


# El español y el wayuunaiki ¿Lengua materna, segunda o extranjera? Sentidos generacionales en estudiantes indígenas wayuu \*

**Stefany Carrillo-García**

Investigadora Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología-UMECIT, Ciudad de Panamá - Panamá.  
stcanfor36@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-7861-9135>

## RESUMEN

### PALABRAS CLAVE

Lengua materna; segunda lengua; extranjera; español; wayuunaiki

El presente estudio tiene como objetivo analizar las representaciones de lengua materna, segunda o extranjera del español y el wayuunaiki en el discurso de indígenas wayuu que estudiaron en el área Metropolitana de Bucaramanga, Colombia, entre el 2011 y el 2020. Como instrumentos para la recolección de datos se aplicaron entrevistas en profundidad; estas fueron transcritas para posteriormente ser analizadas desde el enfoque semiótico del discurso y la teoría de normatividad de las sanciones. Los resultados concluyen que los estudiantes indígenas wayuu otorgan diferentes sentidos al español y al wayuunaiki; que sus representaciones de lengua se transforman generacionalmente según sus experiencias sociales, históricas y multiculturales. Así pues, para los estudiantes wayuu el español se configura como una lengua materna; para sus padres es una segunda lengua y para sus abuelos es lengua extranjera. Además, existen integrantes que conciben el español no como lengua, sino como dialecto. Lo anterior, incita a pensar si pedagógicamente y didácticamente es acorde implementar modelos de enseñanza-aprendizaje estandarizados. También, invita a cuestionarse si los procesos etnoeducativos responden adecuadamente a las necesidades e intereses reales de la población indígena estudiantil.

Recibido: 20/08/2021 Aceptado: 22/12/2021

\* Este artículo expone los resultados y las conclusiones de la investigación de tesis de Maestría en Semiótica titulada "Representaciones del español en el discurso de estudiantes wayuu de una universidad privada de Bucaramanga", estudio que hizo parte del Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia, CUYNACO, de la Universidad Industrial de Santander. Además, se integraron los resultados de investigaciones posteriores (2019-2020) en el grupo de Prácticas Educativas de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología- UMECIT. Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

**Cómo citar este artículo:** CARRILLO-GARCÍA, Stefany. El español y el wayuunaiki ¿Lengua materna, segunda o extranjera? Sentidos generacionales en estudiantes indígenas wayuu. *En*: Entramado. Enero - Junio, 2022 vol. 18, no.1, 1-13 e-7703 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7703>



## Spanish and Wayuunaiki, mother tongue, second or foreign language? Generational senses in indigenous wayuu students

### ABSTRACT

#### KEYWORDS

Mother tongue; second language; foreign; spanish; wayuunaiki

The objective of this study is to analyze the mother tongue, second or foreign language representations of Spanish and Wayuunaiki in the discourse of Wayuu indigenous people who studied in the Metropolitan area of Bucaramanga, Colombia, between 2011 and 2020. As instruments for the collection of data, in-depth interviews were applied; these were transcribed to later be analyzed from the semiotic approach of discourse and the theory of normativity of sanctions. The results conclude that Wayuu indigenous students give different meanings to Spanish and Wayuunaiki; that their representations of language are transformed generationally according to their social, historical and multicultural experiences. Thus, for Wayuu students, Spanish is configured as a mother tongue; for their parents it is a second language and for their grandparents it is a foreign language. In addition, there are members who conceive Spanish not as a language, but as a dialect. The foregoing prompts us to think whether, pedagogically and didactically, it is appropriate to implement standardized teaching-learning models. Also, it invites to question if the ethno-educational processes adequately respond to the real needs and interests of the indigenous student population.

## Espanhol e Wayuunaiki: Língua materna, segunda língua ou língua estrangeira? Os sentidos geracionais entre os estudantes indígenas Wayuu

### RESUMO

#### PALAVRAS-CHAVE

Língua materna; segunda língua; estrangeira; espanhol; Wayuunaiki

O objetivo deste estudo é analisar as representações de língua materna, segunda ou língua estrangeira do espanhol e wayuunaiki no discurso dos indígenas wayuu que estudaram na região metropolitana de Bucaramanga, Colômbia, entre 2011 e 2020. Como instrumentos para a coleta de dados, foram aplicadas entrevistas em profundidade; Estas foram transcritas para posteriormente serem analisadas a partir da abordagem semiótica do discurso e da teoria da normatividade das sanções. Os resultados concluem que os estudantes indígenas Wayuu atribuem significados diferentes ao espanhol e ao Wayuunaiki; que suas representações da linguagem sejam transformadas geracionalmente de acordo com suas experiências sociais, históricas e multiculturais. Assim, para os alunos Wayuu, o espanhol configura-se como língua materna; para os pais é uma segunda língua e para os avós é uma língua estrangeira. Além disso, há membros que concebem o espanhol não como língua, mas como dialeto. O exposto nos leva a pensar se, pedagógica e didaticamente, é adequado implementar modelos padronizados de ensino-aprendizagem. Além disso, convida a questionar se os processos etnoeducativos respondem adequadamente às reais necessidades e interesses da população estudantil indígena.

## I. Introducción

La afirmación de [Michel Foucault](#) “El lenguaje es, de un cabo a otro, discurso, gracias a este poder singular de una palabra que hace pasar el sistema de signos hacia el ser de lo que se significa” (1968, p. 100) contiene en gran parte la hipótesis que se argumenta en este análisis: las concepciones de lengua materna, segunda o extranjera dependen, ante todo, del sentido que los sujetos otorgan a sus propias culturas y a las foráneas; significación que va más allá de posturas ajenas a los hablantes y que definen las lenguas maternas, segundas o extranjeras desde una descripción lingüística o una caracterización y evaluación que conjetura sobre el desarrollo, aprendizaje, competencias, actuaciones y tiempo generacional de los hablantes de lenguas en contacto.

Por lo anterior, es necesario indagar, desde una perspectiva semiótica, los efectos de sentido que los estudiantes indígenas wayuu otorgan a las lenguas, lo cual exige explorar constituyentes axiológicos y afectivos que en calidad de estructuras fundamentales de la significación, orientan y definen las opciones de sentido que los hablantes tienen sobre los fenómenos del mundo, entre ellos, la lengua y actos de habla. Desde este punto de vista, las nociones de lengua materna, segunda o extranjera se movilizan en fronteras difusas y no permiten posturas definitivas. Al respecto, se puede afirmar que el contacto cultural y lingüístico genera una tensividad<sup>1</sup> entre la cognición, valores y pasiones de los sujetos que determina sus actitudes, competencias y actuaciones lingüísticas en los procesos de interacción, desarrollo, adquisición o aprendizaje de lenguas.

El desarrollo de la hipótesis citada tiene como objetivo aportar a la discusión sobre los conceptos de lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera, adoptando cierta distancia de enfoques cognitivistas de la lengua, los cuales han sido insuficientes para describir y explicar complejos fenómenos culturales y sociales en los que varias lenguas, de una u otra forma, entran en contacto. Cabe anotar que gran parte de las inquietudes que movilizaron este análisis emergieron de las reflexiones suscitadas en el Consejo Académico participante en la constitución del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera, SICELE, Colombia. En tal instancia surgieron interrogantes como: ¿Es posible hablar de enseñanza del español como lengua extranjera en Colombia?, ¿el aprendizaje del español en Colombia para una persona de una cultura no hispanohablante es una experiencia de segunda lengua o de lengua extranjera?, ¿cómo asumen el español nuestras comunidades indígenas?

## 2. Marco teórico

Los wayuu son considerados la comunidad indígena con más población en Colombia. Se encuentran ubicados en la península de la Guajira y en gran parte del Estado de Zulia en la frontera venezolana; circunstancia geográfica que les permite tener doble nacionalidad y configurarse como sujetos interculturales híbridos ([Zilberberg, 2000](#); [García-Canclini, 1990](#)) por la constante transformación y adaptabilidad de prácticas lingüísticas, sociales, ideológicas y culturales condicionadas a los múltiples espacios en que conviven: rancherías, colegios, universidades, países, ciudades, entre otros. Lo anterior supone que los wayuu son sujetos en constante proceso de actualización identitaria, pues permanentemente están adaptándose a las formas de vida y prácticas sociales que los circundan ([Fontanille, 2010](#)), esto mismo aplica en su desarrollo lingüístico como parte de sus prácticas de vida.

Desde el análisis semiótico del discurso de los estudiantes wayuu, identificar las valoraciones del español y del wayuunaiki como lenguas maternas, segundas o extranjeras, supone comprender las esferas de las prácticas discursivas de cada uno de los integrantes y también su complementariedad. Igualmente, implica entender las circunstancias contextuales que les han afectado o influenciado en sus comportamientos, axiologías y visiones de vida.

Así pues, la semiótica es un método analítico cualitativo que estudia los fenómenos que son productos del mundo natural: las acciones y significados, actos somáticos y actos discursivos. También permite dar cuenta de todo el entramado de significación que acontece en el discurso conferido por los wayuu; enunciados que develan todo un sistema de valores sociales, culturales, políticos, educativos, entre otros. Sobre esto [Fontanille \(2004\)](#) alude que:

La teoría semiótica ha sido creada para dar cuenta de las articulaciones del discurso concebido como un todo de significación. Para ello, ella dispone de un conjunto de niveles de significación que tratan, en lo esencial, de estructuras semánticas elementales, de estructuras actanciales, de estructuras narrativas y temáticas y de las estructuras figurativas. Se considera que cada nivel, desde el más abstracto al más concreto, está rearticulado de manera más o menos compleja en el siguiente. (p.1)

En otras palabras, la semiótica permitirá realizar un análisis descriptivo e interpretativo que dé cuenta de las estructuras profundas de significación expuestas en la intencionalidad reflejada en los discursos de los sujetos que conforman el objeto de investigación. Esto con el fin, de traer a colación los efectos-ideologías, axiologías, tensiones y representaciones que los wayuu tienen con relación al español y al wayuunaiki desde su propia sanción de las lenguas maternas, segundas o extranjeras.

Para [Hamon \(1989\)](#) la sanción aparece como la manifestación de un saber y una competencia normativa del actante evaluador. Entonces, toda valoración y actitud que los los estudiantes wayuu construyen y asumen, está regida por un constructo de normas explícitas o implícitas a seguir: principios estéticos, jurídicos, éticos, tecnológicos, lingüísticos, entre otros, concebidos desde su realidad multicultural.

[Hudson \(1985\)](#) plantea que el lenguaje tiene manifestaciones entre lo social y lo individual. Lo social reside en los saberes de los elementos lingüísticos y sus respectivos significados, según el autor, la lengua se aprende oyendo a los demás. En el caso de lo individual se sustenta en que tanto el lenguaje como la lengua de cada individuo son únicos, pues no existen dos sujetos que tengan la misma experiencia del lenguaje. Asimismo, [Hudson \(1985\)](#) contra-argumenta a Saussure alegando que tampoco el habla puede tener un aspecto solamente individual, pues coexisten condicionamientos sociales respecto al habla que lo hacen colectivo. Es curioso que los estudios lingüísticos y etnográficos de la comunicación acudan a estas nociones para abordar el análisis de los fenómenos sociales de la lengua y del habla social e individual de los participantes de una determinada sociedad y de las diversas producciones del lenguaje y sus repercusiones culturales. No obstante, varios estudios sociolingüísticos no conciben la posibilidad de asumir la lengua como un producto social estandarizado colectivamente, sino como una herramienta comunicativa que puede ser tomada y valorada desde una perspectiva individual. La lengua resulta siendo la materialización del habla, y por tal razón, cumple características sociales e individuales simultáneas.

En el caso de este artículo, se analizan las concepciones de una lengua desde dos dimensiones de estudio: por un lado, la concepción que se tiene del español y el wayuunaiki en el decir de los estudiantes indígenas wayuu desde su discurso enunciado; y por otro, la concepción del español de los padres y abuelos de estos estudiantes, desde su mismo crear-ser-decir y hacer.

Es importante reconocer que la frontera entre el decir y el hacer prácticamente no existe porque “decir es un hacer” ([Austin y Searle, citado en Frías, 2001](#)); pero el objetivo de la investigación es analizar cómo los usos del español y el wayuunaiki, en el diario vivir, en el hacer formativo, social o cultural de los estudiantes indígenas y sus familiares, repercuten en lo que dicen y conciben sobre la lengua. De igual manera, analizar cómo los sujetos entrevistados configuran el español y le otorgan sentidos de lengua materna, segunda o extranjera.

Con respecto a la diferencia entre los tres tipos de lengua, [Muñoz \(2003\)](#) diferencia la segunda lengua y lengua extranjera: en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz; en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Otras diferencias se hallan en las definiciones de [Gargallo \(1999\)](#) quien explica: “Lengua Segunda (L2) es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende. En cuanto a la Lengua Extranjera (LE) es aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional” (1999, p.21).

Para el caso de los indígenas wayuu, si se considera la abstracción teórica de la sociolingüística, el español sería la segunda lengua, porque ellos viven en un país de habla hispana, pero su lengua materna es el wayuunaiki. En caso de lengua extranjera se tendría como ejemplo el inglés, que no se habla internamente en Colombia y es aprendido con otros fines externos a la cultura propia de la nación. Sin embargo, el presente estudio busca considerar los aspectos tensivos, axiológicos y representativos de las lenguas según el discurso semiótico de los sujetos, lo que posibilita entender que las nociones lingüísticas estandarizadas no son siempre aplicables a las vivencias, valoraciones y configuraciones de sentido de los hablantes.

Al respecto, [Fontanille \(2001\)](#) explica que la enunciación manipula las intensidades y las extensiones en el proceso de comunicación; el discurso está bajo el control de la instancia que orienta y determina su significado y su intencionalidad, las lógicas del discurso están sometidas a la enunciación: por un lado, la actuación, cuando se convierte en programación estratégica y se apoya en la construcción de simulacros, por otro lado, la pasión y la cognición con la gama de diferentes captaciones que ordenan el conocimiento del mundo discursivo en torno a su instancia de referencia. Así pues, analizar el discurso desde la semiótica del discurso, implica considerar las lógicas tensivas (euforias/disforias), los afectos y valores que se hallan en las nociones y usos del español y del wayuunaiki en los estudiantes indígenas.

## 2. Metodología

Dado el aspecto y la naturaleza cultural, educativa y étnica del interés investigativo, se acogió un enfoque metodológico cualitativo-interpretativo desde la semiótica del discurso que permitió el análisis de los datos. Para la recolección de la información se aplicaron entrevistas en profundidad a 10 estudiantes indígenas wayuu que residieron en el área metropolitana de Bucaramanga entre los años 2011-2020. Dicho instrumento se diseñó atendiendo a una serie de preguntas establecidas, sin desconocer la posibilidad de flexibilizar o modificar el cuestionamiento según los datos que iban emergiendo en el proceso de enunciación de cada participante. A continuación se relaciona el instrumento estándar aplicado:

Tabla 1.

Formato de entrevista en profundidad aplicada a estudiantes indígenas wayuu relacionada a los usos del español y el wayuunaiki

Información general	Código de la entrevista:
	Fecha de la entrevista:
Datos básicos de caracterización	Contexto o medio de la entrevista: ( hora, escenario, presencial o virtual)
	Nombre del entrevistado:
Las experiencias de vida y formativa de los estudiantes relacionadas con la adquisición y/o formación de la lengua española.	Código entrevistado:
	1. Nombre completo
	2. Edad
	3. Formación académica- Profesión que cursa
	4. ¿En qué Universidad estudia actualmente?
	5. De qué comunidad indígena hace parte
	6. ¿Quién le enseñó o cómo aprendió el español?
	7. ¿En su colegio de primaria o secundaria recibían las clases en español o en wayuunaiki?
	8. ¿Qué lengua habla con los miembros de su familia?
	9. ¿Por qué decidió profesionalizarse y elegir su carrera?
Relación idiomática identitaria del círculo familiar, social y profesional.	10. ¿Cuáles fueron las mayores dificultades que presentó en su formación escolar?
	11. ¿Qué miembros de su familia hablan y/o escriben en español?
	12. ¿Qué miembros de su familia hablan y/o escriben el wayuunaiki?
	13. ¿Qué opiniones ha escuchado de sus abuelos, padres y demás familiares sobre el idioma español?
	14. ¿Qué opiniones tienen sus familiares de que ustedes hayan salido de la comunidad indígena para estudiar en la universidad?
	15. ¿Han promovido algún programa de enseñanza o proyecto relacionado a su cultura o idioma wayuunaiki mientras están en la universidad o ciudad?
	16. ¿Por qué y para qué cursan una asignatura de aprendizaje de lengua española en la universidad?
	17. ¿Qué ventajas o desventajas consideran puede tener su lengua wayuunaiki en cuanto al ámbito profesional?
	18. ¿Cómo ha incidido en su identidad el desarrollo de ambas lenguas?
	19. Cuando ustedes tengan hijos ¿Qué idioma van a enseñarles?
Proyecciones en cuanto al uso del español, del wayuunaiki o de otro idioma	20. En su consideración ¿Cuál sería más importante que se aprendiera?
	21. ¿En qué parte del país o del mundo se proyecta para trabajar y vivir?
Aportes extras de los entrevistados	22. ¿Qué otro idioma le gustaría aprender y por qué?
	23. ¿Le gustaría aportar alguna otra observación de su interés?

Fuente: Elaboración propia, aprobado por Grupo de Investigación.

Para la aplicación y desarrollo de las entrevistas, se solicitó que cada estudiante firmara un consentimiento, de manera que ellos fueron informados de la naturaleza de la investigación y de los intereses académicos del estudio; ellos aceptaron participar siempre y cuando se reservara sus identidades y se garantizara que la información no sería utilizada para fines económicos.<sup>2</sup> Para ilustrar se relaciona el diseño de formato de consentimiento ([Ver Figura 1](#)).

## CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por STEFANY CARRILLO GARCÍA. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es DEVELAR LAS REPRESENTACIONES DEL ESPAÑOL QUE SE CONFIGURAN EN EL DISCURSO DE ESTUDIANTES INDÍGENAS WAYUU QUE RESIDEN EN EL ÁREA METROPOLITANA DE BUCARAMANGA

Me han indicado también que tendré que responder a cuestionarios y entrevistas en diferentes sesiones según disponibilidad de los participantes, y que dichos encuentros serán grabados en formato audio o video según las circunstancias de su aplicación. Para esto, se requerirá de tiempo que puede organizarse según la disponibilidad de manera consensuada.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial, que será respetada y reservada la identidad de los participantes y no será usada para ningún otro propósito mercantil fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. La investigación solo tiene fines académicos e investigativos. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo [stcanfor36@hotmail.com](mailto:stcanfor36@hotmail.com)

Firma del Participante

Fecha

Figura 1. Diseño de formato de consentimiento de los participantes

Fuente: Elaboración propia, formato aprobado por Grupo de Investigación.

Las entrevistas fueron programadas en diferentes momentos según la disponibilidad de los participantes y según circunstancias sociales. En el caso de entrevistas presenciales, se desarrollaron en lugares acordados previamente dentro de las instituciones universitarias donde los estudiantes cursaban sus carreras profesionales. En el caso de las entrevistas realizadas en el año 2020, como se estaba en un marco nacional de pandemia por el Covid-19, se aplicaron en formato virtual por medio de la herramienta gratuita de videoconferencias llamada Zoom. En la Tabla 2, se relacionan las fechas de los encuentros con el código identificador de cada participante y el formato de la entrevista.

Tabla 2.

Relación de participantes y aplicación de entrevistas

Estudiantes	Código de entrevista	Fechas sesiones de entrevista	Formato de entrevista
Participante 1	E1	8 de septiembre de 2012 11 de noviembre de 2012	Presencial- Grabada en audio mp3-Transcrita
Participante 2	E2	5 de noviembre de 2011. 8 de septiembre de 2012	Presencial- Grabada en audio mp3-Transcrita
Participante 3	E3	17 de mayo de 2013 12 de agosto de 2013	Presencial- Grabada en audio mp3-Transcrita
Participante 4	E4	14 de septiembre de 2015 21 de octubre de 2015	Presencial- Grabada en audio mp3-Transcrita
Participante 5	E5	19 de abril de 2019 27 de mayo de 2019	Presencial- Grabada en audio mp3-Transcrita
Participante 6	E6	30 de marzo de 2020 27 de abril de 2020	Virtual-Videoconferencia Zoom-Transcrita
Participante 7	E7	13 de Octubre de 2018 10 de Noviembre 2018	Presencial- Grabada en audio mp3-Transcrita
Participante 8	E8	27 de Julio 2020 13 de agosto 2020	Virtual-Videoconferencia Zoom-Transcrita
Participante 9	E9	10 de septiembre 2020 15 de septiembre 2020	Virtual-Videoconferencia Zoom-Transcrita
Participante 10	E10	01 de octubre 2020 20 de octubre 2020	Virtual-Videoconferencia Zoom-Transcrita

Fuente: Elaboración propia.

Dichas entrevistas fueron transcritas para posteriormente analizar el discurso escrito desde la perspectiva semiótica del discurso. En este sentido, el objetivo es develar los sentidos y las concepciones que tienen los estudiantes wayuu acerca del español, lo cual implica la comprensión de todas sus esferas de las prácticas sociales y culturales. Además:

Supone reconocer los fenómenos que los rodean y les han afectado sus comportamientos, valoraciones y visiones de vida de manera individual y colectiva, pero esto no asegura que sus representaciones sobre el español sean las mismas del resto de la comunidad indígena ([Carrillo, 2013, p.158](#)).

En este orden de ideas, no es posible generalizar y afirmar que la totalidad de los integrantes que hacen parte de una comunidad o una cultura, conciben la lengua desde la visión lingüística oficial de lo materno, lo segundo o lo extranjero. Visto así, se puede dar el caso de que un indígena que tiene su lengua materna, establecida oficialmente, pueda concebir el español, no como una lengua segunda, sino como otra lengua materna o hasta una lengua extranjera.

Asimismo, la semiótica discursiva y de la cultura de la Escuela de París orientó el análisis del proceso de sanción o evaluación explícito en discursos de estudiantes de origen wayuu radicados en Bucaramanga, ciudad capital de Santander, entre el 2011 y 2020. Algunas categorías de análisis sancionatorio fueron:

1. La forma de la evaluación, que puede ser positiva (de conformidad a un modelo) o negativa (no conformidad al modelo), ser prescriptiva, proscriptiva o permisiva (tolerante o neutra), entrar en un sistema binario (+ vs -) o en un sistema escalar (del exceso al defecto); 2. El punto de evaluación sobre el cual se aplica la norma, que puede recaer sobre un estado, o sobre un acto de un personaje, sobre el estado previo a una acción, o sobre el estado resultante de una acción; 3. El origen de las evaluaciones que puede ser diversificado (varios personajes como evaluadores, narrador(es), y actor(es)), o monopolizado (un narrador; un solo personaje como evaluador); el grado de redundancia o de desmultiplicación de las evaluaciones puede variar entonces: evaluadores, evaluados y norma pueden ser actores distintos, o pueden acumularse sincréticamente en el mismo personaje (tal personaje que se autoevalúa); 4. El número de normas convocadas en un mismo punto del texto (y por consiguiente su eventual concordancia o discordancia). ([Hamon, 1989, p.23](#)).

### 3. Resultados y Discusión

La comunidad de estudiantes wayuu se asentó en Bucaramanga en el año 2011 en condición de becados por el ICETEX y la Universidad privada de acogida, con el fin de realizar sus estudios profesionales en carreras como Odontología, Derecho, Empresas Agropecuarias y Cultura Física. Más adelante también empezaron a radicarse otros estudiantes en otras universidades del sector privado gracias a las becas, préstamos y demás programas de financiamiento que posibilitó el gobierno nacional en sus programas de Ser Pilo Paga y Generación E. De esta manera, dichos sujetos debieron asumir una adaptación espacial, cultural y lingüística, al encontrarse inmersos en una ciudad central netamente hispanohablante, donde no existe contacto (salvo entre ellos) con su lengua materna: el wayuunaiki. De aquí, que los estudiantes indígenas vieron la necesidad de matricularse en cursos de español que ofrecían las mismas universidades para complementar y fortalecer sus competencias de lengua y así, al tiempo que adquirieron conocimientos sociales por contacto natural en el diario vivir con los otros, facilitaron y mejoraron su relación comunicativa con las demás personas y su desempeño académico en el establecimiento universitario.

Al respecto, es importante aclarar que estos alumnos cada cuatro meses aprovecharon sus vacaciones (de dos meses) para volver a la Guajira o Zulia y compartir nuevamente con su comunidad indígena, lo que supuso un constante diálogo cultural que les permitió crear estrategias de adaptabilidad y permanencia entre los valores y discursos sociales que se desarrollan en los espacios que conviven. De forma que el español y el wayuunaiki son dos medios preponderantes de comunicación entre la comunidad indígena y la población mayoritaria; lenguas que los sujetos intercambian permanentemente según los efectos de sentido que le otorguen a su uso y a su función social. De aquí que los hablantes no solo utilizan determinadas lenguas para un fin y en situaciones específicas, sino que configuran procesos de significación a partir de la concepción, interés, actitud, aceptación o rechazo en torno a ella, es decir, los sujetos pueden asumir una lengua como materna, segunda o extranjera según los procesos afectivos, pasionales y axiológicos que los tensionan.

Asimismo, los efectos de sentido que un sujeto da a una lengua pueden transformarse según se modifican las figurativizaciones<sup>3</sup> espacio-temporales, y los valores sociales de las esferas discursivas que lo modalizan; por ejemplo, en la época

de la conquista para los wayuu posiblemente el español y el wayuunaiki tendrían percepciones y valores diferentes, pues históricamente se conoce que el primero fue impuesto de manera violenta o por procesos de evangelización, mientras el segundo fue marginado y penalizado. Y probablemente, estas nociones han cambiado en la actualidad, ya que legalmente según la [Constitución Política de Colombia \(1991\)](#) se respeta su propia lengua y existen diversos programas nacionales e internacionales que apoyan y defienden la resistencia indígena y su legado ancestral. “Todo depende de la manera como el sujeto asume y cree conocer el idioma y lo hace parte de su vida. Es decir, de lo que representa dicha lengua para él en momentos, espacios y perspectivas determinadas” ([Carrillo, 2013, p. 154](#)).

Es claro que dichas valoraciones y efectos de sentido otorgados al español y el wayuunaiki se han transformando en la medida que estos sujetos wayuu han entrado en contacto con la cultura del centro hispanohablante, han configurado intereses particulares en torno a su formación profesional y han formado o adquirido conocimientos universitarios complementándolos con sus creencias ancestrales étnicas. En este orden de ideas, las intensidades afectivas de las valoraciones del español han sido tan representativas, que ha llevado a la motivación de hablarlo, escribirlo y perfeccionarlo con el fin de aprehenderlo como parte de su identidad no solo académica y profesional, sino personal, a tal punto que para algunos estudiantes wayuu ya es considerado una lengua materna, mientras para otros sigue siendo una lengua segunda.

A continuación, se relacionarán las razones en la diversidad de situaciones. Por ejemplo, el E1<sup>4</sup> dice:

Nosotros los indígenas tenemos nuestra propia lengua que es el wayuunaiki y la adoptamos como nuestra lengua materna, pero si hablamos de que Colombia es un país y la lengua de este es el español, entonces, y como nosotros ya estamos en una universidad, creo que el español sería la primera lengua. (Comunicación personal, 08 de septiembre, 2012).

En este caso, la noción lingüística del español y el wayuunaiki adquiere diversas axiologías. En primera instancia, el enunciador configura el espacio colombiano como aquel en que está inmerso, le otorga una identidad lingüística y se configura como un sujeto hispanohablante; por este motivo, el español sería también su lengua materna. De esta forma, aunque el wayuunaiki es asumido como la lengua nativa de su comunidad, el hecho de ser parte de un país, le permite contemplar la lengua oficial del país como propia, es decir, el español. En otras palabras, es claro cómo se establece una tensividad afectiva en el estudiante, al identificarse como parte de una colectividad, que en gran medida, le permite al sujeto valorar positivamente la lengua, aceptarla como propia y asumir una actitud eufórica frente los vertimientos identitarios que le proporciona el uso de la misma.

Como segunda consideración, se establece una relación de conjunción entre el sujeto y la formación universitaria [ $S_1$  (wayuu)  $\cap$  (conjunto a)  $O_1$  (universidad)]<sup>5</sup>, estado que según el estudiante le proporciona una competencia cognoscitiva igualitaria ante el resto de la sociedad mayoritaria y por esta razón, el español también sería su lengua materna. Por lo tanto, E1 configura sus nociones de la lengua a partir de los espacios en que convive y la usa, al igual que incide la asimilación de una filiación nacional, no solamente indígena. Al respecto, [Skutnabb-Kangas \(1981\)](#) establece cómo un sujeto puede asumir una lengua como materna a partir de un criterio de función, que se refiere a cuál es el idioma que “uno usa más” (p.31). Entonces, los sujetos pueden valorar una lengua y transformar sus sanciones según su proceso vivencial y las funciones que le adjudican a esta.

De igual forma, el E2 también considera el español como su lengua materna cuando dice:

Yo digo que el español es una lengua materna, porque hay que dominar muy bien el español, porque las personas te obligan a hablar el español, pues ellos no te van entender; uno toma la lengua española como para dominar, porque hay muchas falencias en la comunidad [...] es cierto que el wayuunaiki es muy importante para nuestro legado cultural, y hablarlo es respetar nuestra identidad [...] los que no dominan bien el español tienen más desventajas, entonces es necesario tenerla como lengua, hay que dominarlo y luego tomar otra lengua, pues el mundo de hoy en día es redondo. (Comunicación personal, 08 de septiembre, 2012)

Así, para este sujeto wayuu el deber comunicativo, desde su evaluación prescriptiva y que implica la inmersión cultural en la sociedad central, incide en la necesidad de aceptar el español como lengua materna. Se alude a una manipulación de orden pragmático (hacer-hacer): la convivencia con los demás hispanohablantes obliga al estudiante wayuu a darse a entender y en esta medida, él debe asumir y aceptar el español como una lengua indispensable en sus prácticas sociales y adaptación cultural.



Además, E2 indica la importancia de dominar a los otros a través del conocimiento y uso del español, de modo que esta lengua es valorada positivamente, pues demuestra la competencia del sujeto de hacer en sociedad. Se entiende por dominar, según el Diccionario de la Real Academia (2014): “el poder que alguien tiene de usar y disponer de lo suyo. Poder o ascendiente que se ejerce sobre otra u otras personas”. De aquí que para el estudiante wayuu el español cobre valor como lengua materna, ya que a través de estar conjunto a dicho idioma, se confiere autoridad, poder sobre sí mismo y los demás.

De igual forma, es evidente la valoración identitaria que se le atribuye al wayuunaiki, no sólo por ser la primera lengua, sino porque posibilita la permanencia étnica ante el mundo globalizado que lo circunda. No obstante, para el estudiante wayuu la adquisición de otra lengua, tomarla prestada y asumirla como propia posibilita la supervivencia ante los cambios de la sociedad; existe una evaluación permisiva ante la aceptación de otro código lingüístico como materno. Sobre esto, [De la Cruz y Mena \(2013\)](#) complementan:

Las lenguas indígenas son espacios culturales que pueden posibilitar un mejor posicionamiento frente a los nuevos problemas, toda vez que la receptividad del «otro» se favorece a partir del dominio de varias lenguas: una materna, una nacional y una internacional, porque se potencian las capacidades de traducción y, consecuentemente, las posibilidades de propiciar un diálogo intercultural y de intercambio de conocimientos en un contexto de mayor equidad entre diversas culturas, se incrementan. (p. 105)

Ahora bien, en el discurso de E2 no se asume el español solo como una lengua nacional o segunda (como geopolíticamente se establece para todas las comunidades indígenas latinoamericanas), sino que el estudiante la acepta y la hace parte de su identidad, que se infiere está en constante actualización; él mismo dice: “es necesario tenerla como lengua, hay que dominarlo y luego tomar otra lengua, pues el mundo de hoy en día es redondo”, por consiguiente, para el E2 es evidente la constante transformación de la sociedad por los diferentes fenómenos de la globalización; él alude a sus competencias cognitivas para asegurar que los cambios del mundo implican procesos de adaptación e interculturalidad; valora positivamente y de forma permisiva la necesidad de acoger nuevos códigos lingüísticos a fin de universalizar el conocimiento.

Otra situación de valoración del español y el wayuunaiki como lenguas maternas se da con el E3, cuando explica:

Para mí tanto el español como el wayuunaiki son maternos, con las dos el manejo es igual, porque estoy acá en la ciudad y no me siento mal hablando con alguien, lo hablo muy bien, y si estoy en mi comunidad también hablo bien, así que las dos son maternas. (Comunicación personal, 27 de mayo, 2013)

Para este estudiante una lengua se puede considerar como materna según el nivel de dominio del hablante. En este sentido, como el enunciador considera que conoce y habla perfectamente el español y el wayuunaiki, él los valora con el mismo grado de pertenencia, configurando una tensión afectiva de correlación directa: dominio (o competencia lingüística) versus valoración de la lengua e importancia de la misma. Esto se podría esquematizar como se observa en la [Figura 2](#).

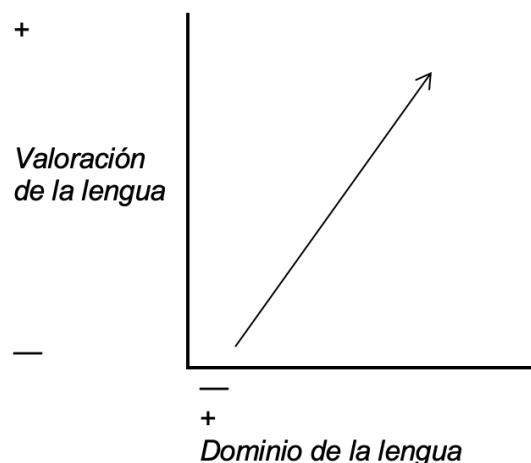


Figura 2. Valoración e intensidad afectiva del español y el wayuunaiki según el dominio del enunciador.  
Fuente: Elaboración propia.

[Skutnabb-Kangas \(1981\)](#) establece que los sujetos pueden cualificar una lengua como materna a partir del criterio de competencia, “el lenguaje que una persona conoce mejor” (p. 14). Según esta idea, se pueden tener dos lenguas maternas de manera paralela (incluso si una de ellas no fue adquirida en las primeras fases de desarrollo. De igual forma, la lengua que el hablante asume como materna puede variar en el transcurso de su vida según el grado de conocimiento y habilidad en el uso de la misma.

Ahora bien, aunque la mayoría de estudiantes considera el español como lengua materna, además del wayuunaiki, hay quienes a pesar del constante contacto con la población mayoritaria, y la fuerte influencia de sus prácticas sociales y formas de vida, asumen y valoran el español como una segunda lengua. Por ejemplo, E4 afirma:

El español para mí es una segunda lengua porque yo lo aprendí en una institución, en cambio el wayuunaiki es materno porque lo aprendí primero y en mi casa. Ya es otra cosa que el español nos toque hablarlo, porque todo es en español (Comunicación personal, 14 de septiembre, 2015)

El enunciador configura el español como una lengua segunda, teniendo en cuenta el espacio y tipo de aprendizaje; se alude que el wayuunaiki fue el primer contacto lingüístico, adquirido en el núcleo familiar, por lo tanto, es su lengua materna. En cambio, los conocimientos que se tienen del español son producto de un proceso formativo dado en una institución educativa. Además, el estudiante aclara que su aprendizaje del español se dio en una situación de obligatoriedad, “le toca”, en otras palabras, se modaliza un deber establecido por la sociedad en que se halla inmerso, dado que es el idioma mayoritario y dominante. En consecuencia, E4 retoma una actitud afectiva disfórica hacia el español, pues es una lengua que es impuesta por el fenómeno de contacto que vive en su país. En complementación, se encuentra E5, quien establece:

Para mí el español es una lengua segunda, si yo llego a dejar que el wayuunaiki quede en segundo plano perdería algo esencial de mi cultura [...] Para mí el wayuunaiki es mi lengua materna, el español es una segunda lengua. No reemplazaría mi lengua porque es tradicional que me han inculcado desde niño y adoptarlo como lengua materna ya se extinguiría nuestro dialecto. (Comunicación personal, 17 de mayo, 2019)

Este estudiante enuncia una sanción proscriptiva frente a la aceptación del español como lengua materna: esta idea sería “una amenaza para su identidad cultural” ([Carrillo, 2013, p. 153](#)), por lo tanto, el wayuunaiki es valorado como el único código étnico que le posibilita configurarse como sujeto indígena, demuestra una tensividad afectiva de correlación inversa en relación al español, ver [Figura 3](#).

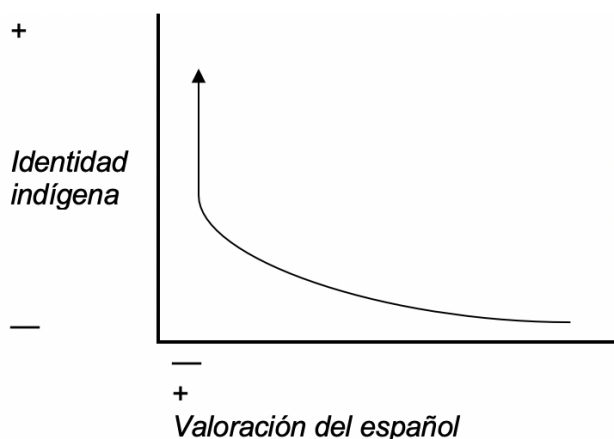


Figura 3. Intensidad afectiva en relación del español con la identidad étnica.  
Fuente: Elaboración propia.

Al respecto [Mejía \(2011\)](#) arguye:

La escogencia comunicativa por el español o wayuunaiki evidenciará la elección de un sistema de valores y creencias culturales, relacionadas directamente con la pertenencia y reconocimiento como miembro de la comunidad wayuu, al igual que una actitud lingüística frente a un individuo (actor social) y frente a las lenguas (p.90).

No obstante, aunque algunos estudiantes le atribuyen un valor identitario étnico y cultural al wayuunaiki como su lengua materna, es claro que en el discurso se enuncia una sanción particular sobre esta: E5 comenta “se extinguiría nuestro dialecto” (Comunicación personal, 17 de mayo, 2019). Según [Alvar \(1960\)](#) el dialecto es:

Un sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida; normalmente, con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común. De modo secundario, pueden llamarse dialectos las estructuras lingüísticas, simultáneas a otra, que no alcanzan la categoría de lengua. (p.57)

Por lo tanto, los estudiantes wayuu modalizan el wayuunaiki como un no-ser y no poder-ser lengua, por tanto, los sujetos devalúan su código lingüístico nativo en comparación a la lengua española, la lengua dominante<sup>6</sup>. Por otro lado, en el discurso de los alumnos se encuentra la configuración del español, que según ellos, tienen sus padres y abuelos. Al igual que ellos, existen diferencias en su concepción didáctica y lingüística de la lengua española: Algunos expresan que sus padres consideran el español como una segunda lengua y otros, como una lengua materna. Por ejemplo, E6 dice “para mis padres el español sería segunda lengua, ellos lo que hablan es wayuunaiki, pero ellos saben que en Colombia y Venezuela se habla es el español” (Comunicación personal, 30 de marzo de 2020). En este discurso se puede observar que según E6, sus padres conciben el español como una segunda lengua dado que en su hacer o práctica no utilizan el español y se insinúa a la competencia cognitiva que ellos poseen frente al mundo que los rodea, en el cual sí se plantea el español como idioma oficial. Por tal motivo, el hecho de ‘saber’ que hay otro código lingüístico en los espacios cercanos de convivencia, hace que para los padres de los estudiantes wayuu, el español sea una segunda lengua.

Asimismo, E7 dice: “Yo creo que para mis padres es segundo, ya que ellos siempre dicen que si no hubiéramos sobrevivido o luchado en la conquistas españolas, estuviéramos hablando el español” (Comunicación personal, 12 de febrero de 2020). Sobre esto se puede estimar el valor histórico que le otorgan sus padres al español; se considera un idioma traído por la conquista de América, por los europeos (españoles), y con los cuales lucharon para no dejarse dominar. De aquí, se puede sobrentender, que reconocer el origen de la lengua les permite a ellos configurarla como segunda. Así, se dictamina una precisión de la lengua materna y segunda según el criterio popular planteado por [Skutnabb-Kangas \(1981, p. 14\)](#): este criterio estaría concebido, según esta escritora, por las ideas que todos tienen, como hablantes de una lengua o de varias lenguas, sobre su propia (s) lengua (s).

Otro aspecto relevante es la configuración lingüística del español de los abuelos de los estudiantes indígenas, según su dimensión del decir. A diferencia de lo que han afirmado y descrito los alumnos en las nociones que ellos y sus padres tienen sobre la lengua española, en este punto todos convergen en que sus abuelos consideran el español una lengua extranjera. Verbigracia, ellos manifiestan: Para nuestros abuelos el español sería extranjero, netamente hablan wayuunaiki, no se les escucha nunca el español, pues dentro de su época no conocieron lo que era el español, se mantenía el dialecto muy conservado. [...] para los abuelos sería un idioma extranjero pues no lo hablan, no lo entienden, y no le ven la necesidad de aprenderlo. [...] a los abuelos no les interesa hablarlo ni aprenderlo, ya por costumbre ([Comunicación grupal citada en Carrillo, 2013, p. 167](#)).

Es evidente que los estudiantes wayuu consideran que sus abuelos conciben el español como lengua extranjera, esto porque, en primer lugar, ellos no lo llevan al hacer-práctica, no lo hablan, no lo usan, ni lo entienden. Igualmente, sus parientes de tercera edad no reconocen el español como una práctica social, dado que en el transcurso de sus vidas no lo han necesitado, no han tenido contacto con el código lingüístico de la sociedad mayoritaria, ya que ellos no salen de sus rancherías, por tal razón, no ha existido un factor motivante para adoptarlo. “Todo parece indicar que se tenía una mayor conservación de la lengua indígena y menos contacto con la urbe” ([Carrillo, 2013, p. 167](#)).

En definitiva, teniendo en cuenta los diferentes sentidos otorgados al español y al wayuunaiki en el discurso de la comunidad wayuu analizada, es claro que no se puede afirmar la estandarización de la lingüística aplicada, la cual concibe el español como una segunda lengua para las comunidades indígenas colombo-venezolanas, ya que esto no se cumple en las valoraciones y representaciones de todos los integrantes de una comunidad. En esta medida, los hablantes indígenas pueden configurar las lenguas en contacto, ya sea como segundas, maternas y hasta extranjeras, todo estriba según la perspectiva de estudio: ¿Para el estudiante o sujeto la lengua fue aprendida o adquirida? ¿Cómo la valora en su uso? ¿Qué actitud tiene ante ella? ¿En qué grado la lengua incide en su identidad? ¿Qué tan competentes son el dominio de la lengua? ¿Cómo los factores culturales, ideológicos e históricos de la sociedad (formas de vida) han configurado procesos de adaptación lingüística a través de elementos espacio-temporales? Y por tanto, ¿estos fenómenos sociales cómo han transformado las concepciones identitarias de los sujetos?

Es así como los alumnos wayuu, a partir de la experiencia vivencial y multicultural, han conformado diversos procesos de significación del español y el wayuunaiki: su uso, dominio y apropiación dentro y fuera de su comunidad indígena. Factores de gran importancia, dado que, las transformaciones sociales que han vivido también han modificado sus concepciones sobre el español y el wayuunaiki como objetos semióticos.

#### 4. Conclusiones

El análisis anterior permite corroborar que factores como el tiempo, el espacio, las competencias y actuaciones lingüísticas, usualmente considerados como definitorios de las nociones de lenguas maternas, segundas o extranjeras, no son determinantes únicos de tales conceptos porque estos dependen, ante todo, de la identidad de los sujetos hablantes, quienes a partir de su cognición, axiología y pasiones configuran el sentido de las lenguas, reconociéndolas como parte de sí mismos, como objetos dignos de apropiar, útiles para propósitos específicos o entidades que no vale la pena considerar.

Así las cosas, reconocer las significaciones sobre las lenguas maternas, segundas o extranjeras implicará, desde una semiótica discursiva y de la cultura, describir y evidenciar la diversidad de imaginarios subyacentes, representaciones emergentes y comportamientos lingüísticos, más aún, en un mundo en el cual fenómenos como las extensas fronteras digitales reconfiguran la percepción del espacio generando brechas culturales y lingüísticas amplias, reducidas o identidades híbridas.

Por lo anterior, tanto el español como el wayuunaiki para los estudiantes wayuu que han residido en el área metropolitana de Bucaramanga, se pueden considerar ambas lenguas como maternas para muchos de sus integrantes, pues es claro que los diferentes fenómenos de contacto lingüístico, discursivo, social y cultural entre las sociedades indígenas y la mayoritaria (en este caso colombo-venezolana), han permitido estrechar lazos interculturales, posibilitando que los sujetos asuman actitudes permeables, flexibles, y se apropien de un sistema de valores nacionales que implica mecanismos de transformación identitaria indígena (se pasa de lo étnico- ancestral al reconocimiento de una identidad híbrida), que les permite adaptarse a las diferentes formas de vida y prácticas sociales que los circundan.

No obstante, todavía existen aquellos sujetos que se resisten y estructuran sanciones proscriptivas en torno al español, pues para ellos sigue siendo un vehículo comunicativo impuesto por la sociedad mayoritaria, y que solo es necesario para usos específicos sociales, que en ninguna medida, llegan a significar en su reconocimiento identitario, y en cambio, amenazan la permanencia y supervivencia ancestral de su cultura. En este sentido, aunque para estos enunciadores el wayuunaiki no es catalogado como lengua sino como dialecto, es claro que es el código lingüístico que define su condición de indígenas y les asegura una conservación como comunidad nativa.

De igual manera, se demarca una concepción del español de forma generacional, mientras para estos jóvenes estudiantes el español podría ser casi una lengua materna, para sus padres es una segunda lengua y para sus abuelos podría considerarse como lengua extranjera. Toda esta situación enmarcada en los grados de contacto, utilidad, conservación de las prácticas tradicionales del wayuunaiki y figurativización de los espacios y tiempos en que se han desarrollado y han encontrado o no necesario el español o se han resentido por la misma historia. Estas diferentes concepciones generacionales o grupales, incitan a pensar si pedagógicamente y didácticamente es acorde implementar modelos de enseñanza-aprendizaje estandarizados cuando el español se manifiesta y concibe como una segunda lengua. De igual manera, es importante cuestionarse si los procesos etnoeducativos atienden a las necesidades e intereses reales de la población indígena estudiantil. En otras palabras, cabe preguntarse ¿Es posible que los estudiantes indígenas tengan dos lenguas maternas?, si esta situación no se acepta ¿No sería discriminación e imposición de una normatividad lingüística establecida? O por el contrario, su implementación es la que ha permitido la conservación de la lengua indígena ancestral, y por lo tanto, ha mantenido al margen la extinción del código lingüístico indígena. Son cuestiones que ameritan una reflexión pedagógica en estudios posteriores.

#### Notas

1. Según [Fontanille \(2001, p.173\)](#) en la expresión lingüística, la intensidad es una variable que aparece al momento de la evaluación, y que participa de la modalización enunciativa: depende de la apreciación del sujeto de la enunciación; cuando este último se debe pronunciar a propósito de un acontecimiento evaluándolo negativamente, concluirá, por ejemplo, con algo incidental o con una catástrofe, escogerá entre los dos en función de la intensidad-del estallido-que otorga a ese acontecimiento disfórico. La intensidad interviene, pues, en la modalización enunciativa en un segundo grado, puesto que la evaluación axiológica es primero; más precisamente, la intensidad, en el ejemplo evocado, es la de la disforia.

2. Los consentimientos firmados por cada participante reposan en el archivo académico de la investigación principal.
3. Este concepto entendido desde la semiótica hace referencia al proceso semántico de los discursos y de los textos y cuáles son los procedimientos empleados por el enunciador. Se dirá que el discurso es figurativizado cuando el objeto sintáctico (o) recibe un vertimiento semántico que permite al enunciatario reconocerlo como una figura ([Greimas y Courtés, 1990, p.176](#)).
4. Con la convención (E) identificamos al enunciador informante.
5. Esta representación semiótica alude al estado actual del estudiante wayuu con relación a la posibilidad de ingresar y profesionalizarse en la universidad, situación que le permite tener las mismas oportunidades de formación que la sociedad mayoritaria.
6. Ante esto, es pertinente aclarar que dicha acepción de “dialecto”, concebida tanto por el diccionario como por los estudiantes, es importante para el trabajo analítico porque resalta la valoración negativa de los enunciadores indígenas ante la lengua nativa. Sin embargo, desde la perspectiva teórica de la semiótica y la sociolingüística, este concepto se reconoce como una variación lingüística.

### Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses.

### Referencias bibliográficas

1. ALVAR, Manuel. Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas. En: Nueva Revista de Filología Hispánica (NRFH). 1960, no. 15(1/2), p. 51-60. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v15i1/2.403>
2. CARRILLO, Stefany. Representaciones del español en el discurso de estudiantes wayuu de una universidad privada de Bucaramanga. Trabajo de grado Magíster en Semiótica. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. 2013. 317 p.
3. COLOMBIA - CONSTITUCIÓN POLÍTICA. Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de Julio de 1991. Bogotá, D.E. 1991
4. DE LA CRUZ, Isabel; MENA, Fernando. Lenguas indígenas como espacios de diálogo intercultural. En: GONZÁLEZ, Floriberto; SANTOS, Humberto; GARCÍA, Jaime; MENA, Fernando; CIENFUEGOS, David. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México. México: Universidad Autónoma de México, UNAM. 2013, p. 105- 113. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3098/6.pdf>
5. FONTANILLE, Jacques. Semiótica del discurso. Lima: Fondo de Cultura Económica. 2001. <https://edupointvirtual.com/wp-content/uploads/2020/03/Fontanille-Jacques-Semi%C3%B3tica-del-Discurso.pdf>
6. FONTANILLE, Jacques. Semiótica de los textos y de los discursos (método de análisis). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. [ROSALES, Horacio, trad.]. Paris: Armand Colin. 2004. [https://www.academia.edu/10893307/003\\_Fontanille\\_Semiotica\\_Del\\_Discurso](https://www.academia.edu/10893307/003_Fontanille_Semiotica_Del_Discurso)
7. FONTANILLE, Jacques. Textos, objetos, situaciones y formas de vida: los niveles de pertinencia de la semiótica de las culturas [ROSALES, Horacio, trad.]. Bucaramanga: Maestría en Semiótica Universidad Industrial de Santander. 2010.
8. FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas. Argentina: Siglo XXI Editores. 1968. [https://monoskop.org/images/1/18/Foucault\\_Michel\\_Las\\_palabras\\_y\\_las\\_cosas.pdf](https://monoskop.org/images/1/18/Foucault_Michel_Las_palabras_y_las_cosas.pdf)
9. FRÍAS, Xavier. Introducción a la Pragmática. Iana. Revista Philologica Románica. 2001. <http://www.romaniaminor.org/ianua/sup/sup05.pdf>
10. GARCIA-CANCLINI, Néstor. Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Editorial Grijalbo. 1990. [https://monoskop.org/images/7/75/Canclini\\_Nestor\\_Garcia\\_Culturas\\_hibridas.pdf](https://monoskop.org/images/7/75/Canclini_Nestor_Garcia_Culturas_hibridas.pdf)
11. GARGALLO, Isabel. Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arco/Libros. 1999.
12. GREIMAS, Algirdas; COURTÉS, Joseph. Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje Tomo I. Editorial Gredos. 1990.
13. HAMON, Phillipe. Texto e ideología: para una poética de la norma. En: Criterios. 1989, no. 25- 28, p. 66-94. <https://teoria-literaria.jimdofree.com/app/download/8090104954/Hamon-Texto-e-ideologia.pdf?t=1629341263>
14. HUDSON, Richard. El habla como interacción social. La sociolingüística. Barcelona: Editorial Anagrama. 1985.
15. MEJÍA, Paola. Situación sociolingüística del wayunaiki: ranchería El Pasito, Trabajo de grado Magíster en Lingüística. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2011.
16. MUÑOZ, Carmen. Aprender idiomas. Barcelona: Paidós. 2003.
17. SKUTNABB-KANGAS, Tove. Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Clevedon-Avon: Multilingual Matters Ltd. 1981.
18. ZILBERBERG, Claude. Les contraintes sémiotiques du métissage. En: Tangence. 2000. vol. 64, p. 8-24. <https://doi.org/10.7202/008188ar>