



PROGRAMA DE
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Código: PICyDT-HyCS-04-2023

IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA 2: ASIMETRÍAS

Directora: PEREIRA, Paola

Codirecto: MARAFIOTI, Roberto Cesar

Integrantes: HERRERA, Eugenia; ASSIS, Maria Paula; SCHULZ, Mariel; GONZALEZ, Jennifer; CERDAN, Lucia; TRILLAUD, Betina; BARBERAN, Pablo; LUL CASTRO, Dylan; GODOY VALDEZ, Eva; DIAZ, Sofia; FEIDER FLORES, Gabriela; MEDINA, Julia.

Año: 2025

Informe Final de Proyectos de Investigación Universidad Nacional de Moreno

Identificación del proyecto

Tipo de proyecto y año de convocatoria:	PICYDT UNM VIII 2022
Nombre completo del proyecto:	Ideologías lingüísticas y prácticas de lectura y escritura 2: Asimetrías lingüísticas
Directora:	Paola Viviana Pereira
Lineamiento prioritario ¹	Comunicación, Medios y Discurso Semiótica, análisis del discurso y prácticas discursivas
Fecha de inicio:	04/2023
Fecha de finalización:	04/2025
Unidad de localización:	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento/centro/ Programa	Centro de Estudios de Medios y Comunicación Programa de Estudios Lingüísticos
Resumen: <i>a(máx. 300 palabras)</i>	En esta investigación nos proponemos identificar y analizar las ideologías lingüísticas presentes en 369 encuestas realizadas a estudiantes ingresantes 2022 luego de su paso por el Taller de Lectura y Escritura Académicas del Curso de Preparación y Orientación Universitaria. Este Curso es una instancia obligatoria de ingreso para todos aquellos que deseen iniciar estudios de grado universitario en la Universidad Nacional de Moreno. Está compuesto por tres talleres y un seminario: Taller de Lectura y Escritura Académicas; Taller de Resolución de Problemas; Taller de Ciencias y Seminario "Aproximación a la vida universitaria". En segundo lugar, contrastar estos resultados con los obtenidos en el proyecto PICYDT UNM 2019 "Ideologías lingüísticas y prácticas de lectura y escritura: análisis de su impacto en estudiantes universitarios", con la finalidad de encontrar regularidades o desplazamientos respecto de los resultados de la primera muestra, tomadas estas encuestas sin que los estudiantes ingresantes hayan cursado el Taller de Lectura y Escritura Académicas. Dado que en este se trabaja desde una perspectiva glotopolítica y se abordan las prácticas de lectura y escritura a partir del reconocimiento de la opacidad del lenguaje, de la diversidad lingüística y de las relaciones de poder entre hablantes y variedades lingüísticas, nos interesa comparar ambos resultados analíticos respecto de las ideologías lingüísticas predominantes en función del pasaje de los estudiantes por el Taller de Lectura y Escritura Académicas. Los resultados obtenidos muestran un breve aumento de estudiantes que se reconocen en situaciones plurilingües, aparecen más

¹ Según Resolución CS 326/17 Líneas de investigación científica y desarrollo tecnológico prioritarias 2016-21/6 Res. R 449/18 Lineamientos estratégicos generales de Investigación y transferencia 2019/21 del CEDET

	menciones de lenguas indígenas, y al mismo tiempo, se observa una mayor presencia del inglés. En segundo lugar, encontramos una asociación entre la forma de llamar a la lengua materna (castellano o español) y la edad de los encuestados. En tercer lugar, la mayoría de los estudiantes consultados valora positivamente su forma de hablar. Por último, se advierte la presencia de grupos que generan fronteras lingüístico-discursivas respecto de otros colectivos.
Palabras clave:	IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS; ESTUDIANTES INGRESANTES; PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA; ASIMETRÍAS LINGÜÍSTICAS

Parte I

Informe de resultados para el repositorio²

1. Introducción y objetivos (*mínimo 1 página- máximo 2 páginas*)

- Realizar una presentación general del estudio (tema/problema) y una justificación de su relevancia (motivos para estudiarlo, aportes potenciales).
- Indicar el objetivo general de la investigación y los interrogantes efectivamente trabajados en el proyecto.

A partir de la Declaración universal de derechos lingüísticos (Unesco, 1996) surge la preocupación en el ámbito académico por la instrumentación de los derechos lingüísticos principalmente en ámbitos regionales.

Por otra parte, existe también un reconocimiento sobre la relación entre los fenómenos de exclusión social y la desposesión de competencias expresivas en la esfera ciudadana, tanto de hablantes de lenguas minoritarias como de lenguas mayoritarias. Al respecto, algunos investigadores observan que los estudios centrados en las lenguas de herencia que muestran una cierta tendencia a las visiones de contacto o de integración de herencias y grupos minoritarios sobre la base de una cultura general de tipo nacional ocultan el conflicto político entre los grupos lingüísticos (Fogolino, 2017). Así, la primera problemática que proponemos atender es la relación entre el ejercicio de los derechos lingüísticos y los fenómenos de exclusión social basados en competencias lingüístico-expresivas.

Más específicamente, en espacios lingüísticos regulados por centros normativos sustentados en ideologías lingüísticas monoglósicas, la forma canónica de la lengua se convierte en legitimada y, con ello, las variedades no estandarizadas se tornan ilegítimas en las mentes de los hablantes, lo que provoca desigualdades entre quienes tienen la variedad estándar como lengua materna y quienes no. Esta problemática tiene mayor trascendencia en países colonizados concebidos preponderantemente como monolingües, con la consecuencia del silenciamiento e invisibilización de las lenguas indígenas preexistentes a la colonización. En este sentido, por ejemplo, hablantes de variedades del castellano en contacto con lenguas indígenas sufren esta desigualdad de manera doble, en tanto no usufructúan el privilegio de hablar la variedad estándar y, además, como hablantes de una variedad a menudo estigmatizada socialmente. En Argentina, por ejemplo, algunas de estas variedades (como el guaraní y el quechua y sus variedades de contacto), a pesar de ser lenguas preexistentes a la colonización en el territorio nacional y ser habladas actualmente con frecuencia son consideradas lenguas extranjeras y con ellas, sus hablantes (Casas, Gurvit y Pereira; 2019). De modo amplio, el contacto entre culturas produce necesariamente conflicto. Desde el punto de vista sociolingüístico también hay que considerar el tipo de

² Se solicita brindar información detallada en los campos que componen esta Parte I, ya que será publicada en el Repositorio online de la UNM. Esto permitirá difundir de manera amplia la investigación, sus resultados y visibilizar la labor de los miembros del equipo de investigación.

lenguas que están en contacto en hablantes bilingües, por ejemplo, el estatus nacional o internacional de las mismas; y las condiciones sobre las cuales dos sistemas gramaticales en conflicto, dinámicos por naturaleza, coexisten y se integran (Elizaicin, 2008:106).

Todas estas percepciones que hemos señalado respecto de las variedades lingüísticas y de las prácticas lingüísticas están sustentadas en ideologías lingüísticas. Estas son una categoría que nos invita a pensar el lenguaje en relación con el contexto, pero no sólo como producto derivado de este, es decir, como objeto cuya forma refleja las condiciones sociales; sino como práctica que lo constituye, como intervención efectiva en ese contexto. En este sentido, proponemos abordar aquí los fenómenos ideológicos subyacentes en la evaluación de las lenguas y de las prácticas lingüísticas para relevar estos conflictos relacionados con las formas de dominación y de exclusión que tienen como base el uso del lenguaje. El conocimiento de las ideologías lingüísticas de nuestros estudiantes nos permitirá, a partir de este nuevo saber, implementar estrategias didácticas que busquen superar las asimetrías lingüísticas en el ámbito académico.

Este proyecto de investigación se fundamenta en algunas particularidades de la cultura lingüística de Argentina como el monolingüismo y la monoglosia que generan estas asimetrías lingüísticas. Más precisamente, a través de la historia no se ha considerado la diversidad lingüística en la educación, fundamentalmente en lo que respecta a la presencia de las lenguas originarias americanas dado que se concibió preponderantemente el país como monolingüe. Por otro lado, la dependencia lingüístico cultural de un centro normativo y regulador como es España se ha sustentado en ideologías lingüísticas monoglósicas (Del Valle, 2004). Estas últimas resultan altamente homogeneizantes y la forma canónica de la lengua deviene de esta manera en una forma legitimada, “cultura” y “pulida”. Por el contrario, las variedades no estandarizadas se tornan ilegítimas en la mente de los hablantes (Milroy, 2019). Estas particularidades lingüísticas de Argentina hacen necesaria una reflexión sobre las ideologías lingüísticas, principalmente si atendemos la relación entre los fenómenos de exclusión social y la desposesión de competencias expresivas en la esfera ciudadana, tanto de hablantes de lenguas minoritarias como de lenguas mayoritarias. Estas competencias incluyen el uso de variedades lingüísticas legitimadas para determinadas funciones sociales. En este sentido, resulta indispensable conocer las intervenciones glotopolíticas instrumentadas desde las instituciones respecto de las ideologías lingüísticas, fundamentalmente, para revisar nuestro rol como institución educativa cuyos objetivos son la democratización y la inclusión.

El primer objetivo de esta investigación es identificar y analizar las ideologías lingüísticas presentes en 369 encuestas realizadas a estudiantes ingresantes 2022 luego de su paso por el Taller de Lectura y Escritura Académicas del Curso de Preparación y Orientación Universitaria. Este Curso es una instancia obligatoria de ingreso para todos aquellos que inician estudios de grado universitario en la Universidad Nacional de Moreno. Está compuesto por tres talleres y un seminario: Taller de Lectura y Escritura

Académicas; Taller de Resolución de Problemas; Taller de Ciencias y Seminario "Aproximación a la vida universitaria".

En segundo lugar, contrastar estos resultados con los obtenidos en el proyecto PICYDT UNM 2019 “Ideologías lingüísticas y prácticas de lectura y escritura: análisis de su impacto en estudiantes universitarios”, con la finalidad de encontrar regularidades o desplazamientos respecto de los resultados de la primera muestra, tomadas estas encuestas sin que los estudiantes ingresantes hayan cursado el Taller de Lectura y Escritura Académicas. Con esta acción buscamos observar el impacto del Taller respecto de las ideologías lingüísticas presentes en el ámbito académico.

Nuestra hipótesis central es que las ideologías lingüísticas predominantes en el ámbito educativo retoman/mantienen algunos de los ideologemas centrales sobre las lenguas de comienzos del siglo XIX que obedecen al proceso de colonización política y cultural. Asimismo, creemos que las instituciones educativas a través de la enseñanza de normas altamente codificadas y del uso de la lengua estándar pueden contribuir tanto a consolidar esos ideologemas, como a ponerlos en cuestión y problematizarlos explicitando el carácter político del sistema normativo que se enseña.

2. Marco de referencia (min. 2 páginas- máx. 5 páginas)

Describir en qué campo (temático, disciplinar) se inserta la investigación, indicando:

- estudios antecedentes (propios o no) sobre el tema, avances y áreas de discusión.
- marco teórico o encuadre de referencia de la investigación: con qué enfoque, conceptos, dimensiones o modelos se abordó el tema/problema.

Esta investigación se inscribe en la perspectiva *glotopolítica*. Este término designa los diferentes enfoques de una sociedad acerca de la acción sobre el lenguaje, sea esta conciente o no. Es un término que engloba todos los hechos del lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político, con la ventaja de neutralizar, sin expresarse con relación a ella, la oposición entre lengua y habla (Guespin-Marcellesi, 1986). Por otra parte, la Glotopolítica no sólo aborda el conflicto entre lenguas sino también entre variedades y prácticas discursivas, también puede considerar las intervenciones reivindicativas y aquellas generadas por los centros de poder como una dimensión de su política (Arnoux, 2000 y 2008). Nuestro marco teórico retoma centralmente concepto de *ideologías lingüísticas*: se trata de un fenómeno de representación o percepción afectiva y subjetiva a nivel colectivo, que puede no estar compartido completamente dentro de una comunidad; se acompaña de un intento de racionalización, usa estrategias retóricas, aunque no es un proceso meramente lógico; supone una distinción entre lenguas, variedades o registros y entre grupos y supone un contexto cultural y/o político de diferenciación; tiene que ver con relaciones de fuerza, es decir, relaciones de poder y/o de prestigio; y por último, implica una cierta manipulación de datos, de ideas o de personas, acompañada de procesos de promoción, represión o marginalización. De esta manera, caracteriza tres macro planos de la ideología lingüística. En primer lugar, la ideología del lenguaje centrada en lo que “se dice y cree”

sobre el lenguaje, específicamente, concierne a la relación entre el lenguaje, la identidad del individuo, de la sociedad y la cultura y la percepción de la realidad. En segundo lugar, la ideología de la lengua o de una lengua refiere a las propiedades de esta. Este nivel comprende tanto las características de una lengua (claridad, seriedad, riqueza) como las ideologías de los usos de la lengua (habla políticamente correcta, buen uso de la lengua). En tercer lugar, la ideología de la lingüística trata de los aspectos de la ideología científica vinculados con las normas (Swiggers, 2018).

Por otra parte, desde una perspectiva que privilegia el proceso semiótico de las ideologías lingüísticas, las autoras Irving y Gal (1998, 2000; Irving, 2001; Gal, 2005 y 2013) ponen el foco sobre los aspectos ideológicos de la diferenciación lingüística (las ideas con las cuales los participantes y observadores enmarcan su comprensión de las variedades lingüísticas y el mapa en el cual la comprensión sobre la gente, los sucesos, las actividades, se tornan significantes para ellos). Las autoras encuentran similitudes en los modos en que las ideologías reconocen o desconocen diferencias lingüísticas: cómo ellas localizan, interpretan y racionalizan la complejidad sociolingüística, identificando variedades lingüísticas con personas y actividades típicas y la percepción de las diferencias entre ellos. Los tres procesos semióticos analizados por ellas son iconización, recursividad fractal y borrado (*erasure*). Estos procesos conciernen al modo en que la gente concibe las relaciones entre formas lingüísticas y fenómenos sociales. Estas concepciones pueden ser explicadas por un enfoque semiótico que, siguiendo a Peirce (1973), distingue varias clases de relaciones de signos: el icónico, el indicial y el simbólico. Como parte de una conducta diaria, el uso de una forma lingüística puede señalar la identidad social y las actividades típicas del hablante. Pero a menudo los hablantes y oyentes perciben, racionalizan y justifican tales índices lingüísticos, creando de este modo ideologías lingüísticas con el propósito de explicar el origen y el significado de las diferencias. Se considera que las características lingüísticas reflejan y expresan imágenes culturales más amplias de la gente y sus actividades. La iconización implica una transformación de la relación del signo entre características lingüísticas (o variedades) y las imágenes sociales con las cuales ellos están relacionados. Las características lingüísticas que señalan grupos sociales o actividades aparecen como representaciones icónicas de ellos, como si una característica lingüística de alguna manera representara o mostrara la naturaleza o esencia inherente de un grupo social. Este proceso implica la atribución de causa y necesidad inmediata a la conexión entre característica lingüística y grupo social que sólo puede ser histórica, contingente o convencional. La iconicidad de la representación ideológica refuerza la implicación de necesidad. La representación ideológica, el signo mismo – imagen social e imagen lingüística – se muestra unido en un vínculo que aparece como inherente. El segundo concepto desarrollado por las autoras es el de *recursividad fractal*, que implica la proyección de una oposición, saliendo al mismo nivel de la relación o sobre algún otro nivel. Por ejemplo, las oposiciones intragrupalas pueden ser proyectadas hacia el exterior sobre relaciones intergrupales, o viceversa. Entonces, los procesos de dicotomización y partición que implican

alguna oposición entendida (entre grupos o variedades lingüísticas) recurren a otros niveles, creando subcategorías en cada lado del contraste o supercategorías que incluyen algo de un lado, pero se opone a ellos en algún sentido (en antropología, por ejemplo, las ideologías nacionalistas o los rituales de género). Este fenómeno implica una miríada de oposiciones que crean identidad y pueden ser reproducidas repetidamente, tanto dentro de la dicotomía como fuera de ella.

Por último, Arnoux (2018) propone como abordaje teórico - metodológico para el estudio de las ideologías lingüísticas el análisis de la discursividad mediante el relevamiento de una serie de apreciaciones metalingüísticas y metapragmáticas explícitas y el reconocimiento de *ideologemas* que sostienen discursos pertenecientes a diferentes ámbitos que tematizan las lenguas y otros objetos relacionados con estas. Nos interesa de modo particular para el análisis que desarrollaremos aquí el concepto de *ideograma* entendido como un enunciado ideológico transformado en lugar común que, como tal, no se discute y que sostiene el despliegue argumentativo (Arnoux, 2018: 15).

Además, consideraremos el concepto de *autoestima lingüística*, entendido como una representación sociolingüística valorativa de las propias prácticas lingüísticas, basada en sentimientos y experiencias. De este modo, incluye una valoración tanto de la variedad lingüística como del uso que se realiza de esta en distintos contextos (habla, escritura, lectura). Esta noción implica gradaciones que oscilan entre baja y alta. Así, por ejemplo, un estudiante hablante de una variedad diatópica o diastrática que manifiesta a su profesor en el aula universitaria cómo hace para “hablar bien”, presenta una autoestima lingüística baja, probablemente consolidada a partir de su experiencia académica, que lo ubica en una situación desigual que podría obturar su participación en clase. Asimismo, podemos ejemplificar la experiencia escolar de un estudiante bilingüe castellano – guaraní a quien su conocimiento de esta última lengua lo sitúa en fuera del colectivo “nosotros” de la clase y lo expulsa a un “ustedes”. Este hecho permite que su compañerito de clase le hable en modo imperativo y que el estudiante bilingüe intervenga con un silencio materializando la desigualdad con una práctica de evitación (Tallatta, 2023). No es de extrañar que estas experiencias escolares impacten en la autoestima lingüística de ambos estudiantes en gradaciones opuestas. En este sentido, diferenciamos autoestima lingüística de los conceptos de lealtad lingüística, actitud que expresa la defensa que algunos pueblos minoritarios hacen de su lengua; y de autoodio lingüístico, basado en la representación sociolingüística de la lengua materna como obstáculo para la integración social y el desarrollo de sus hijos (Ninyoles, 1972).

3. Métodos y técnicas (min. 2 páginas- máx. 4 páginas)

Indicar el trabajo de campo, documental y/o de laboratorio realizado, la forma de recolección de datos y sus fuentes. Al respecto, describir los métodos, técnicas, instrumentos y materiales utilizados para indagar el problema de investigación. Explicitar las unidades de análisis, los criterios de selección de muestras o casos. Indicar asimismo las formas de procesamiento y análisis de los datos recolectados.

Para la obtención de datos diseñamos una encuesta en modalidad virtual autoadministrada que permitió relevar la información específica sobre las lenguas y las prácticas lingüísticas. Para identificar las ideologías lingüísticas las preguntas buscaban de los encuestados una serie de apreciaciones

epilingüísticas³ explícitas (Blestel, 2025). Dicha encuesta fue suministrada a estudiantes ingresantes que se encontraban finalizando el Taller de Lectura y Escritura Académicas Modalidad Intensiva del Curso de Orientación y Preparación Universitaria 2022. Confeccionamos preguntas cerradas (en virtud del menor esfuerzo que requiere para los encuestados y la reducción de ambigüedad de las respuestas) y abiertas. La encuesta se implementó en modalidad virtual y fue autoadministrada, proporcionada directamente a los participantes para que la contesten (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Para el análisis, combinamos los enfoques cuantitativo y cualitativo (Schettini, 2015). La metodología cuantitativa nos permitió observar las regularidades con la finalidad de determinar las tendencias y eventualmente, construir nuevas hipótesis. Por otra parte, con la metodología cualitativa buscamos describir, categorizar e interpretar los datos obtenidos. Así, luego de la recolección de datos, procedimos a realizar un muestreo teórico con la finalidad de elaborar y completar las categorías de análisis que nos permitió sistematizar los procedimientos analíticos y realizar la interpretación (Murillo, 2008). Para la codificación de las preguntas abiertas, determinamos los patrones generales de respuesta, es decir, las respuestas similares o comunes, para proceder a la categorización. Asimismo, para establecer la relación entre dos variables cualitativas de tipo categóricas utilizamos el análisis estadístico no paramétrico Chi Cuadrado de Pearson (Gómez, 2009).

Obtuvimos 369 encuestas autoadministradas, realizadas entre el 10 y el 21 de marzo de 2022 en modalidad virtual. La encuesta⁴ es anónima y está compuesta por 12 preguntas en su mayoría abiertas. En primer lugar, se consulta por la edad en grupos: 18 a 25 años, 26 a 35, 36 a 45 y más de 45 años. Luego el sexo y la carrera que se comienza a cursar. La pregunta abierta N° 1 indaga por el idioma que hablan en la casa; la N° 2 si hay alguien (familia o amigos) que hable con ellos en otro idioma y de qué idioma se trata. En la pregunta N° 3 se consulta qué es para ellos hablar bien y en la N° 4, quiénes hablan bien. La pregunta N° 5, en cambio, indaga sobre qué es hablar mal y la N° 6, quiénes hablan mal. Finalmente, la pregunta N° 7 consulta sobre quién dicta las normas para hablar bien; la N° 8, si los argentinos hablamos bien y por qué; y la N° 9, cómo consideran que hablan y por qué.

Dado que la pregunta abierta sobre qué idioma hablan en la casa tuvo una multiplicidad de respuestas divergentes, consideramos metodológicamente categorizarlas a partir de la primera mención, quedando las categorías de la siguiente manera: *español* (incluye español castellano, español latino, español rioplatense), *castellano* (incluye castellano español), *guaraní* y *argentino*. Consideramos importante mantener la distinción sobre el nombre de la lengua castellano y español ya que da cuenta de una problemática histórica que abordaremos en el análisis.

³ El discurso epilingüístico no supone ningún saber lingüístico específico, sino que busca una evaluación subjetiva y espontánea de los hablantes (Blestel, 2025).

⁴ La encuesta 2022 es idéntica a la implementada en 2021.

Respecto de la pregunta sobre quiénes dictan las normas para hablar bien, el abordaje cualitativo de la amplia gama de respuestas obtenidas puede sistematizarse en los siguientes criterios acerca de quiénes dictan las normas para hablar bien: *la Real Academia Española; la familia / sociedad / cultura / uno mismo; los especialistas / diccionarios / instituciones educativas; no existen normas o nadie*; y por último, “*otros*” en los que incluimos respuestas dispersas. Asimismo, consideramos *datos perdidos*.

Los resultados de las preguntas acerca de cómo consideran que hablan los clasificamos en *Bien, Normal, decente, decentemente, neutro, neutral; Más o menos, Regular; A veces bien, a veces mal, según y Mal*.

Por otra parte, desagregamos los fundamentos utilizados en los porqués se considera que habla “Bien” en las categorías *Adecuación a la situación de comunicación; Léxico y vocabulario; Educación; Darse a entender, comunicarse; Pronunciación y Cuestiones morales y emocionales*.⁵

Por último, para la pregunta acerca sobre si los argentinos hablamos bien, la categorización de las respuestas es la siguiente: *Sí, No, a veces/algunos; depende; más o menos; no existe “hablar bien” y datos perdidos*.

El segundo corpus conformado por 467 encuestas a estudiantes ingresantes al ciclo 2021 siguió la misma metodología para la obtención y el análisis de los datos, excepto por la condición de la población al momento de la toma, en este caso, los estudiantes no habían cursado el Taller de Lectura y Escritura Académicas.

4. Resultados y discusión (min. 5 páginas- máx. 15 páginas)

Desarrollar los resultados, en relación a los objetivos del proyecto, especificando (de ser posible) los siguientes aspectos:

- nuevos conocimientos obtenidos sobre los casos o unidades bajo estudio.
 - avances en materia de conocimiento científico sobre el tema bajo estudio, formulación de enfoques originales e innovadores (modelos, conceptos, etc.).
 - Contribuciones para la resolución de problemas específicos y/o formulación de herramientas de intervención, diseño o mejora de productos y procesos.
- Por último, desarrollar las conclusiones y reflexiones finales a las que se llegó luego de la investigación, en relación a los interrogantes y objetivos planteados.

Como mencionamos, las desigualdades lingüísticas son escasamente consideradas en el ámbito académico actual en contraposición a lo que ocurre en otros niveles educativos. Algunos trabajos focalizan en torno a la desigual distribución de recursos y la falta de reconocimiento de personas y grupos que no tienen acceso a aquellos y señalan la necesidad de situar las implicaciones en la academia. Es decir, visibilizar qué implica estar en la academia como persona racializada, mujer, indígena, clase trabajadora, como un hablante de una lengua estándar “no nativo”, o LGBTQ+, en particular cuando se piensa en trabajos académicos, ascensos o igualdad de salarios y cargas de trabajo. Asimismo, se critica el orden monolingüe de la academia, no sólo respecto del inglés sino de las lenguas mayoritarias como el francés o el español. En este sentido, los requisitos lingüísticos se

⁵ *Adecuación a la situación de comunicación* incluye las respuestas que aluden a los usos correctos según regulaciones sociales y normativas de cada situación comunicativa. En cambio, utilizamos la opción *Darse a entender, comunicarse* para aquellas respuestas que recuperan las acciones y prácticas comunicativas individuales.

convierten en un ejemplo de interseccionalidad en donde lo social y las diferencias económicas son inseparables de las lingüísticas, con el resultado de reforzar las diferencias sociales y la estratificación en el campo académico (Martín Rojo, 2020). Desde esta perspectiva particular abordamos las asimetrías lingüísticas en la universidad. Por otra parte, Schmor y Piccardo (2023) se centran en el concepto de plurilingüismo para pensar los derechos lingüísticos en la educación. Señalan que, a diferencia del multilingüismo, aquél propone una visión de la diversidad lingüística y cultural como riqueza, con empatía sobre las diferencias e interés activo por la diversidad. El plurilingüismo supone entonces el uso de múltiples idiomas con una valoración equivalente y horizontal y, además, con la valoración de todos los niveles de conocimiento de una lengua y sus recursos como una herramienta que facilita la comunicación. De este modo, proponen pedagogías plurilingües que en lugar de centrarse en culturas separadas incluyan repertorios con diversidad lingüística y cultural. En este marco, implementamos algunas pedagogías plurilingües en el Taller de Lectura y Escritura Académicas que abordan, por ejemplo, cuestiones gramaticales en quechua, guaraní y castellano, entre otros recursos didácticos, cuyo impacto relevamos en esta investigación (cfr. Pereira, 2023).

A continuación expondremos los resultados más significativos del análisis obtenido en este marco entre las respuestas de las encuestas de 2021⁶ y las de 2022. Contamos, de este modo, con 467 respuestas de 2021 y 369 de 2022 cuya diferencia, además del año de la toma, radica en que en las segundas se trata de respuestas de estudiantes que han finalizado de cursar el Taller de Lectura y Escritura Académicas 2022. Recordemos que en este Taller se abordan las prácticas de lectura y escritura a partir del reconocimiento de la opacidad del lenguaje, de la diversidad lingüística y de las relaciones de poder entre hablantes y variedades lingüísticas. De esta manera, nos interesa relevar la intervención glotopolítica de la institución académica respecto de las ideologías lingüísticas predominantes. Entendemos a estas últimas como conjuntos de representaciones sociolingüísticas, es decir, de aquellas que asocian objetos lingüísticos con valoraciones sociales referidas a ellos (Arnoux y Del Valle, 2010, Arnoux, 2018). Dado que estas dependen de las posiciones sociales y/o de los posicionamientos que los que las sostienen adoptan en los espacios en los que actúan, es especialmente relevante su estudio en instancias educativas como las que nos ocupan, tanto por la condición del Taller de enseñanza de una norma altamente codificada, como por las características de nuestra población. En Moreno específicamente de 575.758 habitantes, 142.794 son nacidos en otra provincia, es decir, el 24,80 % proviene de otra provincia argentina. Mientras que 56.330 habitantes (9,78 %) son nacidos en otro país. En este sentido, Moreno registra el tercer lugar con mayor migración interna y externa, luego de La Matanza y Lomas de Zamora, según el último Censo Nacional del año 2022 (cfr. Cuadro 1). Estos procesos migratorios ponen en escena la diversidad lingüística ya que parte de esos migrantes son

⁶ Resultados de PICYDT UNM 2019 “Ideologías lingüísticas y prácticas de lectura y escritura: análisis de su impacto en estudiantes universitarios”. Disponible en <https://repositorio.unm.edu.ar/jspui/bitstream/123456789/797/1/PICYDT-HyCS-01-2021%20informe%20final.pdf>

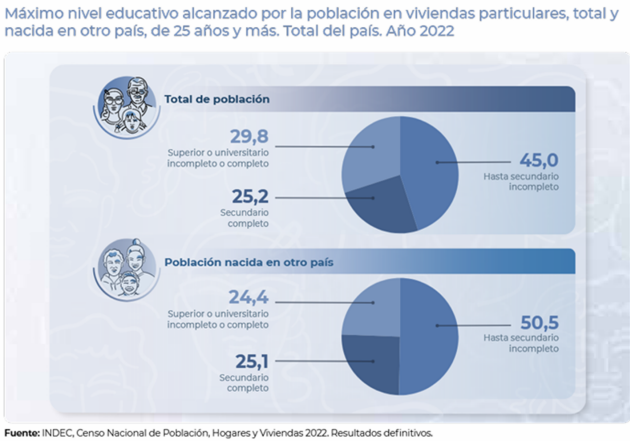
hablantes bilingües o de variedades de contacto con lenguas originarias como el guaraní y el quechua. Esto impacta en el acceso a la educación superior, dado que la población nacida en otro país registra mayores dificultades: mientras que la población general accede en un 29,8 % a la educación superior o universitaria completa o incompleta, la población nacida en otro país cae a 24,4 % para la misma categoría (cfr. Gráfico 1). Si bien no disponemos de datos, estimamos que las mismas dificultades registran los habitantes bilingües o en contacto con lenguas originarias de la provincia de Buenos Aires nacidos en otras provincias (migrantes internos).

Cuadro 1.2

Provincia de Buenos Aires. Población en viviendas particulares por lugar de nacimiento, según partido. Año 2022

Partido	Población en viviendas particulares	Lugar de nacimiento		
		En esta provincia	En otra provincia	Otro país
Total	17.408.906	12.584.647	3.829.606	994.653
24 partidos del Gran Buenos Aires	10.801.336	7.413.729	2.647.252	740.355
Almirante Brown	583.209	424.783	129.732	28.694
Avellaneda	366.117	250.919	88.573	26.625
Berazategui	358.328	271.146	72.382	15.100
Esteban Echeverría	337.880	225.573	80.099	32.208
Ezeiza	198.620	133.589	51.107	13.924
Florencio Varela	488.103	350.759	107.905	29.439
General San Martín	444.503	296.327	111.382	36.794
Hurlingham	185.361	132.064	44.885	8.612
Ituzingó	177.983	124.640	46.718	6.625
José C. Paz	326.527	224.560	79.768	22.199
La Matanza	1.837.168	1.202.916	480.262	153.990
Lanús	460.081	324.927	107.138	28.016
Lomas de Zamora	685.644	471.742	151.993	61.909
Malvinas Argentinas	349.401	249.876	87.434	12.091
Merlo	581.484	412.291	138.671	30.522
Moreno	575.758	376.634	142.794	56.330
Morón	329.517	232.911	80.263	16.343
Quilmes	631.774	453.195	134.611	43.968
San Fernando	171.099	117.761	43.104	10.234
San Isidro	295.978	195.886	83.223	16.869
San Miguel	327.650	225.480	83.682	18.488
Tigre	446.291	299.784	121.697	24.810
Tres de Febrero	362.319	244.638	90.064	27.617
Vicente López	280.541	171.328	90.265	18.948

Cuadro 1. Fuente INDEC 2022



1.¿Qué idioma hablás en tu casa?

		2021	%	2022	%
1	Español	319	68,75	252	68,1
2	Castellano	140	30,17	110	29,73
3	Guaraní	9	1,94	11	2,97
4	Inglés	7	1,51	6	1,62
5	Datos perdidos	4	0,86	5	1,35
6	Otras lenguas	2	0,43	0	0
7	Portugués	2	0,43	1	0,27
8	Quechua	0	0	1	0,27
	Total *	483	104,09	386	104,31

Cuadro 2. Resultados comparativos 2021 -2022 sobre el idioma que hablan en la casa. Fuente: Elaboración propia.

*El total es mayor de 100 porque se registran respuestas múltiples.

Por otro lado, en la consulta sobre las lenguas habladas en la casa, en 2022 aumenta 1,71 % presencia de inglés en el hogar y se mantiene prácticamente sin diferencias la presencia de guaraní y quechua en la casa (aumento de 0,08 y 0,05 % respectivamente). Además, aumenta 0,76 % presencia del portugués como lengua hablada en el hogar (cfr. Cuadro 3).

2.¿Hay alguien en tu casa (familia o amigos) que hable con vos en otro idioma? ¿Cuál?

		2021	%	2022	%
1	No/ninguna/nadie	343	73,92	278	75,13
2	Inglés	56	12,07	51	13,78
3	Guaraní	26	5,6	21	5,68
4	Quechua	4	0,86	3	0,81
5	Portugués	9	1,94	10	2,7
6	Otras lenguas	13	2,8	8	2,16
7	Datos perdidos	15	3,23	7	1,89
	Total *	466	100,42	378	102,15

Cuadro 3. Resultados comparativos 2021 -2022 sobre otros idiomas que hablan en la casa (familiares o amigos) con ellos.

Fuente: Elaboración propia.

*El total es mayor de 100 porque se registran respuestas múltiples.

A partir del análisis de estos datos, en la primera pregunta observamos en 2022 un desplazamiento leve de estudiantes que se reconocen como hablantes de guaraní y quechua, aunque también continúa con un mínimo aumento la presencia del inglés como lengua hablada en el hogar y caen otras lenguas supercentrales. En términos globales, el reconocimiento de plurilingüismo crece 1,09 % en la primera pregunta, respecto de estudiantes que se consideran monolingües. Por el contrario, en la segunda pregunta cae 1,21 % dicho plurilingüismo en el hogar y vuelve a crecer la presencia del inglés como lengua hablada con ellos, lo que consolida la hegemonía de esta lengua hipercéntrica. Asimismo, aumenta la visibilización de las lenguas guaraní, quechua y portugués y baja la presencia de otras lenguas. Respecto de la diversidad lingüística en estos resultados, vemos en primer lugar la aceleración

de la universalización del inglés como lengua global. En términos generales, dos procesos coexisten: el desplazamiento y desaparición de la mayoría de las lenguas del mundo, por un lado; y la expansión del inglés, por otro. En el primer caso, el desplazamiento consiste en un proceso político de minimización de las lenguas indígenas que afecta su prestigio y funcionalidad desde los centros de poder, entre los que se incluye la educación, la justicia, los medios de comunicación y la salud. En el segundo caso, la expansión del inglés es un proceso de desplazamiento de otras lenguas a nivel internacional, aquél se impone y es aceptado cada vez más como la única lengua apta para la comunicación internacional. Las relaciones jerárquicas entre los tipos de lenguas se pueden explicar con el modelo gravitatorio (Swaan, 2001; Calvet, 1999). Este modelo se centra en que las lenguas de un nivel inferior se ven atraídas por las lenguas de los niveles superiores y circulan en su galaxia como efecto de la gravitación. Las conexiones entre los niveles están dadas por los hablantes bilingües, cuyo bilingüismo está determinado por las relaciones de poder entre las lenguas. Por ejemplo, el castellano como lengua super-central que ejerce atracción gravitatoria sobre las lenguas indígenas, o el inglés, única lengua hipercentral que ejerce atracción sobre las lenguas supercentrales como el castellano, el francés, el chino, el portugués, etc. Las lenguas regionales funcionan como lenguas centrales, como el caso del guaraní y del quechua (Hamel, 2013). Las funciones comunicativas pueden ser cubiertas por distintas lenguas, por ejemplo, la comunicación local puede ser cubierta por la lengua materna mientras que la lengua de la educación es la oficial. Un ciudadano estadounidense monolingüe, puede cubrir todas las funciones comunicativas con su lengua, mientras que un hablante de una lengua originaria no puede hacerlo. La expansión del inglés a nivel global, también conocida como imperialismo lingüístico, está vinculada a los procesos coloniales (Phillipson, 2007).

Un hallazgo novedoso que encontramos en esta investigación es una asociación estadísticamente significativa entre edad y la mención del idioma que hablan en las encuestas 2021 y 2022: a mayor edad se da mayor frecuencia de llamar a la lengua propia *castellano*. Por el contrario, a menor edad, se menciona como *español* (cfr. Cuadros 4 y 5). El resultado para ambas encuestas es un valor p de $<.001$ que está por debajo del nivel de significación definido del 5%. Por lo tanto, para los datos actuales, la prueba Chi2 es significativa y se rechaza la hipótesis nula.

Encuesta 2021				
Edad		idioma		Total
		Español	Castellano	
18 a 25 años	235	66		301
36 a 45 años	21	25		46
26 a 35 años	60	35		95
46 o más	5	12		17
Total	321	138		459

Prueba Chi cuadrado

	Chi ²	df	p
Edad - idioma	37.73	3	<.001

Cuadro 4. Distribución por grupos etarios del nombre de la lengua que hablan en Encuesta 2021. Fuente: Elaboración propia.

Frecuencias observadas Encuesta 2022				
Edad		Idioma		Total
		Español	Castellano	
18 a 25 años	185	49		234
26 a 35 años	44	26		70
36 a 45 años	12	27		39
46 o más	11	8		19
Total	252	110		362

Prueba Chi cuadrado

	Chi ²	df	p
Edad - Idioma	40.43	3	<.001

Cuadro 5. Distribución por grupos etarios del nombre de la lengua que hablan en Encuesta 2022. Fuente: Elaboración propia.

La asociación mencionada se da en las frecuencias observadas en los datos obtenidos en las encuestas 2021 y 2022. Un análisis detallado muestra que la distribución significativa más importante ocurre a partir de la franja de 26 a 35 años. Es este sentido, observamos en los resultados 2021 la mención del idioma propio como *castellano* ocurre en la franja etaria de **36 a 45 en el 54,34 % de las respuestas**; en la franja de 26 a 35, en el 36,84 %; y en la de **18 a 25 años, en el 21,92 %**. Estos porcentajes se mantienen en los resultados 2022: la mención del idioma propio como *castellano* ocurre en la franja etaria de **36 a 45 en el 69,23 %** de las respuestas; en la franja de 26 a 35, en el 37,14 %; y en la de **18 a 25 años, en el 20,94 %**. El cambio más relevante es el aumento del porcentaje en 2022 para la franja etaria de 36 a 45 años. En los gráficos 2 y 3 puede observarse la distribución de los resultados en ambos años.

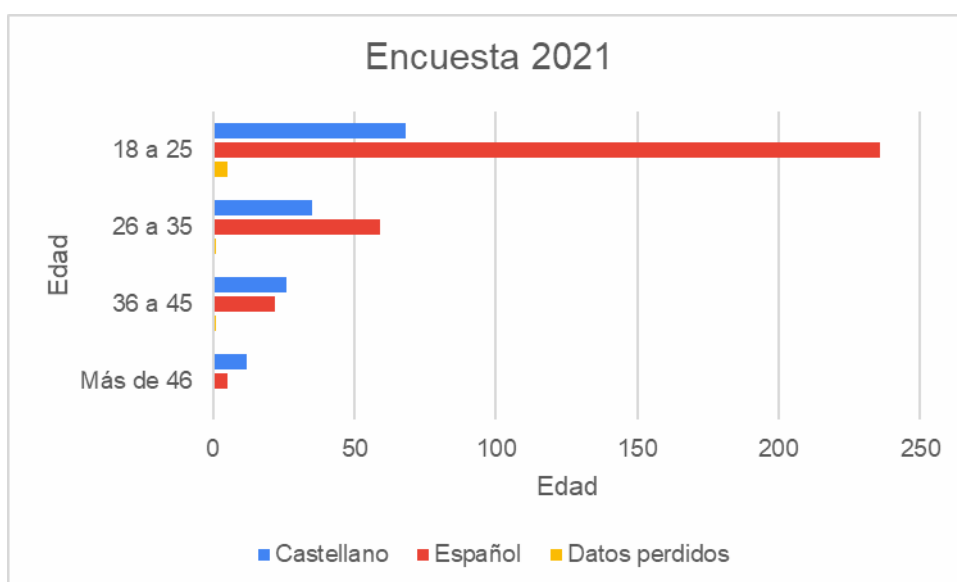


Gráfico 2. Distribución nombre de la lengua castellano - español y edad en Encuesta 2021. Fuente: Elaboración propia.

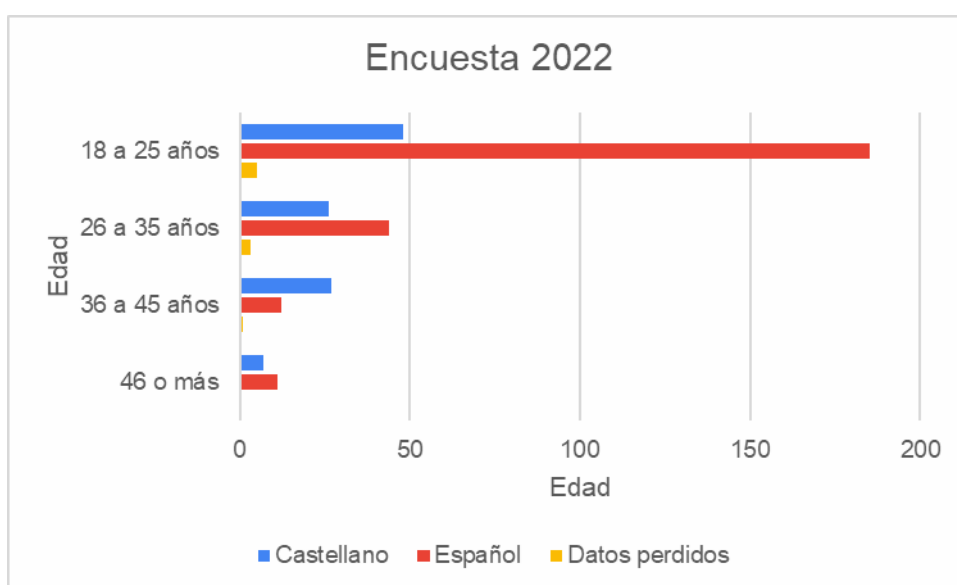


Gráfico 3. Distribución nombre de la lengua castellano - español y edad en Encuesta 2022. Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, creemos que el desplazamiento respecto del nombre de la lengua de castellano a español en los segmentos de menor edad se debe al desarrollo del World Wide Web (WWW), tecnología presentada al público en 1991. A partir de la publicación de esta tecnología y de los navegadores se comenzó a abrir Internet a un público más amplio que coincide con el corte en los 90 y explica el cambio drástico que se da en la franja etaria de 26 a 35 años y más jóvenes. Investigaciones desde la perspectiva glotopolítica analizan en impacto de las nuevas tecnologías y de los procesos de globalización en las prácticas lingüísticas y discursivas de los hablantes, como el poderoso entramado económico que sostiene tecnológicamente a lenguas hipercentrales como el inglés (Bürki, 2024). En este sentido, podemos pensar que la preferencia del término “español” sobre el “castellano” es impulsada por el inglés “spanish” como consecuencia del uso de esta lengua en las tecnologías digitales del lenguaje (Bürki, 2024). De este modo, la asociación edad -nombre de lengua y la preferencia de los

grupos más jóvenes por el nombre de *español* ilustra la incidencia de las regulaciones lingüístico-discursivas operadas a partir del uso de las nuevas tecnologías.

Respecto de quién dicta las normas para hablar bien, la atribución de la normatividad a la Real Academia Española, en la encuesta 2022 respecto de la de 2021 disminuye en 2,32 %, para *Diccionarios, Lingüística, expertos* en 0,26 %. En cambio, la atribución de la normatividad a la *Familia* aumenta en 1,74 % en las respuestas de la encuesta 2022; a la *Sociedad*, en 3 %; y a la *Educación y cultura*, 0,8 %. En síntesis, observamos un desplazamiento de la atribución de la normatividad desde esferas externas y disciplinares cerradas, es decir, caracterizadas por la participación de los expertos únicamente; a esferas de actividad más abiertas y cercanas como la familia, la sociedad, la educación y la cultura, o sea, más permeables a la participación de los hablantes. La educación en las respuestas se recorta a los niveles primario y secundario, referenciado en maestros y profesores (cfr. Cuadro 6).

¿Quién dicta las normas para hablar bien?

	*	2021		*	2022	
RAE	129	126	26,98 %	100	91	24,66 %
Familia	36	21	4,49 %	30	23	6,23 %
Sociedad	76	67	14,34 %	67	64	17,34 %
Diccionarios , Lingüística, expertos.	48	43	9,20 %	37	33	8,94 %
No existen normas / nadie	37	37	7,92 %	18	18	4,87 %
Educación y cultura (maestros, profesores)	86	57	12,20 %	66	48	13 %
En blanco	40	40	8,56 %	28	28	7,58 %
Otros	76	76	16,27 %	63	63	17,07 %
		467			369	

*Se suman menciones de la categoría en segundo y tercer lugar, dado que se trata de respuestas abiertas.

Cuadro 6. Resultados comparativos a la pregunta sobre quién dicta las normas para hablar bien. Fuente: Elaboración propia.

Respecto de los resultados de las preguntas acerca de cómo consideran que hablan y por qué, en la encuesta 2022 los resultados para *Bien* disminuyen 0,73 %; 0,33 %, para *Normal, decente, decentemente, neutro, neutral*; y 0,62 % para *Mal*. En cambio, aumentan en 1,02 % para *Más o menos, Regular*; y 3,48 % para *A veces bien, a veces mal, según* (cfr. Cuadro 7). En este sentido, hay un aumento significativo en las opciones intermedias o más complejas con la consecuente menor polarización. *Bien – Mal* cede frente a la mayor frecuencia a *Más o menos* y *A veces bien, a veces mal*.

En otras palabras, se complejiza el pensamiento dicotómico, en congruencia con los contenidos y prácticas propuestos en el Taller de Lectura y Escritura Académicas.

¿Vos cómo considerás que hablás?
¿Por qué?

	2021		2022	
1. Bien	239	51,40%	187	50,67%
2. Normal, decente, decentemente, neutro, neutral	42	9%	32	8,67%
3. Mal	51	10,90%	38	10,29%
4. Más o menos, Regular	51	10,90%	44	11,92%
5. A veces bien a veces mal, según	24	5,16%	34	9,21%
6. Datos perdidos	59	12,69%	34	9,21%
	467	100	369	100%

Cuadro 7. Resultados comparativos a la pregunta sobre cómo considerás que hablás. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, si desagregamos los porqués se considera que habla “Bien” (cfr. Cuadro 8) en la comparación de los resultados 2021 -2022, se observa que en la categoría *Adecuación a la situación de comunicación* baja la frecuencia un 3,78 %; en *Léxico y vocabulario*, 3,58 %; en *Educación*, 1,16 %. Mientras que se observa un aumento de 4,78 % para las categorías *Darse a entender, comunicarse*; 4,21 % para *Pronunciación* y 1,47 % para *Cuestiones morales y emocionales*. El mayor aumento se da para *Darse a entender, comunicarse*, “hablar bien” se muestra como sinónimo de darse a entender, en consecuencia, se pondera el aspecto comunicacional del habla. En segundo lugar, se presenta un aumento del 4,21 % para *Pronunciación*. Las asociaciones de la forma de hablar bien a la pronunciación, aunque muy minoritarias (4 casos para 2021 y 11 para 2022) van en sentido contrario, dado que en general se fundamentan en ideologías lingüísticas que asocian formas lingüísticas con roles o actividades sociales, es decir, se iconiza la diferencia lingüística percibida (Irving y Gal, 1998, 2000; Irving, 2001; Gal, 2005 y 2013). En el siguiente ejemplo puede verse la asociación de hablar mal al uso de formas estigmatizadas como la caída de *s* final: “*Hablo bien. Pronuncio bien las palabras, no salteo las ‘s’.*”⁷ En la encuesta 2022, si bien hay mayores ocurrencias de esta categoría en ningún caso aparecen menciones explícitas a formas estigmatizadas, como puede observarse en el siguiente ejemplo: “*Hablo bien y tengo una buena pronunciación.*”⁸

En la última categoría, *Cuestiones morales y emocionales* se configura “hablar bien” como no usar palabras ofensivas o faltas de respeto, es decir, se vincula con cuestiones morales (*Considero que hablo de manera decente.*⁹ / *Mayormente hablo bien con respeto porque hablo de manera de como me*

⁷ Encuesta 403 de 2021.

⁸ Encuesta 36 de 2022.

⁹ Encuesta 13 de 2022.

*gustaría que lo sean conmigo.*¹⁰). De este modo, el hablar es considerado una conducta, un comportamiento social.

En términos generales, si consideramos los resultados para *Bien; Normal, decente, neutro y A veces bien, a veces mal* el 65,56 % de los encuestados en 2021 y el 68,55 % en 2022 valoran positivamente su forma de hablar. Asimismo, se advierte un aumento de 2,99 % en estas categorías para la encuesta 2022 y, en consecuencia, podemos señalar que el paso por el Taller de Lectura y Escritura Académicas no erosionó la *autoestima lingüística* de los estudiantes con la enseñanza de normas académicas altamente codificadas. Esto puede constatare con el aumento de 4,78 % para la categoría *Darse a entender, comunicarse* ya que pone el acento en los aspectos comunicativos del habla en lugar de los regulatorios y normativos. Asimismo nos interesa señalar los desplazamientos de las respuestas 2022 para *Educación*, que pasa al segundo lugar, luego de *Darse a entender*, cuando en 2021 se dio de modo inverso. Si bien no son números significativos, van en el sentido antes mencionado, es decir, recuperan aspectos comunicativos del habla en lugar de los regulatorios (cfr. Cuadro 8). Sin embargo, el aumento de 4,21 % para *Pronunciación* muestra la tensión que produce la enseñanza de las normas altamente codificadas (función de la educación superior) respecto de la generación de asimetrías lingüísticas mediante las prácticas discursivas implementadas en la institución: “*Dentro de todo si. Me ayudó mucho comenzar a estudiar y ver que hay otra manera de hablar, más correcta, más académica.*”¹¹ En el ejemplo puede apreciarse la asociación de hablar bien con formas correctas y con la institución académica.

Otro aumento del 1,47 % se da para *Cuestiones morales y emocionales* que vinculan el habla a formas de expresión agresivas, intensas, que incluyen el uso de malas palabras. Por último, los vínculos de “hablar bien” con aspectos léxicos aparecen tanto para caracterizar en forma negativa el habla propia ya que se señala la falta de vocabulario o se asocia a variedades estigmatizadas; como para aspectos positivos, al no uso de “malas palabras, como puede apreciarse en los siguientes ejemplos: “*Considero que hablo relativamente bien porque no uso palabras vulgares o "malas palabras" a la hora de hablar.*”¹² y “*Bien. Aunque creo que aún no cuento con un gran abanico de palabras.*”¹³

¹⁰ Encuesta 16 de 2022.

¹¹ Encuesta 258 de 2022.

¹² Encuesta 195 de 2022.

¹³ Encuesta 22 de 2022.

Desagregado de “Bien”

2021

Categorías	Respuestas	%
Adecuación a la situación de comunicación	36	15
Léxico, vocabulario	29	12,13
Darse a entender, comunicarse	36	15
Educación	45	18,8
Pronunciación	4	1,67
Cuestiones morales, emocionales	22	9,22
Datos perdidos	66	27,61
	239	

2022

Categorías	Respuestas	%
Adecuación a la situación de comunicación	21	11,22
Léxico, vocabulario	16	→ 8,55
Darse a entender, comunicarse	37	→ 19,78
Educación	33	17,64
Pronunciación	11	→ 5,88
Cuestiones morales, emocionales	20	10,69
Datos perdidos	49	26,20
	187	

Cuadro 8. Resultados comparativos de desagregado cualitativo en respuestas por qué consideran que hablan bien. Fuente: Elaboración propia.

Por otra, las respuestas a si los argentinos hablamos bien muestran las siguientes diferencias por categorías respecto de las encuestas 2021 y 2022: se reduce en 2,52 % para las respuestas *Sí*; 3,58 % para *No*; 2,04 % para *Depende* y 1,8 % para *Más o menos*. En cambio, aumenta el porcentaje para *A veces/Algunos* en 4,7 % y 0,22 % para *No existe hablar “bien”* (cfr. Cuadro 9). En este sentido, el desplazamiento más relevante operado en términos cuantitativos entre 2021 y 2022 se muestra en la categoría *A veces / Algunos*. Estas respuestas, en principio reconocen que hay grupos que hablan “mal” y que hay grupos que hablan tanto “bien” como “mal” (cfr. Gráfico 4).

¿Los argentinos hablamos bien?				
	2021	%	2022	%
Sí	139	29,89	101	27,37
No	120	25,8	82	22,22
A veces/ Algunos	79	16,98	80	21,68
Depende	41	8,81	25	6,77
Más o menos	21	4,51	10	2,71
No existe "hablar bien"	4	0,86	4	1,08
Datos perdidos	63	13,11	67	18,15
	467		369	

Cuadro 9. Resultados comparativos encuestas 2021-2022 para respuestas a si los argentinos hablamos bien. Fuente: Elaboración propia.

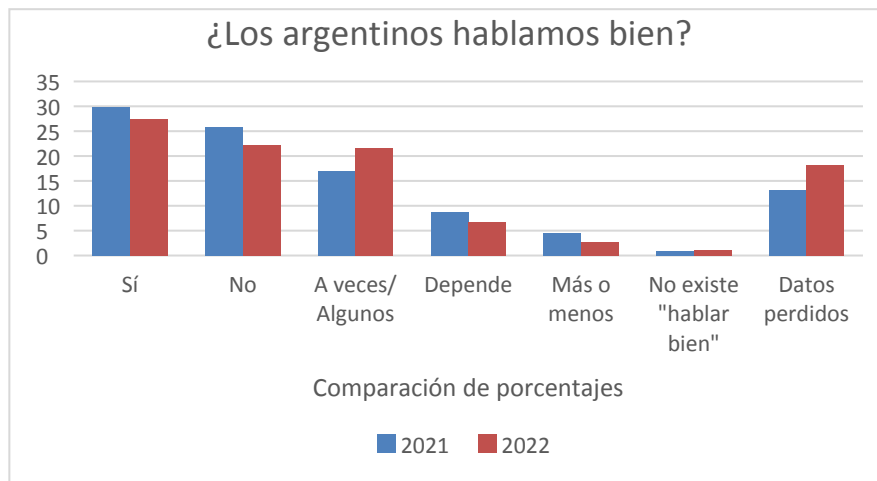


Gráfico 4. Resultados comparativos encuestas 2021-2022 para respuestas a si los argentinos hablamos bien en porcentajes.
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, una mirada cualitativa sobre las respuestas de la categoría *A veces / Algunos* nos permite identificar ideologías lingüísticas fundadas sobre procesos semióticos que crean fronteras lingüísticas y sociales a partir de las diferencias lingüísticas percibidas (Blestel, 2025). En primer lugar, clasificamos comentarios epilingüísticos diastráticos, es decir, que atribuyen las diferencias lingüísticas percibidas a grupos o clases sociales: “algunos sí, algunos no. creo que la gente de los barrios pobres de Buenos Aires tiene muy mal habla y van cambiando el lenguaje de a poco, lo cual afecta a los demás.”¹⁴ o “Algunos hablamos bien. Pero en cambio hay algunos que no respetan o no saben a la hora de hablar la diferencia entre: hay, ahí y ay. O la diferencia entre: porque, por qué, porqué. O también así los que usan palabras inventadas por la ‘gente de barrio’.”¹⁵

En segundo lugar, identificamos comentarios epilingüísticos diatópicos, en los que las diferencias lingüísticas percibidas se atribuyen a factores espaciales, como puede verse en los siguientes ejemplos: “No todos los Argentinos hablamos bien, basta con escuchar a alguien de Catamarca para saber el por qué.”¹⁶ ; “Sí y no, algunos sí otros no, porque dependiendo de la zona varía el acento y la pronunciación de las palabras.”¹⁷ En los dos ejemplos presentados hay una valoración negativa de las diferencias lingüísticas percibidas fundamentadas en las diferencias fonéticas. Otros comentarios acentúan esta mirada: “No todos hablan bien, algunos tienen otra pronunciación.”¹⁸ o “Y Sí, pero no todos, creo que se mezclaron muchas culturas, lo que tal vez distorsiona el habla.”¹⁹ Si bien no hay referencias a migrantes externos, el ejemplo que sigue repone las ideas implícitas en “muchas culturas”: “la mayoría, hay gente que habla sin elocuencia independientemente de su nacionalidad.”²⁰ En este sentido, creemos que los

¹⁴ Encuesta 75 de 2022.

¹⁵ Encuesta 87 de 2022.

¹⁶ Encuesta 229 de 2022.

¹⁷ Encuesta 258 de 2022.

¹⁸ Encuesta 361 de 2022.

¹⁹ Encuesta 199 de 2022.

²⁰ Encuesta 231 de 2022.

implícitos de los ejemplos *ut supra*, excepto en el caso en que se explicita a Catamarca, obedecen a cierto proceso de “autocensura”, que en parte, puede responder a los temas abordados en el Taller de Lectura y Escritura Académicas.²¹ Por otra parte, también aparece un ejemplo contrario, que evalúa positivamente las diferencias lingüísticas diatópicas: “En el interior respetan más las reglas sobre todo de tiempo. Pero la mayoría de las personas no. Usamos palabras que no existen o resumimos términos.”

²² En este último caso, la diferencia percibida tiene que ver con el uso de los tiempos verbales. En este sentido, se privilegia las formas del castellano peninsular sobre la variedad rioplatense con la que el hablante se identifica (*usamos/resumimos*) pero autoevalúa negativamente.

En tercer lugar, observamos la configuración de una variedad estándar ideal, vinculada a la Real Academia Española, de la que los hablantes argentinos se distancian, a partir de esta distancia se valora su hablar: a mayor distancia se habla peor. En este sentido, los comentarios eipilingüísticos muestran que “hablar bien” es hablar esa variedad estándar ideal respetando fundamentalmente el nivel léxico. Esto puede advertirse en los siguientes ejemplos: “Mayormente sí, aunque algunas palabras no están registradas, son expresiones idiomáticas.”²³; “Muchas veces sí pero a veces utilizamos palabras que no están en el diccionario.”²⁴; “Sí y no, hay argentinos que usan las palabras correctamente, o sea que son identificadas por la RAE, también están los otros argentinos que abrevian las palabras, es decir las transforman y al pronunciar las palabras quedan malsonantes.”²⁵; “Sí y no. Empleamos palabras que inventamos o reformamos según nos convenga, igualmente no todos lo hacen.”²⁶ De este modo, “hablar bien” aparece como conservar esa forma estándar regulada por el diccionario de la Real Academia Española, toda innovación, creación o cambio lingüístico que establezca distancia con esta (e identidad lingüística local) es sancionado negativamente. Es interesante señalar que en los comentarios eipilingüísticos los encuestados se incluyen en el grupo social criticado (“nosotros” *utilizamos, empleamos, inventamos, reformamos*) tanto como se excluyen (“ellos” *usan, abrevian, transforman*), estableciendo una frontera lingüística entre los argentinos que hablan bien – argentinos que no hablan bien. De esta manera, podemos observar el proceso semiótico de recursividad fractal que reproduce las oposiciones: habla de los españoles – habla de los argentinos y, dentro del país, habla de argentinos que lo hacen bien - habla de argentinos que no lo hacen bien. En ambas oposiciones recursivas el primer término positivo se opone al segundo negativo. Es clara, en este sentido, la presencia de una conciencia

²¹ Por ejemplo, algunos de los textos de trabajo en clase son “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina” (Grimson, 2005), “La noción de estereotipo en Ciencias Sociales” (Amossy y Herschberg, Pierrot, 2020); “Análisis del discurso del racismo” (Van Dijk, 2010) o “El prejuicio racial” (Bastides, 1973), entre otros.

²² Encuesta 250 de 2022.

²³ Encuesta 22 de 2022.

²⁴ Encuesta 298 de 2022.

²⁵ Encuesta 340 de 2022.

²⁶ Encuesta 344 de 2022.

lingüística monoglósica con centro en España, dado que se concibe un modo de hablar bien que crea fronteras respecto de otros y este depende de regulaciones foráneas.

Por último, nos interesa señalar el vínculo entre esta variedad estándar “buena” y el acceso a la educación superior: “Una parte de los argentinos si habla correctamente por tener acceso a una educación superior.”²⁷

Respecto de los ideogramas que sustentan estas ideologías lingüísticas, se presentan los siguientes: “para hablar bien hay que estudiar”, “para hablar bien hay que vivir en los centros de poder”, “la Real Academia Española estipula qué es hablar bien”, “hablar bien es autocontrolar la conducta y el comportamiento lingüísticos”, “la lengua de la educación es la lengua estándar/la lengua de prestigio” y “para hablar bien hay que hablar la lengua estándar”. En consecuencia, las ideologías lingüísticas predominantes son las siguientes: “sólo las personas que acceden a la educación hablan bien”, “las personas que viven en los centros de poder (España, Buenos Aires) hablan bien”, “las personas tienen determinado comportamiento lingüístico hablan bien”, “las personas que hablan según la normativa de la RAE y que usan la variedad estándar hablan bien”. A partir de la identificación de estas ideologías lingüísticas podemos advertir que estas obedecen en parte a los procesos de colonización política y cultural a los que fue sometido nuestro país junto con el resto de América Latina. Respecto del vínculo de las ideologías lingüísticas con las instituciones educativas, Milroy (2019) señala que la ideología exige que aceptemos que el lenguaje o una lengua no es algo que los hablantes nativos poseen, sino que la escuela es el verdadero lugar en el que se aprende una lengua, desconociendo que los hablantes estamos preprogramados con la facultad del lenguaje que nos permite adquirir y desenvolver la “competencia” en una lengua sin ser formalmente enseñados. De esta ideología participa también la educación superior en la medida en que se cree que es la institución académica quien enseña la forma canónica de la lengua propia como los significados correctos de las palabras y la pronunciación correcta; cuyas reglas y normas existen fuera del hablante. De esta manera, un grupo de autoridades (del cual dependen los hablantes y sus profesores) tiene el acceso privilegiado a los misterios de la lengua y tiene también algo del estatus de sumo sacerdote (Milroy, 2019). Se concibe así una forma canónica de la lengua que es una herencia preciosa construida a lo largo de generaciones, no por los millones de nativos sino por unos pocos escogidos que se consagran amorosamente al cuidado de la tarea, puliendo, refinando y enriqueciendo la lengua, hasta tornarla un sutil instrumento de expresión. Se puede percibir así el orden monolingüe y monoglósico impuesto por los procesos coloniales dado que estas autoridades residen en España y el propio nombre de la institución revela su vínculo con el poder “Real” Academia Española.

Conclusiones

²⁷ Encuesta 121 de 2022.

En síntesis, las diferencias entre los resultados 2021 y 2022 son, en primer lugar, el aumento de 1,09 % del reconocimiento de plurilingüismo respecto de estudiantes que se consideran monolingües, dado que aparecen visibilizadas otras lenguas como el guaraní, el quechua y el portugués. Por el contrario, en la pregunta sobre las lenguas habladas en el hogar, cae 1,21 % dicho plurilingüismo y vuelve a crecer la presencia del inglés como lengua hablada en la casa por familiares o amigos, lo que consolida la hegemonía de esta lengua hipercéntrica. Asimismo, la asociación edad -nombre de lengua y la preferencia de los grupos más jóvenes por el nombre de *español* en lugar de *castellano* ilustra la incidencia de las regulaciones lingüístico-discursivas operadas a partir del uso de las nuevas tecnologías. Estas regulaciones se observan tanto en el nombre de la lengua que hablan como en la hegemonía del inglés como lengua de prestigio asociada a los avances tecnológicos y la ciencia y, por lo tanto, “declarable” como lengua hablada en el hogar.

En segundo lugar, se observa un desplazamiento de la atribución de la normatividad para hablar bien desde esferas externas y disciplinares cerradas como la Real Academia Española, es decir, caracterizadas por la participación de los expertos únicamente; a esferas de actividad más abiertas y cercanas como la familia, la sociedad, la educación y la cultura, o sea, más permeables a la participación de los hablantes. En tercer lugar, y siguiendo esta línea, los resultados sobre cómo consideran que hablan muestran una complejización del pensamiento dicotómico, en congruencia con los contenidos y prácticas propuestos en el Taller de Lectura y Escritura Académicas.

En cuarto lugar, aumentó un 2,99 % el porcentaje de estudiantes en 2022 que valora positivamente su manera de hablar, en consecuencia, podemos señalar que el paso por el Taller de Lectura y Escritura Académicas no erosionó la autoestima lingüística de este grupo con la enseñanza de normas académicas altamente codificadas. No obstante, el aumento de 4,21 % para *Pronunciación* muestra la tensión que produce la enseñanza de estas normas respecto de la generación de asimetrías lingüísticas y su reproducción, ya que a partir de su integración en el colectivo académico, los mismos estudiantes generan fronteras lingüístico-discursivas respecto de otros grupos. Los aspectos fonéticos parecen estar más regulados por estándares locales (por la universidad entre otros actores) que establecen fronteras lingüísticas de clase social y geográficas con fundamentos implícitos, por ejemplo, respecto de la inmigración. Creemos que esto último es efecto del Taller de Lectura y Escritura Académicas, específicamente a partir de los contenidos propuestos se autocensura la explicitación de esos fundamentos.

Por otra parte, predomina la conciencia monolingüe respecto del castellano, mediante el ideograma “una nación, una lengua”. También, una conciencia monoglósica cuyo centro está en España y que regula los aspectos léxicos fundamentalmente, ya que los fonéticos parecen estar más regulados por estándares locales, como mencionamos antes.

En suma, estos ideologemas identificados nos permiten observar las tensiones que se presentan en la enseñanza de normas altamente codificadas en la educación superior en poblaciones heterogéneas. Asumir esta complejidad es tarea de las instituciones que tienen como objeto la democratización del conocimiento sin la reproducción de desigualdades en su interior. Enseñar la norma explicitando su condición política para evitar erosionar la autoestima lingüística de las y los estudiantes, poner de relieve críticamente los procesos de recursividad fractal que replican fronteras lingüísticas dicotómicas entre nosotros-ellos y visibilizar la heterogeneidad lingüístico-discursiva son algunos de las herramientas que, creemos, nos pueden ayudar en la tarea.

5. Nuevos interrogantes y líneas de investigación a futuro

Consignar si la investigación hizo surgir nuevos interrogantes o si emergieron potenciales líneas de investigación a desarrollarse en el futuro a partir de los hallazgos.

6. Bibliografía (min. 2 página- máx. 4 páginas)

Consignar los textos y fuentes utilizados en la redacción de los campos anteriores.

Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2020). *Estereotipos y clichés*. EUDEBA.

Arnoux, Elvira (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *Lenguajes: teorías y práctica*. 3-27.

_ (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Santiago Arcos.

- (2018). Apuntes para el estudio de las ideologías lingüísticas: en torno a las representaciones del inglés en la Argentina. *Abehache* - N° 13 - 1° semestre 2018.

Arnoux, Elvira y José del Valle (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context* 7.1: 1-24.

Bastides, Roger (1973). "El prejuicio racial" en *El prójimo y el extraño. El encuentro de las civilizaciones*. Amorrortu.

Blestel, Elodie (2025). *Discrimination linguistique, sociale et raciale. Une approche énaïve en Caraïbe colombiennne*. Presses Sorbonne Nouvelle-

Bürki, Y. (2024). Retos frente a las tecnologías digitales del lenguaje. Una perspectiva glotopolítica, en *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura* Vol. 10 (20).

Calvet, Louis Jean (1981) *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. FCE.

Casas, Ivana, Gurvit, Julieta, Pereira, Paola Viviana (2019). "Ideologías lingüísticas de estudiantes ingresantes a una universidad argentina". *Textos en Proceso*, 5 (1), pp. 1-15.

Del Valle, José (2017). "La perspectiva glotopolítica y la normatividad", en *Anuario de Glotopolítica* N° 1. Buenos Aires: Cabiria.

Del Valle, José (2007). "Glotopolítica, ideología y discurso: categoría para el estudio simbólico del español" en: José del Valle (ed.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Vervuert / Iberoamericana.

Del Valle, José (2004). "Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglósica", en: José del Valle y Luis Gabriel Stheeman (eds.). *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua*. Vervuert / Iberoamericana.

Elizaincin, Adolfo. (2008). "Gramáticas em contato e em conflito: português e espanhol em América", en Dermeval da Hora e Rubens Marques de Lucena (Orgs.) *Política Lingüística na América Latina*. Joao Pessoa, Idéia Editora Universitaria.

Fogolino, Luciano (2017). "Aproximaciones a la problemática de la ciudadanía política regional desde la perspectiva de las políticas lingüísticas", *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Año 9, Vol. 9.

Gal, Susan (2005). Lenguaje Ideologies Compared: Metaphors of Public/Private. *Journal of Linguistic Anthropology*. Vol. 15 N° 1; 23-37.

- (2013). Taste of talk: Qualia and the moral flavor of signs. *Anthropological Theory* 13, Sage Publications.

- Gómez, Marcelo (2009). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Brujas.
- Grimson, A. (2005) "Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina", en *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Prometeo. 69-97.
- Guespin, Louis y Jean-Baptiste Marcellesi (1986). "Pour la glottopolitique", *Glottopolitique, Langages*, n°83. 5-34.
- Hamel, Enrique Rainer (2013). "Relaciones entre lenguas y políticas lingüísticas en la globalización", en Sberro S. y Harpelle R. *Lengua y poder. Un régimen lingüístico para América del Norte*.
- Hernández Sampieri, Roberto; Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Irvine, Judith y Susan Gal (1998). Ideología del lenguaje y diferenciación lingüística. Duranti, Alessandro. *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press.
- (2000). "Language Ideology and Linguistic Differentiation", en Kroskrity, Paul (ed.). *Regimes of Language. Ideologies, Politics and Identities*. School of American Research Advanced Seminar Series.
- Martín Rojo, L. (2021) *Hegemonies and inequalities in academia*. IJSL. De Gruyter Mouton. 267-268.
- Milroy, James (2019). "Ideologías lingüísticas e as consecuencias da padronização", en Lagares, Xoán y Marcos Bagno (Orgs.) *Políticas da norma e conflitos lingüísticos*. San Pablo: Parábola Editorial.
- Murillo, J. (2008). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Andrés Bello.
- Ninyoles, Rafael. (1972). *Idioma y poder social*. Tecnos.
- Pereira, Paola Viviana (2021) "Lenguas en contacto en la Educación Superior. El contacto con lenguas indígenas en estudiantes ingresantes", en Documentos de Investigación PEL Año 1 N° 1, Universidad Nacional de Moreno. 95-103. [<http://www.publicacionesperiodicas.unm.edu.ar/ojs/index.php/pel/article/view/360/313>]
- Phillipson, Robert (2007) *El imperialismo lingüístico: bases teóricas*. En Phillipson R. *Linguistic Imperialism*, Oxford University.
- Schettini, Patricia (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Universidad Nacional de La Plata.
- Schmorr, R. y E. Piccardo (2023). Supporting language rights: plurilingual pedagogies as an impetus for linguistic and cultural inclusion. *HumanRights Education Review*—Volume 7(1).
- Swaan, A. de (2001). *Words of the World: The Global Language System*. Polity Press.
- Swiggers, Pierre (2018). De la ideología de la(s) lengua(s) a la(s) ideología(s) de la Lingüística. *Circula N° 8 Ideologías en obras sobre la lengua española* (ss. XV-XX). 70-101.
- Tallata, Cecilia (2023). La desigualdad lingüística y las categorizaciones en el espacio escolar. Negociaciones y disputas en torno al uso de los pronombres en las clases de sexto grado. *Documentos de Investigación PEL Año 2 N° 2*, Universidad Nacional de Moreno.
- UNESCO (1996). Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos: Declaración de Barcelona. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267_spa
- Van Dijk, Teun A. (2010) "Análisis del discurso del racismo". En *Crítica y Emancipación*, (3): 65-94, primer semestre 2010.
- Zamora, Anabella (2016). Inmigrantes en el conurbano bonaerense: entre mitos y realidades. Observatorio del conurbano bonaerense. Ediciones UNGS.

Parte II

Dimensiones de cumplimiento del Plan de Trabajo

1. Balance de cumplimiento del Plan de Trabajo