymara bien, entonces va a aprender fácil, [678E] hay que pronunciar, por ejemplo, peke, no es peke, p'iqi [p'éqe] (cabeza) se dice, sería así.*

Por otro lado, la Persona 15FG prefiere hablar en quechua con interlocutores de confianza, de manera que ellos son las personas con quienes comparte actividades cotidianas de menor formalidad:

> *[305E] algunas veces con las personas que solemos usualmente hablar en quechua, si me preguntan en castellano ¿oye cómo es? y le respondo en quechua… hay también esas variantes, pero cuando tenemos cierta confianza.*

Asimismo, la Persona 14FG manifiesta su preferencia de hablar quechua con personas quechuas que sienten algo de inseguridad al hablar castellano. De ahí encontramos tres tipos de preferencia en lengua nativa: el hablante nativo, la inseguridad en la segunda lengua y el grado de confianza del interlocutor con quien se entabla la conversación.

b) La preferencia del castellano

De acuerdo a la Persona 12FG la preferencia del castellano se da al contrario de la lengua nativa, porque se prefiere este idioma cuando hay la ausencia de confianza. Él describe la situación del mercado donde en la transacción le habla en quechua pero recibe la respuesta en castellano de la señora quechua hablante:

> *[307E] y voy y le pregunto a la señora en quechua, tiyapusunkichu papa, lo que sea, pago, y me contesta en español, [308E] yo insisto con el quechua porque sé que habla, [309E] me miran y me contestan en español…*

Asimismo las Personas 12FG, 14FG y 6FG indican que no hay preferencia al elegir el castellano, sino que es una lengua que se impone por ser la *lingua franca* del país. A su vez la Persona 14FG señala que no es precisamente la lengua que se impone, al contrario, el contexto impone la lengua:

> *[354E] porque no es la lengua lo que se impone, nuestro contexto, no es así, eso solamente…*

Así encontramos que la preferencia por el castellano se da cuando la conversación es formal donde la confianza está ausente, justamente porque los interlocutores son desconocidos y de condiciones sociales distintas. Este idioma no es una lengua de preferencia sino una lengua de imposición social por ser la *lingua franca* del país.

c) La preferencia del inglés

Las Personas 4FG, 7FG y 14FG prefieren hablar inglés con los hablantes nativos entre los cuales se destacan los turistas. Según la Persona 7FG el nativo es un par aventajado que le da seguridad en el aprendizaje:

> *[659E] …ah… inglés, siempre he preferido con **hablantes** nativos más que practicar con mi (un) compañero, digamos; [660E] tal vez porque internamente sabía que ellos estaban como yo aprendiendo…*

El hecho de usar la lengua extranjera con hablantes nativos según la Persona 4FG permite también consolidar la pronunciación y dichos interlocutores son los referentes de aquello. En el mismo sentido, la Persona 14FG destaca la pronunciación, que a su juicio el tema de conversación con un turista anglófono no se cierra a contenidos como se da en las clases de inglés en el colegio, más bien se instala una conversación abierta:

> *[320E] Claro, para practicar la pronunciación, [321E] en colegio por temas elaborados lo que nosotros damos, [322E] pero en cambio con un turista… la conversación es abierta, de políticas, de costumbre, de muchas cosas que ya no son de práctica.*

En sentido opuesto, la Persona 7FG valoriza también como interlocutores del inglés a los profesores de inglés quienes alcanzaron el nivel avanzado en su segunda o tercera lengua. En tal sentido, el hecho que sea docente de inglés y además con un nivel que inspire confianza en el idioma garantiza la preferencia de usar esta lengua:

> *[694E] Si se nota que tiene un buen nivel todo eso, uno sabe cuando sabes que esa persona es docente, entonces con confianza ¿no?*

Entonces, la inseguridad del inglés por parte del interlocutor influye en la preferencia de usar esta lengua. De tal modo, los hablantes nativos del inglés, cuya lengua es L1 y los profesores de inglés reconocidos con un nivel similar a la L2 del país, son los interlocutores que muestran la seguridad en la lengua; en consecuencia, ellos conllevan a la preferencia del inglés como L3. Ahí surge una paradoja, si los trilingües transversales prefieren su L3 con hablantes de L1, los interlocutores de inglés como L1, sino no son monolingües en su lengua de seguro que no prefieren hablar con el trilingüe cuyo inglés L3 inspire inseguridad lingüística.

7.6. CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

Los trilingües transversales, según el cuestionario, empiezan como una tendencia social en los adultos jóvenes ya de la edad de 20 a 29 años, luego tal tendencia desaparece en los adultos maduros, aunque existen casos individuales. Asimismo gran parte de estos trilingües han nacido en la ciudad y otra parte significativa en el área rural. Cabe mencionar a la vez que los trilingües cursan el nivel universitario, de modo que el trilingüismo transversal se asocia con el nivel de escolaridad. Esta escolarización en el área urbana permite el desarrollo del trilingüismo sin pasar por el bilingüismo en muchos casos, lo que significa que en el fondo sólo se sienten seguros en castellano.

En cuanto a la vernacularidad de las lenguas, la lengua nativa es predominante, donde el aymara aventaja al quechua. Sin embargo, el castellano es un idioma vehicular por excelencia, porque es hablado también como segunda lengua. El quechua es también aprendido como segunda lengua pero se mantiene como lengua vernacular, por tener más hablantes de L1 que de L2. El inglés se constituye como la lengua global o hiper-vehicular, porque es un idioma que se aprende como L3, es decir, luego de las lenguas vernacular y vehicular en Bolivia.

Continuando con el nivel macro de la zona andina urbana, se muestra que dos tercios de la situación triglósica son ocupados por el rango bajo (bilingües nacionales) y la gran parte del tercer tercio por el rango alto (monolingües castellano hablantes); no obstante, una pequeña parte es construido por el rango hiper (bilingües alternos con lengua extranjera). Entonces, el constructo es una triglosia cuyos estratos sociolingüísticos están desequilibrados manifestando la capa principal, cubierta por las comunidades de nativo hablantes. Esta triglosia se la observa popularizada al estrato bajo, consecuentemente tornándose hacia el plurilingüismo.

Las lenguas nativas cobran importancia cultural en el área urbana, de modo que la valorización de éstas supone un proceso de revitalización centrado en los idiomas vernaculares. Esta valorización se caracteriza por la aceptación del idioma nativo, por un sentimiento de orgullo de lo propio, por la preferencia del uso informal y amistoso, la confianza, el sentimiento de comodidad y la seguridad lingüística mediante el uso del idioma nativo cuando existe una suficiencia en la competencia comunicativa del hablante.

Sin embargo, el castellano se caracteriza por la ausencia de confianza que implica la preferencia del uso formal. Mientras tanto, el inglés es una lengua que se prefiere hablar con los turistas, a su vez, existe una inseguridad lingüística por la insuficiencia en la competencia comunicativa en el idioma extranjero.

Por otro lado, se detecta la presencia del bilingüismo en las calles de la ciudad donde el idioma nativo y el castellano coexisten. Asimismo hay la preferencia de lengua en las noticias, tanto por el idioma nativo como por el castellano, aunque la inclinación va más al castellano que al idioma nativo, debido a la cantidad de medios de comunicación existentes en castellano que en idioma nativo.

En cuanto a la distribución de lengua por género, las madres de los informantes tienen en su mayoría como la lengua de noticias un idioma nativo respecto a los padres que tienen el castellano. Ellas escuchan a su vez una radio local o regional, pero los padres escuchan una radio nacional, aparte de la local o regional.

La lengua de los informantes es el castellano en el contexto de amigos; igualmente este idioma es usado con preferencia en el trabajo. Esto nos indica que el castellano ocupa los espacios públicos informales y formales en la generación de adultos jóvenes, cuyos padres son bilingües y sus abuelos monolingües en idiomas nativos,

cuya lengua informal es y era la lengua nativa. Por ende, existe un cambio lingüístico tanto en los espacios informales como en los formales, donde antes el estrato sociolingüístico bajo era ocupado por la lengua nativa y ahora por el castellano principalmente y poco uso de la lengua nativa. Esto significa que la práctica de las lenguas, a nivel de la macrosociolingüística, se muestra a favor del castellano y en desmedro de la lengua nativa. Entonces, existe una triglosia a nivel macro que últimamente se va tornando hacia el plurilingüismo, pero ello se manifiesta a nivel meso, lo cual se estudia en el capítulo posterior.

CAPÍTULO VIII

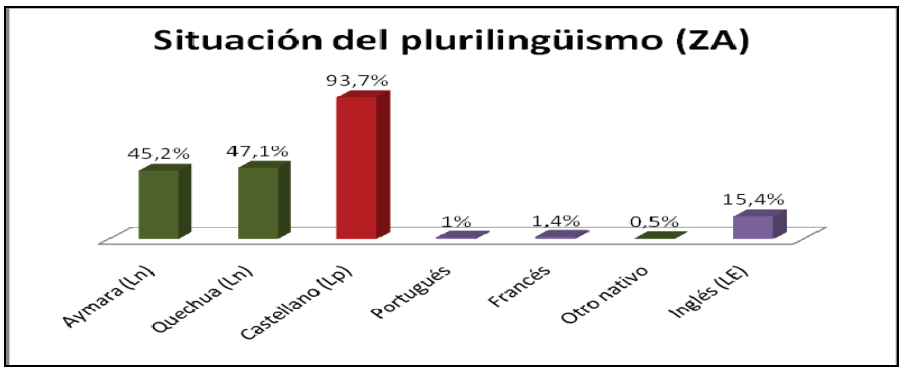
NIVEL MESO: COMUNITARIZACIÓN DE LAS LENGUAS

El capítulo del análisis meso desarrolla las preguntas operacionales: *¿Cuál es la identidad predominante de los hablantes trilingües? y ¿Cuáles son los sitios comunicativos de los trilingües transversales?* Aquí, las técnicas de análisis que se han utilizado son el "análisis estadístico de datos" y el "análisis de contenido". Entonces, los datos del cuestionario se presentan como datos cuantitativos y los del grupo focal como cualitativos.

8.1. SITUACIÓN DEL PLURILINGÜISMO DE LA ZONA ANDINA URBANA

Según los datos obtenidos de la zona andina, en los 208 encuestados, tanto de la región aymara como de la quechua, se encuentra seis lenguas específicas y una séptima categoría que agrupa diversas lenguas originarias minoritarias con el nombre de "Otro nativo". Las seis lenguas identificadas establecen la situación plurilingüe de esta zona. La caracterización de este plurilingüismo urbano-interregional está marcada por la presencia de dos lenguas nativas mayoritarias, aymara y quechua, la lengua castellana como predominante por su uso vehicular entre ambas lenguas nativas, además de su vigencia como Lengua del Estado que abarca el territorio plurinacional, más las tres lenguas extranjeras, inglés, portugués y francés, de las cuales el inglés es la lengua extranjera que sobresale en este subgrupo, como se observa en el gráfico respectivo.

Figura N° 40. Porcentaje de hablantes de cada lengua del plurilingüismo en la zona andina urbana.



El plurilingüismo de estas características nos lleva a tomar en cuenta las cifras de cada una de ellas según el número de datos ocurridos y sus porcentajes correspondientes. La lengua aymara arroja 94 ocurrencias del total de 425 datos obtenidos en 208 personas encuestadas, es decir, el 45,2%. El quechua aventaja

levemente alcanzando 98 ocurrencias, el 47,1%. El castellano suma la totalidad de 195 ocurrencias reflejando el 93,7%. El inglés se ubica distanciadamente con 32 ocurrencias, siendo el 15,4%. Las otras lenguas, el francés con el 1,4%, el portugués con el 1% y la categoría otro nativo, sólo el 0,5%.

En tal sentido, la situación plurilingüe estudiada de esta zona muestra su relevancia de ser un área sociolingüística con dos lenguas nacionales (aymara y quechua), una lengua plurinacional y una lengua extranajera dominante. La lengua plurinacional, como es el castellano, representa a ambas regiones de manera que su porcentaje es elevado. La lengua extranjera dominante además de representar a ambas regiones ocupa el cuarto lugar en el conjunto de las lenguas identificadas.

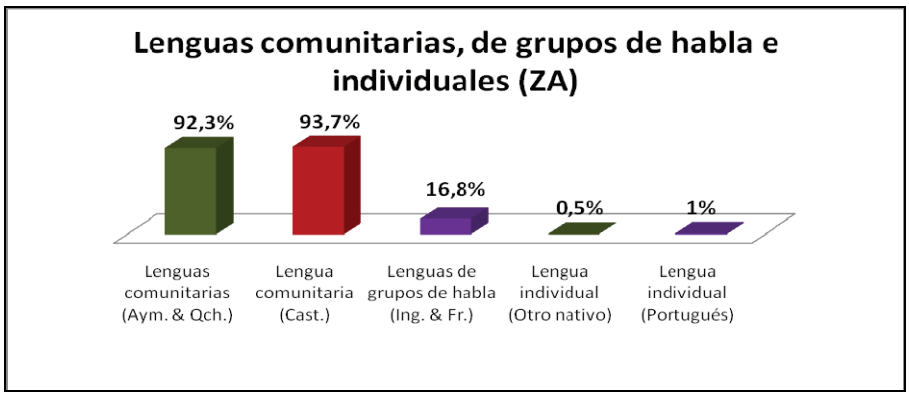
Este panorama plural no se aleja de la realidad del país, donde existe mayor diversidad lingüística, de las cuales, 36 lenguas nativas han sido reconocidas más el castellano (total 37) como lenguas oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia, es decir, todas las lenguas del territorio boliviano ya reconocidas jurídica y políticamente en la Constitución Política del Estado, componen el plurilingüismo respectivo.

No obstante, la zona andina, estudiada en sus ciudades de La Paz, El Alto y Cochabamba registra según los datos obtenidos 2 de las 36 lenguas nativas y el castellano como el plurilingüismo real de la zona.

8.1.1. LENGUAS COMUNITARIAS, LENGUAS DE GRUPOS DE HABLA Y LENGUAS INDIVIDUALES

Los datos que nos brindó el cuestionario nos ayuda a identificar a su vez dos lenguas comunitarias de la lengua nativa, las cuales nos remiten a las comunidades lingüísticas aymara y quechua; asimismo, se identifica la lengua comunitaria asociada a la comunidad lingüística castellana; luego, dos lenguas de grupos de habla, asociadas al inglés y francés; finalmente, existe una lengua individual de “otro nativo”, como también una lengua individual del idioma portugués. La lengua comunitaria es aquella asociada a la comunidad lingüística y establecida en un determinado territorio, denominado región lingüística o área sociolingüística.

Figura N° 41. Porcentaje de hablantes de las lenguas comunitarias, lenguas de grupos de habla y lenguas individuales.



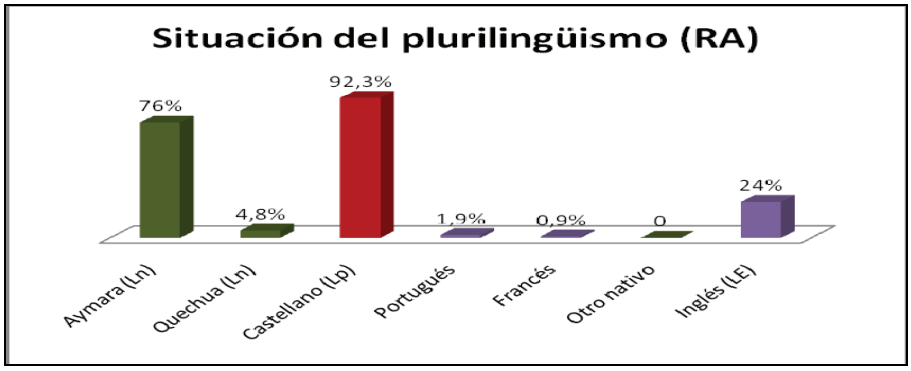
Respecto a las comunidades lingüísticas nativas (aymara y quechua), se ha registrado 192 datos de 208 hablantes, lo cual asciende a 92,3%; asimismo hay 195 datos de 208 hablantes que pertenecen a la comunidad castellana, siendo el 93,7%; luego aparecen 35 datos de los 208 hablantes de los grupos de habla relativos al inglés y francés, alcanzando al 16,8%; por último, algunos hablantes de lenguas sin comunidad lingüística, debido a que su comunidad lingüística se encuentra fuera del país o se reduce a un grupo lingüístico minúsculo. Entonces, los datos obtenidos de ambas regiones lingüísticas (aymara y quechua) denotan que hay lenguas que tienen comunidad lingüística y otras no la tienen.

Por ende, el nivel meso de la sociolingüística resalta el análisis de las lenguas comunitarias, donde el aymara o el quechua es una lengua comunitaria nacional, vale decir, la primera lengua comunitaria (L1c) y el castellano es la lengua comunitaria plurinacional, en este caso, la segunda lengua comunitaria (L2c). En cambio, los idiomas extranjeros son lenguas no comunitarias en Bolivia, siendo así, cada cual la tercera lengua individual (L3i).

8.1.2. LA SITUACIÓN PLURILINGÜE DE LA REGIÓN AYMARA

Se describe asimismo los resultados de las 208 ocurrencias que corresponden a 104 personas encuestadas en el área urbana de la región aymara. Ésta es una de las regiones de la zona andina, donde la situación sociolingüística se manifiesta por el plurilingüismo urbano-regional, en cuyo contexto la lengua aymara es la nativa indiscutiblemente presente; sin embargo, el quechua se manifiesta minoritariamente como la lengua del grupo lingüístico nativo. El castellano es la lengua igualmente predominante por su presencia en la ciudad de La Paz, El Alto y Viacha. La lengua extranjera dominante que se recoge en los datos es el inglés, aunque muy por debajo del aymara y castellano.

Figura N° 42. Porcentaje de hablantes de cada lengua del plurilingüismo en la región aymara.



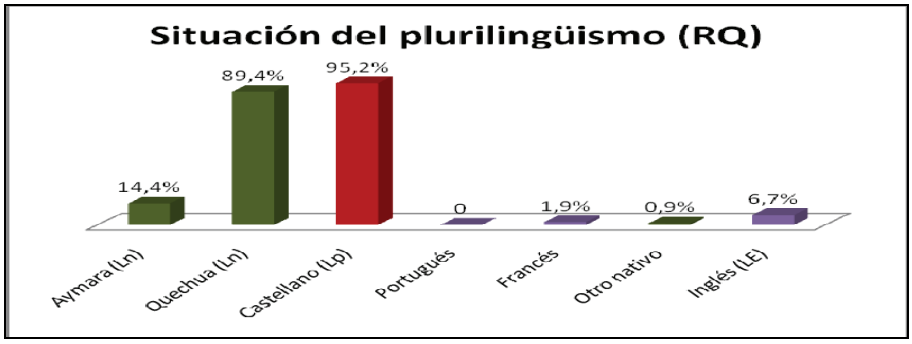
La situación plurilingüe de la región presenta la lengua aymara con un número de 79 ocurrencias, llegando a ser el 76% de los informantes de habla aymara. El quechua es la lengua minoritaria de esta región con apenas 5 ocurrencias. El castellano recoge 96 ocurrencias, alcanzando hasta indicar que el 92,3% de los encuestados declara saber castellano. El inglés registra minoritariamente 25 ocurrencias, es decir, el 24% señala saber el inglés o tener algún nivel de inglés. Los otros idiomas extranjeros francés y portugués no fueron significantes y se ve una ausencia de los otros idiomas nativos minoritarios.

La región aymara presenta la coexistencia de dos lenguas mayoritarias, castellano y aymara, con una diferencia de 16 puntos porcentuales entre ellas y ambas caracterizan este territorio como una región plurilingüe. El quechua acompaña al aymara en su condición de lengua minoritaria de la región, sin embargo, el inglés logró superar al quechua en 19 puntos porcentuales, lo que le consolida como la tercera lengua del plurilingüismo urbano-regional.

8.1.3. LA SITUACIÓN PLURILINGÜE DE LA REGIÓN QUECHUA

Según el resultado de las 217 ocurrencias registradas en las 104 personas de la región quechua se ha encontrado un panorama similar a la de aymara con algunas diferencias cuantitativas que cualitativas. Así, la región quechua muestra el plurilingüismo con la presencia altísima de la lengua quechua y una significativa presencia de la lengua aymara. El castellano es a su vez la lengua predominante de la región por su carácter vehicular entre ambas lenguas nativas más la existencia mínima de las lenguas extranjeras, entre éstas el inglés es la de mayor reconocimiento. En tal sentido, este plurilingüismo urbano-regional comprende las ciudades de Cochabamba, Quillacollo y Sacaba, agrupadas en la misma área urbana.

Figura N° 43. Porcentaje de hablantes de cada lengua del plurilingüismo en la región quechua.



Las lenguas de esta situación plurilingüe se distinguen entre ellas por su presencia reflejada en la recurrencia de respuestas. Así el quechua alcanzó 93 ocurrencias, arrojando la cifra de 89,4% de los encuestados que declaran hablar esta lengua; sin embargo, el aymara se ubica con 15 ocurrencias, reflejando el 14,4% que dicen a la vez hablar esta lengua, lo que evidencia la presencia del grupo lingüístico nativo. El castellano llega hasta la cifra de 95,2% superando levemente la cifra anterior de la región aymara. El inglés establece su presencia tan sólo con 7 ocurrencias, donde esta lengua contrasta notoriamente con el bilingüismo paralelo entre quechua y castellano que componen este contexto plurilingüe. Los restantes idiomas extranjeros y nativos no brindan su presencia significativa, al igual que en la región aymara.

La diferencia porcentual entre el castellano y el quechua son solamente de 6 puntos, mientras que el aymara acompaña muy de lejos al quechua, superando en 7 puntos porcentuales a la cifra del inglés.

En tal contexto, los rasgos plurilingües distintivos entre ambas regiones aparecen, como ser:

- La presencia paralela del idioma nativo y castellano en ambas regiones.
- La mayor presencia del aymara en la región quechua, respecto de la menor presencia quechua en la aymara.
- La significativa inclinación al inglés en la zona aymara que en la quechua.

8.1.4. RELACIÓN ENTRE PRIMERA Y SEGUNDA LENGUA

Los datos del cuestionario nos muestran que la primera tendencia de cambio lingüístico va del monolingüismo de lengua nativa al bilingüismo de lengua nativa y castellano. La segunda tendencia de cambio es del monolingüismo castellano al bilingüismo castellano y nativo. Por último, una tercera tendencia denota un cambio

lingüístico a nivel microsocial que alcanza a algunas personas que hablan el castellano, luego aprenden el idioma inglés como su segundo idioma.

Cuadro N° 23. Número de hablantes de primera lengua en relación con su segunda lengua.

Fo		Cuál es la segunda lengua (L2) que has aprendido?			Total
		Castellano	Inglés	Lengua Nativa A/Q	
Cuál es tu lengua materna (L1)?	Castellano	4	8	58	70
	Lengua Nativa A/Q	81	3	26	110
	Lengua Nat A/Q y Castellano	5	0	7	12
Total		90	11	91	192

Test de independencia con chi²: χ^2 80,5375 > $\chi^2\alpha$ 9,49; $p < 0,05$

Respecto a la primera tendencia, la tabla de contingencia que relaciona las variables lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) aprendida, muestra que 81 personas aymara o quechua hablantes como L1 aprendieron el castellano como L2; entretanto, otras 26 personas, ratificaron la misma lengua nativa como su segunda lengua. En la segunda tendencia, hay 58 personas castellano hablantes como L1 quienes aprendieron el idioma nativo como L2. No obstante, la tercera tendencia denota sólo 8 castellano hablantes quienes aprendieron el inglés.

Continuando con el cruce de variables, esta vez entre la lengua materna (L1) y la tercera lengua (L3) encontramos un reajuste del volumen lingüístico, que se manifiesta por el no aprendizaje de una tercera lengua, lo que significa la ratificación del bilingüismo a nivel social. Sin embargo, entre las pequeñas tendencias que logran la ampliación del volumen lingüístico están el aprendizaje del idioma inglés como L3 y el aprendizaje del idioma nativo L3. De tal modo, el inglés como L3 o la lengua nativa como L3 son hechos más individuales que colectivos.

Asimismo, existen 60 personas de no relación L1-L3, quienes tienen la lengua nativa como L1 y no aprendieron ningún tercer idioma; sin embargo, 38 de los nativo hablantes aprendieron el inglés, es decir, hay la relación L1-L3. Los castellano hablantes de L1 de igual manera aprendieron el inglés como L3, pues son 34 personas, quienes declaran aprender este idioma extranjero. Por último, 16 castellano hablantes apredieron una lengua nativa como L3.

Por otro lado, se observa el reajuste del volumen lingüístico en la relación de una segunda a una tercera lengua. Este reajuste, visto desde la L2, se posiciona por la opción de ningún tercer idioma; pero las tendencias de ampliación del volumen lingüístico van por el inglés como L3 y por un idioma nativo como L3.

Pues, respecto al reajuste del volumen en el cambio lingüístico, 36 hablantes de lengua nativa como L2 dijeron no tener una L3; del mismo modo, 48 hablantes del castellano como L2 tampoco tienen una L3. No obstante, la ampliación del volumen se da con 40 personas de lengua nativa como L2 quienes tienen el inglés L3; como también 31 hablantes del castellano como L2 indicaron este idioma extranjero. En sentido contrario, 9 personas de lengua nativa como L2 y 8 personas castellano hablantes como L2, ambos indicaron el aprendizaje del idioma nativo como un tercer idioma.

8.2. DISTRIBUCIÓN INTERCULTURAL DE LAS LENGUAS DEL TRILINGÜISMO

Las lenguas y sus combinaciones se explican a su vez desde el ámbito intercultural, donde estos idiomas resultan ser los reflejos de las relaciones culturales que se instalan en el contexto interregional de Los Andes de Bolivia y en el territorio de este país. En tal sentido, las lenguas llevan una carga de identidad con la cual las personas se reconocen y manifiestan pertenecer, relacionarse o sencillamente ser hablante de una u otra lengua del plurilingüismo y del multilingüismo estudiados. Ahí las lenguas juegan un rol identitario de lo que se ocupa este capítulo.

8.2.1. LA PERTENENCIA ÉTNICA

Los grupos étnicos mayoritarios en la zona andina son los aymaras y los quechuas, que según la lengua que hablan las personas expresan su pertenencia, sea a la aymara o a la quechua. A su vez, Bolivia reconoció los grupos étnicos aymara y quechua, a partir de febrero de 2009, como naciones indígenas, de las cuales están además otras 34 naciones; por tanto, transformó la denominación de República de Bolivia a un Estado Plurinacional, compuesta de 36 naciones indígena originario campesinas.

Desde esta perspectiva, el estudio de los grupos nativos contiene un carácter subjetivo que les ubica a los hablantes en un panorama intercultural, que a su vez ellos logran desarrollar una identidad intercultural, como la manifiestan las personas de región aymara como también las de región quechua.

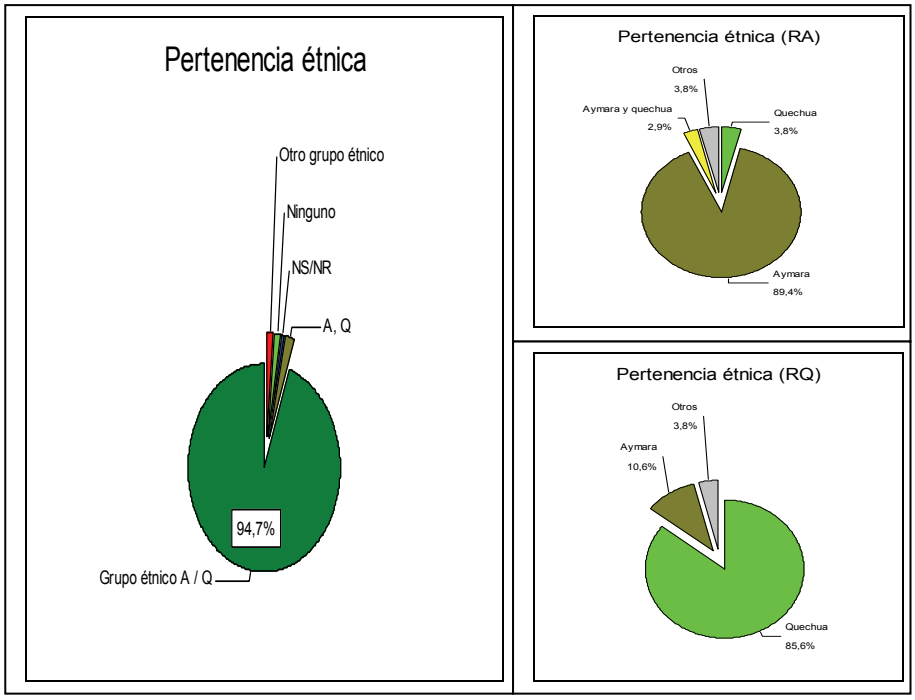
a) Identificación con el grupo étnico

a-1. Identidad cultural de los bilingües y trilingües según el cuestionario

La identificación étnica de las personas se ha trabajado a través de la pregunta: *¿Con qué grupo étnico o cultural te identificas?* Las respuestas evidencian que la identidad nativa es la claramente predominante, frente a los que dijeron no pertenecer a algún

grupo étnico. Se constata, por ende, una concentración de respuestas hacia el grupo nativo.

Figura N° 44. Identidad étnica de los informantes.



Los detalles nos muestran que 197 de los 208 encuestados señalaron pertenecer al grupo étnico nativo, alcanzando al 94,7%; a su vez, estos encuestados se distribuyen en 104 que dijeron pertenecer al grupo étnico aymara y 93 al grupo étnico quechua, ambos equivalentes a 50% y 44,7%. Asimismo 4 personas encuestadas indicaron pertenecer al aymara y al quechua a la vez; otras tres personas indicaron que pertenecen a otro grupo étnico que no sea ni aymara ni quechua. En cambio, 3 encuestados indicaron no pertenecer a algún grupo étnico. En consecuencia, los matices nos muestran una leve diferencia entre los que se identifican con el aymara y con el quechua, con una frecuencia que aventaja el primero al segundo.

De acuerdo a la variable regional, 93 de los 104 encuestados de la región aymara se han identificado como aymara, siendo el 89,4%; no obstante, 89 de los 104 de la región quechua, como quechua, correspondientes al 85,6%. Asimismo 4 personas de la región aymara se han identificado como quechua, vale decir el 3,8%; mientras que en la región quechua 11 se han identificado como aymara, el 10,6%. Como se puede apreciar, ambas regiones concentran las respuestas sea para el aymara o para el quechua, consolidándose la identidad básica con mayor fuerza en el primer grupo que en el segundo.

a-2. Identidad cultural de los trilingües transversales y bilingües alternos según el grupo focal

El trabajo con los dos grupos focales, una en la región aymara (RA) y otra en la región quechua (RQ), nos revela que hay una gama de identidad intercultural por la acumulación de hasta tres identidades complementarias, donde la identidad básica está construida por la pertenencia étnica, luego una complementaria por la identidad mestiza o boliviana y otra suplementaria por una más abierta como es la identidad interactiva con los extranjeros en una visión globalizante. El cuadro de identidades de los participantes del grupo focal se presenta a continuación:

Cuadro N° 24. Identidad étnica nativa, identidad mestiza e identidad globalizada.

Participantes	**Identidad nativa**	**Identidad mestiza**	**Identidad globalizada**
Persona 1FG	Aymara		
Persona 2FG	Aymara		
Persona 3FG	Aymara y quechua		
Persona 4FG		Boliviana no aymara	
Persona 5FG	Aymara		
Persona 6FG	Aymara		
Persona 7FG	Aymara		
Persona 8FG	Aymara		
Persona 9FG	Quechua	Mestiza	
Persona 14FG	Quechua	Mestizo	Globalizado
Persona 15FG	Quechua		
Varios de RQ	Quechua		

a-3. Identidad cultural de los trilingües transversales según la entrevista

Los trilingües transversales manifiestan sus diferencias y coincidencias en los datos que se añaden a la cuestión de tres lenguas. La diferencia principal se muestra en la identificación étnica. El primer trilingüe se identifica como aymara-mestizo. Él en primer lugar se considera aymara porque ha aprendido este idioma como su primera lengua y se considera mestizo por haber aprendido el castellano y el inglés, asimismo en cuanto a su mestizaje aclara ser un "*practitioner*" del idioma inglés:

Ent. Entonces te consideras aymara, también mestizo o cómo…

Inf. [32P] Sí, perdón, yo me considero aymara mestizo, si vamos a una gradación aymara, mi primera lengua ha sido el aymara, y mestizo porque por herencia hemos adquirido el castellano y el inglés, podía ser… En Gran Bretaña hay escuelas de practitioners, que son las personas que hablan inglés pero no viven en esa tierra en Gran Bretaña, yo me considero un practitioner in English porque lo hablo en todo momento y en cualquier circunstancia.

La otra persona trilingüe no se inclina a ninguna de las identidades étnicas, tampoco hacia el mestizaje. Así la segunda persona trilingüe toma una identificación muy dinámica y pragmática, de modo que le lleva a ser más tolerante hacia las identidades fijas. Entonces para ella la identidad es indiferente. Sin embargo, valora la identidad étnica, en el sentido de que permite conocer sus raíces y la historia:

Ent. Y cómo te sientes ahora, hace rato me decías que tienes una abuela en Sacaba, supongo que de parte de tu mamá eres de Cochabamba y de parte de tu papá eres de Potosí, tú creciste en contexto quechua ¿cuál es tu definición de identidad?

Inf. [56P] Bien interesante la pregunta sobre la identidad, la verdad que en el momento de aprender idiomas no analizas el hecho de tu identidad, creo que hasta el momento que alguien te lo pregunte, nunca me había puesto a pensar qué identidad tengo yo, ni siquiera con el curso que había hecho hace unos años atrás cuando nos preguntaba: 'con qué idiomas te identificas' era la pregunta pero la conclusión era si tú decías quechua era que te identificas quechua, esa era la deducción, cuando sacó sus libros Xavier Albó era así, pero la verdad no podría decir que con los quechuas, que con los castellanos ni con los ingleses, no lo he pensado sólo lo he vivido y hasta ahora lo estoy viviendo, se me es indiferente, la verdad.

La diferencia secundaria de los trilingües radica en el interés académico. El primer trilingüe menciona su interés de integrar la lengua nativa con la lengua extranjera en el contexto educativo; mientras que el segundo trilingüe se centra en la enseñanza de ambas lenguas distantes sin necesidad de integrarlas, a la manera del primero, pero sí tomar en cuenta las asociaciones fonológicas y gramaticales que existen entre estas lenguas.

Las coincidencias se muestran en que ambos trilingües han aprendido otra lengua extranjera como otra L3. Ello a la vez coincide que en ambos casos fue el francés. Asimismo, ambos coinciden en que no usan esta lengua o usan muy poco. Entonces esta otra tercera lengua quedó en ambos casos en el aprendizaje y no pudo pasar al uso, por la prioridad que ambos trilingües dieron al inglés, y también, por la fuerte influencia americana en el contexto de las lenguas extranjeras, tal es el caso del primer trilingüe que mantiene vigente el idioma vía canal CNN, que transmite naturalmente el inglés americano.

Cuadro N° 25. Identidad étnica y datos complementarios de los trilingües transversales.

	Ítem	Primer trilingüe (Persona 20IN)	Segundo trilingüe (Persona 30IN)
1	Identidad étnica.	Aymara mestizo.	Indistinto.
2	Otra lengua extranjera aprendida.	Francés como otra L3.	Francés como otra L3.
3	Uso de la otra lengua extranjera.	Casi no usa.	Usa muy poco.
4	Interés académico.	Integrar la lengua nativa con el inglés.	Enseñar lenguas.

Por último, cabe enfatizar tres factores que sobresalen en las entrevistas, que son: el factor de migración de los padres de ambos trilingües a la ciudad; luego el factor de bilingüismo temprano que se produce con el grupo parlante del idioma nativo, vale decir, su familia donde algunos de ellos viven en la ciudad y otros en la comunidad de origen; finalmente, el factor de interés de aprender una lengua extranjera. Al respecto, ambos trilingües indicaron que tuvieron interés desde su educación secundaria en leer y escuchar el inglés durante su vida. En consecuencia, tales factores permitieron el aprendizaje y el uso de las tres lenguas en el contexto plurilingüe del país.

Primer trilingüe:

Ent. Y ¿cuándo has aprendido el inglés?, ¿desde qué edad?

Inf. [17P] Bueno, yo he aprendido el inglés ya estando en colegio, recuerdo cuando estaba ya en la secundaria en el colegio, me empezó a gustar, desde la primera vez que escuché a mi profesora, hablar el idioma y el acicate, la motivación más interesante que yo recibí fue al graduarme como bachiller, el colegio donde yo estaba que era el colegio Gualberto Villarroel aquí por la Issac Tamayo, ese colegio todavía existe y en ese lugar la profesora nos regaló a un par de los alumnos de la promoción libros de inglés, cuando llegué a mi casa yo traté de… el libro de inglés y no podía entender lo que estaba impreso en ese libro, de ahí que me puse como meta aprender el inglés...

Segundo trilingüe:

Ent. Los hábitos no han cambiado ¿Cómo has aprendido el inglés, cuál ha sido tu inicio?

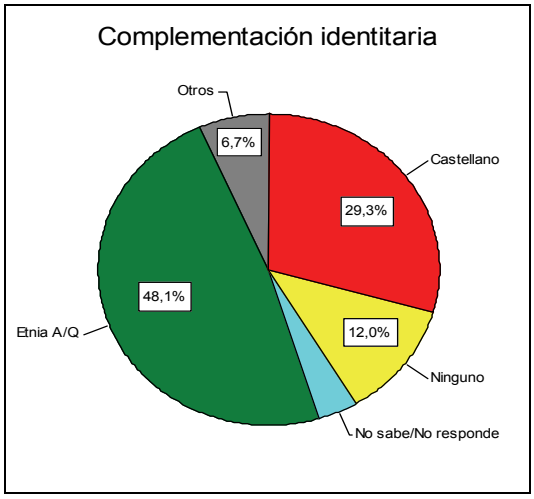
Inf. [41P] Bueno, en primer lugar el inglés, en mi primer contacto fue en colegio ¿no? de primero a cuarto medio, pero mi profesora era muy aburrida, en colegio no he aprendido absolutamente nada, ni siquiera pronombres personales….. Entonces no sentía motivación de aprender digamos el inglés, pero, al salir bachiller yo quería primero ser profesora de Literatura y lenguaje

porque me encantaba leer y mi profesora de Literatura era muy exigente, por año nos hacía leer mínimo 10 libros, por mes tenías que terminar un libro y me encantaba leer, me encantaba, incluso leía los libros extras ella decía: 'si quieren estos más ponía en la lista' y yo siempre era fanática de comprarme otros más, entonces me hubiera encantado ser profesora de Literatura y lenguaje pero justo mi hermana mayor que sale dos años más antes que yo dice: 'yo quiero ser profesora de Lenguaje y literatura', bueno, entonces me gustaría aprender idiomas, era mi segunda opción, si no era el plan A, era el plan B, entonces decidí estudiar idiomas…

b) Complementación identitaria con otro grupo cultural

Desde una perspectiva intercultural se ha trabajado la identidad complementaria a través de la pregunta: *¿Además complementas tu identidad con algún otro grupo cultural?* Las respuestas constatan respecto a la identidad étnica anteriormente descrita, una leve dispersión hacia tres direcciones, como ser, una gran parte de los encuestados ratifica su identidad con el idioma nativo, aymara o quechua, otra parte lo complementa con el castellano y un tercer sector que elige la opción "ninguno".

Figura N° 45. Complementación identitaria a la étnica.



Según los detalles, 100 de las 208 personas ratifican su identidad con el idioma nativo, es decir, el 48,1%. Otras 61 personas complementan con el castellano, el 29,3%. Al contrario, 25 personas no complementan su identidad anterior con algún otro grupo cultural.

Siguiendo el criterio regional, 34 encuestados de los 104 de la región aymara indican ratificar su identidad con el mismo grupo aymara, alcanzando al 32,7%; otros 15 encuestados, el 14,4%, amplían con el quechua. Del mismo modo, 29 personas, el 27,9%, complementan su identidad con el grupo castellano; mientras que 13 personas, el 12,5%, dijeron no complementar su identidad básica.

Los encuestados de la región quechua, muestran respuestas algo distintas a la región anterior. Pues, 39 de los 104 encuestados indicaron ratificar su identidad con el mismo quechua, es decir, 37,5%; a su vez 12 personas, el 11,5%, señalaron ampliar su identidad con el aymara. En cambio, 32 personas, el 30,8%, complementan con el grupo castellano. Por otro lado, 12 encuestados, el 11,5%, indicaron no complementar su identidad primaria.

Los contrastes nos indican que la región aymara tiende a ratificar su identidad básica en menor grado que la región quechua. Asimismo, la complementación con el quechua en la región aymara aventaja a la complementación con el aymara en la región quechua. Entretanto, la identificación en la región quechua con el grupo castellano aventaja a su correspondiente identificación de la región aymara.

8.2.2. RELACIÓN ENTRE LENGUA MATERNA (L1) Y GRUPO ÉTNICO

La lengua identitaria, formada por la relación entre la lengua materna (L1) y la pertenencia étnica del hablante revela que la lengua nativa se convierte en primera lengua identitaria, tanto para los castellano hablantes como para los nativo hablantes de ambas comunidades lingüísticas. A su vez, el pequeño grupo de bilingües de cuna corroboran la relación identitaria.

Cuadro N° 26. Número de hablantes de la lengua materna (L1) y su relación con la pertenencia étnica.

Fo		Grupo étnico A/Q
Cuál es tu lengua materna (L1)?	Castellano (L1)	72
	Lengua Nativa A/Q (L1)	112
	Lengua Nat A/Q y Castellano (L1)	12
Total		196

Test de bondad de ajuste con chi²: χ^2 77,555 > $\chi^2\alpha$ 5,99; $p < 0,05$

Según las encuestas del trabajo de campo, 112 personas con lengua nativa como L1 se identifican con el grupo étnico aymara o quechua. De la misma manera, 72 encuestados que han adquirido el castellano como L1 mantienen la identificación del grupo étnico aymara o quechua, y otras tres personas, optan por la opción “ninguno”. Esta relación entre lengua e identidad étnica nos manifiesta la importancia del capital étnico y del capital lingüístico en el análisis sociolingüístico de la lengua nativa.

8.2.3. RELACIÓN ENTRE GRUPO ÉTNICO E IDENTIDAD COMPLEMENTARIA

Los datos de la tabla de contingencia nos muestran que aparte de consolidar primeramente su identidad étnica los informantes desarrollan su identidad social, la

que se asocia a la denominada por Albó (1995) la Bolivia castellana. Esta complementación indica que el castellano es la lengua de la bolivianidad, la que posibilita la relación intercultural entre las distintas comunidades lingüísticas nativas.

Cuadro N° 27. Número de hablantes en relación a su identidad étnica e identidad complementaria.

		Además complementas tu identidad con algún otro grupo cultural?				Total
		Castellano	Ninguno	No sabe/NR	Grupo étnico A/Q	
Con qué grupo étnico o cultural te identificas?	Grupo étnico A/Q	60	24	8	93	185

Test de bondad de ajuste con chi²: χ^2 93,6811 > $\chi^2\alpha$ 7,81; p < 0,05

Según la relación de los datos del grupo étnico y la identidad cultural complementaria, 60 personas encuestadas se identifican con aymara o quechua y tienen al castellano como su identidad complementaria, también hay 24 personas que optaron por la opción “ninguna identidad complementaria”; sin embargo, 93 encuestados se inclinaron por la misma identidad nativa.

8.3. LAS REPRESENTACIONES DEL MUNDO

Se ha trabajado tres representaciones del mundo, ligadas a los idiomas correspondientes. Entre éstas están la visión del mundo indígena, la percepción de la visión del mundo castellano no-indígena y percepción de la visión del mundo de los extranjeros. Estas representaciones nos ayudan a anclar el pensamiento de los informantes y explicar con mayor profundidad la identidad vertida por los encuestados.

8.3.1. LA VISIÓN DEL MUNDO INDÍGENA

La visión del mundo de los indígenas se ha realizado, específicamente desde la óptica de los aymaras y de los quechuas, lo que resulta en otras palabras la visión del mundo andino a partir de los propios encuestados. La pregunta que nos ayudó a recoger esta información fue: *¿Cuál es la visión del mundo que tienen los andinos?* Los resultados nos indican que hay una concentración de respuestas en la visión histórica y en el tiempo presente.

Figura N° 46. La visión del mundo de los indígenas andinos.

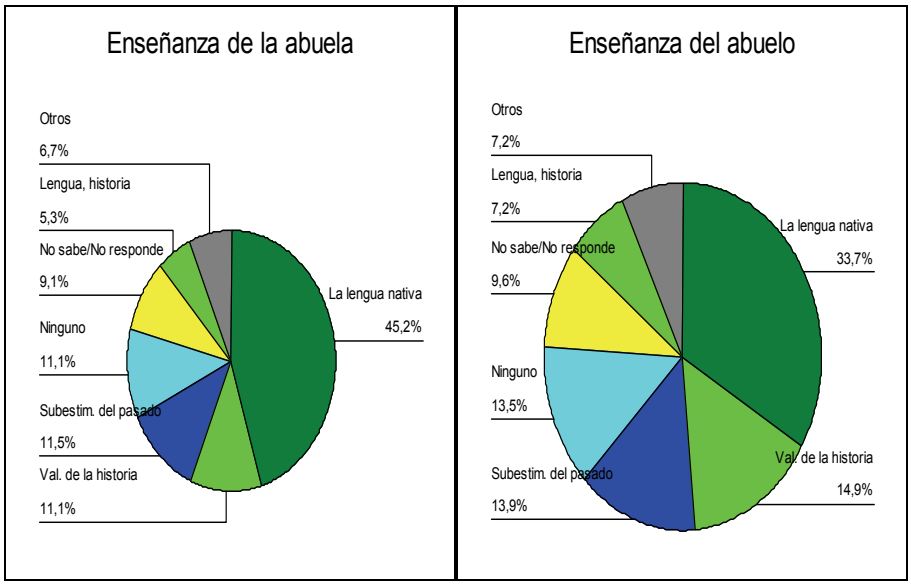
Los detalles nos llevan a afirmar que 128 de las 208 personas representan el mundo en los hechos del pasado, este 61,5% enfatiza la historia como el pilar de la representación de la cosmovisión andina. Asimismo, un segundo sector de 48 personas, el 23,1%, señala el énfasis en el presente como el indicador relevante en la concepción del mundo andino. Ambos sectores muestran una complementación mutua desde una óptica del tiempo y del espacio.

Asimismo estos datos han sido ratificados desde las regiones, donde 64 de 104 encuestados de la región aymara, el 61,5% y otros 64 de la región quechua, también el 61,5%, indicaron que el énfasis en la historia es el principal constructor del mundo andino. Del mismo modo, 24 encuestados, el 23,1%, de la región aymara y otros 24 siendo igualmente el 23,1% de la región quechua coincidieron en señalar que el énfasis en el presente es el pilar del mundo andino.

El rol de los abuelos en la interculturalidad

A fin de ampliar los datos de la visión indígena se ha incorporado la relación del informante con el abuelo. Para ello, se han planteado estas preguntas: *¿Qué es lo que te ha enseñado tu abuela?* y *¿Qué es lo que te ha enseñado tu abuelo?* Consecuentemente los resultados nos indican que sus abuelos les enseñaron la lengua nativa, la valoración de la historia; sin embargo, otro sector indica la subestimación del pasado.

Figura N° 47. Relación abuela-abuelo en los roles de enseñanza.



De acuerdo a los detalles, 94 de las 208 abuelas enseñaron la lengua nativa a sus nietos, siendo el 45,2%; otras 23, vale decir, el 11,1% enseñaron la valoración de la historia; empero 24 abuelas, el 11,5%, transmitieron la subestimación del pasado. Por otro lado, 23 preguntas sobre las abuelas han sido respondidas en sentido de ninguna enseñanza, mientras que 19 preguntas no han sido respondidas.

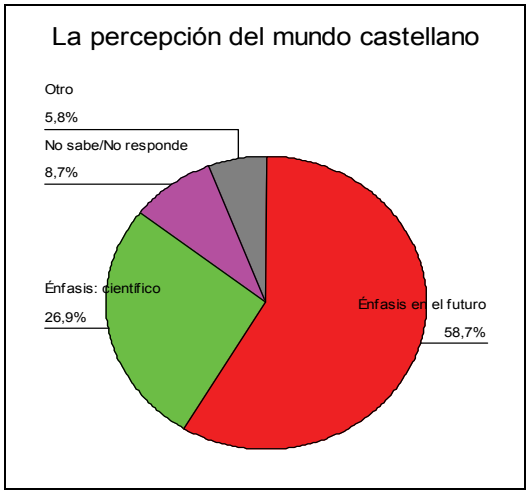
Respecto a los datos de los abuelos, 70 de los 208 encuestados dijeron que sus abuelos les han enseñado la lengua nativa, siendo el 33,7%; otros 31 encuestados, el 14,9%, indicaron que sus abuelos les han transmitido la valoración de la historia; no obstante, 29 encuestados señalaron que han recibido la subestimación del pasado por parte de sus abuelos. En cambio, 28 encuestados dijeron ninguna enseñanza del abuelo; en el mismo sentido, 20 personas no han respondido a la pregunta sobre su abuelo.

Cabe aclarar dentro de la distinción entre las abuelas y los abuelos, las primeras son las que mayormente han transmitido la lengua nativa respecto de los segundos. En contraposición, los abuelos son los que más han enseñado a valorar la historia respecto a las abuelas; del modo contrario, también un sector de abuelos ha transmitido la subestimación del pasado que supera al correspondiente sector de las abuelas.

8.3.2. LA PERCEPCIÓN DE LA VISIÓN DEL MUNDO CASTELLANO NO-INDÍGENA

La percepción sobre el mundo castellano no-indígena se ha recogido a través de la pregunta: *¿Cuál es la visión del mundo que tienen los hispanófonos de las ciudades?* Los resultados nos muestran el énfasis en el futuro, el énfasis en lo científico y el desconocimiento sobre la visión no-indígena.

Figura N° 48. La percepción del mundo castellano.



Según los detalles, 122 de las 208 personas, es decir el 58,7%, indicaron que los castellano hablantes no-indígenas construyen el mundo en base al énfasis en el futuro. Otras 56 personas, el 26,9%, señalaron el énfasis en lo científico. Por último, 18 encuestados no respondieron a la pregunta sobre el mundo hispanófono. De tal suerte, que la representación del mundo castellano no-indígena se caracteriza por la visión de futuro y acompañado por el énfasis en el quehacer científico.

8.3.3. LA PERCEPCIÓN DE LA VISIÓN DEL MUNDO DE LOS EXTRANJEROS

Se ha planteado la pregunta: *¿Cuál es la visión del mundo de los anglófonos?* Ello nos ha permitido encontrar la percepción sobre la visión del mundo de los extranjeros. Aquí se ha visto que el énfasis en la globalización predomina sobre el énfasis en el turismo.

Figura N° 49. La percepción del mundo anglófono.

Siguiendo los detalles, 96 de los 208 encuestados, es decir el 46,2%, señalan que el énfasis en la globalización es el componente de esta visión. Otros 76 encuestados, el 36,5%, indican que el turismo resalta en la visión de los extranjeros. Un tercer sector de 32 personas, es decir el 15,4%, no han respondido a la pregunta sobre la visión de los extranjeros. En tal contexto, según los encuestados, la visión de la globalización caracteriza a la percepción del mundo de los extranjeros, en gran medida.

8.4. SITIOS COMUNICATIVOS DE LOS TRILINGÜES TRANSVERSALES Y BILINGÜES ALTERNOS

La descripción de los sitios comunicativos se realiza tomando en cuenta dos factores contextuales: el lugar y el tiempo. Se ha considerado “el lugar” como el factor contextual primario, luego “el tiempo” como el factor contextual complementario; además se hace la relación de ambos factores, el “lugar y tiempo”, para profundizar los sitios como contextos locativos.

Los sitios comunicativos se clasifican en dos grupos: los sitios en los que participan o actúan los informantes como hablantes, cuyos datos de autoatribución son denominados unidades de enunciado directas (UED); luego los sitios que son percibidos por los informantes, vale decir, sin que ellos sean parte activa, sino que los comentan a través de la experiencia observada en su vida cotidiana, estos datos de heteroatribución son denominados unidades de enunciado relatadas (UER).

8.4.1. SITIOS COMUNICATIVOS DONDE PARTICIPAN LOS INFORMANTES

Durante la descripción de sitios comunicativos, se ha tenido en cuenta las interrogantes de tres contextos locativos: (C1) ¿dónde?, (C2) ¿cuándo?, (C3) ¿dónde y cuándo? Estas interrogantes corresponden a la caracterización de los dos factores

contextuales que componen los sitios comunicativos, como son, el lugar y el tiempo. Asimismo, tales factores se obtienen a través de las unidades de enunciado directas (UED) y se subdividen en idioma nativo, en castellano y en inglés, a fin de comprender la secuencia de los sitios comunicativos. El resultado de los grupos focales ha mostrado 90 UED del idioma nativo, 19 UED del castellano y 100 UED del idioma inglés (Ver anexos), de las cuales una parte corresponde a las UED de los sitios comunicativos, como se observa en el cuadro de abajo. Por otro lado, todos los datos de los sitios comunicativos recogidos por el grupo focal están relacionados con las tres etapas de desarrollo lingüístico: (E1) adquisición de lengua, (E2) uso y (E3) otro suplementario.

Cuadro N° 28. Unidades de enunciado directas (UED) de los sitios comunicativos.

Elección de lengua	Etapas de desarrollo lingüístico	Contextos locativos			Subtotal	Total
		C1 lugar	C2 tiempo	C3 ambos		
Aymara/ Quechua	Adq/Apr.	2	2	0	4	
	Uso	**23**	**4**	3	30	
	Otro	2	0	0	2	
	Total	27	6	3		36
Castellano	Adq/Apr.	2	0	0	2	
	Uso	**5**	0	0	5	
	Otro	0	0	0	0	
	Total	7	0	0		7
Inglés	Adq/Apr.	**23**	1	**6**	30	
	Uso	13	4	3	20	
	Otro	3	3	2	8	
	Total	39	8	11		58
Otras lenguas	Adq/Apr.	0	0	1	1	
	Uso	0	1	0	1	
	Otro	0	0	0	0	
	Total	0	1	1		2
Suma total		73	15	15		103

a) Sitios comunicativos de la lengua nativa según las UED

Aparecen 36 UED que se refieren a los sitios comunicativos del idioma nativo, donde 27 de ellos describen el lugar, 6 el tiempo y 3 el espacio-tiempo. Así, el idioma nativo manifiesta su riqueza en el énfasis del contexto relacionado al lugar. No obstante, dicha lengua presenta sólo 4 UED relacionadas a la adquisición de lengua, 30 UED relacionadas con el uso y 2 UED de otro suplementario.

Las UED son ilustradas mediante enunciados cuyo contexto locativo se subraya. Entonces, la Persona 1FG habla aymara como también el castellano en la casa, instalando así el uso de la lengua nativa en su contexto familiar; sin embargo, este uso está combinado con el uso de la lengua castellana, lo que hace de un uso bilingüe:

> *[46E] Mayormente yo, en mi casa, me comunico en aymara y español… (Pers. 1FG).*

La Persona 10FG usa el quechua en la casa, en la reunión familiar y en el mercado. El uso del quechua en la casa se da en torno a la lengua materna (L1), en sentido que la madre de la informante usa más el quechua. La reunión familiar consiste también en la visita entre los parientes cercanos donde la madre impone su lengua habitual. El mercado es otro de los lugares donde las señoras vendedoras son las que instalan el uso del quechua, a su vez que mediante el uso de este idioma se genera la confianza entre la compra-venta de productos alimenticios:

> *[245E] En reunión familiar, bueno, en el caso mío cuando estamos en familia tendemos a hablar en quechua. [246E] Yo, como hablo algo del inglés, bueno palabras sueltas le enseño a mi sobrino pequeño de dos años como los animales, son palabras sueltas nada más, [247E] y después… pero más tendemos a hablar el quechua y poco el castellano en la casa. [248E] Bueno, en las ferias sí o sí hay que hablar a algunas en quechua, [249E] yo siempre les hablo en quechua para que no se sientan mal… de confianza, cuando voy de compras les hablo en quechua, [250E] castellano un poco se utiliza en la feria ¿no? (Pers. 10FG).*

La Persona 12FG aprendió quechua mediante su mamá y a su vez por su abuela, quien le llevó al campo, donde efectivamente el informante corroboró su aprendizaje y practicó su lengua nativa:

> *[403E] el quechua hablo digamos he aprendido en dos contextos diferentes, digamos… mi abuelita me llevaba al campo para que yo pueda practicarlo alguna vez, aunque ella hablaba ¿no?... (Pers. 12FG).*

Desde estos ámbitos vistos en las citas extractadas, la lengua nativa presenta los siguientes sitios comunicativos:

- La casa.
- El instituto de idioma nativo.

- La universidad, específicamente en sus clases de lengua.
- La comunidad de origen.
- La casa de reunión familiar.
- El mercado.

Los lugares de aprendizaje y de uso están anclados prioritariamente en la casa, en las reuniones familiares y en la comunidad de origen. El instituto de idioma nativo y la universidad representan a los sitios educativos formalizados. El mercado es el sitio del idioma nativo socialmente manifiesto en la ciudad donde la comunidad lingüística del aymara o del quechua usa la lengua autóctona. Cabe señalar también que la ciudad concentra la superposición de las comunidades lingüísticas nativa y castellana, tanto en el área urbana del departamento de La Paz como en el departamento de Cochabamba.

b) Sitios comunicativos específicos del castellano según las UED

El castellano presenta 7 UED, de las cuales 2 datos son sobre el contexto situacional de la adquisición de lengua y 5 en relación al uso.

El uso de la lengua en la casa es el castellano acompañado por el aymara, por la situación de bilingüismo en contexto familiar, de modo que este idioma ocupa el nivel formal respecto al aymara porque está en directa relación con las instituciones educativas, instituciones sociales públicas y privadas asentadas en la ciudad, pues la casa urbana forma parte de la estructura de la ciudad. En tal sentido, veamos tres casos donde aparece el castellano en la casa:

> *RTL. OK, ¿en tu casa?*
>
> *Persona 2FG. [555E] Castellano y aymara.*
>
> *Persona 1FG. [556E] Castellano, aymara, [557E] poco inglés.*
>
> *Persona 7FG. [558E] Castellano, [559E] pero en mi caso pasa algo bonito, cuando nos indirecteamos o hacemos bromas a veces usamos palabras en aymara…*

Por otro lado, la Persona 15FG muestra los grados de uso de las tres lenguas del objeto de estudio, pues así la casa urbana es el contexto de uso de la lengua castellana con mayor frecuencia que el idioma nativo; por tanto, es una lengua de carácter primario respecto al nativo, éste desplazado como algo complementario y el inglés sólo incidentalmente:

> *[238E] sin embargo debo admitir que priorizamos el castellano, [239E] secundamos el quechua en mi caso y eventualmente también el inglés, ahora, eso <u>en la casa</u> y además con los niños… (Pers. 15FG).*

En tal contexto, el castellano especifica los siguientes sitios comunicativos:

- La casa.
- La universidad.
- Las oficinas públicas.
- El aeropuerto.

Como se observa, la casa forma parte del contexto del bilingüismo en el sentido que ella misma es el sitio de uso del castellano y del idioma nativo. La universidad es una de las instituciones específicas que legitima el uso del castellano desde un ámbito educativo. Luego, las oficinas públicas y el aeropuerto son legitimadores del uso del castellano desde un ámbito social, en cuyos contextos el idioma nativo está ausente según los datos recogidos.

c) Sitios comunicativos del inglés según las UED

El idioma inglés revela 58 UED, de las cuales 30 datos son de contexto situacional relacionado con la adquisición, 20 acerca del uso y 8 sobre el otro suplementario.

Dentro de la etapa de adquisición de la lengua la Persona 6FG manifiesta que ha aprendido el inglés en los últimos años de la escuela desde que inmigró del campo a la ciudad, cuando aquella vez él tenía sus 11 años, y su incursión a este idioma fue debido a la obligatoriedad del idioma extranjero en el currículum escolar. Además su aprendizaje se centraba en el contexto áulico:

> *RTL. El inglés ¿a qué edad más o menos has empezado?*
>
> *Persona 6FG. [5E] Me han obligado a mis 11 años, [6E] porque… escuchaban puro en inglés. [7E] Yo he venido de comunidad y…*
>
> *RTL. ¿En el colegio o en la escuela?*
>
> *Persona 6FG. [8E] <u>En la escuela</u>. [9E] En el colegio se llevaba inglés, francés ¿no ve?, la diferencia.*
>
> *F2GI. Lees más que escritura. ¿Has aprendido el inglés sólo o leyendo libros?*
>
> *Persona 6FG. [240E] <u>Con las clases</u> de obligación.*

El mismo proceso de aprendizaje se observa en la Persona 5FG, quien dice haber aprendido el inglés en el colegio pero que usa poco en la universidad, reduciéndose al ámbito de sus amigos:

> *RTL. Tu experiencia ¿cuál es tu primera lengua?*

Persona 5FG. [14E] El castellano, [15E] después el aymara con mi mamá y mis abuelos, [16E] el inglés en el colegio.

RTL. Y lo usas el inglés ahora.

Persona 5FG. [17E] Sí, algo con mis amigos.

RTL. ¿En qué lugares?

Persona 5FG. [18E] En la Universidad.

Es a su vez el único sitio comunicativo donde ella ha aprendido este idioma, de modo que manifiesta la falta de oportunidad al acceso a los otros sitios de aprendizaje:

F2GI. … según tu opinión ¿por qué, no todos aprenden inglés?, ¿por qué no quieres, por qué no aprendes?

Persona 5FG. [682E] No es porque no quiera, sino no he tenido oportunidad, digamos; [683E] sólo he aprendido en el colegio.

De la misma manera, el aprendizaje y el uso del inglés en la Persona 2FG es mínimo, porque la universidad es el único sitio para aprender este idioma, ya que excluye el colegio como el sitio de aprendizaje previo del idioma extranjero:

[32E] solamente el inglés lo aprendí cuando yo ingresé en la Universidad.

[37E] poco el inglés en la Universidad (Pers. 2FG).

No obstante, la Persona 1FG incluye el colegio como el lugar previo del aprendizaje del inglés, aunque su enseñanza fue reducida a algunas unidades de aprendizaje, por otro lado, un momento transversalizado por la menor importancia hacia esta lengua. A su vez él nos muestra el pensamiento de un idioma difícil de aprender; sin embargo, está presente el fenómeno de la globalización donde el inglés resulta ser importante ya desde el panorama universitario:

[41E] inglés, antes se llevaba poco el inglés, pocas lecciones, [42E] casi no había mucha importancia de aprender inglés ¿no?, [43E] cuando yo he… retomé aquí en la Universidad el inglés, entonces yo no tenía base del inglés ¿no?, tenía que retomar el nivel uno... recabando materiales, materiales más que todo ¿no?, [44E] y así poco a poco empecé (el inglés), pensé que era difícil pero para como no aprender, entonces poco a poco, [45E] como el inglés también está globalizando en comunicación y es un difícil tema, entonces a pesar de que tengo que aprender a la fuerza ¿no? (Pers. 1FG).

Siguiendo la incorporación del inglés como parte del aprendizaje de los informantes varía hacia una edad más temprana todavía, es el caso de la Persona 3FG quien

aprendió desde niña en su casa, luego continuó en el Centro Boliviano Americano, después pasó del aprendizaje al uso, hasta que logró enseñar esta lengua en un colegio, un lugar donde la educación secundaria da inicio a la lengua extranjera en Bolivia:

> *[21E] … y desde pequeña mi familia siempre ha hablado el inglés tal vez por mí, por el interés así como dice Julio… siempre a la importancia del inglés… [22E] por ese motivo desde pequeña he estudiado el inglés en el Centro Boliviano Americano, [23E] como soy docente de inglés todo el tiempo estoy hablando por mi colegio. [24E] En el curso, constantemente con colegas en inglés y estoy con alguien puro inglés, [25E] siempre estoy con inglés, con castellano, los dos (Pers. 3FG).*

La Persona 3FG corrobora la continuación del primer aprendizaje del inglés en la casa, pues ella habla con su hijo en este idioma, además del castellano. Esta introducción del inglés está reforzada por la composición de la familia extendida, de los cuales, los familiares americanos usan este idioma, de modo que ocupa el lugar del idioma nativo respecto a los otros informantes:

> *Pers. 3FG. [547E] En mi casa se **habla** bastante inglés les cuento porque tengo familiares americanos y mi hijito ha llegado a Estados Unidos, ha hecho un curso y ahora está practicando más, estamos **hablando** bastante inglés, [548E] porque mis familiares también, mi cuñado es americano también, mis sobrinitas no **hablan** castellano, **hablan** puro inglés (Pers. 3FG).*

Por otro lado, la Persona 4FG ha empezado su aprendizaje del inglés en el colegio como el resto de los informantes, a su vez estuvo presente el francés como el otro idioma extranjero de la educación secundaria, aunque desde la Ley de Reforma Educativa N° 1565, de 1994, fue reducido al único idioma extranjero dominante, el inglés. No obstante, la universidad abre sus cursos de francés para todos los universitarios inscritos en la Universidad Mayor de San Andrés, en el caso La Paz, y más aún el francés es un idioma extranjero paralelo al inglés en la carrera de Lingüística de la Universidad Mayor de San Simón, en el caso de Cochabamba. De tal manera, algunos datos del inglés van acompañados del francés, como sigue:

> *[52E] y en colegio inglés, francés, [53E] eh aquí también en la universidad he pasado inglés, francés… (Pers. 4FG).*

En el mismo sentido, la Persona 9FG inició con su inglés en el colegio y continuó con inglés y francés en la universidad:

[3E] después en colegio aprendí el inglés, luego en la universidad el inglés y francés (Pers. 9FG).

La Persona 10FG indica también que inició con su aprendizaje del inglés en el colegio, luego continuó en la universidad, aunque ella incluye el francés en su aprendizaje de los idiomas extranjeros en menor medida que del inglés:

[4E] Bueno, la primera lengua que yo aprendí fue el quechua, de mi mamá, luego el castellano y luego aprendí recién el inglés aquí en la Universidad, parte de colegio ¿no? y un poco de francés también (Pers. 10FG).

Sin embargo, la Persona 10FG reconoce que practicaba el inglés en las aulas universitarias y que luego disminuyó su uso por la falta de sitios comunicativos aparte de las aulas universitarias dedicadas a la lengua extranjera donde pueda usarla:

[332E] …digamos en las clases ¿no? pero después y una vez que terminé ya no… o sea no (ha) habido espacios ¿no? tú digamos enseñas, cuando yo he trabajado en primero básico, [333E] tampoco todo el rato se puede hablar en inglés ¿no? muy poco digamos, no hay espacio para practicar el inglés ¿no? (Pers. 10FG).

Algo distinto ocurrió con la Persona 12FG, quien empezó con el inglés en el colegio, a su vez cursó en un instituto particular, luego en la Normal, en el Centro Boliviano Americano, viajó a los Estados Unidos donde practicó este idioma, finalmente estudió en la carrera de lingüística. Esta exposición a seis sitios comunicativos le permitió usar y mantener el idioma extranjero aprendido:

[11E] y el inglés en la Normal Simón Bolivar de La Paz, acá en la universidad también… y he aprendido también francés.

[405E] En cambio el inglés, el lado opuesto, [406E] inclusive en un Instituto particular, en el Colegio, en la Normal en La Paz, en el Centro Boliviano Americano, en La Paz también, y ahora en la Carrera, [407E] tenía la oportunidad de viajar a Estados Unidos, [408E] ahí he intensificado más mi inglés de dos formas, uno informal en la calle, con mis compañeros, también he tomado como una clase formal como acá en Bolivia, de esa forma he aprendido los dos idiomas (Pers. 12FG).

De manera similar, la Persona 14FG aprendió inglés en distintos sitios comunicativos, entre ellos el colegio, el Centro Boliviano Americano, la Normal, el trabajo en Estados

Unidos, como también culminó al igual que la persona anterior estudiando en la carrera de lingüística en la universidad:

> *[410E] en cuanto al inglés, bueno, me tocó casi vivir casi en todos lados, [411E] a los 12 años… mi papá contrató un profesor particular pero a partir de eso las clases particulares que eran dos horas diarias durante la vacación… [412E] en colegio en la secundaria, [413E] después entré a La Paz, haciendo simultáneamente en el Centro Boliviano Americano, [414E] fui al cuartel, [415E] de ahí pasé a la Normal, [416E] y luego de ahí…he estado trabajando un año en… Los Ángeles (EE.UU.) también, por una invitación. [417E] Me dediqué a trabajar en Estados Unidos, en la calle, [418E] en la casa hablábamos español, [419E] volviendo acá me entré a la Universidad, la licenciatura, [420E] desde mi punto de vista, un inglés aceptable, una conversación fluida con cualquier persona. (Pers. 14FG).*

En sentido algo diferente, la Persona 7FG señala haber aprendido inglés en la carrera de lingüística de la universidad, además del francés, pero que su especialización orientó al idioma inglés:

> *[60E] luego en la Carrera (universidad) he aprendido el inglés, luego francés, pero me (he) especializado en inglés… (Pers. 7FG).*

La Persona 8FG enseña inglés en el colegio secundario pese a que se haya formado en la universidad, porque el sistema educativo boliviano habilita como profesores de secundaria sólo a los titulados de la Normal; sin embargo, al no haber la formación de lenguas extranjeras en las Normales, los profesores de lengua de la secundaria se formaron en las carreras de lingüística del sistema universitario, de manera que lograron trabajar en los colegios, aunque su reconocimiento de escalafón docente fue regularmente de interinato, sobre todo los que accedieron a la enseñanza de lenguas a partir de la aplicación de la Ley de Reforma Educativa de 1994. De tal manera, la persona 8FG ilustra su incorporación a la enseñanza del inglés en los colegios:

> *[401E] en mi caso yo he pasado a docencia de colegios porque en esa época cuando yo he entrado al magisterio no había profesores de inglés, [402E] no había la Normal de inglés ¿no?, [403E] entonces todos los de la universidad hemos acaparado sus puestos… (Pers. 8FG).*

En tal sentido, el inglés presenta los siguientes sitios comunicativos:

- El colegio.
- El instituto particular.
- El Centro Boliviano Americano (CBA).

- La universidad, específicamente en las clases de lengua.
- La Normal (Lugar de formación de profesores de secundaria).
- La estadía en Estados Unidos.

En lo referente a otras lenguas, apareció 1 UED sobre la adquisición de la lengua y 1 otro sobre el uso.

8.4.2. SITIOS COMUNICATIVOS QUE PERCIBEN LOS INFORMANTES

Los sitios comunicativos percibidos por los informantes, igualmente se clasifican en tres lenguas, de las cuales el idioma nativo es el que mayor número de sitios registra, seguido por el castellano y finalmente se agrupan los sitios donde se usa el inglés. Al respecto, el grupo focal registra 92 unidades de enunciado relatadas (UER), de las cuales la gran mayoría se refieren al contexto "lugar" (C1), pocas unidades al contexto "tiempo" (C2).

Cuadro N° 29. Unidades de enunciado relatadas (UER) de los sitios comunicativos.

Elección de lengua	Etapas de desarrollo lingüístico	Contextos locativos			Subtotal	Total
		C1 lugar	C2 tiempo	C3 ambos		
Aymara/ Quechua	Adq/Apr.	1	1	0	2	
	Uso	**25**	1	0	26	
	Ens.	3	0	0	3	
	Otro	3	4	1	8	
	Total	32	6	1		39
Castellano	Adq/Apr.	2	0	1	3	
	Uso	**22**	0	0	22	
	Ens.	1	0	0	1	
	Otro	2	0	0	2	
	Total	27	0	1		28
Inglés	Adq/Apr.	0	0	1	1	
	Uso	**12**	0	3	15	
	Ens.	4	0	2	6	
	Otro	2	1	0	3	
	Total	18	1	6		25
Suma total		77	7	8		92

Hay 77 UER que se refieren al lugar, 7 UER al tiempo y 8 UER al lugar-tiempo. Asimismo la distribución de las UER en los tres idiomas es algo equilibrada pero en

sentido descendente, siendo 39 UER para el idioma nativo, 28 UER para el castellano y 25 UER para el inglés.

a) Sitios comunicativos de la lengua nativa según las UER

El análisis de sitios comunicativos a través de las UER tiene que ver con los factores contextuales de lugar y tiempo, los cuales son a su vez operativizados en tres contextos locativos: C1, C2 y C3. En tal sentido, hay 32 UER del idioma nativo que corroboran la importancia del "lugar" como el contexto locativo primario (C1), dentro de ello la etapa de uso de lengua es el que más los manifiesta, con una recurrencia de 25 UER. El "tiempo" como contexto complementario (C2) aparece sólo con 6 UER y la combinación lugar-tiempo como contexto suplementario (C3) apenas 1 sola vez.

Así el grupo focal registró una variedad de sitios comunicativos correspondientes al idioma nativo, los cuales empiezan desde el ambiente familiar hasta los ambientes sociales; sin embargo, los lugares indicados se relacionan con el área rural, con los lugares populares de la ciudad y con los eventos familiares, tal como se presenta a continuación:

- La casa.
- La escuela.
- La universidad: Área educativa y lingüística.
- La comunidad de origen.
- El pueblo de provincia.
- La feria.
- Las oficinas públicas de beneficios.
- Las oficinas públicas de asuntos agrarios.
- Los puestos de venta en la ciudad.
- Los mercados populares.
- En la visita familiar.
- En las movilidades públicas.
- El centro de salud.
- Las fiestas familiares.
- Las oficinas policiales.
- Espacios recreativos del campo.
- En los movimientos sociales de protesta y eventos políticos.

El uso de la lengua nativa en el ambiente familiar según la Persona 3FG es muy vigente, lo cual nos permite percibir las UER de una manera muy clara. Veamos:

> *[114EM] Otra cosa que he notado es la pronunciación, yo por ejemplo <u>en mi familia</u>, **habla** muy bien aymara ¿no?, pero pronuncian de otra manera.*

Otro ejemplo que corrobora el uso del idioma nativo en la ciudad tiene que ver con las actividades de compra-venta de los sectores populares, donde el puesto de venta de productos alimenticios es el lugar favorito:

> *[78E] Aymar laxrax, kawkins alasiwins alasiñatakix, [79E] alakip mamanakax aymarat parlasipxixa. [80E] Nax ch'uñù muntha siwa, yaqhipax janiy kastills sum arsupkitixa, [81E] aymara… apnaqatapiniw aymar aruxa.*
>
> *Traducción del aymara: 'Las y los comerciantes hablan aymara con sus clientes en el puesto de venta, a fin de realizar una compra, porque algunas o algunos no hablan bien el castellano y dicen "quiero chuño" (véndeme papa deshidratada) en su propia lengua'.*

b) Sitios comunicativos del castellano según las UER

Los sitios del castellano están ligados al ámbito educativo, a las actividades de la administración pública y lugares de eventos sociales, tales son:

- La escuela.
- El colegio.
- La universidad.
- Las calles de la ciudad.
- El barrio.
- Las oficinas públicas.
- En las fiestas sociales.
- El aeropuerto.
- Los mercados populares.
- Los espacios recreativos de la ciudad.
- En la casa urbana.
- En la visita familiar en la ciudad.
- En las movilidades públicas.
- En los movimientos sociales de protesta y eventos políticos.
- En el área rural.

Así los enunciados abajo mencionados revelan que la escuela era el centro de aprendizaje del castellano de manera obligatoria, de modo que los padres de familia coadyuvaban en ello proyectando a futuro el bienestar de su hijo, al mismo tiempo rezagando su idioma nativo:

> *[632E] en la escuela tenía que aprender sí o sí **hablar** castellano aunque bien o mal, sí, [633E] es por eso que los padres de esa vez decían: si mi hijo va a seguir **hablando** 'aymara', y ahí algún día de aquí a unos 20 años, va a sufrir igual que yo…*

c) Sitios comunicativos del inglés según las UER

Los lugares del uso del inglés se reducen a sitios más específicos, los cuales están relacionados con la enseñanza del idioma, en la calle casualmente y muy acentuadamente en el aeropuerto. Los sitios referidos son:

- El colegio: en el curso de inglés.
- La universidad: en el curso de inglés.
- El área urbana: en la calle.
- En las fiestas sociales del área de inglés.
- En el aeropuerto.

Las actividades sociales de los profesores de inglés sobresalen en su particularidad por el uso del idioma, pero este idioma es reemplazado por el castellano en otras fiestas sociales donde los invitados son de distintas lenguas y culturas:

> *[499E] Dependiendo, como es multicultural, por eso nosotros cuando hacemos fiesta entre los docentes, **hablamos** en puro inglés, [500E] pero cuando hacemos todos, castellano. [501E] Cuando hacemos fiestas en el área de inglés, son en puro inglés. [502E] Invitan en inglés.*

8.4.3. RELACIÓN ENTRE LA L2 APRENDIDA Y EL LUGAR DE APRENDIZAJE DE L2

Siguiendo los resultados del cuestionario se tiene la relación de variables de la segunda lengua adquirida o aprendida y los sitios de aprendizaje de esta L2. Aquí, el castellano como L2 está asociado a la escuela, a la casa y al barrio del área urbana; pero la lengua nativa como L2 está asociada a la casa, a la comunidad y a la escuela, sitios que componen el área rural.

Cuadro N° 30. Número de hablantes de la L2 según el lugar de aprendizaje de L2.

Fo		Dónde has aprendido tu segunda lengua?				Total
		En la casa	En la escuela	En otro lugar	Casa & escuela	
Cuál es la segunda lengua que has aprendido?	Castellano	13	58	1	13	85
	Lengua Nativa A/Q	43	5	19	2	69
Total		56	63	20	15	154

Test de independencia con chi²: χ^2 84,1845 > $\chi^2\alpha$ 7,81; p < 0,05

El cuadro muestra que 58 personas encuestadas indican haber aprendido su castellano como L2 en la escuela, otras 13 personas señalan que su aprendizaje fue en la casa y 1 persona lo aprendió en otro lugar. Por otro lado, existen 43 personas quienes han aprendido su lengua nativa como L2 en la casa, otras 19 personas que lo hicieron en otro lugar y sólo 5 en la escuela.

8.4.4. RELACIÓN ENTRE LA L3 APRENDIDA Y EL LUGAR DE APRENDIZAJE DE L3

En lo que respecta a la relación de variables entre la tercera lengua adquirida o aprendida y los sitios de aprendizaje de L3 son algo distintos de la segunda lengua. Los sitios de aprendizaje priorizados por el inglés como L3 son la escuela y el colegio, la universidad y el instituto de idiomas extranjeros; por el contrario, el idioma nativo como L3 tiene entre sus principales sitios de aprendizaje la universidad, la comunidad y el instituto de idiomas nativos.

Cuadro N° 31. Número de hablantes de la L3 según el lugar de aprendizaje de L3.

Fo		Dónde has aprendido esta tercera lengua?				Total
		En la escuela y colegio	En la comu-nidad	En la uni-versidad	En el instituto	
Cuál es tu tercera lengua que has aprendido?	Inglés	32	0	18	18	68
	Lengua Nativa A/Q	2	6	11	3	22
Total		34	6	29	21	90

Test de independencia con chi²: χ^2 28,8554 > $\chi^2\alpha$ 7,81; $p < 0,05$

Los resultados nos muestran que 73 personas señalan no tener su L3. Por otro lado, existen 32 personas de inglés como L3, quienes indican haber adquirido el inglés en la escuela/colegio, a su vez 18 personas indicaron haber aprendido en la universidad y otras 18 en un instituto. A su turno, hay 11 encuestados quienes han aprendido una lengua nativa como L3 y señalan haber aprendido en la universidad, otros 6 aprendieron en la comunidad y a su vez otros 3 en un instituto.

8.5. CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

Los constituyentes del nivel meso son las comunidades lingüísticas, los grupos lingüísticos y los grupos de habla. Las primeras y los segundos están representados por las lenguas comunitarias, en cambio, los últimos constituyentes, se manifiestan por las lenguas de grupos de habla. Este último grupo se distingue de la lengua comunitaria a través de una dinámica exógena y un corte en la dinámica endógena, es decir, son bilingües con una lengua extranjera y no con una nativa. En tal sentido, las lenguas comunitarias están conformadas por el aymara, el quechua y el castellano, no obstante, las lenguas del grupo de habla son dos: el inglés y el francés, el primero con mayor presencia que el segundo. Estas lenguas son aprendidas a la vez al interior de Bolivia como una lengua extranjera.

Las lenguas comunitarias nativa y castellano aparecen paralelamente en ambas regiones lingüísticas, donde el quechua se muestra más equilibrado con el castellano que el aymara con el castellano. Asimismo ambas regiones registran la mínima presencia de lenguas extranjeras respecto a los idiomas nativo y castellano que son altamente significativos.

Por otra parte, la identidad étnica de los informantes es altamente significativa porque sólo el 5% no se identifica con la identidad indígena, el resto manifiesta como su pertenencia étnica el aymara o el quechua, de acuerdo a las regiones donde se hicieron los trabajos de campo (La Paz y Cochabamba). Ello significa que la gran mayoría está consciente de sus orígenes culturales, que provienen de las culturas aymara o quechua, tan expandidas en Los Andes de Sudamérica. Esto además evidencia la esencialización de la identidad cultural establecida en la historia milenaria precolombina cuya referencia en Bolivia es Tiwanaku[18], lo que transciende generaciones, siglos y milenios, de manera que se mantiene viva, modificada y actualizada por los encuentros con otras culturas tanto en la época colonial como en la republicana.

Los encuentros produjeron el desarrollo de una identidad complementaria como una tendencia socialmente significativa, y en algunos casos individuales, una identidad suplementaria de globalización. La identidad complementaria se aproxima a un tercio de los informantes del cuestionario, asimismo esto es confirmado con los datos del grupo focal y con los de la entrevista. Pues el desarrollo de la identidad complementaria es una identidad relacionada al castellano, lo que por cierto es una identidad social que se relaciona con la identidad boliviana y precisamente con la identidad mestiza, donde la sociedad boliviana se constituye como la identidad propiamente social. La identidad suplementaria se manifiesta como una persona

[18] Tiwanaku es el sitio arqueológico principal de Bolivia, cultura milenaria relacionada con el aymara y con la antigua lengua puquina.

globalizada y con una posición indistinta ante cualquiera de las identidades étnica y social. Sin embargo, estas asunciones globales son más individuales que sociales.

El otro asunto tiene que ver con las cosmovisiones. Aquí la cosmovisión indígena tiene una proyección al pasado. Este pasado es considerado como la historia de la propia trayectoria de la colectividad indígena. No obstante, la cosmovisión occidental percibida por los informantes está centrada en la proyección al futuro. Por ende, el desarrollo de la vida según la visión de pasado y visión de futuro, aparentemente entra en contradicción, pero es sencillamente otra manera de ver el mundo y vivir en él, que ambas visiones incluyen una a la otra, tanto el pasado incluye al futuro y el futuro al pasado. La contradicción aparente se difumina con la percepción de la globalización, la cual no se rige en el pasado ni en el futuro, siendo una visión atemporal y ambigua desde la óptica lineal del tiempo.

En cuanto se refiere a los sitios comunicativos donde se exponen los hablantes para usar sus lenguas hay los sitios compartidos y sitios diferenciados entre la lengua nativa y el castellano. Entre los sitios compartidos tenemos: la casa, el mercado y la universidad. Entre los sitios diferenciados de la lengua nativa aparecen a lo menos dos espacios comunicativos: la comunidad de origen y el instituo de idioma nativo. Entre los sitios del castellano están las oficinas públicas y el aeropuerto.

Por otro lado, los sitios que se comparten entre el castellano y el inglés son el colegio, el instituto particular, la universidad y la Normal de profesores de secundaria. Luego, aparecen como sitios diferenciados del inglés el Centro Boliviano Americano[19] y la estadía en Estados Unidos en algunos casos, sobre todo en los hablantes que han viajado a ese país.

En tal sentido, se ha explorado la identidad étnica y los sitios comunicativos que ambos son los factores básicos que constitiuyen el nivel meso, para luego pasar al nivel micro donde se estudia el trilingüismo desde el punto de vista individual.

[19] El Centro Boliviano Americano es un instituto de enseñanza del idioma inglés.

CAPÍTULO IX

NIVEL MICRO: INDIVIDUALIZACIÓN DE LAS LENGUAS

Este capítulo desarrolla las siguientes preguntas operacionales: *¿Cuál es la L1 de los hablantes trilingües de la población urbano-andina de Bolivia?, ¿Cómo se distribuyen las relaciones funcionales en los tres idiomas del hablante?* Los datos obtenidos por el cuestionario y por el grupo focal, que corresponden a las preguntas enunciadas han sido analizados mediante dos técnicas: el "análisis estadístico de datos" y el "análisis de contenido". A su vez, el capítulo desarrolla la pregunta operacional: *¿Cuál es la habilidad comprensiva y expresiva en las lenguas adquiridas por los trilingües?*, cuyos datos recogidos por el grupo focal son analizados mediante la "técnica de ponderación". Finalmente, se desarrolla la pregunta: *¿Cuál es la trayectoria de vida de los trilingües transversales?* Los datos correspondientes provienen de las entrevistas y ellas han sido analizadas a través del "análisis de contenido". El conjunto del capítulo nos presenta el multilingüismo como el nivel micro.

9.1. SITUACIÓN DEL MULTILINGÜISMO DE LOS INFORMANTES

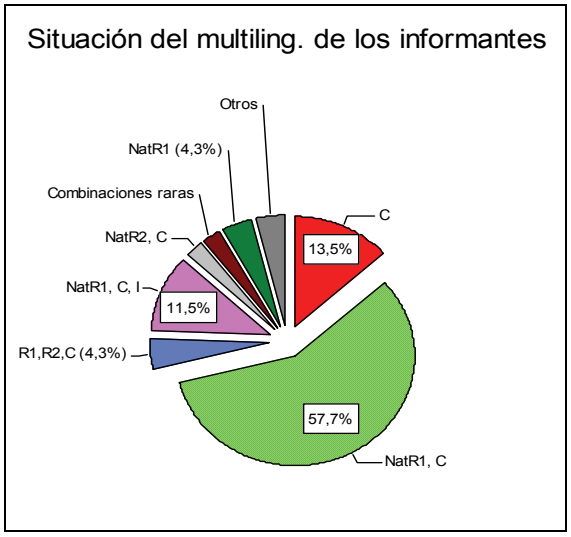
El multilingüismo es observable mediante las modalidades lingüísticas, como ser, la modalidad de bilingüismo nativo-castellano, la de trilingüismo transversal, la de monolingüismo castellano, entre otras, las cuales son producto de adquisición y aprendizaje de las lenguas por el individuo, siendo una de ellas su primera lengua, la otra segunda, y una última, la tercera lengua. Se analizan estas lenguas adquiridas a lo largo de este capítulo.

Además, cabe aclarar que cada modalidad lingüística, no es una combinación de dos o tres lenguas aprendidas libremente, sino, es una particularidad en número y clase de lengua que el individuo tiene como su volumen lingüístico; por ello, unos son bilingües nacionales, cuyos idiomas aprendidos son el idioma nativo y el castellano; otros son trilingües transversales de idioma nativo-castellano-inglés, mientras otros, trilingües diatópicos de dos idiomas nativos y castellano. Todo ello, nos lleva al análisis del multilingüismo, ubicado en el nivel micro de la sociolingüística.

Los datos del cuestionario aplicado nos ofrecen la situación sociolingüística multilingüe de la zona andina urbana de Bolivia, los que son analizados desde el nivel micro. La situación multilingüe de esta zona se caracteriza por las combinaciones de las lenguas del plurilingüismo, a las que se denominan modalidades lingüísticas, mismas que aparecen en el gráfico siguiente como dimensiones matizadas si se refieren a cierto bilingüismo o trilingüismo y en su defecto también como dimensiones puras si representan a un determinado monolingüismo.

Entre las modalidades más sobresalientes son el bilingüismo de idioma nativo y castellano, seguido por el monolingüismo castellano, luego el trilingüismo de idioma nativo-castellano-inglés como también el trilingüismo formado por el idioma nativo regional (R1) más el idioma nativo co-regional (R2) y el castellano. Existen otras combinaciones menores y raras que son también parte de este multilingüismo como se observa en el gráfico.

Figura N° 50. Porcentaje de hablantes por modalidad lingüística en la situación del multilingüismo. Nota[20].



Según las respuestas obtenidas del cuestionario 120 personas, el 57,7% del total de las 208 encuestas, declararon hablar dos lenguas, idioma nativo y castellano. Asimismo en segundo lugar 28 encuestados señalaron solamente hablar castellano, siendo el 13,5%. A su vez 24 personas indican hablar idioma nativo, castellano e inglés, componiendo el 11,5% del conjunto. Por otro lado, se evidencia que 9 personas declaran saber los dos idiomas nativos, aymara y quechua, más el castellano.

En tal sentido, este tejido lingüístico de la zona andina urbana muestra el multilingüismo urbano-interregional con la modalidad de bilingüismo que matiza a más de la mitad de los encuestados. Mientras tanto, las dos modalidades de trilingüismo identificadas se diferencian, la primera por su carácter transversal y la segunda por su carácter de frontera lingüística entre el aymara y el quechua, es decir, una relación diatópica. Pues, el carácter territorial es el que distingue al trilingüismo diatópico respecto del trilingüismo transversal, que es propiamente individual.

Asimismo este multilingüismo ha sido reconocido política y jurídicamente en su reciente Constitución Política del Estado (febrero 2009), donde oficializa el bilingüismo

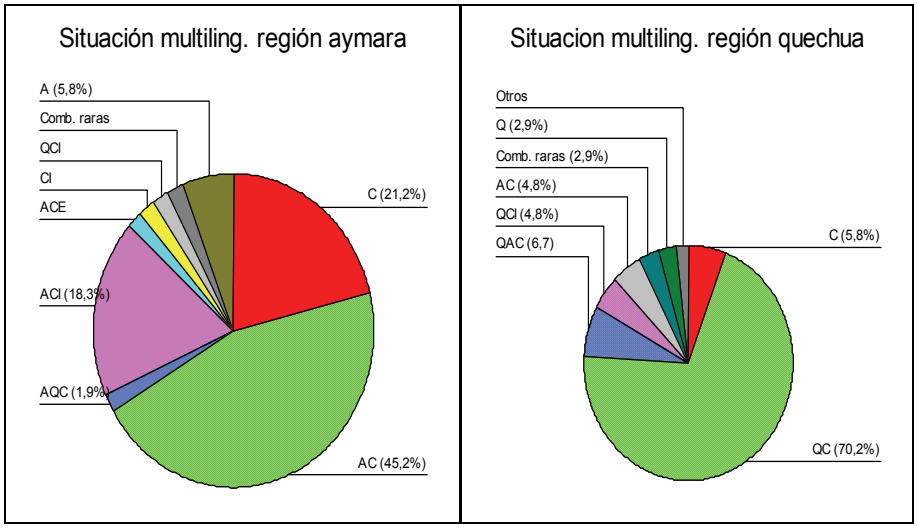
[20] La abreviación NatR1 o sencillamente R1 indica la lengua nativa del lugar donde vive el hablante y la NatR2 o R2 remite a la lengua nativa de la otra región.

entre un idioma nativo y castellano en todo el territorio nacional de Bolivia. Particularmente la región andina del país ha sido históricamente conocida por este tipo de bilingüismo, que sólo pasó últimamente a su etapa de reconocimiento constitucional.

9.1.1. LA SITUACIÓN MULTILINGÜE SEGÚN LA REGIÓN

El multilingüismo urbano-interregional muestra sus coincidencias y diferencias entre ellas. Las coincidencias se observan en que ambas regiones mantienen las modalidades de bilingüismo, de trilingüismo transversal, de trilingüismo diatópico y las del monolingüismo. Las diferencias están en el crecimiento del bilingüismo respecto al crecimiento del monolingüismo. Asimismo ambas regiones se distinguen también por la incursión al trilingüismo transversal y al trilingüismo diatópico.

Figura N° 51. Porcentajes de hablantes por modalidad lingüística en las situaciones multilingües de las regiones aymara y quechua.



El multilingüismo de cada región se obtiene de 104 encuestados para la aymara y otros 104 para la quechua. Ambas regiones muestran más multilingües y pocos monolingües. La región aymara presenta 47 personas bilingües aymara y castellano, siendo ello el 45,2%; mientras el bilingüismo quechua asciende a 73 personas, equivalente al 70,2% de los encuestados. El hecho de sólo hablar castellano es creciente en el aymara, donde las 22 personas encuestadas confirman su presencia significativa, el 21%; sin embargo, en la región quechua existe la valoración de las dos lenguas principales, de modo que sólo 6 personas indicaron hablar sólo castellano, siendo así un 5,8%.

El trilingüismo transversal va siempre acompañado del trilingüismo diatópico en ambas regiones. En el caso del área aymara hay mayor apreciación al trilingüismo transversal obteniendo que 19 personas respondieron hablar tres idiomas donde el

trilingüismo se dirige del idioma nativo al inglés, pero la modalidad diatópica por la dinámica interregional sólo registró 2 respuestas. Pasa lo contrario en la región quechua, donde el trilingüismo diatópico es más apreciado que el trilingüismo transversal, con 7 respuestas de la relación interregional y 5 de la relación transversal.

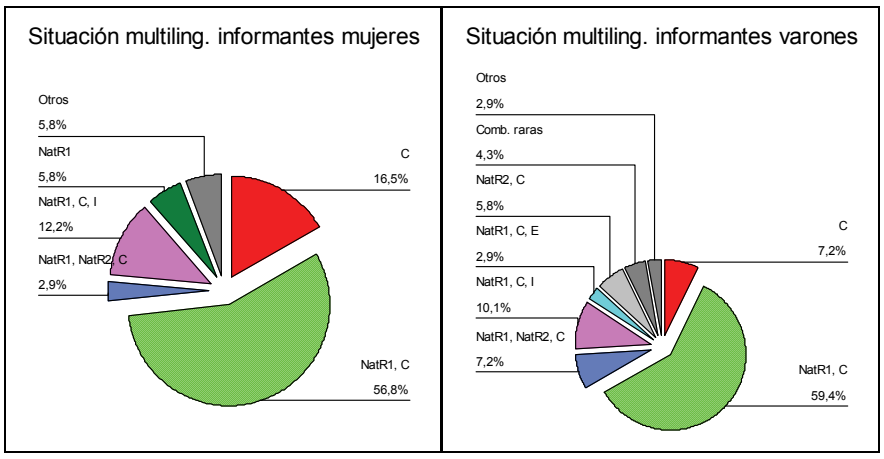
Por ende, encontramos algunos rasgos multilingües distintivos:

- Mayor bilingüismo en la región quechua respecto a la región aymara.
- Mayor monolingüismo en castellano en la región aymara respecto a la región quechua.
- Mayor inclinación al trilingüismo transversal en la región aymara que en la quechua.
- Significativa presencia de trilingüismo diatópico en la región quechua que en la aymara.

9.1.2. LA SITUACIÓN MULTILINGÜE SEGÚN EL GÉNERO

El multilingüismo según el criterio de género se refleja de manera similar entre mujeres y varones. En ambos casos se observa el predominio del bilingüismo, como también la presencia de ambas modalidades de trilingüismo, es decir, la de trilingüismo transversal y la de trilingüismo diatópico. No obstante, se identifica una vitalidad del monolingüismo en idioma nativo y una tendencia significativa hacia el monolingüismo castellano en las mujeres respecto a los varones que son más multilingües.

Figura N° 52. Porcentajes de hablantes por modalidad lingüística en las situaciones multilingües según el género.



Por un lado la diferencia en números absolutos de la población femenina encuestada supera a la masculina, empero la descripción interna de cada grupo encuentra sus

propias características y se contrasta mediante la ponderación porcentual, de manera que los procesos de multilingüismo en mujeres y varones radican en la presencia mayor o menor del monolingüismo.

De esa manera, las 139 mujeres encuestadas reflejan que 79 de ellas, el 56,8%, son bilingües entre idioma nativo y castellano, luego 23 mujeres, el 16,5%, indicaron hablar solamente castellano; a su vez, 8 mujeres, que significa el 5,8% indicaron hablar sólo el idioma nativo. Por otro lado, existe 17 mujeres, el 12,2% que señalan hablar idioma nativo, castellano e inglés. Asimismo aparecen 4 mujeres que declaran ser trilingües entre aymara, quechua y castellano.

Respecto al multilingüismo masculino, 41 varones de los 69 encuestados declaran hablar un idioma nativo y castellano, es decir, el 59,4% son bilingües de estas características. No obstante, una sola persona indica hablar sólo idioma nativo. En el mismo sentido, sólo cinco varones indicaron hablar castellano, siendo ellos los representantes del monolingüismo de este grupo. En cuanto al trilingüismo transversal son 7 personas, es decir, un 10,1% de la población masculina encuestada habla idioma nativo, castellano más inglés, asimismo 5 varones que indican hablar dos idiomas nativos y el castellano.

Por tanto, el plurilingüismo según el género se marca en relación a los siguientes rasgos que distinguen e equiparan:

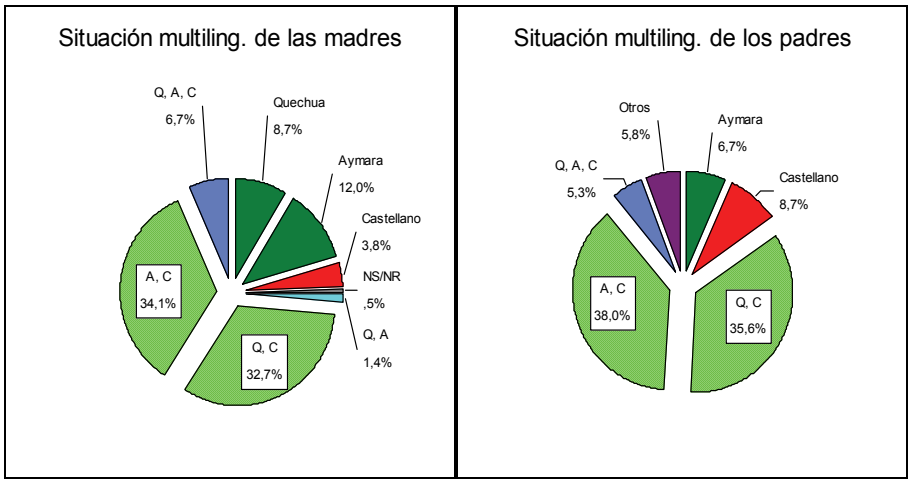
- Mayor dimensión del monolingüismo castellano en las mujeres que en los varones.
- Mayor dimensión del monolingüismo en idioma nativo en las mujeres que en los varones.
- Dimensión paralela entre el bilingüismo femenino y el bilingüismo masculino.
- Inclinación paralela al trilingüismo transversal por parte de ambos sexos.
- Significativa presencia de trilingüismo diatópico en los varones que en las mujeres.

9.1.3. LA SITUACIÓN BILINGÜE DE LOS PADRES

Se ha recogido de las 208 personas encuestadas la información acerca de las lenguas que hablan su madre y su padre. Las preguntas fueron: *¿Qué lengua o lenguas habla tu mamá?*, y la otra, *¿Qué lengua o lenguas habla tu papá?* Los resultados encontrados nos muestran que ellos son marcados principalmente por el bilingüismo entre el idioma nativo y el castellano. A su vez se identifica un monolingüismo relativo en idioma nativo y la poca presencia del castellano monolingüe.

Esta generación se distingue de sus hijos por la ausencia del trilingüismo transversal y la significativa presencia del trilingüismo diatópico, de manera que corrobora además el conocimiento de la lengua nativa en sus hijos.

Figura N° 53. Relación de situación multilingüe en las madres y los padres de los informantes.



Como se puede observar en los gráficos contrastados, se refleja los datos de las 208 madres y otros 208 padres. Dentro de ese marco, se registraron 71 madres que hablan aymara y castellano, siendo el 34,1%, a su vez 79 padres bilingües aymara y castellano, arrojan un 38%. Respecto a la combinación quechua y castellano, se registraron 68 madres bilingües, siendo el 32,7%, a su vez 74 padres también bilingües de estas características, el 35,6%.

Asimismo hay mayor presencia de madres monolingües en idioma nativo, que los padres, por ende, se ha registrado 25 madres que hablan solamente aymara, el 12%, como también 14 padres, el 6,7% que habla solamente esa lengua nativa. Por otra parte, se tiene 18 madres que hablan sólo quechua, el 8,7% del total femenino de esa generación, pero hay sólo 4 padres monolingües quechuas que equivale al 1,9% del total de padres registrados.

La presencia del castellano en las madres es menor que de los padres; siendo así 8 mujeres, el 3,8%, de habla castellana respecto a 18 padres, el 8,7%. A su vez hay la presencia del trilingüismo diatópico en 14 madres, el 6,7% y en 11 padres, el 5,3%.

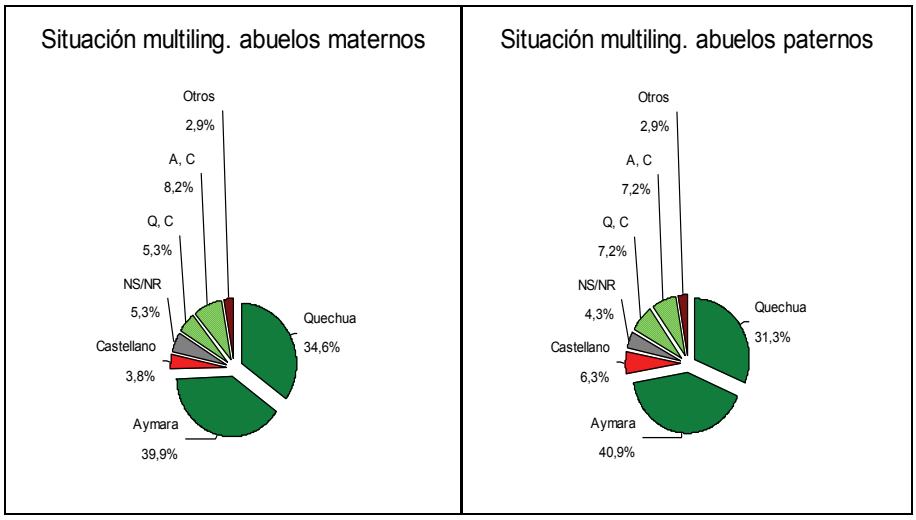
Por todo lo descrito, se encuentra los siguientes rasgos distintivos:

- Tanto las madres y los padres son bilingües con idioma nativo y castellano.
- Hay mayor población de madres monolingües en idioma nativo que los padres.
- Existe mayor población de padres que habla sólo castellano respecto a las madres castellano hablantes.
- Hay la presencia paralela de trilingüismo diatópico tanto en padres y madres.

9.1.4. LA SITUACIÓN MONOLINGÜE DE LOS ABUELOS

Los datos de los abuelos han sido recogidos a través de las preguntas: *¿Tus abuelos maternos en que lengua o lenguas hablaban entre ellos?*, y la otra, *¿Tus abuelos paternos en que lengua o lenguas hablaban entre ellos?* Los resultados respectivos cuando se observa desde el lado cualitativo es, que los abuelos tanto maternos y paternos son hablantes con mayor énfasis en el monolingüismo de idioma nativo. Cabe señalar también que existe una minoría de hablantes bilingües entre idioma nativo y castellano; en cambio, el monolingüismo castellano tiene una presencia mínima respecto al bilingüismo y al monolingüismo en idioma nativo mencionados.

Figura N° 54. Relación de situación multilingüe en los abuelos maternos y paternos.



Los datos cuantitativos de los abuelos maternos van paralelamente con los de los paternos. Así tenemos 83 datos de abuelos maternos monolingües de lengua aymara y 85 datos de abuelos paternos también aymara hablantes, siendo los porcentajes entre 39,9% y 40,9% respectivamente. En relación al monolingüismo quechua, los abuelos maternos aparecen registrados con 72 datos y los paternos con 65 datos, siendo los porcentajes de 34,6% y 31,3%.

Por otro lado, se ha registrado 17 datos de abuelos maternos y 15 de abuelos paternos que son bilingües aymara y castellano, es decir, el 8,2% y 7,2%. Asimismo, los abuelos maternos que hablaban o hablan en quechua y castellano muestran 11 datos y los abuelos paternos 15 datos, es decir, el 5,3% y 7,2%.

Finalmente, los abuelos maternos que se comunicaban o se comunican en castellano entre ellos aparecen registrados con 8 datos y los paternos con 13 datos, reflejando sólo el 3,8% y 6,3% respectivamente.

En tal contexto surgen los siguientes rasgos distintivos:

- La comunicación en la generación de los abuelos se daba o se da mayormente en idioma nativo que en castellano.
- Existe mayor número de abuelos que hablan en lengua aymara respecto al quechua.
- Hay una aparición significativa del bilingüismo entre el idioma nativo y castellano, y la completa ausencia de la lengua extranjera.

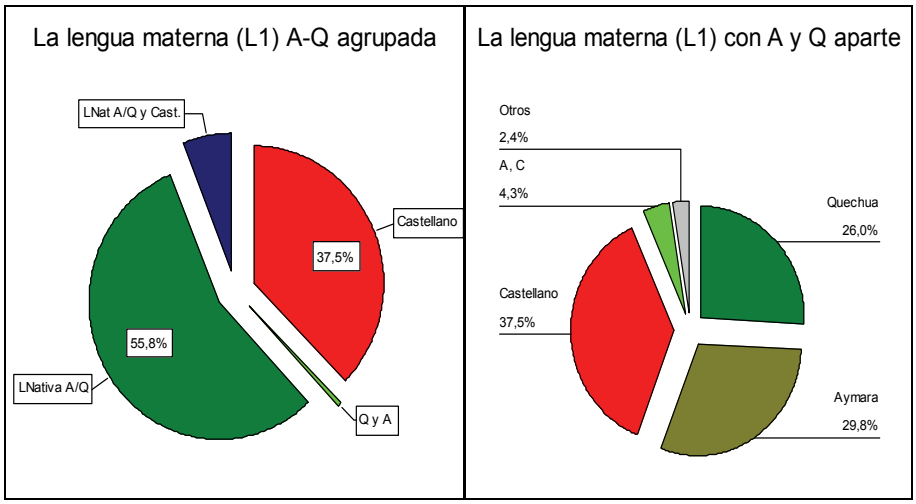
9.2. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS DEL TRILINGÜISMO TRANSVERSAL

Son tres los factores lingüísticos que intervienen en la construcción del trilingüismo transversal, la lengua materna (L1) como el factor primario, la segunda lengua (L2) como el factor complementario y la tercera lengua (L3) como el factor suplementario. Las tres lenguas difieren en los datos según el orden de adquisición en el contexto de la zona andina urbana, a su vez son distintas en la manera de adquisición, de aprendizaje y autoformación según los contextos donde se usan las lenguas nativas, el castellano y las lenguas extranjeras. Así, todos los datos recogidos sobre las lenguas en cuestión son plasmados en los apartados correspondientes.

9.2.1. LA LENGUA MATERNA (L1) COMO FACTOR PRIMARIO

A fin de recoger los datos sobre la lengua materna (L1) se ha planteado en el cuestionario la siguiente pregunta: *¿Cuál es tu lengua materna?* Los resultados nos muestran que la inmensa mayoría adquirió su lengua materna (L1) una nativa sea el aymara o el quechua. Asimismo menos de la mitad de la población encuestada partió por su lengua materna (L1) castellana y una pequeña minoría con el bilingüismo de cuna entre el idioma nativo y castellano.

Figura N° 55. La lengua materna (L1) en el contexto multilingüe.



Las personas que declaran haber adquirido el idioma nativo como su primera lengua, llegan a ser 116 hablantes de los 208 encuestados, sobrepasando así la mitad con una cifra de 55,8%. Empezaron en este grupo 62 personas como hablantes de la lengua aymara, que equivale al 29,8%, y otros 54 como hablantes del quechua, llegando a ser el 26%.

El segundo grupo que partió por el castellano alcanza a 78 hablantes, el 37,5%. El tercer grupo, quienes declaran ser bilingües de cuna suman 13 personas, el 6,3%, de los cuales 9 partieron con el aymara y castellano a la vez, en tanto que, 4 con el quechua y castellano simultáneamente. Finalmente 1 sola persona de los encuestados empezó por el aymara y quechua como bilingüe de cuna.

En tal sentido, las lenguas aymara y quechua resultan a través del cuestionario ser la base en la construcción del trilingüismo transversal, una en el área urbana del departamento de La Paz y otra en el área urbana del departamento de Cochabamba.

a) La lengua nativa y el castellano ambos como L1

Los resultados del cuestionario nos muestran tendencias distintas de lengua materna (L1) entre los bilingües nacionales y los trilingües transversales. Los primeros en su mayoría tienen un idioma nativo como su primera lengua o lengua materna (L1); mientras que los segundos presentan un equilibrio de dos subgrupos, lo que consiste en que una mitad tiene como L1 un idioma nativo y la otra mitad el castellano L1. Asimismo, existe un tercer subgrupo que confirma este equilibrio, quienes tienen simultáneamente el idioma nativo y el castellano como su L1.

Cuadro N° 32. Número de hablantes monolingües, bilingües nacionales y trilingües transversales según el primer idioma hablado: castellano, aymara o quechua, castellano y aymara o quechua, aymara y quechua.

Fo	Cast. L1	LNat. A/Q L1	LNat. A/Q y Cast. L1	Dos LNat. A y Q	Total
Monolingüe castellano	23	4	1	0	28
Bilingüe nacional (LNat. y Cast.)	33	**78**	9	0	120
Trilingüe transversal (LNat., Cast. e Ing.)	**11**	**11**	**2**	0	24
Otros	11	23	1	1	36
Total	78	116	13	1	208

Test de independencia con chi²: χ^2 36,6799 > $\chi^2\alpha$ 16,92; $p < 0,05$

Por otro lado, los resultados del grupo focal muestran el castellano como la primera lengua o lengua materna (L1) que ligeramente aventaja a su par idioma nativo. Pues, una mayoría de ellos ha empezado con el castellano como su primera lengua, luego una segunda mayoría empezó por la lengua nativa como su L1. Ninguno empezó con el inglés como L1. Asimismo, el grupo de castellano L1 tiene su segunda lengua un idioma nativo; mientras que el grupo nativo hablante aprendió el castellano como L2; a su vez, un hablante de entre ellos se incursionó al inglés como L2/LEIN (lengua extranjera internacional). Sin embargo, la gran mayoría de ambos grupos se inclinó por el inglés como L3; asimismo una persona aprendió un idioma nativo como L3; no obstante, nadie aprendió el castellano como L3.

Como podemos ver en el cuadro de abajo, los datos de lengua (L1, L2 y L3) expresan que el peso del multilingüismo tiende a ser fuerte en la adquisición de L1 respecto a las lenguas adicionales L2 y L3 moderadas. Los datos de la segunda y de la tercera lengua resultan tener el mismo número de ocurrencias; por ende, el peso de ambas lenguas es equitatativo, pero ninguna de estas lenguas adicionales supera al peso de la primera lengua; de ahí que la casa y los interlocutores familiares desempeñan el rol fundamental para la consolidación de estos idiomas nativo y castellano como L1.

Cuadro N° 33. Los datos de lengua (L1, L2 y L3) del grupo focal según su distribución en el trilingüismo transversal: aymara o quechua, castellano, inglés.

Datos de lengua del grupo focal	L1	L2	L3	Total hablantes
A/Q	**6**	**5**	3	14
C	**10**	4	0	14
I	0	4	**10**	14
Total	16	13	13	

Respecto a los datos de la entrevista referidos a la primera lengua (L1), se tiene una persona trilingüe con lengua nativa L1, otra con castellano L1. Asimismo un tercer entrevistado, quien es el experto trilingüe, tiene como su primera lengua el idioma nativo. Entonces, sea desde la lengua nativa sea desde el castellano, los tres trilingües han adquirido la segunda lengua, el castellano o la lengua nativa, inmediatamente a su primera lengua, lo que viene a ser un bilingüismo temprano. Siendo así que el trilingüismo existe por el bilingüismo temprano.

b) Principales sitios comunicativos de la lengua nativa y del castellano ambos como L1

Se ha denominado sitios comunicativos a los espacios de socialización específicos donde se aprenden y usan las lenguas descritas en el plurilingüismo y en el multilingüismo. Entre los sitios más relacionados a la adquisición de un idioma nativo como primera lengua en el área urbana, se destacan los siguientes: la casa como familia nuclear, la casa de reunión de familia extendida, la comunidad de origen o visita, el vecindario y la casa en situación de visita a la ciudad por un habitante del área rural.

La lengua intrafamiliar. Los datos recogidos acerca de los sitios mencionados, corresponden a la consigna: *La lengua que más hablas en tu casa*. Ella forma parte del cuestionario del primer trabajo de campo y se aplicó a 28 personas bilingües que hayan empezando con la primera lengua una nativa, siendo 15 hablantes de la región aymara y 13 de la región quechua.

Cuadro N° 34. La lengua intrafamiliar en las regiones aymara y quechua.

Lengua	Región aymara	Región quechua	Total
L Nat. A/Q	6	3	9
Castellano	5	6	11
L Nat. A/Q y C	4	4	8
Total personas	15	13	28

Los resultados nos muestran que 11 de las 28 personas usan más el castellano en la casa, seguidamente 9 personas señalan usar más el idioma nativo. Asimismo 8 personas indican usar tanto la lengua nativa como el castellano en el contexto de la casa.

La lengua en la reunión interfamiliar. En lo que se refiere al espacio de la reunión de la familia extendida, el cual suele ser cualquiera de las casas, cuya familia

organiza una actividad que incumbe al resto de sus parientes, el uso del idioma en ese ambiente es descrito también por los encuestados desde una práctica bilingüe entre la lengua nativa y el castellano. La consigna del cuestionario fue: *La lengua que más usas en una reunión entre familiares*. Entonces se obtuvo tres tendencias principales en la elección de código interfamiliar.

Cuadro N° 35. La lengua interfamiliar en las regiones aymara y quechua.

Lengua	**Región aymara**	**Región quechua**	**Total**
L Nat. A/Q	5	5	**10**
Castellano	7	4	**11**
L Nat. A/Q y C	2	4	**6**
L Nat. A,Q y C	1	0	**1**
Total personas	15	13	**28**

Según los hablantes encuestados, 11 dicen usar el castellano y 10 usar el idioma nativo. En cambio, 6 personas indican hablar ambas lenguas. Pues este panorama nos refleja, por un lado, el equilibrio distributivo en la elección de código nativo o castellano en dos grupos separados, y por otro, el uso alterno del idioma nativo y castellano en un tercer grupo.

La lengua de visita a la comunidad de origen. Al respeto, se tuvo la siguiente consigna: *La lengua que más usas en tu comunidad de origen o de visita*. Los resultados del uso de la lengua en situación de visita a la comunidad de origen, nos marcan nítidamente la práctica del idioma nativo.

Cuadro N° 36. La lengua de visita a la comunidad.

Lengua	**Región aymara**	**Región quechua**	**Total**
L Nat. A/Q	14	7	**21**
Castellano	0	3	**3**
L Nat. A/Q y C	1	2	**3**
L Nat.2	0	1	**1**
Total personas	15	13	**28**

Como se observa en el cuadro de arriba, hay 21 personas que declararon hablar el idioma nativo, en cambio, sólo 3 personas señalaron usar castellano en la comunidad

y otros 3 que utilizan ambas lenguas. Asimismo se debe reconocer que las comunidades lingüísticas aymara y quechua tienen su fuerza de práctica en las comunidades o "*ayllus*" de ambas regiones, donde el último censo nacional del 2001 demuestra esta distribución lingüística.

La lengua nativa en el vecindario. Se ha recogido a su vez con el cuestionario del primer trabajo de campo el uso de la lengua del entorno donde vive. La consigna para la región aymara fue: *Tú hablas con tus vecinos en la lengua aymara*…, y para la otra, *Tú hablas con tus vecinos en la lengua quechua*… Además se ha dado tres opciones de respuesta relacionadas con la frecuencia de uso. Entonces, los resultados nos indican la poca frecuencia de uso de ambos idiomas nativos.

Cuadro N° 37. La lengua nativa en el vecindario.

Región	Lengua	Fercuencia				Total
		Siempre	Casi siempre	Pocas veces	NS/ NR	
RA	Aymara	3	1	7	4	15
RQ	Quechua	1	3	7	2	13
Total A/Q		**4**	**4**	**14**	**6**	28

Según las respuestas, 14 de las 28 personas dijeron usar pocas veces los idiomas nativos con los vecinos. Asimismo 4 encuestados indicaron el uso del idioma nativo con mayor frecuencia y otros 4 con relativa frecuencia. Sin embargo, 6 personas no han respondido a la pregunta por la frecuencia de uso.

La lengua nativa en situación de visita a la ciudad. De igual manera, se ha preparado una consigna para la región aymara y la otra para la quechua, así tenemos: *Tú hablas con las visitas que vienen de las comunidades rurales en la lengua aymara*. *Tú hablas con las visitas que vienen de las comunidades rurales en la lengua quechua*, respectivamente. Los resultados obtenidos son al contrario de los del vecindario, pues la mayor frecuencia de uso de los idiomas nativos es relevante cuando se está en conversación con una persona conocida de la comunidad nativa.

Cuadro N° 38. La lengua nativa en situación de visita a la ciudad.

Región	Lengua	Frecuencia			Total
		Siempre	Casi siempre	Pocas veces	
RA	Aymara	13	1	1	15
RQ	Quechua	7	3	3	13
Total A/Q		**20**	**4**	**4**	28

En ese sentido, 20 de las 28 personas encuestadas respondieron usar el idioma nativo con mucha frecuencia. Asimismo 4 personas dijeron hablar en idioma nativo con relativa frecuencia y las otras 4 con poca frecuencia. Esta predominancia del idioma nativo se da precisamente en situación de visita del campo a la ciudad, cuyo visitante resulta tener algún tipo de parentesco o amistad, de manera que se instala un ambiente de confianza, justificando de esta manera la elección del código nativo.

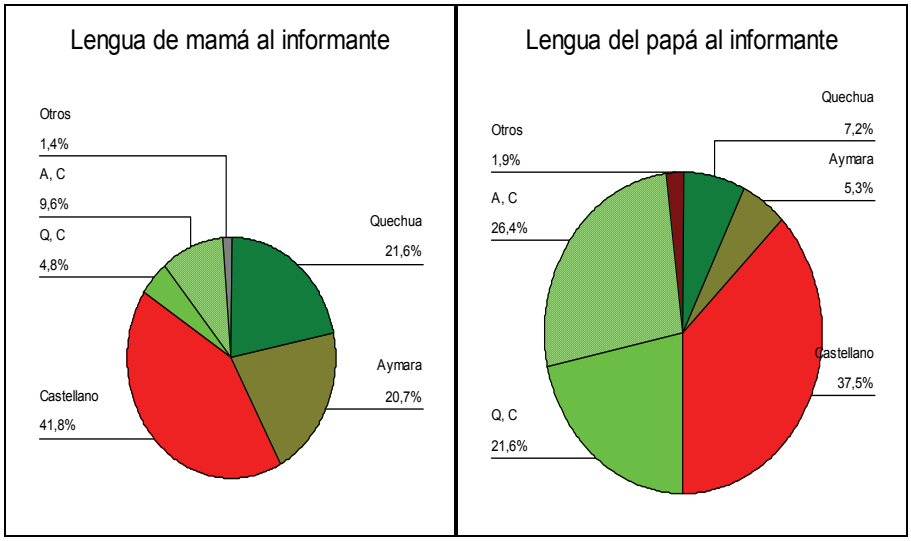
c) Relaciones funcionales de la lengua materna (L1) en informantes

Los hablantes encuestados nos ofrecen varias gamas de conversación agrupadas en dos: las habilidades receptivas y las productivas. Los informantes nos indican las fuentes de quienes escuchan una u otra lengua y las reciben como destinatarios. A su vez, ellos en qué lengua responden a sus interlocutores en el contexto familiar. Entre los interlocutores principales de la lengua materna (L1) están la madre, el padre y los hermanos.

c-1. Habilidad receptiva del informante

La lengua en el contexto familiar del área urbana está marcada por el uso del idioma nativo y por el castellano. Pues, al respecto se planteó dos preguntas en el cuestionario: *¿Tu mamá en qué lengua te habla?, ¿Tu papá en qué lengua o lenguas te habla?* Según los resultados, la madre es la principal transmisora del idioma nativo en un grupo de encuestados o del castellano en el segundo grupo; a su vez existe un tercer grupo de madres que transmiten ambos idiomas, nativo y castellano. Respecto a los padres, un primer grupo transmite a sus hijos en la modalidad bilingüe, un segundo grupo en castellano, y un tercero, en idioma nativo.

Figura N° 56. La lengua de los padres usada con el informante.



Las madres que transmiten a sus hijos en idioma nativo, son las del aymara 43 referencias, el 20,7%; las del quechua 45 referencias, el 21,6%. Las que transmiten en castellano llegan a ser 87 madres, el 41,8%. Luego, las bilingües que transmiten en aymara y castellano, 20 madres, 9,6% y las del quechua y castellano, 10 madres, el 4,8%.

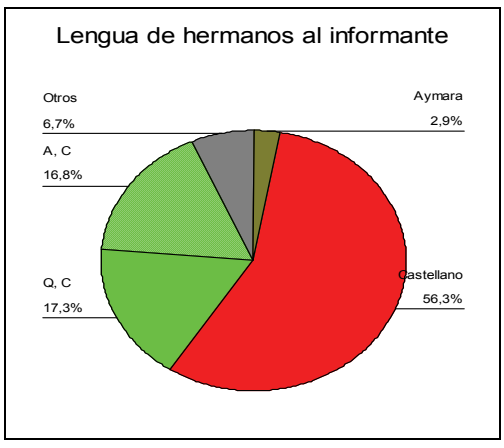
En cambio, los padres que transmiten en modalidad bilingüe, son los de aymara y castellano 55 referencias, el 26,4%; los del quechua y castellano 45 referencias, el 21,6%. Los padres que transmiten el castellano a sus hijos son 78 referencias, el 37,5%. Por último, los padres que transmiten el idioma nativo, son en la lengua aymara 11 referencias, el 5,3%, y en quechua 15, el 7,2%.

Los rasgos distintivos que surgen son:

- Las madres son las que más transmiten el idioma nativo que los padres.
- Los padres usan más la modalidad bilingüe nativo y castellano que las madres.
- Tanto madres y padres transmiten el castellano a sus hijos en más de un tercio de los encuestados.

Respecto de la interacción de hermanos con el interlocutor, se ha planteado la pregunta: *¿Tus hermanos y hermanas en qué lenguas te hablan?* Los resultados muestran el uso predominante del castellano, seguido por la modalidad bilingüe idioma nativo y castellano, pero existe un grupo mínimo donde se usa el idioma nativo.

Figura N° 57. La lengua del hermano y hermana al informante.



Hay 117 de 208 personas quienes indican que sus hermanos usan el castellano cuando se dirigen al encuestado, llegando la cifra al 56,3%. Asimismo hay la modalidad bilingüe en el segundo grupo, donde la combinación aymara y castellano registra 35 personas, el 16,8% y la otra quechua y castellano, 36 personas, el 17,3%. Los que dicen que sus hermanos les habla en aymara solamente son 6 personas y en quechua, 3 personas respectivamente. En tal contexto, se percibe el cambio de

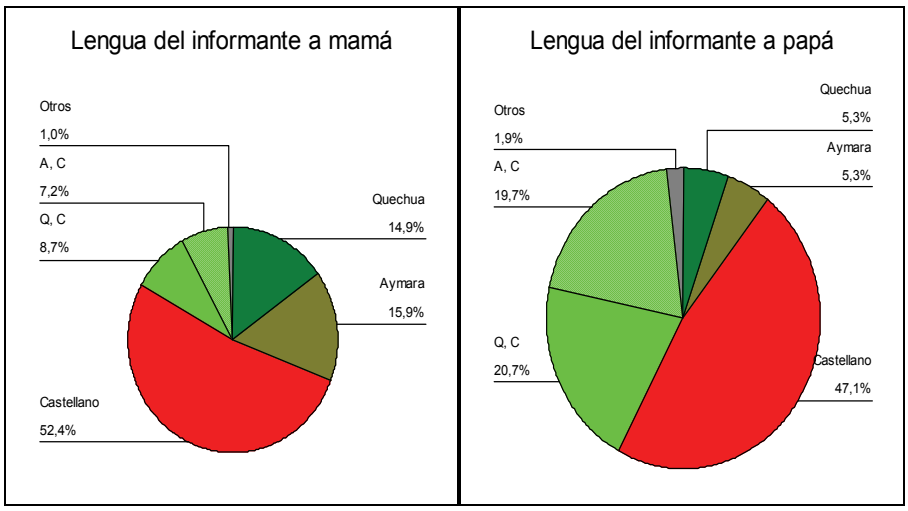
código en la recepción lingüística de un idioma nativo al castellano, respecto a la interacción madre e hijo/hija.

c-2. Habilidad productiva del informante

En relación a la habilidad productiva se ha tomado en cuenta los destinatarios, como ser, la madre, el padre, los hermanos, la abuela y el abuelo. Las preguntas respecto a la interacción con ambos padres fueron: *¿Tú en qué lengua hablas a tu mamá?, ¿Tú en qué lengua o lenguas hablas a tu papá?* Los resultados nos indican que una gran parte de los encuestados se dirigen a su madre en castellano, la otra parte en idioma nativo y una minoría significativa en modalidad bilingüe idioma nativo y castellano.

La conversación con su padre se da en una mayoría en castellano, seguida por el segundo grupo mayoritario que también lo hace en idioma nativo y castellano a la vez. Asimismo hay una pequeña minoría que habla a su padre en idioma nativo.

Figura N° 58. La lengua del informante usada con los padres.



Los resultados de quienes declaran hablar a su madre en castellano alcanza a 109 de 208 personas, siendo el 52,4%. Los que indican hablar en aymara llegan a ser 33 encuestados, el 15,9% y los que lo hacen en quechua, 31 encuestados, el 14,9%. Además dentro del tercer grupo quienes hablan a su madre en aymara y castellano se registra 15 personas, el 7,2%; y los del quechua y castellano, 18 personas, el 8,7%.

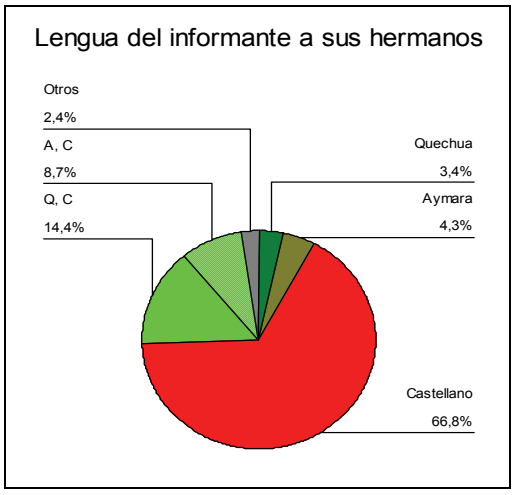
La modalidad de dirigirse en castellano se mantiene hacia sus padres en 98 personas, el 47,1%; asimismo en este grupo, 41 de ellos dicen dirigirse a su papá en aymara y castellano a la vez, siendo el 19,7%; de manera similar 43 del grupo se dirige en quechua y castellano, el 20,7%. A su vez existe, 11 personas que se dirigen solamente en aymara y otras 11 en quechua.

Los rasgos distintivos de los encuestados hacia ambos destinatarios son:

- El uso del castellano con la madre va paralelamente con el uso del castellano al padre.
- El uso del idioma nativo con la madre es superior al uso del mismo con el padre.
- El uso de la modalidad bilingüe idioma nativo y castellano con el padre supera al uso de la misma modalidad con la madre.

El uso de la lengua con los hermanos, se ha recogido a través de la pregunta: *¿Tú en qué lengua o lenguas hablas a tus hermanos y hermanas?* El resultado indica que el castellano es el idioma elegido para dirigirse a sus hermanos en dos tercios de la población encuestada. El tercio restante está distribuido en primer lugar por el uso de la modalidad bilingüe idioma nativo y castellano y en segundo lugar por el uso del sólo idioma nativo.

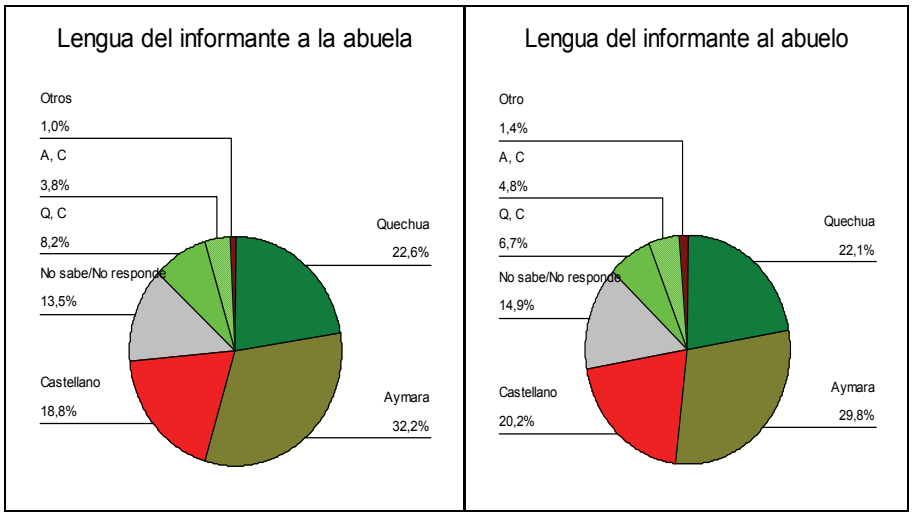
Figura N° 59. La lengua del informante a sus hermanos.



Según los datos en detalle se registra que 139 de las 208 personas usan el castellano con sus hermanos, es decir, el 66,8%. El grupo de la modalidad bilingüe nativo y castellano, manifiesta que 18 personas, el 8,7%, usan el aymara y castellano, luego otras 30 personas usan quechua y castellano, el 14,4%. Sin embargo, sólo 9 encuestados dijeron usar sólo aymara y 7 sólo quechua.

Los datos de uso de lengua con los abuelos se ha recogido a través de las preguntas: *¿Tú en qué lengua o lenguas hablabas a tu abuela?, ¿Tú en qué lengua o lenguas hablabas a tu abuelo?* Los resultados son parejos con diferencias sutiles entre ambos destinatarios.

Figura N° 60. La lengua del informante usada con los abuelos.



El primer sector del grupo de encuestados quienes mencionan hablar el idioma nativo con la abuela, llega en el caso del aymara a 67 personas, el 32,2%, y en el del quechua a 47 personas, el 22,6%. El segundo sector se dirige en castellano, donde 39 encuestados indicaron usar esta lengua con la abuela. Asimismo aparecen 8 personas para el aymara y castellano; como también 17 para el quechua y castellano. Sin embargo, hay 28 personas, el 13,5%, que no respondieron a la pregunta planteada.

En la relación funcional con los abuelos, de igual manera, 62 encuestados, el 29,8%, señalaron usar el aymara, otras 46 personas, el 22,1% indicaron usar el quechua. Existe al mismo tiempo un segundo sector de 42 personas, el 20,2%, que dicen usar el castellano con el abuelo. En el tercer sector se destaca por la modalidad bilingüe de idioma nativo y castellano, donde 10 personas dijeron usar aymara y castellano; luego otras 14, usar quechua y castellano. A su vez, hay un último sector de 31 personas, el 14,9%, que no responden a la presenta planteada.

Entre los rasgos distintivos son:

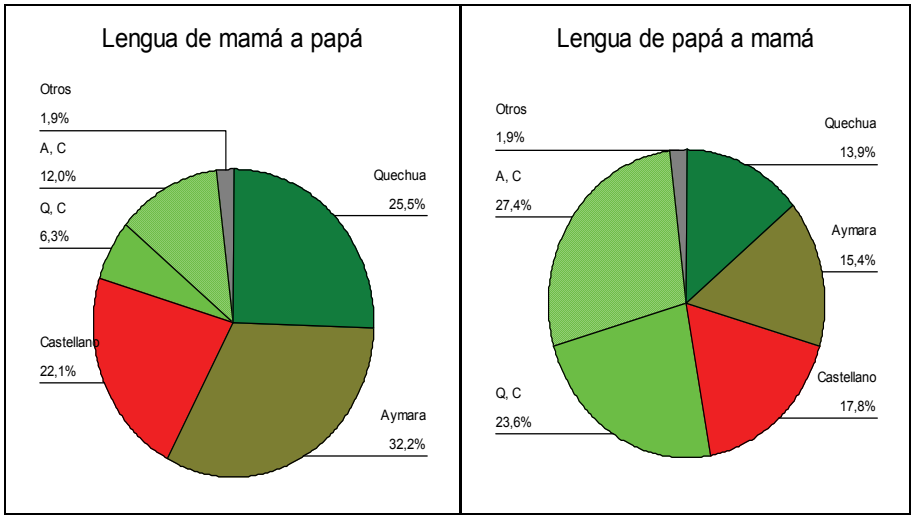
- El uso del idioma nativo con la abuela aventaja al mismo uso con el abuelo.
- El uso del castellano con el abuelo aventaja al mismo uso con la abuela.
- Hay una ausencia significativa de relación comunicativa con ambos abuelos.

d) Presencia de idiomas en el contexto familiar

A fin de completar las relaciones funcionales en el contexto familiar, el cuestionario recogió también la lengua de interacción de sus padres y la lengua intergeneracional de padres a abuelos y viceversa.

Respecto a la relación funcional entre los padres, se han planteado estas preguntas: *¿Tu mamá en qué lengua habla a tu papá?, ¿Tu papá en qué lengua o lenguas habla a tu mamá?* Los resultados nos muestran que una mayoría de las madres usan el idioma nativo para comunicarse con su pareja, un segundo sector de ellas usa el castellano y el tercer sector la modalidad bilingüe entre el idioma nativo y castellano. En cambio, los padres para comunicarse con ellas usan en su mayoría la modalidad bilingüe nativo y castellano, un segundo sector de ellos usa el idioma nativo y otro tercer sector opta por el castellano solamente.

Figura N° 61. La lengua usada de madre a padre y viceversa.



El grupo de las madres se distribuye en: las que se dirigen en aymara 67 personas, el 32,2%, las que se dirigen en quechua 53 personas, el 25,5%. El sector que usa el castellano llega a 46 personas, el 22,1%. Asimismo, las de modalidad bilingüe aymara y castellano son 25 personas y las otras que se dirigen en quechua y castellano 13 personas. Al contrario, los papás se dirigen a sus parejas en la modalidad bilingüe nativo y castellano, siendo en aymara y castellano 57 casos, el 27,4%, en quechua y castellano 49 casos, el 23,6%. Los que se dirigen sólo en aymara son 32 casos, 15,4%, y sólo en quechua 29 casos, el 13,9%. Asimismo existe 37 papás que sólo se dirigen en castellano, es decir, el 17,8%.

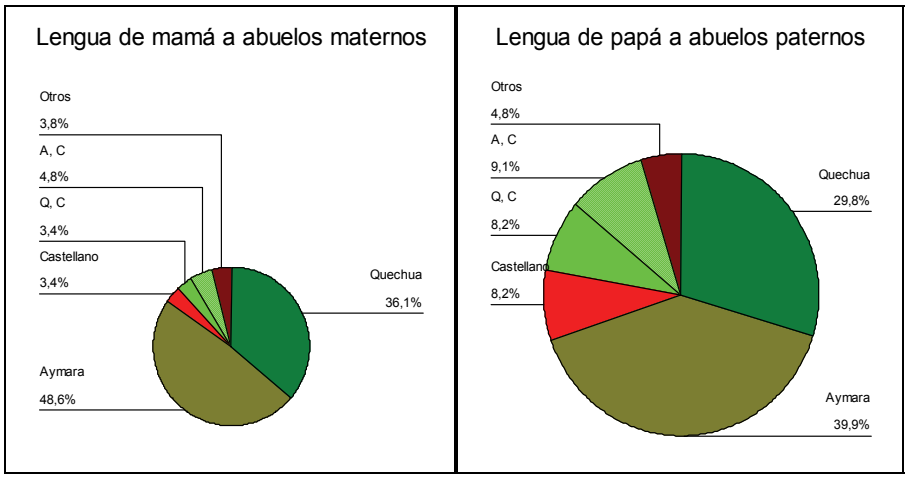
Esta realidad nos lleva a encontrar los siguientes rasgos distintivos:

- Hay muchas mamás que se dirigen en idioma nativo y pocos papás en el mismo nativo.
- Hay pocas mamás que usan la modalidad bilingüe nativo-castellano y muchos papás con la misma modalidad.
- Hay mamás y papás que usan sólo castellano en su comunicación de pareja.

Las preguntas dirigidas a la relación intergeneracional entre padres y abuelos fueron: *¿Tu mamá en qué lengua hablaba a tus abuelos?, ¿Tu papá en qué lengua o lenguas*

hablaba a tus abuelos paternos? Las respuestas marcan el uso predominante del idioma nativo. Esta lengua es la que se impone frente a la combinación bilingüe y frente al uso del castellano.

Figura N° 62. La lengua de los padres hacia los abuelos del informante.



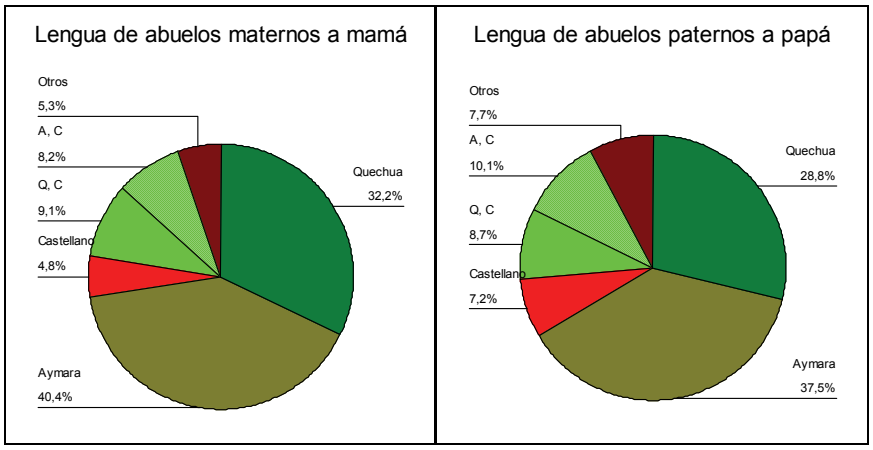
Los detalles nos indican que 101 de 208 madres se dirigen a sus ascendientes en aymara y 75 madres en quechua, ambos equivalentes a 48,6% y 36,1%. Asimismo existen 10 madres que se dirigen en aymara y castellano, 7 en quechua y castellano; asimismo otras 7 que se dirigen sólo en castellano. De manera similar, 83 de 208 padres se dirigen a sus progenitores en aymara y 62 en quechua, distribuyéndose ambos en 39,9% y 29,8%. Los padres que se dirigen en modalidad bilingüe son los del aymara y castellano en 19 casos y los del quechua y castellano 17 casos. A su vez existen otros 17 padres que se dirigen solamente en castellano.

Por consiguiente tenemos los siguientes rasgos distintivos:

- Las mamás son las que más usan idioma nativo que los papás cuando se comunican con sus padres.
- Hay un pequeño grupo de mamás que usan la modalidad bilingüe y un significativo grupo de papás con esta modalidad hacia sus ascendientes.
- Hay algunas mamás y varios papás que hablan en castellano a sus ascendientes.

Por otro lado, el uso de la lengua de los abuelos ha sido registrado en relación a la madre y al padre del encuestado, de manera que no se ha priorizado el género de los abuelos maternos ni de los paternos. Las preguntas respectivas fueron: *¿Tus abuelos maternos en qué lengua o lenguas hablaban a tu mamá?, ¿Tus abuelos paternos en qué lengua o lenguas hablaban a tu papá?* Los resultados nos muestran que los abuelos se dirigían a sus hijos en idioma nativo. Asimismo hay un significativo grupo que se dirigía en la modalidad bilingüe, además un grupo minoritario que se dirigía en castellano.

Figura N° 63. La lengua de los abuelos hacia los padres del informante.



De acuerdo a los detalles había 84 de los 208 abuelos maternos que hablaban en aymara a sus hijos y 67 lo hacían en quechua, ambos equivalentes a 40,4% y 32,2%. En el caso de los abuelos paternos había 78 que hablaban en aymara y 60 en quechua, siendo ambos el 37,5% y el 28,8% correspondientemente. A su vez cabe destacar lo curioso de la presencia del castellano con 10 casos en los abuelos maternos y 15 en los paternos, quienes optaron en dirigirse a sus hijos en esta lengua.

En tal sentido, encontramos como rasgos distintivos los siguientes:

- Los abuelos maternos aventajan en el uso del idioma nativo para comunicarse con su hija, a los abuelos paternos con su hijo.
- El uso del castellano en abuelos maternos a su hija es o fue menor al uso de esa lengua en los abuelos paternos a su hijo.

e) Relación entre idiomas hablados y lengua materna (L1)

Según los datos cruzados del cuestionario, la mayoría de los bilingües nacionales se caracterizan por tener el idioma nativo como su primera lengua, mientras que la minoría tiene el castellano como L1. Sin embargo, los trilingües transversales se reparten en tres subgrupos, dos medianamente iguales y un tercero que corrobora el equilibrio de los dos primeros. El primer subgrupo de trilingües tienen el castellano como L1, y el otro, la lengua nativa como L1. El tercer subgrupo está conformado por trilingües que son consecuencia de bilingües de cuna.

Cuadro N° 39. Número de hablantes según los idiomas que habla y su relación con la lengua materna (L1).

Fo		Cuál es tu lengua materna (L1)?			Total
		Castellano	Lengua Nativa A/Q	Lengua Nat A/Q y Castellano	
Idiomas que habla	C	23	4	1	28
	NatR1, C	33	78	9	120
	NatR1, C, I	11	11	2	24
Total		67	93	12	172

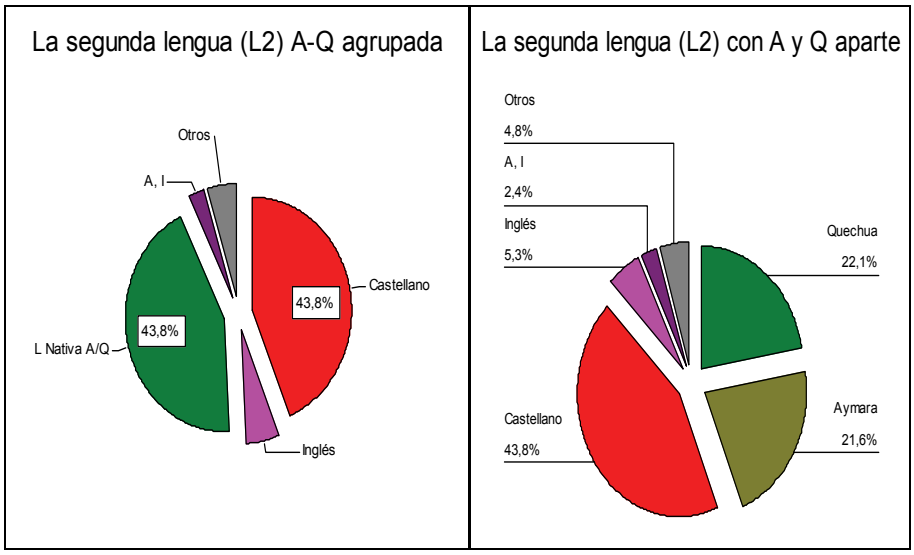
Test de independencia con chi²: χ^2 29,4552 > $\chi^2\alpha$ 9,49; $p < 0,05$

Los datos identificaron que 78 personas bilingües tienen una lengua nativa como L1; en cambio, sólo 33 bilingües nacionales tienen el castellano como L1. Respecto a los trilingües transversales (idioma nativo, castellano e inglés), aparecen 24 informantes. De estos 24 trilingües, 11 tienen el castellano como su L1, otros 11 tienen la lengua nativa como L1, y otros 2 trilingües tienen tanto el idioma nativo como el castellano su L1, siendo por cierto ellos, bilingües de nacimiento.

9.2.2. LA SEGUNDA LENGUA (L2) COMO FACTOR COMPLEMENTARIO

Los datos de la segunda lengua fueron recogidos mediante la pregunta: *¿Cuál es la segunda lengua que has aprendido?* Consecuentemente se tiene como respuesta del total de los encuestados el castellano y la lengua nativa, ambas con la misma importancia. A su vez, existe un grupo minúsculo que ha aprendido el inglés como segunda lengua y también algunas personas que han aprendido el idioma nativo e inglés al mismo tiempo como segunda lengua.

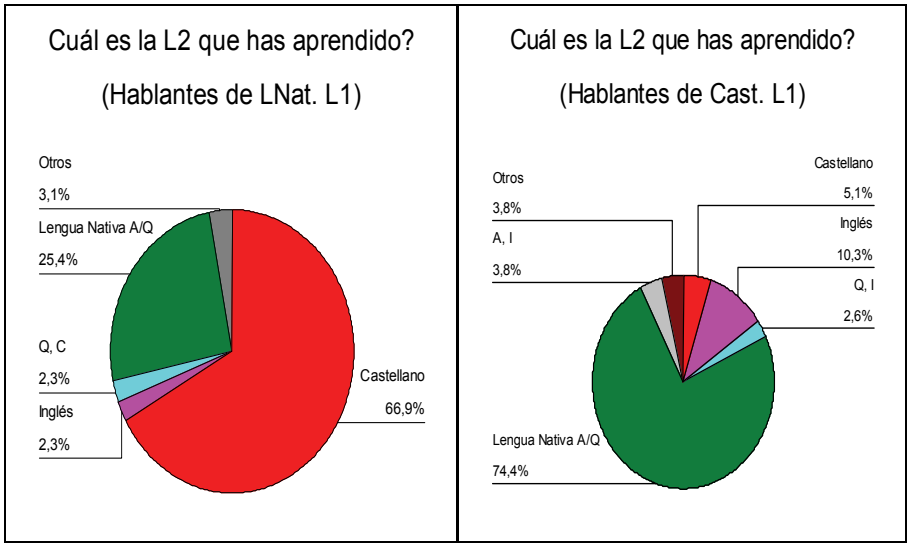
Figura N° 64. La segunda lengua de los informantes.



El aprendizaje del castellano como segunda lengua se presenta en 91 de las 208 personas encuestadas, siendo el 43,8%. Asimismo 45 personas aprendieron el aymara y 46 personas el quechua como segunda lengua, equivalentes a 21,6% y 22,1%. Los que aprendieron el inglés como segundo idioma son 11 de las personas encuestadas y los que aprendieron el aymara y el inglés al mismo tiempo, 5 personas.

Por otro lado, se ha desglosado la pregunta arriba mencionada entre los hablantes de lengua materna (L1) nativa[21] y los hablantes del castellano como lengua materna (L1), a fin de contrastar las dos segundas lenguas predominantes. Ambos grupos arrojan resultados complementarios que nos ayudan a identificar los movimientos hacia el bilingüismo. Las tendencias van hacia la complementación recíproca entre el idioma nativo y el castellano. Sin embargo, existe una segunda tendencia de ratificar y complementar con otra lengua nativa en lugar del castellano en el grupo de nativo hablantes; de modo similar una inclinación hacia el inglés como segunda lengua en el grupo de castellano hablantes.

Figura N° 65. La relación de L2 según la lengua materna (L1) del informante.



Los hablantes de lengua materna (L1) nativa son 130 y los del castellano como lengua materna (L1) alcanzan a 78 del total de los 208 encuestados. Asimismo cada uno de estos grupos fue tomado con un 100% respectivo, con los cuales se encuentran los contrastes ponderados.

En tal contexto, en el primer grupo se registraron 87 hablantes de la lengua nativa como L1, quienes aprendieron el castellano como L2, es decir, el 66,9%. Asimismo hay 33 personas que respondieron con la lengua nativa para la L2, siendo el 25,4%;

[21] Los hablantes de lengua nativa y castellano, ambas como su lengua materna, han sido integrados en el grupo de lengua materna (L1) nativa.

pero sólo 3 personas indicaron aprender el inglés como segunda lengua. En el grupo de castellano como L1, son 58 de las 78 personas que aprendieron el idioma nativo como L2, siendo el 74,4%. Luego otras 8 personas dijeron aprender el inglés como L2, como también 4 personas de haber aprendido el castellano como L2.

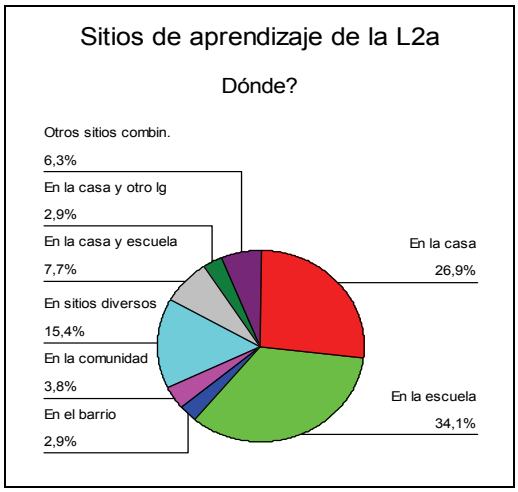
En tal sentido, los rasgos distintivos entre ambos grupos son:

- Tanto el grupo de nativo hablantes como el de castellano hablantes tienen su mayoría dominante que aprende la segunda lengua, sea el castellano o idioma nativo como complementación recíproca.
- Hay una tendencia minoritaria del grupo de castellano como L1 que aventaja al del grupo nativo en el aprendizaje del inglés.
- Hay una tendencia significativa hacia la ratificación de la lengua nativa como L2 que la ratificación del castellano como L2.

a) Principales sitios comunicativos de la L2

La pregunta que recogió los datos de los sitios comunicativos es: *¿Dónde has aprendido tu segunda lengua?* Los resultados destacan dos sitios de aprendizaje de la segunda lengua, como ser, la escuela y la casa. Ambos espacios son factores que fueron los impulsores del aprendizaje del castellano o de la lengua nativa como L2. A su vez estos sitios están apoyados por otros lugares diversificados como ser la comunidad de origen y el barrio.

Figura N° 66. Sitios de aprendizaje de la segunda lengua.

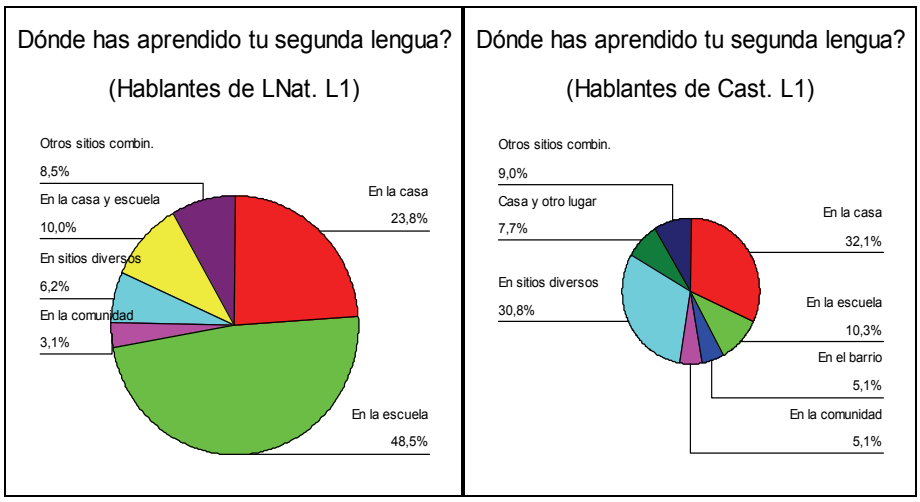


Según los detalles obtenidos, 71 personas aprendieron su segunda lengua en la escuela y 56 personas en la casa, es decir, 34,1% y 26,9% respectivamente. Por otro lado, los que aprendieron en la casa y escuela a la vez alcanzan a 16 personas, el

7,7%. Asimismo, 8 personas indicaron aprender su L2 en la comunidad y 6 en el barrio.

De acuerdo al criterio de desglose de la pregunta arriba mencionada para los de lengua nativa y para los del castellano, se obtienen los resultados contrastivos, donde la escuela es el sitio principal de segunda lengua para los nativo hablantes y la casa el sitio principal para el grupo de castellano hablantes. Asimismo ambos sitios se apoyan mutuamente compartiendo primero la casa luego la escuela.

Figura N° 67. Relación de sitios de aprendizaje de L2 según su lengua materna (L1).



En el grupo de nativo hablantes, 63 de 130 personas indicaron aprender su segunda lengua en la escuela, siendo el 48,5%; a su vez, otras 31 personas indicaron haber aprendido su L2 en la casa; además 13 personas en la casa y escuela a la vez; como también 4 personas en la comunidad, 2 personas en el barrio y 8 personas en diversos sitios.

En el grupo de castellano hablantes, 25 personas aprendieron su L2 en la casa, el 32,1%; 8 personas en la escuela, el 10,3%; 4 personas en el barrio y otras 4 en la comunidad. A su vez, 24 personas respondieron haber aprendido su L2 en diversos lugares.

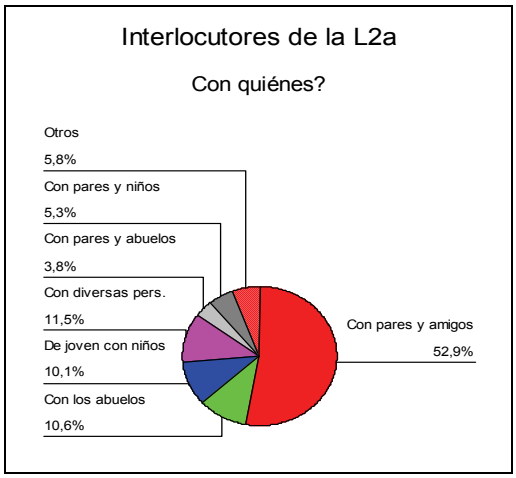
Ambos grupos nos llevan a identificar los siguientes rasgos distintivos:

- Hay una relación asimétrica de sitios de segunda lengua, donde la escuela privilegia el castellano L2 y minimaliza la lengua nativa L2.
- El barrio como sitio de segunda lengua complementa al grupo del castellano L1 y la comunidad a ambos grupos.
- Los del grupo nativo especifican los sitios de segunda lengua y los del grupo castellano generalizan los sitios.

b) Relaciones funcionales de la L2

Este apartado está orientado a identificar el uso de la segunda lengua en el contexto de las interacciones entre la persona encuestada y sus interlocutores. La pregunta correspondiente fue: *¿Con quiénes practicas tu segunda lengua?* Los resultados nos indican que los compañeros y amigos son los principales interlocutores de la segunda lengua. Asimismo, los abuelos y los niños forman parte de la práctica de la segunda lengua.

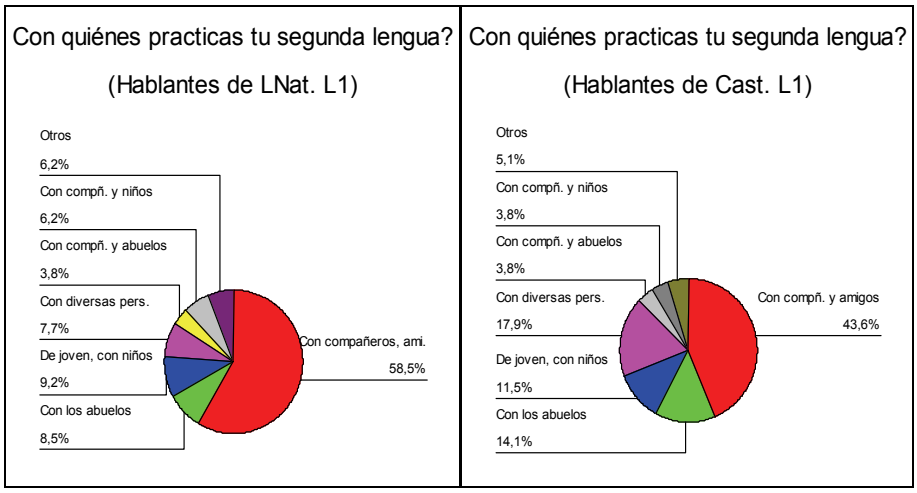
Figura N° 68. Interlocutores de la segunda lengua.



Los que indicaron hablar la segunda con los compañeros y amigos alcanzan a 110 personas, es decir, el 52,9%. Luego, los que dijeron hablar la segunda lengua con los abuelos son 22 personas, el 10,6% y los que señalaron hablar su L2 con los niños 21 personas, el 10,1%. Asimismo 24 personas, el 11,5%, dijeron utilizar su segunda lengua con diversas personas.

Desglosando la misma pregunta en dos grupos de lengua materna (L1) distinta, se confirma que para ambos son los compañeros y amigos los interlocutores principales de la segunda lengua. Asimismo se confirma que los abuelos y los niños son parte de la práctica de la segunda lengua.

Figura N° 69. Relación de interlocutores de L2 según su lengua materna (L1).



El grupo de lengua nativa L1 muestra 76 personas, el 58,5%, quienes practican su L2 con sus compañeros y amigos. Luego 11 personas dicen hablar su L2 con los abuelos y 12 con los niños, es decir, el 8,5% y 9,2% respectivamente. Además, 10 encuestados indican hablar su segunda lengua con diversas personas.

En el grupo de castellano L1 se registra 34 personas, el 43,6%, quienes indican hablar su segunda lengua con los compañeros y amigos. Asimismo 11 personas señalan hablar su L2 con los abuelos y 9 con los niños, vale decir, el 14,1% y 11,5%. A su vez, 14 personas respondieron practicar su segunda lengua con diversas personas.

En tal sentido, los rasgos distintivos son:

- Tanto los de la lengua nativa L1 y los de castellano L1 tienen como sus principales interlocutores de L2 a los compañeros y amigos.
- El grupo de castellano L1 aventaja al grupo de lengua nativa L1 en tener a los abuelos y niños como interlocutores de L2.
- Los del grupo de lengua nativa L1 especifican el interlocutor de L2 y los del grupo de castellano L1 lo generalizan.

c) Relación entre la L2 aprendida y el interlocutor de práctica de L2

De acuerdo a los datos cruzados del cuestionario, aparecen varios grupos de interlocutores del castellano como L2, de los cuales los principales son los compañeros y amigos, los niños y otras personas no familiares. En cambio, los interlocutores de la lengua nativa como L2 son los compañeros y amigos, los abuelos, los niños y otros familiares. Entonces, los interlocutores del castellano están ligados tanto a la formalización como a la informalización de la lengua, mientras que los

interlocutores de la lengua nativa se plasman solamente en la informalización de la lengua.

Cuadro N° 40. Número de hablantes de la L2 según el interlocutor de práctica de L2.

Fo		Con quiénes practicas tu segunda lengua?				Total
		Con los compañeros y amigos	Con los abuelos	Ya de joven con los niños	Con otros	
Cuál es la segunda lengua que has aprendido?	Castellano	56	3	9	9	77
	Lengua Nativa A/Q	38	18	11	13	80
Total		94	21	20	22	157

Test de independencia con chi²: χ^2 15,0403 > $\chi^2\alpha$ 7,81; $p < 0,05$

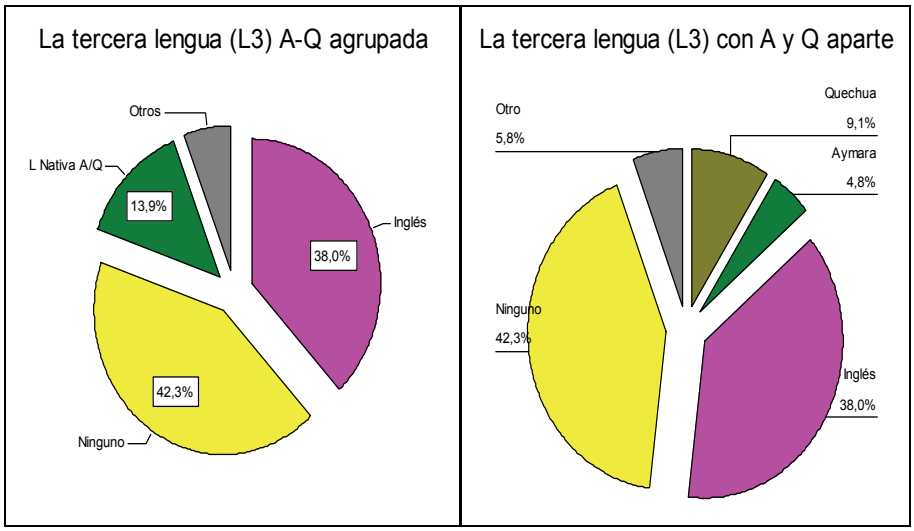
La relación de las variables entre la segunda lengua adquirida o aprendida y el interlocutor de L2 nos muestra que 56 personas aprendieron su castellano como L2 con los compañeros y amigos, no obstante, 9 personas lo aprendieron con niños y los otros 9 han aprendido con otras personas. El sector de las personas que tienen la lengua nativa como L2 es algo similar, pues 38 personas aprendieron con sus compañeros y amigos, 18 con sus abuelos y 13 con otras personas.

Sin embargo, la diferencia cualitativa de ambos grupos de interlocutores está marcada por la presencia o ausencia del abuelo. Aún así, se da el relativo equilibrio entre el grado formal y el grado informal de la lengua, donde el castellano presenta al primero y al segundo, pero la lengua nativa sólo al segundo, es decir, el grado informal; además el cuadro muestra una leve diferencia de los cuatro interlocutores, sumas equivalentes a 77 y 80 respuestas, dando aquí una ventaja a los interlocutores del idioma nativo.

9.2.3. LA TERCERA LENGUA (L3) COMO FACTOR SUPLEMENTARIO

El factor de la tercera lengua es el último componente con el cual se construye el trilingüismo transversal. Pues así, se ha recogido los datos que corresponden al aprendizaje y al uso de esta lengua. Para ello, se ha planteado la siguiente pregunta: *¿Cuál es tu tercera lengua que has aprendido*? Según los resultados se puede identificar tres características de la L3 en las personas encuestadas, a saber: la ausencia de la tercera lengua, el inglés como L3 y un idioma nativo como L3.

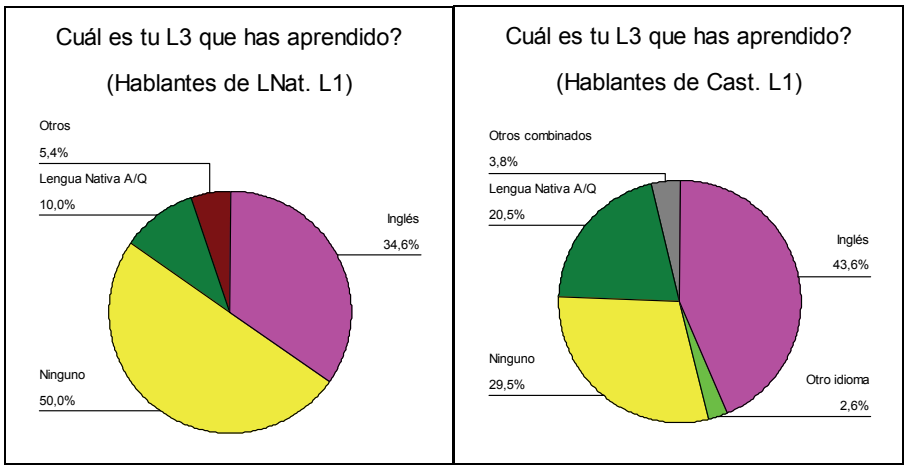
Figura N° 70. La tercera lengua de los informantes.



De acuerdo a los detalles del cuestionario 88 de las 208 personas indicaron no tener una tercera lengua, es decir, el 42,3%. Sin embargo, 79 personas señalaron el inglés como su tercera lengua, siendo el 38%; a su vez, 10 personas dijeron haber aprendido el aymara y 19 haber aprendido el quechua como tercera lengua, siendo el 4,8% y 9,1% respectivamente.

Siguiendo el desglose de la pregunta en grupos de lengua nativa L1 y de castellano L1 se identifica que la ausencia mayor de la L3 se encuentra en el grupo nativo, en cambio, el inglés y el idioma nativo L3 son mayoritarios en el del castellano.

Figura N° 71. Relación de tercera lengua según la L1 del informante.



Según el contraste, la mitad de los 130 hablantes de lengua nativa L1 no tienen una tercera lengua; pero en la otra parte del mismo grupo se manifiesta el inglés como L3 en 45 personas, es decir, el 34,6%; a su vez está presente el idioma nativo con 13 hablantes como L3, siendo el 10%.

El segundo grupo muestra 23 de los encuestados que no tienen una L3, es decir, el 29,5%; sin embargo, 34 personas indicaron tener el inglés como L3, el 43,6%. Por otro lado, 16 personas señalaron tener un idioma nativo como su L3, el 20,5%.

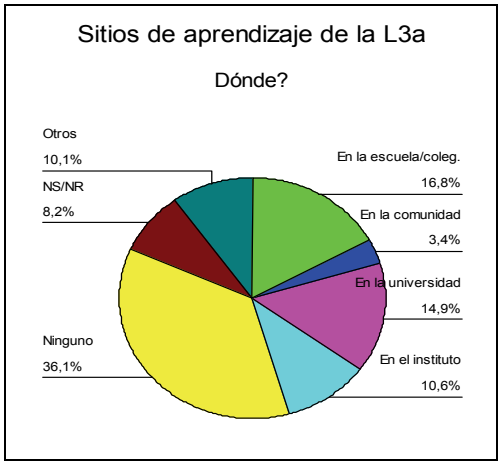
Esta descripción nos muestra los rasgos distintivos siguientes:

- Los de la lengua nativa L1 tienen mayor ausencia de L3 que los del castellano L1.
- Los del castellano L1 tienen mayor presencia del inglés como L3 que los de la lengua nativa L1.
- Los del castellano L1 aventajan en la presencia del idioma nativo como L3 a los de la lengua nativa L1.

a) Principales sitios comunicativos de la L3

La pregunta que recogió los sitios comunicativos es: *¿Dónde has aprendido esta tercera lengua?* Los resultados se pueden agrupar en dos dimensiones, como ser, la ausencia del sitio comunicativo y los cuatro sitios de la tercera lengua.

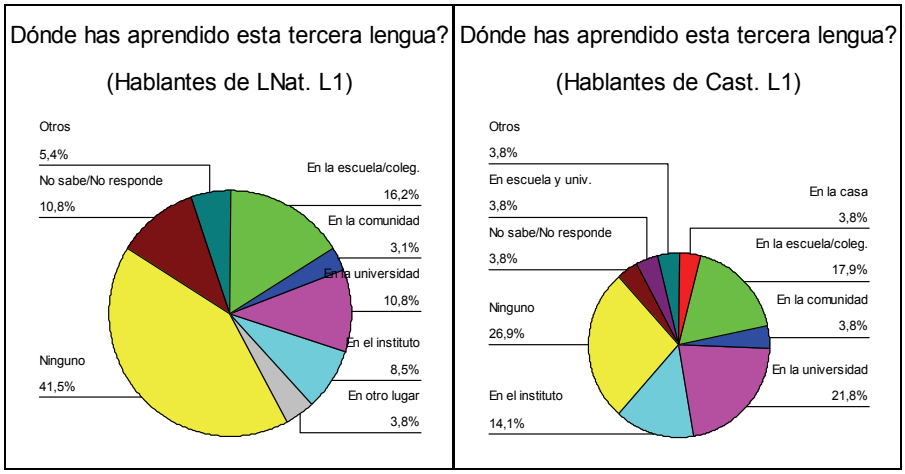
Figura N° 72. Sitios de aprendizaje de la tercera lengua.



Según los detalles 75 de las 208 personas marcaron la opción “ninguno”, siendo el 36,1%. En cambio, 35 personas mencionaron el sitio de L3 especificando la escuela y colegio, el 16,8%; asimismo los que dijeron la universidad son 31 personas, el 14,9%; luego el instituto, 22 personas, el 10,6%. Por último, 7 personas indicaron que la comunidad de origen es el sitio de aprendizaje de la tercera lengua.

Desglosando la pregunta en grupos de lengua materna (L1), se constata que hay una ausencia de sitios, denotada por la opción “ninguno”. Por otra parte, los sitios que se destacan en ambos grupos según el orden de frecuencia, la escuela y colegio, la universidad, el instituto y la comunidad de origen.

Figura N° 73. Relación de sitios de aprendizaje de L3 según la lengua materna (L1) del informante.



El grupo de lengua nativa L1 muestra que 54 personas marcaron la opción “ninguno”, el 41,5%; sin embargo, los que indicaron la escuela y colegio como sitio de la tercera lengua fueron 21 personas, el 16,2%; los que dijeron la universidad, 14 personas, el 10,8%; los del instituto, 11 personas, el 8,5%. No obstante, 4 personas respondieron la comunidad como sitio de la tercera lengua.

Respecto al grupo de castellano L1 se detecta 21 personas, el 26,9%, que marcaron la opción “ninguno”. En cambio, 17 personas, el 21,8% indicaron la universidad como el sitio de la tercera lengua; luego 14 personas, el 17,9%, la escuela y colegio; asimismo 11 personas, el 14,1%, señalaron el instituto como lugar de la tercera lengua. En sentido contrario, 3 personas respondieron que la comunidad de origen es el sitio de la tercera lengua. Por otro lado, cabe destacar que la casa es el sitio de la tercera lengua sólo para 3 encuestados de este grupo.

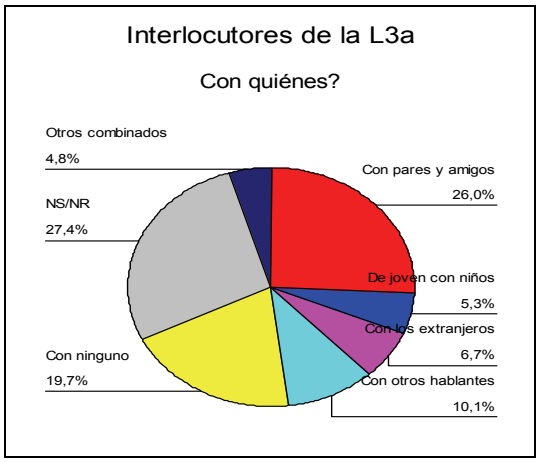
En ese sentido, se encuentran los rasgos distintivos, como ser:

- Mayor ausencia de sitios de la tercera lengua en el grupo de lengua nativa L1 que en el grupo de castellano L1.
- Mayor tendencia hacia el sitio de la universidad por el grupo de castellano L1 que por el grupo nativo L1.
- Mayor tendencia hacia el instituto por el grupo de castellano L1 que por el grupo nativo L1.
- Tendencia paralela del sitio escuela y colegio por ambos grupos de lengua materna (L1) distinta.

b) Relaciones funcionales de la L3

Los datos del uso de tercera lengua han sido registrados a través de la pregunta: *¿Con quiénes usas esta tercera lengua?* Los resultados evidencian la ausencia de interlocutores para una gran parte de los encuestados. La otra parte priorizó a los compañeros y amigos como interlocutores de la L3, luego los extranjeros y los niños.

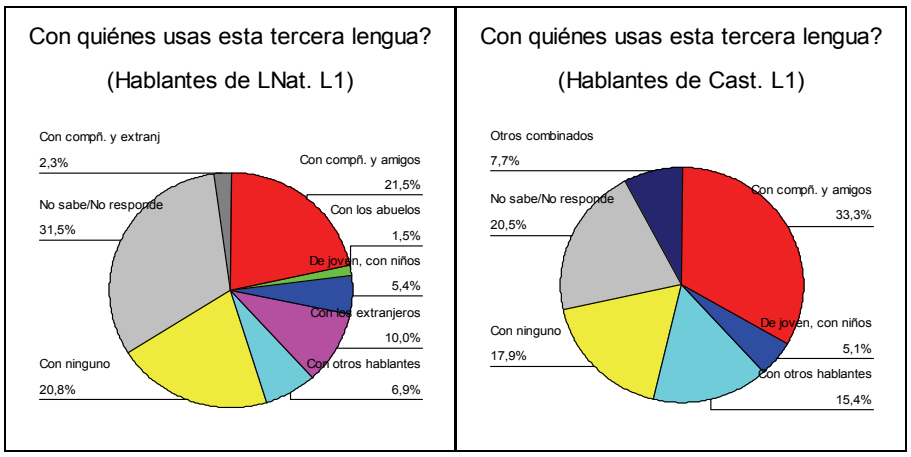
Figura N° 74. Interlocutores de la tercera lengua.



De acuerdo a los detalles se observa que 57 de las 208 personas, el 27,4%, no respondieron la pregunta y 41 personas, el 19,7%, marcaron la opción “con ninguno”. Los que indicaron a los compañeros y amigos como interlocutores de L3 fueron 54 encuestados, el 26%. A su vez, 14 dijeron hablar con los extranjeros y 11 con los niños.

Desglosando aún los datos según la lengua materna (L1), se confirma la ausencia de interlocutores, pero también se da consistencia a los compañeros y amigos como los más relevantes de la práctica de L3.

Figura N° 75. Relación de interlocutores de L3 según la lengua materna (L1) del informante.



Según los detalles obtenidos del grupo nativo, 41 de las 130 personas no respondieron a la pregunta por el interlocutor, siendo así el 31,5%, además, 27 personas, vale decir el 20,8% de la lengua nativa L1, marcó la opción “con ninguno”. Ambas cifras sobrepasan la mitad de este grupo. No obstante, 28 personas, el 21,5%, indicaron hablar su L3 con los compañeros y amigos; a su vez, 13 personas indicaron hablar con extranjeros; 7 personas, con niños y 2 personas, con abuelos.

Entretanto, el grupo de castellano L1 muestra que 16 de las 78 personas no respondieron a la pregunta por el interlocutor y 14 marcaron la opción “con ninguno”; ambas equivalen a las cifras de 20,5% y 17,9%. Por otro lado, 26 encuestados, el 33,3%, indicaron que los compañeros y amigos son interlocutores de la tercera lengua. A su vez, 4 personas indicaron hablar la L3 con niños y sólo una persona marcó practicar la L3 con extranjeros. En sentido contrario, 12 encuestados generalizaron la respuesta con la opción “con otros hablantes”.

Ambos grupos nos encamina a los rasgos distintivos identificados:

- Mayor ausencia del interlocutor de L3 en el grupo de lengua nativa L1 que en el grupo de castellano L1.
- Mayor práctica de la L3 con compañeros y amigos en el grupo de castellano L1 que en el grupo de nativa L1.
- Identificación del interlocutor de L3 como “extranjeros” en el grupo de nativa L1, pero identificación como “otros hablantes” en el grupo de castellano L1.

c) Relación entre la L3 aprendida y el interlocutor de la L3

La diferencia cualitativa entre el inglés L3 y la lengua nativa L3 se presenta de manera marcada. Los interlocutores principales identificados del inglés como L3 son los compañeros y amigos, otras personas no familiares y los extranjeros. No obstante, los interlocutores de la lengua nativa como L3 están compuestos por los compañeros y amigos, los niños y los abuelos. La diferencia entre ambos grupos de interlocutores se da por la presencia o ausencia del abuelo versus la presencia o ausencia del extranjero. Entonces, la diferencia de grados de formalidad es aún mayor que con la segunda lengua, siendo por ello una relación entre el grado informal del idioma nativo L3 y el grado extra-formal del idioma extranjero L3.

Cuadro N° 41. Número de hablantes de la L3 según el interlocutor de L3.

Fo		Con quiénes usas esta tercera lengua?					Total
		Con los compañ. y amigos	Con los abuelos	Ya de joven con los niños	Con los extran-jeros	Con otros	
Cuál es tu tercera lengua que has aprendido?	Inglés	35	0	6	11	13	65
	Lengua Nativa A/Q	16	2	4	0	3	25
Total		51	2	10	11	16	90

Test de independencia con chi²: χ^2 11,0973 > $\chi^2\alpha$ 9,49; p < 0,05

Hay 35 encuestados que han aprendido el inglés con sus compañeros y amigos, 13 encuestados con otras personas no familiares y 11 personas, con los extranjeros. Al contrario, hay 16 personas quienes han aprendido una lengua nativa como L3 con sus compañeros y amigos, como también 4 personas han aprendido con niños y 2 personas con los abuelos. Pues el interlocutor extranjero caracteriza al grado extra-formal de la lengua, entretanto el abuelo paterno o materno representa al grado informal de la L3.

En tal contexto, la elección de lengua se da según el grado de familiaridad del interlocutor y su origen, donde el hablante activa su capital lingüístico adquirido, a su vez, se manifiesta simultáneamente el estatus social entre ambos participantes de la relación funcional.

9.2.4. RELACIÓN INTERREGIONAL DE LAS LENGUAS ADICIONALES

Se ha realizado un desglose de las preguntas sobre los idiomas adicionales *¿Cuál es la segunda lengua que has aprendido?* y *¿Cuál es tu tercera lengua que has aprendido?*, ambas con el criterio de la variable regional. Según los resultados se constata que el castellano es la segunda lengua de los encuestados. Asimismo el inglés es el tercer idioma en ambas regiones. Sin embargo, esta tercera lengua está contrarrestada por la opción “ninguno” tanto en la región aymara como en la quechua.

De igual modo cabe destacar que la frecuencia de respuestas nos conduce a señalar el castellano como la lengua adicional más consistente respecto a la lengua extranjera, precisamente porque el castellano se aprende como segundo idioma mientras el inglés va ocupando mayor espacio de la tercera lengua y una mínima parte en el ámbito de la segunda lengua.

Por otro lado, los idiomas nativos se aprenden como segunda lengua, propiamente en cada región, aunque su anclaje está extendido también hacia la tercera lengua en ambas regiones.

Cuadro N° 42. Las lenguas adicionales según las regiones lingüísticas aymara y quechua.

LENGUAS ADICIONALES	L2		L3	
	RA	RQ	RA	RQ
Aymara	41	4	7	3
Quechua		46	10	9
Castellano	45	46	1	
Inglés	9	2	53	26
Otro idioma		1	2	2
Combinaciones	8	4	3	2
Ninguno			28	60
NS/NR	1	1		2
Total encuestados	104	104	104	104

El desglosamiento de los sitios comunicativos obedece a los resultados de las preguntas: *¿Dónde has aprendido tu segunda lengua?* y *¿Dónde has aprendido esta tercera lengua?*, en relación a cada región. En tal sentido, los sitios de la segunda lengua se identifican, dos: la escuela y colegio, en primer lugar, luego la casa. La diferencia entre estos sitios es que la escuela y el colegio se extienden hacia la tercera lengua, mientras la casa concentra la práctica de la segunda lengua.

Los sitios comunicativos de la tercera lengua aparecen en el ámbito institucional, entre los cuales se destacan la universidad y el instituto. No obstante, la opción “ninguno” según la frecuencia de las respuestas es más consistente que los sitios mencionados; a su vez, dichas respuestas son apoyadas por la opción “no sabe/no responde” (NS/NR). Ello resulta debido a que el inglés aún siendo lengua extranjera internacional (LEIN) no es accesible al público, aparte de las instituciones educativas que se ocupan de enseñar idiomas.

Cuadro N° 43. Los sitios comunicativos según las regiones lingüísticas aymara y quechua.

SITIOS COMUNICATIVOS	L2		L3	
	RA	RQ	RA	RQ
Casa	26	30	1	3
Escuela y colegio	40	31	18	17
Barrio	1	5		
Comunidad de origen	3	5	2	5
Universidad			25	6
Instituto			16	6
Otro país			1	
Otros lugares	19	13	3	3
Combinaciones	15	19	9	1
Ninguno			27	48
NS/NR		1	2	15
Total encuestados	104	104	104	104

El desglosamiento de las preguntas, *¿Con quiénes practicas tu segunda lengua?* y *¿Con quiénes usas esta tercera lengua?*, identifica los interlocutores de uso de L2 o L3, en ambas regiones. En tal contexto, los interlocutores de la segunda lengua son tres: los compañeros y amigos, los abuelos y los niños. Los primeros y los últimos son también interlocutores de la tercera lengua, mientras que los abuelos son prioritariamente de la segunda lengua.

Los extranjeros son los que cumplen el rol interactivo de la tercera lengua, sin embargo, estos interlocutores son minimizados por la elevada frecuencia de respuestas con la opción “con ninguno” y “NS/NR”. Pues sin duda, los compañeros y amigos cumplen el rol adicional de ser interlocutores de la tercera lengua, ampliando el reducido contacto con los extranjeros en L3.

Cuadro N° 44. Los interlocutores según las regiones lingüísticas aymara y quechua.

INTERLOCUTORES DE USO	L2		L3	
	RA	RQ	RA	RQ
Compañeros y amigos	61	49	45	9
Abuelos	15	7	2	1
Niños	10	11	5	6
Extranjeros			9	5
Otros hablantes	7	17	8	13
Combinaciones	8	18	4	3
Con ninguno	1		16	25
NS/NR	2	2	15	42
Total encuestados	104	104	104	104

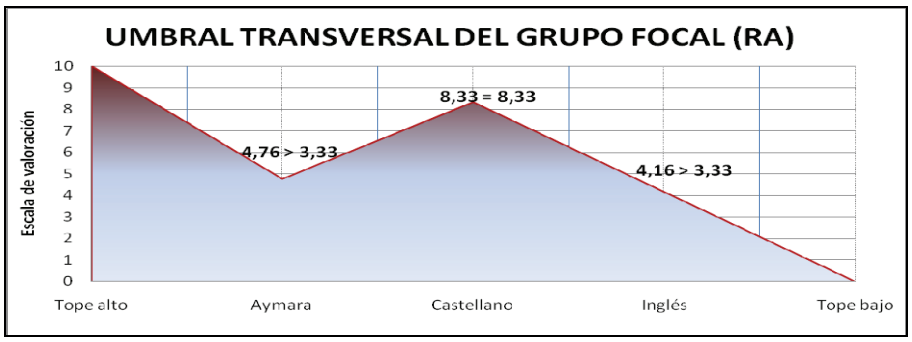
9.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS TRILINGÜES TRANSVERSALES

En cuanto se refiere a la competencia comunicativa trilingüe, los participantes del grupo focal tienen un castellano de nivel avanzado, siempre dando razón como la primera lengua (L1) y la lengua de uso habitual en sus actividades. Luego sigue el idioma nativo aymara o quechua, que alcanzó distintos grados de competencia comunicativa entre el nivel proficiente y el nivel básico, por ser el idioma materno de varios participantes y por ofrecer mayor distribución entre la L1 y L2. Por último, el tercer idioma llegó al nivel intermedio por el hecho de conocer el inglés como una LEIN[22] en el país. A fin de analizar la ponderación en las tres lenguas, se ha construido una escala de ponderación en el capítulo del diseño metodológico, en su sección "Modelo de competencia comunicativa". Entonces, los resultados del grupo focal trilingüe, idioma nativo, castellano e inglés, se ubican en la escala de ponderación de 0 a 10, como ser: el A/Q obtuvo 6,19 puntos; el castellano llegó al 8,33 y el inglés alcanzó una valoración de 4,63 puntos; sumados alcanzan a 19,15 puntos, resultando debajo del máximo acumulado de 25 puntos del eje transversal. Los 25 puntos son el resultado de tres umbrales valorizados cada uno con 8,33 (ó 5/6). A nivel individual, sólo uno de los hablantes del grupo focal alcanzó hasta los 25 puntos.

9.3.1. LA COMPETENCIA PROFICIENTE EN CASTELLANO Y COMPETENCIA BÁSICA EN AYMARA E INGLÉS

Los datos del grupo focal aplicado en la región aymara nos muestran que el grupo trilingüe aymara alcanzó la competencia comunicativa proficiente en la lengua vehicular y no en la lengua vernacular ni en la lengua global.

Figura N° 76. Umbral proficiente alcanzado en castellano en la región aymara.



La lengua vehicular es el castellano cuya valoración llega a 8,33 puntos sobre diez, lo que equivale a la ponderación de 5/6. La ponderación de 5/6 es la marca del umbral proficiente, de modo que el grupo trilingüe aymara alcanzó este umbral en castellano

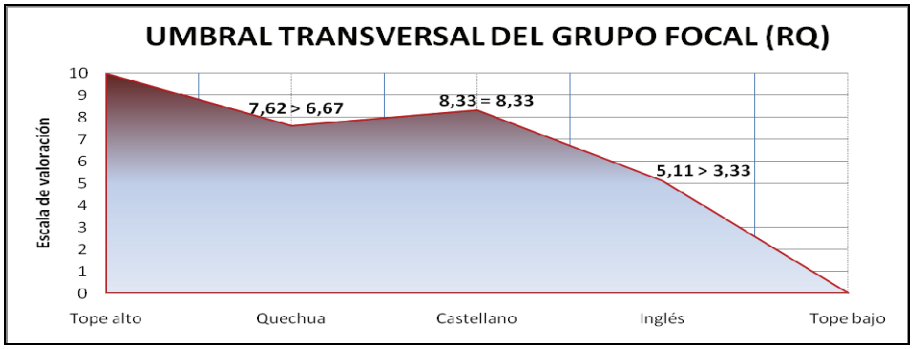
[22] La sigla LEIN resume la expresión de lengua extranjera internacional.

y no en aymara. Sin embargo, el segundo umbral, llámese también umbral suficiente, se representa por la ponderación de 4/6, lo que tampoco fue alcanzado en la lengua aymara. El tercer umbral, denominado el umbral básico, tiene una ponderación de 2/6. Este umbral sirvió para validar el nivel de competencia comunicativa del aymara en el grupo focal de esta región. En cuanto se refiere al inglés, es una lengua que tampoco alcanzó el umbral de suficiencia, de modo que el umbral básico es el que valida la competencia de la lengua extranjera. En tal sentido, el grupo focal trilingüe de la región aymara no ha construido un bilingüismo con la lengua nativa ni con el inglés, de manera que resulta ser un trilingüismo con monolingüismo subyacente.

9.3.2. LA COMPETENCIA SUFICIENTE EN QUECHUA, PROFICIENTE EN CASTELLANO Y COMPETENCIA BÁSICA EN INGLÉS

Los datos del grupo focal de la región quechua presentan una realidad distinta a la de la región aymara. El grupo trilingüe quechua alcanzó la competencia comunicativa suficiente en lengua vernacular, asimismo llegó a la competencia proficiente en la lengua vehicular. En tercer lugar, el grupo logró la competencia básica en la lengua extranjera.

Figura N° 77. Umbral suficiente en quechua y proficiente en castellano en la región quechua.

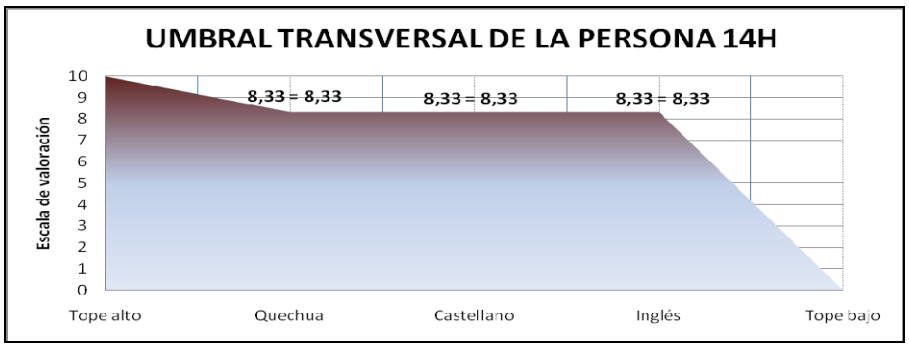


El grupo trilingüe quechua arroja 7,62 puntos de valoración de la lengua quechua, lo que implica que ha sobrepasado el umbral suficiente, ponderado por 4/6 (6,67). A su vez, el grupo alcanzó a 8,33 de valoración del castellano, que equivale al umbral proficiente 5/6. Finalmente, este grupo logró la valoración del inglés con 5,11 puntos, con lo que sobrepasa el umbral básico, ponderado por 2/6.

A su vez, los datos del grupo focal tanto de la región quechua como de la región aymara son analizados individualmente. Aquí se presenta dos ejemplos, uno de la región quechua y otro de la región aymara para indicar la trilingualidad de estos informantes. En el caso del informante trilingüe quechua, se analiza la Persona 14FG, quien tiene desarrollado una trilingualidad máxima o proficiente en las tres lenguas, vale decir, en quechua, en castellano y en inglés. La Persona 14FG alcanzó los tres

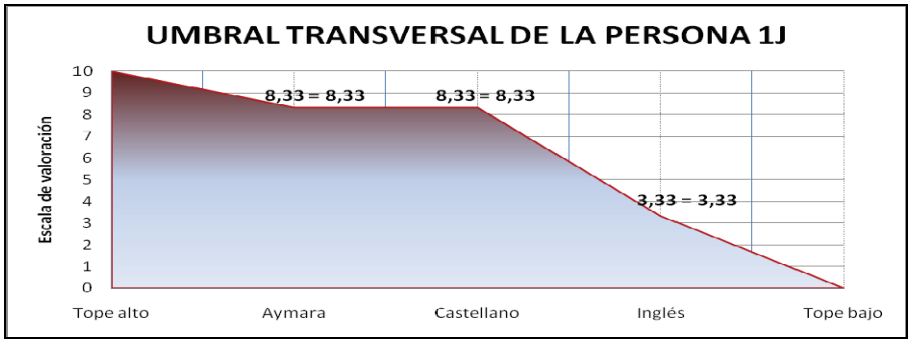
umbrales a nivel de proficiencia, quien se expresa en las tres lenguas con similar competencia comunicativa.

Figura N° 78. Umbral proficiente en las tres lenguas: quechua, castellano e inglés.



En el caso de la región aymara se analiza la trilingualidad de la Persona 1FG. Esta persona es un trilingüe vernacular, cuya competencia comunicativa es proficiente tanto en aymara como en castellano; sin embargo, su competencia comunicativa en inglés es básica. Por tanto, el análisis de la trilingualidad manifiesta la existencia de la bilingualidad entre el aymara y castellano, luego el inglés aparece nítidamente como la tercera lengua, quien a su vez lo corrobora durante el desarrollo del grupo focal, indicando que aún aprende esta lengua extranjera.

Figura N° 79. Umbral proficiente en aymara y castellano.



9.4. RELACIONES FUNCIONALES DE LOS TRILINGÜES TRANSVERSALES Y BILINGÜES ALTERNOS

9.4.1. RELACIONES FUNCIONALES DONDE PARTICIPAN LOS INFORMANTES

La descripción de las relaciones funcionales de la lengua se representa a través del "interlocutor" como el factor contextual primario, luego se añade la "manera" como el factor complementario y la "frecuencia de uso" como el factor suplementario. Los tres factores se operativizan en siete contextos interactivos, los cuales responden a las interrogantes, como ser: (C4) ¿con quién?, (C5) ¿cómo?, (C6) ¿cuánto?, (C7) ¿con quién y cómo?, (C8) ¿con quién y cuánto?, (C9) ¿cómo y cuánto? y (C10) ¿con quién,

cómo y cuánto? Las tres primeras de las siete interrogantes corresponden directamente a los factores contextuales y las cuatro restantes componen las relaciones entre los tres factores implicados. Por ende, se tiene siete contextos interactivos como son el interlocutor, la manera, la frecuencia de uso, el interlocutor-manera, el interlocutor-frecuencia, la manera-frecuencia y el interlocutor-manera-frecuencia. Además estas realizaciones son registradas a través de las unidades de enunciado directas (UED)[23], la cuales alcanzan a 111 unidades y son distribuidas tanto en idioma nativo, en castellano como en inglés y otras lenguas.

Cuadro N° 45. Unidades de enunciado directas (UED) de las relaciones funcionales.

Elección de lengua	Etapas de desarrollo lingüístico	Contextos interactivos							Subtotal	Total
		C4 int	C5 man	C6 fre	C7 i-m	C8 i-f	C9 m-f	C10 i-m-f		
Aymara/ Quechua	Adq/Apr.	8	5	0	2	0	0	0	15	
	Uso	**16**	**7**	5	2	4	1	2	37	
	Otro	1	0	0	0	0	1	0	2	
	Total	25	12	5	4	4	2	2		54
Castellano	Adq/Apr.	2	2	0	0	0	0	0	4	
	Uso	0	0	**3**	2	**3**	0	0	8	
	Otro	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Total	2	2	3	2	3	0	0		12
Inglés	Adq/Apr.	0	9	1	0	1	2	0	13	
	Uso	**6**	1	**6**	5	**7**	3	0	28	
	Otro	0	0	0	1	0	0	0	1	
	Total	6	10	7	6	8	5	0		42
Otras lenguas	Adq/Apr.	0	2	0	1	0	0	0	3	
	Uso	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Otro	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Total	0	2	0	1	0	0	0		3
Suma total		33	26	15	13	15	7	2		111

a) Interlocutores de la lengua nativa según las UED

El idioma nativo registra 54 UED relacionadas a los usos interactivos. De este conjunto de datos 25 describen el interlocutor, 12 la manera, 5 la frecuencia, 4 el interlocutor-manera, otros 4 el interlocutor-frecuencia, 2 la manera-frecuencia y otros 2 el interlocutor-manera-frecuencia. Asimismo el idioma nativo registra 15 UED relacionadas a la adquisición de la lengua, 37 del uso y 2 de otro suplementario.

[23] Las unidades de enunciado dierectas (UED) son segmentos del enunciado que indican contextos de la lengua asumidos por el hablante.

Los interlocutores principales de la Persona 5FG para el aprendizaje del aymara fueron su mamá y sus abuelos. Pues, ellos confirman el uso del idioma nativo en la casa urbana y familia bilingüe:

> *RTL. Tu experiencia ¿cuál es tu primera lengua?*
>
> *Persona 5FG. [14E] El castellano, [15E] después el aymara con mi mamá y mis abuelos…*

De igual manera, la Persona 2FG aprendió aymara con sus abuelos, aunque sus padres le prohibían que ella aprenda el idioma nativo. Esta situación de prohibición no tuvo efecto en la informante porque se impuso la comunicación con los abuelos en la lengua nativa:

> *[646E] porque mi papá mismo me decía: ¡no no no, no tienes que aprender aymara!, ¡no no no!, no le hacía caso; [647E] con mis abuelitos he aprendido, ¡ya ya ya! yo no les hacía caso, siempre aprendía… (Pers. 2FG).*

Además la Persona 2FG practica el aymara en la comunidad de origen porque viaja constantemente allá, donde los comunarios son los interlocutores que dan vigencia a esta lengua:

> *[35E] cuando llego a mi comunidad la gente siempre me **habla** en aymara, [36E] más practico el aymara y el castellano… (Pers. 2FG).*

La Persona 8FG, aparte de enseñar el inglés en el colegio, usa el aymara en situaciones de visita a sus familiares, sintiendo la fuerza de valorización de esta lengua en el ambiente urbano:

> *RTL. ¿En aymara también?*
>
> *Persona 8FG. [544E] Hay también, el tema de revalorización es igual en aymara. [545E] Yo cuando voy de visita siempre aymara utilizo.*

En cuanto a la Persona 10FG aprendió quechua como primera lengua, porque ella vivió con su madre hasta la edad de cinco años. Ella habla quechua con su mamá y consolida como su interlocutora de esta lengua:

> *[4E] Bueno, la primera lengua que yo aprendí fue el quechua, de mi mamá, luego el castellano ...*
>
> *[383E] Yo, digo que mi lengua materna ha sido el quechua porque hasta que tuve mis cinco años, viví con mi mamá, [384E] entonces mi mamá me habla quechua ¿no? y… (Pers. 10FG).*

La Persona 11FG igualmente aprendió el quechua de su mamá, luego el castellano de su papá, de modo que llegó a ser bilingüe desde la casa:

> *[5E] Bueno, yo soy bilingüe, quechua de mi mamá y castellano de mi papá… (Pers. 11FG).*

La Persona 13FG ha hablado con su mamá normalmente en quechua, de manera tal consolidando a su madre como la interlocutora de la lengua nativa:

> *[425E] pero a diferencia con mi mamá siempre (yo) hablaba quechua (Pers. 13FG).*

La Persona 14FG ha aprendido el quechua de sus abuelos, porque el lugar donde creció, Uyuni al oeste de Bolivia, era bastante castellanizado. De ahí se ve el rol que desempeñaron los abuelos en la constitución del trilingüismo con la lengua nativa en un contexto social ya castellanizado y la presencia micro del idioma extranjero dominante, tal es el caso del inglés:

> *[163E] Yo creo que, todos los que hablamos quechua… ni me acuerdo cómo he aprendido el quechua, ha sido el entorno de mis abuelos, de mi familia aunque he crecido en un ambiente donde era puro castellano, en Uyuni… (Pers. 14FG).*

De manera igual, la Persona 15FG aprendió el quechua de sus abuelos; ya por el trabajo de sus padres en la mina hizo que él se quedara con sus abuelos en su primera infancia, ello fue el tiempo suficiente donde se expuso al idioma nativo. Al contrario, los hermanos menores más expuestos a la comunicación con sus padres hizo que no alcanzaran un buen nivel del quechua al igual que se aprendió con los abuelos:

> *[187E] Los dos somos entendidos en nuestros…. mis papás se fueron y me dejaron al cuidado de uno de mis abuelos, entonces cuando regresan… [188E] mis hermanos menores no hablan (quechua), quieren hablar, tienen mucho balbuceo, y se explica, [189E] es una situación, mis papás se fueron a las minas y me dejaron a mí al cuidado del abuelo, y cuando regresan, entonces mis hermanos no pudieron desenvolverse en el contexto y ahora mismo no pueden hablar quechua; quieren. (Pers. 15FG).*

La Persona 15FG habla en quechua cuando su pareja solicita ese idioma, puesto que los datos denotan que ambos son quechua hablantes, sin embargo, él se dirige con normalidad en la lengua castellana hacia los otros interlocutores:

[240E] en el caso con mi pareja, creo que es más el castellano y a solicitud suya el quechua, nada más (Pers. 15FG).

Por tanto, los interlocutores identificados en aprendizaje y uso de la lengua nativa son:

- Los abuelos.
- La mamá.
- Algunos papás.
- Los amigos nativo-hablantes.
- Algunos compañeros.
- Los comunarios.
- Las señoras nativo-hablantes.
- Los estudiantes, especialmente los nativo-hablantes.
- Los familiares.
- Algunos vendedores en el mercado.
- Profesores de idioma nativo.
- La pareja nativo-hablante.

b) Interlocutores específicos del castellano según las UED

Se encontró 12 UED relacionadas con la lengua castellana, de los cuales 2 son ligados al interlocutor, otros 2 a la manera, 3 a la frecuencia, 2 al interlocutor-manera y 3 al interlocutor-frecuencia. A su vez 4 UED se refieren a la adquisición y 8 al uso de la lengua.

La Persona 10FG habla con su papá en castellano a la par del quechua, puesto que con su mamá elige el quechua. El aprendizaje simultáneo después de los cinco años entre el quechua y castellano la ha convertido en bilingüe:

[385E] después de los cinco años, simultáneamente igual mi papá hablaba castellano, quechua, entonces simultáneamente también aprendí castellano ¿no? (Pers. 10FG).

Del mismo modo, la Persona 12FG aprendió el castellano y el quechua en su infancia con su madre, puesto que después el uso social del bilingüismo urbano empezó a desequilibrarse a favor del castellano, ya que el idioma habitual del padre predominó en desmedro del idioma nativo de la madre, afectando a la práctica individual del hablante bilingüe, tales son los casos de la Persona 12FG y de la Persona 13FG. Veamos:

[10E] Yo aprendí el español, luego el quechua por mi mamá… (Pers. 12FG).
[424E] Entonces, la comunicación con mi papá era… siempre ha sido en castellano… (Pers. 13FG).

En consecuencia, los interlocutores específicos que sobresalen en el uso del castellano son:

- Los papás.
- Los niños.
- Los estudiantes.

c) Interlocutores del inglés según las UED

El inglés registró 42 UED de las cuales 6 tratan del interlocutor, 10 de la manera, 7 de la frecuencia, 6 del interlocutor-manera, 8 del interlocutor-frecuencia y 5 de la manera-frecuencia. Del mismo modo, 13 UED son sobre la adquisición, 28 sobre el uso y 1 de otro suplementario.

El uso del inglés de la Persona 6FG no entró en vigencia porque tal como él indica no hay interlocutores anglófonos en su vida cotidiana y las personas con quienes habla son castellano hablantes:

> *RTL. Y ahora ¿en algún lugar practicas el inglés?*
> *Persona 6FG. [10E] No, [11E] está más difícil, no hay (contexto), será con los turistas, [12E] pero con gente nuestra, no. [13E] Muy pocos, es español.*

Se puede identificar que la Persona 5FG usa algo de inglés con sus amigos en el ambiente universitario así como describimos en el apartado de los sitios comunicativos:

> *RTL. Y lo usas el inglés ahora.*
> *Persona 5FG. [17E] Sí, algo con mis amigos.*

En cambio, la Persona 3FG habla inglés con su hijo. En realidad el proceso de cambio lingüístico del idioma nativo al inglés en los hijos como de la persona mencionada son casos especiales hasta el momento; no obstante, existen estos casos en relación al predominio del inglés sobre las otras lenguas extranjeras, aunque el cambio no es hacia el idioma extranjero sino hacia un bilingüismo alterno entre el castellano y el inglés:

> *[552E] siempre **hablamos** inglés con mi hijito. [553E] Una cosa interesante nos pasa como mi hijito **habla** inglés cuando queremos chismosear, para que no nos escuchen, después en castellano (Pers. 3FG).*

Al contrario, la Persona 2FG usa poco el inglés, sobre todo con los extranjeros anglófonos quienes se predisponen a hablar de manera lenta con ella, a manera de enfatizar en la pronunciación. Sin embargo, los amigos son interlocutores de aymara y castellano:

> *[33E] Poco, pero en mi contexto yo con mis amigos casi no, [34E] más el aymara y el castellano* ***hablamos****… (Pers. 2FG).*
>
> *[674E] entonces nos damos de cuenta ¿no? hay personas, gringos buenos, te dicen esto se pronuncia así así así. [675E] Nos comunicábamos, como yo también sé, poco a poco* ***hablábamos*** *así ¿no? (Pers. 2FG).*

La Persona 1FG de la misma forma habla inglés con los amigos en contextos destinados a chistes, teniendo en cuenta que no hay interlocutores en esta lengua, salvo los turistas que visitan los sitios turísticos como el Lago Titicaca, ocasiones que son propicias para practicar esta lengua:

> *[48E] yo les* ***hablo*** *en inglés, a manera de broma, con algunos amigos, [49E] porque tampoco no hay ps (pues) el contexto donde* ***hablar*** *y cuando voy al lago también, en lugares turísticos… algunos turistas son buenos pero algunos son radicales, no te escuchan ni te miran, son aspectos que pasan ¿no?... (Pers. 1FG).*

En sentido contrario, la Persona 4FG practica inglés utilizando los medios de comunicación virtuales como la televisión, las películas y el internet. Eso hace que ella esté más en el mundo virtual que en lo real. Es importante también identificar que el inglés ha explorado fuertemente estas formas de usar la lengua. Veamos el texto transcrito:

> *RTL. ¿Dónde practicas el inglés?*
>
> *Pers. 4FG. [56E] El inglés, veo televisión, películas, en mis clases o en el internet, veo noticia internacional que veo en mi compu(tadora)… tengo varios amigos que* ***hablan*** *inglés, practican el inglés.*

La Persona 8FG aprendió y habla inglés, porque el hecho de vivir en la ciudad la ha permitido escuchar este idioma desde su niñez. Asimismo, la oportunidad de conseguir un trabajo en el magisterio como es el de la educación secundaria la ha coadyuvado a tener en vigencia el aprendizaje de la lengua inglesa, pese a que no ha salido a un país donde se usa este idioma:

> *[317E] por ejemplo yo no he salido al exterior pero sí he vivido rodeada de gente que* ***habla*** *inglés desde muy niña, [318E] trabajo ahora con gringos que son de Noruega, [319E] son cinco años que estoy trabajando con ellos, [320E] la pronunciación, me entiendo perfectamente con ellos, no tengo ningún problema, [321E] es más en lo único que cambiamos los americanos o los*

europeos con nosotros es en que ellos no tienen feelings, que se llama sentimientos… (Pers. 8FG).

En cambio, la Persona 14FG habla inglés en el sitio turístico de Uyuni, después de haber aprendido en diferentes sitios comunicativos, incluyendo su viaje a Estados Unidos. Todo ello le ha permitido consolidar su aprendizaje y mantener su práctica:

[312E] Yo por ejemplo… solía viajar mucho entre Uyuni y Cochabamba, y hay una característica muy importante, de Oruro a Uyuni hay un flujo turístico, [313E] entonces yo abordo el tren, la mayor parte de la gente era alemana, inglesa, pero todos ellos hablan más inglés… [314E] entonces, muchos se quedaban sorprendidos porque yo les he hablado… (Pers. 14FG).

Por todo lo expuesto, se han identificado los interlocutores del inglés, tales como ser:

- Los amigos.
- Los colegas angloparlantes.
- Los compañeros de clases de inglés.
- Los turistas.
- Los extranjeros angloparlantes.
- Los profesores de inglés.
- Algunos jóvenes.

Respecto a las otras lenguas registradas, 2 UED tienen que ver con la manera y 1 UED sobre el interlocutor-manera; pero los 3 datos describen la adquisición de la lengua.

9.4.2. RELACIONES FUNCIONALES QUE PERCIBEN LOS INFORMANTES

La técnica del grupo focal registró 96 unidades de enunciado relatadas (UER)[24] sobre las relaciones funcionales, de las cuales 47 UER corresponden a la lengua nativa, 19 UER al castellano y 30 UER al inglés. Como se ve una mitad de las UER describen los contextos del idioma nativo y ahí 7 UER se refieren al interlocutor, 30 UER a la manera y 10 UER a la frecuencia de uso. Ello demuestra un alto énfasis en la "manera" de hablar la lengua (contexto 5 ó C5). Lo mismo sucede con el castellano y con el inglés, de tal modo, se observa que cuando los informantes perciben el uso de los idiomas se concentran en el modo cómo habla la población de su entorno.

El total de las UER sobre el interlocutor arroja solamente 11 casos, mientras que las UER sobre la manera llegan a 66 casos, luego la frecuencia de uso a 13 UER. Los

[24] Las unidades de enunciado relatadas (UER) son segmentos del enunciado que indican los contextos de la lengua, los cuales son percibidos por el hablante.

contextos combinados: C7, C8 y C9 cada uno registra 2 UER y finalmente no se encontró alguna UER sobre el C10 (contexto combinado interlocutor-manera-frecuencia). Asimismo la percepción de los informantes enfatiza la segunda etapa de desarrollo lingüístico, donde el uso de la lengua es la principal característica en las tres lenguas.

Cuadro N° 46. Unidades de enunciado relatadas (UER) de las relaciones funcionales.

Elección de lengua	Etapas de desarrollo lingüístico	Contextos interactivos							Subtotal	Total
		C4 int	C5 man	C6 fre	C7 i-m	C8 i-f	C9 m-f	C10 i-m-f		
Aymara/ Quechua	Adq/Apr.	0	1	1	0	0	0	0	2	
	Uso	**4**	**25**	**6**	0	0	0	0	35	
	Ens.	0	0	2	0	0	0	0	2	
	Otro	3	4	1	0	0	0	0	8	
	Total	7	30	10	0	0	0	0		47
Castellano	Adq/Apr.	0	3	0	0	0	0	0	3	
	Uso	**2**	**10**	0	0	1	0	0	13	
	Ens.	0	2	0	0	0	0	0	2	
	Otro	0	1	0	0	0	0	0	1	
	Total	2	16	0	0	1	0	0		19
Inglés	Adq/Apr.	0	3	0	0	0	1	0	4	
	Uso	**2**	**13**	2	1	1	0	0	19	
	Ens.	0	2	1	1	0	1	0	5	
	Otro	0	2	0	0	0	0	0	2	
	Total	2	20	3	2	1	2	0		30
Suma total		11	66	13	2	2	2	0		96

a) Interlocutores de la lengua nativa según las UER

Las UER de los interlocutores del idioma nativo aparecen en correlación con el contexto de “manera” y con el contexto de “frecuencia”. Estos tres contextos arrojan 35 UER, tales a su vez se ubican en la etapa de desarrollo del uso de la lengua. Ahí se registra 4 UER sobre el interlocutor, 25 UER sobre la manera y 6 UER sobre la frecuencia de uso. Por otro lado, aparecen 3 UER en la categoría de otro suplementario. Por lo tanto, los principales interlocutores percibidos son:

- Los familiares.
- Los conocidos nativo hablantes.
- Las personas nativo monolingües.
- Los clientes de puesto de venta.
- Los policías de origen nativo regional.

La característica que salta a la vista que en las oficinas públicas algunos policías hablan el idioma nativo, específicamente el quechua. Ello implica que la ciudad de Cochabamba se convierte en el lugar donde se encuentran los que fomentan este idioma nativo:

> *[268E] por ejemplo en la policía, hay algunos que hablan quechua, [269E] pero sí de origen cochabambino entonces quechuapi (en quechua), si les habla en quechua y les dicen que es lo que tienen que hacer en quechua… [270E] entonces desde mi punto de vista no tendríamos que (decir) no se habla en las oficinas públicas.*

b) Interlocutores del castellano según las UER

De acuerdo con las UER, las relaciones funcionales se dan a través del castellano, cuando los eventos son de carácter social, donde participan personas conocidas y desconocidas. Asimismo el uso de este idioma ocurre también entre los familiares. Por tanto, tales interlocutores son:

- Todo tipo de invitados a la fiesta social.
- Los familiares.

El castellano se ha convertido en la lengua de relaciones funcionales entre los familiares en el área urbana, de manera que las personas del grupo focal indican percibir el uso de este idioma a la par del idioma nativo. El castellano se manifiesta como la lengua habitual y el aymara que resurge como la lengua de revalorización:

> *RTL. ¿En reunión familiar, entre familiares cuando nos visitamos?*
> *[543E] Mayormente castellano (con los familiares).*
> *RTL. ¿En aymara también?*
> *[544E] Hay también, el tema de revalorización es igual en aymara. [545E] Yo cuando voy de visita siempre aymara utilizo.*

c) Interlocutores del inglés según las UER

Las UER de los interlocutores del inglés se perciben igual que los interlocutores del idioma nativo y del castellano, muy relacionadas con el contexto de “manera”. Asimismo estos datos corresponden a la etapa del desarrollo del uso lingüístico. Entonces, se presenta abajo la lista corta de angloparlantes identificados por el grupo focal:

- Los profesores de inglés de la educación secundaria.
- Los docentes de inglés de la universidad.
- Los hablantes extranjeros.
- Los turistas.

El idioma extranjero en Bolivia no presenta una comunidad de hablantes donde se pueda practicar la lengua. Asimismo dentro del reducido número de hablantes se percibe el predominio del inglés respecto al francés:

> *[15ERE] no se practica los dos idiomas, aparte de las clases de ese idioma no hay otro lugar, [16ERE] por lo menos inglés un poco pero con turistas, en cambio el francés ni con los profesores.*

9.5. TRAYECTORIA DE VIDA DE LOS TRILINGÜES TRANSVERSALES

La trayectoria de vida se ha trabajado a través de los resultados de las entrevistas a trilingües transversales. El trabajo de campo nos ha ofrecido dos informantes trilingües quienes han aprendido una lengua nativa, el castellano y el inglés. El primer informante tiene 42 años, asimismo la segunda, 30 años. Ellos han llegado a los niveles de competencia comunicativa indiscutiblemente proficientes en las tres lenguas, de modo que los datos que ellos vierten tienen gran significación dentro del tratamiento de cada una de las lenguas involucradas, las cuales se describen siguiendo la propia trayectoria de vida. Pues de acuerdo a las entrevistas son las dos únicas personas que han llegado a la competencia comunicativa proficiente en las tres lenguas, a excepción del experto trilingüe quien se distingue de los informantes regulares.

9.5.1. LA LENGUA NATIVA Y EL CASTELLANO

El trilingüismo transversal se realiza a través de dos entradas, una que es por la lengua nativa como L1 y la otra es por el castellano como L1. La primera persona trilingüe, o persona 20IN, manifiesta la entrada vernacular; mientras que la segunda persona trilingüe, o persona 30IN, la entrada vernacular y vehicular a la vez. Asimismo la adquisición inmediata de la segunda lengua constituye la formación del bilingüismo temprano. Este bilingüismo se considera sociolingüísticamente como el bilingüismo nacional simultáneo por el hecho de que el castellano como L2 fue adquirido por el primer trilingüe casi al mismo tiempo que su lengua nativa. En el caso del segundo trilingüe adquirió la lengua nativa como L2 un poco más tarde respecto de su primera lengua, pero tuvo mayor exposición a la lengua nativa. La adquisición del castellano como L2 del primer trilingüe empezó a partir de tres años de edad con la migración a la ciudad de La Paz; empero, la adquisición del idioma nativo del

segundo trilingüe comenzó a partir de los siete años y que continuó durante cinco años. En ambos trilingües la adquisición de la segunda lengua se consolida a los doce años, como también se consolida su primera lengua.

Por otro lado, esto explica que la lengua nativa se ha consolidado en ambos casos en la niñez y hasta los doce años. Este hecho se debe a que ambos trilingües han vivido su infancia en el campo entre dos a cinco años continuos. A su vez, el primer trilingüe señala que sus padres fueron sus primeros interlocutores de la lengua nativa, el aymara; no obstante, el segundo trilingüe adquirió el quechua por la convivencia con su abuela en el área rural de Sacaba, aledaña a la ciudad de Cochabamba.

Una vez consolidada la lengua nativa los trilingües estudiados se exponen a los principales sitios comunicativos, los cuales son la casa, el colegio y la universidad. El primer trilingüe indica que la casa es el principal sitio de uso de la lengua nativa, luego la universidad como el sitio comunicativo secundario. En cambio, el segundo trilingüe indica que no usa la lengua nativa en la casa, pero sí en el colegio donde enseña este idioma nativo.

El grupo parlante del idioma nativo (su familia) al que pertenecen los trilingües seleccionados es bilingüe de lengua nativa y castellano. Esto significa que los padres de cada uno de los hablantes trilingües hablan ambos idiomas mencionados. En el caso de sus hermanos mayores, la única hermana mayor que tiene el primer trilingüe maneja fluidamente el idioma nativo; sin embargo, el segundo trilingüe indica que sus hermanos no hablan la lengua nativa ni lo entienden, pero sí sus primos comprenden esta lengua. Al mismo tiempo, ambos trilingües señalan que sus abuelos tenían su única lengua la nativa.

Dentro del grupo parlante nativo los padres del primer trilingüe tienen la lengua nativa como su lengua principal de comunicación y usan entre ellos de manera secundaria el castellano. En sentido contrario, la lengua principal de comunicación entre los padres del segundo trilingüe es el castellano, pero usan de manera secundaria la lengua nativa en presencia de su abuela. Ambos trilingües manifestaron que sus abuelos se comunicaban en el idioma nativo.

Respecto al uso de la lengua indígena dentro del grupo parlante con lengua nativa, el primer trilingüe indica que tiene como sus principales interlocutores de uso a su esposa y sus familiares, quienes se caracterizan por ser nativo hablantes. Asimismo, entre sus interlocutores secundarios de la lengua nativa están sus colegas y los conocidos nativo hablantes. En el caso del segundo trilingüe tiene como sus interlocutores a los alumnos del colegio donde enseña, quienes son además nativo hablantes del quechua, en aquel establecimiento ubicado dentro del área urbana de Cochabamba.

En ese contexto, nos hace ver que la adquisición de la primera y la segunda lengua en la infancia refleja la formación del bilingüismo temprano; de modo que este

fenómeno es el producto del bilingüismo nacional simultáneo, el cual se manifiesta como el solapamiento mutuo de dos comunidades lingüísticas en la ciudad, es decir, la relación entre la lengua nativa y la lengua castellana tanto en el contexto plurinacional como en el contexto de la casa. Este bilingüismo llega a ser la base para continuar hacia un aprendizaje del tercer idioma hasta convertirse en hablantes trilingües.

Cuadro N° 47. Datos de lengua nativa y de castellano en trilingües transversales.

	Ítem	**Primer trilingüe (Persona 20IN)**	**Segundo trilingüe (Persona 30IN)**
1	Primera lengua.	Lengua nativa.	Castellano.
2	Segunda lengua.	Castellano.	Lengua nativa.
3	Habilidad de lengua nativa de hermano o primo mayores.	Domina el idioma nativo.	Comprende en idioma nativo
4	Lugar de aprendizaje de lengua nativa.	En provincia y en El Alto.	En provincia. En Sacaba.
5	Tiempo de vivencia en la provincia.	Dos años.	Cinco años.
6	Edad de aprendizaje de la lengua nativa.	De nacimiento a doce años.	A los siete años.
7	Primer interlocutor de la lengua nativa.	Los padres.	La abuela.
8	Lenguas del padre.	Nativo y castellano.	Nativo y castellano.
9	Lenguas de la madre.	Nativo y castellano.	Nativo y castellano.
10	La lengua de los abuelos.	Lengua nativa.	Lengua nativa.
11	La lengua principal de comunicación entre los padres.	Lengua nativa.	Castellano.
12	La lengua secundaria de comunicación entre los padres.	Castellano.	Lengua nativa.
13	La lengua de comunicación de sus abuelos.	Lengua nativa.	Lengua nativa.
14	Sitio de uso principal de lengua nativa.	La casa.	El colegio.
15	Sitio de uso secundario de la lengua nativa.	La universidad.	
16	Interlocutores principales de la lengua nativa.	La esposa y los familiares.	Los alumnos del colegio.
17	Interlocutores secundarios de la lengua nativa.	Los colegas y conocidos nativo hablantes.	

9.5.2. LA LENGUA EXTRANJERA

La lengua extranjera que aprendieron y usan ambos trilingües seleccionados es el inglés. El aprendizaje de este idioma fue en los dos casos como la tercera lengua o L3. Asimismo ambos trilingües son parte del grupo de habla en lengua extranjera, como es el caso de *Bolivian English Teachers' Association* (BETA), a cuya

convención anual me invitó el primer trilingüe en el mismo instante y en plena entrevista. Asistiendo así a la convención nacional de los profesores de inglés en la ciudad de Oruro pude también encontrarme tanto con el trilingüe de La Paz y con la trilingüe de Cochabamba. Esta participación me permitió constatar la membresía de los trilingües seleccionados en este grupo de habla. A su vez, las entrevistas en ambos casos resaltan que ellos conocen otros departamentos de Bolivia, con excepción del departamento de Pando, al norte del país que limita con Brasil y Perú. Ello significa que las convenciones nacionales de inglés se desarrollan en esos departamentos, aunque Pando no fue todavía la sede de la convención anual hasta ese momento.

Tanto la primera persona trilingüe como la segunda indicaron haber comenzado de aprender el inglés en el colegio. Pues el colegio fue el primer sitio comunicativo del inglés, lo cual implica la enseñanza del inglés en el sistema educativo del país aunque no su uso. Al respecto, la enseñanza del inglés en el colegio fue poco significativo para la segunda persona porque no aprendió el idioma por más que cursó en toda la secundaria.

Ambos trilingües coinciden en señalar que el profesor o la profesora de inglés del colegio fue su primer interlocutor de este idioma. La segunda persona indica que tuvo desde el colegio el interés de ser profesora de lenguaje y literatura, y como su segunda opción, ser profesora de idioma. Este segundo objetivo es lo que se concretó paulatinamente en su transcurso de vida.

Los trilingües mejoraron su competencia comunicativa en inglés en la universidad, institución que se convirtió en otro sitio comunicativo de esta lengua. Esta inclinación de aprender el tercer idioma en la universidad se debe a que la Escuela Normal Superior donde forman profesores de educación primaria y secundaria no ofrece o no ofrecía en esa época los cursos de idiomas extranjeros, razón por lo que muchos profesores de lengua en la secundaria estudian en la universidad y trabajan en los colegios enseñando el inglés como lengua extranjera.

Ninguno de los dos trilingües viajó a un país anglófono, de modo que manifiestan haber aprendido el inglés dentro del mismo país, lo que testifica que hay trilingües transversales que aprenden y usan la lengua extranjera sin tener el contacto real con la comunidad anglófona. Sin embargo, la segunda trilingüe indica que viajó a Santiago de Chile donde permaneció por tres años, país donde obtuvo algunas oportunidades para practicar este idioma.

Ambos trilingües indican que el uso del inglés se centra en el colegio donde enseñan. Asimismo el primer trilingüe manifiesta que mantiene su inglés aprendido mirando la televisión internacional principalmente la CNN y escucha también la radio FM en inglés de la ciudad de La Paz por las tardes. En cambio, la otra persona indica que veía la televisión internacional en su viaje a Chile con la que afianzó su aprendizaje del inglés, aunque últimamente dejó de ver televisión y escuchar la radio en la ciudad

de Cochabamba. En tal sentido, ambos interlocutores indican que hay pocas posibilidades de practicar el inglés en los ámbitos urbanos de Bolivia.

Cuadro N° 48. Datos del inglés como L3 en trilingües transversales.

	Ítem	**Primer trilingüe (Persona 20IN)**	**Segundo trilingüe (Persona 30IN)**
1	Ubicación del aprendizaje del inglés.	L3.	L3.
2	Primer sitio de aprendizaje del inglés.	El colegio.	El colegio.
3	Primer interlocutor del inglés.	El profesor o la profesora de inglés.	El profesor o la profesora de inglés.
4	Segundo sitio de aprendizaje del inglés.		El viaje a Chile.
5	Tercer sitio de aprendizaje del inglés.	La universidad.	La universidad.
6	Oportunidad de viaje a un país anglófono.	No viajó a un país anglófono.	No viajó a un país anglófono.
7	Uso del inglés.	Enseña inglés en colegio.	Enseña inglés en colegio.
8	Mantenimiento del inglés aprendido.	Mira la CNN y escucha la radio FM en inglés.	

9.6. CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

La situación sociolingüística micro se manifiesta en la competencia comunicativa del hablante. Aquí los trilingües transversales resultan el tercer sector numeroso de individuos, después de los bilingües nacionales y de los monolingües castellano hablantes. Cabe indicar que uno de cada diez encuestados es trilingüe transversal, lo que supone hablar un idioma nativo, el castellano y el inglés. En tal sentido, la ponderación de la competencia comunicativa nos ayuda a determinar el perfil de trilingüismo a nivel de grupo y los perfiles de trilingualidad a nivel individual.

La competencia comunicativa en idioma nativo es variable; pues, el grupo focal aymara muestra una habilidad mayor a la competencia básica pero menor a la competencia suficiente. En cambio, el grupo focal quechua muestra una habilidad suficiente en idioma nativo. Ambos grupos focales revelan la proficiencia en castellano, como también la competencia básica en el idioma extranjero dominante. En tal sentido, se evalúa la lengua nativa, sea ésta L1 o L2, idioma que es socialmente conocido como lengua indígena o lengua originaria, que conlleva un estatus lingüístico bajo respecto al castellano, de estatus alto.

Por otro lado, los datos del cuestionario muestran que hay un mayor bilingüismo nativo y castellano en la región quechua que en la región aymara; en cambio, la región aymara se caracteriza por el mayor monolingüismo en castellano y por mayor

presencia de trilingües transversales, sectores tales que son muy reducidos en la región quechua.

En cuanto al género se observa también que hay más informantes mujeres monolingües en castellano que los varones. Luego, se identifica la significativa presencia del trilingüismo diatópico en el grupo de varones que en el de las mujeres. A su vez, se detecta que hay mayor número de madres de los informantes que hablan sólo el idioma nativo respecto al número de padres nativo monolingües. Este monolingüismo nativo es corroborado por la generación de los abuelos quienes tenían y tienen el idioma nativo como su lengua habitual.

La primera lengua (L1) de los trilingües transversales se caracteriza por la distribución equilibrada, ya que un grupo empieza por el idioma nativo y otro tanto en idioma castellano, como también un otro grupo empieza al mismo tiempo por el idioma nativo y castellano. Estos datos son respaldados por el uso de la lengua de sus padres hacia el informante. Pues las madres se comunican con sus hijos en idioma nativo y los padres en castellano. Este paralelismo es la base de la existencia del trilingüismo transversal.

No obstante, una parte de los informantes se comunican con su madre, padre y hermanos en castellano y otra parte de los encuestados cambian de lengua, el idioma nativo con su madre y el castellano con su padre y sus hermanos. Asimismo, ambos grupos se dirigen en idioma nativo hacia sus abuelos.

En cuanto a la presencia de idiomas en la casa, la madre del informante se dirige en idioma nativo hacia todos los interlocutores, mientras que el padre se dirige en castellano al hijo, en modalidad bilingüe a la madre y en idioma nativo al abuelo. Entonces, la lengua materna (L1) nativa tiene vigencia en el contexto familiar por el uso de dicha lengua por la madre, quien es la principal hablante de la lengua originaria.

El aprendizaje de la segunda lengua es también equilibrado, ya que cerca de la mitad aprendió el castellano y la otra parte similar aprendió el idioma nativo, de tal modo, hay aprendizaje recíproco.

El aprendizaje de la tercera lengua se inclina por el inglés en la mayoría de los trilingües y por una lengua nativa en la minoría. Se distingue a su vez la mayor presencia de L3 en los informantes que tienen por L1 el castellano que aquellos de lengua nativa L1. Los trilingües transversales tienen como interlocutores de la tercera lengua a los compañeros y amigos, quienes no son interlocutores del contexto familiar sino de la comunidad lingüística.

En tal contexto, el análisis de las lenguas a nivel micro identifica dos grupos de trilingües transversales: (1) los que tienen dominio solamente de un idioma y los dos restantes que quedan a nivel básico y (2) los que tienen dominio de dos idiomas y el

tercero que queda a nivel básico. Estas tendencias explican el cambio lingüístico del idioma nativo al castellano; por otro lado, el mantenimiento de la lengua nativa y la adición de una segunda lengua, tal es el castellano. Por tanto, existen a nivel individual dos perfiles de trilingüismo transversal, los cuales serán interpretados en el capítulo posterior.

Construcción del trilingüismo desde la trilingualidad

Se ha encontrado la diferencia entre el trilingüismo y la trilingualidad. La categoría de trilingüismo ocurre en relación a los análisis del plurilingüismo donde el hablante trilingüe es miembro de la comunidad lingüística, es decir, en la relación micro-meso; asimismo en el contexto del multilingüismo, el hablante es parte del grupo parlante, en este caso, se ubica en el nivel micro-social. En cambio, la trilingualidad se da específicamente en el análisis del multilingüismo donde el hablante es analizado a nivel micro-individual, sin relacionar con la comunidad lingüística ni con el grupo parlante. Pues así, el conjunto de las trilingualidades construye el trilingüismo.

QUINTA PARTE: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO X

SITUACIONES, CARACTERÍSTICAS Y MODELOS DE TRILINGÜISMO

Este capítulo interpreta los resultados del trabajo de campo en relación al marco teórico construido. En tal sentido, se responde a la pregunta de investigación: *¿Cuáles son las características sociolingüísticas de los trilingües transversales de la población urbano-andina de Bolivia?* A su vez, esta pregunta es concretizada en tres grupos de preguntas operacionales, que son, una pregunta sobre las situaciones sociolingüísticas:

Q1. ¿Cómo se diferencian las lenguas de las combinaciones bilingües y trilingües?

Luego, seis preguntas sobre las características del trilingüismo transversal:

Q2. ¿Cuál es la actitud lingüística hacia cada uno de los tres idiomas aprendidos?

Q3. ¿Cuál es la identidad cultural predominante de los hablantes trilingües?

Q4. ¿Cuáles son los sitios comunicativos de los trilingües transversales?

Q5. ¿Cuál es la L1 de los hablantes trilingües de la población urbano-andina de Bolivia?

Q6. ¿Cuál es la habilidad comprensiva y expresiva en las lenguas adquiridas por los trilingües?

Q7. ¿Cómo se distribuyen las relaciones funcionales en los tres idiomas del hablante?

Finalmente, una pregunta que lleva al modelo teórico:

Q8. ¿Cuál es la trayectoria de vida de los trilingües transversales?

La primera pregunta explora el escenario sociolingüístico en tres situaciones: triglosia, plurilingüismo y multilingüismo. Ello implica contextualizar las lenguas y sus hablantes a nivel macro, meso y micro. Luego, el segundo grupo de preguntas conduce hacia las características del trilingüismo, cuyos resultados conforman la interpretación en detalle del trilingüismo transversal, o sea, una lengua nativa, el castellano y el inglés, idiomas que son organizados de menor a mayor alcance territorial, a su vez configuran el escenario sociolingüístico de Bolivia. Posteriormente, la última pregunta

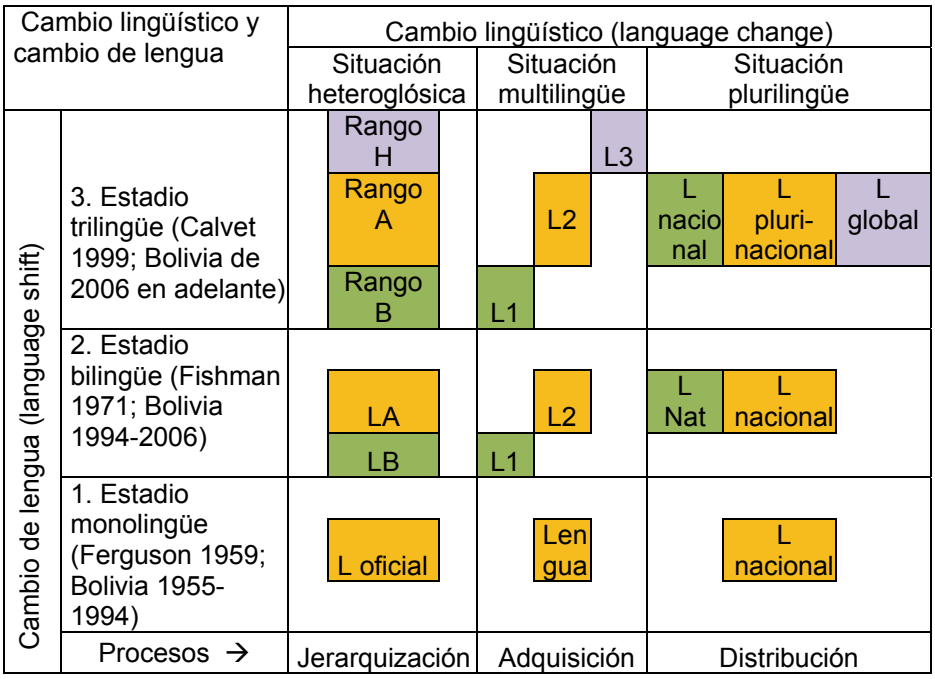
nos lleva a la construcción de modelos de trilingüismo, en los cuales se recogen las características sociolingüísticas de los trilingües transversales. En consecuencia, el trilingüismo transversal se concretiza en dos modelos teóricos. Así, el capítulo expone las situaciones sociolingüísticas, las características del trilingüismo transversal y los modelos de trilingüismo en tres secciones consecutivas.

10.1. LA FORMACIÓN DE SITUACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS

Se responde en esta parte a la pregunta operacional: *¿Cómo se diferencian las lenguas de las combinaciones bilingües y trilingües?* Los resultados muestran la formación de tres situaciones sociolingüísticas, las cuales son producto del cambio de lengua (*language shift*) de un estadio monolingüe a otro bilingüe y de éste a un otro tercero trilingüe; asimismo, estas situaciones son producto del cambio lingüístico (*language change*) en el que contrastan por la jerarquización y la distribución de las lenguas.

El cambio de lengua se manifiesta en los estadios que las generaciones producen. Entonces, el estadio monolingüe en lengua nativa ha sido vivido por los abuelos de los informantes. Seguidamente, los padres ingresaron al estadio bilingüe entre el idioma nativo y castellano. Luego los informantes, hijos de padres bilingües, se encuentran en el estadio trilingüe de idioma nativo, castellano e inglés. Esto significa que el cambio de lengua va acompañado por la ampliación o reajuste del volumen lingüístico que los hablantes multilingües realizan mediante el proceso de adquisición de lenguas, vale decir, un proceso individual. Por tanto, se produce la “ampliación” del volumen lingüístico con la adquisición trilingüe y el “reajuste” con la adquisición bilingüe, respecto a la “reducción” del volumen con la adquisición monolingüe. En ese sentido, el aprendizaje de la L3 implica la ampliación del volumen lingüístico, empero la omisión de la L3, el reajuste de dicho volumen.

Cuadro N° 49. Esquema de situaciones sociolingüísticas según los estadios de cambio de lengua.



Cabe indicar que los estadios son productos de la secuencia de dinámicas sociales y sus políticas educativas, desde mediados del siglo XX hasta el presente; mientras que la jerarquización, distribución y adquisición son procesos sociolingüísticos que son gestionados por las políticas lingüísticas gubernamentales. En ese contexto, la permanencia en el estadio trilingüe depende de la situación sociolingüística de la época, de manera que Bolivia del siglo XX fue un Estado-Nación donde las lenguas nativas fueron condenadas al abandono paulatino y la castellanización forzada ha sido respaldada jurídicamente por el Código de la Educación de 1955, en el que se enfatiza la transición al castellano y la alfabetización de los nativo hablantes. La imposición de la lengua dominante es un modelo de homogeneización y de asimilación lingüística que establece la diglosia (Ferguson, 2007: 39-40; Swann y otros, 2004: 17). El Código de 1955 tuvo vigencia hasta la década de los ‘90 del siglo pasado, momento de la Reforma Educativa, mediante la ley N° 1565 del año 1994, en el que se planteó una educación intercultural bilingüe de mantenimiento y desarrollo, particularmente de las lenguas nativas.

Paralelamente, la importancia del inglés como lengua extranjera fue progresiva, cuando en aquella década desplazó al francés en la educación fiscal, incluso se

convirtió en una amenaza para la pronta desaparición de los idiomas nativos. El bilingüismo de lengua nativa y castellano, centrado solamente en hablantes de idioma nativo y la coexistencia jerarquizada del idioma extranjero produce la triglosia (Sesep, 2009: 64-67; Abdulaziz, 1972: 197). Así en lo que se refiere a la sociolingüística, se ha marcado en Bolivia primeramente la situación de diglosia, luego la triglosia. Esta última representa la jerarquización de lenguas en tres rangos lingüísticos, a saber: rango bajo, alto e hiper.

Por otro lado, cabe destacar que la situación de triglosia y la situación del plurilingüismo se subordinan mutuamente, dependiendo de las relaciones de poder y las relaciones interculturales que subyacen en el escenario sociolingüístico; asimismo ambas situaciones se complementan con el multilingüismo. Al respecto, el multilingüismo es una situación sociolingüística que se contrapone al monolingüismo (Trudgill y Hernández, 2007: 229).

A principios del siglo XXI, el plurilingüismo de Bolivia ha mostrado tres situaciones sociolingüísticas, como ser, la sólo nativa, la nativa bilingüe (con castellano) y la castellana (Albó, 2006: 103). No obstante, la lengua extranjera ha permanecido desapercibida en el sector de castellano hablantes, donde además ha mantenido su estatus social. Aquel contexto fue la época triglósica muy importante para la formación de trilingües transversales, además, una etapa que ocultaba la lengua hiper y desvalorizaba el idioma nativo en sentido de lengua baja.

Más tarde, Bolivia debido al cambio del Estado-Nación al Estado Plurinacional, mediante su nueva Constitución Política del Estado aprobada en 2009, reconoció oficialmente los idiomas nativos. Entonces, la “trilingualidad oculta” se transformó en una “trilingualidad manifiesta”. Entretanto, a nivel societal la triglosia sufrió un cambio parcial tornándose en plurilingüismo. Así el cambio lingüístico (*language change*) en el estadio trilingüe manifiesta la mutación de una situación a otra, vale decir, de la triglosia al plurilingüismo mediante el nexo de la trilingualidad. El cuadro de arriba nos muestra que el cambio lingüístico se da desde una estructura vertical hacia una estructura horizontal, pero el eje de la constelación continúa ocupado por el castellano. A su vez, se distingue que el cambio de lengua (*language shift*) se produce de un estadio a otro y el cambio lingüístico (*language change*) ocurre de una situación a otra situación sociolingüística.

La situación plurilingüe ubicada en el último estadio manifiesta el establecimiento del trilingüismo, del cual se plantean además los modelos de aprendizaje y uso del trilingüismo, describiendo socialmente las lenguas y sus relaciones lingüísticas interculturales, los que se abordan al culminar este capítulo. Por otro lado, cabe destacar aquí la distinción analítica de las tres situaciones sociolingüísticas; pues, basándonos en Molina y Albó (2006), señalamos que la situación plurilingüe ha merecido un análisis horizontal de los datos de lengua, en cambio, la situación heteroglósica un análisis vertical de los mismos, finalmente, asumimos la situación multilingüe como el producto del análisis diagonal de umbrales. Así, el proceso jerarquizante implica un análisis vertical, el proceso distributivo un análisis horizontal y el proceso adquisitivo un análisis diagonal de tres umbrales.

10.2. CARACTERÍSTICAS DEL TRILINGÜISMO TRANSVERSAL

10.2.1. CARACTERÍSTICAS SOCIETALES DEL TRILINGÜISMO TRANSVERSAL

La pregunta operacional que aquí se desarrolla es: *¿Cuál es la actitud lingüística hacia cada uno de los tres idiomas aprendidos?* Ésta nos ayuda a comprender las características del trilingüismo en el marco de la sociedad boliviana, lo que corresponde a su vez al nivel macro de la sociolingüística.

a) El trilingüismo transversal como un hecho individual

Las comunidades lingüísticas nativa y nativo-bilingüe han sufrido una regresión paulatina en los últimos 25 años del siglo XX, según la comparación de los censos nacionales 1976, 1992 y 2001, explicados en la problemática. En cambio, la comunidad lingüística castellano-monolingüe y los grupos de habla castellano-lengua extranjera tuvieron una progresión al ritmo contrario de las nativas. Ambos procesos de regresión y progresión son además corroborados por el experto trilingüe entrevistado. Esta evolución nos muestra que hay un encuentro descendente-ascendente entre las comunidades bilingües con idioma nativo y la comunidad monolingüe en castellano, además de los hablantes de lengua extranjera. Pues es el último censo (2001) que identifica el cambio lingüístico del bilingüismo nativo-castellano a un monolingüismo castellano, donde el proceso progresivo sobrepasa

ligeramente al proceso regresivo, resultando el monolingüismo castellano con el 52,6% versus el bilingüismo nativo-castellano más monolingüismo en idioma nativo con el 47,4%, de acuerdo a hablantes de 0 a más años de edad (Molina y Albó, 2006: 102). En realidad, la diferencia es mínima de manera que se da una igualdad cuantitativa de dos rangos lingüísticos, uno con idioma nativo y otro sin idioma nativo.

Este momento de equilibrio cuantitativo ha favorecido el trilingüismo, contexto en que algunas personas alcanzan el trilingüismo transversal, sobre todo quienes hayan llegado a culminar la educación secundaria o cursar estudios universitarios, donde el idioma extranjero y el idioma nativo aparecen como materias de aprendizaje en la formación de la persona; sin embargo, este hecho lingüístico no llegó a toda la generación del cambio idiomático, sino a aquellos que se han orientado hacia los temas educativos o propiamente lingüísticos.

En tal sentido, en relación a las cifras de los censos nacionales, los datos del cuestionario, del grupo focal y de las entrevistas muestran el trilingüismo transversal como un hecho individual, que se produce por la ampliación del volumen lingüístico que implica el suplemento de una L3 al bilingüismo nacional; este bilingüismo se presenta como el hecho social de la zona lingüística estudiada. Asimismo, el trilingüismo transversal es un producto de la dinámica endógena socialmente equilibrada entre la comunidad lingüística nativa (aymara/quechua) y la comunidad lingüística castellana, además de la dinámica exógena individualmente asociada al grupo de habla en lengua extranjera (el grupo angloparlante).

b) La dicotomía en la elección de lengua

La elección de lengua entre la nativa vernacular y el castellano vehicular presenta una dicotomía particular dividida en una opción bilingüe y en otra monolingüe, en el sentido que unos eligen para escuchar los noticieros ambas lenguas y los otros sólo el castellano.

b-1. La elección bilingüe vernacular-vehicular en las noticias: aymara/quechua-castellano

Los datos del cuestionario nos han llevado a encontrar la característica de la elección bilingüe. Ello consiste en que los hablantes multilingües (bilingües y trilingües)

escuchan las noticias tanto en la lengua nativa como en el castellano. En el mismo sentido, los datos de entrevista obtenidos del experto trilingüe corroboran la incursión del uso de la lengua vernacular (aymara/quechua) en los medios de comunicación masivos, tanto en la radio como en la televisión.

b-2. La elección de lengua vehicular en las noticias: castellano

Basándonos en los datos del trabajo de campo y en la teoría de lenguas vehiculares, la elección de la lengua vehicular consiste en que un sector de los hablantes multilingües escuchan las noticias sólo en castellano. Esta característica es además confirmada por el experto, quien indica que la prensa escrita está copada principalmente por la lengua castellana, llámese vehicular.

Entonces, contrastando ambos tipos de elección de lengua, el cuestionario mostró que la elección bilingüe aventaja a la elección monolingüe, ya que la combinación entre la lengua nativa y el castellano se ha convertido en una preferencia mixta respecto a la preferencia exclusiva. En consecuencia, la elección de lengua en el contexto del trilingüismo transversal toma el carácter bilingüe cuando los informantes valoran culturalmente el idioma nativo. Esto implica el proceso de vehicularización de la lengua vernacular como efecto del desarrollo del prestigio cultural.

c) La elección de lengua vehicular entre amigos: el castellano

Los hablantes bilingües y trilingües del cuestionario han evidenciado el uso del castellano en la comunicación entre amigos. El uso de este idioma es un proceso de vernacularización de la vehicular, pues se usa en lugar de la lengua nativa aymara o quechua. Aquí la elección del castellano desplaza al idioma nativo en el ámbito social, aunque no en los ámbitos rituales.

No cabe duda que la elección del castellano no excluye la lengua nativa en su aspecto cultural. Asimismo se destaca aquí como uno de los rasgos sociales la ausencia del inglés. En tal sentido, la distribución del prestigio en relación a las lenguas del trilingüismo transversal, se da mediante un prestigio social de la lengua castellana, un prestigio cultural de la lengua nativa, y por último, un prestigio internacional del inglés.

10.2.2. CARACTERÍSTICAS COMUNITARIAS DEL TRILINGÜISMO TRANSVERSAL

Las preguntas operacionales que se desarrollan aquí son: *¿Cuál es la identidad cultural predominante de los hablantes trilingües? y ¿Cuáles son los sitios comunicativos de los trilingües transversales?* Ellas nos ayudan a comprender las características del trilingüismo en el marco de la comunidad lingüística y corresponde al nivel meso de la sociolingüística.

a) La relación identitaria entre lengua nativa y grupo étnico

En la comparación de los dos últimos censos nacionales se identifica el crecimiento de la lengua castellana de 83,4% a 87,59%; en cambio, el idioma nativo, aymara y quechua, sigue un paulatino descenso de 57,3% a 51,51% en hablantes de 6 a más años de edad. Al mismo tiempo, hay una aparición del idioma extranjero desde el censo de 1992 y su breve aumento en el censo de 2001. El aumento de hablantes en una lengua y la disminución en la otra tiene que ver con la construcción de identidades sociales e individuales. En tal sentido, Campeau y otros (2009: 105) afirman que la identidad es un doble proceso de construcción de referentes sociales y subjetivos, donde el primer proceso es la socialización y el segundo, la personalización. A su vez, Mufwene (1997: 160-164) indica que la identidad lingüística revela la afiliación del hablante a un determinado grupo étnico en los países plurilingües.

Entonces, basándonos en dichos autores, la lengua nativa, el castellano y la lengua extranjera, no son excluyentes entre sí, sino de carácter múltiple, de modo que los individuos adquieren una identidad básica, una complementaria y una suplementaria, tales como son la identidad étnica, la identidad social y la identidad individual. Por eso el idioma nativo se refleja en la identidad étnica, la lengua castellana con mucha fuerza en la identidad social y la lengua extranjera en la identidad individual. Por ende, las lenguas se convierten desde la óptica intercultural en lenguas identitarias.

No obstante, los hablantes de estas lenguas casi siempre son excluyentes de una o dos de las tres lenguas, excepto los trilingües transversales; entonces se van

formando varias comunidades lingüísticas en base a las lenguas identitarias, nativa o castellana. Las comunidades lingüísticas que están vinculadas con la pertenencia étnica alcanzan a un 62,05% de la población nacional boliviana, de las cuales sobresalen la identidad quechua y la aymara; luego la otra comunidad lingüística sin vinculación a un grupo étnico nativo y con castellano como su lengua identitaria llega al 37,95%, según el censo nacional de 2001, presentado en la problemática. Estos datos muestran, en el primer caso, una relación identitaria entre lengua nativa y la pertenencia étnica, pero en el segundo caso, un desajuste entre lengua y etnia, por la ausencia de pertenencia étnica nativa, quedando el castellano sin su correlato étnico, pero sí ligado a la identidad social de bolivianidad.

Siguiendo la identificación étnica los datos del trabajo de campo nos arrojan que el 94,7% de las personas encuestadas se identifican con la identidad étnica como básica o sea comunitaria, sea ésta aymara o quechua, al mismo tiempo ellos manifiestan ser aymara hablantes o quechua hablantes en un 92,3%. Así tomando como base teórica de construcción identitaria, a Campeau y otros (2009), Mufwene (1997) y Romero (2004) mostramos la correspondencia de los datos censales y del cuestinario, con lo cual se configura una relación entre la identidad lingüística y la identidad étnica en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 50. Porcentaje de hablantes de idioma nativo y porcentaje en su identificación étnica.

Censo 2001			Cuestionario 2008		
Lengua	Identidad lingüística	Identidad étnica	Lengua	Identidad lingüística	Identidad étnica
LNat.	51,51%	62,05%	LNat. A/Q	92,3%	94,7%

Entonces, la primera lengua identitaria está formada por la interdependencia entre la identidad lingüística y la identidad étnica. Así en Bolivia, la lengua aymara es interdependiente con el grupo étnico aymara y la lengua quechua con el grupo étnico quechua. Por tanto, la relación entre la lengua nativa y la identidad étnica, cuando esta correspondencia se fortalece como valor positivo, se convierte en el prestigio cultural que beneficia a la lengua nativa.

b) La construcción de la identidad múltiple

La construcción de una identidad complementaria sobre la identidad étnica se evidencia como la identidad múltiple. Pues, el 29,3% de los encuestados tienen una identidad complementaria, representada por el idioma castellano, y el 12% con ninguna otra identidad. No obstante, el 48,1% ratificó su pertenencia a la identidad nativa en lugar de tomar otra complementaria, como la castellana o prescindir de la identidad complementaria. La denominada identidad complementaria es la identidad social, en la cual el castellano juega el rol de la "bolivianidad", concepto que representa la pertenencia a la sociedad boliviana.

Cuadro N° 51. Porcentaje de hablantes del castellano y porcentaje de su identificación con castellano como identidad social.

Datos del cuestionario 2008		
Lengua	Identidad lingüística	Identidad social
Castellano	93,7%	29,3%

En el contexto de la identidad múltiple, los informantes cuando se refieren a la identidad étnica y a la visión del mundo andino dan énfasis a la vida en tiempo pasado, lo que significa un tiempo ya conocido o ya experimentado por los hablantes. Esta característica es compartida por el experto trilingüe, quien indica que el idioma quechua le permite al indígena, por ejemplo, pensar sobre los temas educativos según las experiencias del pasado, mientras que el castellano le permite al asesor pedagógico pensar en una lógica proyectiva, siendo la visión de futuro. El experto trilingüe indica que el idioma nativo le lleva al indígena a pensar en cuestiones concretas, mientras que el castellano, a cuestiones abstractas.

En tal sentido, se obtiene a través de la variable del grupo étnico en relación a la visión del mundo andino, que 120 encuestados quienes tienen la identidad nativa aymara o quechua señalan el énfasis en la historia, lo que equivale a la visión del pasado como la predominante; otras 46 personas de la misma identidad remarcan el tiempo presente. Pues la ubicación en el pasado y en el presente son complementarias cuyo peso mayor de respuestas se inclina hacia el pasado.

Sin embargo, el grupo étnico en relación a la visión del mundo hispanófono no-indígena es percibido por 116 encuestados que se identifican con aymara o quechua, lo no-indígena como otro mundo que enfatiza el futuro, y además, por otros 53 encuestados como el mundo centrado en lo científico. Por otro lado, 89 encuestados que se identificaron con la identidad nativa aymara o quechua indicaron que perciben la visión de los anglófonos extranjeros como el mundo que enfatiza la globalización. Este sentido de mundialización resulta una cosmovisión atemporal, es decir, que no se ubica ni como pasado ni como futuro o que alterna ambas perspectivas.

En consecuencia, las identidades son acumulativas y correlativas, partiendo desde la identidad étnica como básica, la identidad castellana como complementaria y la identidad globalizadora como suplementaria. En dirección contraria, partiendo de la identidad de Bolivia castellana se observa una ausencia de correlato étnico nativo.

c) La distribución asimétrica de sitios comunicativos entre el castellano L2 y la lengua nativa L2

El aprendizaje del castellano como L2 entra en asimetría con el aprendizaje de la lengua nativa como L2. Al respecto, los resultados del cuestionario nos muestran que el castellano L2 está asociado a la escuela, a la casa y al barrio de las ciudades; mientras que la lengua nativa L2 está asociada a la casa, a la comunidad y a la escuela en el área rural. En tal sentido, el anclaje del castellano como L2 es mayor al anclaje de la lengua nativa como L2, es decir, una distribución asimétrica de sitios comunicativos entre el castellano y la lengua nativa en el solapamiento de ambas comunidades lingüísticas, donde el castellano empieza en la ciudad, ocupa casi todos los sitios comunicativos urbanos y termina en el campo; inversamente, la lengua nativa comienza en el campo, comparte los sitios comunicativos del área rural con el castellano y termina debilitada en la ciudad.

d) La localización externa del inglés L3 y de la lengua nativa L3

El inglés como L3 y la lengua nativa como L3 son aprendidos fuera de la casa. Así la casa se reserva como el sitio de aprendizaje de la primera y segunda lengua. Por tanto, la localización externa es la característica del inglés y de la lengua nativa en

condición de L3; a su vez, se resalta la distinta localización del idioma extranjero a la del idioma nativo; puesto que el inglés tiene como sitios comunicativos la universidad, el instituto de idioma inglés y el colegio; mientras que la lengua nativa en condición de L3 tiene a la comunidad de origen como su sitio comunicativo.

Ahora bien, finalizando este apartado de “características comunitarias” enfatizamos que, la lengua nativa cuando entra en relación con la identidad étnica se convierte claramente en una característica comunitaria, de modo que esta lengua se fortalece a nivel meso y entra en el proceso de revalorización lingüística, además de su consolidación de la propia comunidad lingüística en el seno mismo de su territorio. De ahí que la revalorización del aymara ocurre en el departamento de La Paz, al mismo tiempo, la revalorización del quechua se produce en el departamento de Cochabamba.

10.2.3. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES DEL TRILINGÜISMO TRANSVERSAL

Se han desarrollado, en este apartado, tres preguntas operacionales:

¿Cuál es la L1 de los hablantes trilingües de la población urbano-andina de Bolivia?,

¿Cuál es la habilidad comprensiva y expresiva en las lenguas adquiridas por los trilingües? y

¿Cómo se distribuyen las relaciones funcionales en los tres idiomas del hablante?

Los resultados nos llevan a exponer las características del trilingüismo transversal de los individuos hablantes, como rasgos del nivel micro.

En principio, los resultados del trabajo de campo nos conducen desde la óptica de la lingüística hacia la explicación de lo que se comprende por trilingüismo. Pues entonces, se entiende por trilingüismo, el manejo de tres lenguas en las cuales se haya alcanzado los umbrales proficiente, suficiente y básico, asignados para la adquisición de las lenguas en una situación de multilingüismo.

En tal sentido, ser trilingüe significa haber seguido los periodos adquisitivos de una, dos o tres lenguas, lo cual a la vez implica la necesidad de condiciones para pasar de un periodo adquisitivo a otro. Precisamente las condiciones desde el punto de vista lingüístico son el paso de los umbrales, tales primero el proficiente, luego el suficiente y finalmente el básico. Estos tres umbrales responden a una organización de competencias comunicativas, en una situación de trilingüismo.

a) La distribución equilibrada entre los trilingües con castellano L1 y los trilingües de lengua nativa L1

Según los datos del cuestionario, existe una repartición igual entre los trilingües que tienen el castellano como L1 y los trilingües de idioma nativo L1. Esta distribución equilibrada es además reforzada por un tercer grupo de hablantes quienes son bilingües de cuna, vale decir, tienen dos primeras lenguas: el idioma nativo y el castellano. El bilingüismo de cuna es reconceptualizado por García (2009: 52-53) como el bilingüismo recursivo, concepto que ubica a los individuos en un continuum bilingüe. La presencia de este bilingüismo hace que el equilibrio tenga un matiz de distribución compartida.

Al respecto, los datos del grupo focal trabajado con los trilingües transversales, muestran el relativo predomino del castellano como L1, sobre la lengua nativa L1. Pues, las 14 personas de ambos grupos focales (aymara y quechua) se distribuyen en 8 personas con castellano L1, luego 4 personas con lengua nativa L1, finalmente 2 personas con lengua nativa y castellano como L1, ellos por cierto son bilingües de cuna y ejemplos de bilingüismo recursivo. Por otro lado, los datos de la entrevista confirman la igualdad significativa entre el castellano L1 y la lengua nativa L1, reforzando así a los datos del cuestionario.

El uso de las tres técnicas nos ayudó a identificar las tendencias de L1 desde el monolingüismo hasta el trilingüismo, donde el castellano como L1 predomina en el monolingüismo, luego, se observa el predominio de la lengua nativa como L1 en los bilingües nacionales; mientras que en los trilingües transversales, el castellano como L1 y la lengua nativa L1 coexisten en un equilibrio significativo, así como se observa en el cuadro de abajo. Este equilibrio de L1 significa que por un lado el castellano consolida su posición de lengua vehicular y se ubica entre la lengua nativa y el inglés; pero por otro, el idioma nativo asume la posición de lengua vernacular.

Fo	Cast. L1	LNat. A/Q L1	LNat. A/Q y Cast. L1	Dos LNat. A y Q	Total
Monolingüe castellano	**23**	4	1	0	28
Bilingüe nacional (LNat. y Cast.)	33	**78**	9	0	120
Trilingüe transversal (LNat., Cast. e Ing.)	**11**	**11**	**2**	0	24
Otros	11	23	1	1	36
Total	78	116	13	1	208

Test de independencia con chi²: χ^2 36,6799 > $\chi^2\alpha$ 16,92; $p < 0,05$

b) La competencia regionalizada en lengua nativa: sobre el umbral básico en región aymara y encima del umbral suficiente en región quechua

La ubicación de los umbrales obedece a una estructura previa de los niveles de lengua y estos niveles están supeditados a los grados de competencia comunicativa, que el conjunto conduce a la competencia proficiente en la lengua adquirida.

Las ponderaciones 1/6, 2/6, 3/6, 4/6, 5/6 y 6/6, encuentran su equivalencia en las convenciones de la Unión Europea establecidas para cada nivel, como ser: A1,

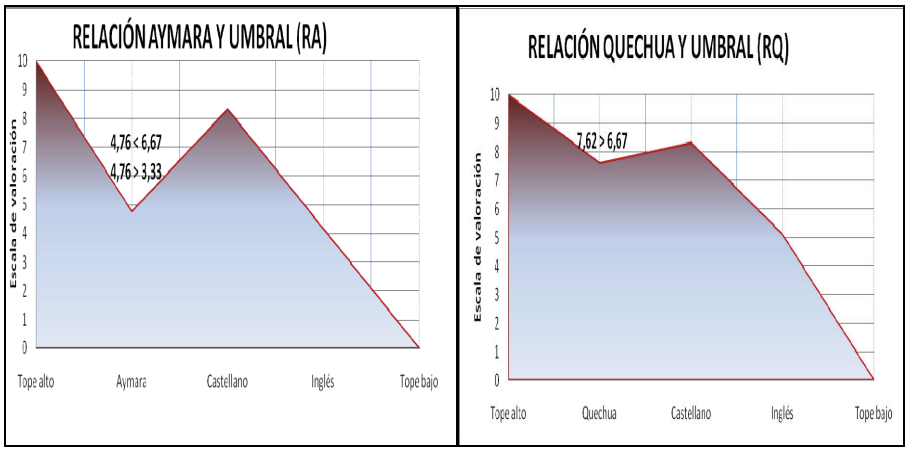
elemental; A2, básico; B1, intermedio; B2, intermedio alto; C1, avanzado y C2 muy avanzado.

Sin embargo, el trilingüismo en primera instancia está conceptualizado por el paso de los umbrales, los cuales suponen un conjunto de niveles consolidados. Entonces el umbral proficiente es el alcance de 5/6 de ponderación, lo cual es la consecuencia de las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral. Este umbral es naturalmente alcanzado por los hablantes monolingües, por el manejo proficiente de la única lengua que hablan.

Entonces, si los monolingüismos se consideran parte del multilingüismo, ahí resulta necesaria la construcción del umbral para este hecho, siendo el monolingüismo ya el primer periodo adquisitivo. Este periodo se cumple con el alcance del umbral proficiente de 5/6 o su equivalente de 8,33 puntos sobre diez, lo que es alcanzado por los trilingües del grupo focal que tienen la lengua castellana como L1 o L2, pero no en la lengua nativa también L1 o L2. En otras palabras, ninguno de los grupos focales ha alcanzado el umbral proficiente en la lengua nativa.

Analizados los gráficos paralelos de abajo, el aymara ha sobrepasado el umbral básico, que equivale a 2/6 o sea 3,33 puntos; pero no ha alcanzado hasta el umbral suficiente, llámese los 4/6 ó 6,67 puntos; asimismo queda muy lejos del umbral proficiente. En cambio, el quechua ha sobrepasado el umbral suficiente y se aproxima al umbral proficiente. Esta diferencia de los trilingües de ambas regiones resalta una marca cualitativa del aprendizaje y del uso de la lengua nativa en relación a los idiomas catellano e inglés del trilingüismo.

Figura N° 80. Umbrales de la lengua nativa como L1 o L2 en los grupos focales de las regiones aymara y quechua.



Los gráficos nos indican que los trilingües del grupo focal aymara alcanzan a 4,76 puntos en el idioma nativo, lo que significa que el grupo ha superado el umbral básico (3,33), no obstante, dicha competencia comunicativa queda aún inferior al umbral suficiente (6,67), incluso más alejada del umbral proficiente (8,33). En contraste, los trilingües del grupo focal quechua alcanzan a 7,62 puntos en el idioma nativo, con lo cual sobrepasaron los umbrales intermedios y se aproximan al umbral proficiente. Este grupo se distingue del primero por el mayor conocimiento y uso de su lengua nativa respecto al grupo de La Paz. Pues así, la competencia en lengua indígena de ambos grupos es válida porque sobrepasó el umbral básico, parámetro mínimo que se explica más adelante, en el apartado del inglés de los trilingües.

c) La competencia proficiente en castellano

Se vio en la figura anterior la distinción interregional de la lengua nativa en cuanto a su competencia comunicativa. Ahora, no ocurre lo mismo con el castellano, pues ambas regiones demuestran el alcance del umbral proficiente sea como L1 o como L2.

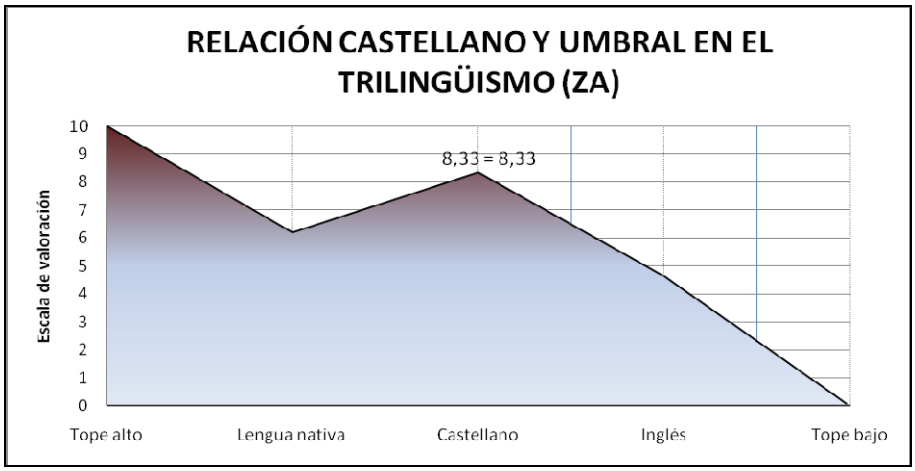
Según los resultados del trabajo de campo, 91 de los 208 encuestados aprendieron el castellano como L2, siendo un 43,8%, otros 78 aprendieron el castellano como L1, lo que equivale a 37,5%. A su vez los que aprendieron el castellano y la lengua nativa simultáneamente como L1, alcanzan a 13 personas. Por otra parte, los resultados de los grupos focales nos muestran que 4 participantes han aprendido el castellano como L2, asimismo 10 participantes han aprendido el castellano como L1. Por lo tanto, se explica que el umbral proficiente, 5/6 ó 8,33 puntos, se obtiene como L1 y L2.

Datos de lengua del grupo focal	L1	L2	L3	Total hablantes
A/Q	6	5	3	14
C	10	4	0	14
I	0	4	10	14
Total	16	13	13	

La competencia proficiente en los trilingües transversales es producto del uso del castellano como lengua vehicular, la que cubre los sitios comunicativos formales, entre ellos los sitios del sistema educativo formal; esta lengua además cumple el rol de la lengua vernacular cubriendo como tal los sitios comunicativos informales del

área urbana. En consecuencia, los hablantes trilingües alcanzan la proficiencia en esta lengua.

Figura N° 81. El castellano en el umbral proficiente en la zona andina urbana.



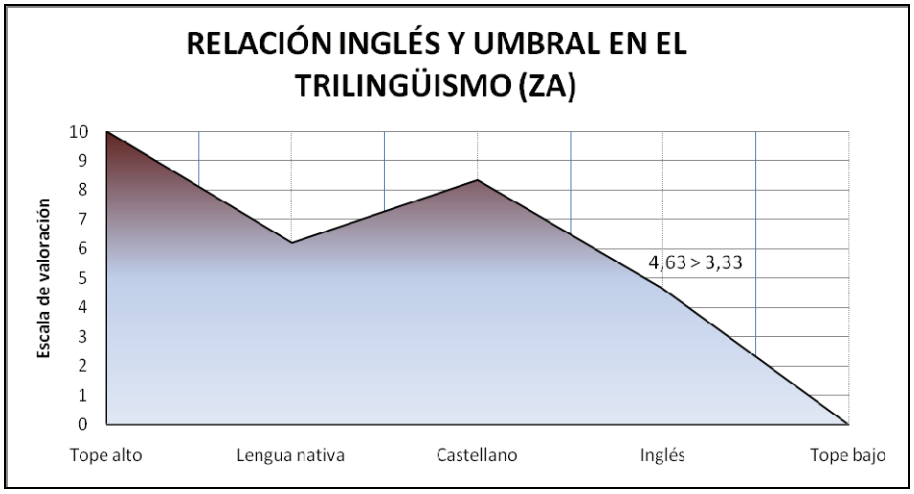
Como se observa en la figura, el umbral del castellano sobrepasa al de la lengua nativa y llega a 5/6 de ponderación, equivalente a 8,33 puntos sobre diez, lo que implica que los trilingües transversales establecen su lengua referencial en el castellano. Por tanto, el proceso de adquisición multilingüe se establece en base al umbral proficiente en castellano. Además, este umbral entra en relación con el umbral del idioma nativo, con el umbral del inglés y con ambos, así dicha combinación se constituye en el "cualificador" de los grupos y hablantes trilingües.

d) La competencia básica en inglés

Los resultados del cuestionario nos indican que 88 de los 208 encuestados –tal como se describió en los resultados del trabajo de campo– no tienen una tercera lengua, siendo ello el 42,3%; otros 79, el 38% indican que el inglés es su L3; pero además 29 personas dijeron tener una lengua nativa como L3. Asimismo según los resultados de los grupos focales se encuentra 10 participantes quienes indican el inglés como L3 y los otros 4 señalan el inglés como L2, así como se observa en el cuadro anterior.

Ya que los datos muestran la consistencia del inglés como tercera lengua, se construye el umbral básico, el que aparece después de los dos primeros y su valoración ponderada es de 2/6 ó 3,33 puntos, con el cual se configura la existencia del trilingüismo.

Figura N° 82. El umbral básico en inglés como L3 o L2 en la zona andina urbana.



La ponderación en la tercera lengua alcanzó a 4,63 puntos, número que sobrepasa el umbral básico (3,33), de modo que esta lengua logra su validez como L3 y se confirma que el grupo focal es un grupo de informantes trilingües. Por tanto, el inglés es la lengua que ocupa el tercer lugar entre los idiomas del trilingüismo transversal.

e) La informalización del castellano L2 y de la lengua nativa L2

Según los datos del cuestionario, los hablantes de la segunda lengua se distinguen por el estilo situacional (formal o informal) según ésta sea la lengua castellana o la lengua nativa. Los hablantes del castellano como L2 usan este idioma para comunicarse con sus compañeros y amigos. De modo que, hay el uso informal del castellano como L2. Esta informalización nos confirma la vernacularización del castellano, aparte de su función vehicular.

Por otro lado, los hablantes del aymara o del quechua como L2 también informalizan esta lengua nativa, debido a que tienen como sus interlocutores a compañeros y amigos, asimismo usan bastante con los abuelos. Este fenómeno nos indica que la lengua nativa en el área urbana es principalmente informal; por tanto, es indudablemente una lengua vernacular desde la óptica de segunda lengua.

f) La extra-formalización del inglés L3 e informalización de la lengua nativa L3

De acuerdo a los resultados del cuestionario, el inglés como L3 es usado con los amigos y con los extranjeros. A diferencia del castellano o de la lengua nativa como L2, el inglés L3 no se usa con los abuelos, quienes componen el entorno familiar del hablante. Esta relación ausente hace que el inglés no tenga un uso informal, sino extra-formal. Asimismo el uso extra-formal se explica por el estilo informal de una lengua extranjera, o sea, el uso informal pero como lengua extranjera, puesto que no pierde su condición de vehicularidad entre el indígena trilingüe y el extranjero visitante o turista.

En el caso de los hablantes de la lengua nativa L3, el aymara o el quechua es usado para comunicarse con los amigos, con los niños y con los abuelos, pero no con los extranjeros. Este hecho hace que el idioma nativo tenga un uso informal. Por ende, el estilo situacional del aymara o del quechua L3 es informal, lo que confirma su carácter vernacular.

10.3. MODELOS TEÓRICOS DE TRILINGÜISMO

Finalmente, la pregunta operacional: *¿Cuál es la trayectoria de vida de los trilingües transversales?*, nos ha orientado a identificar las rutas de aprendizaje trilingüe y a construir los modelos de trilingüismo. Los modelos recogen varias características del trilingüismo transversal y las interpretan en relación a las situaciones del multilingüismo y del plurilingüismo. Asimismo, los modelos se sostienen sobre la base de las rutas de aprendizaje trilingüe; de tal modo, ellos representan la etapa final de interpretación del trilingüismo.

10.3.1. RUTAS DE APRENDIZAJE TRILINGÜE

El estudio de las rutas de aprendizaje fue empezado por Cenoz (2000) y continuado por Jessner (2006), autores que nos sirvieron de fundamentación teórica y luego obtener los datos de lengua en el trabajo de campo, finalmente encontrar las rutas de aprendizaje trilingüe que se dan en Bolivia.

La región aymara nos ofrece las rutas que siguieron los hablantes hacia el logro del trilingüismo transversal. Según las diversas rutas, hay unas que muestran las posibilidades de alcanzar el perfil trilingüe, pero al mismo tiempo, manifiestan pocas probabilidades de lograrlo. De manera específica, aparecen dos rutas de aprendizaje trilingüe, como ser, la ruta A/Q L1, C L2, I L3, luego la ruta C L1, I L2, A/Q L3, tal como se observa en el cuadro de abajo.

Cuadro N° 52. Competencia comunicativa de cada hablante en relación a su ruta de aprendizaje trilingüe en la región aymara.

Persona	Lengua	Ruta de aprendizaje			Validación		Perfil trilingüe
		L1	L2	L3	Umbral	Cualificador	
Pers. 1FG	A/Q	A			8,33		Trilingüe cualificado
	C		C		8,33	16,66	
	I			I	3,33	3,33	
Pers. 2FG	A/Q	A			8,33		Bilingüe nacional + L3
	C		C		8,33	16,66	
	I			I	2,5		
Pers. 3FG	A/Q			A	0,83		Bilingüe alterno + L3
	C	C			8,33		
	I		I		8,33	16,66	
Pers. 4FG	A/Q			A	0,83		Bilingüe alterno + L3
	C	C			8,33		
	I		I		6,67	15	
Pers. 5FG	A/Q		A		2,92		Monolingüe + L2 y L3
	C	C			8,33	8,33	
	I			I	0,83		
Pers. 6FG	A/Q	A			8,33		Bilingüe nacional + L3
	C		C		8,33	16,66	
	I			I	0,83		
Pers. 7FG	A/Q			A	3,75	3,75	Trilingüe alterno
	C	C			8,33		
	I		I		6,67	15	

Por otro lado, la región quechua nos ofrece una variedad de rutas de aprendizaje trilingüe. Una de ellas confirma la primera ruta de la región aymara, asimismo presenta dos nuevas rutas de aprendizaje, como ser, la ruta C L1, A/Q L2, I L3, luego la ruta A/Q y C L1, I L2/L3. Al mismo tiempo, se percibe una diferencia cualitativa en el logro del trilingüismo transversal mediante la ruta C L1, A/Q L2, I L3, identificando

aquí algunos hablantes como trilingües cualificados y un hablante como trilingüe no cualificado.

Cuadro N° 53. Competencia comunicativa de cada hablante en relación a su ruta de aprendizaje trilingüe en la región quechua.

Persona	Lengua	Ruta de aprendizaje			Validación		Perfil trilingüe
		L1	L2	L3	Umbral	Cualificador	
Pers. 9FG	A/Q		Q		4,17		Trilingüe no cualificado + L2 y L3
	C	C			8,33	8,33	
	I			I	4,17		
Pers. 10FG	A/Q	Q			8,33	16,66	Trilingüe cualificado
	C		C		8,33		
	I			I	4,17	4,17	
Pers. 11FG	A/Q	Q			8,33	16,66	Trilingüe cualificado
	C	C			8,33		
	I		I		4,17	4,17	
Pers. 12FG	A/Q		Q		7,5	15,83	Trilingüe cualificado
	C	C			8,33		
	I			I	7,91	7,91	
Pers. 13FG	A/Q		Q		8,33	16,66	Trilingüe cualificado
	C	C			8,33		
	I			I	5,42	5,42	
Pers. 14FG	A/Q		Q		8,33	16,66	Trilingüe cualificado
	C	C			8,33		
	I			I	8,33	8,33	
Pers. 15FG	A/Q	Q			8,33	16,66	Bilingüe nacional + L3
	C	C			8,33		
	I			I	1,67		

Ambas regiones nos muestran cuatro rutas de aprendizaje, las cuales son agrupadas más adelante en un cuadro generalizador. Estas rutas además manifiestan el número de hablantes que han alcanzado o no el perfil trilingüe. Las cuatro rutas son, la ruta rectilínea de A/Q L1, C L2, I L3; la ruta circular de A/Q y C L1, I L2/L3; la ruta alterna de C L1, I L2, A/Q L3; finalmente la ruta inversa de C L1, A/Q L2, I L3.

Cuadro N° 54. Cuatro rutas de aprendizaje que según el grupo focal manifiestan el logro del trilingüismo.

Rutas de aprendizaje	**Número de hablantes**	**Perfil trilingüe**	**Perfil no trilingüe**	**Trilingüismo**
A/Q L1, C L2, I L3	4	2	2	Posible
A/Q y C L1, I L2/L3	2	1	1	Posible
C L1, I L2, A/Q L3	3	1	2	Posible
C L1, A/Q L2, I L3	5	4	1	Posible
Total	14	8	6	

Evidentemente, las cuatro rutas posibilitan el logro del trilingüismo. Sin embargo, ellas no ofrecen las mismas posibilidades, sino se distinguen en que una es más posible que otra y ésta respecto a otra. Por ello, encontramos un orden de posibilidades de trilingüismo transversal, identificando la primera lengua del hablante, tal como se observan en los datos del cuestionario. Aquí, los trilingües con bilingüismo de cuna aventajan a los trilingües con castellano L1, estos últimos superan a los trilingües con idioma nativo L1.

Cuadro N° 55. Posibilidades de trilingüismo transversal en porcentajes, las cuales aparecen en el cuestionario.

Fo	Cast. L1	LNat. A/Q L1	LNat. A/Q y Cast. L1	Dos LNat. A y Q	Total
Monolingüe castellano	23	4	1	0	28
Bilingüe nacional (LNat. y Cast.)	33	78	9	0	120
Trilingüe transversal (LNat., Cast. e Ing.)	11 (14,1%)	11 (9,5%)	2 (15,4%)	0	24
Otros	11	23	1	1	36
Total	78	116	13	1	208

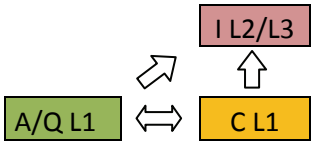
Test de independencia con chi²: χ^2 36,6799 > $\chi^2\alpha$ 16,92; $p < 0,05$

Siguiendo un orden cualitativo, el trilingüismo transversal es muy significativo cuando está relacionado con el bilingüismo de cuna, debido a que el 15,4% de los hablantes con lengua nativa y castellano ambos como L1 alcanzan a ser trilingües; en segundo lugar, el trilingüismo transversal es bastante significativo si los hablantes empiezan por el castellano como L1, siendo así que el 14,1% de los hablantes con castellano como primera lengua han llegado a ser trilingües; en tercer lugar, los hablantes que

iniciaron con el idioma nativo, sólo el 9,5% de ellos llegaron a ser trilingües con lengua extranjera. Pues, se identifica en estos hablantes la relativa dificultad de llegar al trilingüismo transversal respecto a los bilingües de cuna y a los bilingües tempranos con castellano L1.

a) La ruta circular como primera posibilidad

La primera ruta de aprendizaje trilingüe es la ruta circular. Ella comienza con el bilingüismo de cuna entre el idioma nativo y el castellano y termina con el inglés como lengua extranjera, sea ésta una segunda o tercera lengua (L2/L3). Los datos del grupo focal presentan la ruta circular y los datos del cuestionario la confirman como primera ruta:



Según el grupo focal, el bilingüe de cuna (A/Q y C L1) más su inglés aprendido como lengua extranjera (L2/L3) manifiesta el logro del trilingüismo. Esto se confirma como primera ruta mediante los datos del cuestionario con el 15,4% de ponderación, respecto a las otras rutas menor ponderadas que se identifican más adelante. Asimismo, con relación a la entrevista sobre los trilingües con bilingüismo de cuna (lengua nativa y castellano), el informante 34IN nos ofrece la realidad cómo él aprendió el quechua como primera lengua durante su infancia, también casi al mismo tiempo el castellano, lo que le permitió además empezar con el inglés mediante el cine y algunos juegos que ellos mismos creaban cuando eran niños:

> *Inf. [4P] … porque yo haciendo un poco de recuerdo de los tiempos de la escuela, qué se yo, en las minas, de donde soy, no? Ahí escuchábamos el* ***quechua*** *y el* ***aymara****. El* ***quechua*** *yo escuchaba todos los días, lo hablábamos todos los días, pero* ***aymara*** *sabíamos que había, que habían algunos compañeros que venían del campo, que en las chicherías o en el mercado a veces se escuchaba algo de* ***aymara****; pero era más como una lengua también un poco restringida; en el centro minero… Con el* ***quechua*** *sí, con los parientes, con los vecinos* ***quechua****,* ***quechua****,* ***quechua****. Porque*

*hay mucha inmigración también a las minas que venían de Cochabamba. Por esa razón, la lengua de comunicación coloquial, especialmente entre mujeres ahí es **quechua**. Todos saben **quechua** y el **aymara**, sabíamos que existía. Pero también sabíamos que existían el **inglés**, **el francés**, **el ruso**. ¿Y cómo sabíamos eso? Por el cine.*

Ent. En la escuela también.

*Inf. [5P] En la escuela no. No se enseñaba lenguas extranjeras, no se enseñan; pero si enseñan, sí veíamos películas fundamentalmente en **inglés**. Incluso ejercitábamos la lectura, tratando de leer los subtítulos de las películas, pero ahí escuchábamos la lengua y algunas cosas incluso entendíamos; hasta los niños se inventaban por ejemplo en Catavi, que es una población aledaña ahí, cuando yo era chiquito jugábamos a los 'Cow boys'. Y ahí era… los chiquitos para que levanten la mano cuando te pescaban "kheto nays" y "kheto nays" qué es, parece una lengua extraña, extranjera, **inglés**. Pero en realidad es una distorsión nomás de "quieto ahí" o "quieto en ahí", pero para hacerlo parecer al **inglés** primero le ponen la aspiración, que como son hablantes también quechuas "aspiración" no es ningún problema: Kheto.*

Ent. Del trilingüismo.

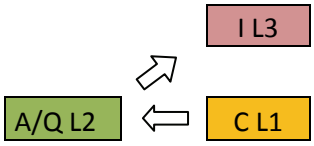
*Inf. [47P] Bueno, primero que… creo que esencialmente el trilingüismo no es muy diferente del bilingüismo, tal vez una diferencia con el bilingüismo, especialmente si uno es **bilingüe de cuna**, bilingüe que ha aprendido la lengua en temprana edad, tal vez el tema de la tercera lengua casi siempre en general es una lengua que se aprende posteriormente. Y si se aprende posteriormente también plantea más problemas de adquisición. Yo por ejemplo he aprendido, primero el **quechua**, después **castellano**, al mismo tiempo ambas básicamente; pero **inglés** he aprendido ya de viejo como entrando a 19, a los 18 años. (Pers. 34IN).*

Pues así, la ruta circular, según los datos de la entrevista, del cuestionario y del grupo focal, se manifiesta como la primera posibilidad de lograr el trilingüismo transversal, teniendo de entrada el bilingüismo de cuna, que construye dos caminos convergentes para el logro de la tercera lengua.

A su vez, los trilingües con bilingüismo de cuna, quienes viven en las ciudades grandes son producto de las migraciones indígenas anteriores, del área rural a la ciudad intermedia y de ésta a la ciudad grande; de modo que los trilingües re-urbanizados tienen padres inmigrantes cuyo primer idioma es una lengua nativa, pero los hijos fueron socializados en el área urbana tanto en idioma nativo como en castellano simultáneamente. Esta adquisición simultánea ha generado la bi-pertenencia comunitaria, vale decir, el hablante ha construido la identidad étnica y la identidad social de bolivianidad al mismo tiempo, lo que es caracterizado como la identidad múltiple del hablante trilingüe.

b) La ruta inversa como segunda posibilidad

La segunda ruta se realiza a través del bilingüismo temprano entre la primera lengua "castellano" y la segunda lengua una "nativa", posteriormente se adjunta el idioma extranjero como tercera lengua. Tanto el grupo focal, el cuestionario, como la entrevista confirman este hecho:



De acuerdo al grupo focal hay 4 de 5 bilingües de ruta inversa (C L1, A/Q L2, I L3) quienes alcanzaron el trilingüismo. Este aprendizaje es confirmado como la segunda ruta posible mediante la técnica del cuestionario, la cual manifiesta el 14,1% de ponderación respectiva. Asimismo es corroborado con la entrevista del segundo trilingüe (o informante 30IN) quien evidentemente siguió esta segunda ruta:

Ent. ¿Cuál ha sido tu primera lengua, de infancia?

Inf. [1P] Bueno, mi primera lengua ha sido el ***castellano****.*

Ent. Tú cómo has podido aprender el quechua, me estabas contando que te fuiste a Sacaba.

Inf. [4P] Bueno, primero que fue un proceso algo raro porque me fui a los siete años a Sacaba que es una provincia, yo siempre viví hasta ese entonces en la ciudad, esa es la primera vez que yo escuché el ***quechua*** *en Sacaba, fue a mi abuela y me dio la impresión de que me estaba riñiendo (riñendo),*

como era una niña de siete años me puse a llorar, mi madre me explicó que era otro idioma, simplemente eso.

Ent. Los hábitos no han cambiado ¿Cómo has aprendido el inglés, cuál ha sido tu inicio?

*Inf. [41P] Bueno, en primer lugar el **inglés**, en mi primer contacto fue en colegio ¿no? de primero a cuarto medio, pero mi profesora era muy aburrida... Entonces no sentía motivación de aprender digamos el **inglés**, pero, al salir bachiller yo quería primero ser profesora de Literatura y lenguaje porque me encantaba leer y mi profesora de Literatura era muy exigente, por año nos hacía leer mínimo 10 libros, por mes tenías que terminar un libro y me encantaba leer, me encantaba, incluso leía los libros extras ella decía: 'si quieren estos más ponía en la lista' y yo siempre era fanática de comprarme otros más, entonces me hubiera encantado ser profesora de Literatura y lenguaje, pero justo mi hermana mayor que sale dos años más antes que yo dice: 'yo quiero ser profesora de Lenguaje y literatura', bueno, entonces me gustaría aprender idiomas, era mi segunda opción, si no era el plan A, era el plan B, entonces decidí estudiar idiomas y yo me puse a trabajar en vacación… (Pers. 30IN).*

Además, la entrevistada de castellano L1 conversa con bastante naturalidad en quechua y en inglés, siendo por ello considerada una persona trilingüe que ha logrado su L2 y L3 a través de la ruta inversa:

Ent. Qanpaq kay qhichwa parlayqa jasachu, sasachu?, nisunman, facilchu dificilchu?
'Traducción: El hablar quechua para ti ¿es fácil o difícil?'

*Inf. [90P] Nuqapaq… Uyarispaqa jukkunaqa… chay kharkasman **qhichwa**pi tukanku, kay munasqitay, (chayta) uyarini. Ukhu palabrasta mana yachanichu. Imaninku, imanin uyarichkani, potosinostaq uyarinkupuni chay takiyta. Mana sumaqtachu uyarini, imata yachaqakun, uray (uras) juktawan juktawan uyarini.*

'Traducción: Para mí… escuchando algunos… ese grupo de kharkas que tocan en quechua, como "munasqitay", escucho eso. No conozco las palabras profundas, escucho lo que dicen, escucho también las canciones de los potosinos. Cuando no entiendo bien, escucho una y otra vez'.

Ent. Can you talk to me about your experience in English learning?, here in Cochabamba city.

*Inf. [93P] Well, as I was… it was interesting, because I was learning, four years, here, when I went to Chile, there I was listening, watching movies, so I improved my **English** there, I like to practice in **English** especially with foreign people, because always you (are) learning words, listening idioms… and that's important. You would never finish a language (Pers. 30IN).*

Entonces, de acuerdo a los ejemplos ilustrados de los tres y en los tres idiomas del trilingüismo transversal, se corrobora la presencia de la ruta inversa, la que inicia con la lengua castellana, luego sigue la lengua nativa, consecuentemente ambas permiten el logro del trilingüismo con una lengua extranjera como L3.

Por otro lado, la ruta inversa revela la migración temporal de los hijos de indígenas urbanos al área rural, lugar donde el migrante temporal aprende la lengua nativa. La migración temporal indígena es tomada en cuenta por Herrera (2008: 127), quien se refiere a los otavaleños del Ecuador como migrantes indígenas que permanecen por tiempo limitado; luego, dicha autora (p. 136) señala que la migración de los jóvenes está ligada desde una perspectiva cultural a la ampliación del horizonte de vida y no solamente a aspectos económicos. Entonces, la migración temporal indígena de la ciudad al campo posibilita la adquisición de la lengua nativa, ésta a su vez, viabiliza de mejor manera el aprendizaje de una lengua extranjera.

c) La ruta rectilínea como tercera posibilidad

La tercera ruta se forma como una vía rectilínea, la cual comienza por una lengua nativa, pasa por el castellano y termina en la lengua extranjera. El trilingüismo vía esta ruta no es directamente alcanzable sino depende del grado de afirmación en las dos lenguas precedentes y de la escolarización ligada a la lengua extranjera. La investigación ha identificado con mucho esfuerzo esta tercera ruta:

El cuadro del grupo focal nos mostró que sólo 2 de 4 bilingües alcanzaron el trilingüismo mediante la ruta rectilínea (A/Q L1, C L2, I L3). Asimismo, el cuestionario

nos presenta esta ruta como la tercera en ubicación, dando una ponderación de 9,5%. Luego, la entrevista ha corroborado la realidad de este trayecto:

Ent. Estamos conversando con Víctor … quien conoce el aymara, también el inglés, aquí trabaja en la ciudad de La Paz, entonces Víctor ¿cuál ha sido tu primera lengua, de infancia?

*Inf. [1P] Mi primera lengua de infancia ha sido el **aymara**, debido a que mis padres son **aymara** hablantes, gracias a ellos es que hablo modestamente podría decir, domino esta lengua, toda lengua es activa, es dinámica, hay que tener constante uso; en estos tiempos tengo… de hablar el **aymara** con mis padres en mi casa, entonces eso hace que un poquito me haya ido olvidando un poquito del vocabulario de algunas cosas del idioma **aymara**.*

Ent. Y ¿cuándo has aprendido el inglés?, ¿desde qué edad?

*Inf. [17P] Bueno, yo he aprendido el **inglés** ya estando en colegio, recuerdo cuando estaba ya en la secundaria en el colegio, me empezó a gustar, desde la primera vez que escuché a mi profesora, hablar el idioma y el acicate, la motivación más interesante que yo recibí fue al graduarme como bachiller, el colegio donde yo estaba que era el colegio Gualberto Villarroel aquí por la Issac Tamayo, ese colegio todavía existe y en ese lugar la profesora nos regaló a un par de los alumnos de la promoción libros de **inglés**, cuando llegué a mi casa yo traté de… el libro de **inglés** y no podía entender lo que estaba impreso en ese libro, de ahí que me puse como meta aprender el **inglés** y luego llegué a la universidad y empecé a estudiar Lingüística e **inglés**. (Pers. 20IN).*

Asimismo, el informante 20IN presenta una buena competencia comunicativa en aymara, como también en inglés, de modo que él es un trilingüe transversal que siguió la ruta rectilínea desde el aymara, pasando por el castellano y concluyendo en inglés. En tal sentido, mostramos los extractos de aymara y de inglés correspondientes:

Ent. Para complementar en aymara. Kunjams jumax aymar yatiqawayta?

*Inf. [36P] Nayaxa…. yuriwaytha, ukat yatiqawaytha **aymara**, tatajampi, mamajampi, jupanakampiw yatiqawaytha; sañäni, jupanakax parlasipxiri jupanakpura, uk ist'asarakiw yatiqawaytha. Ukhamarakïpachaw kullakajan*

yatiqawipax. Jupax ist'awayi tatajaru mamajaru, ukhamata. Ukhamat yatiqawayaraktha uka ***aymar*** *parlasiña.*

Ent. Waliki. Ahora también en inglés. Can you talk to me in English about your experience?

Inf. [38P] I think that… learning two languages is very important, because priority for most of us, for most people not only in Bolivia, that in Andean area, for example, Peru, Equator, even in Columbia, they have native regions for the people of a native language, those people need to use the language… the own language… that a good time, a good reaction… I think all the people use two or more than two languages, (they) need to use the… (they) need to practise it… in that way you are going to make progress. I think to learn, I think learning a second language helps to make progress, never (it) helps you get back, it always gives you progress. (Pers. 20IN).

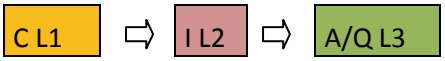
Comprendiendo esta vez ejemplos ilustrativos de arriba, la ruta rectilínea nos permite explicar la secuencia de la lengua intrafamiliar (lengua de la casa), la lengua escolar y la lengua de interés individual; esta última es también insertada en las escuelas o colegios, llámese idioma inglés. De tal modo, el logro del trilingüismo vía esta ruta implica una trayectoria principalmente individual aparte de su participación comunitaria.

La ruta rectilínea, por otro lado, muestra la migración indígena del campo a la ciudad, proceso en que los hablantes han adquirido su lengua nativa en el área rural, posteriormente continuaron con el castellano en el área urbana, donde a su vez añadieron la lengua extranjera, más que todo por motivación personal y por cuestiones de profesión relacionadas a la lengua extranjera. Asimismo, estos hablantes están fuertemente ligados a su identidad étnica como también abiertos a la identidad social de bolivianidad.

d) La ruta alterna como cuarta posibilidad

La última ruta comienza por el castellano como L1, continúa con el inglés como L2 y termina en la lengua nativa como L3. Esta es la vía que más dificultades presenta en

el logro del trilingüismo. No obstante, hay algunos hablantes que han logrado el trilingüismo mediante este trayecto, de manera que presentamos como una ruta:



El grupo focal nos mostró que 1 de los 3 hablantes quienes han seguido esta ruta ha alcanzado el trilingüismo. Al mismo tiempo, según el cuestionario, 16 de los 208 informantes, vale decir, el 7,7% aprendieron una lengua nativa como L3 siguiendo la ruta alterna[25]. Por tal razón, esta ruta resulta un retorno voluntario del hablante hacia una de las lenguas nativas, después de haber aprendido una lengua extranjera. Al respecto, presentamos los ejemplos de competencia comunicativa del inglés y de la lengua nativa de la informante 7FG, quien habla con relativa fluidez el inglés y muy básicamente en idioma nativo:

En inglés:

Facilitadora. All in English, I think it is a… small. In aymara… You, English here (do you know), no?

7FG. Yes.

Facilitadora. What do you think, it's a (is it your) native language?

7FG. [202E] Yes, I begin (began) study English here, [203E] I didn't know what was the purpose, [204E] I have… I was studying here, I understand that languages are very important… because… I think about…

Facilitadora. At beginner, you think that you study English because you love English or you have the opportunity… how? in your words.

7FG. [205E] In the past I… it was a kind of hobby. It is nice to learn languages... [206E] Now I understand that is a bit, no?… [207E] it is… around the world most of people, population, English world, people in English, and English is… the first language.

En aymara:

Facilitador. Jumast kullaka Zulma kamsarakismasa? Aymar arù yatxatañax askit janich askïki?

[25] Según el cuestionario, hay 78 hablantes con castellano L1, el 100% de este sector, de ellos sólo el 20,5% siguieron la ruta alterna para llegar al trilingüismo con una lengua nativa.

7FG. [85E] Creo que sí, voy a responder en español.

Facilitador. Aymar arutx janiti?

7FG. [86E] Sólo sabría decir lo básico. [87E] A ver, nayan sutijax Zulmawa. [88E] Alto Patapi (Alto Patana) jakasti?,

Facilitador. Jakasthwa.

7FG. [89E] Jakasthwa. [90E] Qué más? (risa).

Facilitador. Tataman sutipasti?

7FG. [91E] Tatajan sutipax Gerónimowa.

Facilitador. Qawqha jila-sullkäpxtasa?

7FG. [92E] Mä jila, mä kullaka.

La última hablante arriba presentada es el resultado de la ruta alterna, quien evidencia la posibilidadad del trilingüismo, pero al mismo tiempo, expresa un gran esfuerzo en la comunicación en lengua nativa valiéndose de su comprensión auditiva bastante desarrollada.

La ruta alterna, manifiesta un acto de conciencia de la persona hacia su identidad étnica, razón por lo que el interés del hablante de castellano e inglés se inclina hacia la lengua nativa. Al mismo tiempo, revela su fortaleza en su identificación con la lengua nativa y con la cultura indígena. Este proceso de tipo cultural muestra la reivindicación de la herencia ancestral en el propio territorio.

Por lo tanto, las cuatro rutas de aprendizaje trilingüe son cualitativamente distintas, donde el bilingüe de cuna de “lengua nativa-castellano” tiene más posibilidades de alcanzar el trilingüismo, seguido por el bilingüe temprano de “castellano y lengua nativa”; mientras que el bilingüe temprano de “lengua nativa y castellano” requiere pasar por una sólida escolarización en castellano, y además, una formación individual en la lengua extranjera para lograr el trilingüismo transversal; no obstante, el bilingüe alterno de “castellano e inglés” depende de la voluntad del propio hablante para el aprendizaje de una lengua nativa y su posterior arribo al trilingüismo con dicho idioma nativo.

En fin, la proximidad o la distancia entre la primera y tercera lengua obedece a los grados de urbanización de la primera lengua. Así el bilingüismo de cuna fue desarrollado en un inicio en las ciudades intermedias, como ser, en Llallagua en el caso del quechua-castellano, o en Viacha en el caso del aymara-castellano, que

ambos bilingüismos como L1-L1 se aproximan a una lengua extranjera como L3. Pues, los hablantes que pasaron su infancia en estas ciudades intermedias hicieron aquella realidad del bilingüismo de cuna (L1-L1) que luego migraron a la ciudad grande. En cambio, los hablantes que han vivido su infancia en las ciudades grandes como La Paz, El Alto y Cochabamba, que luego tuvieron la oportunidad de vivir en el área rural, desarrollaron el bilingüismo inverso de castellano L1 y lengua nativa L2.

Por otro lado, los hablantes que pasaron su infancia en el área rural y luego migraron a la ciudad grande desarrollaron el bilingüismo de lengua nativa L1 y castellano L2. Finalmente, algunos hablantes que tuvieron su infancia en las grandes ciudades y sin migración al campo, pero que tienen un cambio de conciencia hacia su origen indígena, aparte de adquirir el bilingüismo de castellano L1 e inglés L2 aprendieron algo de la lengua nativa como L3. Con todo ello, las rutas de aprendizaje trilingüe son más consistentes cuando son comprendidas incluyendo los factores sociales como la migración y la toma de conciencia identitaria relacionada a la cultura indígena, sea ésta la aymara, la quechua u otra.

10.3.2. MODELO DE TRILINGÜISMO INTRODUCTIVO

Este primer trilingüismo al que conceptualizamos en este trabajo como el "trilingüismo introductivo", es el modelo teórico que se centra en el desarrollo individual del multilingüismo. El modelo introductivo se basa en el nivel micro, donde la lengua materna[26] es la primera lengua que los hablantes han aprendido, sea ésta el aymara o el quechua, sea el castellano; asimismo el modelo continúa con el aprendizaje de la segunda lengua, la cual es el castellano o una lengua nativa del entorno donde vive el hablante trilingüe; finalmente incluye el aprendizaje de la tercera lengua, que ésta tiene las características de ser un idioma extranjero dominante, en este caso el inglés.

Así, el trilingüismo introductivo se caracteriza por el desarrollo lineal de las tres lenguas según el grado de vehicularidad, es decir, la lengua nativa (aymara/quechua) en el primer periodo adquisitivo, luego el castellano (lengua vehicular) en el segundo periodo adquisitvo, y el inglés (lengua global) en el tercer periodo. Es necesario

[26] El concepto de lengua materna es utilizado en este trabajo sociolingüístico, como equivalente a la primera lengua o L1, porque el concepto de primera lengua incluye en su definición la comunidad lingüística.

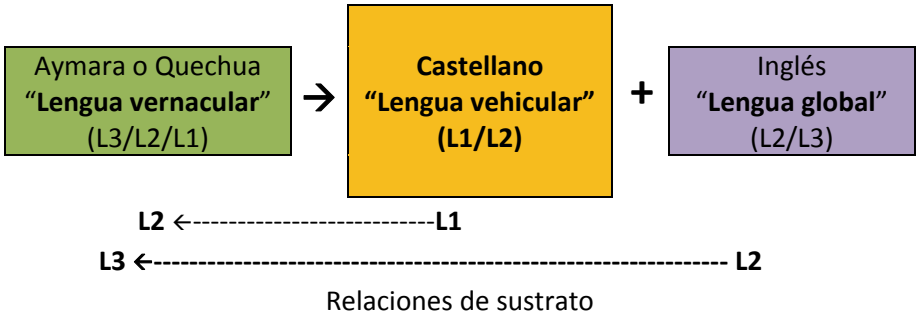
señalar que algunas veces el castellano precede a la lengua nativa, de manera que se invierte el orden de aprendizaje de estas dos lenguas en algunos trilingües, pero no ocurre de manera simultánea sino secuencialmente. A su vez, el trilingüismo introductivo se constituye a base de la relación entre los individuos hablantes y el grupo parlante (grupo multilingüe). Ésta es una relación micro-individual y micro-social.

Luego, el trilingüismo introductivo logra su validez como tal según llega al umbral proficiente en el castellano como lengua vehicular, pero no alcanza el umbral suficiente en la lengua vernacular, como ocurre en el grupo focal de la región aymara[27], de manera que no construye el "cualificador" que implica el desarrollo de un bilingüismo nacional con competencia comunicativa cualificada, tampoco construye un bilingüismo alterno entre el castellano como lengua vehicular y el inglés como lengua global. No obstante, ambas lenguas vernacular y global sobrepasan el umbral básico. Asimismo, recalcamos la co-existencia funcional entre la vernacular y la global junto a la lengua vehicular, debido a que la norma endógena sub-valora la lengua vernacular respecto a la norma exógena que sobre-valora la lengua global.

Entonces, este trilingüismo se caracteriza por la competencia comunicativa proficiente en una lengua y competencia básica en dos lenguas, lo que significa la existencia de un trilingüismo con monolingüismo subyacente. Este proceso de adquisición construye el perfil introductivo del hablante, donde el locutor trilingüe es a la vez un monolingüe en castellano. Al respecto, el trabajo de campo demuestra el trilingüismo con monolingüismo subyacente, datos que nos lleva a sostener el "trilingüismo introductivo". Este modelo está conformado por tres lenguas en secuencia, de menor a mayor vehicularidad, y por dos relaciones bilingües asimilatorias, tal como se presenta en el gráfico siguiente:

[27] Los datos del trabajo de campo demuestran que la lengua aymara es vernacular y menos vehicular que su par quechua.

Figura N° 83. Modelo de trilingüismo introductivo.



Así como se observa la figura, el trilingüismo introductivo presenta dos asimilaciones bilingües como relación vehicular (→,+), una de lengua nativa y castellano (L1 → L2), y otra, de castellano e inglés (L1/L2 + L2/L3), pero en ambas asimilaciones predomina el castellano como lengua principal, en tanto que la lengua nativa y el inglés son solamente lenguas auxiliares. Por otra parte, el trilingüismo introductivo está obligado a dos relaciones de sustrato, una relación del castellano L1 y lengua nativa L2, vale decir (L2 ←--- L1) y otra relación del inglés L2 y lengua nativa L3, es decir (L3 ←--- L2). Las flechas de líneas cortadas significan una relación de menor fortaleza que la flecha continua o el signo de adición (+) de la lengua global.

a) Orden de las lenguas según la vehicularidad

La lengua nativa en el modelo introductivo se realiza como primera lengua en unos casos o como segunda o tercera lengua aprendida en otros. Esta lengua nativa ocupa la posición inicial de la constelación lineal y horizontal. La primera lengua, una nativa o castellana, es simbolizada como L1 del hablante, aunque ésta no lo sea de su madre, pero sí de la comunidad lingüística en la que vive el hablante.

De acuerdo a los datos del cuestionario y del grupo focal, la lengua nativa o el castellano es la primera lengua del hablante, como lengua materna, que marca el comienzo del trilingüismo introductivo. Según la teoría sociolingüística la lengua materna es la lengua que se adquiere desde el nacimiento y en época de la infancia, se aprende en la casa y es producto de la interacción con la familia y con los miembros de la comunidad lingüística (Swann y otros, 2004: 213; Trudgill y Hernández, 2007: 199). Estos autores incluyen de alguna manera la comunidad lingüística en la definición de lengua materna, por tanto, se refieren a la primera

lengua (L1). Entonces, la “lengua nativa” más como L1 que L2 resulta la “lengua vernacular” del trilingüismo introductivo. Las áreas urbanas de La Paz y de Cochabamba donde muchos trilingües introductivos han nacido y crecido están marcadas por su débil conocimiento de la lengua nativa.

La “lengua vehicular” del trilingüismo introductivo es el “castellano”, sea éste como segunda lengua en unos casos o primera lengua en otros. La segunda lengua es representada por la abreviación L2, la cual implica naturalmente una lengua del país.

Al respecto, los datos del trabajo de campo muestran que la L2 de los trilingües es el idioma nativo en unos casos o el castellano en otros. Asimismo, la teoría respalda la segunda lengua del individuo o de una comunidad que no es aprendida desde el nacimiento, sino en la etapa subsiguiente, la que a su vez es una lengua disponible como medio de comunicación en el contexto de un país (Swann y otros, 2004: 272). Pues, el castellano es la lengua del Estado, que se usa sobre todo en los contextos formales del país.

La “lengua global” del trilingüismo introductivo está constituida por el aprendizaje del “inglés” como tercera lengua, la que a su vez se simboliza como L3. La característica de la tercera lengua es el no ser la lengua de una comunidad lingüística del país, pero sí del individuo. Los datos del trabajo de campo demuestran que los trilingües alcanzaron un aprendizaje del inglés como L3 o L2, cuyo nivel sobrepasa el umbral básico, umbral precisamente preparado para el aprendizaje de la tercera lengua. En cuanto a la teoría de la tercera lengua, se establece que L3 es el aprendizaje de una lengua adicional, la que los hablantes adquieren de un repertorio de lenguas extranjeras (Swann y otros, 2004: 314). Así el inglés como una lengua extranjera internacional (LEIN) ha influido notablemente en Bolivia y ha pasado a ser parte de los hablantes trilingües quienes viven en las ciudades de La Paz y Cochabamba.

Cabe destacar aquí, que los trilingües introductivos siguen la ruta ascendente unidireccional ya sea empezando por el idioma nativo L1, luego el castellano como L2 y el inglés como L3, ya sea el castellano como L1, el inglés como L2 y la lengua nativa L3. Asimismo, la L2 vernacular es aprendida como lengua de sustrato en el contexto de bilingüismo sustractivo.

b) Relaciones de bilingüismos sustractivo y aditivo

b-1. El bilingüismo sustractivo entre lengua nativa y castellano

Los trilingües introductivos son individuos hablantes quienes desarrollan el castellano hasta alcanzar el umbral proficiente, de manera que la convierten en su lengua referencial. Durante el proceso de adquisición del castellano incluyen el idioma nativo como L2 a través de los interlocutores que son normalmente los abuelos o alternativamente la madre. La inclusión de la lengua nativa como L2 se da por la necesidad comunicativa con los parientes o por cuestiones particulares que cada hablante tropieza durante su vida.

Entonces, el castellano como L1 y la lengua nativa como L2 o la lengua nativa como L1 y el castellano como L2 están relacionados, porque comparten el primer sitio comunicativo como es la casa. A su vez la lengua nativa es un medio de comunicación entre los parientes de primera generación de migrantes y con los parientes que viven en las áreas rurales, mientras que el castellano es la lengua de los hablantes ya nacidos en la ciudad, cuyos padres son migrantes. Pues la relación sociolingüística de ambas lenguas no es mutua sino secuencial, la que se origina de la lengua nativa y llega al castellano; así la lengua castellana es la privilegiada. Por ende, la relación bilingüe de lengua nativa y castellano es un proceso de adquisición por experiencia vivida, el cual frena por una parte el abandono del idioma nativo, y por otra, privilegia el castellano. En consecuencia, resulta ser un bilingüismo sustractivo que potencia el idioma castellano y subestima el idioma nativo.

b-2. El bilingüismo aditivo entre castellano e inglés

La relación del castellano como L2, con el inglés como L3, está marcada por la dominación que manifiesta la L3 en otros contextos del mundo, siendo como L1 en los países anglófonos o L2 en los países bilingües con inglés. Por otro lado, la escolarización de la lengua extranjera es también la que conlleva a la adopción de este idioma. La adquisición de segunda lengua, como concepto tradicional, ha considerado el inglés como una L2, para los hablantes no anglófonos y que lo aprenden en un país angloparlante (Swann y otros, 2004: 272). Este reconocimiento del inglés como L2 refleja el bilingüismo aditivo, basado –para los bolivianos– en el

castellano como L1, que a la vez implica haber migrado temporal o definitivamente a un país anglófono.

Paralelamente a la conceptualización del inglés como L2, Bolivia mediante la ley N° 1565, Reforma Educativa (1994), consideró el castellano como L2, principalmente como medio de escolarización para los nativo hablantes del aymara, quechua u otro que no sea el castellano, dado que gran parte de los habitantes del país son hablantes de una lengua indígena y para muchos de ellos su primera lengua.

En cambio, el contexto citadino consolidó la utilización de la lengua castellana como L1 que contrarresta a la nativa L1 del país en general. Entretanto, los trilingües introductivos, por una parte detienen la castellanización urbana, tomando la vía del idioma nativo como L2 y por otra asimilan el inglés como L3. En tal contexto, la relación entre el castellano L2 y el inglés L3 es un proceso de adquisición asimilacionista que consiste en la búsqueda de perspectivas relacionadas con el mayor grado de escolarización y con los temas de globalización, donde el castellano y el inglés son los principales vehiculadores.

10.3.3. MODELO DE TRILINGÜISMO COOPERATIVO

Una vez expuesto el modelo anterior se llega a esta última fase donde se realiza la composición del segundo trilingüismo, al que denominamos en este trabajo el "trilingüismo cooperativo". Pues, el trilingüismo cooperativo es un modelo comunitario que incluye tres lenguas, dos de ellas con comunidades lingüísticas y la tercera sin comunidad lingüística. Las lenguas con comunidades lingüísticas son catalogadas lenguas comunitarias, como ser: la primera lengua comunitaria (L1c) y la segunda lengua comunitaria (L2c). Ambas comunidades coexisten cuyas lenguas son aprendidas en secuencia inmediata o simultáneamente. La lengua sin comunidad lingüística se presenta como la tercera lengua individual (L3i).

Entonces, el trilingüismo cooperativo llega a simbolizarse "L1c~L2c+L3i" y se lee como "el bilingüismo de dos lenguas comunitarias más la trilingualidad de ambas lenguas con la tercera lengua individual". Cabe además destacar que los números "1, 2, 3" que acompañan a la lengua abreviada "L" implican el orden en el proceso de distribución, mientras que las letras "c" o "i" indican la clasificación social de las

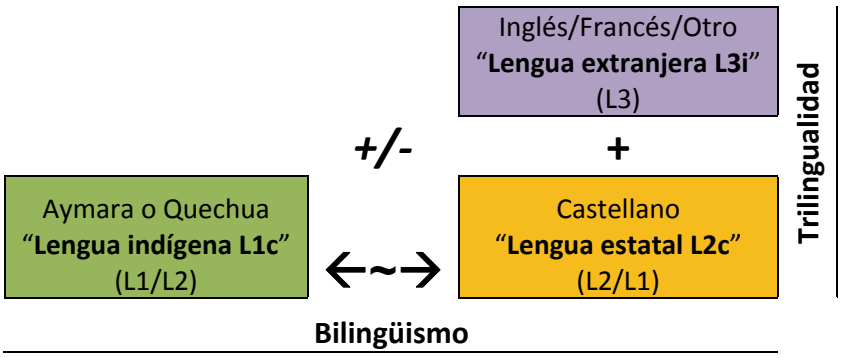
lenguas. Pues, la L1c y L2c representan a la relación conceptual de lengua-comunidad-espacio, al mismo tiempo, la L3i supone la concepción de lengua-hablante-espacio.

En cambio, las abreviaciones L1, L2 y L3, sin la letra “c” o “i”, se refieren al proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas. Aquí, la L1 y la L2 implican la relación conceptual de lengua-comunidad-tiempo, mientras que la L3 supone la concepción de lengua-hablante-tiempo.

De esta manera, el trilingüismo cooperativo resulta un modelo circular, que está compuesto por el bilingüismo nacional en lo social y por la trilingualidad con una lengua extranjera en lo individual. El bilingüismo entre la lengua nativa (aymara/quechua) y el castellano es una relación intercultural colectiva, mientras que la trilingualidad es una relación intercultural individual entre las lenguas aymara/quechua-castellano y una lengua extranjera electiva (inglés/francés/otros). La co-existencia entre el bilingüismo y la trilingualidad presupone la complementariedad mutua de las normas endógenas y exógenas, debido a que en la construcción del modelo participan dos lenguas del país y una de las lenguas extranjeras.

Por ende, el trilingüismo cooperativo es un trilingüismo con bilingüismo subyacente, a su vez está relacionado a la identidad étnica. Este modelo está construido a partir de la relación micro-social y meso-social, es decir, entre el grupo parlante –grupo focal quechua– y las comunidades lingüísticas –comunidad quechua y comunidad castellana– respectivamente.

Figura N° 84. Modelo de trilingüismo cooperativo.



El bilingüismo subyacente del trilingüismo adquiere su validez cuando los hablantes trilingües logran la competencia comunicativa proficiente en una lengua y la competencia suficiente en la otra, vale decir, alcanzan el "cualificador" que pondera el bilingüismo. Luego este proceso concluye con el logro de la competencia básica en la tercera lengua.

El proceso de adquisición construye el perfil cualificado del hablante, donde el comunario trilingüe es un bilingüe a la vez entre la lengua nativa y el castellano. Entonces, el trilingüe cooperativo es un trilingüe cualificado y relacionado a una identidad étnica. En tal sentido, se constata el trilingüismo cooperativo en el grupo focal de la región quechua y en los informantes analizados del grupo focal, tanto de la región quechua como de la aymara. Asimismo se corrobora con los informantes trilingües de la entrevista, quienes han alcanzado un nivel de bilingüismo suficiente, cumpliendo con los umbrales suficiente y proficiente, y con el "cualificador", de ambas lenguas comunitarias L1c y L2c. A su vez, varios trilingües transversales del trabajo de campo, analizados en el grupo focal, han sobrepasado el umbral de competencia básica en L3, de modo que ellos ejemplifican este segundo modelo.

Tal como se observa en la figura de arriba, el modelo de trilingüismo cooperativo tiene una configuración circular donde hay tres lenguas mutuamente complementarias, éstas a su vez están relacionadas de manera muy dinámica, a saber: una relación diádica L1c~L2c y otra relación triádica L1c-L2c+L3i.

Asimismo cabe aclarar que el trilingüismo cooperativo se ubica en la situación del plurilingüismo y su punto de partida es la "lengua indígena" cuya comunidad lingüística se plasma en la lengua nativa donde los trilingües transversales se convierten en trilingües cooperativos, es decir, de un trilingüe como hablante individual a un trilingüe como actor comunitario. Ello implica el cambio de una situación individual a una situación social; pues así los hablantes instalan una dinámica endógena entre la L1c y L2c, además construyen una dinámica exógena con L3i sin desechar la relación anterior. Este trilingüismo llega a ser una constelación lingüística circular que conlleva las relaciones interculturales entre las tres lenguas involucradas.

a) Orden de las lenguas según la complementariedad

La “lengua indígena” (como L1c) es un constructo que resulta de la ecuación categorial mutua entre lengua nativa e identidad étnica. En principio, la relación lengua-identidad étnica es una característica comunitaria del trilingüismo transversal, que una vez ecualizada y anclada en la autonomía indígena y/o departamental, se convierte en la “lengua indígena” del trilingüismo cooperativo. De ahí que la “lengua indígena” es el resultado del proceso intracultural. Al respecto, se sostiene en sociolingüística que la relación lengua e identidad es inseparable, en la cual la lengua es el marcador a nivel individual y social, mientras que la identidad étnica es un fenómeno esencialmente colectivo (Edwards, 2009: 20-21, 156; Joseph, 2004). La relación entre lengua e identidad llega al equilibrio entre la competencia suficiente en lengua nativa y la identificación étnica relacionada a dicha lengua. Asimismo, según la teoría sociolingüística, la lengua comunitaria es la lengua base, ancestral o indígena de los grupos cuyos miembros han cambiado o están en proceso de cambio a una lengua mayoritaria de la sociedad (Swann y otros, 2004: 44, 133; Trudgill y Hernández, 2007: 198). En tal sentido, la “lengua indígena” significa en todo momento el proceso intracultural, consolidándose así la primera lengua comunitaria, simbolizada L1c; en consecuencia, es la parte fundamental de este modelo.

La “lengua estatal” (como L2c) es el constructo de la co-existencia mutua entre la lengua castellana y la identidad social. Esta co-existencia aparece en los datos del trabajo de campo como la asociación entre el castellano como primera lengua o como segunda lengua y la identidad castellana como la identidad social que complementa a la identidad étnica. Así la lengua castellana y la identidad castellana –denominada también identidad de bolivianidad– cristalizan la existencia de la “lengua estatal” como segunda lengua comunitaria, abreviada L2c.

La “lengua extranjera” (como L3i) se manifiesta por la ausencia de la comunidad lingüística; de tal manera, es una lengua electiva de los individuos trilingües, quienes tienen como su primera lengua un idioma nativo o son bilingües de cuna, hablantes de lengua nativa y castellano. La interrelación de este tercer constructo se da entre la lengua extranjera del trilingüe y su identidad individual, vale decir, una L3 ligada a su identidad personal o a la de su familia. Esta interrelación permite percibir que los hablantes trilingües se apropian de la lengua extranjera a la que acceden

personalmente mediante sus prácticas interculturales en sitios comunicativos compartidos o bilingües. Pues, varios trilingües del grupo focal y de la entrevista indicaron no haber viajado a un país anglófono, de modo que ellos aprendieron el inglés en los sitios comunicativos bilingües que existen en el país y con interlocutores que viven o pasan por Bolivia. Por tanto, la "lengua extranjera" manifestada como la tercera lengua de carácter individual, abreviada L3i, completa el modelo de trilingüismo cooperativo.

b) Relaciones de bilingüismo y de trilingualidad como procesos interculturales

b-1. El bilingüismo nacional: lengua nativa y castellano (L1c~L2c)

La relación diádica refleja un bilingüismo social entre la lengua vernacular y la lengua vehicular. Al respecto, la teoría de Trudgill y Hernández (2007: 200, 348) señala que la lengua vernacular es la lengua autóctona de una comunidad de habla, mientras que la lengua oficial es el idioma que por ley puede emplearse en las instituciones gubernamentales, jurídicas y educativas de un país. En Bolivia, las lenguas aymara, quechua y otras 34 nativas son lenguas vernaculares que junto al castellano como lengua vehicular, han adquirido el estatus de lengua oficial en la nueva Constitución Política de Estado (CPE, 2009 [2008], art. 5). En relación a lo que ocurre en Bolivia, la teoría sociolingüística a su vez sostiene que el bilingüismo es un constructo social de los conceptos fundacionales: comunidad lingüística, identidad étnica y lengua (Heller, 2007: 13-14; Gal 1995; Blommaert 1999; Heller 2002). Estos conceptos son los que nos llevan a sostener el nivel meso de la sociolingüística que poco o casi nada se ha trabajado hasta estos tiempos.

En tal sentido, la dinámica recíproca entre la primera y la segunda lengua comunitaria constituye una relación intercultural, colectiva y simultánea, la cual simbolizamos a través del signo virgulilla (~) manifestando su valor dinámico, vale decir, L1c~L2c. A su vez, la L1c y la L2c están solapadas o superpuestas en un mismo territorio autonómico, en el que la lengua nativa empieza desde las provincias y termina en las capitales departamentales, a la inversa, el castellano que se expande de la ciudad a las provincias. En tal contexto, estos territorios bilingües son las autonomías departamentales matizadas con autonomías indígenas.

Asimismo al interior de los territorios bilingües, ambas comunidades lingüísticas se distinguen en que una corresponde a la lengua nacional y la otra a la lengua plurinacional. La lengua nacional (aymara/quechua) se nuclearíza en la región lingüística aunque dicha lengua se extiende en varios grupos lingüísticos en otras regiones del país. En cambio, la lengua plurinacional (castellano) abarca todas las regiones lingüísticas de aquel Estado.

Los interlocutores de la lengua nacional y de la lengua plurinacional son sujetos multilingües; de modo que son hablantes nativos de L1c y bi-nativos[28] de L2c. Se desenvuelven como hablantes nativos en las regiones lingüísticas estudiadas como aymara hablantes o quechua hablantes, asimismo con mucha normalidad como hablantes bi-nativos del castellano.

En tal contexto, los trilingües con lengua nativa L1 son en principio miembros de la comunidad lingüística nativa (aymara/quechua) pero que tienen la capacidad de inclusión de la comunidad lingüística castellana. Cabe aclarar a su vez que cada comunidad lingüística tiene hablantes monolingües y bilingües; al mismo tiempo, ambas comunidades están en relación social, cultural, política e ideológica, que son muy diferentes hasta antagónicas. Todo ello es conceptualizado como las relaciones de poder y las relaciones interculturales; ahí los trilingües cooperativos no son individuos hablantes, sino comunarios hablantes de la primera lengua comunitaria (L1c) que interactúan con los comunarios de la segunda lengua comunitaria (L2c).

b-2. La trilingualidad: una lengua nacional y/o plurinacional más una lengua extranjera (L1c-L2c+L3i)

Como se explicó párrafos arriba el bilingüismo como una relación intercultural, en el que los trilingües cooperativos en primera instancia son comunarios de la L1c que establecen una relación intercultural colectiva (X~Y) con los comunarios de la L2c. A su vez, los trilingües cooperativos construyen una relación intercultural individual (X-Y+Z) con los hablantes de la L3i. Esto implica la formación de la segunda y tercera

[28] El hablante bi-nativo es el que además de su lengua nativa o indígena, habla el castellano con bastante naturalidad, debido a su bilingüismo temprano.

relación bilingüe, (Y+Z) y (X+Z) respectivamente. En tal sentido, se interpreta la relación intercultural individual (X-Y+Z) como la trilingualidad.

Aquí, la tercera lengua individual (L3i) es la que construye la trilingualidad. Esta L3i es una lengua extranjera. Al respecto, la teoría de la lengua extranjera señala que aquélla es un idioma que no se habla en un territorio particular, de modo que no hay oportunidad para aprender de manera natural, entonces, dicha lengua debe ser aprendida mediante la escolarización como también por medio de cursos especiales (Swann y otros, 2004: 113).

La relación intercultural individual L1c-L2c+L3i no está centrada en la dinámica de dos comunidades lingüísticas sino en la dinámica individual con el interlocutor de la L3i, debido a que el comunario trilingüe actúa como individuo trilingüe, por el hecho mismo que en Bolivia sólo hay interlocutores de la lengua extranjera y no una comunidad lingüística correspondiente. Así, los individuos son actores de la lengua, quedando la comunidad lingüística en la mente de los individuos y no en la realidad, como producto de la difuminación de dicha comunidad (Le Page, 2006: 4-5). Pues, los trilingües cooperativos son además hablantes secundarios de la L3i, aparte de ser hablantes nativos y bi-nativos de las lenguas del bilingüismo nacional. En tal contexto, el trilingüe cooperativo es un comunario hablante en relación triádica, primero por la relación entre la primera y segunda lengua comunitaria, luego se caracteriza por la relación funcional e individual con la lengua extranjera cuando entra en comunicación con otros hablantes nativos o bi-nativos de los países anglófonos, francófonos u otros.

La relación triádica se percibe aparte del primer bilingüismo L1c~L2c (X~Y), mediante un análisis de una bilingualidad diádica de L2c+L3i (Y+Z) y otra bilingualidad diádica de L1c+L3i (X+Z). A su vez, cabe destacar que la lengua extranjera como L3i es una lengua electiva, donde el sujeto que aprende o su entorno familiar (padre o madre) elige dicha lengua entre dos o más posibilidades.

Por todo lo dicho arriba, el modelo de trilingüismo cooperativo se distingue del modelo introductivo por el tipo de constelación lingüística, donde el cooperativo es una constelación circular, y el introductivo, constelación lineal. Asimismo, contrastan por la concepción social de “lenguas” del trilingüismo, por las relaciones entre las “lenguas” y por la caracterización del hablante trilingüe, ya que el modelo introductivo manifiesta

el individuo hablante, pero el cooperativo expresa el comunario e individuo hablante simultáneamente.

En síntesis, presetamos para finalizar este capítulo las situaciones, las características y los modelos de trilingüismo.

Las situaciones sociolingüísticas encontradas son la triglosia, el plurilingüismo y el multilingüismo. Estas situaciones corresponden a tres niveles sociolingüísticos, que son: macro, meso y micro. El nivel macro expresa el proceso de jerarquización de las lenguas en el marco del Estado, el nivel meso muestra el proceso de distribución de las lenguas en el territorio del país, finalmente, el nivel micro manifiesta el proceso de adquisición de las lenguas por el individuo. A su vez, el proceso de jerarquización supone un análisis sociológico de las lenguas, el proceso de distribución con identidad étnica un análisis antropológico y el proceso de adquisición y aprendizaje está ligado al análisis psicopedagógico de las lenguas.

Respecto de la coexistencia de situaciones, la triglosia y el plurilingüismo son mutuamente subordinantes, casi excluyentes entre sí; mientras que el multilingüismo es la situación coordinante, la que comparte sea con la triglosia o con el plurilingüismo. Ello implica que el estatus social y el lazo intercultural reflejan la dominación mutua en los niveles macro y meso; pero son coexistentes a nivel micro.

Por otra parte, se ha encontrado trece características del trilingüismo transversal, subdividas en tres niveles sociolingüísticos:

Características societales: (1) El trilingüismo transversal como un hecho individual. (2) La dicotomía en la elección de lengua. (3) La elección de lengua vehicular entre amigos (el castellano).

Características comunitarias: (4) La relación identitaria entre lengua nativa y grupo étnico. (5) La construcción de la identidad múltiple. (6) La distribución asimétrica de sitios comunicativos entre el castellano L2 y la lengua nativa L2. (7) La localización externa del inglés L3 y de la lengua nativa L3.

Características individuales: (8) La distribución equilibrada entre los trilingües con castellano L1 y los trilingües de lengua nativa L1. (9) La competencia regionalizada en lengua nativa. (10) La competencia proficiente en castellano. (11) La competencia

básica en inglés. (12) La informalización del castellano L2 y de la lengua nativa L2. (13) La extra-formalización del inglés L3 e informalización de la lengua nativa L3.

Por último, hemos construido dos modelos de trilingüismo, a los que hemos denominado: el trilingüismo introductivo y el trilingüismo cooperativo. El trilingüismo introductivo representa el perfil grupal del trilingüismo transversal en el cual subyace el monolingüismo castellano, asimismo este modelo ejemplifica el perfil trilingüe no cualificado. No obstante, el trilingüismo cooperativo representa el otro perfil grupal del trilingüismo donde subyace el bilingüismo de lengua nativa y castellano. De tal manera, el segundo modelo ejemplifica el perfil trilingüe cualificado, porque este modelo alcanza un trilingüismo proficiente y suficiente. Ambos modelos muestran su relación con la identidad étnica, donde la identidad aymara aventaja o es más fuerte que la identidad quechua, no obstante, la identidad lingüística es a la inversa, pues el uso de la lengua quechua aventaja al uso del aymara.

En consecuencia, afirmamos mediante los datos expuestos, asimismo apoyándonos en Swann y otros (2004: 287), que el rol social de la lengua es la comunicación y la construcción identitaria. El rol comunicacional[29] es el que organiza las lenguas según su vehicularidad y se convierte en el eje articulador del modelo introductivo; por otra parte, el rol identitario juega en la organización de las lenguas según su complementariedad y llega a ser el eje articulador del modelo cooperativo. Además el rol comunicacional supone las funciones del lenguaje y el rol identitario implica las relaciones entre lengua e identidad.

[29] Se realiza la distinción entre el rol comunicacional y el rol comunicativo; el primer concepto con adjetivo nominativo remite al contenido mismo de la comunicación; el segundo concepto con adjetivo ergativo o causativo, el cual se refiere al agente que comunica a los otros receptores.

CONCLUSIONES

El estudio del trilingüismo transversal ha pasado por una intensa reflexión y análisis durante cuatro años sucesivos. Este período permitió estar en constante investigación hasta encontrar las situaciones sociolingüísticas, las características y los modelos trilingües correspondientes.

Una vez identificadas las situaciones y las características del trilingüismo transversal, asimismo construidos los modelos teóricos, presentamos tres conclusiones que responden al problema científico planteado al inicio de la tesis, y en la parte final, ampliamos con un acápite de apertura hacia la aplicación del trilingüismo en Bolivia**.**

a) Cambio lingüístico de la triglosia al plurilingüismo

El primer problema planteado en la tesis hace referencia a “los cambios lingüísticos”. Este problema está ligado al análisis sociolingüístico de Bolivia en sus niveles macro y meso, donde se produce el cambio y la reversión del cambio. Asimismo, se han analizado “los cambios lingüísticos” a través de tres objetivos analíticos:

El primer objetivo fue: “Identificar las situaciones sociolingüísticas”. Al respecto se ha identificado tres situaciones sociolingüísticas, como ser, la triglosia, el plurilingüismo y el multilingüismo. La triglosia, compuesta por tres rangos lingüísticos, es societal y corresponde al nivel macro; el plurilingüismo es comunitario entre tres o más comunidades lingüísticas y corresponde al nivel meso; por último, el multilingüismo, comprendido como el volumen de dos o tres lenguas, es individual y corresponde al nivel micro. La triglosia y el plurilingüismo son mutuamente subordinantes, casi excluyentes, mientras que el multilingüismo coexiste con la triglosia o con el plurilingüismo. La triglosia se establece –según estatus social– en tres estratos o rangos lingüísticos, que son, el rango bajo (una o dos lenguas nativas y castellano, no inglés), el rango alto (castellano monolingüe) y el rango hiper (castellano e inglés, no lengua nativa); en cambio, el plurilingüismo se basa –según el lazo intercultural– en la comunitarización de las lenguas, como ser, las lenguas nacionales (aymara, quechua y otras) y la lengua plurinacional (el castellano). Aquí el estatus social y el lazo

intercultural son los dos indicadores de relación tripartita, que dan a las lenguas un orden vertical u horizontal.

El segundo objetivo fue: “Comprender cómo se producen los cambios lingüísticos”. Al respecto, la investigación identificó que la situación sociolingüística de Bolivia, en sus regiones aymara y quechua, ha sufrido un cambio parcial de la situación de triglosia a una situación de plurilingüismo. Cambio que se marcó desde el año 2001, cuando los hablantes de lengua nativa tanto como L1 y como L2 empezaron a identificarse con el grupo étnico nativo. Esta identificación lingüística y étnica, siguió su curso y encontró el segundo momento el 2009, año que fueron reconocidas las lenguas nativas como lenguas oficiales a la par del castellano, a su vez, los respectivos grupos étnicos, oficializados como naciones indígenas; por tanto, el país se transformó en un Estado Plurinacional. Ello implica la transición de una sociedad estratificada a una sociedad comunitaria. Pues en lo sociolingüístico, la triglosia de dos lenguas dominantes y una lengua oprimida, existente en las regiones aymara y quechua, devino en un plurilingüismo, lo que significa un cambio de configuración desde un orden jerárquico de lenguas dominantes y subordinadas hacia otro orden de dirección oscilativa entre bilingüismo y trilingüismo, que a su vez estos últimos conllevan la triglosia en subordinación.

El tercer objetivo fue: “Comprender la reversión de los cambios lingüísticos”. La reversión de los cambios se manifiesta mediante dos fenómenos: la práctica triglósica restringida y el fortalecimiento del bilingüismo nacional territorializado.

La práctica triglósica en las ciudades se restringe a una de las dos lenguas dominantes más una lengua oprimida, donde el castellano es la lengua bi-oficial, vale decir, oficial jurídicamente y oficial en la práctica, por tanto, es una lengua que ostenta toda importancia y uso formal en espacios públicos, mientras que la lengua nativa es la lengua co-oficial, es decir, oficial jurídicamente y no oficial en la práctica, de modo que esta lengua está marginada al uso informal. Al mismo tiempo el inglés es la lengua “hiper-dominante” que goza de prestigio, pero por su presencia limitada en Bolivia sólo entra en el campo lingüístico y educativo, particularmente en el aprendizaje como lengua extranjera, pero no en el campo sociolingüístico, que implica el uso social de dicha lengua; por ello, el uso en espacios restringidos en combinación con su prestigio le da un carácter extra-formal.

El fortalecimiento del bilingüismo nacional territorializado ha generado las constelaciones del plurilingüismo, las cuales son constructos de dos comunidades lingüísticas y un grupo de habla, donde los bilingües nacionales son solamente parte de dos comunidades, mientras que los trilingües transversales forman parte de tales comunidades, además de un grupo de habla (grupo de lengua extranjera). Entonces, las comunidades lingüísticas entre sí y el grupo de habla son mutuamente incluyentes. Este plurilingüismo es el nuevo escenario reconocido en el país, cuyos hablantes se determinan en Bolivia por el multilingüismo de dos lenguas oficiales. Por tanto, se da una asociación pluri-multi, que corresponde a la relación de niveles sociolingüísticos meso-micro.

b) Desarrollo de una o dos lenguas referenciales

El segundo problema fue "la competencia comunicativa en tres lenguas". Este problema está ligado al análisis sociolingüístico de nivel micro, donde los hablantes demuestran sus capacidades comunicativas. Este problema va conectado al objetivo analítico: "Comprender cómo se pueden adquirir tres lenguas".

La investigación ha encontrado dos clases de hablantes trilingües: los "no cualificados" y los "cualificados". Los trilingües "no cualificados" tienen la lengua vehicular, vale decir, el castellano como el idioma principal, en el que han alcanzado la competencia comunicativa proficiente; al mismo tiempo, la lengua nativa y el inglés resultaron idiomas auxiliares, adquiriendo una competencia básica en dichas lenguas. Por tanto, el castellano resulta ser su lengua referencial. En cambio, los trilingües "cualificados" tienen la lengua indígena y la lengua estatal como idiomas principales, con relativo desequilibrio, en el sentido que han conseguido la suficiencia en la lengua nativa y proficiencia en el castellano; no obstante, la lengua extranjera resultó como su lengua auxiliar, alcanzando la competencia comunicativa básica. En tal sentido, estos trilingües construyen dos lenguas referenciales, las cuales son ocupadas por el idioma nativo más el castellano o el castellano más el idioma nativo. El idioma nativo como lengua referencial está basado en la cosmovisión indígena que incumbe a la concepción de tiempo-espacio como el pasado-adelante; en cambio, el castellano como lengua referencial implica la concepción de tiempo-espacio como el futuro-adelante. Por lo tanto, la representación del mundo del aymara es compartida y

traducible al quechua y viceversa, pero no fácilmente comprensible ni traducible al castellano ni a la inversa.

El trilingüismo transversal es un hecho individual que implica la socialización en dos lenguas comunitarias y la escolarización suplementaria con una tercera lengua. Los trilingües que hablan una lengua nativa, el castellano y el inglés son individuos que han sido expuestos a dos comunidades lingüísticas, además, han aprendido la tercera lengua en un centro de enseñanza de idioma inglés. La comunitarización de las lenguas convierte a los hablantes en bilingües nacionales (nativo y castellano), además algunos llegan a ser trilingües con la escolarización suplementaria en inglés. No se ha encontrado trilingües transversales sin su escolarización en inglés. Este hecho significa un proceso inicialmente social y comunitario, luego al último un acto individual, que se realiza a través de su formación escolar y autoformación personal.

c) Coexistencia de dos modelos de trilingüismo

El tercer problema fue “la ausencia de un modelo teórico de trilingüismo”. Este problema está ligado al análisis sociolingüístico micro-meso, donde se detecta un vacío teórico en relación al trilingüismo. Asimismo el problema planteado ha sido estudiado según el objetivo: “Construir un modelo teórico de trilingüismo”, el cual fue enunciado al final del primer capítulo.

La investigación, a partir de los resultados del trilingüismo transversal en relación con la identidad étnica, ha logrado construir dos modelos de trilingüismo: el trilingüismo introductivo y el trilingüismo cooperativo. Estos modelos son la interpretación de los datos empíricos y de la teoría sociolingüística. El primer modelo es un trilingüismo con monolingüismo subyacente, realizado según el criterio de vehicularidad y la competencia comunicativa en tres lenguas. Luego, el segundo modelo es un trilingüismo con bilingüismo subyacente, priorizando la teoría sociolingüística en el que se toma en cuenta el criterio de complementariedad, donde se cohesionan la identidad étnica y la identidad social; asimismo, se presta atención a la competencia comunicativa en tres lenguas. Ambos modelos son teóricos y complementarios.

Tanto el trilingüismo introductivo como el trilingüismo cooperativo son constelaciones lingüísticas que resultan del análisis del trilingüismo transversal, que a su vez, ambas

constelaciones responden a dos leyes de gravitación lingüística: la vehicularidad y la complementariedad, esta última ligada a la identidad étnica e identidad social simultáneamente.

El trilingüismo introductivo es un modelo sociolingüístico de carácter unidireccional "L1→L2+L3", que permite el desarrollo de la lengua vehicular hasta alcanzar la competencia comunicativa proficiente y sólo una competencia básica en las dos restantes lenguas vernacular y global. Los trilingües introductivos con castellano o inglés como L2 aventajan en su competencia comunicativa a los de idioma nativo L2. Por tanto, el trilingüismo introductivo es básicamente un modelo sociolingüístico lineal.

En cambio, el trilingüismo cooperativo es un modelo sociolingüístico circular, por ende, modelo sociolingüístico basado en la lengua indígena. En lo lingüístico, se identifica el bilingüismo temprano de L1 y L2. Este hecho bilingüe habilita el desarrollo de la L3, que posteriormente permite alcanzar la competencia comunicativa proficiente y suficiente en las dos primeras lenguas y una competencia básica o mayor en la tercera lengua. En lo sociolingüístico, la competencia suficiente de la lengua nativa está en relación con la identidad étnica, cuya cohesión construye la lengua indígena.

El trilingüismo cooperativo es un modelo sociolingüístico de carácter circular que está constituido por tres lenguas y dos relaciones: "L1c~L2c+L3i". Las lenguas se circunscriben en dos procesos de relación intercultural: uno colectivo y otro individual. Ahí, la interdependencia de L1c~L2c se encuentra al interior de un país, mientras que la interdependencia de L1c-L2c+L3i (lenguas comunitarias + tercera lengua individual) está ligada a una lengua hablada y escrita en otro país. La primera interdependencia es una dinámica endógena, mientras que la segunda, una dinámica exógena. Asimismo, teorizando sociolingüísticamente, el trilingüismo cooperativo es la abstracción del plurilingüismo y del multilingüismo, de manera que este trilingüismo es observable en la realidad como la pluralidad de lenguas en un país y hablantes multilingües organizados en comunidades lingüísticas.

En consecuencia, la "familia bilingüe translocativa" –en la que vive el hablante– es el grupo parlante que realiza y concretiza el uso del trilingüismo cooperativo. La madre es el interlocutor de la primera lengua comunitaria si ella vive en la misma comunidad lingüística; el padre es el interlocutor de la segunda lengua comunitaria si su lengua

es otra del mismo país. La casa es el “sitio comunicativo principal” de ambas lenguas y el instituto de lengua extranjera es el “sitio translocativo”, donde el hablante aprende la tercera lengua y conmuta entre este sitio y su casa, de modo que alcanza el perfil trilingüe ubicándose en una situación del plurilingüismo.

Además, el modelo cooperativo es de carácter inclusivo porque es intercultural y flexible con los inmigrantes de lengua extranjera, cuando ellos optasen por la nacionalidad en el país de acogida, tomando en cuenta la lengua del país de origen o de su cultura como la lengua extranjera del país que acoge, de modo que posibilita la incorporación directa al trilingüismo de un Estado Plurinacional, es decir, sin la intermediación de otra lengua extranjera.

En fin, el trabajo de investigación ha seguido en todo momento el enfoque sociolingüístico, en el que los datos de los trilingües son más privilegiados que los de los monolingües; de tal manera, este estudio no refleja a la población en su conjunto sino de los hablantes multilingües (bilingües, trilingües y cuadrilingües). Pues así, se ha encontrado a nivel social dos modelos de trilingüismo, el modelo introductivo y el modelo cooperativo; pero no se ha encontrado un tercer modelo sociolingüístico, es decir, el “trilingüismo absoluto”, aunque sí la “trilingualidad absoluta”, la que es más individual que social. Por tanto, un trilingüismo absoluto, que implica la dinámica simultánea de tres lenguas comunitarias, cuyos hablantes hayan adquirido la competencia proficiente en las tres lenguas, es inexistente en el contexto boliviano, porque el idioma extranjero es una lengua de carácter individual ligada al grupo de habla.

d) Apertura hacia la aplicación del trilingüismo en Bolivia

d-1. Apertura a un nuevo escenario sociolingüístico en Bolivia

Presentadas las conclusiones, esta investigación abre el camino a la sociolingüística del trilingüismo, un nuevo campo que refleja el estudio de tres o más lenguas interdependientes en una sociedad concreta y en un área sociolingüística compleja como es Bolivia; particularmente se ha constatado en la zona andina y sus áreas urbanas que reflejan las regiones lingüísticas aymara y quechua.

La sociolingüística del trilingüismo se ocupa del bilingüismo nacional como la dinámica endógena de dos lenguas y de la trilingualidad como la dinámica exógena con una lengua extranjera. Pues, tanto el bilingüismo como la trilingualidad conforman el trilingüismo cooperativo en una situación sociolingüística donde prima el plurilingüismo y está presente el lazo intercultural (*intercultural tie*)[30]. No obstante, el bilingüismo nacional y el bilingüismo alterno, en secuencia lineal, conforman el trilingüismo introductivo en una situación donde predomina la triglosia y se impone el estatus social. Ambos modelos teóricos alimentan a comprender la diversidad lingüística existente en Bolivia.

Asimismo, es importante manifestar que cada lengua existe ligada a un prestigio acumulado. Así la lengua nativa aymara o quechua tiene por su referencia el prestigio cultural, éste expresado como la historia misma de la comunidad lingüística desde sus orígenes, sus héroes y la tradición oral y literaria propias. En cambio, el castellano está ligado al prestigio social, el cual implica la pertenencia a la sociedad boliviana, que constitituye un país unitario. Por último, la lengua extranjera está presente en Bolivia como idioma, de modo que es portador del prestigio internacional. En consecuencia, esta investigación sociolingüística conduce a plantear las políticas lingüísticas de Bolivia en el marco del plurilingüismo, a su vez, dicha investigación nos lleva a vislumbrar que estudiar el trilingüismo, la trilingualidad y la triglosia es coherente desde una corriente, a la que denominamos la sociolingüística trilingualista.

d-2. Apertura a una interculturalidad circular

El hecho de estudiar tres lenguas como tres factores que construyen el trilingüismo, a su vez ellas están conectadas por su relación intercultural colectiva (L1c~L2c) y por la relación intercultural individual (L1c-L2c+L3i)[31], lo que nos remite a analizar los conceptos y sus relaciones desde una óptica trivalente, donde hay la necesidad de convivir con el tercero sin excluir el segundo. Este enfoque sobrepasa la visión del binarismo y de la simple existencia de opuestos. Entonces, la relación triádica entre

[30] El concepto de lazo intercultural es trabajado a partir de la propuesta de Skutnabb-Kangas (1981) quien indica que la lengua es un lazo social (language – a tie) y entonces oponemos al concepto de estatus social.

[31] A fin de mostrar la relación individual de las lenguas, se ha optado por el uso del guión (-) en vez de virgulilla (~), cuando se analiza la trilingualidad de una L3i junto a la bilingualidad L1c-L2c, ligada a sus lenguas comunitarias.

tres comunidades lingüísticas dentro del mundo global llega a ser una realidad, por lo menos en su componente de lengua. Aquí la interculturalidad circular exige el reconocimiento de la pluralidad, comprendida como tres o más lenguas en complementariedad, luego sus dinámicas recíprocas y las relaciones circulares entre estas lenguas. Aquí prima el lazo intercultural (*intercultural tie*) sobre el estatus social (*social status*), asimismo se privilegia la pluralidad de dualidades sobre una sola dualidad.

En cuanto a los actores de la interculturalidad circular, se observa el indígena como la conjunción de dos actores sociales anteriores, que son, el originario y el campesino. El originario es el producto de la distinción respecto de la época colonial, quienes son considerados existentes desde la época anterior a la colonia (antes de 1492); en cambio, el campesino es el producto de la distinción campo-ciudad o área rural y área urbana. Pues la migración del campo a la ciudad y la reapropiación de la identidad originaria tanto en el contexto citadino como en las comunidades originarias (ayllus) han producido el actor indígena, quien es un ser originario a la vez mestizo. La migración modificó el concepto campesino, utilizado en Bolivia en la segunda mitad del siglo XX, por el actual concepto indígena, el cual es una categoría comunitaria (no individual) que remite a la época precolonial y a la cosmovisión no occidental. En cuanto a lengua, el indígena es un hablante bilingüe nativo y castellano, incluso en algunos casos, trilingüe con alguna lengua extranjera; por ende, es un ser comunitario e intercultural que construye la interculturalidad circular, o llámese comunitarismo.

d-3. Apertura a la educación comunitaria plurilingüe

El trilingüismo cooperativo es el modelo centrado en la circularidad de las lenguas. Este modelo permite visualizar a la primera lengua (L1) y a la segunda lengua (L2) que el individuo adquiere, como dos lenguas comunitarias (L1c) y (L2c), las cuales existen directamente ligadas a su comunidad lingüística y ambas están en mutua complementariedad. El trilingüismo cooperativo para que sea como tal, exige el desarrollo de un bilingüismo temprano, sea éste un bilingüismo de cuna o un bilingüismo de adición inmediata, procesos que ocurren en el primer sitio comunicativo bilingüe, que es la casa, o esta casa es complementada con las guarderías y otros hogares de la niñez, que preceden al segundo sitio comunicativo bilingüe, la escuela primaria.

El acceso de los niños a dos lenguas a temprana edad, vale decir, en la edad preescolar es fundamental para el desarrollo de dos lenguas referenciales. En el contexto boliviano, el desarrollo de dos lenguas referenciales es también indiscutible, porque los idiomas nativos como el aymara o el quechua enseñan el pensamiento y la representación del mundo, centrado en el tiempo cíclico y en la visión de pasado-adelante; en cambio, el castellano orienta a un pensamiento proyectivo y la representación del mundo, centrado en la visión de futuro-adelante.

La lengua extranjera, asume el rol de la tercera lengua (L3) en la educación comunitaria trilingüe, por tener este idioma la categoría sociolingüística del nivel micro, vale decir, la tercera lengua del individuo (L3i) y no de una comunidad. La cosmovisión de la L3i podrá coincidir con la visión de pasado-adelante o con la visión de futuro-adelante. El inglés, el francés o el portugués, coincidirán con la visión del mundo aprendida en castellano, de modo que la lengua extranjera no construye una nueva lengua referencial, en tal sentido, puede ser aprendida posteriormente cuando se consoliden las dos lenguas referenciales: nativa y castellana.

Asimismo es importante el aprendizaje de la tercera lengua, ésta permite interactuar con otro interlocutor diferente al castellano hablante, quien también está presente a través de medios virtuales o por medio de libros electrónicos, o en muchos casos, libros físicamente ubicables en las bibliotecas. Este acceso a dos interlocutores distintos aparte de los interlocutores de la propia lengua, nos hace personas comunitarias, interculturales y multilingües, mediante la ayuda de la escuela primaria, secundaria o superior. Por tanto, el trilingüismo cooperativo significa el planteamiento de la educación plurilingüe a través del aprendizaje multilingüe; pues, esta educación plurilingüe, o en términos concretos, una educación trilingüe implica una acción comunitaria vía diversas acciones individuales y multilingües. Entonces, la educación plurilingüe es un concepto hiperónimo de la educación trilingüe, esta última un concepto hipónimo.

De esta manera, hemos presentado el estudio del trilingüismo transversal como un comienzo para otras investigaciones similares, como ser, el “trilingüismo diatópico” que analiza la relación de tres idiomas en fronteras lingüísticas, o como ser, la “trilingualidad alóctona” que se ocupa de los individuos trilingües por producto de la

migración de un país a otro; estos temas sociolingüísticos que muy bien pueden abordarse en posteriores estudios.

BIBLIOGRAFÍA

a) Autores

ABDULAZIZ Mkilifi, M. H. 1972. “Triglossia and Swahili-English bilingualism in Tanzania”. p. 197-213. In: Language in Society. Volume 1. Issue 02. Cambridge Journals.

ABDULAZIZ, Mohamed H. 1988. “A sociolinguistic profile of East Africa”. p. 1347-1353. In: Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society. Second Volume. Walter de Gruyter, Berlin, New York.

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique & GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. 2009. Les méthodes qualitatives. Presses Universitaires de France. Paris.

ALARCÓN, Amado. 2005. “Factor mobility, efficiency and language discrimination: analysis of four company scenarios in Catalonia”. p. 1-6. Online: http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm05hivern/docs/a_alarcon.pdf

ALARCÓN, Amado. 2007. “El valor de las lenguas de los trabajadores europeos en Cataluña”. p. 135-156. Papers 85. Universitat Rovira i Virgili. Online: http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/74165/94208

ALBÓ, Xavier. 1995. Bolivia plurilingüe: Guía para planificadores y educadores. Volumen 1. UNICEF, CIPCA. La Paz-Bolivia.

ALBÓ, Xavier. 1996. “Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación”. p. 21-50. En: Revista Lengua N° 6. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz-Bolivia.

ALBÓ, Xavier y ANAYA, Amalia. 2004. Niños alegres, libres, expresivos. UNICEF, CIPCA. La Paz-Bolivia.

ALBÓ, Xavier. 2010. “Lenguas e identidades étnicas”. p. 1-31. Artículo obtenido por comunicación personal.

ANDROUTSOPOULOS, Jannis. 2007. “Bilingualism in the mass media and on the internet”. En: HELLER, Monica. Bilingualism: a social approach. Published by Palgrave Macmillan. Printed in Great Britain.

APAZA, Ignacio. 1996. “Acercamiento a las categorías del bilingüismo”. p. 51-61. En: Revista Lengua N° 6. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz-Bolivia.

ARASANYIN, Olaoba F. 1995. “Utility, status and languages in competition in Middle Belt Nigeria”. p. 195-223. African Study Monographs, 16(4). Online: http://www.africa.kyoto-u.ac.jp/kiroku/asm_normal/abstracts/pdf/ASM%20%20Vol.16%20No.4%201995/Olaoba%20F.%20ARASANYIN.pdf

AUER, Peter & LUZIO, Aldo. 1988. “Introduction: Variation and convergence as a topic in dialectology and sociolinguistics”. p. 1-9. In: Sociolinguistics and language contact. Variation and Convergence. Walter de Gruyter, Berlin, New York.

BAGGIONI, Daniel; MOREAU, Marie-Louise y ROBILLARD, Didier. 1997. “Communauté linguistique”. p. 88-93. En: MOREAU, Marie-Louise. Sociolinguistique: Concepts de base. Mardaga. Liège-Belgique.

BARDIN, Laurence. 2003. L’analyse de contenu. Presses Universitaires de France. Paris.

BARNES, Julia. 2006. Early trilingualism: A focus on questions. Multilingual Matters Ltd. Printed in Great Britain.

BERNSTEIN, Basil. 1987. “Social class, codes and communication”. p. 563-579. In: Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society. First Volume. Walter de Gruyter, Berlin, New York.

BERRUTO, Gaetano. 1997. Fondamenti di sociolinguistica. Editori Laterza. Roma-Bari.

BERTONIO, Ludovico. 1984 [1612]. Vocabulario de la lengua aymara. Ediciones CERES, Talleres Gráficos El Buitre. Cochabamba-Bolivia.

BLANCHET, Philippe. 2000. La linguistique de terrain: Méthode et théorie, Une approche ethno-sociolinguistique. Presses Universitaires de Rennes. Rennes-France.

BOLIVIA. 2009 [2008]. Nueva Constitución Política del Estado. Online: http://www.abi.bo/#

BOLIVIA. 2010. Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. Promulgada en diciembre de 2010, La Paz-Bolvia.

BOURDIEU, Pierre. 2001. Langage et pouvoir symbolique. Éditions Fayard. Imprimé en France.

BOURDIEU, Pierre. 2006 [1984]. Questions de sociologie. Les Éditions de Minuit. Paris-France.

BOURDIEU, Pierre. 2007. La distinction. Les éditions de minuit. Imprimé en France.

BOURHIS, Richard Y; LEPICQ, Dominique; SACHDEV, Itesh. 2000. « La psychologie sociale de la communication multilingue » DiverCité Langues, p. 1-22. En ligne. Vol. V. Disponible à http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite

BOUYSSE CASSAGNE, Thérèse. 1987. La identidad aymara. HISBOL, IFEA. La Paz.

BRANN, C.M.B. 1981. Trilingualism in language planning for education in Sub-Saharan Africa. Unesco. Online: http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000466/046633EB.pdf

BRAUN, Andreas. 2007. “Trilingual issues”. Online: http://www.trilingualism.org

BRETON, Roland. 2006. Atlas des langues du monde : Une pluralité fragile. Éditions Autrement. Imprimé en France.

BUDA, Janusz. 2006. “Language choice”. p. 1-13. Online: http://www.f.waseda.jp/buda/texts/language.html

BULOT, Thierry et MESSAOUDI, Leila (Dirs.). 2003. Sociolinguistique urbaine : Frontières et territoires. Éditions Modulaires Européennes. Cortil-Wodon.

BUSTOS Tovar, José Jesús. 2009. “A modo de introducción: identidad social e identidad lingüística”. p. 13-49. En: Bustos & Iglesias. Editorial Complutense. Madrid-España.

BUSTOS Tovar, José Jesús e IGLESIAS, Silvia. 2009. Identidades sociales e identidades lingüísticas. Editorial Complutense. Madrid-España.

CALVET, Louis-Jean. 1981. Les langues véhiculaires. Presses Universitaires de France. Paris-France.

CALVET, Jouis-Jean. 1997. « Véhiculaire », p. 289-290. En: MOREAU, Marie-Louise. Sociolinguistique: Concepts de base. Mardaga. Liège-Belgique.

CALVET, Louis-Jean. 1999 [1987]. La guerre des langues : et les politiques linguistiques. Hachette Littératures, Paris. Imprimé à Barcelone, Espagne.

CALVET, Louis-Jean. 1999. Pour une écologie des langues du monde. Éditions Plon. Imprimé sur presse Cameron par Bussière Camedan Imprimeries.

CALVET, Louis-Jean. 2004. Essais de linguistique : La langue est-elle une invention des linguistes? Éditions Plon. Imprimé en France.

CALVET, Louis-Jean. 2006. La sociolinguistique. Que sais-je?, PUF. Paris-France.

CAMPEAU, Robert; SIROIS, Michèle & RHEAULT, Élisabeth. 2009. Individu et societé : Initiation à la sociologie. Gaëtan morin éditeur, Chenelière Éducation. Montréal-Canada.

CATALÁN, Ruth Lucy. Encuentros y desencuentros: luchando por una educación propia y participativa. UMSS, PROEIB Andes. Plural Editores. Impreso en Bolivia.

CENOZ, Jasone. 1997. "The influence of bilingualism on multilingual acquisition: Some data from the Basque country". p. 278-287. University of the Basque Country. Spain. Online: http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/03/Cenoz.pdf.

CHAMPAGNE, Patrick. 2008. Pierre Bourdieu. Éditions Milan. Imprimé en France.

CHAUDENSON, Robert. 1997. « Créole ». p. 103-108. En: MOREAU, Marie-Louise. Sociolinguistique: Concepts de base. Mardaga. Liège-Belgique.

CHAUDENSON, Robert. 1997. « Pidgin ». p. 27-28. En: MOREAU, Marie-Louise. Sociolinguistique: Concepts de base. Mardaga. Liège-Belgique.

CHUMAK-HORBATSCH, Roma & GARG, Suchi. 2006. "Mmmmmm… I like English !: Linguistic behaviours of Ukrainian-English Bilingual children" p. 3-25. In: Psychology of Language and Communication. Vol. 10, No. 2. Online: http://www.ryerson.ca/mylanguage/images/Ukrainian-English_Bilingual_Children_Chumak.pdf

CIOLAC, Marina. 2006. Questions de sociolinguistique. Editura universitatii din Bucuresti.

COULANGEON, Philippe. 2010. "Stratification sociale". p. 101-102. En: PAUGAM, Serge. Les 100 mots de la sociologie. Presses Universitaires de France. Paris-France.

COULMAS, Florian. 2008. Sociolinguistics: The study of speakers' choices. Cambridge University Press. United Kingdom.

COUTY, Françoise; DEBORD, Jean & FREDON, Daniel. 2008. Mini Manuel de Probabilités et statistique. DUNOD, Paris. Imprimé en Belgique.

CUMMINS, Jim. 2002 [1981]. Lenguaje, poder y pedagogía. Ediciones Morata. Madrid-España.

DALLOZ. 2007. Lexique de sociologie. Éditions Dalloz. Imprimé en Italie.

DE BOT, Kees; LOWIE, Wander & VERSPOOR, Marjolijn. 2005. Second language acquisition. Published by Routledge. London and New York.

DE MUNTER, Koen. 2007. Nayra: Ojos al sur del presente. CEPA, Latinas Editores. Oruro-Bolivia.

DE MUNTER, Koen; LARA, Marcelo y QUISBERT, Máximo (editores). 2009. Dinámicas interculturales en contextos (trans)andinos. CEPA, Oruro-Bolivia; VLIR-UOS, Bélgica.

EDWARDS, John. 2009. Language and identity. Cambrige University Press. United Kingdom.

ELMIGER, Daniel & MATTHEY, Marinette. 2006. « La diglossie vu du 'dedans' et du 'dehors': l'exemple de Bienne et d'Evolène ». p. 23-47. Tranel 43. Online: http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1166525318elmiger_tranel2.pdf

ESCOBAR, Alberto. 1988. "Peru: 'Communities and Languages'". p. 1358-1365. In: Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society. Second Volume. Walter de Gruyter, Berlin, New York.

ETHNOLOGUE, 13° edición. Ethnologue, Languages of the world. Online: http://www.ethnologue.com

FAIRCLOUGH, Norman. 1992. Language and power. Longman Group UK Limited, England. Printed in Singapore.

FASOLD, Ralph. 1984. The sociolinguistics of society. Basil Blackwell. England.

FERGUSON, Charles. 1994. “Dialect, register and genre: Working assumptions about conventionalization”. p. 15-28. In: BIBER, Douglas & FINEGAN, Edward (editors). Sociolinguistic perspectives on register. Oxford University Press. New York.

FERGUSON, Charles. 2007 [1959]. “Diglossia”. p. 33-46. In: LI WEI. The bilingualism reader. Routledge. London and New York.

FISHMAN, Joshua. 1971. Sociolinguistique. Langue et Culture. LABOR, Bruxelles; NATHAN, Paris.

FISHMAN, Joshua. 1978 [1972]. The sociology of language. Newbury House Publishers. Printed in USA.

FISHMAN, Joshua. 1988. Sociología del lenguaje. Ediciones Cátedra. Madrid-España.

FISHMAN, Joshua. 2007 [1965]. “Who speaks what language to whom and when”. p. 55-70. In: Li Wei (editor). The bilingualism reader. Routledge. London and New York.

FOX, William. 1999. Statistiques sociales. De Boeck Université. Imprimé au Canada.

FRANCARD, Michel. 1997. « Insécurite linguistique ». p. 170-176. En: MOREAU, Marie-Louise. Sociolinguistique: Concepts de base. Mardaga. Liège-Belgique.

FRANCARD, Michel. 1997. « Légitimité linguistique ». p. 201-202. En: MOREAU, Marie-Louise. Sociolinguistique: Concepts de base. Mardaga. Liège-Belgique.

GARCÍA, Ofelia. 2009. Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Wiley-Blackwell. Utopia Press Pte Ltd. Printed in Singapore.

GARCÍA Azkoaga, Ines. 2007. “A, B, D, ¿H? El trilingüismo en la enseñanza”. Online: http://www.euskonews.com/0132zbk/gaia13201es.html

GARCÍA Linera, Álvaro. 2000. “Espacio social y estructuras simbólicas: Clase, dominación simbólica y etnicidad en la obra de Pierre Bourdieu”. p. 51-127. En: SUAREZ, Hugo José y otros. Bourdieu leído desde el Sur. Plural editores. La Paz-Bolivia.

GONZALES DE COS, Francisco. 2004. Lenguas oficiales de la Unión Europea y la propuesta española. Online: http://www.gees.org/articulos/las_lenguas_oficiales_de_la_union_europea_y_la_propuesta_espanola_1006

GONZÁLEZ Holguín, Diego. 1989 [1608]. Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada quechua o del inca. UNMSM. Lima-Perú.

HAMBYE, Philippe y FRANCARD, Michel. 2008. « Normes endogènes et processus identitaires: Le cas de la Wallonie romaine ». p. 45-60. En: BAVOUX y otros. Normes endogènes et plurilinguisme: Aires francophones, aires créole. ENS Éditions. Lyon.

HAMBYE, Philippe. 2005. La prononciation du français contemporain en Belgique : Variation, normes et identités. Thèse de doctorat. Université catholique de Louvain. Belgique.

HAMBYE, Philippe. 2009. « Plurilinguisme et minorisation en Belgique : d’étranges rapports aux langues étrangères ». p. 29-46. Langage et societé, 2009/3, N° 129.

HAMERS, Josiane F. & BLANC, Michel H. A. 1993. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge University Press. Printed in Great Britain.

HEGGARTY, Paul. 2005. “Enigmas en el origen de las lenguas andinas: aplicando nuevas técnicas a las incógnitas por resolver”. p. 9-57. Revista Andina N° 40. Centro Bartolomé de Las Casas. Perú.

HELLER, Monica. 2002. Éléments d’une sociolinguistique critique. Éditions Didier. Paris.

HELLER, Monica (editor). 2007. Bilingualism: a social approach. Published by Palgrave Macmillan. New York.

HERRERA, Gioconda. 2008. « Les Equatoriens en Europe : De la sortie vertigineuse à la construction d'espces transnationaux » En : YEPEZ, Isabel et HERRERA, Gioconda. Nouvelles migration latino-américaines en Europe : Bilans et défis. Universitat de Barcelona, Publicacions i Edicions. Impreso en España.

HJELMSLEV, Louis. 1976. El lenguaje. Editorial Gredos. Madrid-España.

HOSOKAWA, Koomei. 1980. Diagnóstico sociolingüístico de la región Norte de Potosí. INEL. La Paz-Bolivia.

HOWARD, Rosaleen. 1995. "Pachamama is a Spanish word: Linguistic tension between Aymara, Quechua and Spanish in Northern Potosí (Bolivia)". Anthropological Linguistics. Vol. 37. N° 2. Online: http://www.jstor.org/pss/30028309

HOWARD, Rosaleen. 2007. Por los linderos de la lengua: Ideologías lingüísticas en los Andes. IFEA, IEP. Pontificia Universidad Católica del Perú - Fondo Editorial. Lima-Perú.

IBARRA Grasso, Dick Edgar. 1996. Las lenguas indígenas en Bolivia. Librería Editorial JEVENTUD. La Paz-Bolivia.

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS. 2003. Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. INALI. México, D.F.

JESSNER, Ulrike. 2006. Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language. Edinburgh University Press. Printed in Great Britain.

KNECHT, Pierre. 1997. « Légitimité linguistique Langue standard ». p. 194-197. En: MOREAU, Marie-Louise. Sociolinguistique: Concepts de base. Mardaga. Liège-Belgique.

LABOV, William. 1983. Modelos sociolingüísticos. Ediciones Cátedra. Madrid-España.

LABOV, William. 1985. Sociolinguistic patterns. Basil Blackwell Ltd. Printed in Great Britain.

LABOV, William. 2001. Principles of linguistic change. Volume 2: Social factors. Blackwell Publishers. USA, UK.

LAIME Ajacopa, Teofilo y otros. 2007. Diccionario bilingüe: Iskay simipi yuyayk'ancha quechua-castellano, castellano-quechua. Segunda edición publicada por Software Libre.

LAYME Pairumani, Félix y otros. 1992. Diccionario Castellano-Aimara, Aimara-Castellano. Edición, impresión Matutino Presencia. La Paz-Bolivia.

LE PAGE, R. B. 1971. The national language question: Linguistic problems of newly independent States. Oxford University Press. London, New York.

LE PAGE, Robert & TABOURET-KELLER, Andrée. 2006. Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity. POIEIN, E.M.E. Fernelmont.

LEBARON, Frédéric. 2006. L'enquête quantitative en sciences socials. DUNOD. Paris-France.

LI WEI. 2007. "Dimensions of bilingualism" p. 3-24. In: Li Wei (editor). The bilingualism reader. Routledge. London and New York.

LOCKE, John. 1998. Identité et différence. Éditions du Seuil. Paris-France.

LÓPEZ, Luis Enrique. 1998. "La eficacia y la validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües" p. 1-34. En: Revista Iberoamericana de Educación, N° 17. Educación, lenguas, culturas. Online: http://www.utp.edu.co/educacion/htm/cdv/hemeroteca/educacion/q66.pdf

LUCCHINI, Silvia. 2005. « L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence ». p. 299-315. Presses Universitaires de France. Enfance. Volume 57.

LUCCHINI, Silvia; HAMBYE, Philippe; FORLOT, Gilles & DELCOURT, Isabelle. 2008. Francophones et plurilingues: Le rapport au français et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration. Français & Societé. Culture langue français. E.M.E. Bruxelles-Belgique.

LUCCHINI, Silvia. 2009. "Semilingualism: A concept to be revived for a new linguistic policy?". p. 1-8 [61-71]. In: CORNILLIE, B; LAMBERT, J. & SWIGGERS, P. (dir.): Linguistic identities, language shift and language policy in Europe. Orbis / Supplementa. Leuven – Paris.

MACKEY, William. 1997. « Bilinguisme » p. 61-63. En: MOREAU, Marie-Louise. Sociolinguistique: Concepts de base. Mardaga. Liège-Belgique.

MENDOZA, José. 1996. "Multilingüismo, diglosia y lingüicismo". p. 9-20. En: Revista Lengua N° 6. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz-Bolivia.

MENOU, François. 2006. Le trilinguisme belge. Online: http://heureuxquicommeulysse.nankita.fr/news/le-trilinguisme-belge

MOLINA B., Ramiro y ALBÓ C., Xavier (coordinadores). 2006. Gama étnica y lingüística de la población boliviana. Sistema de las Naciones Unidas en Bolivia. La Paz-Bolivia.

MONTOISY, Pascal. 2007. "Didáctica de lenguas originarias y desarrollo de competencias colectivas". p. 1-16. Simposio ET/DH-7. CEISAL. Bruselas-Bélgica.

MOREAU, Marie-Louise (éd.). 1997. Sociolinguistique: Concepts de base. Mardaga, éditeur. Liège-Belgique.

MORENO, Patricio y TASSARA, Gilda. 2003. "Enseñanza simultánea de lenguas romances". p. 33-42. En: Nueva Revista del Pacífico. N° 48. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Valparaíso-Chile.

MORIN, Edgar. 2005. Introduction à la pensée complexe. Éditions du Seuil. France.

MUFWENE, Salikoko. 1997. "Identité". p. 160-164. En: MOREAU, Marie-Louise. Sociolinguistique: Concepts de base. Mardaga. Liège-Belgique.

Ng, Bee Chin & WIGGLESWORTH, Gillian. 2007. Bilingualism: an advanced resource book. Published by Routledge. New York.

NIDA, Eugene. 1996. The sociolinguistics of interlingual communication. Éditions du Hazard. Bruxelles-Belgique.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre. 2008. La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. Bruylant-Academia. Louvain la Neuve-Belgique.

ORTEGA, Lourdes. 2009. Understanding second language acquisition. Hodder Education. London-Great Britain.

PAILLÉ, Pierre & MUCCHIELLI, Alex. 2008. L'analyse qualitative en sciences humaines et socials. Armand Colin. Paris.

PARI, Adán. 2004. "Ñawiriyta qillqayta musuq yuyaywan yachachiymanta" p. 62. En: Revista Qinasay N° 2. Edición PROEIB Andes. Cochabamba-Bolivia.

PATRICK, Peter. 2004. "The speech community". p. 573-593. In: The handbook of language variation and change. Blackwell Publishing. USA, UK, Australia.

PATZI, Félix. 2006. Etnofagia Estatal: Modernas formas de violencia simbólica. Ministerio de Educación y Culturas. La Paz-Bolivia.

PÉREZ SERRANO, Gloria. 1998. Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Tomo I, Métodos; Tomo II, Técnicas y análisis de datos. Editorial La Muralla, S. A. Madrid.

PLAZA, Pedro y CARVAJAL, Juan. 1985. Etnicas y lenguas de Bolivia. I.B.C. La Paz-Bolivia.

PRADA, Raúl. 2010. “La cuestión estatal”. Periódico Cambio. Online: http://www.cambio.bo/noticia.php?fecha=2010-12-22&idn=35125

QUISBERT, Cristina y CHOQUE, Roberto. 2007. “Derecho a la lengua de los pueblos aymara-quechua en Bolivia”. p. 129-140. Online: http://www.bibliojuridica.org/libros/2/740/16.pdf

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. 2006. Manuel de recherche en sciences sociales. DUNOD. Paris.

RIGUET, Maurice. 1984. Attitudes et représentations liées à l’emploi du bilinguisme : Analyse du cas Tunisien. Publications de la Sorbonne. Paris-France.

ROBERT, André D. ; BOUILLAGUET, Annick. 2007. L’analyse de contenu. Que sais-je ? PUF. Imprimé en France.

ROBILLARD, 1997. “Statut”. p. 269-270. En: MOREAU, Marie-Louise. Sociolinguistique: Concepts de base. Mardaga. Liège-Belgique.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier; GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo. 1986. Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Archidona (Málaga).

ROJAS, Elizabeth. 1999. Second language acquisition research: Its contribution to language learning and teaching. En: Revista Lengua N° 9. Carrera de Lingüística e Idiomas, UMSA. La Paz-Bolivia.

ROMERO, Raúl. 2004. Identidades múltiples: Memoria, modernidad y cultura popular en el valle del Mantaro. Fondo Editorial del Congreso del Perú. Lima-Perú.

SAGASTIZABAL, María Ángeles; PERLO, Claudia L. 2004. La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Ediciones La Crujía, Editorial Stella. Buenos Aires, Argentina.

SANCHEZ Parga, José. 2005. Educación indígena en Cotopaxi: Avances políticos y deudas pedagógicas. Editor: Centro Andino de Acción Popular. Quito-Ecuador.

SAUSSURE, Ferdinand de. 1998 [1916]. Curso de lingüística general. Editorial Vlacabo. Lima-Perú.

SCHIFFMAN, Harold. 2005. “Triglossia in Luxembourg”. p. 1-2. Online: http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/messeas/luxem/luxem.html

SERVAIS, Olivier. 2005. Des Jésuites chez les Amérindiens ojibwas: Histoire et ethnologie d’une rencontre XVII^{e}-XX^{e} siècles. Éditions KARTHALA. Paris-France.

SESEP, Camille. 2009. La politique et les langues : De l’Etat Indépendant du Congo à la Troisième République. L’Harmattan. Paris-France.

SIGNORET Dorcasberro, Aline. 2005. “Reseña de ‘Trilingüismo en la enseñanza’ de David Lasagabaster”. p. 179-182. En: Estudios de Lingüística Aplicada. Número 41. Centro de enseñanza de lenguas extranjeras. Universidad Nacional autónoma de México. México D.F.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. 2001. Sociolingüística y pragmática del español. Georgetown University Press. Washington, D.C.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. 1981. Bilingualism or not: The education of minorities. Multilingual Matters 7. Printed in Great Britain.

SVARTVIK, Jan & LEECH, Geoffrey. 2006. English: One tongue, many voices. Published by Palgrave Macmillan. Printed in Great Britain.

SWANN, Joan; DEUMERT, Ana; LILLIS, Theresa & MESTHRIE, Rajend. 2004. A dictionary of sociolinguistics. Edinburgh University Press. Great Britain.

TABOURET-KELLER, Andrée. 2007. « Politique et idéologie: le cas du bilinguisme ». p. 346-356. In: HELLER, Monica (editor). Bilingualism: a social approach. Published by Palgrave Macmillan. New York.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. 1996. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós. Barcelona.

TRUDGILL, Peter. 1999. "Dialect contact, dialectology and sociolinguistics". p. 1-8. En: Cuadernos de Filología inglesa, vol. 8. Online: http://revistas.um.es/cfi/article/viewFile/65531/63141

TRUDGILL, Peter. 2000. Sociolinguistics: An introduction to language and society. Penguin Books. Printed in England.

TRUDGILL, Peter y HERNÁNDEZ Campoy, J. M. 2007. Diccionario de Sociolingüística. Editorial Gredos. Madrid-España.

UNESCO. 1996. World conference on linguistic rights: Universal Declaration of Linguistic Rights. Barcelona-Spain. Online: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001042/104267e.pdf

VALLES, Miguel S. 2000. Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis Sociológica S. A. España.

WALD, Paul. 1997. « Choix de code ». p. 71-76. En: MOREAU, Marie-Louise. Sociolinguistique: Concepts de base. Mardaga. Liège-Belgique.

WEBER, Max. 2008 [1956]. Économie et société 1: Les catégories de la sociologie. Librairie Plon. Agora Les classiques. Imprimé en France.

WEBER, Max. 2010. "Sociological theory: Basic terms (The fundamental concepts of sociology)". p. 1-26. Online: http://ssr1.uchicago.edu/PRELIMS/Theory/weber.html

WIERZBICKA, Anna. 2006. English: Meaning and Culture. Oxford University Press. Printed in USA.

WITTGENSTEIN, Ludwig. 2005. Tractatus logico-philosophicus. Éditions Gallimard. Imprimé en France.

YAGUELLO, Marina. 1988. Catalogue des idées reçues sur la langue. Éditions du Seuil. Paris-France.

YAPU, Mario (coordinador); ARNOLD, Denise Y.; SPEDDING, Alison L.; PEREIRA, Rodney. 2006. Pautas metodológicas para Investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas. Universidad para la investigación estratégica en Bolivia (U – PIEB). La Paz.

YAPITA, Juan de Dios. 2010 [1987]. "22 años de lingüística aymara". Aymara Uta. Online: http://www.aymara.org/2010/22-anos-de-linguistica-aymara/ (23-12-2010).

YEPEZ, Isabel. 2008. « Le migrations entre Amérique Latine et l'Europe : Une histoire qui se répète? » p. 19-27. En: YEPEZ, Isabel & HERRERA, Gioconda. Nouvelles migrations latino-américaines en Europe: Bilans et défis. Universitat de Barcelona, Publicacions i Edicions. Impreso en España.

ZANARDNI, José y BIEDERMANN, Walter. 2006. Los indígenas del Paraguay. ITAIPU Binacional. Asunción-Paraguay.

b) Referencias electrónicas por tema

Catalán, valenciano, gallego y euskera se estrenan en Europa
Miércoles 16 noviembre 2005.
*(4) http://www.aulaintercultural.org/breve.php3?id_breve=567 (11-06-2007).

Congreso da su visto bueno al sistema para elegir supremos. ANF. La Paz
*(5) http://www.eldeber.com.bo/2007/2007-06-22/vernotanacional.php?id=1806 (22-06-2007).

Derecho a la lengua de los pueblos aymara-quechua en Bolivia
María Cristina Quisbert Quispe y Roberto Choque Canqui
*(6) http://www.bibliojuridica.org/libros/2/740/16.pdf (19-06-2007).

El Observatorio de la Lengua Catalana se opone al trilingüismo
*(11) http://www.afaeducacion.com/?p=2884 (11-06-2007)

Idiomas y plurilingüismo
*(16) http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=35097&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (03-02-2010)

In praise of multilingualism
*(17) http://www.unesco.org/courier/2000_04/uk/doss21.htm (19-06-2007).

L'apprentissage des langues étrangères
*(22) http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/politique-langue/apprent-lang-etrang-2000.html (15-06-2007).

Las lenguas oficiales de la Unión Europea y la propuesta española
Francisco González de Cos. Colaboraciones nº 220 | 29 de Diciembre de 2004
Las lenguas de la Unión Europea
*(23) http://www.gees.org/articulo/1006/ (11-06-2007).

Les initiatives européennes
*(29) http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/politique-langue/apprent-lang-etrang-2000.html (15-06-2007).

Les langues étudiées au collège et au lycée : l'anglais et l'espagnol prédominent
*(30) http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/politique-langue/apprent-lang-etrang-2000.html (15-06-2007).

Linguistic Awareness in Multilinguals
English as a Third Language
*(32) http://www.eup.ed.ac.uk/edition_details.aspx?id=11832 (11-06-2007).

O Estatuto de Autonomía de Galicia.
Xunta de Galicia
*(35) http://www.xunta.es/titulo-preliminar (03-02-2010)

Reseña de "Trilingüismo en la enseñanza" de David Lasagabaster
Aline Signoret Dorcasberro, 2005
Estudios de Lingüística Aplicada, Universidad Nacional Autónoma de México
*(40) http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/588/58804110.pdf

Societat Catalana de Sociolingüística
*(42) http://socs.iec.cat/filial/ViewPage.action?siteNodeId=817&languageId=5&contentId=-1 (03-02-2010)

The 30 most spoken languages of the world
KryssTal, 2010 [1997]
*(43) http://www.krysstal.com/spoken.html (26-12-2010)

¿Trilingüismo? No, mejor bilingüismo: catalán e inglés
*(44) http://www.e-dazibao.com/criterio/archivos/001472.html (11-06-2007)

Visión de país (Bolivia)
*(46) http://www.prensaescrita.com/diarios.php?codigo=BOL&pagina=http://www.laprensa.com.bo (22-06-2007).

Why study language?
by Philippa Law
*(47) http://www.bbc.co.uk/voices/yourvoice/language_study.shtml (12-06-2007).
17th Frisian Philology Conference at the Frisian Academy
*(48) http://www.mercator-central.org/newsletter/newsletter20.htm (12-06-2007).
Universal Declaration of Linguistic Rights
Unesco, Barcelona, 1996
*(49) http://www.unesco.org/most/lnngo11.htm (26-03-2010).
Triglossia in Luxembourg
*(50) http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/messeas/luxem/luxem.html (26-03-2010).
Basic Terms (The Fundamental Concepts of Sociology)
*(51) http://ssr1.uchicago.edu/PRELIMS/Theory/weber.html

c) Otros sitios web consultados

http://enciclopedia.us.es/index.php/Sudam%C3%A9rica
http://novapolis.pyglobal.com/05/anive.php
http://patrimoniovivo.org/galerias/displayimage.php?album=search&cat=0&pos=2
http://www.ethnologue.com/14/show_language.asp?code=POR
http://www.linguistic-declaration.org/versions/angles.pdf
http://www.proz.com/kudoz/601604
http://www.quechua.org.uk/Eng/Main/i_DIALS.HTM#MapsOfQuechuaDialects

ANEXOS

ANEXO N° 1. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

GUÍA N° 1.

GUÍA DE CUESTIONARIO

(A personas bilingües o trilingües con aymara como L1 o L2)

1. La lengua materna

1.1. ¿Cuál es tu lengua materna?

1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) ……..

1.2. ¿Tu mamá en qué lengua normalmente habla o hablaba contigo y con tus hermanos en la casa?

1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) ……..

1.3. ¿Tu mamá en qué lengua habla o hablaba a tu papá?

1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) ……..

1.4. ¿Tu mamá en qué lengua habla o hablaba a sus papás o a tus abuelos?

1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) ……..

1.5. ¿Tú en qué lengua hablas a tu mamá?

1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) ……..

2. La lengua nativa

2.1. ¿Qué importancia tiene la lengua nativa en la ciudad?

1) Importancia cultural _____
2) Importancia científica _____
3) Importancia ideológica _____
4) Otro (escribir) ……..
5) Ninguna importancia _____

2.2. ¿Cuál es el tratamiento actual hacia la lengua nativa en la ciudad de La Paz, El Alto o Viacha?

1) Valoración de la lengua nativa _____
2) Discriminación hacia la lengua nativa _____
3) Exclusión de la lengua nativa _____
4) Pasividad y neutralidad _____
5) Otro (escribir) ……..…

3. La pertenencia étnica

3.1. ¿Con qué grupo étnico o cultural te identificas?

1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Otro (escribir) …….
4) Ninguno _____

3.2. ¿Además complementas tu identidad con algún otro grupo cultural?, ¿por qué?

1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Hispanófono o castellano _____
4) Anglófono _____
5) Otro (escribir) …….
6) Ninguno _____

4. Las lenguas adicionales

4.1. ¿Cuál es la segunda lengua que has aprendido?

1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) …….

4.2. ¿Dónde has aprendido tu segunda lengua?

1) En la casa _____
2) En la escuela _____
3) En el barrio _____
4) En la comunidad _____
5) Otro (escribir) …….

4.3. ¿Con quiénes practicas tu segunda lengua?

1) Con los pares y amigos _____
2) Con los abuelos _____
3) Ya de joven con los niños _____
4) Otro (escribir) …….

4.4. ¿Cuál es tu tercera lengua que has aprendido?

1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) …….
6) Ninguno _____

4.5. ¿Dónde has aprendido esta tercera lengua?

1) En la casa _____
2) En la escuela _____
3) En la comunidad _____

4) En la universidad _____
6) En el instituto _____
7) En otro país (escribir) …….
8) Otro (escribir) …….
9) Ninguno _____

4.6. ¿Con quiénes usas esta tercera lengua?
1) Con los pares y amigos _____
2) Con los abuelos _____
3) Ya de joven con los niños _____
4) Con los extranjeros _____
5) Otro (escribir) …….

5. La presencia de los idiomas

5.1. ¿Qué lenguas escuchas en la ciudad de La Paz, El Alto o Viacha? (Marcar varias opciones)
1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Guaraní _____
6) Francés _____
7) Otro (escribir) …….

5.2. ¿Qué canales de televisión ves más?
……

5.3. ¿Qué radios escuchas normalmente?
……

5.4. ¿Qué periódicos normalmente sueles leer?
……

5.5. ¿En qué lenguas te gusta escuchar los noticieros?
1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) …….

5.6. ¿Qué diferencias encuentras entre los noticieros en idiomas nativos y con los del castellano?
1) Diferencia noticia regional y noticia nacional _____
2) Profundidad en idioma nativo y generalidad en castellano ___
3) Diferencia entre los puntos de vista informativos _____
4) Otro (escribir) ……..

6. Los grupos generacionales

6.1. ¿Tu papá en qué lengua escucha normalmente los noticieros?
1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) …….

6.2. ¿Tu mamá en qué lengua escucha normalmente los noticieros?

1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) ……..

6.3. ¿Cuál es la radio más escuchada por tu papá?

……

6.4. ¿Cuál es la radio más escuchada por tu mamá?

……

6.5. ¿Cuál es el canal de televisión favorito de tu papá?

……

6.6. ¿Cuál es el canal de televisión favorito de tu mamá?

……

6.7. ¿Tu abuelo en qué lengua escucha normalmente los noticieros?

1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) ……..

6.8. ¿Tu abuela en qué lengua escucha normalmente los noticieros?

1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) ……..

6.9. ¿Cuál es la radio que más escucha tu abuelo?

……

6.10. ¿Cuál es la radio que más escucha tu abuela?

……

7. Los grupos de género

7.1. ¿Tus hermanas y primas qué lengua o qué lenguas han aprendido?

1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) ……..

7.2. ¿Tus hermanos y primos (varones) qué lengua o qué lenguas han aprendido?

1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) ……..

7.3. ¿Qué diferencias de idioma encuentras entre tus hermanas y hermanos o entre tus primas y primos?

1) Mis hermanas usan más la LNat. y mis hermanos más el Cast. ____

2) Mis hnas. no usan el inglés pero mis hnos. usan un poco ____
3) Tanto mis hnas. y hnos. usan la LNat. y Cast. por igual ____
4) Mis hnas. saben poco la LNat. y mis hnos. sólo castellano ____
5) Otro (escribir) …….

8. Los vínculos familiares

8.1. ¿Qué es lo que te ha enseñado tu abuelo?
1) La lengua nativa _____
2) La valoración del historia _____
3) La subestimación del pasado _____
4) Otro (escribir) …….
5) Ninguno _____

8.2. ¿Qué es lo que te ha enseñado tu abuela?
1) La lengua nativa _____
2) La valoración del historia _____
3) La subestimación del pasado _____
4) Otro (escribir) …….
5) Ninguno _____

8.3. ¿Tú en qué lengua o lenguas hablabas a tu abuelo?
1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) …….

8.4. ¿Tú en qué lengua o lenguas hablabas a tu abuela?
1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) …….

8.5. ¿Tú en qué lengua o lenguas hablas a tus hermanos y hermanas o a tus primos y primas?
1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) …….

9. Los vínculos sociales

9.1. ¿Tú en qué lengua o lenguas te comunicas con tus amigos?
1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) …….

9.2. ¿Tú en qué lengua o lenguas te comunicas con tus compañeros de trabajo?
1) Quechua _____
2) Aymara _____
3) Castellano _____
4) Inglés _____
5) Otro (escribir) …….

10. Las representaciones del mundo

10.1. ¿Cuál es la visión del mundo que tienen los aymaras?

1) Énfasis en la historia _____
2) Énfasis en el presente _____
3) Otro (escribir) ……..

¿Por que?

……

10.2. ¿Cuál es la visión del mundo que tienen los hispanófonos de las ciudades de La Paz, El Alto o Viacha?

1) Énfasis en el futuro _____
2) Énfasis en lo científico _____
3) Otro (escribir) …….

¿Por qué? ……..

10.3. ¿Cuál es la visión del mundo que tienen los anglófonos?

1) Énfasis en el turismo _____
2) Énfasis en la globalización _____
3) Otro (escribir) …….

¿Por qué? …….

Datos del informante:

Nombre (opcional) ..... Edad: ..... Sexo: M__ F__
Estado civil: Soltero/a_ Casado/a_ Divorciado/a_ Viudo/a_ Unión libre_
Idiomas que habla .....
Lugar de nacimiento (nombre de la comunidad o barrio) .....
Provincia ..... Departamento .....
Último curso que estudió (escuela, colegio, universidad) .....
Número de años que vive en la ciudad ..... Zona donde vive .....
Ocupación..... Años de experiencia laboral.....
Lugar y fecha del cuestionario.....

GUÍA N° 2.

GUÍA DE DESARROLLO DE GRUPO FOCAL (REGIÓN QUECHUA)

Ciudad: Cochabamba.
Fecha de realización: 15 de diciembre de 2007.
Grupo focal N°: 2.
Coordinador responsable: Teofilo Laime.
Facilitadores: En quechua, Evelyn Quispe; en castellano, Ruth Catalán; en inglés, Tatiana López.

Nº	OBJETIVOS	PREGUNTAS	MATE-RIALES	PROCE-DIMIENTOS	RESPON SABLE
OBJETIVO GENERAL		PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN			
	Analizar los factores y los contextos que han permitido el desarrollo del trilingüismo transversal de los habitantes urbanos trilingües.	¿Cuáles son las características sociolingüísticas de los trilingües transversales de la población urbano-andina de Bolivia?	Cuestionario Guía de grupo focal Entrevista	Aplicación del grupo focal, del cuestionario y de la entrevista a los trilingües quechua-castellano-inglés.	Teofilo Laime
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		PREGUNTAS ESPECÍFICAS			
1	Identificar la primera y la segunda lengua de los hablantes trilingües.	¿Cuál es la primera y la segunda lengua de los hablantes trilingües urbanos en las ciudades Cochabamba, Quillacollo y Sacaba?	Fotografías Textos ilustrativos	Reflexión sobre las fotografías Discusión grupal	Teofilo Laime, Tatiana López, Ruth Catalán, Evelyn Quispe
2	Identificar las habilidades lingüísticas en la lengua nativa.	¿Los trilingües comprenden, hablan y dominan la lengua nativa? ¿Los trilingües leen y escriben en la lengua nativa?	Fotografías Textos ilustrativos en idioma nativo	Reflexión sobre las fotografías y discusión grupal Reflexión sobre los textos ilustrativos y discusión grupal	Evelyn Quispe, Teofilo Laime
3	Identificar las habilidades lingüísticas en el castellano.	¿Los trilingües comprenden, hablan y dominan el castellano? ¿Los trilingües leen y escriben en castellano igual que en la lengua nativa?	Fotografías Textos ilustrativos de castellano	Reflexión sobre las fotografías y discusión grupal Reflexión sobre los textos ilustrativos y discusión grupal	Ruth Catalán, Teofilo Laime

4	Identificar las habilidades lingüísticas en el inglés.	¿Los trilingües comprenden y hablan el inglés igual que la lengua castellana o igual que la lengua nativa o menor a ambas? ¿Los trilingües leen y escriben en inglés igual que en castellano o igual que en la lengua nativa?	Fotografías Textos ilustrativos de inglés	Reflexión sobre las fotografías y discusión grupal Reflexión sobre los textos ilustrativos y discusión grupal	Tatiana López, Teofilo Laime
5	Establecer la situaciones comunicativas de las lenguas quechua, castellana e inglesa.	¿Según tu experiencia, en qué lugares o casos se usa normalmente el idioma nativo? ¿En qué lugares o casos se usa normalmente el castellano? ¿En qué lugares o casos usan los trilingües el inglés?	Fotografías Fichas de cartulina	Construcción de un franelógrafo utilizando y clasificando fichas	Evelyn Quispe, Ruth Catalán, Tatiana López, Teofilo Laime
6	Identificar la lealtad lingüística hacia el quechua.	Cuando escuchas hablar en quechua tu sentimiento es ¿de rechazo, aceptación, vergüenza u orgullo?, ¿por qué? Si alguien te habla en quechua ¿en qué lengua prefieres contestar?	Fichas de cartulina	Discusión grupal	Evelyn Quispe, Teofilo Laime
7	Identificar la lealtad lingüística hacia el castellano.	Cuando tú hablas en castellano a un quechua hablante es ¿para que no se enoje o para que no sienta vergüenza, o qué pasa? ¿Por qué muchas personas que saben hablar quechua hablan en castellano con otro que habla quechua?	Fichas de cartulina	Discusión grupal	Ruth Catalán, Teofilo Laime
8	Identificar la lealtad lingüística hacia el inglés.	¿Con quiénes prefieres hablar en inglés?, ¿por qué?	Fichas de cartulina	Discusión grupal	Tatiana López, Teofilo Laime

		¿Según tu opinión, por qué no todos aprenden el inglés?			
9	Identificar la trayectoria de vida de los hablantes trilingües.	¿Cómo has podido aprender tres lenguas? ¿Por qué has aprendido tres lenguas? ¿Según tu experiencia el aprendizaje de los tres idiomas ha sido difícil o divertido? ¿Cuáles son las ventajes de ser personas trilingües? ¿Cuáles son sus desventajas?	Guía de grupo focal	Relato de vida de cada participante	Evelyn Quispe, Ruth Catalán, Tatiana López, Teofilo Laime
10	Determinar la identidad cultural predominante de los hablantes trilingües.	¿Hablando el quechua te sientes perteneciente de la cultura quechua?, ¿por qué? ¿Según tu opinión, el saber castellano puede convertir a uno en mestizo? ¿El aprender inglés debilita la identidad cultural del quechua o multiplica la identidad de una persona sin afectar la identidad originaria?, ¿por qué?	Guía de grupo focal	Intercambio de roles Discusión grupal	Evelyn Quispe, Ruth Catalán, Tatiana López, Teofilo Laime

GUÍA DE CONCLUSIONES Y ACUERDOS DEL GRUPO FOCAL (Región Qch.)

	PREGUNTAS RECTORAS	
1	¿Cuál es el orden de adquisición de los tres idiomas de las personas trilingües del área urbana?	
2	¿Cuál es la diferencia en el manejo de las habilidades lingüísticas en los tres idiomas aprendidos?	
3	¿Cómo se distribuyen las situaciones comunicativas donde se usan cada una de las lenguas?	
4	¿Qué lengua prefieren hablar más los trilingües?, ¿por qué?	
5	¿Cuáles son las características comunes de las experiencias de aprendizaje de tres lenguas?	
6	¿Con qué grupo étnico o con qué culturas se identifican los trilingües?	
7	¿Qué otras características particulares tienen las personas trilingües?	

GUÍA N° 3.

GUÍA DE ENTREVISTA

Para personas trilingües y bilingües

Primera lengua

1. Cuál es la primera lengua que has aprendido en tu infancia?
2. Cuál es la primera lengua de sus hermanos mayores?
3. Cuál es la primera lengua de sus hermanos menores?

Trayectoria de vida

1. Cuéntame cómo has podido aprender tres lenguas.
2. En qué provincia o ciudad has vivido de niño (o niña) cuando estabas en la escuela.
3. Qué lengua hablaban en tu lugar de origen cuando eras niño (o niña).
4. En qué lengua te hablaban tu abuelo y tu abuela, de tu papá.
5. En qué lengua te hablaban tu abuelo y tu abuela, de tu mamá.
6. En qué lengua hablaban tus abuelos paternos entre ellos?
7. En qué lengua hablaban tus abuelos maternos entre ellos?
8. Qué lenguas habla tu papá?
9. Qué lenguas habla tu mamá?
10. En qué lengua hablan normalmente tus padres en la casa?
11. En qué lengua te habla tu papá?
12. En qué lengua te habla tu mamá?
13. En qué lengua hablas normalmente a tus hermanos mayores?
14. En qué lengua hablas normalmente a tus hermanos menores?
15. A qué lugares has viajado para practicar el aymara (o el quechua)?
16. Si has viajado a otro país en qué lengua te hablaban?
17. En cuanto tiempo aproximadamente has aprendido el inglés?
18. Practicas el inglés con algunos turistas o visitantes de habla inglesa?, con qué frecuencia?

19. Cómo haces para no mezclar un idioma con el otro cuando te comunicas con personas bilingües o trilingües?
20. Cómo mantienes la prácticas de los tres idiomas para no olvidarte ninguno de ellos?
21. Si alguna vez has traducido del aymara (o quechua) al inglés, cuál es tu experiencia de traducir las palabras y conceptos de la lenguas nativas directamente al inglés?
22. Qué lenguas quisieras que hablen tus hijos?, por qué?
23. En qué lenguas preferirías hablar con tus nietos?, por qué?
24. Cómo favorecería a la sociedad si las personas se convertirían en trilingües llegando incluso a más de la mitad de la población?
25. Cómo influiría las personas trilingües en la lucha contra la discriminación social?
26. Según tu opinión, en qué se diferencian aquellos trilingües que saben las lenguas más habladas de los otros trilingües que saben solamente lenguas minoritarias?
27. Según tu opinión, cuáles son las ventajas de aquellos trilingües que hablan las lenguas o variantes que provienen de la misma lengua madre o proto-idioma?, y cuáles son sus desventajas?
28. Según tu opinión, cuáles son las ventajas de aquellos trilingües que hablan las lenguas o variantes que provienen de distintos proto-idiomas?, y cuáles son sus desventajas?
29. Cuál es la importancia de una lengua nativa dentro de la sociedad andina?
30. Cuál es la importancia del idioma extranjero?, por qué?

Idioma nativo

1. Cuando hablas en tu lengua nativa aymara (o quechua) con quiénes conversas?
2. Los que hablan más en aymara (o quechua) y saben poco de castellano te entienden todo lo que les dices o conversan también en castellano?
3. Qué otros problemas tienes cuando les hablas a las personas en idioma aymara (o quechua).
4. Tú les entiendes a los que te hablan en aymara (o en quechua) sin dificultad o tienes algunos problemas con algunas palabras desconocidas?
5. Qué otros problemas de comprensión tienes cuando se comunican con un aymara hablante (o quechua hablante).
6. Cuando hablas en aymara (o en quechua) piensas en algunas palabras del castellano, para decir algunas frases?
7. Con quiénes normalmente hablas en aymara (o en quechua)?
8. Quiénes te hablan más en aymara (o en quechua)?
9. En qué lugares hablas el aymara (o el quechua)?
10. Tienes familiares que te hablan en aymara (o en quechua)?
11. Tienes amigos (o amigas) que te hablan en aymara (o en quechua)?
12. Qué tipos de libros o textos te gusta leer en aymara (o en quechua)?
13. Tienes alguna dificultad en leer en aymara (o en quechua)?
14. Has escrito algún resumen o párrafos en aymara (o en quechua)?
15. Te resulta difícil o fácil escribir en aymara?, por qué?

Idioma castellano

1. A qué edad has empezado a aprender el castellano?
2. Con quienes has aprendido el castellano?
3. Dónde hablabas el castellano cuando eras niño (o niña)?
4. Cómo lo has podido mejorar tu castellano?
5. Quiénes de tus familiares te hablan en castellano?
6. Tienes muchos amigos que sólo te hablan en castellano?
7. Te faltan algunas palabras para comprender cuando escuchas la radio o la televisión o comprendes sin problemas?

8. Qué radio o radios normalmente escuchas?, por qué?
9. Que canal o canales de televisión te gusta ver?, por qué?
10. Cuálles son los lugares favoritos para hablar el castellano?
11. Qué tipo de libros o revistas no te gusta leer en castellano?
12. Tienes algún problema en la lectura de castellano cuando lees?
13. Cuántas páginas de redacción de un texto o de artículo en castellano has escrito como máximo alguna vez?
14. Cuál es tu mayor dificultad cuando escribes en castellano?

Idioma inglés

1. A qué edad has aprendido el inglés?
2. Dónde lo has empezado a aprender el inglés?
3. Por qué te animaste a aprender este idioma?
4. Cuáles son los lugares favoritos para hablar el inglés para ti?
5. Con quiénes practicas el inglés?
6. Alguien de tus familiares habla el inglés?
7. Tus amigos te han hablado en inglés alguna vez?
8. Qué tipo de libros o revistas lees en inglés?
9. Tienes algún problema de comprensión cuando lees en inglés?
10. Has tenido la experiencia de escribir algún artículo o algún resumen en inglés?
11. Cuál es tu mayor problema cuando escribes en inglés?
12. Qué canales de televisión escuchas para mejorar tu inglés?
13. Qué tipo de música escuchas en inglés?

Lealtad lingüística y preferencia de algún idioma

1. Cuando escuchas hablar en aymara (o en quechua) tu sentimiento es de rechazo, vergüenza, orgullo o cómo te sientes?
2. Si alguien te habla en aymara (o en quechua) contestas en esa lengua o prefieres cambiar al castellano?, por qué?
3. En qué situaciones te sientes mejor hablando en aymara (o en quechua)?
4. Cuando escuchas hablar a un aymara o a un quechua en castellano no muy bien pronunciado cómo le consideras a esa persona, natural o un problema?
5. Según tu criterio por qué las personas no pronuncian algunas palabras del castellano?
6. Cuando tú hablas en castellano a un aymara hablante (o a un quechua hablante) es para que no se enoje o no sienta vergüeza?, por qué pasa eso?
7. Por qué algunas personas sabiendo muy bien el aymara prefieren hablar en castellano?
8. Con quiénes sueles hablar el inglés?
9. Cada qué tiempo practicas este idioma?
10. Qué ventajas has encontrado aprendiendo el idioma inglés?
11. Cuáles serían algunas desventajas en el uso del idioma inglés en la ciudad?
12. Según tu opinión por qué no todos aprenden a hablar el inglés?

Identidad cultural

1. Por qué has aprendido a hablar el aymara (o el quechua)?
2. Te sientes orgulloso de hablar el aymara (o el quechua) o sientes vergüenza al hablar?, por qué?
3. Por qué piensas que algunos padres no enseñaban el aymara (o el quechua) a sus hijos en los últimos años?
4. Hablando el aymara (o quechua) te sientes perteneciente de la cultura aymara?, por qué?

5. Por qué algunos se considerán mestizos aún sabiendo el aymara (o el quechua)?
6. Según tu opinión quienes son los mestizos dentro de la ciudad?
7. Según tu opinión, el saber castellano o el inglés puede convertir a uno en mestizo?

Situaciones y espacios comunicativos

1. Uso de la lengua en la casa
2. Uso de la lengua en reuniones de familia extendida
3. Uso de la lengua en la escuela
4. Uso de la lengua en el barrio
5. Uso de la lengua en la comunidad de origen (o de visita)
6. Uso de la lengua en espacios recreativos
7. Uso de la lengua en fiestas sociales
8. Uso de la lengua en movimientos sociales políticos

Uso de lenguas en grupos de personas (trilingües, bilingües y monolingües)

1. Uso de la lengua nativa en comunicación con sus abuelos
2. Uso de la lengua nativa con su padre
3. Uso de la lengua nativa con su madre
4. Uso de la lengua nativa con la empleada doméstica.
5. Uso de la lengua nativa con sus tíos
6. Uso de la lengua nativa con sus hermanos mayores
7. Uso de la lengua con sus hermanos menores
8. Uso de la lengua con sus hijos
9. Uso de la lengua con sus nietos
10. Uso de la lengua con sus amigos
11. Uso de la lengua con sus compañeros de estudio
12. Uso de la lengua con su compañeros de trabajo
13. Uso de la lengua con sus vecinos
14. Uso de la lengua con los funcionarios públicos.
15. Uso de la lengua con los visitantes de las comunidades rurales
16. Uso de la lengua con los visitantes extranjeros

ANEXO N° 2. DATOS DE CONTEXTOS LOCATIVOS E INTERACTIVOS

Cuadro N° 1

CUADRO GENERAL DE LAS UNIDADES DE ENUNCIADO DIRECTAS (UED)

Elección de lengua	Etapas de desarrollo lingüístico	Contextos										Sub-total	Total
		Locativos			Interactivos								
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10		
Aymara/ Quechua	Adq/Apr.	2	2	0	8	5	0	2	0	0	0	19	
	Uso	**23**	4	3	**16**	7	5	2	4	1	2	67	
	Otro	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	4	
	Total	27	6	3	25	12	5	4	4	2	2		90
Castellano	Adq/Apr.	2	0	0	2	2	0	0	0	0	0	6	
	Uso	**5**	0	0	0	0	**3**	2	**3**	0	0	13	
	Otro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Total	7	0	0	2	2	3	2	3	0	0		19
Inglés	Adq/Apr.	**23**	1	6	0	**9**	1	0	1	2	0	43	
	Uso	13	4	3	6	1	6	5	7	3	0	48	
	Otro	3	3	2	0	0	0	1	0	0	0	9	
	Total	39	8	11	6	10	7	6	8	5	0		100
Otras lenguas	Adq/Apr.	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	4	
	Uso	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	Otro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Total	0	1	1	0	2	0	1	0	0	0		5
Suma total		73	15	15	33	26	15	13	15	7	2		214

Cuadro N° 2.

CUADRO GENERAL DE LAS UNIDADES DE ENUNCIADO RELATADAS (UER)

Elección de lengua	Etapas de desarrollo lingüístico	Contextos										Sub-total	Total
		Locativos			Interactivos								
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10		
Aymara/ Quechua	Adq/Apr.	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4	
	Uso	**25**	1	0	4	**25**	6	0	0	0	0	61	
	Ens.	3	0	0	0	0	2	0	0	0	0	5	
	Otro	3	4	1	3	4	1	0	0	0	0	16	
	Total	32	6	1	7	30	10	0	0	0	0		86
Castellano	Adq/Apr.	2	0	1	0	3	0	0	0	0	0	6	
	Uso	**22**	0	0	2	**10**	0	0	1	0	0	35	
	Ens.	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	3	
	Otro	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	
	Total	27	0	1	2	16	0	0	1	0	0		47
Inglés	Adq/Apr.	0	0	1	0	3	0	0	0	1	0	5	
	Uso	**12**	0	3	2	**13**	2	1	1	0	0	34	
	Ens.	4	0	2	0	2	1	1	0	1	0	11	
	Otro	2	1	0	0	2	0	0	0	0	0	5	
	Total	18	1	6	2	20	3	2	1	2	0		55
Suma total		77	7	8	11	66	13	2	2	2	0		188

ANEXO N° 3. SITIOS COMUNICATIVOS E INTERLOCUTORES

Cuadro N° 1.

SITIOS COMUNICATIVOS DE LA LENGUA NATIVA

	Sitio 1 (casa)	Sitio 2 (escuela)	Sitio 3 (colegio)	Sitio 4 (instituto)	Sitio 5 (universidad)	Sitio 6 (comunidad o fuera del país)	Sitio 7 (otros lugares)
Pers. 1FG	Casa.						
Pers. 2FG	Casa.				Universidad.		Espacios recreativos.
Pers. 3FG					Universidad (UPEA).		
Pers. 4FG							
Pers. 5FG							
Pers. 6FG							
Pers. 7FG							
Pers. 8FG						Comunidad de origen.	En la visita familiar.
Pers. 9FG	Casa.						En la mina.
Pers. 10FG	Casa.						Feria.
Pers. 11FG				Instituto.	Universidad.		Calle.
Pers. 12FG						Campo (comunidad).	Mercado “La Kancha”.
Pers. 13FG						Comunidad.	Ciudad de Cochabamba (en la parada de buses).

Pers. 14FG							En cualquier lugar (Cochabamba).
Pers. 15FG	Casa.						Mercado.
Pers. 16FG							Barrio.

Cuadro N° 2

SITIOS COMUNICATIVOS DEL CASTELLANO

	Sitio 1	Sitio 2	Sitio 3	Sitio 4	Sitio 5	Sitio 6	Sitio 7
Pers. 1FG	Casa.						
Pers. 2FG							
Pers. 3FG							
Pers. 4FG							
Pers. 5FG							
Pers. 6FG							
Pers. 7FG	Casa.						
Pers. 8FG							
Pers. 9FG							
Pers. 10FG							Feria.
Pers. 11FG					Universidad.		
Pers. 12FG							
Pers. 13FG							

Pers. 14FG							
Pers. 15FG	Casa.						Oficinas públicas.
Pers. 16FG							Aeropuerto.

Cuadro N° 3.

SITIOS COMUNICATIVOS DEL INGLÉS

	Sitio 1	Sitio 2	Sitio 3	Sitio 4	Sitio 5	Sitio 6	Sitio 7
Pers. 1FG			Colegio.		Universidad.		
Pers. 2FG					Universidad.		
Pers. 3FG	Casa.		Colegio (en el curso).	Centro Boliviano Americano (CBA).			
Pers. 4FG			Colegio.		Universidad.		
Pers. 5FG			Colegio.		Universidad.		
Pers. 6FG		Escuela (en las clases).					En la ciudad de La Paz.
Pers. 7FG					Universidad (en la carrera de lingüística).		
Pers. 8FG			Colegio (lugar de trabajo).				En la calle.
Pers. 9FG		Escuela.	Colegio.		Universidad.		
Pers. 10FG			Colegio.		Universidad (en las clases).		

Pers. 11FG					Universidad (en la carrera).		
Pers. 12FG			Colegio.	Instituto particular. CBA de La Paz.	Normal Simón Boliviar de La Paz. Universidad (en la carrera de lingüística de la UMSS).		En Estados Unidos (en las calles).
Pers. 13FG				Instituto.	Universidad.		
Pers. 14FG			Colegio.	CBA.	Universidad (en la licenciatura de lingüística de la UMSS).		Los Ángeles, Estados Unidos (en la calle).
Pers. 15FG							
Pers. 16FG			Colegio.	Instituto.			

Cuadro N° 4.

INTERLOCUTORES DE LA LENGUA NATIVA

	Interl. 1 (abue-los)	Interl. 2 (madre)	Interl. 3 (padre)	Interl. 4 (familiares o amigos)	Interl. 5 (compañeros o colegas)	Interl. 6 (comunarios o extranjeros)	Interl. 7 (otros)
Pers. 1FG							
Pers. 2FG	Abuelitos.			Amigos nativo-hablantes.	Compañeros.	Comunarios.	
Pers. 3FG							Estudiantes.
Pers. 4FG							
Pers. 5FG	Abuelos.	Mamá.					

Pers. 6FG							
Pers. 7FG		Mamá.	Papá.				
Pers. 8FG							Familiares.
Pers. 9FG	Abuelita.	Mamá.	Papá.				
Pers. 10FG		Mamá.					Familiares. Algunas personas de la feria.
Pers. 11FG		Mamá.			Algunos compañeros.		Profesores de idioma nativos.
Pers. 12FG	Abuelita.	Mamá.					Vendedoras de papa.
Pers. 13FG		Mamá.					
Pers. 14FG	Abuelos.					A cualquier señora nativo-hablante.	
Pers. 15FG	Abuelos.						Sus hijas. Su pareja nativo-hablante.
Pers. 16FG							

Cuadro N° 5.

INTERLOCUTORES DEL CASTELLANO

	Interl. 1	Interl. 2	Interl. 3	Interl. 4	Interl. 5	Interl. 6	Interl. 7
Pers. 1FG							
Pers. 2FG							

Pers. 3FG							
Pers. 4FG							
Pers. 5FG							
Pers. 6FG							
Pers. 7FG							
Pers. 8FG							
Pers. 9FG							
Pers. 10FG			Papá.				
Pers. 11FG			Papá.				
Pers. 12FG							
Pers. 13FG			Papá.				
Pers. 14FG							
Pers. 15FG							Niños.
Pers. 16FG							Niños. Estudiantes.

Cuadro N° 6.

INTERLOCUTORES DEL INGLÉS

	Interl. 1	Interl. 2	Interl. 3	Interl. 4	Interl. 5	Interl. 6	Interl. 7
Pers. 1FG				Amigos.		Turistas.	Jóvenes.
Pers. 2FG				Amigos.		Gringos.	
Pers. 3FG					Colegas.		Familia. Hijo.

Pers. 4FG				Amigos.			
Pers. 5FG				Amigos.			
Pers. 6FG						Turistas.	
Pers. 7FG							
Pers. 8FG						Gringos.	
Pers. 9FG							
Pers. 10FG							
Pers. 11FG					Una compañera de clases.		
Pers. 12FG							
Pers. 13FG							
Pers. 14FG						Turistas.	Profesor particular.
Pers. 15FG							
Pers. 16FG							

Cuadro N° 7.

SITIOS COMUNICATIVOS PERCIBIDOS POR LOS INFORMANTES

		Sitio 1 (casa)	Sitio 2 (escuela)	Sitio 3 (colegio)	Sitio 4 (instituto)	Sitio 5 (universidad)	Sitio 6 (comunidad o fuera del país)	Sitio 7 (otros lugares)
Según Pers. 1FG	A/ Q							
	C							
	I							
Según Pers.	A/ Q							Puesto de venta.

2FG	C		Escuela.				En el área rural.	
	I			Colegio.				En el área urbana.
Según Pers. 3FG	A/Q					Universidad: UMSA, UPEA.	Comunidades aymaras.	En la ciudad de la Paz. En la ciudad de El Alto. Oficinas públicas de beneficios.
	C							En la ciudad de La Paz. En el aeropuerto. En las fiestas sociales.
	I					En el curso de inglés. En el área de inglés.		
Según Pers. 4FG	A/Q							
	C							
	I							
Según Pers. 5FG	A/Q							
	C							
	I							
Según Pers. 6FG	A/Q							
	C							
	I							

Según Pers. 7FG	A/ Q							Oficinas públicas de asuntos agrarios. En los mercados. En las movilidades.
	C							En los mercados. En las movilidades.
	I							
Según Pers. 8FG	A/ Q							En la ciudad de la Paz. En la visita.
	C		En la educación fiscal.	En el nivel secundario.				En las fiestas sociales.
	I					Atrio de la UMSA.		
Según Pers. 9FG	A/ Q							
	C							
	I							
Según Pers. 10FG	A/ Q							
	C							
	I							
Según Pers. 11FG	A/ Q	Casa.	Escuela.					
	C							
	I							
Según Pers. 12FG	A/ Q					En la UMSS: en la clase.		

	C		Escuela.			Universidad.		
	I					En la UMSS: en las clases. En la calle.		
Según Pers. 13FG	A/ Q					Carrera de Lingüística.		Centro de salud. Fiestas familiares.
	C							Fiestas sociales.
	I							
Según Pers. 14FG	A/ Q							Espacios recreativos y deportivos del campo. Oficinas públicas. Oficinas policiales.
	C							Espacios recreativos de la ciudad. Oficinas.
	I							
Según Pers. 15FG	A/ Q					En la carrera de EIB. En la maestría de Proeib Andes. En Lingüística.		
	C							
	I							
Según	A/						Comunid	

Pers. 16FG	Q						ad.	
	C		Escuela.					
	I							

Cuadro N° 8.

INTERLOCUTORES PERCIBIDOS POR LOS INFORMANTES

		Interl. 1 (abue-los)	Interl. 2 (madre)	Interl. 3 (padre)	Interl. 4 (familia-res o amigos)	Interl. 5 (compañe-ros o colegas)	Interl. 6 (comuna-rios o extranjeros)	Interl. 7 (otros)
Según Pers. 1FG	A/ Q							
	C							
	I							
Según Pers. 2FG	A/ Q							Con los clientes en puesto de venta.
	C							
	I					Con profesor de inglés.		
Según Pers. 3FG	A/ Q							
	C							Con todo tipo de invitados a la fiesta.
	I					Con docentes de inglés.		
Según Pers. 4FG	A/ Q							
	C							
	I							
Según Pers. 5FG	A/ Q							
	C							

	I							
Según Pers. 6FG	A/ Q							
	C							
	I							
Según Pers. 7FG	A/ Q							
	C							
	I						Con hablantes extranjeros.	
Según Pers. 8FG	A/ Q				Con familiares.			
	C							Con todo tipo de invitados a la fiesta.
	I					Con docentes de inglés.		
Según Pers. 9FG	A/ Q							
	C							
	I							
Según Pers. 10FG	A/ Q							
	C							
	I							
Según Pers. 11FG	A/ Q							
	C							
	I							
Según Pers.	A/ Q							

12FG	C							
	I						Con turistas.	
Según Pers. 13FG	A/ Q						Con personas quechua monoling ües.	
	C							
	I							
Según Pers. 14FG	A/ Q							Con policía de origen cochaba mbino.
	C							
	I							
Según Pers. 15FG	A/ Q				Con quechu a hablant es.			
	C							
	I							
Según Pers. 16FG	A/ Q							
	C							
	I							

ANEXO N° 4. DATOS DEL EXPERTO TRILINGÜE

N°	Variables del trilingüismo	Indicadores contrastivos		
		Lengua nativa	Castellano	Lengua extranjera.
1	Ubicación de la lengua.	L1.	L2/L1.	L3.
2	La dinámica de las lenguas	Lengua nativa en regresión.	Castellano en progresión.	El inglés también en progresión.
3	Problema de sustitución lingüística.	Antes la lengua materna una lengua nativa.	Ahora el castellano se convierte en lengua materna de muchos.	
4	Cambio de polos del bilingüismo.	Disminución de monolingües nativo hablantes.	Aumento de monolingües castellano hablantes.	
5	Las modalidades como contracorrientes al cambio de los polos del bilingüismo.	Prevalencia de bilingüismos, trilingüismo y cuadrilingüismos con el idioma nativo.		
6	Mayor influencia de la lengua extranjera.			La lengua extranjera más influyente en Bolivia es el inglés.
7	Menor influencia de la lengua extranjera.			La segunda en influencia de la lengua extranjera es el francés.
8	La resistencia del idioma nativo.	La región aymara se ha mantenido que no ha sido penetrada por el poderío incaico.		
9	La consolidación del castellano.		El castellano se consolida sin eliminar las lenguas nativas.	
10	El patrón del cambio de lengua			Hay mucha gente que habla inglés en Bolivia someramente contabilizado por el censo.
11	Uso de la lengua.	La lengua nativa es periférica.	El castellano es del ámbito de la administración	El inglés es la lengua del cine, del viaje a Miami y de las canciones de

			pública y en la educación.	pertigio y poder.
12	Diferencia de estatus lingüístico.	El estatus de la lengua nativa es informal.	El estatus del castellano es formal.	El estatus del inglés es extra-formal.
13	Presencia de los idiomas.	La incursión de la lengua nativa en la radio y en la televisión.	La casi total cobertura de los periódicos en castellano.	
14	Enseñanza de la lengua nativa como L2 en las ciudades.	La enseñanza de la lengua nativa como L2 en los colegios de prestigio.		
15	Identidad étnica nativa.	El 62% de la población se identifica con el grupo indígena.	El 40% de la población no se identifica con el grupo indígena.	
16	Relación entre identidad étnica y lengua nativa.	El que se identifica como indígena y habla la lengua nativa es un indígena nato.	El que se identifica como indígena y sólo habla castellano es un indígena discursivo.	
17	Cambio de lengua intergeneracional.	El uso de la lengua, del informante a su mamá es en lengua nativa.	El uso de la lengua, del informante a sus hijos es en castellano.	
18	La comunidad de habla referencial del idioma nativo.	Tarabuco como la comunidad de habla referencial para el quechua.		
19	La comunidad de habla referencial como bolsones de resistencia a la castellanización.	Tarabuco como uno de los bolsones de resistencia a la castellanización.		
20	Fortalecimiento del idioma.		El castellano es un idioma fuerte que tiene cuatrocientos millones de hablantes.	El inglés es una lengua hegemónica que lucha por su propio poderío y no favorece ni al castellano ni al idioma nativo.
21	La influencia del idioma dominante.			La influencia del idioma inglés en Bolivia es nada neglegible.
22	La relación de tres generaciones en el cambio de lengua.	Los padres son monolingües en lengua nativa.	Los hijos son bilingües en lengua nativa y castellano.	Los nietos son monolingües castellano hablantes.
23	La migración a	La migración a la	Los hijos de	

	ciudades como procesos de castellanización.	ciudad significa la conversión del migrantes al bilingüismo.	migrantes, nacidos en la ciudad, son castellano hablantes.	
24	Permanencia en la escuela y género (mujeres).	Las mujeres con menos permanencia en la escuela son monolingües en idioma nativo.	Las mujeres con mayor permanencia en la escuela son bilingües nativo y castellano.	
25	Permanencia en la escuela y género (varones).		Los varones son más bilingües de lengua nativa y castellano.	
26	Tendencia a la diversificación mediante el crecimiento en la identificación con lo indígena de 1976 a 2001.	Antes menor migración a la ciudad, menor identificación con lo indígena.	Ahora mayor migración a la ciudad, mayor identificación con lo indígena.	
27	Tendencia a la uniformidad con la lengua vehicular.		El castellano como la tendencia social hacia la comunicación que exige uniformidad.	
28	Las ciudades como los centros de poder.	Las comunidades de provincia son focos de irradiación de la lengua nativa.	Las ciudades son focos de irradiación del castellano.	
29	El sitio de iniciación de la lengua extranjera.			El colegio es el sitio de iniciación del inglés.
30	Espacios culturales y de representación del mundo.	Las comunidades son los lugares de la espiritualidad referidos a los seres sagrados ancestrales "las wak'as".		
31	Lógicas de representación.	La lengua nativa se relaciona con la lógica experiencial (del pasado).	El castellano se relaciona con la lógica proyectiva (al futuro).	
32	Pensamiento concreto y abstracto.	La lengua nativa está relacionada con el	El castellano está relacionado	

		pensamiento concreto.	con el pensamiento abstracto.	
33	Relaciones interculturales.		Un país plural es un país de ralaciones interculturales.	
34	Relaciones de poder con contradicción y arbitrariedad entre la lengua nativa y el inglés.	La lengua nativa tiene todas las desventajas para perder frente al inglés.		El inglés es un idioma muy fuerte que tiene todas las ventajas para ganar al idioma nativo.
35	Relación intercultural y coherente entre la lengua nativa y una lengua extranjera electiva.			El chino, el alemán, el japonés y otros son idiomas de interés particular.
36	Elección de lengua extranjera.			La lengua extranjera es coherente cuando es electiva.
37	Diferencia entre bilingüismo y trilingüismo.			El trilingüismo se produce cuando existe el bilingüismo de cuna y la tercera lengua se aprende posteriormente.
38	Factibilidad de alcanzar el trilingüismo.		El uso de la segunda lengua con acento nativo.	El aprendizaje de la tercera lengua con acento particular.
39	La glotopausia como el límite del desarrollo del trilingüismo.			A partir de los 35 años de edad puede producirse la glotopausia, que significa la incapacidad de aprender una nueva lengua.

ANEXO N° 5. GLOSARIOS

GLOSARIO N° 1.

POSICIÓN TERMINOLÓGICA EN SOCIOLINGÜÍSTICA

a) Lengua y variedad

Son dos conceptos que se asume en el trabajo para una realidad sociolingüística como la de Bolivia. La lengua es el código, el hábitus, el capital y el lazo social, reconocida por los hablantes de una comunidad lingüística; mientras que la variedad es también un código y un hábitus pero no distingue entre la lengua y el dialecto, de modo que se refiere neutralmente. Desde la óptica sociolingüística, tanto la lengua como la variedad se perciben en un contexto político, social, territorial y lingüístico, donde uno de los criterios es su autonomía, plasmada como una comunidad lingüística.

b) Comunidad lingüística nacional

Se refiere a la población constituida en una nación o un conjunto de pueblos indígenas con autonomía política, territorial y lingüística, cuyos hablantes tienen una lengua común y a la vez forman parte del Estado Plurinacional. Así las autonomías departamentales y las autonomías indígenas son los núcleos referenciales que reflejan la respectiva comunidad lingüística nacional. Una comunidad lingüística, siguiendo a Fasold (1984), recibe también el nombre de lengua mayoritaria si tiene más de un millón de hablantes; asimismo según Fasold, UNESCO y otros lingüistas, una lengua minoritaria tiene la categoría de comunidad lingüística cuando cuenta con más de 100 mil hablantes.

c) Comunidad lingüística plurinacional

Se refiere a la población del país que manifiesta una lengua común en toda su extensión territorial. Tal es el caso del castellano boliviano que está presente en todo el espacio del Estado Plurinacional a través de los acentos andino, amazónico y chacoplatense y sus respectivos núcleos referenciales. Este castellano se matiza a su vez con distintas comunidades lingüísticas nacionales, como ser, con la comunidad aymara, comunidad quechua, comunidad guaraní, entre otras. Entonces la comunidad lingüística plurinacional teje las comunidades nacionales y coexiste con ellas.

d) Comunidad de habla

Es la población con autonomía indígena que existe dentro de una comunidad lingüística nacional, de la cual forma parte por tener la misma lengua nativa. Tal es el caso de la Comunidad de habla “Machaq Marka” (Jesús de Machaca), que tiene su autonomía indígena, política y jurídica, pero no lingüística, de manera que es parte de la comunidad lingüística aymara, centralizada en los departamentos de La Paz y Oruro.

e) Grupo lingüístico externo

Es un conjunto de hablantes que por los resultados de inmigración están dentro de la comunidad lingüística plurinacional, quienes forman un grupo y su lengua no es oficial dentro del Estado, a su vez su comunidad lingüística se encuentra fuera del territorio plurinacional. Tales son los casos del grupo lingüístico menonita, quienes hablan una variedad del alemán, y el grupo lingüístico japonés. Ambos grupos se encuentran en el departamento de Santa Cruz.

f) Grupo lingüístico nativo

Es el conjunto de hablantes quienes por el resultado de la migración interna o por discontinuidad territorial se encuentran en otra comunidad lingüística nacional, pero que ellos forman parte del Estado plurinacional. Así el grupo lingüístico aymara está en Cochabamba, es decir, dentro de la comunidad quechua, y a la inversa, el grupo lingüístico quechua está en La Paz, lugar de la comunidad aymara.

g) Grupo de habla

Es el conjunto de hablantes del territorio plurinacional que se agrupan con propósitos específicos y usan una lengua extranjera. Tal es el caso de Bolivian English Teachers' Association (BETA), la asociación de profesores de inglés en Bolivia. El grupo de habla manifiesta el carácter individual de la lengua y como concepto corresponde a los análisis meso y macro de la sociolingüística.

h) Grupo parlante

Es el concepto que permite analizar la sociedad a nivel micro-social, tal es el caso del grupo focal trilingüe, el cual está compuesto por varios hablantes de similares características cuyo estudio corresponde al nivel micro-social. Asimismo, la familia es el grupo parlante del nivel micro-social, donde la madre, el padre y los hermanos son los interlocutores principales.

i) Individuo hablante

Se refiere a la persona que tiene la competencia comunicativa en una o más lenguas. La persona que tiene una lengua como su L1 y se desenvuelve en esa lengua es un hablante nativo, mientras que esa misma persona tiene su L2 y usa esta lengua con naturalidad es un hablante bi-nativo; asimismo si usa una L3 con relativa aceptación es un hablante secundario. Entonces un individuo es potencial a ser un hablante nativo, bi-nativo y secundario.

j) Área sociolingüística

Es el espacio territorial y social donde existe una constelación lingüística, formada por tres o más lenguas, de las cuales una es el idioma extranjero. Así Bolivia es un área sociolingüística, que pertenece a la constelación lingüística hispana y dicha constelación está formada por 36 lenguas nativas, de ellas sobresalen el aymara y el quechua con el estatus de lenguas mayoritarias, asimismo las 36 están ligadas al bilingüismo con el castellano y en el sistema educativo el inglés se enseña como lengua extranjera.

k) Zona lingüística

Es un espacio territorial y social al interior del área sociolingüística. Esta zona agrupa dos o más lenguas del territorio plurinacional. En Bolivia existen tres zonas: la zona andina, que agrupa al aymara, al quechua y al chipaya, entre las principales; la zona amazónica agrupa cerca de treinta lenguas nativas, de las cuales sobresalen el moxeño y el bésiro; finalmente la zona chaco-platense agrupa al guaraní y al weenhayek, entre los principales.

l) Región lingüística

Es el espacio territorial y social específico donde se ancla una lengua y se convierte en el núcleo de la comunidad lingüística nacional. Así la región aymara y la región quechua son los lugares de la comunidad aymara y de la quechua respectivamente, que además componen la zona andina de Bolivia.

m) Societalización y comunitarización

El concepto de societalización se asume en este trabajo sociolingüístico como sinónimo de "estratificación social". La unificación de dos términos en uno como "societalización" nos permite utilizar una frase adjetival para referirse a los idiomas, vale decir, la "societalización de las lenguas". Pues así, siguiendo a Coulangeon (2010), la societalización (o estratificación

social) es la división de la sociedad en categorías jerárquicas, como resultado de las diferencias sociales asociadas a las desigualdades de riqueza, de poder, de prestigio o de conocimiento. Asimismo, planteamos el segundo concepto, la "comunitarización", la cual nos permite usar un adjetivo al igual que el primer concepto. Entonces, la comunitarización de las lenguas es la distribución en comunidades lingüísticas en el contexto del país. Por tal razón, el atributo "societal" se refiere a la sociedad heterogénea y estratificada, no obstante, el atributo "comunitario" implica una o varias comunidades existentes en el Estado Plurinacional.

n) Los rangos lingüísticos

Basándonos en Bourdieu (2001), presentamos el concepto de rango lingüístico, el cual es el conjunto de capitales lingüísticos de valor distintivo en el marco del mercado lingüístico. Los rangos lingüísticos se manifiestan como estratos que constituyen la triglosia. El rango bajo agrupa a los hablantes de una o dos lenguas nativas y castellano, quienes a su vez no hablan un idioma extranjero. El rango alto está compuesto por hablantes castellano monolingües y por trilingües transversales (quienes hablan un idioma nativo y un extranjero, además del castellano). El rango hiper agrupa a bilingües en castellano y lengua extranjera, quienes no hablan una lengua nativa. En consecuencia, los rangos lingüísticos son estudiados por la triglosia.

o) Lenguas comunitarias y lenguas individuales

Las lenguas comunitarias son aquellas que están ligadas directamente a su comunidad lingüística dentro del país o indirectamente a través de los grupos lingüísticos nativos. Las lenguas individuales son aquellas cuya comunidad lingüística se encuentra fuera del país. Estas lenguas son habladas por individuos o por grupos lingüísticos externos. Las lenguas comunitarias son estudiadas mediante el enfoque del plurilingüismo.

p) Modalidades lingüísticas

La modalidad lingüística se refiere al número y clase de lenguas que el individuo adquiere. Este volumen lingüístico convierte al individuo en hablante monolingüe o multilingüe. Las principales modalidades son: la modalidad monolingüe en lengua nativa, la modalidad monolingüe en castellano, la modalidad bilingüe de lengua nativa y castellano, la modalidad trilingüe de lengua nativa-catellano-inglés y la trilingüe de dos lenguas nativas y castellano. El estudio respectivo es llevado a cabo mediante el multilingüismo.

q) Niveles sociolingüísticos

Este concepto denota la tripartición del análisis sociolingüístico, como ser, el nivel macro, que se refiere al nivel societal del país, el nivel meso al nivel comunitario y el nivel micro al nivel individual.

r) Procesos sociolingüísticos

El concepto se refiere a la serie de acciones y prácticas que son identificadas por el análisis sociolingüístico, como ser, el proceso de jerarquización, el proceso de distribución y el proceso de adquisición de las lenguas.

s) Clases de lengua

Los idiomas son categorizados temáticamente en tres clases de lengua, que son: las lenguas de clase nativa, de clase estatal y de clase extranjera. Así, la lengua nativa, la lengua estatal y la lengua extranjera llevan implícitamente la clase a las que son categorizadas sociolingüísticamente.

t) Sociolingüística trilingualista

Tomando en cuenta a Trudgill y Hernández (2007: 289-290) al definir la sociolingüística como producto de la sociología y la lingüística, planteamos finalmente la sociolingüística trilingualista como una corriente interdisciplinar, cuya problemática es la relación de un conjunto de lenguas y una sociedad determinada. En el caso de Bolivia, la sociolingüística trilingualista se orienta a las 36 lenguas nativas, 1 lengua estatal conocida como el castellano y 3 o más lenguas extranjeras, de las cuales están presentes el inglés, el francés y el portugués. Acá, los modelos sociolingüísticos de trilingüismo son los que articulan el repertorio de estas cuarenta o más lenguas involucradas.

GLOSARIO N° 2.

TÉRMINOLOGÍA NATIVA: Aymara-Castellano-Inglés

a) Conceptos sociolingüísticos

1. Aliq yati aru. Lengua informal. Informal language.
2. Anqa yati aru. Lengua extra-formal. Extra-formal language.
3. Arsu qutu. Grupo de habla. Speech group.
4. Arsu suyu. Comunidad de habla. Speech community.
5. Arsurì qutu. Grupo parlante. Speaking group.
6. Aru chhijlla. Elección de lengua. Language choice.
7. Aru jaltawi. Vehicularidad lingüística. Language vehicularity.
8. Aru jark'a. Barrera lingüística (diglósica). Linguistic barrier.
9. Aru kisara. Modalidad lingüística. Language modality.
10. Aru lakirawi. Distribución de las lenguas. Language distribution.
11. Aru muytawi. Rotación lingüística. Language rotating.
12. Aru patara. Rango lingüístico. Language rank.
13. Aru qurpa. Frontera lingüística. Linguistic frontier.
14. Aru qutu. Grupo lingüístico. Language group.
15. Aru silt'u. Constelación lingüística. Language constellation.
16. Aru suyu. Comunidad lingüística. Language community.
17. Aru tuqiwja. Región lingüística. Language region.
18. Aru yäqañawi. Jerarquización de las lenguas. Language hierarchization.
19. Aru yatintawi. Adquisición de las lenguas. Language acquisition.
20. Aru1 (aru maythi). L1.
21. Aru2 (aru paythi). L2.
22. Aru3 (aru kiythi). L3.
23. Aruyati. Lingüística. Linguistics.
24. Aruyatilì pachapawi. Globalización lingüística. Linguistic globalization.
25. Aruyatili. Lingüístico. Linguistic.
26. Chaka aru. Lengua vehicular. Vehicular language.
27. Jach'a kikïpa. Nivel macro. Macro level.
28. Jakawpuranì chinuncha. Lazo intercultural. Intercultural tie.
29. Jakawpurani. Intercultural (castellano). Intercultural (inglés).
30. Jakhu-arwayu. Multilingüismo. Multilingualism.
31. Jisk'a kikïpa. Nivel micro. Micro level.
32. Khuri aru. Lengua extranjera. Foreign language.
33. Kikpirì qutu. Grupo étnico. Ethnic group.

34. Kimsa-aruchja. Triglosia. Triglossia.
35. Kimsa-aruni. Hablante trilingüe. Trilingual speaker.
36. Kimsa-aruwara. Trilingualidad Trilinguality.
37. Kimsa-aru. Trilingüe. Trilingual.
38. Kimsa-arwayu. Trilingüismo. Trilingualism.
39. Kimsïrì aru. Tercera lengua. Third language.
40. Kust'ayawi. Competencia. Competence.
41. Liju kimsa-arwayu. Trilingüismo absoluto. Absolute trilingualism.
42. Mä-arwayu. Monolingüismo. Monolingualism.
43. Marka ch'amancha. Estatus social. Social status.
44. Marka lurawi. Hecho social. Social fact.
45. Marka-aruyatì lursuri. Factor sociolingüístico. Sociolinguistic factor.
46. Marka-aruyatì uñjawi. Escenario sociolingüístico. Sociolinguistic scenario.
47. Marka-aruyati. Sociolingüística. Sociolinguistics.
48. Markachja. Societal (castellano). Societal (inglés).
49. Markachjawi. Societalización. Societalizing.
50. Mayni arsuri. Individuo hablante. Individual speaker.
51. Mayni aru. Lengua individual. Individual language.
52. Mayni lurawi. Hecho individual. Individual fact.
53. Nayrïrì aru. Primera lengua. First language.
54. Pä-arwayu. Bilingüismo. Bilingualism.
55. Pachap aru. Lengua global. Global language.
56. Pachpasi. Identidad. Identity.
57. Payïrì aru. Segunda lengua. Second language.
58. Purap aruni. Hablante bilingüe. Bilingual speaker.
59. Qalltay kimsa-arwayu. Trilingüismo introductivo. Introductive trilingualism.
60. Qamanì aru [qaman aru]. Lengua indígena. Indigenous language.
61. Qurpa kimsa-arwayu. Trilingüismo diatópico. Diatopic trilingualism.
62. Sapachjawi. Individualización. Individualizing.
63. Sipa purapthapi. Relación funcional. Role relationship.
64. Suyu arsuri. Comunario hablante. Community speaker.
65. Suyu aru. Lengua comunitaria. "Communital" language.
66. Suyuchjawi. Comunitarización. Communitarizing.
67. Tantiyù kikïpa. Nivel meso. Meso level.
68. Tayka aru. Lengua materna. Mother tongue.
69. Uñt'a aru. Lengua vernacular. Vernacular language.
70. Uñt'ayat aru. Lengua oficial. Official language.
71. Utt'ayirì aru. Lengua estatal. State language.
72. Waki kimsa-arwayu. Trilingüismo cooperativo. Cooperative trilingualism.
73. Wakich yati aru. Lengua formal. Formal language.
74. Walja-arù arsuri. Hablante multilingüe. Multilingual speaker.
75. Walja-arwayu. Plurilingüismo. Plurilingualism.
76. Waru kimsa-arwayu. Trilingüismo transversal. Transversal trilingualism.
77. Yächa kira. Umbral básico. Basic threshold.
78. Yäni kira. Umbral suficiente. Sufficiency threshold.
79. Yäpa kira. Umbral proficiente. Proficiency threshold.
80. Yuri aru. Lengua Nativa. Native language.

b) Otros términos generales

1. Aliq yatipta. Informalización. Informalization.
2. Amuyt'a. Criterio. Criterion.
3. Amuythapi. Interpretación. Interpretation.
4. Anqa yatipta. Extra-formalización. Extra-formalization.
5. Inakt'a. Situación. Situation.

6. Irakipasi. Interacción. Interaction.
7. Irja. Etapa. Stage.
8. Jakhunchiri. Cuantitativo. Quantitative.
9. Jakhura. Grado. Degree.
10. Jamuyu. Modelo. Model.
11. Jila-pisi. Asimétrico. Asymmetrical.
12. Jiskhi-arka. Entrevista. Interview.
13. Jiskhi-jakhu. Cuestionario. Questionnaire.
14. Juk'acha. Resumen. Abstract.
15. Kikïpa. Nivel. Level.
16. Lurawi. Hecho. Fact.
17. Lursuri. Factor (castellano). Factor (inglés).
18. Marka irta. Rol social. Social role.
19. Markachawi. Sociedad. Society.
20. Purapthapi. Relación. Relationship.
21. Qhansu qutu. Grupo focal. Focus group.
22. Sarantawi. Proceso. Process.
23. Sipa. Rol. Role.
24. Sumanchiri. Cualitativo. Qualitative.
25. Suyu. Nación. Nation.
26. Suyu-Suyu Utt'awi. Estado Plurinacional. Plurinational State.
27. Thakhinchawi. Metodología. Methodology.
28. Turkakipa. Intercambio. Exchange.
29. Uks-akst'a. Dinámica. Dynamic; dynamics.
30. Uñt'awi. Característica. Feature.
31. Uñtawi. Enfoque. Approach.
32. Utjatanaka. Datos. Data.
33. Waki. Cooperativo. Cooperative.
34. Wakich yatipta. Formalización. Formalization.
35. Wakiyt'awi. Construcción. Construction.
36. Waru. Transversal (castellano). Transversal (inglés).
37. Wuliwya. Bolivia (castellano). Bolivia (inglés).
38. Yatiyriri. Medios de comunicación masivos. Mass media.
39. Yatsukipa. Teoría. Theory.
40. Yatsuwi. Ciencia. Science.

ANEXO N° 6. TRANSCRIPCIONES MODELO

TRANSCRIPCIÓN MODELO N° 1.

GRUPO FOCAL REGIÓN QUECHUA

Tiempo: 3 horas y 1 minuto.
Lugar: Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba.
Fecha: 15 de diciembre de 2007.
Responsable: Teofilo Laime (RTL)
Facilitadores: F1EQ, Evelin Marilyn Quispe Loka; F2RC, Ruth Lucy Catalan Colque; F3TL, Tatiana Cintya López Villarroel.
Informantes: Yola Aguilar, Elizabeth Flores Siles, Sabino Nogales Fernandez, Carlos Camacho Bustamante, Sofía Antonio Mamani, Hernán Vásquez Salazar, Raúl Pérez, Nelly Luna Alvarez.

Desarrollo

RTL. Entonces están bien venidos a este grupo focal, vamos un poco debatir sobre el trilingüismo quechua castellano y el inglés, como la mayoría de los que aprendieron un poco estos idiomas, y luego se ha dejado también en la radio Cepra, en la radio Cosmos, para todas las personas que manejan estos tres idiomas; la intención es construir la investigación quizá completa sobre la importancia de estos idiomas, para eso hemos preparado el grupo focal y los cuestionarios y también algunas entrevistas que ya tuvimos con algunos para tener datos más completo tanto de Cochabamba, tanto de La Paz; se está esto en La Paz para la región aymara, y para la región quechua se está haciendo en Cochabamba, porque Cochabamba tiene la mayor cantidad de hablantes quechuas respecto a otros departamentos. En ese sentido, el grupo focal va a ser un taller para los que ya conocen esta técnica y concluye, primero es debatir y luego sacar algunas conclusiones sobre el debate ¿no? Primero, nos vamos a presentar brevemente por qué nos interesó participar del grupo focal… Yo estudié en la Universidad de San Andrés, de La Paz, ahora estoy estudiando en la Universidad Católica de Louvain, estoy en condición de estudiante allá para principalmente hacer esta investigación sobre las lenguas, eso sería mi presentación. Ahora podemos comenzar contigo Yolanda.

I1YA. Mi nombre es Yolanda, me ha interesado participar porque se trata de las lenguas, me gustaría conocer sobre ellas, porque ayer tuvimos este tipo de trabajo y como se trata del curso de lengua me gustaría con los del área...

I2EF. Buenos días a todos, mi nombre es Elizabeth Flores soy estudiante de Lingüística, bueno también tengo un poco de experiencia eso del inglés, bilingüismo, no del trilingüismo. Tres lenguas, castellano, quechua y aymara, ¿no? por eso me intereso mucho esto y también a todo lo de quechua.

I3SN. Mi nombre es Sabino, soy estudiante de Lingüística…

I4CC. Buenos días, mi nombre es Carlos Camacho Bustamante, soy profesor de inglés, casi treinta años, además soy estudiante de Lingüística, hablo español, quechua e inglés y un poco de francés…

I5SA. Buenos días, mi nombre es Sofía Antonio, también soy estudiante de la Carrera de Lingüística, hablando respecto a la lengua soy originaria de la lengua quechua, mis papás pertenecen al ayllu Chullpa del Norte Potosí.

F1EQ. Buenos días, mi nombre es Evelin Quispe, también he salido de la Carrera de Lingüística, el año pasado, aquí ayudando en esto que es el grupo focal.

F2RC. Buenos días, mi nombre es Ruth. Yo también he puesto interés porque, para aprender también cómo es un grupo focal, cómo es la investigación y para conocer también esto del trilingüismo, soy de Pedagogía, y estoy aquí porque también quiero aprender.

F3TL. Buenos días, mi nombre es Tatiana López, soy de la Carrera de Lingüística, me interesó participar de esto porque voy a hacer una Maestría y estas técnicas de investigación que me gusta mucho.

RTL. Bueno, además tenemos aquí a Virginia, José y su compañera que nos van a ayudar a registrar todos los datos del debate. En ese sentido vamos a empezar con el primer objetivo, un objetivo general y 10 específicos, y algunas conclusiones; para esto vamos a distribuir hojas a todos. El primer objetivo es **analizar los factores y contextos que han permitido el trilingüismo**, principalmente el trilingüismo en los habitantes urbanos; el trilingüismo transversal se entiende como un idioma nativo, el castellano más el idioma extranjero, donde el indicador dominante en estos tiempos es el inglés en todos los países, también en Bolivia ¿no? Hay otro tipo de trilingüismo también, las personas que hablan quechua, aymara y castellano. Entonces, tenemos una pregunta que desarrollar donde dice: **¿cuáles son las características sociolingüísticas de los trilingües transversales de la población urbana de Bolivia?** Entonces, las características que tenemos los trilingües transversales, aquellas personas que hablamos un idioma nativo, castellano y el inglés, porque en Bolivia se ha hablado mucho del bilingüismo, la Reforma Educativa, la población bilingüe, bastante hay estudios en todo el mundo, en América Latina, en Bolivia sobre el bilingüismo, lo que no hay es el trilingüismo… Para discutir estos temas necesitamos pocas personas, según las teorías indican puede ser desde dos personas hasta un máximo de 15 personas ¿no?, no se puede tener mucha cantidad de participantes por razones de participación… Y el primer objetivo podemos empezar acá: **Identificar la primera y segunda lengua de los hablantes trilingües**. La pregunta es: ¿**cuál es la primera y la segunda lengua de los hablantes trilingües urbanos en las ciudades de Cochabamba Quillacollo y Sacaba?**, si alguien vive en otra ciudad cercana también… Ahora, podemos empezar con Yolanda, tu primera lengua, cuál la segunda y cuál la tercera.

I1YA. [1E] En mi caso aprendí, mi primera lengua ha sido el castellano, [2E] la segunda lengua mis papás son de origen quechua-aymara, me enseñaron el quechua y luego el aymara y… [3E] después en colegio aprendí el inglés, luego en la universidad el inglés y francés.

I2EF. [4E] Bueno, la primera lengua que yo aprendí fue el quechua, de mi mamá, luego el castellano y luego aprendí recién el inglés aquí en la Universidad, parte de colegio ¿no? y un poco de francés también.

I3SN. [5E] Bueno, yo soy bilingüe, quechua de mi mamá y castellano de mi papá, [6E] ahora como segunda lengua sería el inglés para mí porque como… bilingüe castellano y quechua…

RTL. Entonces quechua y castellano los aprendiste al mismo tiempo y el inglés… un bilingüismo de cuna…

I3SN. [7E] En la universidad después… ahora el inglés, también francés.

RTL. ¿Quieres aprender otra lengua más o te quedas ahí?

13SN. [8E] Portugués.

RTL. Portugués ¿ya sabes?

I3SN. [9E] Algunas palabras.

I4CC. [10E] Yo aprendí el español, luego el quechua por mi mamá… [11E] y el inglés en la Normal Simón Bolivar de La Paz, acá en la universidad también… y he aprendido también francés.

RTL. ¿Dónde practicas el francés?

I4CC. [12E] Sé bastante, aprendí a hablar el francés pero no muy bien y no lo utilizo.

FTL. ¿Dónde utilizas el francés?

ICC. [13E] No utilizo, es la regla de la carrera, no se practica los idiomas.

RTL. Más para conocimiento.

I4CC. [14E] Para conocimiento porque las reglas de Lingüística que se lleva en la carrera, inglés y francés… [15E] no se practica los dos idiomas, aparte de las clases de ese idioma no hay otro lugar, [16E] por lo menos inglés un poco pero con turistas, en cambio el francés ni con los profesores.

I5SA. [17E] Mi primera lengua fue el castellano, [18E] mi segunda ha sido el quechua [19E] y aprendí el inglés aquí en la Universidad y tomando cursos en el instituto… del francés también sé un poco a causa ¿no? de la enseñanza que se imparte aquí (en la universidad).

RTL. ¿Aprenderás algún otro idioma?

I5SA. [20E] Me gustaría realmente perfeccionar las lenguas que estoy aprendiendo aquí en la Universidad y como buena boliviana, [21E] como buena originaria quechua, me gustaría aprender lenguas originarias del país como aymara, guaraní y tal vez alguna lengua más que pueda ¿no? como el japonés.

RTL. El japonés ¿no?, un poquito…

Risa de sorpresa del público.

RTL. Bueno, la mayoría ha aprendido castellano, quechua e inglés y francés más, con la diferencia que el inglés deben practicar ¿no? ¿hay contextos donde se usa el inglés?

I1,2, 3 [22E] … mm… no, el único lugar aquí ¿no? (la universidad).

RTL. Después también tenemos el quechua, castellano, inglés; cómo creen, los que hablan estos tres idiomas, aparte de los que estamos acá, han aprendido primero el castellano después era el inglés… o hay personas, en este caso dos, aquellas personas que han aprendido primero el quechua y luego el castellano y el inglés… y otras tres personas que han aprendido castellano, quechua y el inglés, el resto de la población trilingüe en Cochabamba ¿cuál predomina? los que han aprendido castellano primero o los que han aprendido quechua primero de las personas que conocen.

I5SA. [23E] Bueno, en mi caso yo puedo responder a la pregunta que pienso ¿no? que las personas que hablan quechua tienen más facilidades de aprender inglés con respecto a la pronunciación, a la fonética, [24E] porque hay algunos fonemas que son similares que el inglés yo creo que en ese aspecto de la fonética es más fácil aprender el inglés para el quechua.

RTL. Entonces, hay hablantes que han aprendido quechua primero y luego el inglés en Cochabamba.

I2EF. [25E] No todos, digamos ¿no? primero yo pienso que todo el mundo aprende a hablar castellano y luego recién inglés.

RTL. Entonces, para aprender el inglés primero hay que aprender el castellano.

I4CC. [26E] El sistema de la educación boliviana, antes de Evo Morales, antes del trilingüismo, al niño no importa qué idioma aprendían quechua, aymara o guaraní, necesariamente cuando iba a la escuela, lo hacía en español, [27E] era obligado… alumnos que han sido castigados por utilizar el idioma originario en sus clases, han sido sancionados, [28E] entonces por temor a eso muchos de ellos han dejado el idioma originario a un lado y han aprendido primero el español, y toda la educación en Bolivia, la educación boliviana, es en español, [29E] ahora está cambiando, lo cual es bueno porque ayuda a los chicos que aprendan en su idioma nativo… [30E] Entonces… la mayoría de los chicos o alumnos que saben quechua o idiomas originarios necesariamente en escuela básico aprenden español, [31E] ya cuando llegan a séptimo, octavo grado, el intermedio que se llamaba antes y en medio, recién empiezan con los idiomas extranjeros como el inglés y el francés, [32E] pero primero lengua originaria; [33E] para el tema educativo está obligado a aprender el español, creo que eso es los pasos que hemos seguido la mayoría sino todos pero debe haber algunos casos excepcionales.

RTL. Quechua, castellano y luego los idiomas extranjeros, pero no todos llegan a hablar el idioma extranjero, y los que han empezado por el castellano sí pueden llegar al inglés y al quechua o tampoco, se quedan en el castellano nomás, aprenden un poco de quechua, un poco de inglés pero ninguno de los dos hablan, se quedan en el castellano. Pero, como estamos viendo solamente el aprendizaje en las ciudades de Cochabamba, Quillacollo, posiblemente Sacaba, es posible alcanzar castellano, quechua, inglés. Entonces ahí tendríamos una conclusión ¿no? que en Cochabamba se aprende castellano, quechua e inglés, también existe quechua, castellano, inglés… Además existen otros idiomas como el francés y el portugués que también están presentes ¿no?, como en Santa Cruz, Pando y Beni todas las fronteras, normalmente el boliviano habla portugués en Cobija, en Bolpebra. Bueno, vamos a empezar con el segundo objetivo, Evelin va conducir este segundo objetivo.

F1EQ. Kunan qhichwapi paralarisunchik. Achakhata parlarinchik i, tukuy simismanta... Astawanpis nuqa munayman, imaynatataq qankuna qhichwata rikunkichik, imaynatachus qhichwa wicharichkan. Ñawpaqpiqa mana jinachu karqa… chhikalla karqa. Kunanri tukuy ladupi, maymanchus rinchik qhichwallapuni kachkan i, jaqayman rinchik, may ladupipis, qhichwa runaqa kachkanpuni, ñuqa qankunata tapuriy munayman, imaynatataq qankuna qhichwata rikunkichik, sumaqllachu karqa manachu; astawanchu parlarikuchkan, qillqarikuchkan. Yolanda?! qhichwapi.

I1Y. [34E] Ñuqa rikuni qhichwa parlayta wasiman (wasipi), wasiman (wasipi) mamaypis, awilitaywan parlarinkuni, [35E] a veces aymarata parlarikuni. [36E] Chaymanta nuqa aymarata chhikalla yachani. [37E] Yachan abuelitos (aymarata). [38E] Nuqa viajani may may ladu(ta)pis, nuqa yachaqarqani abuelitaywan… [39E] juk chhikitalla masiy(kuna) pero mana… familias mana…

F1EQ. Imaynatataq qhichwata rikuy munankiman kaymanta jaqayman?

I1YA. [40E] Nuqa munankiman (munayman), merdadupi, la kanchapi, universidadpi, tukuy ladu(pi) kunan chay lengua ancha importante kachkan, [41E] porque tukuy nuqayku qhichwa parlayku.

FEQ. Ely!

I2EF. [42E] Kunanpiqa quechuaqa manchay importante i, [43E] tukuy ladupi parlakun. [44E] Entonces nuqa munayman astawan quechuaqa t'ikarinanta. [45E] Kunanpiqa astawan valor qukun quechuamanta i.

F1EQ. Kunan imayna kachkan qhichwa simiqa? Waliqllachu kachkan?

I2EF. [46E] Ari, nuqap qhawasqaymanjinaqa waliqlla. [47E] Kunan astawan valorakun i. [48E] Astawan t'ikarichkan.

F1EQ. Imaptintaq valorachkan?, imaptintaq t'ikarichkan?

I2EF. [49E] Qhawasqaymanjinaqa t’ikarichkan, [50E] imaptinchus runanchik mismuqa astawan valorakun i, digamos astawan pataman apachkan i, astawan parlayta qunan quechuapi, [51E] astawan comunicakun maypipis kachun, maypipis parlarinataq qhichwapiqa.

I3SN. [52E] Kunan pachapi qhawasqaymanjinaqa ñawpaqmantapacha kay qhichwa rimayqa aswanta wiñan i, [53E] tukuy chiqankunapi wasimantapacha… kay rikuna kanman. [54E] Imarayku kaymanjina, qhawasqaymanjinaqa nuqa niyman manaña ñawpaqta jinachu qhichwaqa... [55E] Imaraykuchus ñaqhita nin Carlos, yachaywasikunapiqa qhichwa parlaptinkuqa, wawakunaqa mana sumaqtachu jap’iqarqanku, sumaq k’aminku, maqanku… jina i, ñawpaqta, mana imaraykuchus sapa wata… [56E] wakjinallantaq tukuy yachachiykuna yachaypi yapakunan qhichwapi… [57E] jinallataq qhichwakuna kamachiqkuna yaykuptinku, paykuna wakjinata munanku yachachinanta i… [58E] wasimanta yachaywasikunapi, chantapis manaña runakunaqa manchikunkuchu qhichwa rimayta, parlaytaraq. [59E] Ichapis kanku, kanku wasikuna, mana tukuychu, wakin manchikunpuni qhichwa rimayta, parlaytaqa; [60E] nuqa niyman aswantaña (qhichwa) t’ikarin. [61E] Chayta pikuna ruwanku?, ñuqanchik qhichwakuna, imaraykuchus paykuna rimaspa rimaspa, aswantaña atiykuchinku qhichwa rimayta, imaynataq qhawasqay nin. [62E] Imaynataq kanman pay, qhichwa runakunawan parlana… [63E] Qhichwata wiñchinku i. [64E] Kanman aswanqa rimariy parlay, imaraykutaq sumaq, imraykuta mana sumaqchu, imaynataq kanman kaymanta aswan qhipanman, chayqa sapa jukmanta i, [65E] aswanqa pikunachus yachachinku, paykuna pikunachus kamachiqkuna kanku, paykunawan llank’anakupaq, chaykama…

I4CC. [66E] Nuqa qhawasqay(manjina) kay yachaywasipiqa manaña francésta yachachinkuchu, qhichwata yachachinku. [67E] Wawakuna mana munankuchu yachayta (qhichwata). [68E] P’inqakunku, imataq kay!, mana sumaqta jap’inkuchu. [69E] Achkha wawakuna, mana jukllachu, chayrayku nuqa yachaywasipi, achkha wawakuna, pikunachus mana qhichwata yachayta munankuchu. [70E] Paykuna francésta, inglésta chaykunallata yachayta munanku. [71E] Ichapis juk chhika, p’inqakusqa kay qhichwa yachayta, pero mana sumaqta, nuqaykuqa tiyapunawayku tiyan achkha, astawan yachachiqkuna… [72E] Kay jatun yachaywasipiqa, kay San Simónpiqa mana qhichwata sumaqtachu ruwaykutaq. [73E] Españolpi importanciata qukun, qhichwa mana. [74E] Ingléspiqa francéspiqa astawan horas tiyan, sapa p’unchay inglésta francésta yachachichkanku. [75E] Qhichwari mana, tawa semestrella. [76E] Mana kanchu astawan. [77E] Mana sumaqtachu uyakunkuchu… [78E] chayrayku kayta tikrayta munayku, manaña francésta yachachikunanta, [79E] francéspaq kutinpiqa qhichwata yachachinanku. [80E] Ichapis wakin runakunaqa munanri, tiyanraq achkha runakuna pikunachus qillqachkanku, mana munankuchu, mana parlaytapis munankuchu. [81E] Nuqa Kanchaman rispa rantispaqa rantiq, pikunachus vendekun papasta, tukuy imata qhichwallapi parlayta munani, paykuna kastillanupi parlawanku. [82E] Imaraykuchus p’inqakunku, paykunapis p’inqakunku, mana wawakunallachu.

I5SA. [83E] Qhichwata parlaspa p’inqakunku. [84E] Imaraykuchus, kan qhichwapi, mana yachanchu kastillata. [85E] Wawakuna p’inqakunku, [86E] sumaqta yachanku qhichwapi, iskay simita parlanku, qhichwatawan kastillatawan. [87E] Juk yachaywasiqa imaraykuchus, qhichwa, ñuqappiqa p’inqakunku. [88E] Paykuna mana qhichwata parlay munankuchu. [89E] Kunan ancha sumaq importante kachkan. [90E] Nuqa riqsini runakunata, atillchas kapuwan. [91E] Kan enfermería, odontología paykunas waqanku, imaraykuchus mana yachankuchu qhichwata, rinku prácticas, ruwanku chaykunata. [92E] Jamuq warmisita, imatachus yachakunku tapurinku, warmisita ninqa qhichwapi. [93E] Paykuna mana yachankuchu imachus kapun. [94E] Imarayku?, paylunapis mana yachankuchu qhichwata. [95E] Kay atillchay mana yachaspaqa tapurikuwan, yachachiway, mana yachanichu. [96E] Kan wawakuna, warmis, qharis, yachanku qhichwapi parlayta… [97E] Kunanqa nini, tukuy runakuna sumaqta yachayta munanku qhichwata. [98E] Imaraykuchus kay Boliviapi, pikunachus parlanku qhichwata… ayh!, kay universidadpi, yachachinanta qhichwata, [99E] Lingüísticapi yachachinku qhichwata quinto semestremanta, apakun juk iskay phanis, kimsa phanis semana, pero mana chay sumaqchu

yachaqanapaq. [100E] Ñuqa ñawpaqta munayman qhichwa yachachikunanta, mayjinachus inglés yachachikun, francés yachachikun, achkha phaniwan, parlarinanta.

F1EQ. Qankunapis sumaqta qhichwa parlankichik. Kunan munayman ñawirinata chayta. Kaymanta kaykamalla, ñawirinkichik jatunmanta.

I5SA. Lee en quechua en ritmo normal.

I4CC. Lee en quechua en ritmo normal.

I3SN. Lee en quechua en ritmo veloz.

I2EF. Lee en quechua en ritmo normal.

I1YA. Lee en quechua en ritmo normal.

F2RC. Muy bien, ahora vamos a pasar al tercer objetivo ahí tenemos, identificar las características lingüísticas del castellano; entonces para esto vamos a leer un pedacito, empezamos por Yolanda.

La facilitadora RC hace leer a cada uno un trozo del texto sobre autoestima. Todos leen en ritmo normal y comprendieron sin dificultad el contenido de la lectura.

F2RC. Ahora en un pedacito así, le podemos poner un título a lo que hemos leído, qué hemos entendido y después una frase o algo de lo que nos ha parecido la lectura, cuestión de un minuto.

I1YA. Para crear, tener o sembrar autoestima a un alumno, primeramente el profesor debe crear espacios de confianza, para que a través de ese camino pueda él dar más motivación impartir más autoestima para el superamiento (la superación) de sus alumnos, eso sería la parte más primordial en lo que yo he leído para que una persona pueda surgir adelante.

I2EF. Yo le puse la importancia de la autoestima, personalmente pienso que es muy importante porque la autoestima influye mucho en la persona ¿no?, depende mucho… porque si uno tiene una autoestima baja, la persona cae, no tiene ánimos para nada y por eso mismo es muy importante, eso no sólo se ve en la persona mayor sino también en los niños, en el aula mismo, se debe siempre, digamos, levantar esa autoestima que tienen los niños para que puedan tener un buen estado de ánimo… eso se puede dar en los juegos, actividades ¿no?

I3SN. La importancia de la autoestima en la persona, la autoestima influye en la persona… y en la autoestima y en la persona y su desarrollo.

I4CC. Importancia de la autoestima, la autoestima es tan importante como la vida misma, de ella depende el éxito o el fracaso de una persona, la autoestima nace de uno mismo motivando y dejándola en la casa, no solamente el profesor como materia, porque si el chico tiene una buena autoestima y los padres van fomentando, motivando eso… si en el colegio le inciden motivación y apoyo va a triunfar, va tener éxito, pero si no tiene su propia autoestima él mismo, no hay colaboración en la casa ni en el colegio no creo que triunfe el muchacho.

I5SA. La autoestima es un factor importante que nos ayuda a aceptarnos como somos, actuamos o pensamos, y… es importante levantar el autoestima no solamente tiene que ser de afuera hacia adentro sino que uno mismo tiene que pensar para que pueda vencer su objetivo.

F3TL. Well, I am going to continue speaking in English, OK?, we are going to do the same activity, so, you have to repeat the paragraphs, OK?, different founds about the paragraphs, making what you understand, what do you think, something like that, OK?… So, you will start please Yolanda.

I1YA. She reads slowly.

F3TL. OK Yolanda, what do you understand about that is reading (you read).

I1YA. [101E] I think I understand that the America Latins (Latin Americans) very important, because the future can make different aspects, for example for forms, forms the life…custums, thinking… the culture is… (wide).

F3TL. Please.

I2EF. She reads slowly.

I2EF. [102E] I understand this paragraph, it is speaking about the people's life…, meeting…, for example the history, the culture…

F3TL. Thank you Elizabeth. Sabino please.

I3SN. He reads slowly.

I3SN. [103E] This paragraph talks about the indigenous, indigen(ous) people, about the transmit… that means…

F3TL. Thank you Sabino. Carlos please.

I4CC. He reads with normal rhythm.

F3TL. OK. How do you think about that?

I4CC. [104E] This paragraph…. we have our incas, our Quechuas, Aymaras, how (do) they believe in the ground, in the place they have. [105E] We have the Pachamama, I think it is very very important, we construct about… the place would be very important, for our people, for our country…, really really important.

F3TL. Please Hernán

I6HV. He reads with normal rhythm.

I6HV. [106E] I understand (it talks about) indigenous peoples (people)… because they following their custums, their heritate (heritage), their nature, the wind (he pronounced [waind])…

F3TL. Thank you.

I5SA. She reads slowly.

I5SA. [107E] Indigenous people they have according to… as a way…as a way of connecting the Quechuas, and they talk (about) the culture right.

F3TL. Please in the piece of paper that you have, that you have already read about the Quechuas, please you have to write that meaning… OK? …. (about) reading or maybe that you have … please write down in the piece of paper…

They (the participants) are writing.

F3TL. Now, we are going to continue reading.

F1EQ. Acerca de los procesos más utilizados… en las tres lenguas, sobre el quechua diría que, lo más difícil para aprender esta lengua es, para los que no practican mucho… opinar acerca de algo en una lengua, uno tiene que pensar en la lengua o tratar de hacerlo… porque es tan diferente… la estructura más que todo, entonces, yo diría que sí hay una buena no más, digamos, forma de estructurar las ideas y un poco de dificultad de expresar en algunas personas… en cuanto a la lectura, se practica… no siempre pero cuando hay oportunidad… estamos identificando la escritura que existe, era única la universidad de…tratando de ir sobre las lenguas, importancia del quechua, ha habido nomás una buena lectura y se han cometido errores que no son mayores, yo diría, eh… sí estamos en un manejo del quechua.

I6HV. [108E] Yo tengo una opinión bien de acuerdo con la tesis de aquí, el gran problema de los hispanohablantes que manejan el castellano y queremos aprender el quechua como segunda lengua, muchos de ellos que no saben quechua, quieren de alguna manera castellanizar el quechua… manejar la estructura lógica que maneja el castellano, [109E] sin embargo debemos entender que el quechua es absolutamente diferente porque es una lengua aglutinante, aquí está la gran diferencia con el español, [110E] por ejemplo tenemos una palabra que es “tata” que es padre, en castellano digo “mi padre” poniendo el posesivo delante, mientras en el quechua qué ocurre voy a poner atrás una partícula posesiva y dicen “tatay”, y seguimos adelante para el castellano “para mi papá” sigo yendo hacia adelante aumentando, en cambio en quechua va aglutinando al revés “tataypaq” (traducido: para mi papá). [111E] Entonces, con este pequeño encuentro, el quechua es una lengua aglutinante, [112E] y que toda persona que tiene el castellano como primera lengua tiene que tener esa conciencia, tiene que internalizar esa lógica primero para poder verlo al quechua como una lengua muy diferente del español.

I4CC. [113E] El problema de todos los que aprendemos un segundo idioma, tercer idioma, lo que hacemos, lo que pretendemos hacer es… tratar de agarrar las estructuras dentro la gramática o los sonidos dentro la fonética de nuestro primer idioma y tratar de adaptar como lo decía… en nuestro tercer idioma o al revés, [114E] …de los idiomas originarios, primer idioma, tratar de poner al segundo idioma… [115E] y una vez que internalizamos, después de haber estudiado bastante, después de haber pasado muchas clases, nos damos cuenta cómo funciona la gramática de ese idioma, [116E] nos quedamos ahí porque no hay práctica, no hay una práctica real, por ejemplo del quechua qué pasa, enseñamos los sufijos, etc, etc, en la clase los chicos captan, practican pero, ahí se acaba. [117E] No van afuera, no practican… pudieran practicar con sus papás, sus abuelos, en la Kancha, en algunos lugares donde se habla el quechua pero no lo hacen, [118E] no hay mucha motivación, [119E] y con el inglés, peor aún, no hay ningún lugar donde se pueda practicar después de haber aprendido las estructuras del inglés, [120E] practicar un rato en la calle pero ahí se acaba, [121E] no hay una práctica real… [122E] lo cual debería haber, nosotros los docentes deberíamos colaborar, facilitar para que nuestros alumnos sí vayan y practiquen ese idioma, [123E] una vez que se den cuenta cómo funciona, practicar, practicarla hasta que ellos internalicen y algún día puedan utilizar esto.

RTL. …Quisiéramos escuchar a Raúl que también conoce un poco de quechua… ¿cuál es la experiencia aquí en Cochabamba…

I7RP. [124E] Gracias, en principio Buenos días, no pude estar a tiempo porque olvidé que tenía segunda instancia y por ahí me atrasé. [125E] Ah… no comparto con la opinión de Hernán en el sentido de que es otra lógica, [126E] yo preferiría decir otra racionalidad, [127E] pero discreparía en reducirlo no sé si ésta ha sido la intención solamente a la estructura, precisamente, yo estoy con la idea, la noción de trabajar la racionalidad quechua, que no se puede reducir a la estructura, [128E] ahora, en ese orden yo puedo coincidir que no es contradictorio la opinión de Hernán, y podríamos coincidir en lo siguiente eh… la dinámica creo que Carlos también señalaba: que sentimos vergüenza que no hay

espacios, [129E] yo creo que hay de todo, hay de todo, no podríamos tipificar ni siquiera para esta Facultad, esto es lo mejor, no, en este momento, por ejemplo, la licenciatura en EIB podía haber esta característica, en PROEIB puede haber esta otra característica, en Lingüística podía haber… no sé son distintas, como distintas son las personas y los intereses con los cuales nos manejamos… en ese sentido yo creo que hay de todo; [130E] para puntualizar: primero, han visto que hay también entre nosotros cierta vergüenza hablar el quechua, [131E] yo tengo un primo hermano que es docente en tecnología y siempre pongo este ejemplo… [132E] acá en la Universidad yo le hablo en quechua y él cuando llegamos a su casa de visita o él viene a mi casa de visita, siempre me dice no me hables en quechua en la Universidad, me haces quedar mal con mis estudiantes, [133E] y efectivamente, no es lo mismo que hablar quechua en una Carrera de la licenciatura de EIB o en una Maestría de PROEIB Andes o en Lingüística, no es lo mismo que en Tecnología; [134E] Tecnología tiene otros intereses y probablemente para nada el quechua… y por ahí no les interesa, es legítimo, probablemente les avergüenza, [135E] porque en definitiva les aminora digamos su ascenso social… no sé puede ser… su estatus social, por ahí hasta se puede legitimar, por qué condenarlos a los compañeros, entonces yo me he puesto a pensar con mi primo que se llama Pedro, [136E] y si creo que tienes razón, pero, por lo menos aquí hablame, no pero… cuando estamos un poco mareaditos, él se suelta, [137E] qué es lo que pasa, acaso solamente es cuestión de estatus, parece que no, parece que también por un proceso de alienación, [138E] por lo cual la persona efectivamente está deseando no pertenecer más a este grupo social, eso puede ser, es una hipótesis solamente, [139E] en cambio sucede al revés, también, gente que no sabe pero se identifica, entonces, hace esfuerzos por querer aprender y hasta pronuncia mal y hasta puede estar sin querer efectuando un idioma como puede ser el caso del inglés, [140E] yo no puedo… el inglés, tengo dificultades, entonces… dificultad para el inglés, peor que para el castellano o para el quechua, no hay espacios, [141E] y cuando uno lo busca se encuentra con evangélicos… ese tipo de cosas creo que yo por mi parte podría aportar en la línea de Hernán y Carlos.

I4CC. [142E] El tiempo está cambiando, que la gente busca ya de hablar (quechua) pero eso es muy relativo no es tan cierto… [143E] yo veo a mi primo tiene vergüenza hablar el quechua y eso ocurre como en el caso de él por ejemplo… [144E] en mi caso por ejemplo, a mí me prohibían aprender quechua, [145E] tiene que aprender español, tiene que ser ciudadano boliviano, más o menos así, en ese sentido, [146E] por eso es que mi idioma materno es el español y luego el quechua… [147E] pero esto debe cambiar de nosotros mismos, hemos hablado de autoestima, nosotros debemos cambiar, no podemos ir hacia el quechua, cómo lo ven y nosotros… nuestro idioma originario, [148E] vamos a defender eso no importa donde estemos, [149E] no va a pasar como el caso de mi otro hermano… en una situación que donde no se hable el quechua, uno tener vergüenza y eso pasa; [150E] yo, estoy consciente que mi quechua es importante y es, que más puedo decir, útil para la sociedad, [151E] si tengo eso metido en mi cabeza, no importa con quién esté ni cómo esté voy a hablar en quechua pero si sólo he aprendido para hablar en mi clase, para enseñar a mis alumnos o para ir al campo y ahí nomás, [152E] pero acá en la ciudad, hablar con un doctor o con un abogado o en una oficina, sé como me van a tratar si es que hablo quechua, [153E] si yo tengo eso en mi cabeza, yo mismo voy a hacer que me avergüence del quechua y esto nosotros como docentes y compañeros acá tenemos que cambiar, [154E] primero nosotros debemos cambiar para que nuestros alumnos hagamos de que cambien, hagamos de que les guste, de que vean la importancia del quechua…

I7RP. [155E] Creo también con relación al quechua, existe una tendencia a mistificar el quechua como un idioma bonito, bello… [156E] yo creo que es como cualquier otro idioma ¿no? entonces habría que mostrarlo así, como cualquier otro idioma, con su propia estructura, lógica, etc. ¿no? ese es un punto ¿no? [157E] El otro punto que también hay una tendencia, yo particularmente he sido testigo en algunos cursos… de que el quechua es instrumentalizado institucionalmente, pero también a raíz de lo que el… en beneficio de las propias personas, legítimo o no pero se instrumentaliza, [158E] es decir uno por ejemplo no hace mucho estuve en un curso de Diplomado, con gente que está haciendo Diplomado en quechua… necesitamos el cartón urgente aunque no hemos dado todavía nuestro

examen final ¿no? entonces eso nos permite competir en el magisterio… [159E] pero a veces se instrumenta y el propio gobierno con una errada política está invitando a él ¿no es cierto? [160E] El otro caso… por ahí tengo este tipo de puntos, señalo que por ejemplo esta quimérica política del gobierno que los funcionarios públicos tiene que aprender en dos lenguas, eso es quimera, nadie va a aprender por decreto… y aunque haya esos estímulos de ascensos, y aunque les cierren las puertas a aquéllos que están entre nosotros… ese es el punto. [161E] El otro punto que quería señalar, cuando uno habla, se siente orgulloso o naturalmente fluye su quechua y está hablando en la Kancha pero la gente ya no le responde en quechua y no te dicen por qué, por qué sí, por qué no, depende del tema, te responde en castellano; [162E] entonces qué hacemos ahí, si insistimos la gente como…

F3TL. Vamos a llegar justo a lo que está tocando… Me gustaría que volvamos al tema… más se practica, más a nivel oral, más a nivel escrito…

I6HV. [163E] Yo creo que, todos los que hablamos quechua… ni me acuerdo cómo he aprendido el quechua, ha sido el entorno de mis abuelos, de mi familia aunque he crecido en un ambiente donde era puro castellano, en Uyuni, [164E] allá no habla nadie quechua y un poco de aymara por Salinas, y algo de quechua, pero la población es absolutamente castellanizada… [165E] las comadres hablaban en quechua, [166E] he ido siguiendo durante las vacaciones ¿no? entonces creo que no tengo problemas… en un medio natural ahí está la voluntad del quechua; [167E] entonces aquí un poquito rescatando lo que dice Raúl, qué ocurre si necesitamos una política lingüística agresiva, o sea política lingüística regresiva donde los libros sean en quechua, porque no es imposible… [168E] ahí está la gran dificultad… una tesis de una investigación que se ha hecho en Capinota, por qué la gente del campo no quiere acudir al médico de la ciudad, porque le habla en castellano porque nadie le entiende… [169E] firmamos todos hasta porque no van a escribir… [170E] Entonces a partir de ahí es una herramienta imprescindible… (el quechua), [171E] y conscientizar a la gente que tiene que tener trilingüismo o bilingüismo, una política lingüística agresiva, [172E] cuando uno vaya a la oficina, yo o cualquiera de nosotros se pone… abarcas y se viste campesino, hablamos en quechua, nos van a tratar mal, pero al día siguiente volvemos con corbata, bien puestos con zapatos lustrados… [173E] Entonces, ahí está la gran discriminación de una lengua, [174E] especialmente nosotros mismos… [175E] siempre es español aunque en forma de facto, igual lengua prioritaria porque por encima del quechua, del aymara; [176E] nadie lo declarado así pero ahí está el castellano como lengua.

F2RC. Es justamente a esa conclusión a la que ahorita estamos llegando, si nos vamos a las conclusiones en el dos, ahí vamos a ver las ideas que hemos ido viendo hasta ahora, así hemos identificado, comprendemos, hablamos ya sea en quechua, en castellano e inglés, entonces así en la conclusión lo que podríamos concluir es que por lo menos hasta el quechua y hasta el castellano donde hemos ido viendo a nivel oral pareciera que nos comprendemos en quechua y en castellano igualmente, no esa esa la conclusión, si hablamos en quechua comprendemos también, los trilingües, ahorita estamos trilingües ¿no? aquí, entonces se comprende igual que el castellano el quechua o hay diferencia, creo que es igual, en la comprensión cuando hablamos; entonces, podría ser esa una conclusión, que a nivel oral tanto el castellano como el quechua es similar la comprensión.

I7RP. [177E] Ruth, podríamos argumentar a esa conclusión, dependiendo también de que en algunas circunstancias algunas palabras se nos escapan ¿no?, hay algunos neologismos o arque… antiguos o arcaísmos, que sucede que están recuperando y ¿ha dicho?, ¿no sabía?, en quechua ¿no es cierto?...

F2RC. Ya, entonces se decía, a nivel oral nos comprendemos y a nivel escrito hemos podido ver o sea hemos leído los textos, a nivel escrito parece que en castellano hemos entendido ¿no ve? pero en quechua hay dificultades a nivel escrito, escribir y de leer ¿no ve? Posteriormente a una conclusión que estaríamos llegando entre todos, están de acuerdo? Que a nivel de escritura y lectura hay dificultad en el quechua, pero en el castellano se comprende fácilmente, se comprende la lectura y la escritura del castellano ¿estamos de acuerdo? Porque hemos sido partícipes.

I8NL. [178E] A lo que yo he observado, las personas del campo más hablaban quechua, hablaban quechua, [179E] y sin embargo en la escuela aprendían en castellano, pudiendo escribir más bien en castellano que en quechua es más difícil la escritura… [180E] creo que era… hablaban quechua oralmente, escribir no podían, escribían en castellano, [181E] hablaban también en castellano, o sea, ha habido una dificultad, aún todavía existe… [182E] podíamos modificar como dicen con políticas lingüísticas o políticas educativas.

F3TL. En realidad es el mismo objetivo que se busca con el idioma inglés ¿no? saber si a nivel oral aunque en escritura tenemos la misma habilidad tanto en castellano, en quechua y el inglés, como somos trilingües, eso estamos viendo ¿no es cierto? Entonces, ya se había sacado una conclusión y creo que estoy de acuerdo con ella desde el punto de vista de que existe predominio a nivel oral en primer lugar el castellano, en segundo lugar estaría el quechua y en tercer lugar por lo que hemos visto la lectura, el hecho de hablar, etc, estaría el inglés, esa es la conclusión a la que yo puedo llegar y percibir, no sé si están de acuerdo con ella. Sí, bueno.

RTL. Terminado ese objetivo vamos al break, al descanso, a la saqra hora.

I7RP. [183E] Desde el punto de vista castellano es la hora mala, del quechua es la hora crítica, es la hora donde más necesitamos.

I7RP. [184E] Eso justamente estoy trabajando, el castellano es como una lengua occidental, indoeuropea, dicotómica ¿no? lo bueno, es solamente bueno, lo malo siempre va a ser malo, [185E] no concibe que un bueno podría ser malo o al revés; [186E] esa es la riqueza creo del quechua, juega por dos… [187E] Los dos somos entendidos en nuestros…. mis papás se fueron y me dejaron al cuidado de uno de mis abuelos, entonces cuando regresan… [188E] mis hermanos menores no hablan (quechua), quieren hablar, tienen mucho balbuceo, y se explica, [189E] es una situación, mis papás se fueron a las minas y me dejaron a mí al cuidado del abuelo, y cuando regresan, entonces mis hermanos no pudieron desenvolverse en el contexto y ahora mismo no pueden hablar quechua; quieren.

I6HV. [190E] Por ejemplo mis hijos, ni una palabra en quechua.

F3TL. Porque usted no les habla.

I6HV. [191E] Sí, todo es castellano… [192E] uno tiene que aprender a escribir más en quechua.

F3TL. Lo que yo he visto… la gente que tiene su celular, espontáneamente hablan en quechua, en micro, en trufi, en la calle, están hablando en quechua, se olvidan… no importa donde estén están hablando en quechua.

I7RP. [193E] Lo cual, podríamos ensayar una conclusión, no es que haya resistencia a hablar… en cambio cuando uno está solo se concentra más o menos en la distancia, como estará como que suelta su imaginación, su cerebro, los controles y está más allá pensando, se olvidan de su entorno inmediato, parece que es eso. [194E] Yo quería comentar también con mi hijita, me ocurre dos cosas, yo tengo una hija de 13 y la otra de 12, cuando les hablo en quechua me entienden, [195E] ‘ah, pero no podemos hablar papi’ y hablar no quieren, [196E] pero, cuando les hago escuchar canciones o canto en quechua ‘!ay bonito, qué cosa es esto!’ hay una atracción a la música.

I6HV. [197E] Cuando una vez comentábamos en mis clases con mis alumnos… le critican a Evo… no profe, nos va a salir mal, no pronuncio bien las palabras, que aquí que allá… [198E] pero de qué nos vamos a avergonzar si eso es lo que somos, [199E] pero cuando se equivocaba el gringo Goni… ay que bonito se equivoca el Goni, porque qué bonito… [200E] Entonces, de qué lado estamos jugando, probablemente estamos contra ellos… [201E] inglés… y sin embargo estamos despreciando nuestra gente, a la gente que habla; [202E] entonces hay que también que conscientizar… [203E] hay

interferencia con la primera lengua quechua… [204E] probablemente está en su auge los movimientos sociales están saliendo nuevos líderes, tienen todo el derecho, pueden llegar, mejor si se hacen entender en su lengua, [205E] por ejemplo, yo no tengo nada contra Reyes Villa que ahora más que nunca está defendiendo a los pobres haciendo doscientos proyectos, trescientos proyectos, quinientos proyectos, [206E] nunca había hablado o nunca había escuchado decir una palabra en quechua a toda la gente que está en las comunidades… [207E] Ahora, por qué no hay otros docentes, cuando más bien debería ser el instante oral quechua para entender y diversificar… [208E] Dicen, ¡nosotros estamos en esa labor, tenemos en el presupuesto! [209E] Entonces, falta eso, las mismas autoridades, la modalidad, el manejo (de la lengua).

I7RP. [210E] Y qué pasa con los dirigentes sindicales, campesinos reconocidos por la historia, etc. ¡Compañeros puenteta bloqueamuna! Entonces… Tenemos palabras así (quechuañol).

I8NL. [211E] Yo soy de las provincias de La Paz, mi primera lengua es aymara, [212E] por x (ekis) razones me quedé en Cochabamba, [213E] y estudié en un colegio pues no me interesaba estudiar el quechua, [214E] pues no me identificaba ¿no?, [215E] una vez salido del instituto normal, entonces fui a trabajar a una de las provincias de Cochabamba donde se hablaba quechua, [216E] entonces yo llegaba allá y primera vez que yo trabajaba en las minas, era trilingüe, [217E] aún todavía no necesitaba quechua, [218E] cuando me fui a una comunidad pura quechua, donde me sentido mal ¿no? quería reírme, quería hablar pero las señoras no podía hablar, reían y yo como zoncita me reía también… [219E] entonces, yo digo cómo no puedo aprender, [220E] tengo que aprender, [221E] íbamos juntos a Cochabamba, entonces mis compañeros me decían: tú eres aymara porque no te vas a Caracollo, andate allá, allá vas a estar mejor y otro puedes estar en contexto aymara ahí mejor puedes estar, una autoestima muy baja… [222E] pero voy a aprender decía, y he aprendido… la cosa es que ya podía hablar y más que todo creo que estas cositas me impulsó para así poder entrar a la gente, para un poco fortalecer lo que es la estructura en quechua. [223E] Siento que, la autoestima hace mucho y cuando yo estaba pequeña hablaba aymara y las personas me decían y mi papá: no hables en aymara, nos haces quedar mal, mejor habla castellano, [224E] porque yo no podía tampoco hablar fluidamente castellano, [225E] tenía que callarme aunque quería decir, no podía mentalmente las palabras, entonces tenía que callarme nomás… [226E] y he aprendido oralmente igual otras personas nos enseñaban en castellano y algunas palabras el profesor nos decía: van a escribir todos los animales que no tienen hueso, sin esqueleto, yo escribía todos los animales que no tenían hueso, preguntaba a mi mamá y me decía mi mamá: pilpinto, sik'imira, yo anotaba, [227E] y el profesor me lo revisa al día siguiente y se reía pues de mi cuaderno 'no se dice sik'imira, se llama hormiga', [228E] ese profesor recién llegado… [229E] no entendía las palabras cuando estaba chiquita, estaba en primer curso, [230E] creo que como docentes es llevarles al contexto, enseñarles…, [231E] viendo uno creo que nunca se puede olvidar también ¿no? y más que todo pienso que, cuando una persona tiene esa necesidad, esa voluntad, creo que se puede aprender, [232E] he aprendido, como dice la pregunta no tiene límites ¿no? ahora puedo hablar quechua, [233E] puedo hablar aymara o puedo comunicarme.

RTL. Gracias a todos, continuaremos.

F2RC. Vamos a pasar al objetivo número 5 y es, bueno, ya hemos estado hablando sobre eso, justamente, las situaciones comunicativas de las lenguas, en qué situaciones hablamos el quechua, el castellano, el inglés. Lo primero que vamos a hacer este… entonces, en las fichas que les ha tocado algunos a dos, algunos a uno, por ejemplo en la casa, Raúl qué idioma hablas en la casa.

I7RP [234E] Indiferente, indiferente, eh… a raíz de este proceso de globalización, las cosas económicas incluso me han hecho incursionar en el inglés ¿no?, [235E] he visto la necesidad de que los niños deberían desde niños hablar el inglés, [236E] como no hay espacio para… entonces pues, bombardearles, les he comprado videos y les hablo, come here! y entienden, [237E] entonces estoy racionalizando así el proceso y creo que hablo indistintamente las 3, [238E] sin embargo debo admitir

que priorizamos el castellano, [239E] secundamos el quechua en mi caso y eventualmente también el inglés, ahora, eso en la casa y además con los niños; [240E] en el caso con mi pareja, creo que es más el castellano y a solicitud suya el quechua, nada más. [241E] En oficinas públicas, definitivamente castellano, no creo, no tengo alguna experiencia que haya hablado en quechua en alguna oficina, aunque si se puede decir oficina… [242E] El comercio, muchas veces yo he hecho ironía, me he mofado de las vendedoras, vendedores, les he hablado en quechua, [243E] he tenido conflictos con los vendedores, precisamente he reaccionado… que discrimina a las personas, es excepcional, como anécdota, pero no es así cotidiano, [244E] pero en las oficinas, castellano.

I2EF. [245E] En reunión familiar, bueno, en el caso mío cuando estamos en familia tendemos a hablar en quechua. [246E] Yo, como hablo algo del inglés, bueno palabras sueltas le enseño a mi sobrino pequeño de dos años como los animales, son palabras sueltas nada más, [247E] y después… pero más tendemos a hablar el quechua y poco el castellano en la casa. [248E] Bueno, en las ferias si o si hay que hablar algunas en quechua, [249E] yo siempre les hablo en quechua para que no se sientan mal… de confianza, cuando voy de compras les hablo en quechua, [250E] castellano un poco se utiliza en la feria ¿no?

I8NL. [251E] A mí me tocó en el barrio, qué idioma se habla en el barrio indistintamente ¿no? en el barrio en que yo vivo hay gente que son hablantes quechuas, hablantes aymaras, también de castellano ¿no?, [252E] yo indistintamente puedo comunicarme con ellos, [253E] pero en su mayor parte es el castellano ¿no? más que todo con los estudiantes. [254E] Y en el aeropuerto la comunicación que yo hablo es más en castellano porque no puedo hablar inglés, a pesar que estudiado inglés pero no he practicado.

I3SN. [255E] En la calle, bueno yo estaba en una situación pero… si me hablan quechua, les hablo en quechua y sino en castellano. [256E] En la escuela, en el instituto sería en mi caso, en quechua. [257E] En la universidad con compañeros que hablan quechua, quechua; con los profesores que enseñan quechua igual, quechua, les hablo en quechua. A la licenciada Zurita en quechua, al doctor Raúl Perez no le he podido encontrar, también (hablaría) en quechua.

I4CC. [258E] A mí me ha tocado en la comunidad de origen o de visita, infelizmente no visito ninguna comunidad de origen, vivo en la ciudad, Quillacollo… supongo que en la comunidad de origen hablan el idioma de origen quechua o aymara. [259EV] El otro aspecto es movimientos sociales o de protesta o eventos políticos, de igual manera no participo de ningún movimiento social, político, [260E] pero lo que veo en la calle lo que quieran hablan quechuañol, ni siquiera el quechua ni el español puro, mezclan ambas cosas… depende del estatus social de la persona… hablan quechuañol.

I6HV. [261E] En espacios recreativos y deportivos, por lo general en espacios recreativos de acuerdo al contexto en la ciudad es el castellano, [262E] si me voy por ejemplo al campo un lugar que se llama Sorata, al frente de Sipe Sipe, más o menos a unos 30 kilómetros de aquí y allí hay un contexto totalmente quechua, jugamos fútbol, qhichwapi parlayku, pukllakuyku, aqha upyarikuyku (risa del público) y yo me acomodo a lo que soy, no hay estatus, … entonces es para mí una, tengo que identificarme con ellos, yo les quiero a ellos. [263E] Supongo en la cancha todo es castellano, nadie hace barra en quechua...

I5SA. [264E] Dependiendo ¿no? a qué tipo de fiestas se refiere… por ejemplo si son fiestas sociales… uso el castellano, [265E] en cuanto a fiestas por ejemplo familiares yo me comunico mayormente en quechua.

F2RC. Bueno, esto es un inicio, seguramente más adelante, ahora… todos hemos escuchado lo que cada uno hace, pero entre todos tendríamos que llegar a la conclusión Nº 3, cómo se distribuyen las situaciones comunicativas, dónde se usa cada una de las lenguas ¿no?, entonces decíamos primero en

la casa, Raúl nos decía indistintamente con los niños diferente, con la pareja diferente, ahí que podíamos entre todos sacar de conclusión, estas conclusiones serían individuales.

RTL. Cada quien, depende con quien habla, el quechua está presente digamos en algunas casas supongo yo creo ¿no?, el castellano si debe estar presente en todas las casas.

F1EQ. Tal vez podríamos concluir que la mayoría o todos tenemos algún pariente quechua hablante, sino es solo quechuahablante, es bilingüe ¿no?... tendemos a preferir el castellano para charlar cuando somos bilingües ¿no? cuando manejamos bien las dos lenguas tendemos a manejar o preferir el castellano, yo por ejemplo, cuando hay un quechuahablante en mi casa, los dos hablamos en quechua ¿no?... y utilizamos las lenguas de acuerdo a nuestro interlocutor ¿no? con quien estamos charlamos. Veo en muchos casos también… entre los orureños así como don Hernán que a pesar de ser bilingües preferimos el quechua… para mí que escogemos hablar. La gente escoge en el contexto.

F2RC. Cuando se trata de espacios de enseñar o algo así, por lo menos algunas palabritas al sobrino y como decía Raúl también va mencionando algunas cosas pero con el objetivo de ir enseñando. Tal vez sería bueno tomar en cuenta como una conclusión para enseñar a nuestros hijos diciendo algunas palabras en inglés, pero la mayoría hablamos en castellano, quechua, o castellano, o quechua también, sería una conclusión.

RTL. También hay costumbre de usar inglés en casa pero muy poco… sabemos pero no hay contexto, entonces es una lengua extranjera.

F2RC. En el caso de las oficinas públicas, bueno, según la experiencia de Raúl también se habla mayormente castellano ¿estamos de acuerdo?

I6HV. [266E] Alguna vez, se ha escuchado por ahí gente que no habla muy bien el castellano por ejemplo… gente que entiende muy poco el español y que preguntaba en su lengua quechua… mayman kunan risaq, imata ruwanay tiyan ¿no? y a veces hay gente también en las oficinas que le habla en quechua en este caso… [267E] no podemos decir que está absolutamente ausente de todas las oficinas, [268E] por ejemplo en la policía, hay algunos que hablan quechua, [269E] pero sí de origen cochabambino entonces quechuapi, si les habla en quechua y les dicen que es lo que tienen que hacer en quechua… [270E] entonces desde mi punto de vista no tendríamos que no se habla en las oficinas públicas.

RTL. No serían los lugares ¿no? sino las personas, las personas con quienes hablamos ¿no?, luego… y en la casa otra ausencia donde no se habla inglés…

F3TL. Siguiendo entonces, vamos a trabajar en esta oportunidad el objetivo 6, 7 y 8 que es identificar la lealtad lingüística hacia el quechua, hacia el castellano y hacia el inglés, es decir, cómo nos sentimos nosotros cuando nos comunicamos en esos idiomas, qué sentimos, nos sentimos bien o cómodos, sentimos vergüenza tal vez en algunos casos. Entonces, el primer caso que es **identificar la lealtad lingüística hacia el quechua** vamos a trabajar, es una pregunta simple **¿Cuándo escuchas hablar en quechua tu sentimiento es de: rechazo, aceptación, vergüenza, orgullo, cómo es?** Las hojitas que les ha tocado, ¿qué dice el tuyo Elizabeth?

I2EF. Sentimiento de miedo.

F3TL. ¿Por allá?

I3SN. Complejo de inferioridad.

I6HV. Inferioridad hacia el quechua.

F3TL. Esos son solamente ejemplos, cada uno tiene su sentir en cuanto al idioma, entonces, respondiendo a la pregunta qué es lo que ustedes sienten, cuando escuchan hablar en quechua, cómodos, avergonzados, con complejo de inferioridad… cómo se sienten.

I7RP. [271E] Yo me siento inmediatamente invitado a jugar, es una de las cosas que reinvindico de mi idioma, [272E] cuando hablo quechua, usualmente juego ¿no?, [273E] por ejemplo cuando mi compañera pregunta: ¿y cómo tengo que decir esto?, estoy de viaje y… que llevar esto…. Imaynalla… inmediatamente estoy en una predisposición más amistosa, menos formal.

I2EF. [274E] Bueno, yo igual, me siento cómoda… en confianza, o sea nace ¿no?, entonces me puedo comunicarme…

I3SN. [275E] Bueno, al escuchar que alguien habla en quechua con ganas, con confianza de hablar… también me causa de responder con… más amigable… [276E] aunque en un contexto hay personas que no hablan quechua… igual no me siento mal, [277E] me dice alguna cosa respondo con mi lengua nativa. [278E] Me siento cómodo donde sea…

I4CC. [279E] Yo también me siento un poco más cómodo, [280E] pero también me siento inseguro, [281E] por falta de práctica creo por haber enseñado el inglés por tantos años, ha influido eso en mi quechua, [282E] primero mi español, luego mi inglés y mi quechua se ha quedado atrás, [283E] mi inseguridad por falta de práctica, me siento mal ¿no?, [284E] ayer comentábamos… pero, me siento bien cuando hay una persona que habla quechua.

I6HV. [285E] Yo, siento una especie de orgullo cuando alguien habla quechua y alguna vez… [286E] no me importa digamos si hay una persona que esta hablando algo en quechua y no puede hacerse entender, yo inmediatamente interfiero… [287E] por ejemplo y en una mamá que está hablando en castellano y no puede expresarse, yo le abordo en quechua, [288E] entonces la comunicación personal fluida y una especie de confianza, [289E] entonces veo a aquella persona que siente temor yo le digo: … siéntete orgulloso…

I5SA. [290E] Cuando yo escucho hablar quechua siento orgullosa, y mucho más cuando escucho a personas que… analizo así mirándoles, [291E] imagino que debe hablar castellano… por ejemplo por el barrio donde estoy viviendo Juan de la Rosa, tras el stadium, me estaba acercando… cuando he visto a una señora así choca, pintada y habla en quechua y yo me quedé asombrada realmente, [292E] me siento orgullosa al ver gente así realmente vale la pena, [293E] y también tengo una compañera aquí en la universidad que debe tener empleada y presumida y todo… y muy interesada en hablar quechua, muy interesada, yo la veo a ella y digo: y ella casi puede, aunque no fluidamente pero dice palabras, dice frases y está tratando de mejorar, yo quiero aprender dice ¿no? [294E] Entonces, yo me siento orgullosa al ver personas así, mucho más orgullosa, que se están interesando por la lengua.

F3TL. Entonces si a ustedes les hablan en quechua y ustedes responden en quechua, prefieren responder en quechua, siempre y cuando la pregunta sea en quechua pero.

I6HV. [295E] Por ejemplo yo les decía, hay una mamá y me dice: estoy queriendo que mi hijo, no puedo, no sé… (habla en quechua), imaynalla, imataq sutin wawaykiqpata, y yo le abordo, [296E] yo le había hablado en castellano, entonces la señora tenía un cierto temor y hay que romper esa barrera… para llamar la atención.

F3TL. Y en el sentido contrario, si estamos hablando del castellano cuando ustedes hablan en castellano a un hablante quechua ¿habría algo así? Sería la pregunta exacta porque ustedes acaban de decir que el quechua es importante, que se sienten orgullosos, que si les hablan en quechua, ustedes responden en quechua ¿Qué pasaría si fuera el caso contrario?

I6HV. [297E] Ya viene una mamá y me habla en quechua, respondo en quechua, [298E] dejo a un lado el castellano, [299E] sería contradictorio que me hable en quechua y yo en castellano, dejamos a segundo plano el castellano, porque por norma… el español o el castellano es una lengua declarado oficial en forma de facto, [300E] porque no hay una ley que dice así pero está sobre todo, [301E] sobre la temática de los quechuas de tal manera que el castellano está ahí, disponible para cualquier evento, [302E] pero, el contexto y vuelvo a repetir la persona que me hable en quechua inmediatamente le respondo en quechua sea donde sea, sea en el aeropuerto, en el hotel, donde sea ¿no? porque sino aquí no hablaríamos en quechua sino más allacito nomás…

F3TL. Lo haría entonces por comodidad.

I6HV. [303E] Claro, estamos hablando en quechua.

I7RP. [304E] En el caso de que se ve así creo que es natural responder, pero la pregunta es al revés, es decir, cuando nos hablan en castellano ¿respondemos en quechua?, yo creo que sí, [305E] algunas veces con las personas que solemos usualmente hablar en quechua, si me preguntan en castellano ¿oye cómo es? y le respondo en quechua… hay también esas variantes, pero cuando tenemos cierta confianza.

I4CC. [306E] Depende de lo que el interlocutor quiera decir, por ejemplo el caso mío, les he contado que mi quechua está no muy bien, por lo tanto, busco situaciones para practicar y donde lo hago más es en la Kancha, me ofrezco para poder comprar… [307E] y voy y le pregunto a la señora en quechua, tiyapusunkichu papa, lo que sea, pago, y me contesta en español, [308E] yo insisto con el quechua porque sé que habla, [309E] me miran y me contestan en español, [310E] creo que ven nuestro aspecto, [311E] si estuviese vestido de campesino, seguramente me hablarían en quechua, pero me ven así como estoy, inmediatamente me contestan en español.

F3TL. Y qué pasa con la lengua extranjera por ejemplo, ustedes lo hablan con quién, cuándo.

I6HV. [312E] Yo por ejemplo… solía viajar mucho entre Uyuni y Cochabamba, y hay una característica muy importante, de Oruro a Uyuni hay un flujo turístico, [313E] entonces yo abordo el tren, la mayor parte de la gente era alemana, inglesa, pero todos ellos hablan más inglés… [314E] entonces, muchos se quedaban sorprendidos porque yo les he hablado… [315E] y en Uyuni mismo, la plaza,… lleno de turistas y lugar comercial para aprender, alguna vez yo llegaba, algunos venían con un español casi cero, entonces era una buena práctica para el inglés ¿no?… [316E] y… en la casa, mis hijos han adelantado el inglés pero no hemos podido llegar hasta donde era mi deseo, implantar una educación en inglés ¿no?, [317E] pero también tienen sus propias inclinaciones, preocupaciones… [318E] veo algún turista y… me ha tocado viajar con la lingüística, ha habido espacios para poder practicar, [319E] y después en el colegio casi todos los días el inglés así que todos los días estoy con inglés.

F2RC. En al mayoría de los casos prefieres hablar con gente extranjera.

I6HV. [320E] Claro, para practicar la pronunciación, [321E] en colegio por temas elaborados lo que nosotros damos, [322E] pero en cambio con un turista… la conversación es abierta, de políticas, de costumbre, de muchas cosas que ya no son de práctica.

I4CC. [323E] De las vivencias que tiene una persona con el idioma que está utilizando, por ejemplo un muchacho de la ciudad, que su idioma nativo es el español y les estamos enseñando cada día dos horitas de quechua, dónde practica es solamente en la clase, entonces su dominio del quechua es mínimo, casi cero porque cómo se va a comunicar él con una cholita de la Kancha, lo va a hacer en español, [324E] lo mismo ocurre con el inglés, cómo aprendemos el inglés, como decía Raúl, si no tenemos el dominio, sino tenemos la vivencia del idioma, [325E] tenemos inseguridad con el idioma, entonces nos sentimos un poco inferiores tal vez dentro del idioma inglés, con los turistas porque ellos

hablan como nosotros hablamos el español, entonces eso es lo que pasa, [326E] mucho depende de la vivencia, del conocimiento que tiene una persona con el idioma, [327E] en el caso mío no tengo mucho problema con el idioma inglés porque yo he vivido en un país donde se habla, [328E] he tenido esa vivencia pero mucha gente no… por ejemplo los alumnos de Lingüística, pregúnteles a ellos cómo hablamos el francés, el inglés y el mismo quechua, cómo hablamos, no hablamos muy bien.

I3SN. [329E] Con compañeros… y hay una alumna, compañera que da clases, con ella practico, [330E] muy poco de práctico… muy poco… [331E] y nada más aquí en la universidad porque no hay contexto (del inglés).

I2EF. [332E] …digamos en las clases ¿no? pero después y una vez que terminé ya no… o sea no habido espacios ¿no? tú digamos enseñas, cuando yo he trabajado en primero básico, [333E] tampoco todo el rato se puede hablar en inglés ¿no? muy poco digamos, no hay espacio para practicar el inglés ¿no?

I5SA. [334E] Debido al espacio y contexto… yo he aprendí la lengua extranjera… [335E] no puedo hablar el inglés… después dando clases también como voy a dar clases a los chicos si todavía no sé muy bien, así que…

I7RP. [336E] No hay espacios y las veces que uno busca espacios, la última vez fui… necesitaba mejorar mi idioma (inglés), pero el asunto es que primero me cobraba caro, era una hora, no era suficiente ¿no? entonces no hay espacios definitivamente, [337E] lo que estoy haciendo es escuchar en internet, después no hay espacios.

F3TL. En síntesis entonces, qué lengua prefieren hablar ustedes como trilingües.

I6HV. [338E] …por el momento aquí en la Carrera de Lingüística… si son del área del inglés les hablo en inglés… si son de francés, procuro hablarles en francés, si son del área de quechua, hablarles en quechua… [339E] desde el momento que hemos elegido esta carrera, tengo que estar predispuesto para cualquier de las lenguas, de acuerdo al contexto, [340E] no puedo decir, primero que sea el castellano, recién el otro, si no puedo el castellano, puedo usar el quechua, si no puedo el quechua… no podría haber esa superposición de las lenguas sino tiene que venir el espacio, [341E] nosotros tenemos que buscar los contextos… [342E] los docentes no se niegan a hablar, nunca me han negado, el inglés, el francés, la madame Gina Mendez ella te atropella con su francés, entonces, nos pondremos de acuerdo mejor 'hablaremos en castellano nomás'… [343E] no habría en mi concepto preferencia por ninguna de ellas.

I4CC. [344E] Pero nosotros aquí en Bolivia, particularmente los estudiantes de Lingüística vivimos en un contexto español, todos… aunque podemos hablar quechua, si hablamos inglés, picoteamos el francés, la mayor de las cosas, comunicación etc. está en español, entonces, lo que más hablamos es el español, [345E] no es que nosotros prefiramos el español, sino que la situación se da para que utilicemos esta, por ejemplo de esta reunión, fácilmente podíamos hablar en quechua como Evelin lo estaba haciendo en un principio o en inglés como tú lo estabas haciendo, pero cuál es el idioma que está predominando en esta reunión de trilingües, el español, y es la situación que se da a nivel de Bolivia y a nivel de acá, particularmente de Lingüística, de la carrera; [346E] por supuesto que uno busca las oportunidades, nosotros estudiantes de Lingüística, buscamos las oportunidades… para practicar los cuatro idiomas, [347E] pues cada uno hace su esfuerzo por practicar pero lo que predomina es el español aunque no nos guste.

F3TL. Definitivamente ¿no? lo define el contexto, la situación, el interlocutor no como preferimos, va a depender de la necesidad del momento ¿no?

I7RP. [348E] A nivel social, creo que no podríamos hablar de preferencia, pero a nivel de intereses si podríamos hablar de preferencias. [349E] Estoy absolutamente seguro que si nos dan a elegir yo, en mi caso, escojo el quechua.

I6HV. [350E] Complementando, para tal vez llegar a esto, me hubiera gustado si en un principio, los que estaban al principio debían elegir qué idioma hablar… [351E] nos ponen como una cadena fuerte agarramos y nos comunicamos en castellano, [352E] pero, veamos por qué razón, porque es la lengua que la manejamos más adecuadamente, con la cual podemos exponer nuestras ideas con mayor precisión, [353E] porque si vamos a elegir inglés o quechua, vamos a tener que procesar todavía lo que vamos a tener que elegir, entonces, ahí vamos a tener la dificultad que estamos analizando en este momento, [354E] porque no es la lengua lo que se impone, nuestro contexto, no es así, eso solamente…

I7RP. [355E] Por eso la preferencia más racional, [356E] otra cosita que quisiera acotar, ayer me han … (cautivado) con este razonamiento, español no es lo mismo que castellano y con este ejemplo me dicen, por qué si hace rato se ha homologado digamos que es igual; 'no, no es lo mismo', [357E] y cómo, y vamos a escuchar un video traducido por españoles y otro en castellano, digamos por mexicanos, entonces ciertamente tiene modismos un video traducido en castellano, lo cuento así como anécdota.

RTL. Pero tampoco hay diferencias con predominio…

F2RC. Bueno, continuando entonces, ya nos vamos al noveno objetivo, identificar la trayectoria, o sea cómo nosotros nos hemos hecho trilingües y por qué, si este proceso para nosotros ha sido fácil, difícil, ha sido divertido. Entonces hemos ido escuchando, ya nos ha ido comentando Hernán como se ha hecho trilingüe ¿no?, pero podemos ir ahora mencionando esos aspectos ¿no?

I7RP. [358E] A ver yo… de muy chico aprendí a beber, [359E] y… mi mamá, que es como les había dicho anteriormente estaba en las minas, así que uno de esos días me encuentra bien bebido, tronado. [360E] Ella llegó de siglo XX a las seis de la mañana y a las siete u ocho estaba ya en mi casa y yo estaba durmiendo, [361E] entonces la escuché llorando como en sueños, a propósito de esto, cómo es posible que mi hijo y además…me contaban que yo no quería creer cómo mi hijo tan chico va a beber, [362E] estoy hablando de 13 años, guitarrero y todo ¿no? [363E] Entonces me llevan a los 14 años a las minas y yo le hago desafío a mis padres, [364E] no voy a poder estar aquí devuélvanme a mi Tarata, [365E] entonces mi papá me dice, no te voy a devolver porque ahí te vas a volver borracho y eso… [366E] y les digo: miren, no voy a ser el mejor alumno probablemente pero no me voy a aplazar como hasta ahora no me aplazado, así que… si tengo buenas notas digamos sobre los 5 ustedes me devuelven mi Tarata ¿hecho?, hecho. [367E] Sucede que al mes de mayo se presentó un concurso y mis notas habían sido las mejores, no sé por qué, me enviaron a un concurso, [368E] no sé tal vez de pronto ustedes lo han podido ver, en La Paz había un señor Lalo Lafaye inició un programa de conocimientos generales, [369E] no sé que otras cosas, me enviaron ahí representando al Colegio, Colegio Bolivia, [370E] oiga con tan buena fortuna que me becaron a los Estados Unidos, [371E] fui a hacer allá el colegio, en Orlando y casa de convenio… mi asistente era una dominicana, [372E] bueno ella hablaba castellano, obviamente también el inglés pero a mí me hablaba en castellano, [373E] y yo odiaba el inglés, odiaba, [374E] así que en la primera vacación me vine nunca más volví y después a mi Tarata, y salí de allá bachiller. [375E] Ya después cuando entré a la Universidad vi la necesidad del inglés. [376E] Entonces, ahí digamos empezó mi apego al inglés, necesitaba siempre. [377E] Otra cosita, me traje un cassette de Estados Unidos que ese tiempo estaba sonando tanto, estoy hablando de los años 74, 75 de los Carpenters, [378E] toda esa melodía me gustaba, a partir de ello he empezado a acercarme. [379E] En cuanto al quechua, compartiría un poco con Hernán, no sé determinar si tengo como lengua madre el castellano o el quechua porque al igual que Hernán mis parientes, mi mamá, mi papá, exceptuando tal vez mi abuelita, que en algunos casos también mi abuelita decía: no, no quechua ¿no? [380E] entonces

pero, no sabría decir cuál es mi idioma materno, si el castellano o el quechua. [381E] Y bueno, la historia nos obliga a priorizar al predominio del castellano pero si racionalizáramos yo preferiría el quechua, a groso modo, digamos. [382E] Yo creo que es (ha sido) simultáneo.

I2EF. [383E] Yo, digo que mi lengua materna ha sido el quechua porque hasta que tuve mis cinco años, viví con mi mamá, [384E] entonces mi mamá me habla quechua ¿no? y… [385E] después de los cinco años, simultáneamente igual mi papá hablaba castellano, quechua, entonces simultáneamente también aprendí castellano ¿no? [386E] Bueno, el inglés, por aquí en la universidad.

I8NL. [387E] Mi lengua materna es el aymara y aprendí interactuando con los niños del campo castellano ¿no? mi mamá es aymara, [388E] mi papá es quechua, a pesar que mi papá sabía mucho, yo no podía, nunca había visto hablar, más bien mi mamá le escuché hablar aymara… [389E] y después en cuanto al inglés, lo aprendí un poco en colegio, aprendí de memoria… más no he practicado y me olvidado y después he tenido una necesidad vital de aprender inglés y he entrado a un Instituto para aprender el idioma ¿no?, [390E] aprendí algunas cosas básicas, por falta de práctica como los compañeros dicen, igualmente lo he olvidado ¿no?

I1YA. [391E] En cuanto a mi persona, yo vivía antes en la mina, mi mamá hablaba quechua era de Sacaba, [392E] mis abuelos hablaban aymara y quechua, [393E] pero más el aymara, entonces cuando iba yo a ayudarle a pastear las ovejas y eso mi abuela aymara cerrado... he ido aprendiendo de manera… sin darse cuenta, [394E] cuando después aprendí (quechua) por necesidad… como se siente, para responder…. y de esa manera aprendiendo más y más y escuchando las conversaciones… [395E] y el inglés con el cambio de la escuela, desde quinto básico aprendíamos… [396E] pero yo quería estudiar enfermería como no pude entrar entonces me vine aquí.

I3SN. [397E] Bueno, quechua y castellano, más mi quechua ¿no? porque… castellano no tanto, [398E] y llegué a perfeccionar quechua por mi propia cuenta enseñando… [399E] castellano más antes vocabulario, llegué a pasar cursos también aquí en la Universidad, [400E] el inglés simplemente en la Carrera, no hay otro espacio, no hay clases particulares, sólo carrera.

I4CC. [401E] Mis dos idiomas serían el castellano, [402E] mis segundos idiomas serían el quechua y el inglés, y el francés sí, [403E] el quechua hablo digamos he aprendido en dos contextos diferentes, digamos… mi abuelita me llevaba al campo para que yo pueda practicarlo alguna vez, aunque ella hablaba ¿no?, [404E] o sea en un contexto informal, nada de reglas, nada de gramática, más oral, nada de lecturas, nada de nada. [405E] En cambio el inglés, el lado opuesto, [406E] inclusive en un Instituto particular, en el Colegio, en la Normal en La Paz, en el Centro Boliviano Americano, en La Paz también, y ahora en la Carrera, [407E] tenía la oportunidad de viajar a Estados Unidos, [408E] ahí he intensificado más mi inglés de dos formas, uno informal en la calle, con mis compañeros, también he tomado como una clase formal como acá en Bolivia, de esa forma he aprendido los dos idiomas.

I6HV. [409E] Bueno, yo estudié contabilidad… mi primera lengua es el castellano y seguidamente el quechua… [410E] en cuanto al inglés, bueno, me tocó casi vivir casi en todos lados, [411E] a los 12 años… mi papá contrató un profesor particular pero a partir de eso las clases particulares que eran dos horas diarias durante la vacación… [412E] en colegio en la secundaria, [413E] después entré a La Paz, haciendo simultáneamente en el Centro Boliviano Americano, [414E] fui al cuartel, [415E] de ahí pasé a la Normal, [416E] y luego de ahí…he estado trabajando un año en… Los Ángeles (EE.UU.) también, por una invitación. [417E] Me dediqué a trabajar en Estados Unidos, en la calle, [418E] en la casa hablábamos español, [419E] volviendo acá me entré a la Universidad, la licenciatura, [420E] desde mi punto de vista, un inglés aceptable, una conversación fluida con cualquier persona.

I5SA. [421E] ...para… tuve que pasar cursos desde mi niñez… [422E] todos son bilingües en Potosí, mis padres fueron bilingües, sabe hablar castellano y quechua, [423E] y creo que sabe aymara también (mi

padre) y mi madre que habla quechua. [424E] Entonces, la comunicación con mi papá era… siempre ha sido en castellano, [425E] pero a diferencia con mi mamá siempre hablaba quechua. [426E] Yo, la primera lengua que aprendí ha sido el castellano, [427E] cuando viajé a Llallagua con mis padres, allá todo es en quechua, entonces yo entendía, no sabía hablar, palabras sueltas nomás sabía… [428E] como a los 8 años me interesé por aprender como cualquier niña que quiere aprender una lengua, [429E] entendía perfectamente el quechua ¿no? como a los 12 años. [430E] Mi madre desde que se vino aquí ha empezado a vender plátano, en la parada hacia Tarata, y la gente de ahí le habla en quechua y yo le hablaba a mi madre, [431E] entonces he empezado a practicar el quechua y poquito a poco he ido perfeccionando ¿no? y he logrado hablar quechua, [432E] en la escritura y lectura tengo algunos problemas, claro leo, pero no tan bien como en castellano… [433E] pasa que tenía una profesora que salió de esta carrera, que venía del campo, muy buena profesora de quechua, [434E] un ejemplo a seguir ¿no? qué lindo que enseña, quiero ser una profesora de quechua, [435E] esa fue mi meta cuando yo salí del colegio, y voy a entrar a la Universidad o a la Normal para ser una profesora de quechua y entré… [436E] bueno, quise irme a la Normal y mi decepción fue que no había quechua… [437E] y yo pensaba que aquí en la Universidad se enseñaba desde el primer trimestre el quechua, [438E] que era prioridad el quechua, no sé ese era mi pensamiento… [439E] Yo entré a la Universidad, fue mucho el esfuerzo para mí porque ya estaba en un instituto y lo dejé… [440E] qué a pasado aquí en la Universidad el primer día de clases, clases de inglés y la profesora, todas la clase en inglés dictaba aquí, [441E] realmente fue un shock para mí porque yo en colegio lo único que sabía algunos verbos, ni siquiera eso dominaba, [442E] y la profesora, tenía una profesora de inglés, sólo nos enseñaba el verbo to be todo el tiempo y no sabía nada de inglés y además odiaba el inglés porque en un video traía en inglés, su versión en castellano ¿verdad? [443E] Para leer no podía entender a primera vista que llegué a odiar el inglés, [444E] llegué a odiar el inglés porque no entendía y cuando tenía que leer me ganaban… [445E] aquí era un shock, la profesora que nos hable todo en inglés… [446E] formábamos grupos y las personas que sabían inglés eran jefes de grupo y yo molestaba a la chicoca, a la muchacha ¿qué dice? no entiendo, explicame, qué es la tarea, [447E] entonces ya sentía vergüenza, ser ignorante de esta lengua… [448E] tuve que esforzarme porque hasta el texto era en inglés, yo no entendía nada ¿no?... [449E] para mí fue muy duro aprender esa lengua porque en primera instancia no me gustaba… [450E] la verdad es que quise dejar la Carrera, [451E] porque yo quería aprender quechua, [452E] entro cuando no hay quechua, no hay quechua desde el primer trimestre, [453E] y entonces me quedaba en la biblioteca, tenía clases de ocho a una y esperaba tiempo para las dos hasta las seis de la tarde, [454E] cada palabra del texto iba traduciendo, y así poquito a poco fui aprendiendo vocabulario y todo eso ¿no?, [455E] cuando yo di el primer examen, primer parcial aquí en la materia y ha sido mi gran sorpresa porque he obtenido la mejor nota de mi grupo, la mejor nota de las que sabían ¿no? fue sorprendente para mí, [456E] de ahí empezó mi interés, empecé a comprender la lengua, a leer, entender y me empezó a gustar, [457E] porque una lengua no importa quien la hable, no importa de qué país sea la lengua, una lengua es bien importante porque mediante esa lengua puedes conocer gente, su cultura sobre todo ¿no? y eso.

F3RC. Gracias Sofía, entonces, ya viendo, llegando a la parte de las conclusiones de esta parte, podríamos tal vez decir que las características son casi similares ¿no? en cuanto al aprendizaje, el hecho de la familia primero, quechua y del castellano, de la familia, posteriormente el inglés se ha ido aprendiendo ahí podría decir de algunas personas que decían por necesidad de trabajo, en otros casos al entrar a la Universidad, oportunidad de profesionalizarse y en otros casos también por, no sé cómo podríamos decir, aquí también Hernán tenían un espacio donde ha ido aprendiendo casi espontáneo, después con un profesor…

I6HV. [458E] Lo que yo quería decir es que ha sido el inicio de esto el profesor particular, después he crecido en eso… [459E] luego directamente al Centro Bolivano (Americano), [460E] porque toman un examen para entrar, directamente entré a un nivel avanzado, terminé todo, me volvieron a dar los exámenes, creo que era 4B, si mal no recuerdo… [461E] En mi caso, me gustan los idiomas, me

encantan los idiomas, entonces tiene que haber en cada uno de nosotros, estar enamorados de nuestras lenguas, de nuestros idiomas, [462E] si no es así, entonces poco podríamos transmitir a nuestros alumnos que tan solamente por necesidad, por esto y por el otro, [463E] hacerles entender que toda lengua es una filosofía, es un lazo de comunicación real con gente que se presente, [464E] con un inglés, con un extranjero o también adentro con nuestros nativos… [465E] más bien sentirnos orgullosos de que manejamos 3, 4 lenguas, somos capaces de manejar esos códigos…

F1EQ. La diez, el objetivo es cómo se consideran los ciudadanos como trilingües, ustedes hablan 3 lenguas, la perspectiva que nos da, algunas identidades así ¿no?

RTL. Se consideran quechuas aunque son trilingües, se consideran quechua bolivianos, o quechua mestizos o tienen una triple identidad. La identidad de una persona trilingüe, cómo nos consideramos.

I7RP. [466E] Parece chiste ¿no? pero mi abuelita que también hablaba aymara, yo recuerdo, tengo la imagen además que era crespita, siempre he averiguado de repente mi madre tenía alguna ascendencia negra, [467E] sin embargo siento una especie de llamado, entonces más allá de esa cosa anecdótica, [468E] yo me identifico como quechua.

I6HV. [469E] Quechua mestizo yo creo que es una mezcla.

I1,2,3. [470E] Quechua.

I1YA. [471E] Quechua mestiza.

RTL. Entonces estaríamos en el quechua y lo mestizo aunque lo mestizo sería más urbano o tal vez otra identidad más hay…

I7RP. [472E] Tal vez también precisar efectivamente quién podría desde un punto de vista biológico negar que es mestizo, nadie… [473E] Pero cuando estoy señalando tácitamente, a pesar de que subjetivamente me inclino hacia los negros, pero eso es subjetivo no tengo digamos para decir… [474E] pero en el caso del quechua me identifico políticamente además, [475E] entonces habría que tal vez definir, yo me hago una pregunta en un auditorio… me pongo a pensar, recogiendo además las opiniones de otros compañeros y concluyo en esa reunión que tuve y he llegado a demostrar 17 identidades que yo personalmente tengo, [476E] depende del contexto, de qué tipo de pregunta es, la identidad.

I6HV. [477E] Yo creo que si diferencias sociales, culturales, depende del punto de vista, [478E] yo digo soy mestizo, [479E] desarrollo mi actividad en contexto urbano sin negar mi identidad cultural, mis raíces quechuas… [480E] pero también puedo interaccionar con los extranjeros, con el exterior, donde hay una mezcla.

RTL. Entonces, la identidad estaría múltiple con predominancia del quechua. Entonces la última qué características particulares tiene una persona trilingüe que no son de los bilingües, por ejemplo allá tenemos las ventajas. Tienen una visión más amplia los trilingües, más habilidades, se desenvuelven fácilmente en otros contextos…

I6HV. [481E] Cómo contrastamos por ejemplo, el quechua con el inglés…, decimos por ejemplo chau man, jatun runa, entonces hay una contrastación de las lenguas…. [482E] tenemos una visión más amplia de todo, las noticias, en aspecto social y también conversar con alguien en quechua, [483E] que una persona monolingüe que está enclaustrada en una sola lengua, difícilmente va a poder desarrollarse como nosotros, esa sería una de las ventajas, [484E] mientras más lengua posea el hombre, más posibilidades de comunicarse con una visión mucho más amplia, que aquella persona, vuelvo a repetir, que esté enclaustrada tan solamente con una lengua, como un monolingüe.

RTL. Con conclusión de identidad, predomina el quechua, pero también mestizaje...

I6HV. [485E] Necesariamente hay un momento, cuando estamos apropiándonos de la lengua, hay una interferencia, [486E] necesariamente vamos a sufrir interferencias de cualquier lengua que estemos aprendiendo, [487E] pero a medida que vayamos practicándola más, porque la práctica, tanto oral y escrita ha de ser pequeña, [488E] nuestra capacidad psicolingüística vaya aclarándose cada vez más para adquirir esta nueva lengua y poder practicarla y ordenarla, [489E] de tal manera que en el momento preciso tratemos de utilizarlo.

RTL. Estarían de acuerdo con una educación trilingüe o con una educación bilingüe suficiente. ¿Como personas trilingües apoyarían una educación trilingüe en Bolivia, en Cochabamba?, o la Educación Intercultural Bilingüe será suficiente, alguna opinión.

I6HV. [490E] Yo me ratifico, mientras más lenguas sepan las personas o el individuo, más positivo para él, [491E] por ejemplo parece muy acertado que desde la primaria que planteemos el español como es lengua oficial, [492E] o dependiendo del contexto cultural, [493E] si es quechua por ejemplo su entorno, aprenderá como primera lengua el quechua, aprender a leer y escribir, alfabetizarse en su primera lengua, [494E] luego como segunda lengua el español, y luego una lengua extranjera. [495E] Entonces donde tiene que predominar siempre si es aymara ese niño tendrá que entonces primeramente aprender a leer y escribir en su (lengua). [496E] Eso de la lengua es un punto de discusión terrible, en un programa: “Que no me pierda” decía que es una aberración, hay mucha gente que piensa “para qué” (aprender en lengua nativa), [497E] es que no ven como nosotros en esa óptica, desde esa perspectiva, que las lenguas son el vínculo, [498E] no todos pueden castellanizarse, [499E] nosotros más bien deberíamos estar en ese camino de defender, que no mueran nuestras lenguas. [500E] Identificarnos con nuestras lenguas originarias sin desmerecer las lenguas extranjeras como también vínculos de comunicación.

RTL. Entonces acabaríamos acá, gracias por todo…

TRANSCRIPCIÓN MODELO N° 2.

ENTREVISTA A TRILINGÜE CON L1 NATIVA

Lugar de entrevista: Ciudad de La Paz.
Tiempo de entrevista: 54 minutos.
Entrevistador: Teofilo Laime.

Desarrollo

Ent. Estamos conversando con Víctor … quien conoce el aymara, también el inglés, aquí trabaja en la ciudad de La Paz, entonces Víctor ¿cuál ha sido tu primera lengua, de infancia?

Inf. [1P] Mi primera lengua de infancia ha sido el aymara, debido a que mis padres son aymara hablantes, gracias a ellos es que hablo modestamente podría decir, domino esta lengua, toda lengua es activa, es dinámica, hay que tener constante uso; en estos tiempos tengo… de hablar el aymara con mis padres en mi casa, entonces eso hace que un poquito me haya ido olvidando un poquito del vocabulario de algunas cosas del idioma aymara.

Ent. Tus hermanos mayores, primos mayores hablan el aymara.

Inf. [2P] Sí, sólo tengo una hermana mayor, su nombre es Angélica, ella al igual que mi persona habla y domina el aymara, podría decir que es más fluida que yo.

Ent. Y tus hermanos o primos menores a ti ¿tienen como idioma materno el aymara?

Inf. [3P] Algunos de ellos, creo que podría indicar que los hermanos, primos de mi padre son más aymara hablantes que los primos y hermanos de mi madre. Ellos han venido aquí a la ciudad, el dejar sus pueblos y todo eso ha hecho que se olviden un poco el aymara, pero de parte de mi padre, muchos de ellos están todavía en el campo, como decimos nosotros en el Altiplano, ellos conservan su lengua obviamente.

Ent. Tu infancia ¿dónde pasaste, en la provincia, acá?

Inf. [4P] Bueno, en realidad casi he estado unos dos años nomás en el pueblo donde he nacido, luego me vine acá muy pequeño como a mis tres años y una vez que llegué a La Paz ya mis padres compraron un terrenito por El Alto, crecí ahí, mi temprana infancia podría decir, hasta mis 12 años, terminando la escuela primaria, luego me vine más aquí al centro por cerca a la Garita de Lima cuando ya empecé a asistir a la escuela secundaria, en esos tiempos se llamaba la escuela intermedia y el medio también terminé ahí y ese ha sido el transcurso de mi vida.

Ent. En El Alto esas épocas se hablaba el aymara más que ahora o…

Inf. [5P] Creo que sí, podríamos decir que sí, por decirte un ejemplo si yo salía ahí a la plaza cercana donde era la casita de mis padres veía a la gente comunicarse en aymara, pero hoy en día cuando tengo la oportunidad de subir a El Alto, ahí mismo, ahí cerca lo que es el núcleo de El Alto la Ceja, veo a las personas solamente hablando en aymara, perdón el castellano, entonces un poquito me extraña eso ¿no? veo a muchas personas por rasgos así fisonómicos morenos, así como decía Alcides Arguedas en Raza de Bronce, a veces se les pregunta algo en aymara, se sorprenden y te responden en castellano, da la impresión de que no quieren digamos ya no quieren practicar, no

quieren usar su lengua, seguramente de alguno de ellos su lengua nativa y eso es realmente sorprendente ¿no?...

Ent. Entonces tú seguramente conoces Cochabamba, ahí por ejemplo el quechua se está hablando abiertamente en las calles, en los mercados, minibuses se ve poco, ya ocultan el aymara ¿a qué se deberá eso? Más que todo en La Paz y El Alto.

Inf. [6P] Bueno, hay sociolingüistas que han escrito algo sobre esto, si me permites mencionarte a Rafael Ninyoles con su famoso texto: Idioma y Poder que ha tenido una cuarta edición realizado el 2001, ese texto refleja un poco la dominancia, la preponderancia y la importancia de los idiomas, en el primer caso lo que me permites transmitirte cuando habla de los idiomas dominantes y tal vez la situación en La Paz es que hay una lengua dominante que es el castellano que para muchos de nosotros es una lengua prestada, ajena, colonialista pero muchos prefieren usar esa lengua y los indicadores de identificación social tenía esa misma cosmovisión andina que decimos que han perdido muchos de nuestros paisanos de tez morena, como nosotros ¿no?, ellos sienten cierta vergüenza, algunos de ellos tal vez temor de practicar la lengua, como te decía hace rato, si les hablo en aymara, yo uso lentes tal vez ellos creerán que soy un abogado o algo parecido, un ingeniero y eso les reprime a que usen la lengua… En cambio la situación en Cochabamba me parece que es distinta, ahí tal vez la gente se ve más identificada con el quechua, no hay mucha diferencia social, si me permites mencionar hay cierta discriminación aquí en La Paz, si alguien habla aymara hay personas tal vez que te miran indiferente, por eso es que la gente tiende a sentir cierta vergüenza cierto temor de usar el aymara, en cambio en Cochabamba no se da esa situación me parece, el centro de Cochabamba por ejemplo por Muyurina, la zona residencial de Cochabamba se sienten aunque sean de tez clara, sean personas con haber económico con sus carros ahí en sus puertas te miran de diferente manera a la que tal vez te miran nuestros habitantes de la zona sur. Yo no justifico eso, pero yo creo que uno si conoce la lengua debería usarlo, eso es lo que yo entiendo de usar una lengua, con eso quiero decir que tal vez el hecho de ser lengua dominada en La Paz es más fuerte que en Cochabamba.

Ent. Tus abuelos de parte de tu papá hablaban en aymara

Inf. [7P] Sí, ellos hablaban aymara de ambos progenitores, tanto de mi papá como de mi mamá, de parte de mi papá eran monolingües hablaban muy poco el castellano, entendían el castellano pero ya yo me recuerdo del uso que hacían ellos de su lengua con relación a mi papá por ejemplo a mi propia madre, ellos les preguntaban en aymara mi padre le contestaba en castellano, ellos entendían pero continuaban la comparación en aymara; en cambio de los padres de mi mamá era diferente, ellos eran bilingües, hablaban castellano y aymara y por ahí también parece estar la razón de que los parientes de mi padre eran más monolingües que los parientes de mi mamá.

Ent. ¿Tu papá habla qué idiomas?

Inf. [8P] Sí, bueno él habla aymara y castellano, ella igual hablaba los dos idiomas aymara y castellano…

Ent. Entre ellos ¿en qué idioma se comunicaban?

Inf. [9P] Entre ellos se comunicaban en las dos lenguas pero con preferencia en aymara, es por eso que por ellos mi hermana y yo hemos aprendido este idioma.

Ent. Tu papá te hablaba en aymara.

Inf. [10P] Sí… siempre trataba de hacerle algunas preguntas en aymara, alguna vez también conversábamos en castellano.

Ent. Tu mamá también te hablaba en aymara.

Inf. [11P] Ella también me hablaba en aymara.

Ent. Y tú les contestabas en aymara.

Inf. [12P] Si les contestaba, les hablaba en aymara a ambos y cuando ellos me hacían preguntas en castellano también les hablaba en castellano, eran según la preferencia del idioma que querían usar ellos.

Ent. Y alguna vez así teniendo práctica supongo que has tratado de ocultar el aymara, ¿cómo lo has mantenido a lo largo de tu vida?

Inf. [13P] Yo creo que he tratado siempre de darle uso a esta lengua, si vemos algunos de estos textos, Rafael Ninyoles también dice el uso y el poder de la lengua, ahí radica un poco la confianza que uno tenga para usar ese idioma que tiene. Tomando esa referencia, yo siempre he tratado de usar el aymara con los aymara hablantes, sería un error decirle a alguien de tez clara… mi lengua sea dominante de la lengua de aquel pero siempre uso el aymara con los que son mis pares, con los que considero saben aymara, presumo que son aymara hablantes, pero a veces me encuentro con respuestas sorprendentes como aquella vez de un compañero que habla aymara me contesta en castellano.

Ent. Y los lugares que has viajado dentro de Bolivia.

Inf. [14P] Yo he tenido la oportunidad de viajar a… por lo menos a siete departamentos, te hablo de parte de Cochabamba, Chuquisaca, Oruro, Tarija, Trinidad, si hacemos la gradación obviamente en Cochabamba y en Chuquisaca donde los habitantes de esos lugares te contestan fácilmente en quechua, no hay resquemor, no hay temor de usar esa lengua. En Tarija la situación es diferente, tal vez en Tarija había que ver idioma o dialecto con tonalidad, pero no es que haya otra lengua pero la realidad parece ser que bueno todos hablan dialecto, usan el castellano con la tonalidad chapaca y así ellos van comunicando su lengua también. En Trinidad me parece que la diferencia es que un poco a diferencia de Santa Cruz que también conozco manejan el castellano con menos dejos, tal vez con menos omisiones, por ejemplo en Santa Cruz qué tal fue, qué es, en cambio en Trinidad también qué e… qué tal pue… entonces hay una tendencia en Santa Cruz de omitir mucho algunas letras de los vocablos en castellano.

Ent. Sólo te faltaría Pando.

Inf. [15P] Pando no he tenido la alegría de conocerlo, no podría decir nada sobre Pando, me imagino que la influencia sería con el portugués que es hablado ahí en Brasil que justamente es la frontera norteña de Pando. Algún amigo que ha estado temporalmente por Pando me dijo hay la influencia del portugués que muchos bolivianos saben un poco de portugués, esto por influencia de la frontera con Brasil.

Ent. Y otros países.

Inf. [16P] No he tenido la oportunidad a otros países, no te podría decir nada, tal vez la referencia más cercana sería de Perú por algunos parientes que tengo por allí, por amigos peruanos que también tengo que me dicen que a veces como en Cochabamba los que hablan digamos el quechua o el aymara, digamos el quechua de Pukallpa es bien conocido pintora de la papa, de las famosas ocas y todo eso, la gente no tiene resquemor, no tiene temor de hablar el aymara, por eso el caso de nuestra ciudad de El Alto parece bien sui generis porque, uno se pregunta por qué la gente tiene

ese temor, tiene tal vez vergüenza de hablar el aymara, sería un motivo de estudio interesante para el campo de la sociolingüística, yo creo.

Ent. Y ¿cuándo has aprendido el inglés?, ¿desde qué edad?

Inf. [17P] Bueno, yo he aprendido el inglés ya estando en colegio, recuerdo cuando estaba ya en la secundaria en el colegio, me empezó a gustar, desde la primera vez que escuché a mi profesora, hablar el idioma y el acicate, la motivación más interesante que yo recibí fue al graduarme como bachiller, el colegio donde yo estaba que era el colegio Gualberto Villarroel aquí por la Issac Tamayo, ese colegio todavía existe y en ese lugar la profesora nos regaló a un par de los alumnos de la promoción libros de inglés, cuando llegué a mi casa yo traté de… el libro de inglés y no podía entender lo que estaba impreso en ese libro, de ahí que me puse como meta aprender el inglés y luego llegué a la universidad y empecé a estudiar Lingüística e inglés.

Ent. Entonces el inglés es tu tercera lengua.

Inf. [18P] Yo puedo decir que sí, es mi tercera lengua, en ese orden digamos el aymara, luego el castellano, luego el inglés, por decir gracias a Dios he podido culminar esa Carrera y también estoy trabajando en ese campo, soy docente de idioma inglés.

Ent. Y ¿dónde practicas el inglés actualmente?

Inf. [19P] Los espacios son un poco restringidos si me permites decirte, porque sólo uso el idioma en trabajo, pero no es, tal vez a veces no llego a usar el 100%, ya porque según la nuestra currícula también escolar educativa en los colegios no se permite enseñarles todo en forma intensiva el inglés porque sólo tenemos dos períodos a la semana representa un obstáculo para que les demos inglés intensivo, pero aparte de este uso de la lengua en el desempeño laboral yo practico en talleres que organizan en mi entidad la Asociación Boliviana de Profesores de Inglés (BETA), talleres locales, talleres nacionales que lo realizamos a principios de año, eso ayuda a que la lengua este viva y activa y por mi lado trato de seguir escudriñando, siempre voy escuchando la CNN, las noticias internacionales a través por la televisión por cable y esos medios me ayudan a seguir activo en el desarrollo y en el uso de esta lengua, el inglés.

Ent. Algunas radios tienes, que escuchas.

Inf. [20P] Sí escucho Arena radio que está en 108.2 que es una radio completamente de programación en inglés a partir de las 15 horas, a partir de las 3 de la tarde, de 3 a 9 de la noche tu puedes escuchar desde mensajes publicitarios, desde comentarios televisivos, ahí está, relatos de noticias o comentarios de noticias de nuestra emisora de frecuencia modulada, luego los audiovisuales, mediante la CNN es una empresa de comunicación americana que tiene reporteros en diferentes países de Sud América, todos los reportes hacen en inglés, los mismos conductores del programa son hablantes nativos y ahí al escucharlos tú vas puliendo tu misma pronunciación a veces, no bastan tus títulos, nunca se deja de aprender cada día es nueva experiencia y puedes encontrarte con cosas nuevas en tu especialidad.

Ent. ¿Qué tipos de libros más estás leyendo en inglés?

Inf. [21P] Generalmente me voy por lo que sería la literatura, no sólo la literatura en inglés, también en castellano y por supuesto en lengua nativa, entonces me gusta escudriñar, saber, te puedo mencionar a unos tres autores favoritos que serían “Edgar Allan Poe”, famoso escritor americano de novelas, cuentos y también ha escrito poemas; “Emily Dickinson” que es una famosa poetisa, yo la comparo como Adela Zamudio aquí en Cochabamba que ha escrito sobre su lengua… lees las poesías de la señora “Emily Dickinson”, ella relata sobre lo que fue la vida americana, los

habitantes de California, entonces que tenían contacto con los castellano hablantes, todo eso te ayuda un poco a reflexionar principalmente a un famoso escritor que sería William Shakespeare, él es británico mediante él conocemos obras como Romeo y Julieta, "Hamlet", pero a parte de ellas tiene este señor muchas dramas y tragedias como… el 'mo… de Venecia' y esas obras son clásicas y te ayudan individualmente a aprender más vocabulario, cómo la gente en ese entonces utilizaba el inglés y eso me mantiene también actualizado.

Ent. El idioma aymara te ha ayudado en el aprendizaje del inglés o ha sido aparte.

Inf. [22P] Sabes, quizá un poquito difícil entenderlo, he hablado con amigos como tú que son aymara hablantes, castellano hablantes y también aprendieron el inglés pero a veces no llegan a entender la relación, yo te digo hay una relación grande entre nuestro idioma nativo el aymara y el inglés, por ejemplo te hablaba de leer literatura, si hablamos de la literatura andina, del lago menor de Chuquisaca (Titicaca) una obra publicada por Basilio Apaza, él habla de algunas obras sobre el tiwula, el zorro, en la cultura cochabambina… tenía un nombre, en la cultura andina era el tiwula simplemente, el tiwula era un personaje clásico de la literatura, hacía triquiñuelas, engañaba y tenía diferentes topes este personaje, pero alrededor de él se han creado diferentes historias, estas historias por ejemplo yo las… con las de "Allan Poe" que habla del cuervo que es un personaje ya de, digamos en este caso, de… europeo pero tiene las mismas características, yo no pretendo hacer una comparación pero tu pregunta era al respecto de si me servía y me sirve porque si no hubiera leído esa literatura de tiwula, o sobre otro personaje famoso de Urtimala, seguramente no hubiera podido concebir fácilmente el mensaje de la obra de "Edgar Allan Poe" y esos autores que te he mencionado.

Ent. Y ahora ¿dónde son tus principales lugares de práctica del aymara?

Inf. [23P] Generalmente lo practico en la casa, gracias a Dios tengo una esposa que es aymara hablante también y las veces que nos vemos con ella lo practicamos, lo hablamos y así hacemos que nuestros hijos también un poco vayan aprendiendo, gracias a Dios ahora ya la nueva currícula intercultural, bilingüe, se toma ya el aymara en los colegios y ellos en su colegio particular están aprendiendo aymara y eso nos ayuda a ayudarlos también a nuestros hijos, yo practico ahí en la casa, muchas veces en la universidad con compañeros, con ex compañeros de trabajo y por supuesto con muchos familiares en ocasiones, cuando estamos en algún acontecimiento, llámese un matrimonio, un preste o cualquier evento familiar yo aprovecho para usar y hablar en aymara.

Ent. ¿Cuál sería la importancia de un idioma nativo en este caso el aymara?

Inf. [24P] Para mí la importancia es grande y en este sentido quiero decir que sólo depende del individuo que le dé la importancia que aproveche esta lengua, que hablar no todos hablan dos o tres lenguas, cuando una persona habla dos lenguas ya es una ventaja…más idiomas, muchas personas no lo entienden así, pero si me permites añadir tal vez a nivel nacional debería haber una política abierta de apoyo a las lenguas nativas, si me permites mencionar tenemos algunas instituciones como ABOLENA Asociación Boliviana de Lenguas Nativas y del cual soy parte hace unos años cuando estaba a la cabeza el Dr. José Mendoza, posteriormente dejé de aportar, dejé de dar artículos, a veces no, será por motivos de trabajo que dejé de estar incluido en estas instituciones, me da también un poco de arrepentimiento porque tal vez hubiera podido estar apoyando con lo que sé y con la formación universitaria que recibí aportando para esos proyectos nacionales, en ese sentido es que digo a nivel de gobierno podría haber una política clara y abierta de apoyo a las lenguas nativas.

Ent. ¿Y la importancia del idioma extranjero?, ¿del inglés?

Inf. [25P] En estos tiempos la importancia del inglés es obvio, en todo el mundo reconocen la importancia del inglés, yo por ejemplo he leído algunos folletos del Miami Herald para el mes de octubre donde dice ¿no? English language is the prior in American cities, traducido al castellano sería, el idioma inglés es una prioridad en los países latinoamericanos, o sea los americanos saben que su idioma es preponderante en estas regiones y ellos también por su parte deberían darnos algún apoyo mediante la embajadas, yo creo que la importancia del idioma extranjero, en este caso el inglés es per se.

Ent. ¿Cómo equilibras tú entre el idioma nativo y el inglés?, ¿en el trabajo, dedicación?

Inf. [26P] Tenemos que hablar de regiones lingüísticas y diría las situaciones a veces cambian, imáginate que estoy en un taller de inglés, ahí empiezo a hablar en aymara, otros colegas hablantes de inglés me tomarían por pedante como tratando de hacerme al políglota, esa es la situación, yo te decía hace un minuto practico con mis familiares, en mi casa con mi esposa y en lugares donde sé que hay aymara hablantes, el inglés lo practico con mis colegas docentes de inglés, en la universidad de donde salí, con colegas que justamente hablan y usan la lengua inglesa, esos serían los espacios donde llego a usar el idioma inglés.

Ent. Tienes entonces población distribuida.

Inf. [27P] Si, se refiere también a los tipos de población también ¿no? porque en el primer caso sería la población aymara y en segundo caso sería la población anglohablante, (población visitante) y obviamente, bien que me dices eso porque me haces recordar alguna vez que, tenemos aquí junto a la Asociación un pequeño local es un familiar que aquí cerca de veces subiendo la Sagárnaga me encuentro con extranjeros y a veces están perdidos ellos, están buscando la plaza o la calle Murillo, como tú recuerdas tenemos las dos partes y a veces aprovecho esos momentos para ayudarlos, puede ser un poquito con el fin de practicar la lengua pero por otro lado para que estos señores no estén perdidos, nosotros también podríamos estar de turistas en Estados Unidos o en Gran Bretaña o en Canadá y no nos gustaría que la gente no nos ayude, en ese sentido siempre trato de estar servicial, trato de estar orientando puesto que ellos también se pueden encontrar así, desorientados…

Ent. Es posible hablar en inglés sobre contenidos andinos por ejemplo saberes andinos, la cultura…

Inf. [28P] Yo creo que sí, alguna vez vi esa práctica con un par de docentes de la universidad, el licenciado Alfredo Huanca y también con el licenciado Walter Canaviri, ellos son aymara hablantes y alguna vez en aymara hablábamos de la cosmovisión andina, importancia de la lengua y… te digo un artículo que yo publiqué para el Bolivian Times también fue reproducido en el periódico, revista de carácter especializado en metodología de enseñanza del inglés… justamente trata de ver el uso del inglés en diferentes contextos, podemos tomar también ahí la población en el aula, hay que ir también por las calles, por la Sagárnaga y en otros lugares, la idea es usar la lengua que sabe.

Ent. Estos tres idiomas no son excluyentes, se pueden complementar bajo una cosmovisión.

Inf. [29P] En mi opinión sí, porque a pesar de que otras personas digan no… te mencionan ¿no? como te mencioné hace rato ¿no? cómo vas a hablar en un taller o cómo vas a hablar inglés en un taller donde están los de ABOLENA, yo lo he podido hacer pero se necesita ahí mucho que el individuo este predispuesto a usar la lengua, en ese sentido en mi opinión hay una inclusión porque son tres saberes lingüísticos que se emparentan ese momento, determinados ratos de cooperación y puedes con aymara hablantes, con anglohablantes puedes pasar de un momento a otro de aymara a inglés o viceversa y volver a usar tu lengua de uso corriente que es el castellano, depende mucho más bien de cada individuo, si una persona está dispuesta a hablar en esa otra lengua, adelante, no hay problema, yo no le veo ninguna objeción.

Ent. ¿Cuáles serían las ventajas de una persona trilingüe de estas carácterísticas frente a una persona bilingüe que sólo hable castellano y aymara?

Inf. [30P] Te doy un caso, alguna vez llego a caminar a la Sagárnaga hasta la parte de arriba donde hay el cruce con la Illampu y ahí tenemos unas señoras que venden sahumerios, ofrendas a la Pachamama… dentro de nuestro mundo andino y a veces los extranjeros se sienten atraídos y preguntan pero sólo hablan inglés… si uno que es hablante del inglés y aymara y está por ahí… una anécdota uno de los gringos quería comprar una ofrenda para la casa digamos pero era una ofrenda muy pequeña… Do you need it for your house?, preguntaba ¿no? si él va comprar una casa en La Paz, le daba razón para que él pueda comprar la ofrenda precisa, en cambio si no hubiera estado en ese lugar, el canal de comunicación entre la señora aymara hablante o castellano hablante y el extranjero no hubiera sido posible, y ese es un anécdota que algunas veces mezclamos con los alumnos y ellos lo entienden.

Ent. Mantener la competencia en aymara, en castellano, en inglés, ¿cómo te identificas?, ¿cuál es tu identidad cultural?

Inf. [31P] Es interesante tu pregunta porque hay autores que hablan de los mestizos, criollos, inclusive en el campo del arte, el mismo Luis Rico, hay un charanguista famoso que habla de lo que es idiosincrasia, Ernesto Cavour, ellos por ejemplo dicen ¿no? 'y cómo vamos a hacer que ciertas lenguas vayan en conjunto' no hay ninguna diferencia para el uso de esas lenguas' al contrario deberíamos tratar de integrarlos, yo creo que con cierta preponderancia primero el aymara y después el idioma inglés, tienen las mismas vivencias tal vez la población es diferente, los hablantes ingleses, los extranjeros los turistas y el hablante nativo está generalmente a través de las señoras de pollera, la vestimenta que ellas llevan y debería haber una forma de que haya un canal de comunicación entre todas las personas que hablan las tres lenguas.

Ent. Entonces te consideras aymara, también mestizo o cómo…

Inf. [32P] Sí, perdón, yo me considero aymara mestizo, si vamos a una gradación aymara, mi primera lengua ha sido el aymara y mestizo porque por herencia hemos adquirido el castellano y el inglés, podía ser… En Gran Bretaña hay escuelas de practitioners, que son las personas que hablan inglés pero no viven en esa tierra en Gran Bretaña, yo me considero un practitioner in English porque lo hablo en todo momento y en cualquier circunstancia.

Ent. Entonces esta forma de aprender castellano e inglés ayudaría a una persona o más bien amplía la visión…

Inf. [33P] Déjame decirte que el saber inglés y aparte manejar un idioma nativo como el aymara a mí me ha abierto muchas puertas, yo no le veo nada alienante que una persona hable inglés, tenemos esa concepción un poco irreflexiva hasta pasada parecería… hasta hace poco había personas que… jumax inglés yatichirïstaxaya Víctor… yo les hacía entender Kamisarak jumax nayarust ukham uñamukxitätaxa, yo les quería decir por qué me quieren discriminar, más bien yo hablo inglés por una fuente laboral… de esa forma también en la universidad con Yapita y con Gómez podría practicar aymara ¿no? inclusive saludos… lo podría hacer con gusto.

Ent. Entonces los niños aymaras en este caso ¿de qué edad ya deberían aprender la tercera lengua, el inglés?

Inf. [34P] Yo creo, sin dar referencia de experiencia, desde que ya van a la escuela, desde los cinco, seis años tal vez, no creo como dicen otras personas que al niño se le da una segunda lengua a una cierta edad, se confunde ya no habla bien el castellano o si fuera aymara hablante confunden el uso del aymara, yo no creo en eso, desde su tierna edad, 5 o 6 años podría empezar ya, a hacer

este modelo de escuela, lamentablemente según nuestra currícula vigente todavía no tenemos la oportunidad de que esta persona pueda llegar a esos niveles que desde el primer ciclo de nivel primaria empiece a tener los tres idiomas, sólo tienen el ya como los 10, 12 años entrando a lo que es la primaria superior tienen el otro idioma. Eso para mí representa una desventaja porque a veces el niño hasta los 10, 12 años es un recipiente abierto, recibe todo tiene una gran memoria, ahora cuando ya les queremos a esos niños que después llegan a ser jóvenes de trece años el inglés o tal vez nuestra lengua nativa el aymara, ya les resulta más difícil asimilar especialmente el vocabulario.

Ent. Entonces la política lingüística ¿cómo sería? para una educación trilingüe.

Inf. [35P] Si nos apoyamos en el nuevo modelo educativo que se denomina Avelino Siñani, pero el trabajo que hizo la universidad, a nivel del Ministerio de Educación con licenciado Felix Patzi cuando estuvo en función de Ministro de Educación, agosto del 2006 al 2007, pudimos trabajar esto que se llama el proyecto intercultural bilingüe y en ese sentido la Asociación de profesores de inglés le sugería a él que sea uno de los intercultural trilingüe porque estaba también validándose, estaba dando se confirmaba que el inglés se tenía que enseñar en colegios y escuelas, en ese sentido yo creo que ese modelo intercultural, trilingüe tendría que ser diseñado por personas especialistas que han tenido experiencias parecidas y que hayan hecho por lo menos haber trabajado en diseño curricular del inglés, del castellano en esa parte hemos apoyado al Ministerio, y por entiendo también que algunos colegas, ex colegas de la Universidad Mayor de San Andrés… déjame mencionarte a Eulogio Chávez, a Nicanor Huanca, al mismo Zacarías Alavi, también alguien me ha mencionado que tú estabas apoyando en este proyecto, eso se necesita por ejemplo especialistas así como tú la mente abierta porque también entre los profesionales gente cerrada ¿no? gente pues que a veces les hablas tú en inglés y no te quieren hablar, no te quieren hablar y contestan en castellano y lo más triste personas que hablan como tú aymara, les hablas en aymara y la persona te quiere hablar solo en castellano. Para mí el hecho de que un compañero, amigo, sepa hablar aymara es motivo de orgullo y tal vez me ayuda a hablar de otras cosas que no sé, pero hay así a veces te encuentras con personalidades a veces sorprendentes.

Ent. Para complementar en aymara. Kunjams jumax aymar yatiqawayta?

Inf. [36P] Nayaxa…. yuriwaytha, ukat yatiqawaytha aymara, tatajampi, mamajampi, jupanakampiw yatiqawaytha; sañäni, jupanakax parlasipxiri jupanakpura, uk ist'asarakiw yatiqawaytha. Ukhamarakïpachaw kullakajan yatiqawipax. Jupax ist'awayi tatajaru mamajaru, ukhamata. Ukhamat yatiqawayaraktha uka aymar parlasiña.

Ent. Aymara liyiñ, ullañax ch'amat jasakicha?

Inf. [37P] Ullañax mä juk'it ch'amaw awis pachax, pero parlasiñax janjamakiw ch'amäkiti… Kamis yaqhip jilat kullakanakax sapxitux Wiktuchu khallurätaw, khallurasiñax utjapunïskiya (utjaskapuniya). Khitis khallurañax utjiy inglés parlasina, kastillan parlasisina, ukhamarakïpachaya. Entonces ukhamarakiy nayax awis pachax khallurasthx jilata.

Ent. Waliki. Ahora también en inglés. Can you talk to me in English about your experience?

Inf. [38P] I think that… learning two languages is very important, because priority for most of us, for most people not only in Bolivia, that in Andean area, for example, Peru, Equator, even in Columbia, they have native regions for the people of a native language, those people need to use the language… the own language… that a good time, a good reaction… I think all the people use two or more than two languages, (they) need to use the… (they) need to practise it… in that way you are going to make progress. I think to learn, I think learning a second language helps to make progress, never (it) helps you get back, it always gives you progress.

Ent. What is the difference between American English and British English?

Inf. [39P] OK. Well, if you talk about… phonological field, the lexical field and the last is the grammatical field. Let me just talk about the first, phonological… in British, for example, in some 'er' ending, for example, the Americans usually read the two words, examples: later [léiDe^{r}], … never [néve^{r}]; British people make some contractions they don't use the last letter, they just say later [léit^{h}a], never [néva], that for example, phonological field. The lexical field, of course, imagine that we have the aymara 'yuriña' (ullaña) to me 'reading', but the other people… just make a lending use of the word and they use 'liyiña'. Radios you can listen (to) both cases 'yuriña' (ullaña), other people say 'liyiña', that more or less the difference between the American English and British English. I think differences like that; and the last case, the grammar for example in American English, they usually make to make tenses with have, they just say he has, she has, we have, they have; in British English they use have got, we have got, sometimes that makes a little bit have, that way, sometimes they don't understand ambiguous (words) and they get confused.

Ent. ¿Qué idea más tendrías para terminar esta entrevista sobre el trilingüismo?

Inf. [40P] Yo creo que en tu campo, en el campo de la sociolingüística una política de conscientización sobre la necesidad del idioma extranjero, pero antes que eso como prioridad una política de reconocimiento de la lengua nativa, en este caso es la comprensión de su cosmovisión, el entendimiento de su pluriculturalidad, de su multilingualidad, porque los otros más se fijan de esos detalles, unos quieren hablar de su lengua otros de su tierra y eso hace que estos proyectos educativos bilingües o trilingües retrocedan… eso es lo que quisiera agregar y ojalá este gobierno que hasta ahora se ha caracterizado como gobierno de cambios… pueda empujar una política de interculturalidad para que los pueblos nativos con sus expresiones culturales folclóricas y ancestrales puedan expresar todo eso que es parte de un aprendizaje cultural, y al mismo tiempo puedan posibilitar que su idioma sea patente, sean posibles y vigentes dentro de nuestra misma constitución, eso en cuanto al aymara. En cuanto al idioma inglés, si se puede admitir al idioma inglés como una tercera lengua, porque es necesario que todos aprendamos inglés, hay muchos sociolingüistas también americanos que hablan de los casos del inglés en Estados Unidos, el inglés chicano, Latin English, a través del aprendizaje del inglés podemos llegar a saber esa literatura también… productos nuevos y en ese sentido siempre va a ser bien recibido, necesita el apoyo y la participación de todos nosotros.

Ent. Alguna vez por ser trilingüe has sido relegado probablemente en nuestra sociedad.

Inf. [41P] Alguna vez en las aulas de la universidad veía que y es interesante el caso, con mis estudiantes a veces hemos percibido más bien capacidad, de expresar admiración por saber dos, tres idiomas, también aparte de eso yo hablo francés entonces ellos… pero con colegas su reacción pero yo les decía… la preponderancia de los sentimientos, sentir envidia, sentir egoísmo; hay colegas, ex colegas de la universidad decían: 'tú hablas todos los idiomas, en ningún idioma se podría hablar mal de ti' es una reacción, un poco de envidia, pero todos hemos tenido la oportunidad de aprender idiomas gracias a Dios yo he sido bilingüe desde mi nacimiento, pero yo no he encontrado obstáculos para aprender el francés, hablo un poquito de italiano, un poquito de quechua también, eso es más bien una gran ventaja… hay que dejar de lado sentimientos psicológicos, de egoísmos, envidias y otras taras como decimos y otros obstáculos que son prejuicios… si no dejamos esos prejuicios nunca vamos a yo creo ir que adelante, cosas así…

Ent. Entonces una persona común y corriente podría hablar tres lenguas.

Inf. [42P] Yo creo que sí, me atrevo a decir que sí, hay autores… "Random"….un famoso gramatólogo inglés, pero ha escrito también sobre cultura inglesa, y un poco sobre sociolingüística, en uno de

sus libros donde habla sobre 'English across culture' inglés a través de las culturas, habla de cómo las personas pueden aprender los dos tipos de inglés que se usan en los Estados Unidos, de los negritos que está lleno de vulgarismos, muchas contracciones y todo eso, y un inglés regular de los que habitan Miami donde el inglés es un poco más formal; de acuerdo a eso yo creo que las personas fácilmente pueden llegar a adquirir una segunda y una tercera lengua… algunas situaciones que tengan más dificultades que otras por ser, que sé yo, capacidad de memoria, tenga capacidad de abstracción, sean más buenos para los números, para las fórmulas, en el caso de los idiomas yo creo que hay que ver eso y tener más reforzado y desarrollado el hemisferio izquierdo, eso es lo que yo de mi experiencia te puedo decir.

Ent. Y alguna experiencia particular de estar haciéndote cargo, de ser encargado (BETA) de La Paz.

Inf. [43P] Este año vamos a tener, en la convención de profesores, de (en) Oruro, van a tener una plenaria, el segundo día de los talleres donde no sólo se va hablar del inglés de la problemática del inglés, hay integración del inglés como del aymara y yo te invito a que vayamos a esa mesa redonda donde se va a hablar en ese sentido y quiero decirte… aquí en La Paz hemos hecho la convención este año y se ha tomado también el tema de los idiomas nativos y en vez de separar idiomas extranjeros de los nativos, hay que integrarlos, hacer que la gente entienda, reconozca la importancia del idioma extranjero y la importancia de seguir practicando la lengua nativa, y así yo creo que vamos a llegar a formar una actitud positiva en las personas.

Ent. Los datos personales, para concluir. ¿Tu principal trabajo?

Inf. [44P] Soy docente de inglés, trabajo en colegio y en las tardes desempeño mis funciones como Catedrático de lenguas, de redacción, de taller de lenguaje y técnicas de investigación en la Universidad Salesiana.

Ent. Alguna actividad particular.

Inf. [45P] Como particular tal vez no, pasatiempos leer muchas historietas en inglés, en aymara también en castellano, aparte de eso trato de hacer textos que se podrían decir digamos booklet, textos de apoyo para folletos, para el inglés que estoy enseñando, lamentablemente al momento presente no tengo nada producido en aymara pero me gustaría, un día voy a sacarme tiempo y voy a empezar a escribir. También mis abuelos de sus diferentes lugares me han legado historietas y todo eso.

Ent. ¿A parte del francés algún idioma más conoces?

Inf. [46P] Un poco del quechua y un poco del italiano.

ANEXO N° 7. Ponderaciones de competencia comunicativa

Cuadro N° 1.

Competencia comunicativa trilingüe en región aymara (RA)

Pers.	Len.	Ruta de aprendizaje			Datos obtenidos		Confirmac. Estimada		Validación		Perfil triling.
		L1	L2	L3	Expr. oral	Com. oral	Expr. oral	Com. oral	Um-bral	Cualifi-cador	
Pers. 1FG	A/Q	A			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33		TC
	C		C		8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	16,66	
	I			I	3,33	3,33	3,33	3,33	3,33	3,33	
Pers. 2FG	A/Q	A			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33		BN+L3
	C		C		8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	16,66	
	I			I	3,33	3,33	1,67	1,67	2,5		
Pers. 3FG	A/Q			A	1,67	1,67	0	0	0,83		BA+L3
	C	C			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33		
	I		I		8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	16,66	
Pers. 4FG	A/Q			A	1,67	1,67	0	0	0,83		BA+L3
	C	C			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33		
	I		I		6,67	6,67	6,67	6,67	6,67	15	
Pers. 5FG	A/Q		A		5	5	0	1,67	2,92		M+ L2,L3
	C	C			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	
	I			I	1,67	1,67	0	0	0,83		
Pers. 6FG	A/Q	A			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33		BN+L3
	C		C		8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	16,66	
	I			I	1,67	1,67	0	0	0,83		
Pers. 7FG	A/Q			A	0	8,33	0	6,67	3,75	3,75	TA
	C	C			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33		
	I		I		6,67	6,67	6,67	6,67	6,67	15	
	A/Q										
	C										
	I										
Total FG	A/Q	3	1	3					4,76		Inter.
	C	4	3	0					8,33		Avanz.
	I	0	3	4					4,16		Básico

Cuadro N° 2.

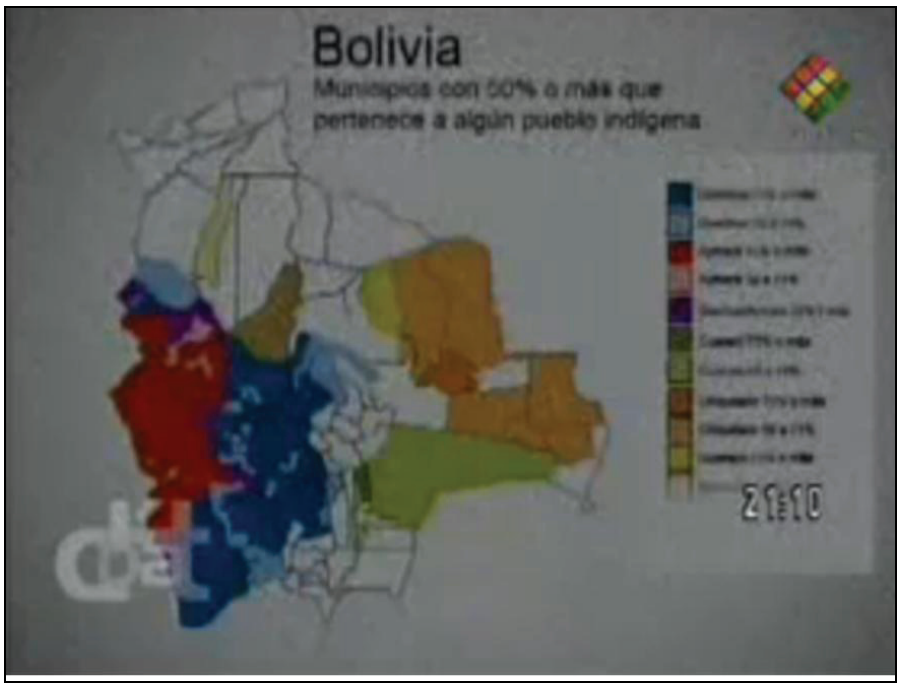
Competencia comunicativa trilingüe en región quechua (RQ)

Pers.	Len.	Ruta de aprendizaje			Datos obtenidos		Confirmac. estimada		Validación		Perfil triling.
		L1	L2	L3	Expr. oral	Com. oral	Expr. oral	Com. oral	Um-bral	Cualifi-cador	
Pers. 9FG	A/Q		Q		5	6,67	1,67	3,33	4,17		TNC+ L2,L3
	C	C			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	
	I			I	5	6,67	1,67	3,33	4,17		
Pers. 10FG	A/Q	Q			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33		TC
	C		C		8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	16,66	
	I			I	5	6,67	1,67	3,33	4,17	4,17	
Pers. 11FG	A/Q	Q			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33		TC
	C	C			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	16,66	
	I		I		5	6,67	1,67	3,33	4,17	4,17	
Pers. 12FG	A/Q		Q		6,67	8,33	6,67	8,33	7,5		TC
	C	C			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	15,83	
	I			I	8,33	8,33	6,67	8,33	7,91	7,91	
Pers. 13FG	A/Q		Q		8,33	8,33	8,33	8,33	8,33		TC
	C	C			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	16,66	
	I			I	6,67	6,67	3,33	5	5,42	5,42	
Pers. 14FG	A/Q		Q		8,33	8,33	8,33	8,33	8,33		TC
	C	C			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	16,66	
	I			I	8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	
Pers. 15FG	A/Q	Q			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33		BN+L3
	C	C			8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	16,66	
	I			I	1,67	1,67	1,67	1,67	1,67		
	A/Q										
	C										
	I										
Total FG	A/Q	3	4	0					7,62		Avanz.
	C	6	1	0					8,33		Avanz.
	I	0	1	6					5,11		Inter.

ANEXO N° 8. MAPAS

Mapa de Sudamérica.
Fuente: http://viatermal.com/mappolitsudamericas.htm (12-10-2007)

Mapa Plurinacional de Bolivia.
Fuentes: Xavier Albó, Censo 2001, Televisión Boliviana,
http://www.youtube.com/watch?v=DtRZ0r76CGY&feature=related (31-03-2009)



La región andina occidental de Bolivia está poblada por aymara hablantes y marcada en el mapa con el color rojo.

La región andina intermedia del país está poblada por quechua hablantes y marcada con el color azul.