

LLEUPEKO TUWÜN¹. UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE NIVELES DE COMPETENCIA EN MAPUZUNGUN EN NIÑOS MAPUCHES DE LA ARAUCANÍA²

Lleupeko tuwün. *An exploratory study on proficiency levels in Mapuzungun among mapuche children in the Araucanía region*

Paula Alonqueo Boudon*

Fernando Wittig González**

Nataly Huenchunao Huenchunao***

Resumen

En este artículo se presentan y discuten los resultados preliminares de una investigación en torno a la competencia lingüístico-comunicativa en *mapuzungun* de niños procedentes de una zona reconocida por su alta vitalidad lingüística. La muestra del estudio se compone de 34 niños mapuches, de 6 a 10 años. Los datos se recogieron mediante la aplicación de un instrumento de medición directa (Cuestionario de Competencia Lingüística en *Mapuzungun*, CCLM), realizada individualmente en dependencias de la escuela rural a la que asisten los participantes. Los resultados generales muestran que la competencia en la lengua es de un bajo nivel, y que el desempeño es mejor en comprensión que en producción. Se destacan cuatro casos que presentan niveles de competencia media o alta, y que corresponden a niños de mayor edad. Se discuten las implicaciones de estos resultados a la luz de los procesos de adquisición y transmisión intergeneracional del *mapuzungun*.

Palabras clave: *Mapuzungun*, niveles de competencia, niños mapuches, medición directa, adquisición de la lengua.

Abstract

This article presents and discusses the preliminary results of an investigation about the linguistic and communicative competence in *mapuzungun* of children from an area renowned for its high linguistic vitality. The sample consists of 34 Mapuche children between 6 and 10 years of age. Data were collected through the application of a direct measurement instrument (Questionnaire of Language Proficiency in *Mapuzungun*). The application was carried out individually at the rural school attended by the participants. The overall results show low levels of language proficiency, and performance is better in comprehension than production. Four cases with medium or high level proficiency in *mapuzungun*, corresponding to older children, were highlighted. The implications of these results in light of the processes of language acquisition and the intergenerational transmission of *mapuzungun* are discussed.

Key words: *Mapuzungun*, proficiency levels, *mapuche* children, direct assessment, language acquisition.

¹Provengo de Lleupeko

²Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto Fondecyt N°1130504 “Factores culturales, evolutivos y socio-lingüísticos en la construcción de los conceptos de espacio, tiempo, y número en escolares mapuche de zonas rurales”, del que la autora principal de este artículo es investigadora responsable.

1. INTRODUCCIÓN

Hay amplia coincidencia en las investigaciones sociolingüísticas en cuanto a la disminución de hablantes de *mapuzungun* y los bajos niveles de competencia que estos presentan (Lagos, 2012; Zúñiga, 2007). En ese contexto, Gundermann, Caniguán, Clavería y Faúndez (2011) plantean que la lengua podría estar en peligro de extinción si no se modifican algunos patrones como la creciente concentración de hablantes activos entre adultos y mayores y la disminución sostenida de niños con manejo activo de la lengua. En estas investigaciones se destaca también la heterogeneidad con que se distribuye la vitalidad de la lengua mapuche en relación con variables geográficas, generacionales y socioculturales. Siguiendo a Giannelli (2008), algunos territorios mantienen redes de hablantes con mayor uso activo de la lengua y circuitos de transmisión intergeneracional vigentes, lo que explicaría la coexistencia de procesos diferenciados de bilingüismo en la población mapuche infantil de una misma comunidad o de comunidades aledañas (Olate, Alonqueo y Caniguán, 2013).

La investigación empírica en torno al bilingüismo *mapuzungun*-castellano en niños es reciente y se caracteriza por el uso de métodos indirectos como cuestionarios de autopercepción y entrevistas a informantes clave. Olate y Henríquez (2010), en su análisis de la vigencia del *mapuzungun* en escuelas con programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), observan que el *mapuzungun* es una lengua vigente en las comunidades donde están ubicadas las escuelas y su uso es más activo entre adultos y ancianos en los espacios sociales comunitarios. En la escuela, en tanto, el principal agente de uso es el Asesor Cultural o Educador Tradicional y, en menor grado, profesores y escolares.

Henríquez (2014) estudia la competencia en *mapuzungun* en escolares *lafkenche* y *pewenche* de la VIII Región (Biobío). Los datos obtenidos dan cuenta de bajos niveles de competencia en los niños *lafkenche* y una situación opuesta en los escolares de la zona *pewenche*, principalmente debido al uso interactivo de la lengua en su entorno familiar. No obstante, los resultados de las comunidades escolares analizadas muestran que la situación de la lengua en la zona *pewenche* no es homogénea.

Los trabajos de Relmuán (2005) y Ñanculef (2012) dan a conocer procesos de transmisión a los niños, desde las pautas socioculturales mapuches en comunidades *wenteche* de Padre las Casas y *nagche* de Chol-Chol. En ambos casos se observa una presencia significativa de la lengua en los espacios de socialización familiar y comunitaria (en contraposición con el ámbito escolar). Las autoras destacan la función que desempeñan ciertos agentes (abuelos o *kimche*) en la socialización lingüística de los niños.

Las investigaciones hasta aquí mencionadas acuden a métodos indirectos para estudiar la competencia en *mapuzungun*. El uso de cuestionarios de autorreporte o de reportes de terceros (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001) y de encuestas sociolingüísticas (Hernández y Almeida, 2005) puede implicar un sesgo en las respuestas de los participantes que sobrevalore o subvalore los desempeños reales de los sujetos. Se

presenta, pues, un problema metodológico en el uso de cuestionarios sociolingüísticos de autopercepción con formato de respuesta cerrada (basados en escalas de tipo Lickert o escalas de intensidad), sobre todo en estudios con niños, quienes no necesariamente comparten un juicio respecto de las preguntas del tipo: “¿Con qué facilidad diría usted que habla la lengua mapuche? 1) Mejor que el castellano, 2) Igual que el castellano, 3) Peor que el castellano, 4) La entiendo pero no la hablo, 5) No la hablo ni la entiendo” (Centro de Estudios Públicos, 47). Este problema metodológico puede ser abordado mediante la triangulación de datos, utilizando observación en contexto natural o instrumentos de medición directa.

En lo que respecta a los métodos de medición directa, se asume como punto de partida que el desempeño es medible. Esta objetivación del comportamiento lingüístico se traduce en que la elicitación de respuestas se constituya en una de las principales técnicas para la recolección de datos (Hernández y Almeida, 2005). La descontextualización es, a su vez, la principal desventaja que presenta esta técnica. Otras exigencias que implica la construcción de instrumentos de medición directa (aunque también de medición indirecta) apuntan al resguardo de la consistencia interna mediante coeficientes estadísticos y a la validez tanto ecológica como de contenido (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008; de Villiers y de Villiers, 2010).

En el contexto de referencia de esta investigación, los escasos estudios que utilizan este tipo de métodos (Álvarez-Santullano, Forno y Contreras, 1997; Gundermann *et al.*, 2011 y Lagos, 2012) informan solo de manera parcial las propiedades sicométricas y los resguardos de validez ecológica de los instrumentos utilizados. En el caso de lenguas originarias, la falta de validez ecológica de los instrumentos y materiales utilizados puede afectar negativamente el desempeño de los participantes en la evaluación (García, Tirapu y Roig, 2007; de Villiers y de Villiers, 2010).

En Álvarez-Santullano *et al.* (1997) se presenta un instrumento para evaluar conductas lingüísticas en comunidades mapuche-huilliches. El cuestionario mide de manera independiente las competencias activa y pasiva y fue piloteado en una muestra de 330 participantes mayores de 14 años. No se conocen otros estudios relacionados con el resultado del estudio piloto ni con el uso posterior del mencionado instrumento. En tanto, el estudio de Gundermann *et al.* (2011) analiza los resultados de un test de competencia aplicado a 2010 participantes mayores de 10 años. Los autores informan que en el tramo de 10 a 19 años, el 86% de los sujetos carece de competencia en la lengua y que el 14% restante se distribuye en niveles de competencia básica (6%), intermedia (4%) y alta (4%). Los datos que arroja la investigación son reveladores respecto de la situación sociolingüística del *mapuzungun*, pero la amplitud del rango etario no permite obtener información detallada respecto de las variaciones evolutivas de la competencia lingüística de la población infanto-juvenil.

La revisión de la literatura especializada muestra algunos vacíos en relación con el conocimiento de la competencia infantil en *mapuzungun*. El proyecto en el que se enmarca este artículo busca contribuir en esa dirección, específicamente en lo que

refiere a la medición de la competencia en *mapuzungun* de niños menores de 10 años. En tal sentido, los objetivos de este estudio son evaluar la competencia lingüístico-comunicativa oral en *mapuzungun* de niños mapuches de una comunidad escolar de La Araucanía³ y describir desempeños característicos para los distintos niveles de competencia observados en comprensión y producción oral.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La noción de competencia utilizada en esta investigación se sustenta en los postulados originales de Hymes (1972), quien propone un modelo conceptual respecto de la competencia comunicativa en directa oposición a los postulados de Chomsky (1965), cuya noción de competencia lingüística remite a la capacidad de un hablante-oyente ideal para construir y comprender las estructuras sintácticas posibles de una lengua. El modelo de Hymes plantea que los hablantes distinguen aquello de lo que se puede hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera, para entender lo que se les dice y expresar sus intenciones y contenidos. De este modo, el componente puramente lingüístico corresponde solo a uno de los cuatro ejes fundamentales del modelo, que son posibilidad formal, viabilidad, aceptabilidad y uso efectivo.

La competencia comunicativa se entiende, pues, como el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes que se interrelacionan en el acto de la comunicación y que exige no solo el uso de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociopragmáticas, sino también la identificación de características propias de la lengua para interpretar y producir enunciados adecuados a cada situación comunicativa (Saville-Troike, 2005).

En el marco de esta investigación, hay que resaltar que el territorio de procedencia de los niños participantes se caracteriza por su alta vitalidad lingüística y cultural (Relmuán, 2005). Sin embargo, al igual que en otros contextos indoamericanos de lenguas minorizadas (UNICEF/FUNPROEIB Andes, 2009), se aprecia un panorama muy heterogéneo en cuanto al bilingüismo y al tipo de hablantes (Centro de Estudios Públicos, 2006).

En el caso del bilingüismo infantil, los niños mapuches están expuestos –aunque no en igual proporción– a un *input* lingüístico en *mapuzungun* y en castellano (Hermosilla, 1997; Olate, Alonqueo y Caniguán, 2013). Karmiloff y Karmiloff-Smith (2001) señalan que en el proceso de adquisición de una segunda lengua, lo que el niño comprende es bastante más que lo que puede decir, por lo que es altamente esperable la existencia de una brecha entre los procesos de comprensión y producción (aunque este desfase también se presenta en la adquisición de una única lengua y se mantiene a lo largo del desarrollo). Como lo plantean De Villiers y De Villiers (2010), pretender evaluar la adquisición del lenguaje sin considerar la situación de bilingüismo ni la

³ El proyecto considera una muestra de cuatro escuelas. Los resultados globales del estudio se encuentran en fase de elaboración.

condición de lengua minorizada produce un sesgo negativo en la medición, por lo que resulta imperativo realizar una evaluación pertinente y culturalmente sensible.

En relación con el componente cognitivo, asumimos que comprensión y producción son dimensiones interdependientes, pero que presentan características específicas. Lo central en la comprensión es el reconocimiento de estructuras y significados, mientras que en la producción es la selección de estructuras y significados y su posterior realización oral o escrita. La comprensión, a su vez, muestra una relación más estrecha con otras habilidades cognitivas, mientras que la producción está más afectada por variables ambientales y personales (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000).

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación son: (1) evaluar la competencia lingüística oral en *mapuzungun* de niños mapuches y (2) describir desempeños característicos de cada nivel de competencia en comprensión y producción.

El diseño de la investigación es de tipo cuantitativo, de corte transeccional con alcance descriptivo.

3.2. PARTICIPANTES

Mediante un muestreo por conveniencia se seleccionó a 34 niños mapuches (13 niñas y 21 niños) de 6 a 10 años de edad, quienes residen en la comunidad mapuche de Truf-Truf, ubicada a unos 10 km de la ciudad de Temuco; esta zona se caracteriza por mantener una alta vitalidad en el uso de la lengua y en las prácticas culturales tradicionales (Relmuán, 2005; Durán y Quidel, 2007).

Se contactó a los niños en la Escuela *Ñielol Che Kimün*, establecimiento rural que tiene una matrícula aproximada de 470 estudiantes distribuidos desde pre-básica hasta enseñanza media. Debido a la alta proporción de estudiantes mapuches, el establecimiento cuenta con el programa de Educación Intercultural Bilingüe. La selección de los participantes se hizo basada en dos criterios de inclusión: a) autoidentificación mapuche y b) residencia en la comunidad de Truf-Truf. Como criterios de exclusión se consideró la participación en programas de integración escolar y un rezago escolar superior a 2 años.

3.3. INSTRUMENTO

Se aplicó un instrumento evaluativo de elaboración *ad hoc* denominado Cuestionario de Competencia Lingüística en *Mapuzungun* (CCLM, en adelante)⁴. La selección de tareas, las consignas y los materiales utilizados como reactivos consideran el principio de validez ecológica (García, Tirapuy Roig, 2007). El cuestionario incluye

⁴ Este instrumento fue elaborado por el equipo de investigación del proyecto Fondecyt N° 1130504 y del proyecto DIUFRO DI12-0005

tareas vinculadas a situaciones cotidianas con opciones de respuestas verbales y no verbales entre las que se incluye el uso de figuras plásticas de animales domésticos y muñecos. Este instrumento evalúa comprensión y producción en *mapuzungun* y se compone de 7 secciones, cada una de estas incluye un número variable de preguntas distribuidas en 3 niveles de complejidad: baja, media y alta. En la sección Léxico, se utilizan 10 láminas con imágenes de personas, alimentos, partes del cuerpo y objetos de uso común en el contexto rural. La tarea de comprensión evalúa la capacidad del niño para asociar las imágenes a las respectivas palabras enunciadas en *mapuzungun*. La de producción, en tanto, evalúa la capacidad para nombrar los objetos representados en las láminas.

En la sección “Saludos” se evalúa la capacidad de los niños para responder a expresiones propias de la interacción cotidiana⁵. La comprensión se evalúa en el contenido informativo de la respuesta, independientemente de la lengua utilizada, mientras que la producción se evalúa en la medida que utilicen el *mapuzungun* para responder. En la sección Directivos se evalúa la capacidad del niño para comprender este tipo de enunciados mediante la ejecución de acciones que responden a una petición directa⁶. En la parte de producción se pide al niño que dé órdenes o indicaciones en un contexto de diálogo con un personaje infantil.

En las secciones de Términos espaciales, Numéricos y Temporales, se evalúa la capacidad de los niños para responder preguntas que hacen referencia explícita a estas dimensiones cognitivas.⁷ A su vez, las características de la respuesta muestran la capacidad de los niños para producir enunciados en *mapuzungun*. Por último, en la sección Narración se pide a los niños que escuchen un extracto de la “Historia de una rana” (Mayer, 1969) grabado en *mapuzungun* por un hablante nativo y que, a continuación, cuenten en *mapuzungun*, o en su defecto en castellano, lo que entendieron de la narración. Con esta modalidad es posible evaluar producción y comprensión, respectivamente.

3.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En el manual de puntuación del CCLM se definen ejemplos y rúbricas de respuesta a partir de las cuales se asigna puntaje a las respuestas que se pueden recoger en todos los ítems. Cada participante obtiene una puntuación total ponderada para comprensión y para producción, lo que permite asignarlos a una de las 6 categorías de competencia lingüística. Con ello se establece una relación entre el rendimiento

⁵ Dentro de las expresiones cotidianas, están por ejemplo: *kūmelekaymi?*; *chew mapu tuwimi?*; *petu mongeley tami laku?* (¿estás bien?), (¿de dónde provienes?), (¿vive tu abuelo todavía?), respectivamente.

⁶ Se hace referencia a expresiones como: *¡rinkänge!*, *¡küpalnge kiñe wangku!* o *¡yemenge mamüll!* (¡salta!), (¡trae una silla!), (¡anda a buscar leña!)

⁷ Se hace referencia también a expresiones como: *¿chew püle müley tami ruka?*; *¿tunten achawall müley?* y *¿eymi ikeymi rangiantu?* (¿hacia dónde queda tu casa?), (¿cuántas gallinas hay?, en referencia a figuras de animales), (¿comiste hoy al mediodía?)

alcanzado por el participante y los niveles de competencia lingüístico-comunicativa en *mapuzungun* (ver Tabla I).

Para evaluar la confiabilidad del CCLM, se aplicó el coeficiente *Alfa de Cronbach*, el que indicó que la mayoría de las secciones del instrumento muestra una adecuada consistencia interna (ver Tabla II). Aquellas secciones con valores menores a 0,70 se consideran aceptables, teniendo en cuenta el tamaño reducido de la muestra y la escasa cantidad de ítems.

Tabla I. Niveles de competencia lingüística

Nivel de Competencia	Puntaje	Dimensión lingüístico-comunicativa
Nula	0	-
Baja inferior	1 – 15	Léxico y saludos
Baja superior	16- 30	Baja inferior + directivos
Media inferior	31- 45	Baja superior + Términos espaciales o temporales o numéricos
Media superior	46 -65	Baja superior + Términos espaciales y temporales y numéricos
Alta	66 -100	Media superior + Narración

Tabla II. *Alpha de Cronbach* según secciones

	Comprensión	Producción
Léxico	0,488	0,786
Saludos	0,569	0,651
Directivos	0,731	0,703
Términos espaciales	0,756	0,531
Términos temporales	0,687	0,643
Términos numéricos	0,789	0,873
Narración	0,932	0,603

3.5. PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo esta investigación se tomaron los debidos resguardos éticos mediante el consentimiento informado de los padres de los escolares y el asentimiento de estos últimos por medio de la firma de la documentación pertinente.

Los ítems del cuestionario fueron formulados íntegramente en *mapuzungun*; no obstante, atendiendo a la heterogeneidad sociolingüística de los niños, las consignas generales se entregaron en español. La aplicación del instrumento estuvo a cargo de una profesora básica, hablante nativa de la lengua. Cada ítem fue presentado en dos oportunidades, ambas en *mapuzungun*. La administración individual del cuestionario tuvo una duración aproximada de 30 minutos. Las respuestas de los participantes fueron registradas en formato de audio y por escrito. Una vez finalizado el procedimiento, como retribución por su participación, a cada niño se le entregó una colación y materiales escolares.

4. RESULTADOS

4.1. EVALUACIÓN GENERAL DE LA COMPETENCIA

En esta sección, presentamos los resultados generales obtenidos tras la aplicación del CCLM. En la Tabla III se muestra la distribución porcentual de niños por nivel de competencia, tanto en comprensión como en producción. Los resultados indican bajos niveles de competencia general⁸, no obstante, el rango de los puntajes obtenidos en comprensión (desde Baja Inferior hasta Alta) es más amplio que el de producción (desde Nula hasta Media Superior).

Tabla III. Distribución de niños según nivel de competencia en *mapuzungun*

Nivel de Competencia	Comprensión		Producción	
	f	%	f	%
Nula	0		1	(3)
Baja inferior	25	(73)	30	(88)
Baja superior	5	(15)	0	
Media inferior	1	(3)	2	(6)
Media superior	1	(3)	1	(3)
Alta	2	(6)	0	
Total	34 (100)		34 (100)	

Los resultados muestran también la existencia de un piso mínimo. Solo se registró un caso de competencia nula en producción, no así en comprensión, donde todos los niños parten del nivel Baja Inferior. Destacan 4 niños que alcanzan niveles de competencia Media Inferior/Superior y Alta en comprensión. De estos participantes, 3 obtienen también competencia Media Inferior/Superior en producción, mientras el cuarto se sitúa en el nivel Baja Inferior.

4.2. DESEMPEÑOS POR NIVEL DE COMPETENCIA

En esta sección, se describen cualitativamente los desempeños que caracterizan los distintos niveles de competencia.

4.2.1. BAJA INFERIOR

En este nivel de competencia se concentró la mayor cantidad de los participantes. Los niños dan cuenta de un dominio parcial solo en las secciones Léxico y Saludos. En Léxico comprenden un rango de 1 a 7 unidades, con un promedio de 4,4; mientras que en producción el rango de respuestas es entre 0 y 5, con un promedio de 1,84. En Saludos los

⁸ Si se suman los resultados de “baja inferior” y “baja superior”, el 88% de los participantes se sitúa en este nivel, tanto en comprensión como en producción.

niños comprenden y producen el enunciado de baja complejidad *Mari mari, lamgen* y parcialmente los de complejidad media (*Kümelkaleyemi? Chumley tami pu che?*).

En las otras secciones del cuestionario, excepcionalmente se observó comprensión de algún ítem aislado basado en reconocimiento de unidades léxicas:

- (1) *Tunten achawall müley?*
“Gallina, solo entiendo eso”
- (2) *Wüle amuaymi Temuko waria mew?*
“¿Vamos a Temuco? En *mapuzungun* diría *may*”

4.2.2 BAJA SUPERIOR

En este nivel de competencia se registraron 5 casos en comprensión y ninguno en producción (ver Tabla III). Los niños muestran un desempeño levemente superior en Léxico y Saludos. En la sección Directivos muestran comprensión de órdenes o peticiones sencillas, aspecto en el que se diferencian del nivel de competencia Baja Inferior.

- (2) *Küpalnge kiñe wankuᵢ*
“Tráeme una silla” (ejecuta la acción)
- (3) *Yemamüllmeaymiᵢ*
“Buscar leña” (realiza la acción)

En las restantes secciones se mantiene el reconocimiento de unidades léxicas y, en algunos casos, se logra una comprensión parcial de enunciados de menor complejidad:

- (3) *Tunten achawall müley?*
“Cuatro, entiendo que me está preguntando cuántos pollos hay, y hay cuatro. Pero en *mapuzungun* no sé cómo sería”
- (4) *Wüle amuaymi Temuko waria mew?*
“A veces voy”

4.2.2. MEDIA INFERIOR

En el nivel de competencia media inferior se registraron tres casos: 1 en comprensión y 2 en producción⁹. En Léxico, aumenta el número de unidades que se reconocen y se producen, con puntuaciones cercanas al máximo en cada caso. En Saludos, se observa comprensión y producción en los distintos enunciados, incluyendo los de mayor complejidad:

- (5) *Petu mongeley tami laku?*
“¿Cómo están tus abuelos? o ¿tienes abuelos?”
- (6) *Chumley tami pu che?*
“*Kumelkaleygun*”

⁹Son todos niños de 8 a 10 años.

- (7) *Chew mapu tuwimi?*
“Lleupeko tuwün”

En Directivos no se apreciaron diferencias entre las dimensiones de comprensión y producción, pues en ambas los 3 niños obtuvieron puntuaciones bajas, e incluso nulas:

- (8) *Amuafun tami ruka mew*
“Kupage muten, eso le diría”
(9) “No sé”.

En Términos Espaciales, Numéricos y Temporales se observa comprensión adecuada de algunas preguntas e incluso producción parcial en *mapuzungun*:

- (10) *Chew püle müley tami ruka?*
“¿Dónde vives? En *mapunzugun* sería yo tañi ruka kilómetro 13 Cajón”
(11) *Chew püle müley ufisa, man püle kam wele püle?*
“*Wele püle*, entiendo dónde están las ovejas, están por el *wele püle*”
(12) *Doy müley trewa kam kawellu mew?*
“¿Quiénes son más? Son los caballos”
(13) *Chunten zegül müley tufachi carpa mew?*
“¿Cuántos porotos hay en la bolsa? Eso no lo puedo responder, a veces solo entiendo, pero no puedo responder. ¿Cuántos porotos hay en la otra bolsa? En español sería que esta bolsa tiene más que esa”

En Narración se observa comprensión parcial del relato, pero no producción. En el ejemplo 16 el niño identifica unidades léxicas en *mapuzungun* y cuenta la historia en castellano:

- (14) “*Pichikona, anumka, trewa, pakarwa*. Era el niño chico, los árboles, el perro y el sapo. Era el niño que estaba mirando al sapo con su perro, y se quedaron dormidos y el sapo no estaba, lo salieron a buscar por todos lados y después lo encontraron y el niño se puso muy contento y se vino con su perro y le dijo chao al sapo”.

4.2.4 MEDIA SUPERIOR

La descripción de este nivel de competencia corresponde al desempeño de un niño que obtuvo puntuaciones similares en comprensión y producción. En Léxico y Saludos obtiene puntuaciones altas, cercanas al máximo de cada sección:

- (15) *Chumley tami pu che?*
“*Kumelkaley*”
(16) *Chew mapu tuwimi?*
“*Pichico*, está un poco lejos del colegio”
(17) *Petu mongeley tami laku?*
“*May*, ¿todavía sigue vivo tu abuelo?”

En Directivos también muestra un buen desempeño, pues comprende 5 de 6 instrucciones, traduce los enunciados y ejecuta las acciones solicitadas:

- (18) “*Faw püle wütrange*”
Párese ahí (el niño realiza la acción)
- (19) “*Küpalnge kiñe wangku*”
Tráeme un asiento (el niño realiza la acción)

En producción, por su parte, responde usando la expresión partícula afirmativa *may* y solo en un caso usa un directivo en *mapuzungun*:

- (20) “*Amuafun tami ruka mew?*”
May, puedo ir a tu casa, le diría *may*
- (21) “*Küpaumagün*”
Puedo dormir, *umawtunge*

En Términos Espaciales, Numéricos y Temporales, el niño muestra un buen nivel de comprensión:

- (22) *Chew püle tripayantü?*
“Por allá (indica hacia el Este) en *mapuzungun* no sé cómo sería”
- (23) *Tunten degull müley tufachi carpa mew?*
“La mitad, en *mapuzungun* no sé cómo podría ser”
- (24) *Wüle amuaymi Temuko waria mew?*
“No, ¿mañana vas a ir a Temuco? Pero yo no voy a ir a Temuco”.

En esas mismas secciones, la producción es menor que la comprensión, pues el niño responde menos preguntas en *mapuzungun* o se apoya en la traducción:

- (25) *Chew püle müley ufisa, man püle kam wele püle?*
“*Man püle*, ¿dónde están las ovejas? *Man püle*”
- (26) *Doy müley trewa kam kawellu mew?*
“*Kawell*, *meli kawell*”
- (27) *Tunten antü nentukeymi tamikulliñ?*
“*Puliwentu*”

Por último, en Narración, se observa comprensión del relato, pero no hay producción en *mapuzungun*.

- (28) “Que el niño tenía un zorro no, o sea un perro. Al niño se le escapó el perro, el niño lo fue a buscar y lo encontró y se fueron a la casa. Solo entendí eso”.

4.2.5 ALTA

En este nivel de competencia se registraron dos casos solo en la dimensión comprensión. Para dar cuenta de ello se tomará el caso del niño que obtuvo el mejor

desempeño en el cuestionario, y se destacarán las respuestas de mayor complejidad en las secciones Términos Espaciales, Numéricos y Temporales:

- (29) *Chew mülekey ta pïru?*
“En el pasto, entiendo bichos. En *mapunzugun* no sé cómo sería”
- (30) *Iney wuneley?*
“¿Quién nació primero? Ese porque es más grande, por eso puedo saber”
- (31) *Eymi ikeymi rangiantu?*
“No, ¿*eymi ikeymi rangiantu?* No como a esa hora”
- (32) *Chünull lichitukefyymi moyo ñuke mew?*
“¿Cuándo deje de mamar? A los *melf*”.

Por último, en la sección Narración, el niño realiza el relato en castellano, pero muestra comprensión de los elementos centrales del relato.

- (33) “Que un niño estaba con un sapo, después se quedaron dormidos, después el sapo ya no estaba, y luego gritaban y gritaban y después lo fueron a buscar y encontraron muchos sapos y el niño se llevó uno y estaban contentos y se fueron”.

5. DISCUSIÓN

Las ideas que se plantean en esta sección deben entenderse en relación con el alcance exploratorio de esta investigación. El análisis permitió establecer diferencias en el desempeño de los participantes en las dimensiones de comprensión y producción. En líneas generales, los desempeños registrados muestran una secuencia progresiva entre los niveles de competencia y las dimensiones lingüísticas consideradas en el instrumento. Por último, los resultados muestran una posible relación entre nivel de competencia y edad.

En un plano general, los resultados sitúan el desempeño de los niños en niveles bajos de competencia. Cuantitativamente, los resultados en comprensión concentran al 88% de los participantes entre los niveles de competencia Baja Inferior y Baja Superior. Una proporción similar se observa en los resultados de producción, donde el 88% de los participantes alcanza el nivel de competencia Baja Inferior y 3% (1 caso) obtiene un nivel de competencia Nula. En este escenario de baja competencia en *mapuzungun* destacan casos particulares que obtienen desempeños de nivel medio y alto, casi todos con mejores resultados en comprensión que en producción (ver Tabla III). Estos resultados son coincidentes con los datos presentados por Henríquez (2014), respecto de un grupo específico de niños que “poseen algunas competencias receptivas o de comprensión, pero carecen de las competencias productivas mínimas que les permitan comunicarse” (Henríquez, 29). Estas diferencias entre comprensión y producción responden a un proceso característico en la adquisición de una segunda lengua (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001); este fenómeno se acentúa en el caso de lenguas en situación de desplazamiento, como la lengua mapuche (Álvarez-Santullano *et al.*, 1997).

La relación progresiva entre las dimensiones lingüístico-comunicativas y los niveles de competencia alcanzados por los niños responde al supuesto de complejidad gradual de los ítems y secciones del cuestionario. Esto se aprecia en los datos lingüísticos presentados en toda la sección 4.2 y se puede ilustrar confrontando las respuestas (2), (6) y (26). En (2) el niño comprende el significado genérico de la acción, pero no identifica las marcas de tiempo ni de persona. En (6) el niño comprende el sentido genérico de la acción, reconoce la marca de persona, pero no identifica la de tiempo. Por último, en (26) el niño comprende el sentido del enunciado en sus distintos aspectos.

Los resultados en Narración refuerzan esta relación progresiva. En esta sección no se registró producción en *mapuzungun*, a excepción de unidades léxicas aisladas (ver ejemplo 16). Los pocos niños que comprenden el relato presentan desempeños que van desde el reconocimiento de personajes hasta la identificación de los distintos componentes de la secuencia narrativa (ejemplo 35). El bajo desempeño obtenido en esta sección se debería a la mayor complejidad de la tarea, que exige la activación simultánea de recursos lingüísticos, cognitivos y sociopragmáticos.

Es necesario destacar que esta relación progresiva, en algunos casos, presenta desfases. Por ejemplo, los niños asignados a los niveles medio y alto logran responder ítems de alta complejidad, pero al mismo tiempo muestran dificultades para responder los de baja exigencia. Una situación inversa se puede observar en algunos niños asignados a los niveles de competencia baja, que logran responder parcialmente preguntas de mayor complejidad. Una explicación plausible para lo anterior apunta a que el uso de pistas léxicas, pragmáticas y experienciales podría haber facilitado las respuestas a ciertos ítems de mayor complejidad, especialmente en Directivos y Términos Numéricos. En los ejemplos (3) y (4) se observa una adecuada comprensión de los directivos de complejidad media (3) y alta (4) mientras que en los ejemplos (10) y (11) se trata de niños del mismo nivel de competencia, pero que presentan un dominio dispar en la sección Directivos.

Podemos profundizar en la explicación anterior siguiendo a Tomasello (2000 y 2003), quien postula un modelo conceptual del desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa basada en el uso. Esto supone una concepción diferente respecto del papel que desempeña el conocimiento de las reglas léxico-gramaticales en la adquisición de una lengua. El buen desempeño que muestran los niños frente a algunos ejemplos de alta complejidad gramatical, como *iyemamiüllmeaymi!* (en paralelo a un desempeño inferior frente a otros de baja complejidad gramatical) se podría explicar por la alta frecuencia de uso de algunos enunciados y el reconocimiento memorístico de estos en tanto frases hechas o fórmulas de uso cotidiano.

Para finalizar esta sección, nos parece importante comentar la relación entre niveles de competencia y edad. Es llamativo que los cuatro casos que presentan un mejor desempeño correspondan a niños mayores de la muestra (8-10 años). Este hallazgo es consistente con Levi (2014), que aplicó una versión piloto de este mismo cuestionario en zonas rurales de La Araucanía. La relación entre edad y desempeño

podría responder a la presencia de un proceso de adquisición tardía de la lengua, en sintonía con lo que otros autores han planteado respecto de la adquisición del *mapuzungun* en niños, adolescentes y jóvenes (Álvarez-Santullano, Forno y Contreras, 1997; Lagos, 2012; Olate, Alonqueo y Caniguán, 2013; Wittig, 2011). La escuela mediante el Programa de Lengua Indígena y la metodología de enseñanza que promueve, puede ser otro factor interviniente en la relación entre niveles de competencia y edad.

6. REFLEXIONES FINALES

En estas páginas se han presentado y discutido los resultados de un estudio exploratorio que utiliza la medición directa para determinar niveles de competencia en *mapuzungun* en una muestra intencionada de niños mapuches menores de 10 años. Para dar cuenta del desempeño de los niños en comprensión y producción oral se propuso una relación progresiva entre niveles de competencia y dominios lingüísticos específicos. El enfoque de esta investigación permite avanzar en el conocimiento respecto del bilingüismo *mapuzungun*-castellano en población infantil, hasta ahora centrado en los diagnósticos de vitalidad a base de diseños sociolingüísticos. Los hallazgos analizados en la sección previa permiten proyectar la investigación acerca de este fenómeno en distintas direcciones.

De la relación observada entre edad y nivel de competencia se desprende la necesidad de profundizar en el estudio de la adquisición del *mapuzungun* en niños mayores de 10 años, cuestión que podría abordarse con diseños longitudinales o de alcance comparativo. Con la incorporación de los resultados de las otras escuelas consideradas en el proyecto podremos identificar con mayor certeza esta relación.

Estos mismos datos permitirían evaluar la pertinencia de la hipótesis de adquisición tardía que se ha planteado en la discusión. El proceso de adquisición de una lengua desborda lo estrictamente lingüístico, por lo que el foco de indagación debiera orientarse a la interacción de las distintas dimensiones que convergen en el proceso. Por ejemplo, las actitudes lingüísticas de las familias y las representaciones que los padres tienen respecto del bilingüismo en los niños constituyen un elemento central para comprender con mayor profundidad el proceso de adquisición de la lengua mapuche. Los trabajos de Huenchunao (2015) y de Ñanculef (2012) son un punto de partida significativo en esta dirección.

Los dominios lingüísticos incluidos en el instrumento se proponen como punto de partida para abordar el estudio de la competencia oral en *mapuzungun* en población infantil. En este trabajo no se asume que estos dominios constituyan de modo excluyente el núcleo central de esta competencia. La condición de lengua en peligro y las implicancias que esto tiene para la socialización lingüística de los niños son factores que dificulta la identificación de los dominios lingüísticos pertinentes para este contexto en particular.

En este punto adquiere especial relevancia constatar que los resultados se distancian de las apreciaciones favorables respecto de la vigencia de la lengua y las prácticas culturales en la zona estudiada (Relmuán, 2005; Durán y Quidel, 2007). El acercamiento al fenómeno desde distintas coordenadas epistémicas impide un análisis en profundidad de estas diferencias entre este trabajo y los estudios ya citados. Las preguntas que surgen apuntan, entre otras opciones, a la influencia de la relación entre el investigador y el contexto de estudio; y a la pertinencia de los abordajes metodológicos para estudiar la interacción lingüística de los niños en los entornos familiar, comunitario y escolar.

Para finalizar, este trabajo se inscribe en una postura ético-política que asume la necesidad de articular los distintos tipos de conocimiento respecto de la vigencia del *mapuzungun*, en el entendido de que la revitalización de la lengua y su continuidad como patrimonio cultural del pueblo mapuche es la meta última de los actores involucrados.

*Universidad de La Frontera**
Departamento de Psicología
Centro de Investigación en Lenguas, Cognición y Cultura (CILCC)
Francisco Salazar 01145, Casilla 54D, Temuco (Chile)
paula.alonqueo@ufrontera.cl

*Universidad Católica de Temuco***
Departamento de Lenguas y Traducción
Núcleo de Investigación en Estudios Interculturales y Interétnicos (NEII),
Av Alemania 0422, Temuco (Chile)
fwittig@uct.cl

*Universidad de La Frontera****
Francisco Salazar 01145, Casilla 54D, Temuco (Chile)
n.huenchunao@gmail.com

OBRAS CITADAS

- Álvarez-Santullano, Pilar, Forno, Amilcar y Contreras, Manuel. "Presentación de un instrumento para medir actitudes y conductas lingüísticas en comunidades mapuche-huilliches". *Alpha* 13 (1997): 91-110.
- Centro de Estudios Públicos (CEP). *Estudio de opinión pública. Los mapuche rurales y urbanos hoy*. Santiago: CEP, 2006.
- Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1965.
- De Villier, Peter y de Villier, Jill. "Assessment of language acquisition". *WIREs Cognitive Science* 1 (2010): 230-244.

- Durán, Teresa y Quidel, José. “Reducción y comunidad, visión externa al *lof che* y al *lofmapu*”. *Patrimonio cultural mapunche*. Eds. Teresa Durán, Desiderio Catriquir y Arturo Hernández. Temuco: Ediciones UCT, 2007. 415-441.
- García, Alberto; Tirapu, Javier y Roig, Teresa. “Validez ecológica en la exploración de las funciones ejecutivas”. *Anales de Psicología* 23/2 (2007): 289-299.
- Giannelli, Luciano. “Dominios y redes de empleo del mapuzugun en el marco rural mapuche”. *Signos Lingüísticos* 10/5 (2008): 99-122.
- Gundermann, Hans; Caniguán, Jaqueline; Clavería, Alejandro y Faúndez, César. “El mapuzugun, una lengua en retroceso”. *Atenea* 503 (2011): 111-131.
- Henríquez, Marisol. “Estado del mapudungun en comunidades *pewenches* y *lafkenches* de la Región del Bío-Bío: El caso de los escolares”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 52/2 (2014): 13-40.
- Hermosilla, Julia. “Presencia de la lengua mapuche en la interacción conversacional del niño”. *Lengua y Literatura Mapuche* 8 (1998): 169-177.
- Hernández, Juan y Almeida, Manuel. *Metodología de la investigación sociolingüística*. Albolote: Comares, 2005.
- Huenchunao, Nataly. *Transmisión del mapudungun en la interacción familiar cotidiana y competencia lingüística infantil: Un estudio en escolares mapuche de la novena región*. Tesis de Magíster en Psicología. Universidad de La Frontera, 2015.
- Hymes, Dell. “On Communicative Competence”. Eds. J.B. Pride and J. Holmes *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. 260-293.
- Karmiloff, Kyra y Karmiloff-Smith, Annette. *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- Lagos, C. “El mapudungún en Santiago de Chile: Vitalidad y representaciones sociales en los mapuche urbanos”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 50/1 (2012): 161-184.
- Levi, Yaritsa. *Marco de referencia espacial y competencia lingüística en mapudungun: Un estudio en escolares mapuche y no mapuche de la novena región*. Tesis de Magíster en Psicología. Universidad de La Frontera: 2014.
- Mayer, Mercer. *Frog, where are you?* New York: The Dial Press, 1969.
- Muñiz, José y Fonseca-Pedrero, Eduardo. “Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria”. *Revista de Investigación en Educación* 5 (2008): 13-25.
- Ñanculef, Ana. *Presencia del mapuzugun en la formación de niños y niñas en las familias mapuche-nagche*. Tesis de Magíster en Educación Mención Infancia. Universidad Católica de Temuco, 2012.
- Olate, Aldo y Henríquez, Marisol. “Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de Educación Básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo”. *Literatura y lingüística* 22 (2010): 103-116.

- Olate, Aldo, Alonqueo, Paula y Caniguán, Jaqueline. “Interactividad lingüística castellano/ mapudungun de una comunidad rural bilingüe”. *Alpha* 37 (2013): 265-284.
- Relmuan, María. *El contexto de uso en seis tipos de discurso mapuche y su posible inserción en el aula y la formación docente*. Tesis de maestría en Educación Intercultural. Universidad Mayor de San Simón, 2005.
- Saville-Troike, Muriel. *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2005.
- Serra, Miquel; Serrat, Elisabeth; Solé, Rosa; Bel, Aurora y Aparici, Melina. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología, 2000.
- Tomasello, Michael. “First steps toward a usage-based theory of language acquisition”. *Cognitive linguistics* 11/1-2 (2000): 61-82.
- Tomasello, Michael. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.
- UNICEF/FUNPROEIB Andes. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, 2009.
- Wittig, Fernando. “Adquisición y transmisión del mapudungún en hablantes urbanos”. *Literatura y lingüística* 23 (2011): 193-211.
- Zúñiga, Fernando. “Mapudunguwelaymi am? ¿Acaso ya no hablas mapudungun? Acerca del estado actual de la lengua mapuche”. *Centro de Estudios Públicos* 105 (2007): 9-24.