

Actitudes e ideologías lingüísticas hacia el guaymí: un caso de disonancia cognitiva

Linguistic Attitudes and Ideologies towards Guaymí: a case of Cognitive Dissonance

Recibido: 22-04-2025

Aprobado: 23-01-2026

Rodrigo Sánchez Renderos
Universidad de Costa Rica
Puntarenas, Costa Rica
rodrigo.sanchezrenderos@ucr.ac.cr
ORCID: 0009-0005-8613-1558

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar, desde la sociolingüística, las actitudes lingüísticas de las personas no indígenas de Conte, Puntarenas, Costa Rica, para determinar si están de acuerdo o no con la enseñanza del idioma guaymí en los centros educativos de primaria la zona. Los resultados se obtienen de la aplicación de una entrevista a veinte personas del sector de Conte, las cuales poseen contacto directo con la lengua en cuestión. La información brindada se analiza tomando en cuenta los parámetros del enfoque cualitativo. Finalmente, se concluye que la muestra entrevistada exhibe, de forma mayoritaria, una serie de actitudes positivas hacia la lengua guaymí, hacia la enseñanza de esta y hacia el grupo indígena que la habla. Solamente se manifiesta una actitud negativa: la que concibe el guaymí como dialecto y no como idioma.

Palabras clave: sociolingüística; lengua indígena; dialecto; actitud; ideología.

Abstract

The objective of this research is to analyze, from a sociolinguistic perspective, the linguistic attitudes of the non-indigenous people of Conte, Puntarenas, Costa Rica, in order to determine whether they agree or disagree with the teaching of the Guaymí language in the educational centers of the area. The results are obtained through the application of an interview with twenty people from the Conte sector who have direct contact with the language in question. The information provided is analyzed taking into account the parameters of the qualitative approach. Finally, it is concluded that the sample interviewed shows, for the most part, a series of positive attitudes towards the guaymí language, its teaching and the indigenous group that speaks it. Only one negative attitude was expressed: that of considering guaymí as a dialect and not as a language.

Keywords: sociolinguistics; indigenous language; dialect; attitude; ideology.

Introducción

En Costa Rica, los estudios específicos sobre la lengua ngöbe o guaymí son escasos y enfocados en aspectos morfosintácticos, fonéticos y fonológicos. Por ejemplo, Murillo (2008) lleva a cabo una descripción panorámica de las propiedades gramaticales del guaymí, entre las que se destaca que dicha lengua posee un orden sintáctico de SOV (sujeto-objeto-verbo) para las oraciones transitivas y SV (sujeto-verbo) para las intransitivas. En cuanto a la frase nominal, se compone de un núcleo nominal obligatorio; mientras que la frase verbal puede tener objetos directos, adverbios, sintagmas preposicionales, la partícula de flexibilidad y el morfema libre de negación.

Por su parte, Vega (2021) analiza las propiedades fonéticas y fonológicas de las series /t-k/ y /b-d-g/ del guaymí hablado en La Casona, Puntarenas, Costa Rica. Los hallazgos principales del estudio estriban en que la serie /t-k/ no manifiesta variantes alofónicas sistemáticas; mientras que /b-d-g/ sí alterna con alófonos oclusivos, fricativos y aproximantes.

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar las actitudes lingüísticas de las personas no indígenas de Conte, Puntarenas, acerca de la enseñanza de la lengua guaymí en dos escuelas del lugar: Escuela Central Líder de Conte y Escuela El Manzano. Se eligieron dichas instituciones, ya que en ambas hay presencia de estudiantes indígenas ngöbes, quienes reciben lecciones sobre su lengua y cultura. Cabe recalcar que dichas clases son impartidas por docentes ngöbes y que las personas estudiantes no indígenas no las reciben.

La comunidad de Conte se encuentra ubicada en la parte sur de la provincia de Puntarenas, específicamente, en el cantón de Golfito, cerca de la frontera con Panamá. En dicho espacio, se localiza el Territorio Indígena Ngöbe-Buglé, cuyos niños y niñas asisten a alguna de las dos escuelas ya mencionadas.

Con base en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas [INIL] (2018), el pueblo guaymí, autodenominado ngöbe o ngäbe, cuenta con una población de más de cien mil personas, aunque la mayoría de estas están radicadas en las provincias panameñas de Bocas del Toro, Chiriquí y Veraguas. A mediados del siglo pasado, cinco familias guaymíes migraron hacia la parte sur de Puntarenas, Costa Rica. Posteriormente, en 1974, otra corriente migratoria

trajo más guaymíes al país. Actualmente, los censos registran unas cuatro mil personas de afiliación guaymí, distribuidos en cinco reservas, en el área general de Coto Brus.

Para ser más exactos, según el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica [INEC] (2013), en el censo llevado a cabo en el año 2011, afirma que el pueblo gnöbe o guaymí tiene una población de 3654 individuos, los cuales se dividen de la siguiente manera, geográficamente hablando: 610 se ubican en Abrojo Montezuma; 108, en Osa; 1144, en Conteburica; 1612, en Coto Brus; y 180, en Altos de San Antonio.

Ahora bien, de esas 3654 personas que se autoidentificaron como indígenas gnöbe, solamente 2838 hablan la lengua nativa. En Abrojo Montezuma la hablan 527 personas; en Osa, 94; en Conteburica, 770; en Coto Brus, 1422, y en Altos de San Antonio, tan solo 25. Es decir, hay 816 personas guaymíes que han perdido, o dejado de hablar, la lengua originaria del lugar.

Por su parte, Sánchez (2013) indica que la lengua gnöbe o guaymí ha sido calificada como en estado de resistencia, ya sea porque se toma en cuenta el gran número de hablantes en Panamá o porque se considera que en Costa Rica la vitalidad de las poblaciones es buena. Con base en dicho estado positivo, esta investigación pretende analizar las actitudes de la población no indígena de la zona de Conte, en Puntarenas, la cual posee contacto directo con la población indígena, para identificar si dichas actitudes promueven o no la enseñanza de la lengua gnöbe en los centros educativos de primaria del lugar.

A modo de panorama general acerca de la vitalidad de las lenguas indocostarricenses, Constenla (2011) y Sánchez (2013) explican que, en el país, hay actualmente cuatro lenguas indígenas territoriales (bribri, cabécar, guaymí y malecu), las cuales se encuentran en un proceso de desplazamiento, cuyo resultado parece ser la obsolescencia. En este sentido, el estudio de las actitudes hacia dichos idiomas es pertinente, dado que, como se verá más adelante, las opiniones de personas no indígenas tienen influencia en la preservación de lenguas de ese tipo.

Aspectos teóricos

En este apartado se incluyen los conceptos fundamentales que guían la presente investigación, a saber, las actitudes lingüísticas. De este concepto base también se derivan otros aspectos teóricos que se explicarán en detalle.

Sociolingüística

Antes de presentar lo vinculado con las actitudes lingüísticas, es necesario caracterizar la disciplina en la cual dicho concepto teórico se enmarca, a saber, la sociolingüística. En primer lugar, se debe tomar en cuenta que es una palabra compuesta por el sustantivo lingüística y por el adjetivo socio; por lo tanto, se puede afirmar que su objeto de estudio son las lenguas en sus respectivos contextos sociales. Hasta el momento, la descripción previa puede confundirse, incluso, con el propósito de la pragmática; no obstante, la diferencia se halla en que la sociolingüística recurre a las categorías sociales de género, edad, región, etcétera, para analizar lo referente a las lenguas.

El aspecto de las categorías sociales (conocidas como variables extralingüísticas) también es el que marca la distinción clave entre la sociolingüística y la lingüística, debido a que esta última hace énfasis en el “análisis de las lenguas en cuanto sistemas, independientemente de los usuarios y de las comunidades de habla que estos conforman” (López Morales, 2004, p. 21). Por su parte, la sociolingüística provee un panorama lingüístico más amplio de lo que suele reflejar la mera descripción de un sistema.

En segundo lugar, López Morales (2004) se refiere a los objetivos de la sociolingüística, los cuales estriban en descubrir los motivos que impulsan a los hablantes a elegir una variante en lugar de otras. Asimismo, se pretende saber si alguno de esos motivos es de naturaleza social, geográfica, etcétera. De igual forma, se busca identificar las causas del cambio o muerte idiomáticos, lo cual se halla relacionado con las actitudes e ideologías lingüísticas, debido a la preferencia de lenguas prestigiosas.

En el marco específico de la presente pesquisa, la sociolingüística es imprescindible, ya que provee información teórica, tanto del ámbito social como del lingüístico, respecto de los contextos que afectan las actitudes e ideologías lingüísticas hacia un idioma, en este caso, el guaymí. Con base en la disciplina sociolingüística, a continuación, se va a contextualizar el concepto de actitudes lingüísticas en el ámbito de este proyecto.

Actitudes lingüísticas

Esta pesquisa no se enfoca en las actitudes de manera genérica, sino, específicamente, en las lingüísticas. Lorenzo (2000) plantea que una actitud constituye un constructo teórico, un

mecanismo que media entre un estímulo y una respuesta. El estímulo en cuestión puede ser de cualquier tipo y centrado en los estímulos lingüísticos; estos pueden incluir actitudes hacia las lenguas, hacia los hablantes y hacia cualquier tipo de objeto y contenido lingüístico: hacia una promoción de la lengua, hacia la lengua y la publicidad, hacia una transmisión de lenguas en la casa o en las escuelas, etcétera. En ese sentido, esta definición es pertinente en el presente estudio, ya que permite entender que una actitud lingüística es una representación teórica que contiene un estímulo y una respuesta. Asimismo, ofrece un panorama amplio, puesto que los estímulos no solamente son las lenguas, sino también sus variantes y los hablantes de estas. De esta manera, la información que se obtenga en esta investigación, va a ser analizada con base en las respuestas de los colaboradores lingüísticos hacia dichos estímulos.

De igual forma, Sima, Perales y Be (2013) concuerdan con la definición anterior, pero incluyen otro detalle. Ellos expresan que la actitud lingüística es un conjunto de valores que un sector de población le concede a una lengua o sus variantes, motivado por la situación temporal en la que se encuentra el idioma, ya que las actitudes cambian conforme a las diversas circunstancias por las que atraviesan las lenguas. El dato sobre la temporalidad es fundamental en la presente investigación, debido a que los resultados que aquí se presenten acerca de las actitudes lingüísticas no indicarán que ellas han sido siempre las mismas ni que van a seguir siéndolo. De hecho, el rasgo del tiempo puede permitir que, en años posteriores, se pueda llevar a cabo una tesis que contraste las actitudes que se manifiesten en este estudio.

De acuerdo con Baker (1992), la actitud lingüística es un “*umbrella term* [concepto sombrilla]” (p. 29), bajo el cual reside una amplia gama de actitudes específicas. Dentro de esta gama, el investigador se enfoca en ocho tipos de actitudes lingüísticas, los cuales se presentan a continuación:

1. Actitud hacia las variedades lingüísticas, dialectos o estilos de habla.
2. Actitud hacia el aprendizaje de un nuevo idioma.
3. Actitud hacia una lengua minoritaria específica.
4. Actitud hacia minorías, grupos o comunidades de habla.
5. Actitud hacia clases (lecciones) de lengua.

6. Actitud hacia algunos usos de una lengua específica.
7. Actitud de padres hacia el aprendizaje de una lengua.
8. Actitud hacia la preferencia de idiomas.

En el caso de la presente investigación, se va a analizar el segundo y tercer tipos de actitudes de la lista anterior y, de ellos, se derivará el cuarto, ya que las opiniones relacionadas con el idioma, también poseen un fuerte nexo con las actitudes hacia los hablantes o comunidades que lo usan.

Ideologías

Kroskirty (2010) plantea la definición de ideología lingüística, la cual corresponde al conjunto de creencias y concepciones acerca del lenguaje, planteados de manera explícita o manifestados en prácticas comunicativas, que sirven a una comunidad para racionalizar el uso lingüístico y que a menudo responden a sus intereses políticos y económicos, sean los de la totalidad de sus miembros o los de grupos sociales determinados. Las ideologías de este tipo, además, manifiestan la relación mental que, en la percepción de los hablantes, el lenguaje tiene con los valores estéticos, morales y epistemológicos de la comunidad.

Las ideologías lingüísticas remiten a las ideas que los hablantes poseen en relación con el rol del lenguaje en las experiencias y prácticas sociales cotidianas y con la regulación del uso del habla en esas distintas situaciones. La misma autora señala que dicha noción también puede definirse como un conjunto de creencias sobre la lengua, articulado por los usuarios como una racionalización o justificación de la estructura percibida y el uso.

Las ideologías de este tipo enlazan las prácticas comunicativas cotidianas con nociones del campo social, ya que las ideologías se respaldan en las prácticas de los sujetos, y estas prácticas se sustentan en ideas sobre la vida social. Es decir, estas ideas no se restringen solo al lenguaje, sino que remiten a su vinculación con otros aspectos de la vida cotidiana, como las nociones locales de identidad, etapas de la vida y enseñanza-aprendizaje, entre otras.

Asimismo, las ideologías lingüísticas no son codificadas ni uniformes; al mismo tiempo pueden existir varias ideologías lingüísticas parciales, contradictorias, reactivas, promotoras, históricas, contemporáneas. En varios momentos históricos, en una comunidad, se puede

notar que existe un combate entre ideologías lingüísticas diferentes donde los proponentes de diversos puntos de vista debaten los méritos de sus ideas como parte de un esfuerzo para asegurar el dominio sobre acciones y políticas relacionadas con el lenguaje.

Disonancia cognitiva

De acuerdo con Caldera (2013) citado por Zambrano (2025), la disonancia cognitiva “es la presencia de cogniciones, dos o más ideas que se contraponen con la otra o con las actitudes, creencias y valores del individuo” (p. 301). Esta confrontación reflexiva entre dos o más criterios, según Gómez (2015), “se produce cuando una preferencia de segundo orden entra en conflicto con una de primer orden, algo que cualquier persona racional preferiría que no se diera” (p. 36). La disonancia cognitiva puede ser especialmente útil en el estudio de las actitudes hacia la enseñanza de las lenguas indígenas, porque permite comprender las tensiones internas entre lo que las personas dicen creer y lo que realmente hacen o sienten frente a estas lenguas y los grupos que las hablan. En muchos contextos, los individuos afirman valorar la diversidad cultural y el respeto hacia los pueblos originarios, pero al mismo tiempo evitan aprender, usar o apoyar activamente las lenguas indígenas.

Metodología

El enfoque de esta investigación es cualitativo, ya que busca explorar el fenómeno en cuestión de manera profunda y las interpretaciones se extraen de los datos obtenidos. De igual manera, no posee una secuencia lineal, es inductivo y analiza diversas realidades subjetivas, dadas por las respuestas de los colaboradores lingüísticos.

El presente trabajo de investigación fue llevado a cabo en la zona de Conte, ubicada en la provincia de Puntarenas. El propósito consistió en entrevistar a personas de la comunidad con el objetivo de analizar sus opiniones y actitudes acerca de la enseñanza de la lengua guaymí en dos escuelas del sector: Escuela Central Líder de Conte y Escuela El Manzano.

La población de este estudio está constituida por los habitantes de la zona de Conte, ubicada en el sur del país, específicamente en la provincia de Puntarenas. De la población entera, solamente se obtuvo una muestra de veinte personas. En cuanto a los criterios de inclusión, los participantes debían cumplir con las siguientes características: ser mayores de dieciocho años, vivir en la región de Conte, Puntarenas y tener contacto directo con hablantes de la

lengua guaymí. Todo esto para poder obtener información experiencial, con el propósito de entender la visión que poseen las personas no indígenas acerca de la enseñanza de la lengua en cuestión en las escuelas ya mencionadas. En cuanto a su composición final, la muestra fue de diez personas de género femenino y diez de género masculino. El rango de edad va desde los dieciocho hasta los cincuenta y cinco años. Asimismo, todos mantienen contacto con la lengua guaymí en diversos lugares de la comunidad seleccionada, tales como escuelas, paradas de bus, actividades recreativas, entre otros.

El instrumento de recolección de datos aplicado fue la entrevista semiestructurada. Hernández y Almeida (2005) resumen sus ventajas, las cuales son tres fundamentales: quedan registradas, no necesitan ser tan estrictamente estructuradas y permiten el análisis de más variables. Dicha entrevista consta de cinco preguntas, las cuales procuran dar respuesta a las ideologías y actitudes de las unidades de información que conforman la muestra. Asimismo, dichas preguntas fueron elaboradas para abarcar los tres componentes de las actitudes: el cognitivo, el conductual y el afectivo (Baker, 1992).

El estudio se inscribe claramente dentro del enfoque sociolingüístico, en tanto concibe la lengua como un fenómeno social, cultural e ideológico y no únicamente como un sistema formal de signos. Los principios fundamentales de la sociolingüística se aplican tanto en el diseño metodológico como en el análisis e interpretación de los datos, lo cual permite una comprensión integral de la lengua guaymí en su contexto de uso y valoración social.

En primer lugar, se aplica el principio de relación entre lengua y sociedad, al analizar las actitudes lingüísticas de hablantes hispanohablantes en contacto directo con la comunidad gnöbe. La investigación parte del supuesto sociolingüístico de que las valoraciones hacia una lengua reflejan relaciones sociales, históricas y culturales entre los grupos que interactúan. Así, las opiniones de los participantes no se interpretan como juicios individuales aislados, sino como manifestaciones de representaciones sociales compartidas sobre las lenguas indígenas en Costa Rica.

En segundo lugar, el estudio incorpora el principio de variación y diversidad lingüística, al reconocer la coexistencia del español y el guaymí en un mismo espacio sociocultural. La percepción de extrañamiento, incompreensión o curiosidad frente al guaymí se analiza como un efecto normal del contacto lingüístico y no como un déficit comunicativo. Desde esta

perspectiva, la diversidad lingüística es entendida como una condición inherente a la sociedad costarricense y no como una anomalía que deba ser corregida.

Asimismo, se aplica el principio sociolingüístico de las actitudes lingüísticas, abordadas desde sus componentes afectivo, cognitivo y conductual. Las preguntas del instrumento permiten identificar emociones, creencias y disposiciones hacia la acción (apoyo a la enseñanza del idioma en centros educativos). Este enfoque evidencia cómo las actitudes influyen en la vitalidad de la lengua y en las posibilidades de su transmisión intergeneracional e institucional.

Otro principio central es el de *lengua, poder e ideología*, especialmente visible en el análisis del uso del término *dialecto* para referirse al guaymí. Esta categorización se interpreta como un reflejo de ideologías lingüísticas jerarquizantes, históricamente construidas, que sitúan al español en una posición de prestigio y relegan a las lenguas indígenas a un estatus subordinado. Desde la sociolingüística crítica, este fenómeno se entiende como parte de las relaciones de poder simbólico que influyen en la percepción social de las lenguas.

Igualmente, el estudio retoma el principio de funcionalidad social de la lengua, al analizar las opiniones sobre la enseñanza del guaymí en el sistema educativo. Las respuestas evidencian una concepción de la lengua como recurso cultural, identitario y educativo, lo que coincide con los planteamientos sociolingüísticos sobre la ampliación de dominios de uso como estrategia clave para la revitalización lingüística. La propuesta implícita de extender la enseñanza del guaymí a población no indígena refuerza una visión intercultural del espacio educativo.

Finalmente, el estudio aplica el principio de contextualización del uso lingüístico, al situar el análisis en una comunidad específica (Conte, Puntarenas) y en un momento sociopolítico concreto, marcado por políticas educativas interculturales y por una creciente sensibilización hacia los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Esta contextualización permite interpretar los resultados no como universales, sino como dependientes de condiciones sociales, históricas e institucionales particulares

Análisis y discusión

La primera pregunta del instrumento de recolección de datos “¿Cómo considera que las personas indígenas gnöbes hablen su propia lengua?” indagó la percepción de los participantes respecto del uso de la lengua materna por parte del pueblo gnöbe .

Los resultados muestran una coincidencia unánime entre los entrevistados, quienes manifestaron actitudes claramente positivas hacia el uso, mantenimiento y preservación de la lengua nativa. Las respuestas evidencian una valoración de la lengua como elemento constitutivo de la identidad cultural y como vehículo de continuidad histórica. Expresiones como “no dejar de lado su cultura”, “mantener sus raíces” o “conservar y practicar la lengua” reflejan una conciencia explícita sobre el valor patrimonial del idioma guaymí. Asimismo, algunos participantes amplían esta valoración hacia el ámbito institucional, al señalar la necesidad de acciones estatales orientadas al rescate y fortalecimiento de la lengua.

En conjunto, los datos permiten afirmar que, para este ítem, las actitudes lingüísticas son exclusivamente positivas y se encuentran estrechamente vinculadas con la dimensión cultural del pueblo gnöbe. La lengua es percibida no solo como un medio de comunicación, sino como un símbolo de riqueza cultural y de resistencia identitaria.

La segunda pregunta “¿Cómo se siente cuando las personas gnöbes hablan su propia lengua frente a usted?” exploró el componente actitudinal desde la experiencia personal de los entrevistados.

Las respuestas obtenidas muestran una gama diversa de reacciones, que van desde la neutralidad hasta el interés y el orgullo, pasando por sensaciones de extrañamiento o confusión. Algunos participantes señalaron sentirse “fuera del contexto comunicativo” o no comprender el contenido de los intercambios, mientras que otros expresaron indiferencia o una valoración positiva asociada al reconocimiento de las raíces culturales.

Si bien estas respuestas revelan experiencias distintas frente al contacto lingüístico, ninguna puede ser categorizada como una actitud negativa, pues la incomprensión ante una lengua desconocida constituye una reacción esperable y no una desvalorización de esta. En este sentido, el desconocimiento lingüístico no se traduce en rechazo, sino en neutralidad o curiosidad. Destaca, además, la respuesta de un participante que vincula explícitamente la

lengua gnöbe con la identidad costarricense, incorporándola simbólicamente al repertorio lingüístico nacional, lo cual refuerza el carácter positivo de la actitud manifestada.

La tercera pregunta “¿Qué le gusta de la lengua guaymí?” se orientó a identificar el componente afectivo de las actitudes lingüísticas.

Dado que uno de los criterios de inclusión de la muestra fue el contacto directo con hablantes de esta lengua, los participantes estuvieron en condiciones de expresar apreciaciones concretas. Las respuestas evidencian una diversidad de elementos valorados, entre los que destacan aspectos fonéticos, léxicos y gráficos. Algunos entrevistados manifestaron agrado por la sonoridad y la expresión oral del idioma; otros, por determinados vocablos, como nombres de animales; y otros, por rasgos específicos del sistema de escritura, como el uso de la diéresis.

A partir de esta información, es posible establecer una categorización temática de las actitudes afectivas: un primer grupo, relacionado con el nivel fonético; un segundo, con el nivel léxico; y un tercero, con el nivel ortográfico. En todos los casos, las actitudes expresadas son positivas y reflejan una apreciación estética y emocional de la lengua, más que un análisis técnico de sus estructuras.

La cuarta pregunta fue formulada en sentido inverso: “¿Qué no le gusta de la lengua guaymí?”.

Esta interrogante también se orientó a explorar el componente afectivo, aunque desde una perspectiva negativa. Las respuestas, nuevamente variadas, se centraron principalmente en dos aspectos: la dificultad de comprensión y ciertos rasgos de la escritura. Algunos participantes señalaron que no les agrada no entender la lengua cuando la escuchan, mientras que otros mencionaron incomodidad con el uso frecuente de la diéresis.

Estos datos permiten identificar dos niveles de análisis. Por un lado, la falta de inteligibilidad, especialmente en el plano léxico, propia de hablantes monolingües de español frente a una lengua no emparentada. Por otro lado, el nivel gráfico genera reacciones ambivalentes, dado que un mismo rasgo ortográfico fue valorado positivamente por algunos participantes en la pregunta anterior y negativamente por otros en esta. Este contraste pone de manifiesto la subjetividad inherente al componente afectivo de las actitudes lingüísticas.

Un aspecto relevante emerge a partir de la respuesta de un participante que se refiere al guaymí como *dialecto* en lugar de lengua o idioma. Esta categorización remite al componente cognitivo de las actitudes lingüísticas y a creencias socialmente arraigadas que tienden a jerarquizar los sistemas lingüísticos. Tal como se expone en el marco teórico de la investigación, la denominación de las lenguas indígenas como dialectos constituye un prejuicio lingüístico que implica una valoración de inferioridad. Aunque esta percepción fue manifestada únicamente por un participante, refleja una actitud lingüística negativa que continúa presente en el imaginario social costarricense.

Finalmente, la quinta pregunta “¿Qué opina sobre que se implementen clases de lengua guaymí en las escuelas y colegios de su comunidad?” abordó un aspecto central de la investigación.

Los resultados muestran una aceptación unánime de la enseñanza del guaymí en el ámbito educativo formal. Las respuestas destacan la importancia de la inclusión, la equidad lingüística y la sensibilización cultural, así como el reconocimiento de esfuerzos institucionales ya existentes, en particular por parte del Ministerio de Educación Pública (MEP).

Varios participantes subrayan que la enseñanza de la lengua no debería limitarse exclusivamente a la población indígena, sino extenderse también a las no indígenas, con el fin de promover el respeto, la convivencia intercultural y el reconocimiento de la diversidad lingüística del país. Incluso, algunos expresan una valoración retrospectiva, manifestando que les habría gustado recibir clases de guaymí durante su etapa escolar y que fomentarían su aprendizaje en las nuevas generaciones.

Cabe señalar que, aunque uno de los participantes vuelve a referirse al guaymí como dialecto, su opinión sobre la enseñanza de esta lengua se asocia con la creación de conciencia social sobre los pueblos indígenas, lo que matiza su postura y le otorga un carácter predominantemente positivo. En síntesis, los datos confirman que las actitudes lingüísticas hacia la enseñanza del guaymí en la comunidad de Conte son mayoritariamente favorables y se alinean con una visión inclusiva y plural del panorama lingüístico costarricense.

El conjunto de respuestas analizadas permite reconstruir un modelo de mundo compartido por los participantes, así como una concepción implícita del lenguaje y de las lenguas indígenas en el contexto sociocultural costarricense. Dicho modelo se caracteriza por una visión mayoritariamente integradora, aunque atravesada por tensiones propias de las jerarquías lingüísticas históricamente establecidas.

En primer lugar, el modelo de mundo que emerge concibe la lengua como un componente esencial de la cultura y de la identidad colectiva. Para los participantes, el idioma guaymí no se reduce a una herramienta comunicativa, sino que se configura como un símbolo de raíces, tradición y continuidad histórica del pueblo gnöbe. Esta representación revela una cosmovisión en la que la diversidad cultural es percibida como un valor social positivo y como parte constitutiva del patrimonio nacional. La reiterada asociación entre “lengua” y “raíces”, “cultura” o “antepasados” sugiere una comprensión del mundo en la que los pueblos indígenas ocupan un lugar legítimo dentro de la narrativa identitaria del país.

Desde esta perspectiva, el modelo de lenguaje implícito se aproxima a una concepción sociocultural del idioma. Las lenguas son entendidas como expresiones vivas de comunidades específicas y como portadoras de saberes ancestrales. Esta idea se refuerza mediante la valoración de rasgos fonéticos, léxicos y gráficos del guaymí, los cuales son percibidos con curiosidad, interés y aprecio estético. El hecho de que los participantes identifiquen sonidos, palabras y elementos ortográficos como aspectos destacables, indica que el lenguaje es concebido como un sistema complejo y digno de atención, aun cuando no sea comprendido plenamente.

No obstante, el modelo de mundo también incorpora una noción implícita de frontera lingüística. La sensación de extrañamiento o de estar “fuera de contexto” cuando se escucha el guaymí entre hablantes de español evidencia una división entre la lengua mayoritaria y las lenguas indígenas. Esta frontera no se manifiesta como rechazo, sino como reconocimiento de la diferencia. En este sentido, el mundo es concebido como un espacio plurilingüe, aunque estructurado en torno a una lengua hegemónica que funciona como referencia central de comprensión.

Asimismo, se observa un modelo de lenguaje que reproduce, en menor medida, ideologías lingüísticas jerarquizantes. La categorización del guaymí como dialecto por parte de un

participante revela la persistencia de una visión tradicional que sitúa a las lenguas indígenas en un nivel inferior respecto del español. Este uso terminológico no parece responder a una intención explícitamente despectiva, sino a saberes sociales interiorizados que forman parte del imaginario colectivo. Desde el punto de vista del modelo de mundo, esta representación implica una organización implícita de las lenguas en una escala de prestigio, en la cual el español ocupa una posición dominante.

Sin embargo, este rasgo no define el modelo en su totalidad. Por el contrario, se ve contrarrestado por una fuerte orientación hacia la inclusión. La aceptación unánime de la enseñanza del guaymí en los centros educativos, así como la demanda de que dicha enseñanza no se limite a la población indígena, refleja un modelo de mundo que concibe la educación como un espacio de transformación social. En este marco, el lenguaje se entiende como un medio para generar conciencia, respeto intercultural y equidad simbólica entre los distintos grupos que conforman la sociedad.

En consecuencia, el modelo de mundo subyacente puede caracterizarse como intercultural y parcialmente crítico. Si bien reproduce ciertos esquemas tradicionales sobre las lenguas indígenas, también muestra una clara disposición a cuestionarlos mediante la valorización, visibilización y enseñanza del guaymí. El modelo de lenguaje que emerge es, por tanto, híbrido: combina una visión patrimonial y cultural del idioma con restos de ideologías lingüísticas heredadas, propias de contextos sociolingüísticos marcados por la colonización y la hegemonía de una lengua nacional. Esto es una muestra de la presencia de disonancia cognitiva en el modelo de lengua que poseen los participantes.

Por otra parte, los resultados obtenidos poseen relaciones de semejanzas y diferencias con la investigación de Marín (2022). La única similitud radica en que el sector de personas no indígenas motiva la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas con el propósito de que la comunicación con personas de otras culturas sea mayor.

Por su parte, la primera diferencia consiste en que los entrevistados no indígenas del estudio de Marín (2022) consideran que estudiar una lengua indígena no les permitirá sentirse cómodos cuando se relacionen con personas que hablen esa lengua. Esto es una muestra de disonancia cognitiva, ya que, como se percibe en el párrafo anterior, la mayoría afirma que sí estudiarían un idioma indígena costarricense para mejorar la comunicación intercultural;

sin embargo, esta última respuesta contrasta con esa primera motivación. Mientras tanto, los participantes de esta pesquisa apoyan completamente la enseñanza y el aprendizaje de la lengua guaymí, incluso más allá de la población gnöbe.

La segunda diferencia y también otra evidencia de disonancia cognitiva, estriba en que los entrevistados no indígenas del estudio de Marín (2022) afirman que estudiar una lengua indígena no les permitiría apreciar mejor la cultura de donde esta pertenece; mientras que los participantes de esta investigación tienen clara la importancia de valorar la cultura gnöbe como parte esencial de la identidad costarricense.

La tercera diferencia entre los estudios en cuestión aborda la función instrumental de las lenguas indígenas, la cual no se trató en esta investigación. Marín concluye que sus entrevistados no indígenas no sienten motivaciones de estudiar lenguas indígenas, dado que no son necesarias para su desempeño profesional, sino que solo son útiles para completar créditos obligatorios sobre segundos idiomas a nivel de carrera.

Una de las explicaciones que se puede dar para entender el modelo de lengua indígena que tienen las poblaciones entrevistadas de ambos estudios radica en el contacto con la lengua y el grupo de hablantes. Se puede deducir que, si bien el estudio de Marín no es sobre ideologías o actitudes, los encuestados no exhiben motivaciones positivas hacia el aprendizaje de lenguas autóctonas; mientras que la muestra de este estudio sí las tiene, debido a su relación constante las personas gnöbes y su idioma.

Conclusiones

Se concluye que las actitudes lingüísticas manifestadas por los entrevistados se categorizan en el tipo denominado actitudes hacia una lengua minoritaria, según Baker (1992), ya que, en Costa Rica, el español es la lengua oficial y mayoritaria.

Ahora bien, en relación con lo anterior, las actitudes evidenciadas en los participantes también se incluyen en el tipo actitudes hacia la enseñanza de un nuevo idioma, puesto que la pregunta central del instrumento de recolección de datos interrogaba acerca de si ellos estarían de acuerdo o no con que se impartan lecciones de lengua guaymí en los centros educativos de la comunidad.

De igual manera, de los dos tipos de actitudes presentadas, se desprende una tercera, llamada actitud hacia minorías, grupos o comunidades de habla, puesto que los entrevistados se caracterizan por tener contacto directo con personas indígenas autodenominadas gnöbes.

En resumen y en concordancia con Baker (1992), las opiniones de los participantes permiten sistematizar sus actitudes lingüísticas en las siguientes tres categorías:

- Actitudes hacia una lengua minoritaria.
- Actitudes hacia la enseñanza de un nuevo idioma.
- Actitudes hacia minorías, grupos o comunidades de habla.

Asimismo, con base en López Morales (2004), se puede llevar a cabo otra sistematización, a saber, en la que hubo una mayoría de actitudes lingüísticas positivas, en contraposición con solo una actitud lingüística negativa, la cual consistía en considerar el guaymí como dialecto y no como lengua.

La muestra entrevistada manifiesta opiniones sumamente positivas hacia la lengua guaymí, en primer lugar, hacia el pueblo gnöbe, en segundo lugar y, en tercer lugar, hacia la enseñanza de dicho idioma en los centros educativos de la comunidad de Conte, Puntarenas. El hecho de que se presenten este tipo de actitudes lingüísticas puede traer muy buenos resultados en diferentes ámbitos, por ejemplo, el social, el cultural y el educativo. En el primero, porque hay mejores relaciones entre personas indígenas y no indígenas de la zona; en el segundo, porque el conocimiento de una lengua autóctona indoamericana incrementa el nivel cultural del país y, en el tercero, porque se puede optar por un grado de bilingüismo en los educandos de las escuelas y colegios del lugar. Todo esto da como resultado un alto nivel de vitalidad a la lengua guaymí.

La única comparación que ofrecen los resultados brindados por los entrevistados consiste en la diferencia entre actitudes lingüísticas positivas y las negativas. Las primeras predominaron en todos los participantes; no obstante, en dos preguntas específicamente, un mismo participante denominó el guaymí como dialecto, lo cual le impregna un carácter de inferioridad en contraste con otros idiomas.

De acuerdo con esto último, Sánchez (2012) afirma que, en ejemplos como los de ese participante, se manifiestan actitudes lingüísticas duales, las cuales se caracterizan por ser tanto positivas como negativas, y que dependen de una amplia gama de factores, tales como las creencias sociales, lo cual es evidente en este caso.

De igual manera, el análisis global de los resultados permite identificar la presencia de disonancia cognitiva en las actitudes lingüísticas de los entrevistados hacia la lengua guaymí, entendida esta como la coexistencia de valoraciones positivas explícitas con creencias, categorías o discursos que reproducen ideologías lingüísticas jerarquizantes. Dicha disonancia no se manifiesta de forma homogénea ni consciente, sino como un fenómeno sutil, propio de contextos sociolingüísticos marcados por la desigualdad histórica entre lenguas.

La disonancia se evidencia, entonces, en el hecho de que los entrevistados valoran positivamente la lengua en el plano simbólico y cultural, pero, al mismo tiempo, reproducen de manera parcial o inconsciente, discursos que reflejan la jerarquización lingüística dominante. Así, el guaymí es apreciado como patrimonio cultural, pero no siempre reconocido plenamente como lengua en igualdad de condiciones con el español dentro del sistema sociolingüístico.

Asimismo, esta disonancia se observa en la percepción de inteligibilidad. La incompreensión del guaymí es mencionada como un rasgo negativo por algunos participantes; sin embargo, dicha dificultad no se traduce en rechazo, sino que convive con actitudes de curiosidad, respeto o neutralidad. Esto confirma que la disonancia no genera necesariamente una actitud lingüística negativa, sino que puede funcionar como un espacio de transición entre ideologías tradicionales y nuevas formas de valoración de la diversidad lingüística nacional.

Desde una perspectiva sociolingüística, la disonancia cognitiva identificada en el estudio puede interpretarse como un indicador de cambio ideológico. Los entrevistados parecen encontrarse en un punto intermedio entre discursos heredados que minimizan o subordinan las lenguas indígenas y discursos emergentes que promueven el reconocimiento, la interculturalidad y la equidad lingüística. En este sentido, la disonancia no constituye únicamente una contradicción, sino también una oportunidad para la transformación de las actitudes lingüísticas.

Referencias

- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters.
- Caldera, A. (10 de abril de 2013). Teoría de la disonancia cognitiva. *Aprendizaje y Conducta*. <http://aprendizajeyconducta.blogspot.com/2013/04/teoria-de-la-disonancia-cognitiva.html>
- Constenla, A. (2011). Estado de conservación y documentación de las lenguas de América Central pertenecientes a las agrupaciones jicaque, lenca, misumalpa, chibchense y chocó. *Filología y Lingüística*, 37(1), 135-195.
- Gómez, L. (2015). *Disonancia cognitiva y racionalidad práctica*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España]. Repositorio e-Spacio UNED: <https://oai.e-spacio.uned.es/server/api/core/bitstreams/25b8b21a-da67-4166-92ba-b0b3f3fd7991/content>.
- Hernández, J.M. & Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Comares.
- Instituto de Investigaciones Lingüísticas [INIL]. (2018). *Lenguas indígenas de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica. Universidad de Costa Rica - Instituto de Investigaciones Lingüísticas. <https://inil.ucr.ac.cr/linguistica/lenguas-indigenas-costa-rica/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica [INEC]. (2013). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Territorios Indígenas*. Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica.
- Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies: Evolving perspectives. En J. Jaspers, J. Östman & J. Verschueren (Eds.), *Society and language use* (pp. 192-211). John Benjamins.
- López Morales, H. (2004). *Sociolingüística*. Editorial Gredos.
- Lorenzo, A. M. (2000). Sociolingüística. En F. Ramallo, G. Rei-Doval & X.P. Rodríguez (Eds.), *Manual de ciencias da linguaxe* (pp. 343-408). Edicións Xerais de Galicia.
- Marín, R. (2022). Motivaciones de los estudiantes universitarios costarricenses para el aprendizaje de lenguas indígenas de Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, 35, 141-153.
- Murillo, J. M. (2008). Notas sobre la lengua guaymí en Costa Rica. *Letras*, 43, 75-90.

- Sánchez, C. (2012). “Los indios lo que hablan es un dialecto”. Representaciones de los hispanos con respecto a los malecos y su lengua vernácula. *Filología y Lingüística*, 38(12), 135-161. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/13089>
- Sánchez, C. (2013). Lenguas en peligro en Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción. *Káñina*, 37(1), 219-250.
- Sima, E., Perales, M., & Be, P. (2013). Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya y sus hablantes en Mérida, Yucatán. *Estudios de cultura maya*, 43, 157-179. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-25742014000100006
- Vega, M. (2021). Fonética y fonología de las consonantes oclusivas del guaymí hablado en Costa Rica. *Letras*, 70, 105-128. <https://doi.org/10.15359/rl.2-70.4>
- Zambrano, A. (2025). Disonancia cognitiva: un proceso pedagógico congruente con el desarrollo del pensamiento crítico en lengua y literatura. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 299-312.