



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Morán, T. (2005) *Estudio de la sintaxis del castellano como segunda lengua de niños Shipibo de 11 a 14 años* . [Tesis para optar el grado de Licenciado en Lingüística]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Unidad de Pregrado.

REPOSITORIO DIGITAL DE TESIS DE LA BIBLIOTECA DE LETRAS DE LA UNMSM

Autor

Tania Sofía Morán Bringas

Título

Estudio de la sintaxis del castellano como segunda lengua de niños Shipibo de 11 a 14 años

**País de
publicación**

Perú

**Fecha de
publicación**

2005

**Tipo de
publicación**

Tesis de licenciatura

Idioma

Español

Resumen

Esta investigación explora la sintaxis del castellano como segunda lengua en niños Shipibo de 11 a 14 años que cursan primaria. Contextualiza datos gramaticales con aspectos psicolingüísticos y socioeducativos, analizando la influencia del Shipibo en su desarrollo del castellano. Dividida en seis capítulos, aborda el planteamiento del problema, antecedentes históricos, metodología de recolección y análisis del corpus, y un marco teórico centrado en bilingüismo y lenguas en contacto. Concluye con análisis de resultados, recomendaciones y anexos que incluyen ejemplos lingüísticos y datos contextuales. El estudio destaca la necesidad de investigaciones futuras sobre el castellano bilingüe amazónico.

Palabras clave

Bilingüismo; Lengua materna; Sintaxis.

Campo del conocimiento del OCDE

Lingüística

Tipo de trabajo de investigación

Tesis

Nombre del grado

Licenciatura

Grado académico

Licenciatura en lingüística

Institución que otorga el grado

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
Escuela Académico Profesional de Lingüística



Estudio de la sintaxis del castellano como segunda lengua
de niños Shipibo de 11 a 14 años

Tesis para obtener el Título Profesional de:

LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA

Presentado por:

TANIA SOFÍA MORÁN BRINGAS

Lima – Perú
2005

Gracias a Dios por el soplo de vida,
a los ángeles por los milagros cotidianos y
a San Judas Tadeo por ser luz en mi caminar.

A mi madre por todo el amor, la dedicación y por
enseñarme que aunque existan diferencias,
siempre se puede llegar a valorar al otro.

A José Manuel
por su ternura, paciencia y motivación constante
durante la larga gestación de la tesis.

Agradezco al pueblo Shipibo por acogerme entre su gente y permitirme conocer que, detrás de las palabras, lo realmente importante es su sabiduría.

A María Cortez por sus aportes académicos y amicales a mi vida. Y por compartir conmigo la pasión por la Amazonía.



Índice

AGRADECIMIENTOS.....	6
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I.....	10
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	10
1.1. Elaboración del problema.	10
1.2. Objetivos.....	11
1.3. Formulación de hipótesis.	12
1.4. Justificación e importancia del estudio.	12
CAPÍTULO II.....	14
GENERALIDADES.....	14
2.1. Descripción acerca del pueblo Shipibo.....	14
2.2. Anotaciones sobre el bilingüismo y la escuela Shipibo.....	16
2.3. Antecedentes y limitaciones.....	19
2.4. Definición de términos.....	31
CAPÍTULO III.....	36
METODOLOGÍA	36
3.1. Metodología de recolección de corpus.....	36
3.2. El corpus.	37
3.2.1. Metodología de análisis del corpus.....	37
3.3. El universo.	37
CAPÍTULO IV.....	41
MARCO TEÓRICO.....	41
4.1. Introducción.	41
4.2. Referente al bilingüismo, segundas lenguas y lenguas en contacto.....	41
4.2. Análisis sintáctico.....	54
CAPÍTULO V.....	66
ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	66
5.1. Sobre el Sintagma Nominal:	69
5.1.1. Omisión de artículos.	69
5.1.2. Falta de concordancia.	69
5.1.3. Sustitución del artículo por el posesivo.	70
5.1.4. Duplicación del adjetivo.	70
5.1.5. Doble negación.	71
5.1.6. Onomatopeyas.	71
5.2. Sobre la Frase Verbal:.....	71
5.2.1. Preferencia por el orden V-S-O.	71
5.2.2. Falta de concordancia entre el verbo y el sujeto.	72
5.2.3. Predominancia del verbo “ser” sobre otros verbos.....	72
5.2.4. Omisión del verbo “haber”.....	73
5.2.5. Sustitución del pasado concluso por el inconcluso.....	73
5.2.6. Sustitución del tiempo pasado por el presente.....	74
5.2.8. Omisión del relativo “que”.....	74
5.2.8. Omisión de conjunción “porque”.....	74
5.2.9. Predominancia de conjunción “y”.....	75
5.2.10. Duplicación de objeto directo.....	75

5.2.11. Omisión de objetos.....	76
5.2.12. Reemplaza la forma verbal de la 2da. persona singular coloquial por la correspondiente a la formal (“usted”).	76
5.2.13. Preferencia por el uso de la voz activa en lugar de la voz pasiva.	76
5.2.14. El uso del reflexivo SE.....	76
5.2.15. Transformación/derivación de nombre a verbo.....	77
5.3. Sobre la Sintagma preposicional.....	78
5.3.1. Inserción de la preposición “en”.	78
5.3.2. Omisión de la preposición “en”.	78
5.3.3. Sustitución de la preposición “por” por “en”.	78
5.3.4. Sustituye la preposición “con” por la conjunción “y”.....	79
5.3.5. Sustituye la preposición “a” por “para”.	79
5.3.6. Sustituye la preposición “a” por “en”.	79
5.3.7. Sustituye la preposición “en” por “a”.	79
5.3.8. Sustituye la preposición “sobre” por “de”.....	80
5.3.9. Omisión de la preposición “de”.	80
5.3.10. Omisión de la preposición “a”.	80
5.3.11. Omisión de “pero”, “cuando”.....	80
 CAPÍTULO VI	 81
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	81
6.1. Conclusiones.....	81
6.2. Recomendaciones y sugerencias.....	82
 BIBLIOGRAFIA.....	 84
 ANEXO 1.....	 89
INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO SOCIOLINGÜÍSTICO.....	89
ANEXO 2	93
CUADRO DE NIÑOS ENTREVISTADOS POR COMUNIDADES.....	93

AGRADECIMIENTOS

Esta es la oportunidad para manifestar mi inmenso agradecimiento al Pueblo Shipibo; a la ORAU (Organización Regional AIDSEP Ucayali) por permitirme el ingreso a sus comunidades e impulsarme a efectuar esta investigación; a las comunidades indígenas de San Francisco, Santa Clara, Patria Nueva y Callería por brindarme todas las facilidades necesarias para realizar esta investigación académica y acogerme con cariño para acercarme a su riqueza lingüística y cultural; a los profesores de esas comunidades por abrirme las puertas de sus aulas; a todos los niños Shipibo y, especialmente, con los cuales dialogué y a quienes les debo la información recopilada; al Instituto Superior Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha (ISPPBY) por concederme conocer diversas lenguas y culturas amazónicas, por sobre todo a sus estudiantes y docentes por la apertura de corazón. Además, mi reconocimiento especial al Convenio FORTE-PE/ Unión Europea, por el cual fui asesora en temas de lingüística para apoyar al ISPPBY, otorgándome así la oportunidad para conocer y convivir con los indígenas amazónicos en la zona del Ucayali; gracias especiales para Heinrich Helberg y Luciano Carpo por las largas conversaciones vinculadas a la educación de los pueblos indígenas, la interculturalidad y la importancia de la investigación para promover mejores condiciones de vida a los Pueblos.

Mi profundo agradecimiento a mi *alma mater*, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por acogerme en sus aulas y formarme como lingüista; además, por otorgarme la financiación necesaria para la ejecución de este trabajo, mi reconocimiento al Dr. César Krüger en cuya gestión decanal se realizó el concurso para acceder a dicho financiamiento. Adicionalmente, mis agradecimientos al CILA (Centro de Investigación de Lingüística Aplicada) que me financió y avaló varios trabajos de campo, en las personas del Dr. Gustavo Solís F. y la Mg. Elsa Vilchez. Mi gratitud a todos y cada uno de mis profesores durante los cinco años de estudio de formación académica. Estaré eternamente agradecida a la Mg. María Cortez M. porque desde que me enseñó “Gramática de una lengua amazónica” tuve la seguridad que la Amazonía era mi camino; además, le quiero expresar públicos agradecimientos por compartir conmigo su experiencia académica y personal con los indígenas, por las largas noches de trabajo e investigación, por aceptar ser mi tutora en la realización de esta tesis y empujarme para concluirla.

Agradezco a los profesores Jorge Esquivel y Manuel Conde por tomarse el tiempo para leer esta tesis y beneficiarme con sus observaciones y sugerencias. De igual manera a Norma Meneses, quien además me apoyó para encontrar la bibliografía adecuada. Me siento muy agradecida con el Director de la E.A.P. de Lingüística, profesor Felipe Huayhua Pari, por su apoyo, sugerencias y orientaciones.

Les doy las gracias a mis familiares y amigos por la motivación constante para concluir esta tesis dado que representa un hito importante en mi vida personal; muchas gracias a Bernardo Brabec y Laida Mori por cobijarme en cada viaje a Pucallpa y permitirme ser parte de su familia; mis gracias especiales a Fátima Valdivia por leer el primer borrador y a Alejandro Smith B. por regalarme constantemente las palabras de aliento y las reflexiones necesarias para seguir avanzando.

Finalmente, nuevamente mi eterno agradecimiento a mi madre Andrea Bringas por toda su dedicación en brindarme lo mejor siempre y por impulsarme a crecer cada día; a mis tías Irma Bringas por todo su amor y comprensión; y Alicia Villar por su gran ternura. Gracias también a mi padre de quien heredé la capacidad para interrelacionarme con las personas y las ansias por acercarme a nuevos mundos. Una vez más, gracias a mi esposo José Manuel Gutiérrez por confiar en mí y darme la dosis diaria de amor para poner el punto final a este trabajo.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación es un acercamiento al estudio de la sintaxis del castellano como segunda lengua de los niños Shipibo cuyas edades fluctúan entre los 11 y 14 años y se encuentran cursando el tercer ciclo de educación primaria, es decir, están entre el 5to. y 6to. grado. Hemos contextualizado esta información gramatical, de la sintaxis presentada por estos niños, con datos psicolingüísticos y socioeducativos pertinentes para entender el corpus presentado.

Es importante resaltar que aunque anteriormente se han realizado trabajos de corte gramatical sobre el castellano bilingüe peruano, éstos no han sido efectuados con niños Shipibo ni presentan la contextualización anteriormente presentada.

Este trabajo exploratorio es sin duda un intento por conocer más acerca de las variedades del castellano en el Perú; sin embargo, reconocemos que son necesarios trabajos más profundos que nos permitan fortalecer aquellas conclusiones a las que hemos arribado, especialmente las concernientes a la influencia de la lengua materna, el Shipibo, en el desarrollo del castellano de estos niños. De modo que, esta investigación pretende brindar un Panorama global en el que desarrolla la segunda lengua de los niños.

El presente trabajo se encuentra dividido en seis capítulos; a continuación la descripción sucinta del contenido de cada uno de ellos:

El capítulo I, PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO, presenta la ELABORACIÓN DEL PROBLEMA, que expresa el problema de nuestra investigación; OBJETIVOS, correspondiente a la definición de metas generales y específicas a las que aspira arribar; FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS, en donde planteamos el supuesto que pretendemos demostrar mediante esta investigación; JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO, en la que se presenta el valor y los aportes de esta tesis.

En el capítulo II, GENERALIDADES, presentamos un acápite llamado EL PUEBLO SHIPIBO, en el que incorporamos datos propios del pueblo, tales como, su contexto geográfico, histórico, cultural y lingüístico; ANOTACIONES SOBRE EL BILINGÜISMO Y LA

ESCUELA SHIPIBO, en el cual presentamos el contexto en el cual las lenguas, tanto el Shipibo como el castellano se desarrollan en la comunidad y escuela; ANTECEDENTES Y LIMITACIONES, que contiene trabajos realizados anteriormente que se vinculan con el título de esta tesis, trata de los estudios realizados hasta la fecha de las variedades del castellano, andino y amazónico, aunque la mayoría de aportes se relacionan al castellano de los bilingües andinos, además se mencionan las dificultades y limitaciones de nuestro estudio; DEFINICIÓN DE TÉRMINOS, cuyos conceptos se encuentran plasmados a lo largo de nuestra investigación y son de importancia para entender lo que aquí se dice.

El capítulo III, METODOLOGÍA, presenta la organización de la que nos hemos valido para la recolección de datos para el análisis y procesar la información seleccionada; METODOLOGÍA DE RECOLECCIÓN DE CORPUS, muestra la organización a la que hemos apelado para la obtención del corpus con el cual trabajamos; El Corpus, información vinculada con el número de oraciones destinadas al análisis y las características de sus emisores; METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DEL CORPUS, explica las estrategias empleadas para el análisis de la data; El universo, pone de manifiesto la cobertura de nuestra investigación; La Muestra, está vinculada con la selección que realizamos para el manejo de la información; Instrumentos de la investigación, herramientas empleadas para la recolección del corpus.

En el capítulo IV MARCO TEÓRICO, aquí se presentan algunos conceptos a los cuales apelamos para el sustento teórico de la tesis; BILINGÜISMO, SEGUNDAS LENGUAS Y LENGUAS EN CONTACTO, contiene información relativa a la psicolingüística y sociolingüística; ANÁLISIS SINTÁCTICO, recoge información ligada al análisis sintáctico, desde la perspectiva de la lingüística funcional.

En el capítulo V ANÁLISIS Y RESULTADOS, presentamos el análisis del corpus e interpretaciones parciales que son deducidas del material expuesto.

En el VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES, capítulo final; CONCLUSIONES a las que hemos arribado luego del análisis realizado al corpus y vinculada con la contextualización psico-socioeducativa que presentamos; RECOMENDACIONES, para futuras investigaciones ligadas al estudio de la variedad del castellano que presentamos como a las variedades del castellano en general.

Finalmente, la BIBLIOGRAFÍA, relacionada a nuestra temática; ANEXOS, que contienen un formato para la realización de un diagnóstico sociolingüístico, información relativa a los niños con los que hemos trabajado, algunas muestras del castellano de los estudiantes Shipibo y fotos de algunos de nuestros entrevistados.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Elaboración del problema.

El estudio de las variedades del castellano en el Perú es un tema al que los investigadores han dado mucha importancia en los últimos tiempos. La variedad del castellano sobre la cual más se ha escrito es la del castellano bilingüe quechua-castellano, aunque aún queda mucho por explorar al respecto. Por otro lado, está el castellano llamado amazónico, pero este es especialmente aquel que se habla por la población descrita como ribereña, la que comparte espacios amazónicos con los pobladores nativos de la zona, como es el caso del Ucayali; donde, como lo diremos más adelante, los Shipibo son el pueblo indígena con mayor población de la región; lo cual constituye una excelente muestra del castellano bilingüe en la zona.

Se refiere, siempre¹, que el castellano bilingüe presenta determinadas formas particulares y ciertas características fonológicas y morfosintácticas que lo constituye como un tipo de variedad.

Esto, sin embargo, aún no es una evidencia en la zona amazónica, además teniendo en cuenta que el castellano que “hablan” los niños Shipibo. Es distinto al de los ribereños y también al castellano andino.

Por tales motivos, nos planteamos las siguientes interrogantes:

¹ Como es el caso del análisis para la zona andina.

1. ¿Cuáles son las características morfosintácticas del castellano de los niños bilingües Shipibo de 11 a 14 años de edad?
2. ¿Constituye ese castellano de los niños Shipibo una variedad distinta a la del ribereño amazónico?
3. ¿De qué manera influye en su aprendizaje del castellano el contexto sociolingüístico y socioeducativo?

Estas son las preguntas sobre las cuales discutiremos en nuestro trabajo.

1.2. Objetivos.

Objetivo general:

Describir la variedad del castellano hablado de los niños, cuya lengua materna es el Shipibo, y cuyas edades fluctúan entre los 11 y 14 años.

Objetivos específicos:

- a) Describir los rasgos sintácticos característicos del castellano bilingüe de los niños Shipibo-Conibo.
- b) Determinar las relaciones gramaticales que ocurren en el castellano de los niños bilingües.
- c) Verificar la ocurrencia de las relaciones gramaticales en el discurso, especialmente escrito, de los niños Shipibo.
- d) Determinar las características más saltantes en relación al castellano bilingüe como variedad amazónica.

Objetivos de aplicación:

- a) Colaborar en la comprensión del uso de las variedades del castellano en la escuela como medio de enseñanza-aprendizaje del niño Shipibo.
- b) Aportar brindando información necesaria para elaborar materiales de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua, para el Shipibo.

- c) Verificar el comportamiento del niño en el uso del castellano a nivel oral y escrito.

1.3. Formulación de hipótesis.

H1: Las características morfosintácticas que presenta el castellano de los niños Shipibo, conforman una variedad establecida como estadio de aprendizaje en cuyo proceso se da la influencia de su lengua materna, pues el hablante en esta etapa posee una gran identidad y una competencia lingüística en ella.

H2. El castellano de los niños investigados presenta características generales que tienen que ver con el castellano bilingüe descrito para otras zonas, sin embargo, éstas no pertenecen específicamente a la variedad llamada ribereña, al menos en la etapa de los niños investigados.

H3. El contexto sociolingüístico y socioeducativo influye y hasta determina la variedad del castellano del niño Shipibo de 11 a 14 años.

Variables de esta hipótesis:

- En la primera etapa de la adquisición del castellano como segunda lengua, la sintaxis se encuentra en proceso de apropiación y ocurren *particularidades* propias de esta etapa.
- La escuela es el contexto en el que los niños adquieren el castellano como segunda lengua. Por lo general, salvo en la ciudad, los niños Shipibo sólo reciben *input* en su lengua materna, lo cual no fortalece el proceso de adquisición de la segunda lengua.

1.4. Justificación e importancia del estudio.

Consideramos que una investigación de estas características es importante debido a que es la primera que se realiza sobre un aspecto gramatical de una variedad del castellano bilingüe amazónico, específicamente del que involucra directamente al Shipibo. Es necesario añadir que siendo el Perú un país con mucha riqueza en variedad lingüística, por lo cual, es importante describir esas variedades, especialmente aquellas que de alguna manera se

vinculan con los procesos de contacto del castellano con lenguas indígenas amazónicas², como es el caso del Shipibo.

Por ello, acercarnos a estas variedades del castellano mediante su estudio nos hace ser más conscientes de la realidad lingüística nacional y aceptar que éstas son “realizaciones” naturales y que añaden matices diversos a la lengua en cuestión.

Por otro lado, este estudio nos permite conocer la variedad del castellano, desde su proceso de desarrollo dentro de la escuela, que hablan los niños Shipibo. Colateralmente, descubriremos en qué medida el castellano como segunda lengua logra su desarrollo a partir del *input* al cual el niño está expuesto; con lo cual aportaremos a la teoría de adquisición de lenguas y al estudio de las lenguas en contacto.

2 Como podemos observar en la bibliografía consultada, se han realizado estudios sobre algunas variedades de castellano bilingüe, especialmente teniendo al quechua de lengua materna.

CAPÍTULO II

GENERALIDADES

2.1. Descripción acerca del pueblo Shipibo.

Los Shipibo habitan en la cuenca del río Ucayali, siendo el tercer grupo más poblado de la zona amazónica. Según el censo del INEI, 1993, los Shipibo-Conibo representan 8,42 % de la población indígena censada; es decir, 20 178 habitantes. En la subcuenca del Ucayali³, según información recogida por A. Chirinos, los Shipibo Conibo son 19,0569; mientras que en la selva central⁴ serían 8,887; unos 609 en la selva sur oriental⁵. Aunque, hay que considerar que éstas no son cifras totales, ya que se estima que existen aproximadamente 4000 Shipibo en comunidades más alejadas, especialmente las ubicadas en la frontera de los departamentos de Loreto y Ucayali. Sin embargo, según Tournon, en su recientemente publicada “Merma Mágica”, sostiene que el pueblo Shipibo comprendería, en la actualidad, a unas 35,000 personas.

El Shipibo pertenece a la familia lingüística Pano⁶, fue establecida como tal en la literatura a fines del S. XIX, mediante el trabajo de Raoul de la Grasserie⁷ (1888).

3 Provincias de Requena y Ucayali en el departamento de Loreto; Puerto Inca en Huánuco, Padre Abad, Coronel Portillo y el distrito de Tahuania en el departamento de Ucayali.

4 Provincias de Satipo, Chanchamayo en el departamento de Junín; Puerto Inca en Huánuco, Oxapampa en Pasco; Atalaya en Ucayali. Los distritos de Iparía (Ucayali), Sivia (Ayacucho), Echarate, Quellouno, Quimbiri, Pichari y Yanatile en Cusco.

5 Departamento de Madre de Dios, provincia de Purús en el departamento de Ucayali, distritos de Camanti y Kosñipata en el departamento del Cusco y parte amazónica del departamento de Puno.

6 La familia Pano es una de las familias lingüísticas más conocidas de las tierras bajas de sudamérica conjuntamente con otras como; Arawak, Tupi, Karibe y Tukano. Se ha estimado que unas veinticinco lenguas

La historia señala que hacia el siglo XIII, los Pano, se asentaron a orillas del Ucayali; durante los dos siguientes siglos, algunas poblaciones tupí-guaraní, como los Cocama, los Omagua y los Cocamilla, llegaron a la zona del Ucayali, junto con los primeros exploradores y misioneros. Los shetebo y Shipibo, ante estas incursiones, se refugiaron en los afluentes occidentales del Ucayali Bajo y Medio; mientras que los Conibo se ubicaron en la zona del Alto Ucayali. Luego, entre los siglos XVI y XVII, llegaron los conquistadores y los misioneros provocando epidemias que redujeron considerablemente las poblaciones de origen tupí, las mismas que retroceden y se pliegan nuevamente hacia territorio Shipibo, Conibo y Shetebo. Hacia el siguiente siglo, los misioneros repliegan aún más a los indígenas, agrupando las poblaciones indígenas en pueblos o reducciones. Es en 1885 que empiezan a aparecer noticias que informan sobre la fusión étnica entre las parcialidades de este pueblo indígena. Entonces, el pueblo Shipibo surge de la confluencia de tres unidades étnicas emparentadas pero, en un principio, distintas: los *Konibo* o "anguilas" (Alto Ucayali), los *Shipibo* o "monos pichicos" (Medio Ucayali) y los *Shetebo* o "riñahuis" (Bajo Ucayali). Actualmente, los miembros de esta ampliada unidad étnica se autoconsideran, por lo general, "Shipibo" y la lengua que hablan es conocida en la literatura científica como "Shipibo-Conibo".

La mayoría de los Shipibo vive en "comunidades nativas" separadas del resto de la sociedad nacional. Existen unas 130 comunidades Shipibo, casi todas asentadas a lo largo del gran río Ucayali y sus principales afluentes: el Cohenga, Tahuania, Sheshea, Pachitea y Aguaytía. Se distinguen dos partes en este río: Alto⁸ y Bajo⁹ Ucayali. Esta zona se encuentra, aproximadamente, entre los grados 6 y 10 de latitud sur y 74 de longitud.

Los Shipibo son esencialmente un pueblo ribereño y sus principales medios de subsistencia son la pesca, la agricultura de roza y quema, y la caza. Por otro lado, tanto la cerámica como las telas pintadas o bordadas exhiben diseños geométricos complejos que se vinculan con las visiones que los espíritus de algunas plantas inspiran en ellas, versión presentada por algunas mujeres artesanas.

pertenecientes a esta familia serían habladas en las zonas fronterizas de los bosques amazónicos de Perú, Brasil y Bolivia. La población Pano ha sido calculada en unas 40,000 personas.

7 Raoul de la Grasserie, 1888, publica "De la famille linguistique Pano", en: Congreso Internacional de Americanistas, VII, Berlin; dando nacimiento "oficial" del concepto de la familia etnolingüística Pano.

8 El Alto Ucayali, se extiende desde Atalaya hasta la desembocadura del río Pachitea. Este río recorre la selva baja; formando las cochas o tipishcas, conectadas a través de canales estrechos llamados sacaritas o caños.

9 El Bajo Ucayali va desde la boca del Pachitea y su confluencia con el Marañón forma luego, el río Amazonas. En este río se encuentra el puerto de Pucallpa, Contamana y Requena, en áreas elevadas en relación con el resto de la llanura Amazónica.

2.2. Anotaciones sobre el bilingüismo y la escuela Shipibo.

Creemos que la lengua Shipibo es un elemento esencial de la identidad Shipibo. Así como los Shipibos se autoconsideran *joni-kon*, o sea "la gente verdadera o por excelencia", su lengua es llamada *joi-kon*, la "lengua verdadera o por excelencia".

Actualmente, la lengua Shipibo no está en peligro de extinción, pero en un futuro dicha situación podría revertirse pues muchos de los Shipibo migran, cada vez en mayor porcentaje, a la ciudad de Pucallpa o al distrito de Yarinacocha con la finalidad de conseguir trabajos remunerados que le puedan otorgar una calidad de vida diferente, influenciados además por los "parámetros occidentales", es decir, viven fuera de la comunidad, sin escuelas bilingües, y rodeados de un ambiente más "castellanizante".

Existen algunos programas radiales dirigidos a la comunidad Shipibo residente en la ciudad de Yarinacocha, Pucallpa y en las comunidades Shipibo aledañas, que son conducidos por periodistas aficionados indígenas y utilizan el Shipibo como lengua de difusión en la mayor parte de la hora radial; sin embargo, el Shipibo se encuentra impregnada de préstamos léxicos del castellano innecesarios, ya que muchos de ellos encuentran su equivalente en la lengua indígena.

Entonces, al analizar el léxico castellano hablado por los adultos bilingües Shipibo apreciamos un fuerte influjo del castellano en los préstamos léxicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, e inclusive fonológicos, principalmente en el Shipibo hablado por los líderes modernos, comunicadores sociales y aquéllos con mayor acceso a la educación formal y que radican en la ciudad. Aunque esto no necesariamente implica que los bilingües Shipibo castellano tengan un nivel avanzado del castellano.

En las comunidades es común que los niños sean monolingües en Shipibo hasta la edad de seis años, época en la que se inician en el aprendizaje del castellano al ingresar a la escuela. Cabe resaltar en este punto que el contexto para el habla del castellano no es el mismo en todas las comunidades, depende en gran parte en su cercanía con la ciudad, tamaño de la comunidad, visitas de los turistas, salidas de las familias a las ciudades y presencia de algunas entidades gubernamentales o no en la zona. Lo anterior descrito influye en la cantidad de personas que pueden hablar el castellano dentro de la comunidad, el cual pasaría a ser parte del *input* que reciben los niños en dicha lengua.

La mayor parte de los maestros de primaria son también Shipibo y la lengua propia es parcialmente¹⁰ empleada en las "escuelas bilingües". Los adultos¹¹ suelen hablar también el

¹⁰ Aquí el término "parcialmente" indica que la convivencia en el aula, tanto de la lengua materna como de la segunda lengua (castellano) no tienen espacios reales, bien distinguidos ni planificados, para su desarrollo.

castellano, aunque su grado de dominio de esta lengua varía considerablemente en correlación con factores generacionales, de género, cercanía o visitas a los centros urbanos, afluencia de personas foráneas, acceso a medios de comunicación, etc.

Durante nuestras visitas a las aulas de las comunidades Shipibo estudiadas, hemos percibido la siguiente situación educativa:

Las lenguas (la materna y la segunda) no cuentan con espacios definidos dentro del aula. Es decir, la lengua materna es usada como lengua instrumental, luego de la explicación que provee el docente en segunda lengua; entonces utiliza el Shipibo para la traducción de lo que ha explicado anteriormente. Por lo cual, consideramos que esta acción docente podría ser debido a que los niños no entienden castellano. Sin embargo, la lengua materna pocas veces se utiliza para reflexionar en torno a ella; generalmente, sólo la segunda lengua es materia de "análisis"; aunque la realidad nos ha demostrado que los estudiantes tienden sólo a memorizar lo que el maestro les presenta. Además, no se realizan prácticas de castellano espontáneas; con lo cual, tanto la producción como la comprensión es sólo parcial o nula.

Adicionalmente, podríamos mencionar que, personalmente, hemos tenido la oportunidad de observar algunas actividades relacionadas con el desarrollo del castellano. Una primera actividad consistía en que el maestro presentaba, a sus estudiantes, un texto escrito en papelote. Luego de haber sido leído por los estudiantes, el maestro les formulaba algunas preguntas abiertas derivadas del mismo, pero ninguno de los alumnos respondió satisfactoriamente las preguntas abiertas derivadas del mismo. Posteriormente, el docente pidió a sus estudiantes elaborar un resumen oral de lo leído con sus propias palabras. La mayoría de los niños sólo se limitó a repetir oraciones o pequeños fragmentos sueltos, casi textuales, que no guardaban una cohesión aceptable para considerar que tenían una secuencia lógica coherente. Otros estudiantes desistieron de la actividad proponiendo que se sustituya por un dictado. En otro momento, se les pidió a los niños relatar oralmente en castellano un cuento, de elección libre. Casi todos los niños pidieron cambiar la lengua a utilizar; prefirieron relatar sólo en su lengua materna varios cuentos o sólo uno muy largo.

De lo anterior expuesto, podemos deducir lo siguiente para los estudiantes de tercer ciclo (entre 5to. y 6to. grado):

- a) Están más familiarizados con su lengua materna que con el castellano.

II Los adultos, por lo general, han asistido a la escuela secundaria que ha sido efectuada enteramente en castellano. Además, por su incursión a la ciudad para realizar compras o realización de trámites, entre otras actividades, tienen un mayor contacto con hispanohablantes, aunque su uso no sea frecuente ni muy fluido. Entonces, se podría decir que el castellano tiene espacios restringidos en la comunidad, inclusive para los adultos, y que se desarrolla, generalmente, en la ciudad y al contacto con los hispanohablantes.

- b) No existe suficiente material educativo para la enseñanza EBI.
- c) Tampoco existe una adecuada cantidad de profesores EBI formados óptimamente para satisfacer las demandas de enseñanza rural.
- d) La producción oral en castellano es deficiente. Los niños tienden a elaborar oraciones textuales carentes de cohesión a fin de convertirlas en textos fluidos e inteligibles.
- e) La producción escrita en la segunda lengua es casi mecánica y memorística en la mayoría de los estudiantes.

Tuvimos la oportunidad de realizar un diagnóstico sociolingüístico¹², cuyos resultados no presentamos a profundidad y sólo nos enfocamos en la presente descripción a dar cuenta de las habilidades lingüísticas en la primera y segunda lengua de los 18 estudiantes entrevistados, que tenían entre 11 y 14 años de las comunidades concernidas en este estudio. Obtuvimos, entonces, los resultados siguientes:

Las habilidades orales en Shipibo, la lengua materna de los entrevistados, está más fortalecida que sus habilidades escritas. Mientras que estos mismos niños tienen poco desarrollo en las habilidades orales de la segunda lengua, el castellano, y sin embargo, tienen “fortalecida”, aparentemente, las escritas. Deducimos de lo anterior que en la lengua materna falta un desarrollo mayor de las habilidades escritas, ya que tanto la comprensión como la producción oral son competentes. Por otro lado, nos preguntamos cuán efectiva son las habilidades escritas en la segunda lengua, dado que las habilidades orales ha quedado relegadas.

Entonces, existe un desequilibrio entre las habilidades adquiridas por los entrevistados y, por lo tanto, dudamos que el aparente desarrollo de las habilidades escritas en el castellano como segunda lengua sean reales. Suponemos como lo dijimos anteriormente, a través de la observación en el aula, que tanto la lectura de textos en castellano no pasa necesariamente por los filtros de la comprensión, ya que el primer estadio de ésta se manifiesta en la oralidad. Siguiendo esta misma lógica, la producción escrita estaría más vinculada a la transcripción que a la producción en sí, ya que no se encuentra sustentada en el plano oral.

Otra información pertinente que rescatamos de este diagnóstico es la relativa a la edad en la que los niños adquieren las lenguas; todos los entrevistados manifiestan haber adquirido el Shipibo, su lengua materna, en el hogar desde que tienen uso de razón; por otro lado, también la totalidad de estos entrevistados señala haber adquirido el castellano entre los 5 y 10 años, un 70 % detalla que hacia los 7 años, en la escuela han aprendido más esta lengua.

12 Se encuentra como anexo 1 y da cuenta de la adquisición de la lengua materna y de la segunda lengua así como de las preferencias de los entrevistados para el uso de ellas.

Cuando se les preguntó a los entrevistados, acerca de en qué contextos tienen preferencia por hablar el castellano declararon que utilizan esta lengua, generalmente, para comunicarse con maestros, autoridades, extraños, cuando están en la ciudad, en algunos cursos y en el aula.

Habilidad / Lengua			Shipibo como lengua materna	Castellano como segunda lengua
Nivel Oral	Entiende	Nada		
		Mucho	100 %	
		Regular		44.44 %
		Poco		55.55 %
	Habla	Nada		
		Mucho	88.88	
		Regular	11.11	22.22
		Poco		77.77
Nivel escrito	Lee	Nada		
		Mucho	33.33	66.66
		Regular	22.22	22.22
		Poco	44.44	11.11
	Escribe	Nada		
		Mucho	33.33	66.66
		Regular		11.11
		Poco	66.66	22.22

En este cuadro hemos considerado dos niveles de competencia lingüística: el oral y el escrito. Dentro de estos niveles optamos por dejar de lado los términos vinculados a comprensión y producción (oral o escrita) porque consideramos que esos términos implican una real aprehensión de la lengua en cuestión y consideramos que por los resultados, anteriormente expuestos, no serían pertinentes para el castellano como segunda lengua. Entonces, utilizamos los términos “entiende” y “habla”, en el sentido de comprensión y producción oral; por otro lado, dentro del nivel escrito encontramos “lee” y “escribe”, las mismas que no asumen, necesariamente, pasar por los filtros de comprensión y producción,

2.3. Antecedentes y limitaciones.

Si bien es cierto existen trabajos sobre el castellano amazónico, éstos hacen referencia principalmente a aspectos sintácticos, morfológicos, fonológicos, discursivos, léxicos y hasta

ortográficos; no exhaustivamente detallados pero sí con cierta profundidad en algunos aspectos. Sin embargo, ninguno de ellos ha sido realizado con niños indígenas de 11 a 14 años que cursan el 3er ciclo de educación primaria bilingüe (5to. y 6to. grado) y tampoco han sido seleccionados de diferentes comunidades nativas *in situ*. Además, carecen de información sociolingüística, realizada a través de la observación en el aula y mediante un diagnóstico sociolingüístico, que nos ofrecen el contexto en el que se presenta esta etapa de desarrollo de la sintaxis del castellano como segunda lengua.

A continuación haremos un estudio temporal sobre algunos trabajos realizados vinculados a las variedades de castellano en el Perú.

Entonces, debemos ser conscientes recientemente, desde hace unos más o menos cuarenta años, cada vez más lingüistas enfocan otra cara de la situación lingüística de nuestro país; acercándose al estudio de las diferentes comunidades lingüísticas, sus aspectos lingüísticos y sociolingüísticos.

Un buen ejemplo de esta preocupación académica es la reflejada por Inés Pozzi-Escot, quien en 1970, en su artículo “Norma culta y normas regionales del castellano en relación con la enseñanza”. Aquí se reflexiona sobre el monolingüismo en las lenguas indígenas en relación con el bilingüismo lengua indígena-castellano. Además, se proponen nuevos campos de investigación lingüística que nos puedan ayudar a comprender mejor el panorama lingüístico del país en relación con la educación bilingüe que se necesita. Por ejemplo, cuando declara que es innegable la presencia de variantes regionales, las mismas que demandan estudios detallados; a la par de la elaboración de currículos especializados para la enseñanza de castellano. Pozzi-Escot le otorga importancia a los estudios sociolingüísticos cuando señala en todas las comunidades lingüísticas se desarrollan variantes dialectales; causando que, por lo general, una de ellas adquiera prestigio superior a las demás; entonces, aunque el status lingüístico sea el mismo, su estatus social variará. Un aporte significativo de Pozzi-Escot es la presentación de los resultados del Test de Aceptabilidad¹³, aplicado a 20 educadores de Ayacucho. Aquí ofrece algunos ítems distintivos/problemáticos de la variedad del castellano ayacuchano. A continuación un resumen de los resultados expuestos:

- Falta de concordancia entre pronombres, objeto directo y antecedente:

“mi mamá me lo compró dos truzas”.

¹³ El Test de Aceptabilidad: estudios cuantitativos que permiten conocer la opinión de los examinados en relación con el enunciado que ellos prefieren usar para decir algo; a través de la comparación con varias alternativas presentadas.

- Falta de concordancia entre el nombre que funciona como sujeto y el verbo de la frase verbal:

“Las otras chacras no tiene riego”.

“del choclo se prepara muchas comidas”.

- Falta de concordancia de género y número entre el nombre y el adjetivo:

“Es necesario la enseñanza del quechua”.

- Ausencia del pronombre objetivo correspondiente cuando el objeto directo se antepone al verbo de la cláusula:

“El anexo es grande. Todo el sitio conozco”

“Después encima con las hierbas todo tapa bien bonito”

“El corredor tenemos que barrer todos los días”

- Repetición del mismo objeto directo como pronombre y nombre:

“Me lo comí todo el racimo”.

“Todos le queremos a nuestro profesor”.

- Uso de “muy” antepuesto al superlativo:

“El niño juega muy poquísimo”.

- Ausencia de la preposición “a” en el objeto indirecto nominal antepuesto al verbo.

“Además las mismas cocineras les gusta hablar castellano”.

Consideramos que el artículo presentado por Pozzi-Escot marca un inicio en la investigación de las variedades dialectales del castellano, si bien sólo le presta atención al castellano andino, sin considerar si tiene como sustrato a alguna lengua indígena. Sin

embargo, los ejemplos que nos ofrece señalan particularidades de esta variedad que podrían estar emparentadas con el quechua.

En este marco, en 1978, A. Escobar (Perú) describe en su trabajo, “Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú”, a dos macro tipos de castellano en el Perú y presenta brevemente aspectos fonológicos del castellano amazónico. Escobar señala la existencia de dos tipos de castellano: castellano andino y el ribereño o no andino. El castellano andino con tres variedades: a) andina; b) altiplánica; y c) del litoral y Andes occidentales sureños. A. Escobar analiza las diferencias entre los fonemas /ll/ y /y/, en estas variedades y concluye que: en el litoral norteño y central, el fonema /ll/ presenta los alófonos [y, z, o]; mientras que, el castellano ribereño o no andino tiene dos variedades: a) del litoral norteño y central; y b) amazónico, donde los dos fonemas se fusionan en /y/. Teniendo a los alófonos [z, j], usando preferentemente [j].

Asimismo, Escobar reflexiona sobre el estudio de nuestro castellano o español. Exhorta a los peruanos a aceptar nuestro castellano por ser el fruto de un proceso secular; ya que se caracteriza por tener origen europeo y por su relación permanente en la dinámica que ha ido forjado lo que es el Perú de hoy. No se deja de tener en cuenta la situación multicultural y multilingüe del Perú; y, en términos muy específicos, el peso histórico y social que en ésta juegan primordialmente el quechua y el aimara.

Es en este texto que Escobar plantea sus hipótesis: “El castellano del Perú muestra una variación mayor de la que solíamos aceptar; su diversificación lectal resulta de la evolución interna de los subsistemas que lo integran y de los condicionantes culturales y sociales que han influido en el país la diversificación oral resalta la variación lingüística y la conecta con los desarrollos desiguales, y aunque en casos extremos se vea afectada la tasa de inteligibilidad, ese déficit se reduce a: el tiempo de exposición al intercambio; la familiaridad de los interlocutores entre sí y con el tema del cual discurren; la condición de alfabetos o no alfabetos de los hablantes...”.

Además, este autor le dedica parte de su investigación al *interlecto* y lo define como el español hablado, como segunda lengua, por personas que tienen como lenguas maternas al quechua y el aimara, y que van apropiándose del castellano. Además, cree que son las condiciones históricas y socioculturales del Perú las que la particularizan y que terminan por calificarlo como resultado marginal de una situación bilingüe.

El hablante del *interlecto* suele ser un bilingüe sucesivo y, siempre, subordinado. Su conducta verbal se identifica a través de las siguientes variables: la escala de castellanización; el lapso de escolaridad; el tiempo de exposición al castellano y la tasa de frecuencia de su uso.

Escobar propone incluir la existencia de las variedades que se denominan bilingües iniciales y bilingües avanzados. Identifica dos variedades de bilingües: los iniciales, que viene de la interferencia del quechua en adquisición del español, y la de los avanzados, como cuando hay fusión o convergencia entre ambos sistemas, con predisposición a conllevar al tránsito hacia las variedades regionales castellanas de los parlantes maternos, o como una fase en el proceso de su criollización.

Escobar caracteriza la lengua de los bilingües iniciales a través del uso inestable del género y número, lo cual afecta la concordancia sintáctica; tendencia por omitir el artículo y producir calcos sintácticos en las construcciones nominales y verbales. Aún cuando la escolaridad del individuo sea alta, se manifiesta inseguro para el uso del régimen en preposicional y proliferan las construcciones verbales perifrásticas con gerundio. Inclusive, es común marcar el nombre como un colectivo de cantidad indiferente al número como “la señora vende huevo”.

Adicionalmente, Escobar presenta algunas formas gramaticales encontradas en el castellano andino, como son: a) el doble posesivo, b) el doble acusativo, c) omisión ocasional del acusativo, entre otros.

Consideramos que el aporte de Escobar ha sido importante tanto para la teoría referida al bilingüismo como para el estudio de la sintaxis del castellano bilingüe andino. Con respecto al *interlecto*, consideramos que nuestros entrevistados podrían considerarse bilingües sucesivos y subordinados e iniciales; dado que la producción del castellano como segunda lengua no se desarrolla desde la comprensión oral creemos que aún no se puede manifestar que se va realizando el tránsito hacia las variedades regionales del castellano de los parlantes maternos, o a una fase en el proceso de su criollización. Sin embargo, somos conscientes que aún se debe reflexionar más profundamente sobre este tema y sobretudo del proceso al cual se somete el niño en el aprendizaje y verificar cuáles son los resultados del mismo.

Por otro lado, con respecto a la sintaxis de los bilingües iniciales, Alberto Escobar menciona algunas características que creemos son semejantes con las vertidas a través de nuestro análisis del corpus recolectado con los bilingües Shipibo. Sin embargo, tenemos en cuenta que Escobar menciona que parte de la información presentada por él ha sido recolectada de la sexta región educativa, comprendida por los departamentos de Loreto (cuando Pucallpa estaba anexada), San Martín y parte de Huánuco; aquí se argumenta que Pucallpa, Tarapoto e Iquitos han recibido fuertes oleadas migratorias andinas. Aunque en estas zonas amazónicas creemos que Escobar olvidó considerar la presencia de lenguas indígenas diferentes al quechua que también particularizan las variedades de castellano.

Posteriormente, sería A. M. Escobar (1990) con su tesis doctoral, “Los Bilingües y el castellano en el Perú”, se centra en el estudio del castellano bilingüe de los migrantes y quechuahablantes en Lima. Asume que es posible derivar en una tipología del comportamiento bilingüe en el Perú mediante el estudio de las diferencias verbales de los bilingües, los mismos que actuarán como indicadores lingüísticos en diferentes etapas del proceso de adquisición del castellano como segunda lengua y del análisis de los correlatos socio-psicológicos que son representativos de la comunidad bilingüe quechua – castellano.

Rescatamos del trabajo de A.M. Escobar su reflexión sobre las variedades del castellano cuando postula que:

“El contacto de lenguas a nivel del individuo da origen a diferentes tipos de comportamiento verbal bilingüe. Estos tipos de comportamiento bilingüe constituyen no solamente habla bilingüe, sino habla bilingüe representativa de las diferentes etapas del proceso de adquisición del castellano como segunda lengua”. (Escobar, 1990).

Consideramos que una ejemplificación de este postulado es el presentado en esta investigación donde el comportamiento lingüístico de los individuos bilingües Shipibo con los que hemos trabajado representa una etapa incipiente del proceso de la adquisición del castellano como segunda lengua (*interlecto*). Es decir que desde la escuela se pretende desarrollar dicha lengua a partir del aprendizaje de la lectura y escritura, a nuestro entender mecánica y deficientemente; puesto que consideramos que la mejor forma de fortalecer el desarrollo de una lengua es a partir del nivel oral de la misma y no en sentido inverso.

Además, A. M. Escobar se ha apoyado en información sociolingüística sobre sus entrevistados para hacer una correlación con las particularidades sintácticas encontradas, mientras que nosotros utilizamos información socio y psicolingüística, obtenida a través del diagnóstico y la observación en el aula, como marco referencial de nuestra exposición.

Contamos con la investigación de I. Barraza (1998) denominada “Apuntes del Castellano de Iquitos”, ella pretende hacer una descripción de la gramática de dicha variedad de castellano, más específicamente de las relaciones gramaticales donde se hace incidencia en las particularidades saltantes de esta variedad. Menciona en este trabajo exploratorio que el castellano iquiteño tiene un fuerte sustrato de lenguas indígenas de la región, especialmente los hablantes de la lengua Iquito, de los Cocama-Cocamilla y además, de los migrantes quechuahablantes. En dicho trabajo se presenta la descripción en contraste con el castellano estándar.

El trabajo de Barraza ha sido estimulante para nuestra investigación puesto que presenta mucha similitud con los hallazgos que hemos encontrado en nuestros ejemplos, aunque el trabajo de esta investigadora no ha sido hecho con bilingües amazónicos. Sin embargo, como bien ella reflexiona podría ser que esta variedad del castellano estudiada por ella tendría como sustrato alguna lengua indígena amazónica.

Ese mismo año, N. Meneses (Perú) en su tesis de maestría, llamada “Las interferencias entre el castellano y el quechua, la manifestación de la actualización nominal”, trata las interferencias gramaticales bidireccionales entre el castellano y el quechua hablado por los bilingües de la región andina del departamento de Ayacucho, específicamente en la actualización nominal.

El siguiente año, nuevamente, Meneses conjuntamente con Alonso y Falcón, elaboraron la investigación “El desarrollo del castellano de los escolares indígenas en la escuela limeña”. Dicho trabajo se define como un estudio de casos de estudiantes indígenas andinos y amazónicos y trata las dificultades en el uso del castellano escrito (sintácticas, morfológicas, lexicales, discursivas y ortográficas), las características contrastivas con los estudiantes monolingües con influencia familiar bilingüe y la creación de estrategias para atender a estos estudiantes por parte de los profesores. La muestra incluyó la participación de Shipibo y Asháninka, entre los estudiantes indígenas amazónicos.

Estos investigadores utilizan el término “desviaciones lingüísticas”, por considerarlo no comprometedor sobre el origen de estas particularidades, para distinguirlo de los conceptos de “transferencias lingüísticas” o de “interferencias lingüísticas”. Sin embargo, consideramos que este término no deja de ser comprometedor dado que nos evoca al castellano estándar como la meta a la cual los bilingües deberían aspirar; entonces, dejaría de lado conceptos relacionados al proceso de adquisición del castellano, aún en la escritura, teniendo en cuenta las carencias de la educación bilingüe para el desarrollo de las habilidades en la segunda lengua. Por otro lado, creemos que en este documento de trabajo se presenta información valiosa sobre cuestiones sintácticas, morfológicas, léxicas, discursivas y ortográficas.

A. M. Escobar (2000) presenta una nueva investigación llamada “Contacto social y lingüístico, el español en contacto con el quechua en el Perú”. Aquí la investigadora aborda el estudio del español bilingüe tomando en consideración no sólo los aspectos lingüísticos sino más bien releva el contexto histórico-cultural y demográfico de la sociedad peruana en el proceso del contacto de lenguas. Además presenta un análisis de las características lingüísticas del español en contacto.

Cuando A. M. Escobar se refiere a las interferencias lingüísticas señala que a raíz de su investigación del contacto entre el castellano y el quechua, deduce que:

“Encontramos características que no corresponden ni a rasgos de variedades diatópicas, diastráticas o históricas del español, ni son réplicas del sistema quechua. Nos encontramos ante innovaciones bilingües que, según sugerimos, se encuentran guiadas por tres fuerzas: las características promotoras del quechua, las características de la disponibilidad del español y las tendencias universales que responden a las características cognitivas que sustentan a las lenguas del mundo. Ninguna de las dos lenguas es pasiva en el contacto; al contrario, las fuerzas lingüísticas de ambas lenguas participan en la reorganización del sistema del español”. (Escobar, 2000)

Entonces, no existe una única explicación a los fenómenos que presentamos como parte de nuestro corpus, que si bien puede tener ciertos paralelismos con algunas características de la lengua materna, tampoco ésta es determinante para sostener que es la causante única de estas particularidades. Además, considerando que no presentamos análisis comparativos entre los enunciados presentados en el castellano bilingüe con equivalentes en la lengua indígena, el Shipibo; sería aventura señalar que las particularidades presentadas obedecen a la influencia única de la lengua materna.

Rescatamos la evocación a Cuervo y Guitarte que realiza A. M. Escobar al pronunciarse sobre las características sociales y lingüísticas del contacto de lenguas.

“se aceptan las diferencias entre la variedad estándar o escrita y las variedades orales y, por otro lado, se mantiene un sentido entre todos los hablantes de pertenecer a la misma cultura.” (Escobar, 2000)

Entonces, cuando en esta investigación presentamos ejemplos provenientes de textos escritos no pretendemos realizar un análisis desde el punto de vista de la normativa o del estándar, sino considerarla como una manifestación más del proceso de adquisición del castellano bilingüe de los Shipibo.

Por otro lado, en el 2001, A. Alonzo, M. Lozada y P. Falcón. presentan la investigación “El desarrollo del castellano de los hablantes indígenas amazónicos en la escuela limeña”. Este trabajo describe la concordancia en la frase nominal (FN) y frase verbal (FV) en castellano por parte de los alumnos bilingües cuya lengua materna es una lengua indígena amazónica y el castellano, su segunda lengua. Estos escolares asisten a escuelas limeñas y reciben una enseñanza en castellano en escuelas monolingües. Los alumnos seleccionados para esta muestra pertenecen a los pueblos indígenas Shipibo y Ashaninka. Sobre el

instrumento utilizado se puede decir que es una prueba que incluye comprensión de texto, análisis de estructuras sintácticas y redacción. En este trabajo se concluye que los indígenas amazónicos reproducen en la lengua escrita los errores producidos en lengua oral; existen errores sintácticos y morfosintácticos de concordancia en la Frase Nominal, entre Determinantes y Nombres, Nombres y Adjetivos, Frase Nominal y Frase Verbal; además, existe una tendencia al uso del sufijo *-mente* para verbalizar cualquier adjetivo; finalmente, se observa el uso de un número reducido de verbos en tanto variación léxica y conjugaciones complejas.

Nos parece que la conclusión presentada por estos investigadores, referente a los “errores”, para nosotros *particularidades*, manifestados tanto en el nivel oral como en el escrito, refleja también nuestro pensar sobre el tema; puesto que, a través de nuestros ejemplos, hemos detectado lo mismo en relación a la producción escrita de los niños con los cuales trabajamos.

En el 2002, N. Meneses y E. Pineda publican el “Análisis lingüístico del castellano escrito de los escolares quechuahablantes de Lima”. La realización de este análisis pretende presentar propuesta organizada sobre la clasificación de las deficiencias lingüísticas o desviaciones que presentan los escolares quechuahablantes en el empleo del castellano escrito. Entonces se señalan: dificultades sintácticas, morfológicas, léxicas discursivas, ortográficas. Este corpus recogido ha sido considerado bajo la denominación de *desviaciones lingüísticas*, a través de una metodología empírica e inductiva para obtener análisis descriptivos. Dentro del análisis de las dificultades morfológicas se observa el empleo *adecuado*¹⁴ de los morfemas flexivos y derivativos, así como a los procedimientos de estructuración aceptada de una palabra nueva. En las dificultades léxicas, se enfatizó a aquellos relacionados con el “desconocimiento léxico”, común para el aprendiz de una segunda lengua. Con respecto a las dificultades discursivas se apartaron aquellos fenómenos gramaticales a nivel oracional que vínculo con fenómenos correspondientes a la estructuración del texto escrito. Además, se incluyeron errores ortográficos. También, se distinguieron las desviaciones gramaticales que tienen carácter de trasgresión normativa. En cuanto a las dificultades sintácticas, el análisis fue más detallado, se consideró el uso de:

- **los conectores** (preposición y conjunción), referencia pronominal, determinantes / fueron analizados a base de los fenómenos de omisión, inserción y sustitución de elementos gramaticales;
- **concordancia**, ordenamiento sintáctico / carencias de concordancia y cambio de ubicación de elementos dentro de unidades sintácticas específicas.

¹⁴ Estas cursivas son nuestras, dado que lo adecuado se refiere a la norma estándar.

El 2003 se presenta el libro póstumo de L. H. Ramírez, llamado “El español amazónico hablado en el Perú”. En este trabajo Ramírez hace un análisis de las variedades dialectales del español amazónico y sostiene el contacto de esta lengua con las indígenas amazónicas. Además, realiza un análisis lingüístico interesante sobre la sintaxis del español amazónico y algunas voces regionales.

El corpus que presenta el autor está basado en su competencia lingüística como hablante de una variedad amazónica (la de Moyabamba), y material recogido de hablantes oriundos de San Martín, Yurimaguas, San Ramón, La Merced, Oxapampa, Bagua, Jaén, Tingo María, Pucallpa, y además, de material bibliográfico. Consideramos que este material es interesante desde que ofrece una visión panorámica de las variedades del español amazónico. Sin embargo, pensamos que no ofrece mayor argumentación ni explicación para explicar el contacto de lenguas, vernáculos con el español; tampoco los ejemplos presentan información relativa a su origen locativo ya pesar de mencionar la existencia de diferentes variedades del español amazónico no se ofrecen distinciones significativas entre una y otra variante, puesto que los ejemplos presentados, en su mayoría (salvo los correspondientes al componente léxico), no se vinculan con su lugar de procedencia.

En 2004, M. Romani y A. Torres desarrollaron un artículo denominado “Uso de las preposiciones castellanas por estudiantes bilingües aguaruna-castellano de la UNMSM”. Tuvieron como informantes a 8 estudiantes Aguaruna estudiantes de la UNMSM. Encontraron que los problemas más recurrentes eran la sustitución y la omisión de preposiciones. En cuanto a la sustitución de preposiciones se halla que la preposición en reemplaza tanto a la preposición a (destino) como a de (procedencia); del mismo modo, que de sustituye a por (cantidad) y a por (consecuencia).

Entonces, las autoras se adhieren a la siguiente afirmación de Weinrich.

“Si el bilingüe identifica un morfema o categoría gramatical de la lengua A como un morfema o categoría gramatical de la lengua B, es posible que se use la forma B en morfemas gramaticales que él deriva del sistema A.” (Weinrich, 1974)

Además, en cuando a las omisiones es recurrente aquella referida a la función direccional. La misma que es sustentada a través de una explicación otorgada por A. M. Escobar.

“Si una forma léxica y una forma gramatical se encuentran y ambas comparten la misma información semántica, las posibilidades de que el morfema gramatical desaparezca son mayores”. (A. M. Escobar, 1990)

Encontramos que ambos postulados son válidos podría explicar algunos de los ejemplos (similares a los anteriores) que presentamos en nuestro análisis.

Ese mismo año, N. Chávez desarrolla la investigación “El uso de las preposiciones *A*, *De* y *En* -respecto a los valores locativos- En hablantes bilingües quechua castellano”. Para conocer relaciones entre factores psicosociales y el uso de los valores locativos de las preposiciones *a*, *de* y *en* del castellano en hablantes bilingües quechua-castellano que tienen el castellano como segunda lengua; realizado en Ciudad Municipal, periferia de Arequipa. Los miembros de la muestras tienen entre 18 y 50 años. La autora concluyó que:

La preposición *de* ha tenido mayor número de omisiones que las otras preposiciones.

La preposición *en* ha tenido mayor cantidad de uso.

Los factores psicosociales¹⁵ influyen en el uso de los valores locativos de las preposiciones *a*, *de*, *en*, con una sola excepción (la instrucción del padre).

En la misma compilación de los dos trabajos anteriormente descritos, efectuada por G. Solís, A. Alonzo y P. Falcón presentan su artículo llamado “Aspectos del castellano escrito por los alumnos bilingües amazónicos del nivel superior”. Esta investigación pretende identificar las características particulares del castellano escrito de los estudiantes¹⁶ bilingües amazónicos de la UNMSM, debido a que la competencia en lengua castellana de los estudiantes indígenas está relacionada con el desempeño académico de ellos. Este artículo pone énfasis en las oraciones causales empleadas por algunos estudiantes indígenas y concluye que éstas no constituyen causa porque en las formulaciones está ausente la relación esperada causa - efecto.

15 Edad, sexo, ocupación, lugar de nacimiento, edad de llegada, tiempo de residencia, instrucción antes, instrucción después, lenguas padres, lugar de nacimiento de los padres, instrucción de la madre, instrucción del padre, lengua que habla la familia, lengua que hablan los vecinos, edad de adquisición de L₂, contexto de adquisición de L₂, duración de exposición del castellano, porcentaje de vida en Arequipa.

16 Entre los estudiantes amazónicos tenemos bilingües de las siguientes lenguas: 10 Aguaruna, 5 Shipibo, 4 Ashánika y 3 Cocama-Cocamilla.

N. Vigil, a través de la revista virtual Aportes, presenta una investigación exploratoria, de carácter heurístico previo al análisis sociolingüístico, sobre “Las subordinación sustantivas en el español de los Asháninkas”. Este trabajo fue elaborado en base a conversaciones e información proporcionada por los Asháninka bilingües en Asháninka- español. No es la intención de la autora brindar con este trabajo una explicación del español bilingüe de los Asháninka sino presentar un estudio de carácter heurístico previo al análisis sociolingüístico.

En los antecedentes, es interesante la reflexión que manifiesta esta lingüista sobre el por qué no se han realizado suficientes investigaciones sobre el español bilingüe amazónico. A continuación transcribimos su comentario:

“Nos hemos preguntado el porqué de la poca atención hacia el español amazónico y creemos que podría deberse al hecho de que históricamente el contacto entre el castellano y las lenguas amazónicas no haya sido tan continuo.

Otro motivo podría ser que la cantidad de hablantes de lenguas amazónicas es en su totalidad inferior a los hablantes de lenguas andinas y por lo tanto, la frecuencia de bilingües de cada una de las lenguas amazónicas es mínima. Así, se ha preferido dar más cabida a las lenguas andinas que a las amazónicas”.

Ya en el análisis, Vigil realiza el contraste entre la lengua A y la lengua B para comprobar la existencia de la interferencia lingüística. Concluye que en la lengua Asháninka no hay subordinación sustantiva sino cláusula verbal con dos verbos; además, motiva a profundizar el estudio del calco sintáctico de la estructura del español en las construcciones del Asháninka; al mismo tiempo que se sugiere otro calco del Asháninka al castellano. De los ejemplos presentados se asume un calco del Asháninka al castellano con el verbo “decir”, sin embargo, aún falta explorar esta situación con los verbos de “hablar”.

Consideramos conveniente citar algunos trabajos extranjeros de similar temática investigativa, como pueden ser los presentados por: C. Kessler, quien en su libro “Adquisición de Sintaxis en niños bilingües de 6 a 8 años”, se refiere a la adquisición simultánea de inglés e italiano, donde se sugiere que las estructuras compartidas por ambas lenguas se pueden desarrollar en el mismo modelo secuencial y aproximadamente al mismo tiempo.

De este trabajo rescatamos la reflexión que realiza Kessler sobre las implicaciones para el cambio de la lengua:

“The strongest implication for language change offered by this study is found in the relationship the children seemed to comprehend Standard Italian with ease even though they could only speak a dialect form of the language indicates something of the state of affaire involving the interface between the Standard language and the dialect”¹⁷ (Kessler, 1971)

Entonces, la variedad presentada en este trabajo presenta particularidades del estadio de este proceso de adquisición del castellano como segunda lengua. Aunque, como ya lo mencionamos anteriormente, no creemos que el estándar sea la meta, sino con la inteligibilidad dialectal basta; dado que la variación dialectal es un fenómeno natural de toda lengua.

2.4. Definición de términos¹⁸.

A continuación algunos términos importantes de definir para los propósitos de esta investigación:

- **Adjetivo.** Palabra que se añade al nombre para expresar la cualidad del objeto o del ser, o la noción designada por este nombre (adj. calificativo), o para permitir la actualización del nombre en una oración (adjetivo determinativo).
- **Adverbio.** Palabra que acompaña al verbo, al adjetivo o a otro adverbio para modificar o precisar su sentido. En realidad, siendo el adverbio variable, se han clasificado entre los adverbios otras palabras que no corresponden a esta definición. Tenemos adverbios de modo, cantidad, intensidad, tiempo, lugar, afirmación, negación, duda.
- **Análisis gramatical.** Ejercicio escolar mediante el que se descubre, o se hace descubrir, la naturaleza y función de las palabras que constituyen una oración dada.
- **Artículo.** Se llama artículos a una subcategoría de determinantes (en español el, la, un, una, las, los, lo, unos, unas) constituyentes obligatorios del sintagma nominal.

¹⁷ “La implicación mayor para el cambio de la lengua ofrecida por este estudio se encuentra en la relación que los niños parecen comprender entre el italiano estándar con facilidad aunque ellos solo pueden hablar en la variedad dialectal, lo cual indica un estado de que implica la interfase entre la lengua estándar y el dialecto” (la traducción es nuestra).

¹⁸ Casi todos los significados de los términos presentados en esta sección han sido extraídos del Diccionario de Lingüística de J. Dubios (1979); entonces, cuando esto no sea el caso añadiremos, al final de la conceptualización, la fuente de la cual proviene.

- **Adquisición del lenguaje.** Consiste básicamente en el proceso por el que el niño, apoyado en su dotación genética, descubre en el material lingüístico que se le ofrece, particularidades que constituyen las reglas de la lengua que hablan los que lo rodean y que él empieza a utilizar (Siguan, 2001:22).
- **Alternancia de códigos (*code switching*).** El intercambio de dos lenguas o la alternancia de códigos por parte del mismo hablante es un fenómeno común en poblaciones bilingües (Milroy y Muysken, 1995).
- **Bilingüismo.** En términos generales, el bilingüismo es la situación lingüística en la que los hablantes utilizan alternativamente, de acuerdo con el medio o las situaciones, dos lenguas distintas. Es el caso más corriente de plurilingüismo.
 “Llamamos bilingüe al sujeto que posee dos sistemas lingüísticos -dos lenguas- con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia (...) podemos distinguir distintos grados o aspectos según el bilingüe se identifique más o menos con una de las lenguas y la considere su lengua personal y dependiendo de que el ámbito de las situaciones en las que es capaz de utilizar las dos sea más o menos amplio”. (Siguan, 2001)
 “El bilingüismo aditivo: cuando la adquisición de la segunda lengua no representa un obstáculo para la primera sino más bien un estímulo para su desarrollo.
 El bilingüismo sustractivo: cuando el progreso de una lengua se hace a costa del retroceso de la otra. Y puede ocurrir incluso que la adquisición de una segunda lengua no sólo perjudique al desarrollo de la primera, sino que no sea capaz de asegurar el desarrollo normal de la segunda, en cuyo caso se ha propuesto hablar de semilingüismo, una denominación introducida por Hansegard (1975)” (Siguan, 2001).
- **Cohesión.** En glosemática, cohesión es un término genérico que incluye la interdependencia y la constelación, es decir, todas las funciones caracterizadas por presentar una o más constantes entre sus fúrtivos.
- **Comprensión.** Se dice que ha comprendido un enunciado cuando la respuesta del interlocutor, en la comunicación entablada por el locutor, se adecua a lo que este último espera. Ya sea un enunciado o un acto la respuesta efectuada.
- **Comunidad.** Se llama comunidad lingüística a un grupo de seres humanos que utilizan la misma lengua o el mismo dialecto en un momento dado, lo que les permite comunicarse entre sí. Cuando una nación es monolingüe, constituye una comunidad

lingüística. Pero una comunidad lingüística no es homogénea; siempre se compone de un gran número de grupos que tienen comportamientos lingüísticos diferentes; la forma de lengua que los miembros de estos grupos utilizan tiende a reproducir de una manera u otra, en la fonética, la sintaxis o el léxico, las diferencias de generación, de origen o de residencia, de formación, de origen o de residencia, de formación o de profesión.

- **Concordancia.** La concordancia es un fenómeno sintáctico mediante el cual, en español por ejemplo, una palabra o un pronombre dado ofrece una influencia formal sobre los pronombres que lo representan, sobre los verbos de los que es sujeto, sobre los adjetivos o participios pasados que se refieren a él. El resultado de esta influencia es que los pronombres toman las marcas de persona, de género y de número, los adjetivos y participios las de género y número del nombre o pronombre.
- **Conjugación.** Se designa bajo el nombre de conjugación al conjunto de formas provistas de afijos o acompañadas de un auxiliar que presenta un verbo para expresar las categorías de tiempo, de modo, de aspecto, de número, de persona, etc. La conjugación es un sistema, o paradigma, de formas verbales, mientras que la declinación* es un paradigma de formas nominales, pronominales o adjetivales.
- **Contacto de lenguas.** El contacto de lenguas es la situación humana en la que un individuo o un grupo se ven obligados a utilizar dos o más lenguas. El contacto de lenguas es, pues, el hecho concreto que provoca el bilingüismo o plantea los problemas de éste. Puede tener razones geográficas: en los límites de dos comunidades lingüísticas, los individuos pueden verse inducidos a ir de un sitio a otro y emplear tanto su lengua materna como la de la comunidad vecina. Es el caso, singularmente, del contacto de lenguas de países fronterizos. Puede darse también el desplazamiento masivo de una comunidad que habla una lengua dada, llamada a instalarse por cierto tiempo, por mucho tiempo o para siempre, en la zona geográfica ocupada por otra comunidad lingüística. Este tipo de contactos de lenguas, que la antigua Hispania conoció, singularmente con las invasiones germánicas o árabes, es muy frecuente en los casos de emigraciones colectivas (irlandeses o puertorriqueños a los Estados Unidos); de una manera más general, es el tipo de contactos característicos de la extensión en la mayor parte de la antigua España del castellano. Pero también hay contacto de lenguas cuando un individuo, desplazándose, por ejemplo, por razones profesionales, se ve obligado a utilizar en determinados momentos una lengua distinta de la suya.

- **Copulativo.** Se llama función copulativa de los verbos ser y estar a la función atributiva. Un verbo copulativo es un verbo que va seguido de un adjetivo o de un sintagma nominal complemento predicativo. Los verbos estar, hacerse, ponerse, quedarse, volverse, permanecer, parecer, etc.
- **Dialecto.** El dialecto es una forma de una lengua que tiene su sistema léxico, sintáctico y fonético propio y que se utiliza en un territorio más limitado que la lengua.
- **Diglosia.** En términos generales, diglosia vale a toda situación de bilingüismo. En un mismo espacio social, coexisten dos lenguas pero con un fuerte desequilibrio entre ellas. Un desequilibrio que puede ser interpretado en términos de volumen de población o de generalidad de uso, para hablar así de la lengua mayoritaria y lengua minoritaria, o ser interpretado en términos de poder, y hablar de lengua dominante y lengua dominada (Siguan 2001:33).
- **Funcionalismo.** La reflexión de la Escuela de Praga sobre la función del lenguaje ha dado origen a diversas corrientes funcionalistas, que tienden a conceder mayor atención a una determinada función del lenguaje.
- **Input.** Estímulo lingüístico que recibe el niño, el cual le sirve de modelo para recrear dicha lengua. En la literatura referida a la Segunda Lengua, se refiere al lenguaje que al que el que aprende una lengua es expuesto; pudiendo ser oral o visual y tiene que ser distinguido del *intake*, el cual es el lenguaje que está disponible para ser utilizado de alguna forma por el que aprende la lengua. En este sentido, entonces, el término “habla ambiental”, terminología proveniente de la literatura dedicada al lenguaje del niño es más apropiada porque no implica nada sobre el resultado del *input*. El *input* es modificado, controlado o limitado por el que otorga el *input*.
- **Interferencia.** Se dice que hay interferencia cuando un sujeto bilingüe utiliza en una lengua-meta A un rasgo fonético, morfológico, léxico o sintáctico característico de la lengua B. El préstamo y el calco se deben frecuentemente, en su origen, a interferencias. Pero la interferencia es individual e involuntaria, mientras que el préstamo o el calco están en vías de integración o están siendo integrados a la lengua A.
- **Interlengua.** Es un sistema gramatical y léxico coherente, con sus reglas propias, similar al del niño que está aprendiendo a hablar en su primera lengua, un sistema

limitado pero adecuado a sus necesidades y que con el tiempo, y a medida que progrese en sus aprendizajes, irá ampliándose y acercándose a la competencia plena en la segunda lengua. La interlengua está impregnada de elementos de la primera lengua, y es este punto el que acostumbra a centrar el interés y la preocupación de los profesores que tienden a olvidar que la existencia de la interlengua como un sistema lingüístico coherente es lo que posibilita los avances posteriores (Siguan, 2001:105).

- **Interlecto.** La variedad bilingüe del castellano hablada por los bilingües en las etapas tempranas del proceso de adquisición (Escobar, 1978).
- **Lengua.** La lengua es un objeto funcional, que sirve, bien para expresar el pensamiento (logicismo), bien para unir los dos planos de la significación (formalismo hjelmsleviano), bien para comunicarnos (funcionalismo) (Gutiérrez, 1997).
- **Lengua materna.** Se denomina lengua materna a la lengua en uso en el país de origen del locutor y que éste adquiere desde la infancia, en su aprendizaje del lenguaje.
- **Lengua segunda** (segunda lengua o L₂). La segunda lengua que se adquiere, llámese también así a las sucesivas, también.
- **Mezcla de códigos** (*code mixing*). Son interferencias, que pueden tener motivos diversos y tomar formas muy variadas pero que, en definitiva, constituyen un atentado contra la corrección del código utilizado. Y la falta de corrección puede interpretarse a su vez como un conocimiento insuficiente de la lengua y por tanto como un bilingüismo imperfecto.
- **Output.** Es el habla, la performance del hablante, que en cierta forma es el reflejo del *input*. Es el proceso de producción o el producto.
- **Preposición.** La preposición es una palabra invariable que tiene por función unir un constituyente de la oración a otro constituyente de la oración, indicando eventualmente una relación espacio-temporal.
- **Producción.** Se llama producción a la acción de producir, de crear un enunciado mediante las reglas gramaticales de una lengua.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Metodología de recolección de corpus.

La recolección del corpus se realizó en dos etapas¹⁹. En primer lugar, se tomó nota de las emisiones peculiares de niños bilingües Shipibo²⁰, éstas se daban en situaciones comunicativas libres. Habitualmente se extraían de las intervenciones orales de los niños en las aulas o de conversaciones espontáneas con ellos. Optamos por no intimidar a los niños con grabadoras desde el inicio, puesto que, necesitábamos ganarnos la confianza de ellos en los primeros encuentros.

En la segunda etapa, grabamos a algunos niños bilingües, les pedimos que nos relataran en castellano, algún cuento²¹ o que nos describieran alguna actividad, por ejemplo, hacer collares o pescar. Pero ellos preferían contarlo en su lengua materna, sólo después, regularmente, relataron en castellano. En otras oportunidades, les pedimos a los niños que escribieran un relato o cuento en castellano; es importante destacar que los escritos de los niños guardan una relación muy estrecha con sus emisiones orales en castellano, éstos nos

19 La recolección de la información ha sido considerada en dos etapas porque nos parecía adecuado que inicialmente los niños estuvieran familiarizados con el investigador y se entablaran lazos de confianza; entonces, posteriormente, se les podría solicitar alguna narración más extensa.

20 Los criterios de selección fueron los siguientes: niños y niñas entre 11 y 14 años que estén cursando el tercer ciclo de educación primaria; tienen como lengua materna al Shipibo; son hijos de padres que hablan Shipibo; y que viven cotidianamente en sus respectivas comunidades.

21 Decidimos solicitar a los niños que nos relataran cuentos dado que la literatura oral está muy presente en su realidad familiar. En las noches, aún en nuestros días, se suelen reunir algunos niños para que algún abuelo u otro adulto de la familia les relate algún cuento. Generalmente, es a través de los cuentos que se transmiten valores y concepciones culturales necesarias para vivir en comunidad.

sirvieron para a) elaborar un periódico mural en lengua materna y en segunda lengua (CN Patria Nueva), b) realizar un pequeño y espontáneo “concurso” de cuentos entre algunos niños (CCNN Callería y San Francisco) y c) apoyar las prácticas docentes de los estudiantes EBI del ISPPBY en el área de comunicación integral (CN Santa Clara, CN San Francisco). Por la naturaleza este trabajo exploratorio, no hemos incluido las versiones en lengua materna.

Cuando tuvimos todo el material recolectado transcrito, seleccionamos las emisiones más representativas del habla de los niños bilingües Shipibo-castellano. Posteriormente, iniciamos el análisis de cada una de ellas. Este trabajo ha permitido arribar a conclusiones sobre la elaboración de la sintaxis del castellano del niño bilingüe Shipibo.

3.2. El corpus.

El corpus que se analiza está constituido por 144 oraciones, éstas pertenecen a niños y niñas que tienen entre 11 y 14 años de edad, estudian en el tercer ciclo de primaria, han nacido en las comunidades indígenas estudiadas y tienen como primera lengua el Shipibo y como segunda al castellano.

3.2.1. Metodología de análisis del corpus.

Luego de la selección de las oraciones que conforman el corpus, se inició el análisis de las mismas. El análisis se realizó en base a los trabajos de S. Gutiérrez, I. Bosque y V. Demonte.

3.3. El universo.

El presente trabajo de investigación se realizará con:

Con los niños de la comunidad Shipibo de San Francisco, Santa Clara, Patria Nueva y Callería (Ucayali, Perú) que tengan como primera lengua al Shipibo, y como segunda lengua al castellano.

3.3.1. La muestra.

Conformada por el 10 % de la población total de niños de 11 a 14 años de edad pertenecientes al tercer ciclo de educación primaria en las comunidades de San Francisco, Santa Clara, Patria Nueva y Callería. Consideramos trabajar con niños de esas comunidades

indígenas por diversos motivos. El primer motivo sería porque son comunidades aledañas, que se encuentran en una relación de mayor a menor cercanía a la ciudad de Yarinacocha – Pucallpa, zona denominada como mestiza y castellanohablante en casi su totalidad (aunque hay que recordar que Yarinacocha alberga a un considerable número de Shipibo de diversas comunidades que residen ahí de forma permanente o temporal. El siguiente argumento se encuentra relacionado con el conocimiento previo que hemos tenido con cada una de esas comunidades, y por lo tanto, un más sencillo acceso a la escuela y a sus estudiantes. Nuestro tercer argumento se vincula a la necesidad de percatarnos sobre las semejanzas y distinciones en cuanto al desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes en cada una de las comunidades, así como apreciar si existen diferencias significativas en cuanto a los resultados obtenidos de la recolección del corpus en castellano.

A continuación presentamos la relación entre comunidades donde se realizó la investigación, el número de niños que fueron sometidos a nuestros instrumentos, la edad, el género y el año de estudios que cursan en la escuela.

En San Francisco, la comunidad más cercana a la ciudad de Yarinacocha (a unos 40 minutos en bote a motor o peque-peque), hay un total de 16 niños, cuya edad promedio es 11.25 años. Entre ellos, una mitad son niños y la otra niñas. Todos estos niños cursan el 6to. grado.

En Santa Clara, comunidad aledaña a San Francisco (20 minutos a pie aprox.) participaron igual número de niños que en San Francisco. La edad promedio de éstos es 11.18 años; con igual proporción de género. La diferencia estriba en el año seguido, dado que 10 estudian 5to. grado y 6 el 6to. grado.

En Patria Nueva, comunidad ubicada a unas 6 horas en bote a motor del Puerto de Yarinacocha, tenemos 11 niños cuya edad promedio es 12.18 años; donde hay 3 niños y 8 niñas. De estos niños, 5 niños son de 5to. y 6 de 6to. grado.

En Callería, comunidad ubicada a 20 minutos en peque-peque de la anterior, contamos con la participación de 12 niños; 8 varones y 4 mujer; 5 de ellos estudian el 5to. grado y 7 el 6to. grado.

Contamos con la participación de 55 niños, sin embargo, sólo trabajamos con los datos que corresponden a 37 niños que presentaban particularidades importantes para los propósitos de la investigación. Cabe destacar que la información proporcionada por algunos niños fue desechada porque no ofrecían suficiente material para poder extraer ejemplos pertinentes; algunas entrevistas fueron contestadas con palabras o frases sueltas, otros textos escritos eran ilegibles y proporcionaban poco material textual.

Además de las conversaciones con los niños, se realizó una encuesta de carácter sociolingüístico²² y un concurso de textos escritos para la implementación de un periódico mural escolar.

Los ejemplos presentados contemplan, entre paréntesis, información relativa a: Comunidad de procedencia del niño, un número para si se desea ver en el anexo 2 el género, tipo de texto (oral/escrito), edad del niño. A continuación un cuadro que muestra la correspondencia entre comunidad, edad del entrevistado, género y grado que cursan.

Comunidad	Edad		Hombre	Mujer	Grado	
					5to	6to
San Francisco	11 años	08 niños	08	08	--	16
	12 años	03 niños				
	13 años	03 niños				
	14 años	02 niños				
Santa Clara	11 años	13 niños	08	08	10	06
	12 años	03 niños				
	13 años	--				
	14 años	--				
Patria Nueva	11 años	01 niño	03	08	05	06
	12 años	01 niño				
	13 años	02 niños				
	14 años	07 niños				
Callería	11 años	02 niños	08	04	05	07
	12 años	01 niño				
	13 años	02 niños				
	14 años	01 niño				

²² Cuyos resultados no serán expuestos a profundidad en esta investigación para no perder de vista nuestros objetivos. Sin embargo, consignaremos algunas conclusiones, extraídas del mismo, que nos apoyan en la explicación de la caracterización del bilingüismo del niño Shipibo. El modelo de la encuesta aplicada, por ser uno de nuestros instrumentos de trabajo, se presenta dentro de los anexos.

3.3.3. Instrumentos de la investigación.

Material Oral, grabaciones de:

- Conversaciones espontáneas que los niños realicen mientras juegan entre ellos.
- Conversaciones de los niños con el maestro.
- El relato de cuentos.
- Conversaciones con la entrevistadora sobre distintos tópicos motivadores.
- Material Escrito, bibliografía para identificar los antecedentes de esta investigación, así como para sustentar el marco teórico al cual nos adscribimos. Por otro lado, textos escritos en castellano de los niños Shipibo.

CAPÍTULO IV

MARCO TEÓRICO

4.1. Introducción.

Dada la naturaleza del planteamiento de nuestro trabajo, hemos visto por pertinente sustentar nuestra investigación en dos tipos de marco teórico distintos. Por un lado, la correspondiente al bilingüismo, segundas lenguas y lenguas en contacto; base de nuestro análisis. Y, por el otro, la vinculada a aspectos teóricos de descripción del nivel sintáctico para los efectos del corpus.

4.2. Referente al bilingüismo, segundas lenguas y lenguas en contacto.

Un hecho muy importante en nuestro trabajo es la noción de bilingüismo y de adquisición de una segunda lengua y del contacto lingüístico. Para tal efecto, hemos revisado autores que trabajan el tema; de tal manera que podamos tener la base teórica para el análisis de nuestra investigación.

S. Gass discute sobre la necesidad de la existencia de un modelo interactivo que incorpore todas las cualidades para la adquisición de la segunda lengua (L_2); y presenta las diversas etapas que transforman el *input*, a través de etapas intermedias del *input* percibido e *input* comprendido, *intake* e interacción, en el output de una segunda lengua.

Consideramos que esta información nos puede ser importante para darnos cuenta del proceso de desarrollo de una segunda lengua; en nuestro caso, el castellano que los niños del presente estudio están aprendiendo.

Por otro lado, encontramos que el *input* percibido caracteriza el conocimiento de la nueva información de L₂ que aún no es parte del repertorio del que aprende la L₂. Mientras que el *input* comprendido²³ va más allá del simple acto de reconocimiento; pudiendo ser analizado y con el potencial de ser asimilado a través del proceso de *intake*. Por lo anterior descrito, el proceso psicolingüístico ocurriría en esta etapa donde la nueva información puede ser vinculada al conocimiento almacenado existente.

En este punto, nos es necesario manifestar que, tal y como lo hemos expresado en el acápite correspondiente a las "Anotaciones sobre el bilingüismo y la escuela Shipibo", los niños, materia de esta investigación, no reciben *input* suficiente en castellano fuera de las aulas escolares; es más, tampoco se podría considerar que dentro de las aulas el *input* proporcionado por el docente sea el adecuado para que el niño desarrolle de manera natural esa segunda lengua.

Adicionalmente podemos mencionar que S. Gass considera una etapa llamada integración, la cual implica el almacenaje de la nueva información para un uso posterior, formulación de la hipótesis, y confirmación o reformulación de las hipótesis existentes. La etapa final es el *output*²⁴, la cual es una "manifestación abierta/patente" del proceso de adquisición.

Consideramos que el *input* que los niños Shipibo reciben del castellano es insuficiente para el normal proceso de adquisición de una segunda lengua. Es por ello que el *output* en el castellano oral de los niños demora más tiempo en manifestarse o las emisiones, tanto orales como escritas, generalmente son someras y básicas.

Se dice que estas diversas etapas pueden ser influenciadas por varios factores, tales como grado de perceptibilidad y frecuencia, conocimiento previo, y atención, así como por factores afectivos vinculados al uso de la lengua.

Este aspecto ha sido tomado en cuenta al momento de la elaboración de la contextualización del castellano como segunda lengua de los niños Shipibo; dadas las características de las comunidades, aspectos sociales, educativos.

23 El *input* comprendido es diferente del *intake* (incorporación en la gramática de L₂). El *input* puede ser comprendido "con la finalidad de una interacción conversacional", es decir, el *input* comprendido, puede "ser utilizado con el fin de aprender", es decir, el *intake*. (Gass, 1997).

24 El *output* (no debe ser comparado con la gramática internalizada) es la manifestación abierta/patente del que adquiere el conocimiento de una L₂, y puede ser influenciado por factores tales como confianza y la consistencia de la representación del conocimiento. (Gass, 1997)

Aquellos que se adhieren a la posición innatista sostienen que aquel que aprende arriba a la tarea de aprendizaje con el conocimiento estructural que le permite construir una gramática del lenguaje que está siendo aprendido sobre la base de una información limitada. La posición opuesta sostiene que la adquisición del lenguaje y la interacción social son roles mutuamente dependientes y que la adquisición del lenguaje no puede ser entendida sin tomar en cuenta el contexto en el que ocurre.

Nosotros consideramos que, si bien es cierto, la posición innatista refleja el proceso natural del ser humano de recrear la gramática de la lengua que se adquiere en base al *input* percibido; creemos que la existencia de este *input* está vinculada a la interacción social a la que se ve expuesto aquel que aprende la lengua. Entonces, el contexto en el que la adquisición del lenguaje se manifiesta está ligada al *input* como base para la recreación de la gramática por parte del hablante; la misma que se hace patente a través del *output*²⁵, sus emisiones.

Como bien dice Susan Gass, cuando los individuos están escuchando, ellos pueden tener una comprensión general del mensaje sin entender el lenguaje_ sintaxis específica de la lengua meta. Sin embargo, en la producción algún tipo de conocimiento rudimentario de la sintaxis (al menos) es necesario; cuando se habla, los elementos de una oración o de un enunciado deben ser puestos en algún orden.

Este punto es interesante porque nos recuerda que la producción en castellano de los niños Shipibo, tanto la oral²⁶ como la escrita, es muy básica; solo un 22 % manifiesta hablar regular el castellano mientras que el 77 % refiere hablar poco castellano (ver cuadro en el acápite 2.2.). Al mismo tiempo que sorprende que los niños aseguren que un 66 % de ellos escribe mucho en castellano. Entonces, encontramos ahí una respuesta que nos vincula con la adquisición de estructuras sintácticas del castellano, aprehendidas a partir de la comprensión oral, la misma que requiere del *input* del cual se nutrirá el castellano que adquiera el niño.

Siguiendo esta lógica, con la producción, cada uno es forzado a poner las palabras en alguna estructura sintáctica. La producción luego, “debe forzar al que aprende la lengua a realizar el proceso desde la semántica hacia la sintaxis”. El proceso del lenguaje sólo en el

25 La conversión del *input* en *output*: *Input* percibido, *input* comprendido, *intake*, integración, *output*. 1. Percibir; es el proceso de entender por el cual cada cualidad nueva que es observada en un objeto que está inicialmente relacionado a las experiencias pasadas (brecha entre lo que el que aprende la lengua ya sabe y lo que está por saber). 2. *Input* comprendido; el foco está en el que escucha (el que aprende) y que se amplía a lo que él o ella entiende. 3. *Intake*; proceso de asimilar el material lingüístico, actividad mental que media entre el *input* y las gramáticas. Proceso selectivo. Si el *input* es notado entonces se convierte en *intake*. 4. Integración. (*Integration*); 4.1 Desarrollo *per se* de la gramática personal de la segunda lengua; 4.2 Almacenamiento (*storage*). 5. *Output*; no es un estadio verdaderamente en el proceso de la adquisición pero es más hábilmente caracterizado como una manifestación evidente del proceso. El *output* tiene un rol activo en la adquisición en el que sirven para probar hipótesis. El *output* ejerce un efecto en lo sintáctico más que en solamente el análisis semántico del lenguaje. (Gass, 1997)

26 Puesto que la escrita está más vinculada a los “dictados”, los que la convierten en una actividad casi mecánica y sin mucha “creatividad productiva”.

nivel del significado no será ni servirá para el propósito de entender la sintaxis del lenguaje, un nivel de conocimiento es esencial para la producción del lenguaje. (Gass, 1997).

Es interesante el aporte de S. Benavente (1998) sobre la educación en zonas de contacto lingüístico²⁷ porque concluye lo siguiente:

- Cuando el alumno sale del sistema de educación formal lleva consigo dificultades al leer, escribir, al hablar, en el dominio y aplicación de los conocimientos, en el manejo de las estrategias comunicativas e intelectuales; convirtiéndose algunos en semianalfabetos posteriormente.
- Existe poca fluidez verbal, hay problemas en la recepción y producción lingüística. No hay logro de la competencia comunicativa. El dominio de la lectura y escritura es mínimo y defectuoso, a pesar que es el instrumento que se utiliza en toda la primaria, secundaria y en el nivel superior. Se encuentran usos inestables o interferencias en diferentes niveles del castellano que es la lengua de instrucción de la educación. En el nivel morfosintáctico hay una serie de omisiones, adiciones, sustituciones, duplicaciones de los constituyentes. Entonces, ese alumno no podrá usar la lengua para significar y para comunicarse debidamente en esa lengua de instrucción en situaciones y contextos diversos. El alumno aprende a leer mecánicamente, no logra comprender lo que lee.
- Existe una estrecha relación entre el nivel de manejo de las habilidades lingüísticas y el nivel de éxito o fracaso del educando en el sistema formal de educación tradicional.

Concordamos por lo expresado por Benavente; consideramos que la escuela bilingüe tiene un rol muy importante en el desarrollo de la segunda lengua, el castellano. Quizás el caso andino (expresado por Benavente) sea un tanto distinto al amazónico, dado la dificultad de acceso a las comunidades indígenas en cuestión por parte de hispanohablantes y a los procesos migratorios de cada zona. Sin embargo, creemos pertinente resaltar que las habilidades lingüísticas de primer orden, las del nivel oral, no son trabajadas suficientemente en la escuela, ahí su fracaso o poco éxito.

M. Siguan (2001) toma muy en cuenta las sociedades en las en las cuales las lenguas se encuentran en contacto, las analiza desde el punto de vista de las consecuencias de esta

27 La mayoría de los niños que en el mundo entran precozmente con contacto con dos lenguas pertenecen a niveles sociales poco favorecidos y lo hacen en situaciones de emigración o de minorías lingüísticas marginadas, lo que a su vez implica, a menudo, tensiones o conflictos entre las lenguas y entre las poblaciones que las hablan. Los estudios que toman como objeto las lenguas en contacto pertenecen al campo de la sociolingüística más que a la psicolingüística. (Siguan, 2001).

convergencia, es por ello que también realiza una propuesta de políticas lingüísticas para la resolución de conflictos generados por el bilingüismo.

“En una primera aproximación se podría decir que una sociedad bilingüe es una sociedad en la que existen o abundan los individuos bilingües, pero ésta no es su característica principal. Más apropiado es decir que una sociedad en la que dos o más lenguas, o una sociedad plurilingüe es una sociedad en la que dos o más lenguas tienen algún tipo de vigencia social, lo cual significa que son usadas en determinadas situaciones de acuerdo con normas explícitas o implícitas. Generalmente, por no decir siempre, en las sociedades en las que ocurre esto las lenguas no tienen el mismo estatus ni cumplen las mismas funciones, y estas diferencias se traducen en diferencias de prestigio, que a su vez están relacionadas con la situación de los grupos que las tienen como primera lengua”. (Siguan 2001)

Vinculando lo anterior al caso del pueblo Shipibo, podemos decir que en las comunidades indígenas en las cuales hemos trabajado el Shipibo y el castellano no se encuentran en la misma situación. Es decir, por un lado, el Shipibo es hablado por las comunidades en general y aunque es considerada formalmente como lengua de instrucción, dentro de las escuelas bilingües, junto con el castellano no tienen el mismo estatus. Esto se ve reflejado en el uso de las lenguas en el aula; el Shipibo está cimentado oralmente en todos los estudiantes pero en la escuela no se incentiva el desarrollo del nivel escrito; por otro lado, el castellano, en la “práctica”, es considerado como prioritario en la formalidad, fomentándose su literalización, pero sin un proceso consciente de oralidad. Por otro lado, fuera de la escuela, pero dentro de la comunidad, es la lengua Shipibo la que tiene supremacía por sobre el castellano porque las interrelaciones (orales, fundamentalmente) se expresan en la lengua indígena. Sin embargo, es cierto que, como dice Siguan, las sociedades que no han desarrollado un sistema de escritura poseen una cultura ligada a la oralidad que puede resultar seriamente amenazada por la introducción de una lengua que, por el solo hecho de ser escrita, lleva implícitos otros valores.

“Si queremos propiciar el logro de habilidades comunicativas²⁸ cognitivamente exigentes (Cummins, o. cit.), como leer y escribir textos complejos, debemos asegurarnos de que estén presentes ciertas

²⁸ En cuanto a las dimensiones de la competencia lingüística, tenemos 4 dimensiones: comprensión oral (entender), comprensión escrita (leer), producción oral (hablar) y producción escrita (escribir). En importante saber que al momento de examinar la competencia sintáctica hay que elegir las reglas con las cuales trabajar y el criterio que las avala. (Siguan, 2001)

habilidades básicas, tales como la de hablar y comprender. Estas habilidades se desarrollan mejor en contextos que resulten comprensibles y agradables para el niño, es decir, en los que se sienta cómodo y seguro (Krashen, o. cit.). Las habilidades cognitivamente exigentes -como la lectura y escritura de textos complejos- progresarán en forma gradual”. (Sánchez, 2001).

Esta reflexión sobre las habilidades comunicativas que resalta L. Sánchez avala lo que hemos venido diciendo sobre la escuela y el desarrollo de las habilidades de la segunda lengua en la escuela, como fuente de *input* en castellano.

El proceso de adquisición está determinado por el uso que el sujeto hace de las oportunidades formales y espontáneas que se le ofrecen para utilizar la nueva lengua. Y finalmente, en los resultados conseguidos se pueden distinguir los que son estrictamente lingüísticos de los que se refieren a la capacidad de comunicación con los individuos que hablan la nueva lengua o de acercamiento afectivo al grupo de los que la hablan y a sus manifestaciones culturales. Aquí se propone distinguir en distintos niveles:

1º Factores del propio sujeto: edad²⁹, inteligencia, aptitudes generales intelectuales y aptitudes lingüísticas.

2º Actitudes ante las lenguas en presencia y motivación para su adquisición o perfeccionamiento. Depende de la historia del sujeto y de las condiciones sociales en las que le aparecen las lenguas.

3º Forma de adquisición de la segunda lengua: espontánea o a través de algún sistema de enseñanza. Se debe distinguir entre los diferentes tipos de esta enseñanza, tanto según la metodología utilizada por el profesor como según la manera en que el profesor la utiliza.

29 El autor nos recuerda que Lennenberg (1967) sostiene la creencia de que el cerebro infantil tiene una flexibilidad que le facilita estos aprendizajes tempranos, una capacidad que pierde pronto, y a partir de ello los aprendizajes lingüísticos deben ser más reflexivos (aún sin comprobación neurológica) pero lo cierto es que la laringe infantil, durante una época, está abierta a modular toda clase de sonidos, una flexibilidad que pierde a medida que consolida los de la lengua que normalmente habla. Por otro lado, también señala que Cummins (1981) establece que transcurren dos años desde el momento en que el alumno entra en primer lugar en contacto con otra lengua hasta el momento en que es capaz de comunicar en esta lengua y al menos otros dos, o más, hasta que es capaz de recibir enseñanzas escolares en la nueva lengua. Además, anota L. Sánchez (2001) que Snow y Hoefnagel-Hoehle, 1978, demostraron que, mientras en las etapas iniciales adolescentes y adultos parecen aprender la lengua más rápidamente, en el largo plazo son los niños quienes obtienen iguales o mejores resultados.

4° Criterios con los que se va a valorar este éxito; estos criterios pueden ser de orden exclusivamente lingüístico o de orden social y cultural. (Siguan, 2001)

Los niveles anotados arriba son parte de la contextualización de la adquisición de una lengua. Por lo tanto, nos ayudan a tener una visión panorámica del estado de las lenguas en contacto; tanto de la segunda lengua como de ésta en relación con la lengua materna.

“La motivación y actitudes en las distintas formas de adquisición de una segunda lengua varía según las situaciones en las que se produce el contacto lingüístico. En unos casos el sujeto podrá elegir la lengua de comunicación y en otros casos sólo podrá comunicar en la del interlocutor, en unos casos se sentirá en posición de superioridad frente a los que no hablan su lengua y en otros casos ocurrirá a la inversa y se sentirá inferior mientras no logre dominar la lengua del país al que ha llegado. Es una motivación, en gran parte, social.

Los comienzos del habla y sus progresos en los aprendizajes lingüísticos son el resultado del deseo, o de la necesidad, de comunicarse con los que le rodean”. (Siguan, 2001)

La motivación personal también es un aliciente para aprender una segunda lengua. Cuando el niño no siente la necesidad de aprender la segunda lengua, puesto que no tiene con quien interrelacionarse en ella; ya que, en su entorno, todos se comunican eficientemente en su lengua materna, resulta difícil hacerle comprender al niño que, a largo plazo, fuera de la comunidad por la creciente migración a la ciudad, le será útil comunicarse en castellano.

Siguan nos recuerda que Krashen (1981) realiza una distinción entre la adquisición de una segunda lengua y el aprendizaje de una segunda lengua; donde la adquisición es el proceso por el que el niño en su primera infancia espontáneamente se hace capaz de hablar en la lengua en la que hablan los que le rodean, y adquisición es igualmente el proceso por el que el mismo niño, o adulto, puestos en contacto frecuente con otra lengua, y obligados a comunicar en ella, acaban también dominándola. Se le llama aprendizaje de una segunda lengua al proceso por el que en el marco de un programa de enseñanza el aprendiz adquiere el vocabulario y las reglas gramaticales de la otra lengua de una manera sistemática y poniéndolos en relación con el vocabulario y la gramática de su propia lengua. Lo que caracteriza a este aprendizaje es su carácter analítico, descompone la nueva lengua en sus

elementos léxicos y sintácticos para poder asimilarlos. Los progresos en la adquisición del lenguaje son un descubrimiento hecho posible por estructuras mentales y una construcción a partir de los elementos del *input* lingüístico de los interlocutores del niño.

Asumiendo que la propuesta teórica/ideal de la Educación Bilingüe Intercultural, pretende promover bilingües que manejen eficientemente ambos códigos lingüísticos nos inclinamos al término de *adquisición* en lugar de *aprendizaje* de una segunda lengua. Donde la primera implica un proceso natural y gradual de la segunda lengua, mientras que el segundo término posee una carga más mental y, en cierto modo, memorística y poco flexible. Pero, donde ambas lenguas podrían gozar de espacios respetuosos y convivir en armonía sin implicar la *muerte* de una a favor de la otra; sino, tan sólo un *cambio de código*³⁰ de acuerdo al cambio de contexto.

Por otro lado, es importante acercarnos a la conceptualización de la *interferencia*³¹ lingüística, la cual empieza por ser un acto individual, que ocurre en el comportamiento de un bilingüe (estudiado por la psicolingüística), pero puede acabar incrustándose en el código lingüístico usado por el conjunto de los hablantes, con lo que se convierte en un hecho social (estudiado por la sociolingüística). Existen interferencias de distintos tipos: fonéticas y prosódicas, ortográficas, léxicas y semánticas, morfosintácticas y gramaticales. También aquellas vinculadas a la estructuración del texto o del discurso y las que pueden considerarse alternancia de lenguas.

Como lo mencionamos en el acápite 2.2., los adultos Shipibo que radican en Yarinacocha, Pucallpa presentan interferencias del castellano en sus discursos en lengua indígena.

Se menciona también a Ferguson quien, en 1959, usa el término *diglosia* para denominar las situaciones a las que en el interior de una misma sociedad conviven una o varias variedades dialectales que son las que se utilizan en el lenguaje oral y en la vida

30 La alternancia de códigos y mezcla de códigos son dos tipos de hechos totalmente distintos, el primero consustancial con el bilingüismo y el segundo propio de un bilingüismo limitado o defectuoso. Hay bilingües que pasan de uno a otro código en el curso de un mismo intercambio de información y con el mismo interlocutor, emitiendo unas frases en una lengua y otras en otra. Cuando esto ocurre el cambio de códigos se convierte en una forma de mezcla de códigos y se puede atribuir a las mismas causas, una cierta insuficiencia en la separación entre los dos códigos, y se pueden analizar de la misma manera.

31 La gramática de las interferencias, Poplack (1980), ha propuesto un par de reglas para explicar esta dificultad: 1º La constricción del morfema libre, la interferencia de un morfema y una forma lexical no puede producirse si la forma lexical no se puede integrar fonológicamente en el lenguaje del morfema; 2º La constricción de la equivalencia, se refiere a las interferencias que he calificado de mezclas de códigos, que afectan no a un solo morfema sino a varios elementos lingüísticos, y dice que la interferencia tenderá a ocurrir en los puntos en los que la yuxtaposición de elementos de las dos lenguas no viola una regla sintáctica de cualquiera de las dos lenguas. Lo cual significa que las interferencias se sitúan en los límites de las estructuras sintácticas que son comunes a las dos lenguas. La explicación de las interferencias y las mezclas morfosintácticas entre cada par de lenguas requieren reglas específicas.

cotidiana y una variedad de la misma lengua, altamente codificada, y que con frecuencia presenta rasgos arcaicos, que se utiliza en las ocasiones formales y en las funciones elevadas y que es la única que se utiliza por escrito que es objeto de enseñanza. Posteriormente Fishman (1963) notó que esta situación ocurría entre lenguas totalmente distintas e independientes entre sí y que originalmente podrían haberse hablado por poblaciones distintas. La noción de diglosia podía aplicarse a cualquier situación de lenguas en contacto que implicaba diferencias funcionales, lo que ocurre en casi todos los casos. Fishman propuso distinguir 4 situaciones típicas que relacionaban diglosia y bilingüismo: diglosia con bilingüismo y sin bilingüismo, bilingüismo con diglosia y sin diglosia.

El desequilibrio entre las lenguas en una situación diglósica es el resultado directo de las diferentes funciones sociales que éstas permiten cumplir o en las que éstas se utilizan. En las formas más típicas de diglosia la lengua fuerte, además de ser la lengua familiar y cotidiana de una parte de la población, es la única que se utiliza en la administración, en la enseñanza en todos sus niveles, en los productos culturales; mientras que la lengua débil se utiliza exclusivamente como lengua familiar y cotidiana por otra parte de la población. Dentro de este esquema general caben variantes, por ejemplo, donde la lengua débil puede jugar un papel nulo en las funciones sociales más formales o puede tener alguna presencia en la enseñanza, en las producciones culturales, en los medios de comunicación; lo que autoriza a hablar de grados o de modalidades de diglosia.

En el Perú la población que habla quechua representa un 27 %. Aunque desde hace un tiempo se anuncian medidas a favor del quechua y de otras lenguas, en la práctica la marginación sigue siendo predominante y la emigración del campo a la ciudad acostumbra acarrear la pérdida de la lengua.

En las situaciones de aislamiento se reduce al mínimo los contactos lingüísticos, abundan los monolingües y los bilingües tienen un conocimiento limitado de la lengua predominante en el país. A la inversa, y con escasas excepciones, estas lenguas están socialmente desvalorizadas y el resto de la población no siente ningún interés por conocerlas. Los miembros de las etnias tienen una alta conciencia de su identidad, pero también de su situación de inferioridad. En unos casos se trata de minorías lingüísticas viviendo en condiciones muy primitivas y con poblaciones muy reducidas. Su capacidad para superar sus limitaciones e incorporarse a la vida política y social del conjunto del país es muy reducida y prácticamente nula, y sólo pueden confiar en una acción gubernamental asistencial. En otros casos se trata de poblaciones indígenas numerosas, con formas de vida tradicionales pero no primitivas, pero serían necesarios cambios importantes en la estructura sociopolítica de los países en los que residen para que pudiesen intervenir en la vida colectiva y mejorar su situación.



C. Silva-Corvalán (2003) reflexiona sobre la importancia del bilingüismo aditivo para las poblaciones indígenas, lo cual conlleva necesariamente a que las lenguas involucradas estén en un nivel de equitatividad con apoyos equilibrados. Sólo entonces, la escuela podría otorgar condiciones para el mantenimiento y desarrollo de ambas como lenguas primarias. Señala, sin embargo, que la diglosia entre la lengua oficial o mayoritaria y las minoritarias se encuentran en situación dispar; ocasionando que la primera se hable en ámbitos públicos y oficiales, mientras que las segundas sólo a niveles familiares y privados.

Estos factores sociales, además de la escolaridad de alguna o ambas lenguas, provocan el desarrollo dispar de la competencia léxica, sintáctica y morfológica en castellano en diferentes hablantes.

J. C. Godenzzi (2003) cuando escribe sobre el castellano en poblaciones indígenas, manifiesta que los desplazamientos poblacionales intensifican las recíprocas transferencias entre las lenguas:

- a) los vernaculohablantes introducen hispanismos al hablar, y los hispanohablantes adoptan también términos léxicos indígenas;
- b) los migrantes ponen entre paréntesis sus lenguas vernáculas y se lanzan a comunicarse en castellano, interfiriéndolo en todos sus niveles: fonológico, gramatical y discursivo. Propone algunos contextos sociolingüísticos en los que suele darse el aprendizaje del castellano por parte de las poblaciones indígenas; sustentada en dos criterios: tanto en la frecuencia de uso de la lengua vernácula y del castellano local; como en el grado de exposición al castellano estándar.

Bajo el primer criterio estarían:

- 1) Alta frecuencia de uso de la lengua vernácula; baja frecuencia de uso del castellano local.
- 2) Alta frecuencia de uso de la lengua vernácula; frecuencia media de uso del castellano local.
- 3) Alta frecuencia de uso de la lengua vernácula; alta frecuencia de uso del castellano local.
- 4) Frecuencia media de uso de la lengua vernácula; alta frecuencia de uso del castellano local.
- 5) Baja frecuencia de uso de la lengua vernácula; alta frecuencia de uso del castellano local.

Con el segundo criterio:

- a) Ausencia de exposición significativa al castellano estándar
- b) Presencia de exposición significativa al castellano estándar

Por lo tanto, se obtienen 10 tipos de contexto sociolingüístico.
(Godenzzi, 2003).

Según la propuesta de Godenzzi, las comunidades Shipibo en las cuales se realizó el trabajo de campo, podrían ser definidas de la siguiente manera:

CN Callería, CN Patria Nueva, CN Santa Clara, CN San Francisco³². Alta frecuencia de uso de la lengua vernácula; baja frecuencia de uso del castellano local. Ausencia de exposición significativa al castellano estándar.

Godenzzi explica que esta tipología textual está vinculada con la enseñanza del castellano y que las modalidades de enseñanza serían tres:

- 1) Iniciación al castellano: Enseñanza aplicada a la población definida como Alta frecuencia de uso de la lengua vernácula; baja frecuencia de uso del castellano local con presencia o ausencia de exposición significativa al castellano estándar³³ Donde el castellano se reduce a una asignatura más. Y cita a Pozzi-Escot, los educandos “no encuentran refuerzo lingüístico para el castellano ni en su hogar ni en su comunidad; su experiencia de la lengua que se les enseña se limita a las situaciones artificiales creadas por el profesor de aula, sin que puedan aplicar de inmediato en situaciones reales los conocimientos que van adquiriendo”.
- 2) Castellano como L₂: El castellano no es sólo una asignatura sino también una lengua instrumental a través de la cual se desarrollan algunas asignaturas y que fuera del aula, el alumno sigue de algún modo vinculado a esta lengua. Esta enseñanza es aplicada tanto a poblaciones con alta frecuencia de uso de la lengua vernácula y frecuencia media de uso del castellano local como a los de alta frecuencia de uso de la lengua

32 Se podría decir que la CN San Francisco tiene una situación sociolingüística ligeramente diferente, puesto que es un foco turístico. Sin embargo, la comunicación en castellano entre Shipibo e hispanohablantes o extranjeros se da tan sólo para realizar la venta de las artesanías. En Callería, Patria Nueva y San Francisco se tienen escuelas secundarias con maestros hispanohablantes, en una enseñanza monolingüe en castellano, pero fuera del aula se habla Shipibo. La CN Santa Clara, sólo tiene escuela primaria bilingüe, sus alumnos estudian secundaria en San Francisco debido a su proximidad.

33 Se supone que las comunidades investigadas comunidades, citadas arriba, se encontrarían bajo este tipo de enseñanza de castellano.

vernácula y alta frecuencia de uso del castellano local con presencia o ausencia de exposición significativa al castellano estándar.

- 3) Castellano para castellanohablantes: Aplicada a poblaciones de frecuencia media de uso de la lengua vernácula y alta frecuencia de uso del castellano local; además a aquellas de baja frecuencia de uso de la lengua vernácula; alta frecuencia de uso del castellano local con presencia o ausencia de exposición significativa al castellano estándar. Enseñanza en la que trata de perfeccionar el castellano de quienes lo hablan, bidialectalismo, enseñando variedad estándar de poblaciones que hablan un castellano local o regional con interferencias o retenciones resultantes del contacto lingüístico.

Según esta propuesta de enseñanza, las comunidades Shipibo ya mencionadas, deberían encajar en el primer nivel correspondiente a la 'Iniciación al castellano'; sin embargo, en la escuela bilingüe³⁴ no sólo se tiene un curso de castellano sino, como se define en la enseñanza en el segundo nivel 'Castellano como L₂', el castellano es una lengua instrumental mediante la cual se desarrollan asignaturas. A pesar de eso, hemos notado que el maestro bilingüe traduce a la lengua vernácula, Shipibo, a los alumnos lo que les explica previamente en castellano. En otros casos hemos observado que el maestro introduce en su discurso castellano términos en Shipibo para "hacer más fácil la comprensión". Por todo esto, consideramos que este uso instrumental del castellano no es tal en el estricto sentido que debería tener. Adicionalmente, se puede argumentar que fuera del aula el castellano no es de uso cotidiano como lo requiere el sistema de enseñanza que en la "práctica" se pretende dar.

N. Meneses (2004) realiza un análisis sobre la necesidad de tener una educación bilingüe intercultural, centrándose en el PRONOEI, y propone algunas estrategias para lograr el fortalecimiento del niño indígena bilingüe desde la familia, y la comunidad; a fin de desarrollar tanto su lengua materna como la segunda lengua, dentro de un ambiente que posea características interculturales. Entonces tendremos seres humanos íntegros en un marco de derechos ciudadanos simétrico al de los contextos urbanos.

Creemos que hacen falta políticas lingüísticas y educativas que permitan el desarrollo y mantenimiento de las lenguas indígenas y del castellano como segunda lengua en el Perú. Estas formulaciones son fundamentales para el reconocimiento real de los derechos humanos, los mismos que se harán efectivos cuando la condición de diglosia desaparezca, es decir, cuando ambas lenguas tengan una convivencia armoniosa. Lo anterior implica, que el

34 Las escuelas bilingües en nuestro país sólo cubren la educación primaria. No siempre hasta el 6to. grado debido a que en algunas comunidades, generalmente las cercanas a la ciudad, se tiene desde el inicio 3er. ciclo un maestro mestizo monolingüe en castellano.

castellano no reemplazará a la lengua indígena y que las lenguas indígenas no impedirán la adquisición de la segunda lengua; y que ambas gozaran de espacios diferenciados.

Es interesante la reflexión que realiza sobre el bilingüismo lengua indígena- castellano, cuando señala que:

“las comunidades indígenas suelen ser comunidades con diversos niveles de bilingüismo vernáculo-castellano. A pesar de que es posible hallar comunidades indígenas con poblaciones mayoritariamente monolingües, es difícil no encontrar en ellas un segmento, por muy reducido que sea, de bilingües. Son éstos los que tienen asegurada su participación en actividades dirigenciales pues poseen la lengua dominante”.

La necesidad de hablar castellano por parte de los dirigentes políticos es, prácticamente, un requisito indispensable para entablar negociaciones con el gobierno central y para la comunicación/coordinación con pueblos indígenas que hablan lenguas diferentes a la suya; siendo una lengua de enlace en esos casos. Por ello, la necesidad de tener un programa de educación bilingüe que cumpla con los requerimientos para el desarrollo de ambas lenguas, no sólo en la teoría sino en la práctica; es decir, con docentes capacitados para dicha labor.

Sobre los códigos lingüísticos es interesante recoger la cita de Baker (1977) que se señala Meneses:

“el manejo eficiente y diferenciado de dos códigos lingüísticos y culturales le permite una gran ductilidad mental para entender con mayor facilidad los procesos abstractos y sistemáticos del movimiento de la naturaleza y la sociedad. Su exposición a las estructuras gramaticales y pragmáticas, y el ejercicio de la adquisición de las mismas en ambas lenguas conducen al niño a que su mente esté entrenada a relativizar y contextualizar la presentación de los fenómenos y su significación cultural.” (Meneses, 2004)

Finalmente, se conocen las ventajas del individuo bilingüe en relación con el monolingüe; por ello, se debe impulsar la educación que promueva individuos bilingües y los haga conscientes de su potencial, en lugar de sentirlo como una desventaja.

4.2. Análisis sintáctico.

En este acápite, dados los objetivos del presente trabajo nos apoyaremos en la Lingüística Funcional, a fin de poder ofrecer una descripción adecuada y sencilla que nos permita cumplir con los objetivos del trabajo; de esta manera recurrimos a trabajos que de una manera muy didáctica nos apoyan en el análisis, tales como los de los lingüistas Givón³⁵ y S. Gutiérrez³⁶. De esta manera, sólo rescataremos aquellos conceptos que nos permitan explicar nuestros datos.

Desde la perspectiva de Givón la investigación sintáctica se puede hacer en tres etapas:

Estudio de oraciones aisladas: Eslabón necesario en donde se deben tomar en consideración los correlatos semánticos de las mismas oraciones, puesto que la comunicación humana tiene múltiples proposiciones y contiene el contexto del discurso inmediato y el contexto temático que regula la elección de la mayoría de los procedimientos gramaticales. Las oraciones desligadas del hablante, oyente y del contexto comunicativo no nos conducen a eficientes interpretaciones. Por lo tanto, esta primera etapa de análisis no nos revela nada sobre el contexto y el propósito de su ocurrencia pero sí nos exhibe las estructuras posibles.

Estudio del texto y de la distribución funcional de las diferentes estructuras morfosintácticas en el texto: Este segundo eslabón investigativo nos ayuda a describir las condiciones comunicativas en las que las estructuras sintácticas o reglas se ejecutan.

Investigación de los psicólogos cognitivos con métodos más estrictos de experimentación, recolección de corpus y análisis cuantitativo y estadístico: Es aquí donde las hipótesis sobre el lenguaje y la cognición deben ser corroboradas, replanteadas o desechadas.

Las configuraciones lingüísticas tienen una correlación entre la forma sintáctica y su contenido semántico, lo cual no implica que a un mismo contenido semántico le corresponda una misma forma sintáctica. El verbo ejerce una función importante en la correlación sintáctico - semántica porque condiciona la forma de involucramiento de cada participante en el evento, estado o acción.

Cada participante involucrado en el evento puede desarrollar diferentes roles semánticos.

35 "Syntax: A functional-typological introduction".

36 "Principios de Sintaxis Funcional".

Los participantes pueden ser clasificados en el evento como: centrales y periféricos. Los centrales son aquellos que tienen mayor relevancia con respecto al evento, tienen vínculos más estrechos con él. Los periféricos son los que dan la información más complementaria con respecto al evento, estado o acción.

Ejemplo: Juanita prepara masato para su familia.

Los participantes centrales son “Juanita” y “masato”, puesto que son los elementos necesarios para que la oración se entienda, están más involucrados en el evento. “para su familia” da una información complementaria, pero no es participante muy comprometido con el evento. Aunque faltara el mensaje sería comprendido. Por lo expuesto, “Juanita” y “masato” son los participantes centrales, mientras que “familia” es el participante periférico, va marcado con la preposición “para”.

Los participantes centrales cumplen los roles semánticos de: agente, paciente, destinatario y hasta de locativo e instrumental en determinadas oraciones.

A los predicados transitivos les corresponde al menos dos participantes centrales. Estos predicados se relacionan sintácticamente tanto con el sujeto como con el objeto de la oración, y semánticamente pueden tener el rol de agente y paciente respectivamente. Ej. La abuela hace mocahuas.

Por otro lado, la perspectiva del funcionalismo permite un acercamiento al lenguaje; cuyo punto de partida es el concepto de función.

El Funcionalismo es una visión relacional del lenguaje, y se fundamenta en las relaciones, en las funciones, que adquieren los elementos dentro del sistema; otorgando una explicación simple y comprensiva del objeto. El principio de pertenencia se apoya en las funciones y señala que serán relevantes en la descripción lingüística sólo los aspectos materiales que estén investidos de función.

Dentro de esta perspectiva, a la sintaxis le corresponde el análisis de las relaciones combinatorias intersintagmáticas; siendo la unidad básica de la Sintaxis, el sintagma (unidad de función sintáctica) o syntaxema. Entonces, el sintagma es la unidad superior de la sintagmática y el núcleo de la Sintaxis.

Entonces, dentro de la Sintaxis existe el concepto de función. Por ello, las funciones sintácticas son informaciones lingüísticas abstractas que se materializan en sintagmas de la lengua; estas funciones son significados del signo y sus significantes suelen ser hechos de naturaleza compleja: casos (flexión), concordancia, posición, posibilidades de conmutación (por átonos o tónicos pronominales, por adverbios, por sustantivos...), etc.

Tenemos en cuenta, por otro lado, que el término categoría gramatical se aplica, casi siempre, a las clases de morfemas (género, número, caso, etc), en contraposición de las categorías funcionales o partes de la oración que clasifican palabras (nombre, verbo, preposición, etc).

Asimismo, que las categorías funcionales son todos los elementos de secuencia que tienen la capacidad de cubrir una misma función sintáctica abstracta.

Tengamos en cuenta que las categorías funcionales se definen a través de las funciones sintácticas que contraen.

Las clases se definen y delimitan atendiendo a sus posibilidades combinatorias.

Clases formales. Constituyen una misma clase formal todos los signos con la misma propiedad combinatoria que no derive ni del contenido ni de las funciones sintácticas.

Clases funcionales. Son de una misma clase funcional los miembros de una misma categoría sintáctica que comparten las mismas propiedades al combinarse con una determinada función sintáctica.

La diferencia entre categoría y clase puede apreciarse a través del siguiente ejemplo: los verbos transitivos, intransitivos e impersonales son de una misma categoría (todos pueden tener la función de núcleo de predicado), pero éstas tienen clases funcionales distintas.

Clases semánticas. Se caracterizan porque todos sus miembros poseen un mismo rasgo de naturaleza combinatoria: un mismo clasema o rasgo de restricción selectiva. La clase no está formada por el simple hecho de que algunos sustantivos satisfagan la condición semántica /+animado/, sino por el hecho de que existen signos que exigen la posesión de tal rasgo a los signos que con ellos se combinen.

Por otro lado, en lo que corresponde a las frases preposicionales³⁷ tenemos en cuenta que es una categoría, formal y que la frase preposicional no es una categoría funcional del mismo nivel que la frase sustantiva, adjetiva, verbal o adverbial; ya que posee heterogeneidad categorial y funcional.

La llamada frase preposicional no es una categoría funcional del mismo nivel que la frase sustantiva, frase verbal y frase adverbial. Bajo esta

³⁷ Tengamos en cuenta que necesitamos recurrir a ciertos conceptos que han permitido describir estructuras del castellano desde “el estándar”, lo que concierne siempre a una forma “ideal” escrita.

denominación se esconde una enorme heterogeneidad categorial y funcional.

La preposición realiza un papel signficante: contribuye a identificar la función de tales sintagmas. De hecho, la función se mantiene cuando la preposición puede desaparecer por razones formales.

Las preposiciones pueden incluso mostrar las relaciones semánticas que contraen sus términos.

Las preposiciones por, con, de, para nos muestran, en concomitancia con otros factores, que el segmento que introducen es aditamento. Aún más, también contribuyen a mostrarnos la función semántica que contraen: (Gutiérrez 1997)

En el análisis hablamos de categoría a partir de las funciones sintácticas que realiza. Entonces tenemos, de nombres o sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios.

Tenemos en cuenta, asimismo que en el español suprimir el determinante³⁸ en la forma en que se practica, trae consigo la agramaticalidad de la secuencia, por ejemplo en oraciones como:

-La yuca es un buen alimento.

*Yuca es un buen alimento.

Se establece, por otro lado que³⁹:

Una frase nominal consta de dos elementos funcionales: un determinante y un nominal, que mantienen entre sí la conexión de interordinación característica de las construcciones exocéntricas". (Gutierrez, 1997).

Esto, sin embargo, puede no ocurrir en las variedades que se describen para el español peruano.

38 Idem.

39 Idem.

En este tipo de oraciones tenemos que analizar, cómo se da la función determinante y como esta puede ser cumplida por artículos, posesivos, demostrativos, indefinidos, etc. Entonces, creamos un nominal al que pueden pertenecer frases sustantivas, adjetivas, preposicionales, cláusulas, etc.; tal como en:

-La canoa de cedro.

-El más pequeño.

También la teoría, nos plantea que dentro de la categoría nominal hay: sustantivos, adjetivos, frases preposicionales, cláusulas y que la presencia/ausencia de determinante no es un rasgo caracterizador de dos categorías distintas.

La presencia del artículo (el determinante), por ejemplo, cumple funciones diferentes, como:

- a) Distingue entre una expresión referencial y no referencial.
- b) Opone expresiones denotativas, referencia definida y referencia indefinida.
- c) Diferenciar funciones semánticas.
- d) Distingue determinación sémica/determinación designativa.

Tenemos en cuenta, también la referencia que el análisis funcional hace respecto de la construcciones endocéntricas y exocéntricas, debido a que nos pueden ayudar para nuestro análisis formal de las oraciones que hemos obtenido como corpus⁴⁰.

a) **Construcciones endocéntricas.**

Construcciones coordinadas. La coordinación de dos segmentos produce una construcción que pertenece a una misma categoría que las partes que la conforman.

Lee y escribe FV + FV = FV

Niños y niñas FN+ FN = FN

Tarde o temprano FAdv. + FAdv. = FAdv.

⁴⁰ Tomamos en cuenta el concepto, pero por razones didácticas sólo lo utilizamos para hacer el análisis, mas no como denominación pues puede complejizar nuestra descripción.

Construcciones subordinadas. El núcleo da el nombre a la construcción; puede adquirir por sí mismo todas las funciones en que se puede registrar la construcción.

El anciano artesano

N. + Adj. = N.

Demasiado amargo

Adv. + Adj. = Adj.

En las endocéntricas existe un núcleo que preside las relaciones jerárquicas de la construcción. Está capacitado para representar por sí solo a la construcción.

b) Construcciones exocéntricas.

La categoría del todo no coincide con ninguno de los constituyentes inmediatos que la integran. Ninguno de sus elementos constitutivos posee el mismo privilegio de configuración que la totalidad de la construcción. Existe una relación de interdependencia.

El concepto de *concordancia*, dado los procesos que se evidencian en nuestro corpus, se hace muy importante tenerlo en cuenta.

“En el sintagma nominal y el sintagma verbal. Suele concretarse en la concatenación de los morfemas de número y de persona. Tal concordancia es el significante de la relación predicativa (entre sujeto y predicado.”

“entre el sintagma adjetivo y sintagma nominal. Se concreta en los morfemas de género, número y caso (en lenguas que poseen estas variaciones morfemáticas). Este tipo de concordancia es parte significativa de dos tipos de relaciones entre nombre y adjetivo.

- La complementación nominal: El mono pequeño.

- La atribución: El mono es pequeño.” (Gutiérrez, 1997)

Para el análisis de las oraciones que extraemos del corpus, tenemos en cuenta que:

La oración gramatical básica es la suma de un sintagma nominal más uno verbal; ya que son el resultado de un primer corte o segmentación. Donde el SN realiza siempre la función de sujeto⁴¹, mientras que la SV es el predicado⁴². Por consiguiente, tanto los núcleos del sujeto como del predicado tendrán que mantener concordancia en persona y número, a fin de mantener la cohesión entre ambos sintagmas.

-Mi abuelo cazó varios pajiiles.

SN SV

*Mi abuelo cazó varios pajiil

SN SV

El concepto sobre los tipos de sintagmas, también apoyarán nuestra descripción, por ello hay que tener en cuenta los siguientes:

a) **Sintagma Nominal (SN)**

La SN puede conformarse por: Determinantes⁴³, Núcleo⁴⁴ y Adyacentes⁴⁵.

Lo normal es que en el SN aparezca un elemento por categoría, aunque con la presencia del núcleo es suficiente para su conformación.

El sintagma nominal puede funcionar como sujeto⁴⁶, agente o paciente, como atributo, como complemento directo de cosa, como complemento predicativo, como aposición, como vocativo y como complemento circunstancial. Si su núcleo es un pronombre, puede funcionar además como complemento indirecto y complemento directo de persona.

Se tienen dos tipos de SN:

- **Sintagma Nominal homogéneo.**- El cual tiene incidencias directas sobre el núcleo y estas son marcadas en género y número.

- **Sintagma Nominal heterogéneo.**- Poseen la misma línea estructural, pero es afectado por algún nexo (copulativos y; disyuntivos o; adversativos pero; 'de'; 'que')

41 Persona, animal o cosa que realiza, experimenta o padece el proceso expresado por el verbo.

42 Proceso que ejecuta, experimenta o padece el sujeto.

43 Artículo, demostrativo, posesivo, numerales, indefinidos, interrogativos, exclamativos.

44 Sustantivo, pronombre, cualquier palabra que funcione como sustantivo.

45 Adjetivo o SAdj., proposición subordinada adjetiva, SN, SPrep., construcciones comparativas.

46 Persona, animal o cosa que realiza, experimenta o padece la acción expresada por el verbo. El sujeto debe concordar con el verbo en persona y número, y puede aparecer expreso en la oración o implícito.

Los determinantes

El uso de los determinantes en el español, llamado estándar es básico, pues de ese dependen una serie de relaciones sintácticas; así en el español, la clase sintáctico-semántica de los determinantes al artículo, los pronombres demostrativos, los posesivos, los cuantificadores y algunos elementos léxicos relacionados con las nociones de identidad o de cantidad.

Los determinantes preceden a un nombre común y tienen restricciones relativas a su concurrencia o a su orden relativo mutuo.

Los artículos son un subsistema de los determinantes; tienen un escaso contenido deíctico o cuantificante y una amplia distribución.

“... por la amplitud de distribución de los artículos que, en todas las lenguas que los poseen, la aparición de sustantivos o grupos nominales sin determinantes está más o menos severamente restringida”. (Bosque, Demonte 1999)

Se verifica en diversas descripciones del castellano que la ausencia de artículo se da casi rigurosamente con los nombres propios, excepcionalmente con los nombres discontinuos en singular y tiene una distribución más amplia con los nombres discontinuos en plural y con los nombres continuos⁴⁷.

Los sustantivos comunes no pueden constituir por sí solos expresiones referenciales.

Lo que es el singular numérico (opuesto al plural) debe ser precedido normalmente de un numeral debilitado o cuantificador débil, artículo indefinido (aunque el contexto no dé la idea de cuantificación).

También en lo que comprende el plural indefinido puede ser precedido por un determinante de características muy peculiares, unos/unas.

Los nombres comunes contables (o discontinuos) son modificados por adjetivos o sintagmas adjetivos que especifican sus propiedades. El adjetivo le atribuye una propiedad al nombre, entonces si este adjetivo estuviera ausente no afectaría la formación de la oración. Sin embargo, otros modificadores resultan necesarios en ciertos contextos.

a. El nuevo profesor siempre llega tarde.

⁴⁷ Estos aspectos son verificados en la parte de análisis del corpus.

b. A veces pesca algún boquichico grande.

Sin los elementos determinantes o cuantificadores estas construcciones nominales no serían, semánticamente, argumento del predicado oracional.

a. *Nuevo profesor siempre llega tarde.

b. *A veces pesca boquichico grande.

Notamos en esos ejemplos que sin el determinante, estos sintagmas pierden el valor referencial que expresaron arriba. En estas oraciones agramaticales se muestran sintagmas nominales que no tienen la propiedad extensional; dado que son los determinantes y cuantificadores son los que le confieren esta propiedad. Entonces, los determinantes o cuantificadores no son necesarios cuando el sintagma nominal no funcione semánticamente un argumento de un predicado. Es por ello que, los sintagmas nominales que funcionan como vocativos, interjecciones o predicativos no requieren de determinantes o cuantificadores, así como algunos complementos del régimen verbal (el SN término de la preposición puede mostrarse sin artículo).

Algunos sintagmas nominales no requieren de un especificador para su legitimación; como es el caso de los nombres propios o de los nombres comunes contables en algunas posiciones sintácticas.

“Algunas construcciones parecen indicar una relación más estrecha de lo que aquí damos a entender entre el modificador posnominal y el determinante”. (Rigau 1999)

a. Ella tiene un pie roto.

b. * Ella tiene el pie.

Sintagma Verbal (SV)

El Sintagma verbal puede funcionar solamente como predicado (predicado verbal, predicado nominal o predicado mixto). Puede estar formado por un núcleo⁴⁸, adverbio⁴⁹ y complemento⁵⁰.

48 Verbo en forma personal, verbo en forma no personal, perífrasis verbal.

49 Algunos desempeñarán la función de Complemento Circunstancial, pero otros pueden desempeñar funciones distintas que afectan a la totalidad de la oración y se llaman complementos oracionales.

El verbo es el núcleo del Sintagma Verbal y, por tanto, del predicado. Llamaremos verbo a toda palabra que es capaz por sí misma, o con ayuda de un sustantivo, de constituir una oración.

Sintagma Preposicional (SPrep.)

Conformado por una preposición más un sintagma como complemento.

El sintagma preposicional puede funcionar como sujeto excepcionalmente, como complemento directo de persona, como complemento indirecto, como complemento de régimen o suplemento, como complemento agente, como complemento predicativo, como complemento circunstancial, como atributo y como complemento preposicional de un nombre, adjetivo, adverbio o interjección.

En la posición de Preposición puede aparecer: una preposición, un elemento de carácter preposicional⁵¹, una locución prepositiva⁵².

En la posición de término o CP (complemento de la preposición) puede aparecer: un SN, un SAdv, otro SP o una oración subordinada sustantiva.

Las preposiciones.

La preposición es una palabra que relaciona los elementos de una oración. Las preposiciones pueden indicar origen, procedencia, destino, dirección, lugar, medio, punto de partida, motivo, etc. Las preposiciones son: a, ante, bajo, con, de, desde, durante, en, entre, excepto, hacia, hasta, mediante, para, por, salvo, según, sin, sobre y tras.

Las preposiciones ayudan a diferenciar unas funciones de otras dentro del nivel sintáctico.

Las preposiciones da información útil para distinguir la función semántica que contrae un furtivo: una misma preposición puede expresar distintas funciones.

La preposición con puede expresar compañía, modo, instrumento, materia.

Cuando la preposición no transpone (es decir, en dependencia verbal) distinguimos varios casos de comportamiento diferenciado:

50 Complemento directo, suplemento, complemento indirecto, atributo, complemento predicativo, complemento circunstancial, complemento agente.

51 Durante, mediante, salvo y excepto.

52 Como debajo de, delante de, por encima de...

a) Sintagmas con la preposición /a/ de implemento o de complemento:

- Le echó agua a su mamá.

Aunque poseen ciertos comportamientos derivados de su forma prepositiva, son conmutables por un referente pronominal:

- Le cantaron y le mecieron.

Parece una decisión muy fuerte diferenciar dos categorías para un mismo comportamiento funcional:

- Han hecho un niño de madera... Le hicieron.

b) Aditamentos con preposición que queda incluida dentro del adverbio:

- Hacemos collares en mi comunidad.

- Hacemos collares allí.

Funciones de suplemento y resto de los aditamentos: el conjunto preposición + nombre no admite sustitución conjunta:

- Al medio de la cocha.

- El tigre con su agilidad.

Sintagma Adjetival (SAdj.)

El adjetivo es el núcleo. Es muy frecuente que el núcleo aparezca solo.

El sintagma adjetival puede funcionar como adyacente, como atributo y como complemento predicativo.

En la posición especificador puede aparecer un adverbio de cantidad.

En la posición de núcleo pueden aparecer: un adjetivo calificativo, un participio.

En la posición de complemento del adjetivo puede aparecer un SPrep.

Sintagma Adverbial (SAdv.)

El adverbio es el núcleo. Es muy frecuente que el núcleo aparezca solo.

El sintagma adverbial puede funcionar como complemento circunstancial, como complemento de otro adverbio, como complemento de un adjetivo y como grado o cuantificador de un adjetivo.

En la posición de especificador puede aparecer un adverbio de cantidad.

En la posición de núcleo aparece siempre un adverbio

En la posición de complemento del adverbio puede aparecer un SP.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Una vez obtenida y recopilada la información nos dedicamos a su procesamiento, el mismo que implica ordenar y presentar de manera lógica y clara los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados. Esta información será sistematizada a través de las técnicas de *registro*⁵³, *clasificación*⁵⁴ y *codificación*⁵⁵.

A continuación presentamos algunos textos que hemos seleccionado por comunidad. Hay que considerar que al lado del lugar de procedencia del ejemplo aparece un número que representa al código del estudiante; para mayor información revisar el anexo 2.

Posteriormente, presentaremos las particularidades que se hayan encontrado en el análisis; cada uno de los ejemplos presentados caracteriza la clasificación de fenómenos ocurridos dentro de cada sintagma.

San Francisco, 14.

cueto castellano

terioca

“unos abuelos eren que no tenia hijos y le an echo un niño de madera y le cantaron y le meciaron y convirtio un niño vien bonito y el se dedicaba pesca y dijo el votesito lanchita

53 Registro: Indica la frecuencia con que se repite un hecho.

54 Clasificación: Distribuye y agrupa los datos obtenidos.

55 Codificación: Transforma los datos en símbolos numéricos.

lanchita llevame muy lejos y la lanchi le llevo y su mamá le llamo de lejos hijito niyo acercate alo orillita te traigo la comidita.”

Santa Clara, 5.

“un señor se fue al medio de cocha cuando ya era lejo keria kagar. Cuando ya estaba cagando un paloma se desia ojojoi”.

Patria Nueva, 1.

Estudiante: Ya, voy a contar un cuento

Entrevistadora: ¿Cómo se llama tu cuento?

Estudiante: “Juan mató siete”

Había dice una vez, un, un hombre llamado este, Juanmatósiete y era... y le gustaba tomar trago y dice que cuando se emborrachado, se ha ido de abajo de un mamey, de un mamey, y ahí dice que estaba botado... siente una picadita en su brazo y se despierta y le mata con, con, lo mata pe, con, con (jawe sarai), con un, con una palmada. Y así le cuenta que había matado 7 tábanos, en viento su nombre: Juan mató 7 con un lapo, ¿qué será con un puñete?. Y su hija de rey había llevado un gigante para que sea su esposa. Y él dice, nadie no le podía traer, ni la policía dice no lo podía traer. Pero su papá quería que traiga ese, esa chica, pero... Y una vez, dice, le encuentra en un bar tomando. Juan Matósiete con un lapo, ¿qué será con un puñete?. Así le querían traer pero no quería venir, pero la policía dice le traído para que traiga esa mujer. Y dice: ¡anda trae mi hija, te voy a hacer casar con mi hija y te voy a dar la mitad de mis riquezas!. Y se ha ido dice Juanmatosiete, se ha ido en un caballo. De ahí llega a su casa del gigante. Y toca la puerta. Y, ahí, dice, viene el gigante, dice: ¿Qué quieres?. He venido a hacer lucha contigo, contestó el Juanmatósiete. Ya! Primero, para comenzar la lucha, primero, hay que comer. Y, de ahí, han comido, después se han ido a instalar la lucha. Primera lucha dice era hacer polvito la piedra. El gigante primero, dice, le ha empezado la lucha. El gigante le ha hecho polvito. Y Juan Matósiete le ha dicho: ¡tú has hecho polvito, yo le voy a hacer, le voy a escurrir, le voy a hacer escurrir agua!. Y así, le ha hecho escurrir agua. Total, era un pedazo de queso. Después, botar una piedra en el mar, bien ancha; y ahí, dice, había playa también... Gigante... el gigante le ha botado y queda en medio de la playa. ¡Bien, tú has botado, yo le voy a mandar lejos, tú no vas a mirar ni cómo!. Y le ha botado, el gigante le ha visto en cualquier parte. Total, era un picaflor. Bien, después sacar... tumbar un palo... un palo grueso. Y, el Juan Matósiete le dice: ¡Señor gigante, tú primero vas a tumbar ese palo, después vamos a cargar. De ahí, le tumbó el gigante. Después han cargado los dos. ¡Primero,

yo!. ¡Primero voy a cargar!, el Juan Matasiete. Total, estaba subiendo su rama. Y llega cargado el gigante con todo eso. Juan matósiete y se ha ido. ¡Hay que descansar un poco!, ha dicho, dice, el gigante. Pero, el Juan Matósiete no ha querido descansar. ¡Vamos a avanzar un poco, y ... ya acá, hay que descansar!. ¡Bien, yo primero voy a bajar!. Han bajado. Y total, Juan Matósiete estaba bajando de la rama. Y de ahí ha bajado el Juanmatósiete. Y estaba cansadito, dice. Se hacía el Juan Matasiete. Hay que luchar otra vez. Ahora otra lucha. Hay que comenzar, dice el señor gigante. Y le manda una vara de fierro grueso. Y le bota. Y cae en medio de la playa. Le voy a mandar lejos. Y Juan Matósiete le dice a la señorita: ¡esto va a caer en la ciudad de Francia!; le dice: ¡varita, varita, en estos momentos vas a ir a la ciudad de Francia a caer en su pecho de la señora Bonaza!

Callería:

Entrevistado 6, texto escrito.

el tigre y la tortuga

había una vez un tigre que se creía el más veloz de todos los animales del bosque.

Y un día vino una tortuga y le dije hola amigo como estas en verdad tu eres el más veloz de este bosque y el tigre le respondió no de solo este bosque sino también de todo el mundo.

Y la tortuga le propuso un reto para que hicieran una carrera de 1000 metros, y el tigre se mataba de risa cuando la tortuga le propuso esa carrera y el tigre lo aceptó confiadamente y fijaron la fecha y hora.

La tortuga ya había informado a sus demás amigos y había puesto en el camino una tortuga cada 50 metros.

Entonces empezó la carrera y empezaron a correr el tigre con su agilidad empezó a correr y lo pasó y el tigre fue adelante que estaba la tortuga y el tigre siguió corriendo y lo pasó y el tigre volvió a ver adelante y le fue a la tortuga

Tigre desesperadamente siguió corriendo y estaba cerca de la meta y vio a la tortuga muy cerca de la meta y por fin la tortuga llegó a la meta y el tigre se murió de tristeza por que perdió con la tortuga.

5.1. Sobre el Sintagma Nominal:

5.1.1. Omisión de artículos.

Por ejemplo:

- a. En mes de agosto yo viaje a Pucallpa. (Patria Nueva, 6).
- b. Un día me fi en chacra. (Patria Nueva, 7).
- c. rey le pregunto a Quevedo... (Patria Nueva, 7).
- d. hombre tenia flecha. (San Francisco, 10).
- d. mi papá se fue a chacra. (San Francisco, 12).
- e. motelo le dijo adios amigo. (San Francisco, 13).
- f. un señor se fue al medio de cocha. (Santa Clara, 5).
- g. Un mono estaba con gato que era su amigo con el jugaba. (Santa Clara, 5).
- h. un cuento de mono y gato. (Santa Clara, 5).

Tal como puede verse, la omisión del artículo se manifiesta tanto en una Sintagma Nominal (SN) al inicio de la oración como al final y si la emisión fuera más larga, es probable que podamos tener ejemplos con ausencia de artículo en SN intermedios.

5.1.2. Falta de concordancia.

Entre artículos y nombres; dentro del Sintagma Nominal (S.N.), se establece que el núcleo debe estar en el mismo género y número que sus complementos, tanto determinantes como adjetivos; en las oraciones que, en su gran mayoría, nos proporcionan los niños entrevistados, no se establecen estas relaciones de correspondencia entre el las categorías artículo (determinante o no) y el sustantivo que acompaña. Por ejemplo:

- a. En mi comunidad hay muchos gallinas” (Patria Nueva, 1)
- b. Un día me fui al chacras” (Patria Nueva, 9)
- c. Me encontré una benado” (Patria Nueva, 9)
- d. Había una ves una niña que tenía una caperusita rojo (San Francisco, 15)
- e. Los gentes comieron la fruta trabajando (Patria Nueva, 10)
- f. Quevedo dice estaba iendo caminando en un calle (Patria Nueva, 8)
- g. En la chacra está un bivora” (Patria Nueva, 4)
- h. La aniversario (Patria Nueva, 6)
- i. sus papá no sabían nada (San Francisco, 1)

- j. el hijo econtro a un bestia (San Francisco, 6)
- k. el mamá del niño estaba bien dormido (San Francisco, 16)

Entre nombres y adjetivos; el fenómeno de la falta de concordancia también se da entre el adjetivo que acompaña a un sustantivo.

- a. el tigre tenía ropa viejito (Patria Nueva, 7)
- b. vengo de comer carne podrido (Patria Nueva, 5)
- c. se cayó ropa blanco (San Francisco, 3)

5.1.3. Sustitución del artículo por el posesivo.

Por ejemplo:

- a. Ese tigre tenía su cria del achuni (Patria Nueva, 8)
- b. de ahí llega a su casa del gigante (Patria Nueva, 1)
- c. [a]su hija de rey había llevado un gigante para que sea su esposa (Patria Nueva, 1)
- d. varita, varita en estos momentos vas a ir a la ciudad de Francia a caer en su pecho de la señora Bonaza. (Patria Nueva, 1)
- d. Para flecha se busca su rama de cañabrava también. (Patria Nueva, 5)
- e. el tigre muerde en su cuello del venado (Callería, 2)

Esta sustitución no es solamente morfosintáctica sino que lleva consigo una argumentación semántica muy relevante en la noción cultural subyacente de estos niños cuya lengua materna es el Shipibo; ya que, siempre quiere enfatizar la relación de pertenencia unívoca y no quiere quebrar el vínculo entre el objeto poseído y el poseedor; la separación, por ejemplo, en el enunciado “en su pecho de la señora Bonaza”, subraya que “su pecho” es de ella y no de otra (no está fuera de ella, sino con ella).

5.1.4. Duplicación del adjetivo.

Por ejemplo:

- a. y escuchado un tigre ye bolado vien bien (Patria Nueva, 8).
- b. bastante bastante sardinas trae el viejito (Patria Nueva, 3).

Estos aspectos de duplicación, aparecen tanto en discursos orales y escritos con una noción de superlativo y esto puede que tenga correspondencia con la noción kikin, kikin, en el

Shipibo, que se usa para dar énfasis a lo que emite el hablante y llama la atención de su oyente.

5.1.5. Doble negación.

Por ejemplo:

- a. Nadie no le podía traer, ni la policía dice no lo podía traer (Patria Nueva, 1)

Este ejemplo llamó nuestra atención, pues en el Shipibo hay ocurrencias de este tipo y se da en relación a la posibilidad de juntar dos morfemas negativos “ya” “ma”, como una forma de enfatizar lo que se está negando.

5.1.6. Onomatopeyas.

Por ejemplo:

- a. chan un puñetazo (Patria Nueva, 2).
- b. de ahí están comiendo dice se atora kaj kaj (Patria Nueva, 3).
- c. pun se cayó (San Francisco, 3).

Son muy comunes en los relatos orales; ya que, estos implican una recreación y una vivencia constante de los que se está narrando, pues debe otorgársele un sentido de “realidad” a lo que se cuenta; estas onomatopeyas siempre forman parte de lo que tienen en su entorno, como por ejemplo, la imitación de el ruido de los árboles producidos por el viento, de los animales, etc.

5.2. Sobre la Frase Verbal:

5.2.1. Preferencia por el orden V-S-O.

- a. En monte mono gritó (Patria Nueva, 2).
- b. Un día se fue a pasia el perro con los niños (San Francisco, 4).
- c. Su hija de rey había llevado un gigante para que sea su esposa (Patria Nueva, 1).
- d. Un día ha venido bien borracho en su casa el tunche (Patria Nueva, 5).

El orden de la lengua Shipibo es SOV, entonces puede reflejarse este orden en ejemplos como a En monte mono gritó; sin embargo, al contrario de lo que podríamos esperar en el transcurso del proceso, nos llama la atención construcciones como las de c, d. donde se nota que no hay un orden fijo de estructura oracional, pues entendemos que el niño aun está en el proceso de acomodación de este nuevo orden sintáctica, a pesar que ya se observa estructuras vinculadas al castellano incluso en la lengua Shipibo⁵⁶.

5.2.2. Falta de concordancia entre el verbo y el sujeto.

- Como puede verse en los ejemplos; la concordancia, o la falta de ella, se da entre el objeto y el verbo.

a. Los adultos hacia anisheati” (Patria Nueva, 7).

b. y perro no tenían muelas” (San Francisco, 9).

- Falta de concordancia entre el objeto directo y su pronombre, por ejemplo:

c. el tigre bio adelante que estaba la tortuga y el tigre sigio corriendo y lo paso (Callería, 6).

d. la tortuga le propuso esa carrera y el tigre lo acepto confiadamente (Callería, 6).

- El verbo está en concordancia con el objeto circunstancial del lugar en vez de con el sujeto, por ejemplo:

e. En mi comunidad hace muchos trabajos (Patria Nueva, 1).

f. En ese proyecto trabaja los jóvenes (Patria Nueva, 1).

- Falta de concordancia de género entre el sujeto y el verbo en oraciones copulativas, por ejemplo:

g. Esa cocha esta escondido (Patria Nueva, 2).

h. Peces esta muerto (Patria Nueva, 3).

5.2.3. Predominancia del verbo “ser” sobre otros verbos.

Por ejemplo:

a. pero la mujer era sola. (San Francisco, 2).

b. yo soy 5to grado. (Patria Nueva, 3).

c. su yuca era lejo de su casa (San Francisco, 2).

⁵⁶ Una oración como titara atsa piyai (SOV); se está transformando en titara piyai atsa (SVO)

- d. un señor se fue al medio de cocha cuando ya era lejo keria kagar (Santa Clara, 5).
- e. la bestia era su cabeza grande. (San Francisco, 6).
- f. unos abuelos eren que no tenia hijos (San Francisco, 14).
- g. Tambien era cantidad de fruta y cantidad de plátano (Patria Nueva, 10).

Este es un fenómeno natural del proceso de adquisición de los verbos: la marca de diferencia entre el verbo ser y tener en la lengua materna no es tampoco muy evidente. Existe, en todo caso, una predominancia del verbo Ser sobre el Estar o Tener. Extendiendo este postulado, puede entenderse el uso innecesario de SER, como en el ejemplo f; así como también, la sustitución por el verbo HABER.

5.2.4. Omisión del verbo “haber”.

Por ejemplo:

- a. habia una ves una niña que teniña una caperusita rojo se fue a paciar en un monte tan alto a coger una manzana de oro y un lobo ambiente brujo que queria comer ala niña caperocita roja (San Francisco, 15).

Se obvia el uso del verbo Haber, quizás porque parece perderse en oraciones complejas o asumirse como sobreentendido.

4.2.5. Sustitución del pasado concluso por el inconcluso.

Por ejemplo:

- a. Me encontraba un zorro y estaba comiendo piña. (Patria Nueva, 6).
- b. En mes de agosto yo viaje a Pucallpa y encontraba mi familia. (Patria Nueva, 6).
- c. Ai encontraba un mono esta comiendo maduro. (Patria Nueva, 7).
- d. Encontraba un añuje estaba comiendo yuca. (Patria Nueva, 7).

Estos niños, tal como lo hemos manifestado, no tienen un input para aprender el castellano; el uso de verbos y la acomodación a una estructura “estándar” necesita de un mayor entrenamiento tanto oral como escrito y no habiendo esto en el proceso el niño, apela a sus estructuras cognitivas que lo llevan a manifestarse en su estructura subyacente marcada por su lengua; es el caso de que en el Shipibo donde, en relación al tiempo verbal, no hace una marcada diferencia entre lo que nosotros esperaríamos un presente y un pasado; sino una

acción concluida (marcada por el “ai”) y una acción no concluida (marcada por el “ke”), este último podría parecer denotar un pasado, pero no lo es.

5.2.6. Sustitución del tiempo pasado por el presente.

Por ejemplo:

- a. Estava parado me esconde se coreo /el venado/ (Patria Nueva 5).
- b. encontre un sajino. estaba parado y me encatre y se corre (Patria Nueva, 10).
- d. llego a su casa y tomaba su chapo (Callería, 4).

Esto también puede ser una muestra del manejo de los espacios y los tiempos que el hablante tiene en su lengua materna.

4.2.8. Omisión del relativo “que”.

Por ejemplo:

- a. Encontre un venado estaba comiendo yerba. (Patria Nueva, 5).
- b. Ai encontraba un mono esta comiendo maduro. (Patria Nueva, 7).
- c. Encontraba un añuje estaba comiendo yuca. (Patria Nueva, 7).
- d. Yo le dijo mi hermano en la chacra está un bivora. (Patria Nueva, 4).
- e. Encontre un sajino estaba parado y me encuentre y se corre. (Patria Nueva, 10).
- f. Encontre un tigre estaba corriendo en el monte. (Patria Nueva, 10).
- g. Me encontre un gachinaso estava comedo pescado. (Patria Nueva, 9).
- h. había una vez un venado se fue a tomar agua en la noche. (Callería, 3).
- i. le dijo quería picar paiche. (San Francisco, 10).

No hay referencia de este tipo de enlace en su lengua materna; entonces es el proceso de adquisición de oraciones complejas en castellano.

5.2.8. Omisión de conjunción “porque”.

Por ejemplo:

- a. Un día yo estaba enfermo i no me lewantaba tenia fiebre y tos” (Patria Nueva, 5).

Podría ser explicada por la argumentación anterior referida a QUE.

5.2.9. Predominancia de conjunción “y”.

Por ejemplo:

- a. Yo quiero ir en sabalo y yonome quiero llevar. (Patria Nueva, 6).
- b. Ese lovo marino me queria comer y murio el lovo marino. (Patria Nueva, 2).
- c. habia una ves una niña que teniña una caperusita rojo se fue a paciar en un monte tan alto a coger una manzana de oro y un lobo ambiente brujo que queria comer ala niña caperocita roja (San Francisco, 15).
- d. Y no comi a platano y yuca (Patria Nueva, 5).

El niño en su proceso ha encontrado a “Y” como el elemento que le permite hacer el enlace; en el proceso podrá hacer suyas otros tipos de enlace; entre ellos “pero” y “ni”.

5.2.10. Duplicación de objeto directo.

Por ejemplo:

- a. le encontro al mono (Callería, 2).
- b. el tigre volvio a ver adelante y le bio a la tortuga (Callería, 6).
- c. mi papá se fue a chacra y le encontro una boa (San Francisco, 12).

Suponemos que el proceso de adquisición de la L₂, le permite recurrir a diferentes elementos para organizar sus textos, poniendo énfasis en reduplicaciones que muchas veces son innecesarias, pero que quizás juegan un rol importante en sus narraciones. Téngase en cuenta que este tipo de estructuras son mas complejas y necesitan reacomodar sus recursos cognitivos para incorporar nuevas bases estructurales en correspondencia con la nueva lengua que aprende.

5.2.11. Omisión de objetos.

Por ejemplo:

- a. el gigante le ha hecho polvito [a la piedra] y Juanmatósiete le ha dicho, tú has hecho polvito, yo le voy a hacer, le voy a escurrir, le voy a hacer escurrir agua, (Patria Nueva, 1).
- b. tú has botado [a la piedra] yo le voy a mandar lejos (Patria Nueva, 1).
- c. no hemos hallado más y hemos ido [a mi mamá](Patria Nueva, 6).

Hemos observado la tendencia a omitir objetos (directos e indirectos) cuando se producen textos extensos.

5.2.12. Reemplaza la forma verbal de la 2da. persona singular coloquial por la correspondiente a la formal (“usted”).

- a. tu traiga la sogá (Santa Clara, 5).
- b. ¿Usted vienes mañana? (Patria Nueva 6).

5.2.13. Preferencia por el uso de la voz activa en lugar de la voz pasiva.

Por ejemplo:

- a. Sus papá no sabían nada donde esta mi higo seguro se asusto /mi hijo/
- b. el mono le dijo a las abejas picarle sus ojos y el tigre perdio. (Callería, 2).
- c. el mono le dijo hay que hacer una guerra y el tigre le asepto ya bamos a tener guerra (Callería, 2).

Los niños, influenciados por la tradición oral en Shipibo, no acostumbran a realizar lo que se llama “el reporte”, prefieren asumir la voz activa del “actor”, quizás vinculado a ese “realismo” que se manifiesta en los relatos orales.

5.2.14. El uso del reflexivo SE.

La omisión del reflexivo SE podría explicarse en las formas distintas de uso de reflexivo en su Lengua materna (L₁) y la estructura que debe manejar en la otra lengua, a través de la partícula SE, por ejemplo:

- a. Un hombre yba a la chacra con sus padres y ellos adelantaron (San Francisco, 1).
- b. unos abuelos eren que no tenia hijos y le an echo un niño de madera y le cantaron y le meciaron y convirtio un niño vien bonito (San Francisco, 14).

En estos casos se observa una tendencia a acompañar el verbo de movimiento, IR, por la partícula SE.

- a. el mono se fue a abisar a los abejas a los aves y a las ormidas (Callería, 2).
- b. el motelo ya se fue a la orilla del mar y la vallena se fue al canto (Callería, 1).
- c. habia una vez un venado se fue a tomar agua en la noche (Callería, 3).
- d. un día una mujer se fue sacar su yuca (San Francisco, 2).
- e. un hombre se fue a matar garsa (San Francisco, 3).
- f. Habia una ves un abuelo que denia un hijo y se fue a pescar con su hijo (San Francisco, 7).

Uso innecesariamente la partícula SE, por ejemplo:

- a. despúes de caminar mucho se descanso (San Francisco, 2).
- b. el pajaro se corrio. (San Francisco, 4).
- c. el hijo se gritó papito benca aber esta bestia me quiere acarrar (San Francisco, 6).
- d. Un hombre se fue a buscar pescado y se queria cagar (San Francisco, 9).
- e. mi papá se fue a pescar por bajo ucayali entoses mi papá se agarro un sungaro (Santa Clara, 3).
- f. Cuando bendemos [pescado] me conpra mirropa cuaderno lapicero cuando ace conpra se rregresa en aoto en mi casa. (Santa Clara, 3).
- g. un señor se fue al medio de cocha cuando ya era lejo keria kagar (Santa Clara, 5).
- h. después se han ido a instalar la lucha (Patria Nueva, 1).

Los tres casos presentados con respecto al uso del reflexivo SE es la prueba del proceso de acomodación que el niño hace de un código a otro; es decir, lo omite, acompaña al verbo IR y también lo utiliza con otros verbos innecesariamente.

5.2.15. Transformación/derivación de nombre a verbo.

Por ejemplo:

- a. un día se jue un hombre a montiar con su perro (San Francisco, 9).

- b. te boy palear (San Francisco, 11).
- c. Lo balea al mono (Santa Clara, 5).

Es común verbalizar nombres; es parte de la recreación de la lengua.

5.3. Sobre la Sintagma preposicional

5.3.1. Inserción de la preposición “en”.

Por ejemplo:

- a. En la noche peso donde boi a dormir (Patria Nueva, 6).
- b. En un día yo estaba erando en un aguatal” (Patria Nueva, 7).
- c. En un día yo estaba errado en la altura conmi hermana” (Patria Nueva, 3).
- d. Yo quiero ir en (el) sabado y no me quiero llevar” (Patria Nueva, 6).
- e. En un día me encuentre una cocha grande a pescar los boquichicos” (Patria Nueva, 2).

Delante de una frase que señala tiempo (p.e. “un día”) para los relatos.

5.3.2. Omisión de la preposición “en”.

Por ejemplo:

- a. unos abuelos eren que no tenia hijos y le an echo un niño de madera y le cantaron y le meciaron y convirtio un niño vien bonito (San Francisco, escrito, 14).

5.3.3. Sustitución de la preposición “por” por “en”.

Por ejemplo:

- a. Me iba en un camino” (Patria Nueva, 11).
- b. Se fue a paciar en un monte tan alto a coger una manzana de oro”
- c. Quevedo dice estaba iendo caminando en un calle (Patria Nueva, 14).

5.3.4. Sustituye la preposición “con” por la conjunción “y”.

Por ejemplo:

- a. Jovita con mi hermana Elsita [han cocinado] (Patria Nueva, 6).
- b. de la viejita con el viejito (Patria Nueva, 5).

5.3.5. Sustituye la preposición “a” por “para”.

Por ejemplo:

- a. En un día me encuentre una cocha grande a pescar los boquichicos” (Patria Nueva, 2).
- b. He venido a hacer lucha contigo (Patria Nueva, 1).
- c. se fue a paciar en un monte tan alto a coger una manzana de oro (San Francisco, 15).

5.3.6. Sustituye la preposición “a” por “en”.

Por ejemplo:

- a. el tigre se esconde al monte para matar al venado (Callería, 6).

5.3.7. Sustituye la preposición “en” por “a”.

Por ejemplo:

- a. Un día me fi en mi chacra con mi papá” (Patria Nueva, 8).
- b. Mirando ese tigre me corri en el monte” (Patria Nueva, 8).
- c. Hemos traído en la casa /al tigre/” (Patria Nueva, 8).
- d. Un día me fui en la chacra buscando plátano” (Patria Nueva, 4).
- e. una niña que tenía una caperusa roja se fue a paciar en un monte (San Francisco, 15).
- f. mi papa y mamá fue peskae en la cocha (Santa Clara, 1).
- g. un día yo ido con mi papá en puerto kallao yai komido tallarin y mas gaciosa (Santa Clara, 2).
- h. y ai benido en mi casa (Santa Clara, 2).
- i. Yo me he ido a pescar en la cocha con mi primo (Patria Nueva, 6).

5.3.8. Sustituye la preposición “sobre” por “de”.

Por ejemplo:

- a. un cuento de mono y gato (Santa Clara, 5).

5.3.9. Omisión de la preposición “de”.

Por ejemplo:

- a. su fruta es color verde (Santa Clara, 6).

5.3.10. Omisión de la preposición “a”.

Por ejemplo:

- a. Después conté mi mamá lo que erado (Patria Nueva, 11).
- b. Yo le dijo mi hermano... (Patria Nueva, 6).
- c. El se dedicaba pesca (Patria Nueva, 6).
- d. no podí atrapar el motelo (San Francisco, 9).
- e. A escuchado un hombre que estaba paleando su mujer (Patria Nueva, 10).
- f. Mi papa se jue un monte (Santa Clara, 4).

5.3.11. Omisión de “pero”, “cuando”.

Por ejemplo:

- a. había un hombre que se iba al monte con su hijo a buscar animales no podian encontrar animales (San Francisco, escrito, 8).
- b. una muyersita que subia al árbol que se subia al árbol su dueño le encontro bajate y te boy palear y queria bajar rapito le pico la abispa. (San Francisco, escrito, 11).
- b. había una muyersita que subia al árbol que se subia al árbol su dueño le encontro (San Francisco, 11).

Como mencionamos anteriormente, el niño está en proceso de adquisición del castellano. Entonces, el niño puede omitir, sustituir o insertar las preposiciones, algunas veces otorgándole una carga semántica adicional a las pocas preposiciones que utiliza.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones.

- 6.1.1. La descripción de la variedad del castellano hablado por los niños de 11 a 14 años cuya lengua materna es el Shipibo, nos permite concluir:
- 6.1.2. Podemos inferir una variedad de castellano hablada por los niños Shipibos con influencia, en su proceso de adquisición de estructuras morfosintácticas y cognitivas propias de su lengua y esto se debe a que el niño tiene una gran identidad y competencia en su L_1 ; mientras que el *input* para el castellano es deficiente; además es un proceso natural en la adquisición de L_2 .
- 6.1.3. Es importante poder contar con datos que nos permiten evaluar el proceso de adquisición y determinar que los niños encuestados se encuentran en un estadio de ese proceso y sobre todo hacerlo a partir de textos escritos donde queda demostrado, una vez más, que estos reflejan la oralidad de los hablantes.
- 6.1.4. Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, podemos decir que el contexto sociolingüístico en el que aprende el castellano el niño puede favorecer o entorpecer esa adquisición; esto quiere decir, que el “éxito” tanto de la competencia oral como escrita depende de ese contexto; es por eso que en

nuestro trabajo hemos querido apoyarnos especialmente con el material escrito producido por los niños Shipibo⁵⁷.

- 6.1.5. Debe tenerse en cuenta que en el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua y especialmente una L₂, la mejor vía no es iniciar esta competencia y reducirla a un aprendizaje escrito, pues se convierte en un proceso memorístico y poco creativo; está demostrado que la exposición previa a la oralidad en cualquier lengua es un requisito indispensable para que a partir de esta se fortalezcan las competencias sobre todo las habilidades de producción y comprensión oral y que luego permiten desarrollar la producción y comprensión de lo escrito, aspectos que los niños Shipibo aun no han podido desarrollar y ténganse en cuenta que son niños de 11 a 14 años.
- 6.1.6. Entonces, el niño puede poseer una variedad del castellano que se mantendría permanente en la oralidad con la riqueza de las características morfosintácticas del castellano de la zona ,que aun falta por describir ⁵⁸ y , por otro lado, poseería una variedad de castellano “transitoria” influida por la lengua materna, especialmente, la que se hará más general y “mejor aceptada” dependiendo de su exposición al castellano y sobre todo a la exposición de una mejor enseñanza y aprendizaje del mismo en ese contexto formal que es la escuela.
- 6.1.7. Este trabajo es una descripción inicial pero importante en la descripción de esta posible variedad del castellano; por ello, afirmamos que esta variedad es distinta a la ribereña, al menos en la etapa en la que se ciñe nuestra investigación.

6.2. Recomendaciones y sugerencias.

- 6.2.1. Insistir en la descripción de los niveles de producción y comprensión oral y escrita en uso y/o proceso de aprendizaje del castellano en los niños bilingües Shipibo.
- 6.2.2. Llevar acabo una investigación más profunda en relación a la influencia de la lengua Shipibo en el castellano.
- 6.2.3. Realizar trabajos longitudinales con niños bilingües de las diferentes comunidades para verificar el proceso de aprendizaje y de “mejoramiento” de las competencias lingüísticas en el castellano.

⁵⁷ Se escogió el grupo de niños y de textos previa selección y consideramos la “riqueza” de su producción.

⁵⁸ Nos referimos al castellano amazónico en general y no estamos hablando específicamente de la existencia de un castellano bilingüe, pues aún hay que investigar más.

- 6.2.4. La base de los trabajos descriptivos deberían ser los previos diagnósticos sicosociolingüísticos y educativos acerca de los contextos en que se desenvuelven estos niños.
- 6.2.5. Establecer nuevas metodologías de aprendizaje del español, igualmente el uso de materiales que fortalezcan tanto su comprensión y producción oral como escrita por etapas; ya que no se dosifica ese aprendizaje.
- 6.2.6. Es importante tener en cuenta que fortalecer el buen aprendizaje del castellano en niños bilingües, no significa o no debe significar de ninguna manera ir en contra de su competencia lingüística en su lengua materna; sino, por el contrario; ninguna deberá ir en detrimento de la otra; sino que deberán establecerse metodologías que permitan que ambos códigos se desarrollen y que tengamos como resultado niños bilingües que puedan desenvolverse adecuadamente en ambas lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONZO SUTTA, ALICIA, LOZADA TRIMBATH, MINIE, FALCÓN CCENTA, PEDRO
2001 "El desarrollo del castellano de los hablantes indígenas amazónicos en la escuela limeña". En: Revista Letras. UNMSM, Lima, No.s. 99-100, pp.151-172.
- ALONZO SUTTA, ALICIA y FALCÓN CCENTA, PEDRO M.
2004 "Aspectos del castellano escrito por los alumnos bilingües amazónicos del nivel superior".En: Gustavo Solís (comp.). Cuestiones de Lingüística General, Hispánica y Aplicada. UNMSM, Fondo Editorial, Lima. pp. 287- 298.
- BARRAZA DE LA CRUZ, YRIS
1998 Apuntes sobre gramática del castellano de Iquitos. Tesis para optar el grado de Licenciada. UNMSM.
- BOSQUE, IGNACIO y DEMONTE, VIOLETA (Eds).
1999 Gramática descriptiva de la lengua española. Real Academia Española / Espasa Calpe. Madrid.
- BROWN, ROGER.
1981 Psicolingüística: algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje Editorial Trillas, México.
- CALVO PEREZ, JULIO y GODENZZI, JUAN CARLOS (compiladores).
1997 Multilingüismo y educación bilingüe en América y España. ABC, Cusco.
- CHÁVEZ HERRERA, NELIDA
2004 "El uso de las preposiciones A, De y En -respecto a los valores locativos- En: Hablantes bilingües quechua castellano". En:Gustavo Solís (comp.). Cuestiones de Lingüística General, Hispánica y Aplicada. UNMSM, Fondo Editorial, Lima . pp. 241- 257 .
- DE LA GRASSERIE, RAOUL
1888 "De la famille linguistique Pano". En: Actas del Congreso Internacional de Americanistas, VII, Berlín.

DE LOS HEROS DIEZ CANSECO, SUSANA

2001 Discurso, identidad y género en el castellano peruano. Fondo Editorial PUCP, Lima.

DUBOIS, JEAN y OTROS

1979 Diccionario de lingüística. Alianza Editorial, Madrid.

ESCOBAR, ALBERTO

1978 Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos, Lima.

ESCOBAR, ALBERTO Y MATOS MAR, JOSE Y GIORGIO ALBERTIG

1975 Perú ¿País bilingüe?. Instituto de Estudios Peruanos, Lima.

ESCOBAR, ANNA. MARIA

2000 Contacto Social y lingüístico, el español en contacto con el quechua en el Perú. Fondo Editorial de la PUCP, Lima.

1990 Los bilingües y el castellano en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos. Lima

FALCÓN CCENTA, PEDRO

2002 "El verbo en el castellano de migrantes escolares indígenas amazónicos". En: Lengua y Sociedad N° 4, CILA, UNMSM. pp. 62-69.

FERNÁNDEZ LAGUNILLA., MARINA, ANULA REBOLLO, ALBERTO Y OTROS.

1995 Sintaxis y Cognición: Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos. Editorial Síntesis, S.A.

FRANCESCATO, GUISEPPE

1974 Lenguaje Infantil. Ediciones 62, Barcelona.

GASS, SUSAN M.

1997 Input, interaction and the Second Language Learner. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey

GEMMA, RIGAU

1999 "La estructura del Sintagma Nominal: Los modificadores del nombre". En: Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Real Academia Española / Espasa Calpe, Madrid pp. 311-362.

GIVON, TALMY

1984 Syntax: A functional-typological introduction. John Benjamins, Amsterdam.

GODENZZI ALEGRE, JUAN CARLOS (compilador)

2003 "El castellano en poblaciones indígenas: Contextos sociolingüísticos y criterios para la enseñanza". En: Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. I. Jung y L.E. López (Comps.). PROEIB ANDES, INWENT, Ediciones Morata, Cusco, pp.72-82.

1999 Tradición oral andina y amazónica. CBC/PROEIB-ANDES. Cusco.

GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, SALVADOR

1997 Principios de sintaxis funcional. Arco Libros, Madrid.

KLEE, CAROL y KOIKE, DALE

2003 Lingüística aplicada: Adquisición del español como segunda lengua. John Wiley & Sons Inc, New York.

KESSLER, CAROLYN

1971 The Acquisition of Syntax in Bilingual Children. Georgetown University Press, Washington.

LÓPEZ, ANGEL

1988 Psicolingüística. Editorial Síntesis, Madrid.

LÓPEZ, LUIS E. y JUNG, INGRID (compiladores).

1998 Sobre las huellas de la voz. Ediciones Morata, Madrid.

MENESES TUTAYA, NORMA

2004 "Consideraciones sociolingüísticas, psicolingüísticas y lingüísticas para la enseñanza aprendizaje, de la L₁ y la L₂ en la EIB temprana". En: Gustavo Solís (comp.). Cuestiones de Lingüística General, hispánica y aplicada. UNMSM, Fondo Editorial, Lima. pp. 405- 433 .

MENESES TUTAYA, NORMA y PINEDA BERNUY, EDITH

2002 "Análisis lingüístico del castellano escrito de los escolares quechuahablantes de Lima". En: Revista Escritura y Pensamiento, Año V, N° 11, pp. 73-90.

MILROY, L. y MUYSKEN, P. (eds).

1995 One Speaker, Two Languages. Cambridge University Press. Cambridge.

PICALLO, M. CARME

1999 "La estructura del Sintagma Nominal: Las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales". En: Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Real Academia Española / Espasa Calpe, Madrid, pp.363-393.

PINKER, STEVEN

2001 El Instinto del Lenguaje: Cómo crea el Lenguaje la Mente. Alianza Editorial, Madrid.

POZZI-ESCORT, INES

1973 Apuntes sobre el castellano de Ayacucho. Documento de Trabajo N° 21, CILA. UNMSM.

1970 "Norma culta y normas regionales del castellano en relación con la enseñanza". En: Actas y Memorias, Vol. 5, XXXIX Congreso Internacional de Americanistas, Lima, 2-9 Agosto. Ed. IEP. pp. 321-330.

RAMÍREZ, LUIS, H.

2003 El español amazónico hablado en el Perú. Juan Gutemberg: Editores-Impresores, Lima.

ROMANI, MAGGIE y TORRES, ANA

2004 "Uso de las preposiciones castellanas por estudiantes bilingües aguaruna-castellano de la UNMSM". En: Gustavo Solís (comp.). Cuestiones de Lingüística General, Hispánica y Aplicada. UNMSM, Fondo Editorial, Lima. pp.217- 225 .

SÁNCHEZ, LILIANA

2001 Para compartir voces - Texto de consulta para profesores de castellano como segunda lengua. Serie: Educación Bilingüe Intercultural. Lima, PLANCAD-GTZ, KFW.

SIGUAN, MIQUEL

2001 Bilingüismo y lenguas en contacto. Alianza Editorial, Madrid.

SILVA-CORVALÁN, CARMEN

2003 “La adquisición de lenguas: Una revisión de la literatura con especial referencia al castellano”. En: Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. I. Jung y L.E. López (Comp.). PROEIB ANDES, INWENT, Ediciones Morata, pp.125-147.

TOURNON, JACQUES

2002 La merma mágica, vida e historia de los Shipibo-Conibo del Ucayali. CAAAP, Lima.

VÁSQUEZ, L., SÁNCHEZ, L., LUCERO, M., SÁNCHEZ, I. y CARVAJAL, V.

2000 Propuesta para la enseñanza de castellano como segunda lengua. Documento de trabajo. Unidad de Educación Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación, Lima.

VIGIL, NILA

“Las subordinadas sustantivas en el español de los ashaninkas”.

En: http://www.apuntes.org/paises/peru/ensayo/vigil_esPanolashaninka.html

WEINRICH, URIEL

1974 Lenguas en contacto, descubrimientos y problemas. Ediciones de la biblioteca Universidad Central de Venezuela.

ANEXO 1
INSTRUMENTO
DIAGNÓSTICO SOCIOLINGÜÍSTICO

Nombre:

Edad:

Colegio:

Grado:

Lengua Materna:

Segunda Lengua:

Lugar de origen:

Primera Instrucción:

Lee detenidamente cada una de las preguntas y responde marcando con un aspa (X) según consideres conveniente.

I ¿Cómo se da secuencialmente tu adquisición de lenguas?

- | | |
|--|--------|
| 1.- Adquirió la lengua indígena primero | () |
| 2.- Adquirió el castellano primero | () |
| 3.- Adquirió ambas lenguas al mismo tiempo | () |

II ¿A qué edad adquiriste el castellano?

- | | |
|-------------------------------------|--------|
| 1.- Entre el 1 y los 5 años de edad | () |
| 2.- Entre los 6 y 10 años de edad | () |
| 3.- Entre los 11 y 15 años de edad | () |
| 4.- Después de los 16 años de edad | () |

III ¿Cómo es la habilidad lingüística de los padres?

- | | |
|--|--------|
| 1.- Ambos padres son monolingües en la lengua indígena | () |
| 2.- Ambos padres son bilingües | () |
| 3.- Mi padre es el único que es bilingüe en castellano | () |
| 4.- Mi madre es la única que es bilingüe en castellano | () |

IV ¿En qué lengua hablas más?, ¿Por qué?

- | | |
|----------------------------|--------|
| 1.- Más en lengua indígena | () |
|----------------------------|--------|

2.- Más en castellano ()

3.- Tanto en lengua indígena como en castellano. ()

Porque _____

V ¿En qué lengua sueñas?

1.- En mi lengua indígena ()

2.- En castellano ()

3.- En ambas lenguas ()

Segunda Instrucción:

Lee detenidamente cada una de las preguntas y responde colocando en el rectángulo la letra correspondiente según tu realidad.

Nada (N) Regular (R)

Mucho (M) Poco (P)

VI ¿Cuánto consideras que usas tus habilidades lingüísticas?

	Lengua Materna	Segunda Lengua
Comprendes	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Hablas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Lees	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Escribes	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Tercera Instrucción:

Lee detenidamente cada una de las alternativas a las preguntas, evalúalas y coloca entre paréntesis el número que corresponda según la frecuencia en que se da esa situación en tu realidad.

Nunca (1) Casi siempre (4)

Pocas veces (2) Siempre (5)

Regularmente(3)

VII ¿Con qué frecuencia usas tu lengua materna?

Con los padres	()
Con los abuelos	()
Con hermanos	()
Con paisanos	()
Con maestros y autoridades académicas	()
Con autoridades indígenas	()
Con autoridades no indígenas	()
Con extraños	()
Con amigos	()
En casa	()
En el aula	()
En las comunidades	()
En la ciudad	()
En las asambleas	()
En actividades comunales	()
Para contar experiencias personales	()
Para hablar sobre temas académicos	()
Para contar relatos relacionados a mi pueblo	()
Cuando estoy muy triste	()
Cuando estoy muy alegre	()
Cuando estoy muy enojado	()
Cuando cuento secretos	()

VIII ¿Con qué frecuencia usas tu segunda lengua?

Con los padres	()
Con los abuelos	()
Con hermanos	()
Con paisanos	()
Con maestros y autoridades académicas	()
Con autoridades indígenas	()

Con autoridades no indígenas	()
Con extraños	()
Con amigos	()
En casa	()
En el aula	()
En las comunidades	()
En la ciudad	()
En las asambleas	()
En actividades comunales	()
Para contar experiencias personales	()
Para hablar sobre temas académicos	()
Para contar relatos relacionados a mi pueblo	()
Cuando estoy muy triste	()
Cuando estoy muy alegre	()
Cuando estoy muy enojado	()
Cuando cuento secretos	()

ANEXO 2

CUADRO DE NIÑOS ENTREVISTADOS POR COMUNIDADES

Comunidad Nativa	N°	GRADO		EDAD	GÉNERO	
		5to.	6to.		VARÓN	MUJER
San Francisco	1.		X	11		X
	2.		X	13	X	
	3.		X	11	X	
	4.		X	12		X
	5.		X	11	X	
	6.		X	13		X
	7.		X	13	X	
	8.		X	12		X
	9.		X	12	X	
	10.		X	11	X	
	11.		X	11		X
	12.		X	11		X
	13.		X	11	X	
	14.		X	11		X
	15.		X	14	X	
	16.		X	14		X

Comunidad Nativa	N°	GRADO		EDAD	GÉNERO	
		5to.	6to.		VARÓN	MUJER
Santa Clara	1.	X		11	X	
	2.	X		12	X	
	3.		X	11		X
	4.	X		11	X	
	5.		X	12	X	
	6.		X	11		X
	7.		X	11		X
	8.	X		12	X	
	9.		X	11		X
	10.	X		11		X
	11.		X	11		X
	12.	X		11	X	

	13.	X		11		X
	14.	X		11		X
	15.	X		11	X	
	16.	X		11	X	

Comunidad Nativa	N°	GRADO		EDAD	GÉNERO	
		5to.	6to.		VARÓN	MUJER
Patria Nueva	1.	X		13		X
	2.	X		14	X	
	3.		X	14		X
	4.	X		14		X
	5.		X	14		X
	6.		X	14		X
	7.		X	13		X
	8.	X		14	X	
	9.		X	12		X
	10.	X		14		X
	11.		X	11	X	

Comunidad Nativa	N°	GRADO		EDAD	GÉNERO	
		5to.	6to.		VARÓN	MUJER
Callería	1.	X		11	X	
	2.		X	11	X	
	3.		X	12		X
	4.		X	13	X	
	5.	X		13	X	
	6.		X	14	X	
	7.		X	13		X
	8.		X	13	X	
	9.		X	14	X	
	10.	X		12		X
	11.	X		11	X	
	12.	X		12		X