

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS**



**“ESTRUCTURAS ORACIONALES Y MORFOSINTÁCTICAS
DEL CASTELLANO DE ESTUDIANTES BILINGÜES
TSIMANE’ DE 5° Y 6° GRADO DE PRIMARIA”**

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA
EN LINGÜÍSTICA E IDIOMAS
MENCIÓN LENGUAS EXTRANJERAS**

Postulante: Univ. Jacqueline Auza Santi

Tutor:Dr. José G. Mendoza

LA PAZ-BOLIVIA

“Só existe língua se houver seres humanos que a falem”
(Regla de oro de la Lingüística, citado por Marcos Bagno)



*Al pueblo Tsimane' por su espera de mejores días...
A mi hijo Jorge Luis... por todo el amor que le tengo.
A quien siempre está conmigo...*

INDICE

AGRADECIMIENTOS	i
LISTA DE ABREVIATURAS GRAMATICALES.....	ii
INTRODUCCION.....	1

CAPÍTULO I

INTRODUCCION

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	5
1.3 DELIMITACIÓN DEL TEMA.....	5
1.4 OBJETIVOS.....	6
1.4.1 GENERALES.....	6
1.4.2 ESPECIFICOS.....	6
1.5 JUSTIFICACIÓN.....	7
1.6 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.....	8
1.6.1 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	8
1.6.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE VARIABLES.....	10

CAPÍTULO II

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN TSIMANE'

2.1 EL TERRITORIO TSIMANE'.....	11
2.1.1 POBLACIÓN.....	11
2.1.2 ECONOMÍA.....	11
2.2 ORGANIZACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA.....	11
2.3 CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES TSIMANE' DE ESTUDIO.....	12
2.3.1 COMUNIDAD SAN MIGUEL DEL MARTIRIO.....	12
2.3.2 COMUNIDAD SAN JOSÉ DE YARANDA.....	14
2.3.3 COMUNIDAD LA CRUZ.....	15
2.3.4 NÚCLEO BILINGÜE HOREB.....	15
2.4 LA EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD TSIMANE'.....	16
2.5 IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR.....	16
2.6 MATERIALES DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE	

TSIMANE' - CASTELLANO.....	17
2.7 BILINGÜISMO EN LOS TSIMANE'	18

CAPITULO III

MARCO REFERENCIAL

3.1 EL BILINGÜISMO.....	20
3.2 FORMAS DE ADQUISICIÓN DEL BILINGÜISMO.....	21
3.3 LA EDUCACIÓN BILINGÜE.....	22
3.3.1 DEFINICIÓN.....	22
3.3.2 MODELOS.....	24
a) MODELO DE TRANSICIÓN O ASIMILACIÓN.....	24
b) MODELO PLURALISTA O DE MANTENIMIENTO.....	25
3.3.3 OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE.....	25
3.3.4 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS.....	25
a) HABILIDADES RECEPTIVAS.....	26
b) HABILIDADES PRODUCTIVAS.....	26
3.3.5 MANEJO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD.....	27
3.4 EL AMBIENTE BILINGÜE.....	27
3.5 CONCEPTOS SOBRE ORALIDAD Y ESCRITURA.....	28
3.6 DISTANCIA GEOGRÁFICA.....	29
3.7 LENGUA Y GÉNERO EN LA SOCIEDAD.....	30
3.8 LA MUJER INDÍGENA EN EL MANTENIMIENTO O DESPLAZAMIENTO DE LA LENGUA.....	31

CAPITULO IV

MARCO TEORICO

4.1 ANTECEDENTES.....	33
4.2 ESTRUCTURAS ORACIONALES.....	35
4.2.1 SINTAXIS DE LA ORACIÓN.....	36
4.2.2 SINTAXIS DE LA ORACIÓN SIMPLE.....	36
a) I MODELO ORACIONAL: VERBO (V).....	37

b) II MODELO ORACIONAL: VERBO + COMPLEMENTO (V+C).....	37
c) III MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO (S+V).....	37
d) IV MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO (S+V+C).....	38
e) V MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO DIRECTO + COMPLEMENTO INDIRECTO (S+V+Cd+Ci).....	38
f) VI MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO PREPOSICIONAL (S+V+Cp).....	39
g) VII MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO DE SUJETO (S+V+Cs).....	39
h) VIII MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO + COMPLEMENTO DE COMPLEMENTO (S+V+C+Cc).....	40
4.2.3 SINTAXIS DE LA ORACIÓN COMPUESTA.....	40
a) I MODELO ORACIONAL: VERBO (V).....	41
b) II MODELO ORACIONAL: VERBO + COMPLEMENTO (V+C).....	41
c) III MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO (S+V).....	41
d) IV MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO (S+V+C).....	41
e) V MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO DIRECTO + COMPLEMENTO INDIRECTO (S+V+Cd+Ci).....	41
f) VI MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO PREPOSICIONAL (S+V+Cp).....	42
g) VII MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO DE SUJETO (S+V+Cs).....	42
h) VIII MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO + COMPLEMENTO DE COMPLEMENTO (S+V+C+Cc).....	42
4.3 ESTRUCTURAS MORFOSINTÁCTICAS.....	42
4.3.1 ESTRUCTURA ARTÍCULO + SUSTANTIVO.....	43
a) EL ARTÍCULO.....	43
b) EL SUSTANTIVO.....	44
4.3.2 ESTRUCTURA SUSTANTIVO + ADJETIVO.....	45
4.3.3 ESTRUCTURA SUJETO + VERBO.....	46
4.4 DESCRIPCIÓN DE LA LENGUA TSIMANE’.....	47
4.4.1 ANTECEDENTES.....	47
4.4.2 FAMILIA LINGÜÍSTICA.....	48
4.4.3 CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES DEL TSIMANE’.....	48

4.4.3.1 CATEGORÍAS GRAMATICALES.....	49
4.4.3.1.1 EL SISTEMA NOMINAL.....	49
a) EL GÉNERO.....	49
b) EL NÚMERO.....	51
4.4.3.1.2 EL SISTEMA PRONOMINAL.....	52
4.4.3.1.3 EL SISTEMA VERBAL.....	53
a) ESTRUCTURA SINTÁCTICA EN ORACIONES CON VERBOS INTRANSITIVOS.....	54
b) ESTRUCTURA SINTÁCTICA EN ORACIONES CON VERBOS TRANSITIVOS.....	54
c) VERBOS COPULATIVOS.....	55
d) ADVERBIOS Y ADJETIVOS.....	55
e) CLÍTICOS	57
f) SOBRE LAS PREPOSICIONES, CONJUNCIONES Y ARTÍCULOS.....	57
4.4.3.2 SIMILITUDES ENTRE LA ESTRUCTURA DEL TSIMANE' Y LOS MODELOS ORACIONALES DEL CASTELLANO.....	58

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA

5.1 TIPO DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACION.....	63
5.2 DELIMITACION ESPACIAL.....	64
5.3 DELIMITACION TEMPORAL.....	64
5.4 DELIMITACIÓN DEL UNIVERSO Y DE LA MUESTRA.....	65
5.4.1 UNIVERSO.....	65
5.4.2 MUESTRA.....	65
5.5 INSTRUMENTOS.....	67
5.6 PROCEDIMIENTO PARA LA OBTENCIÓN DEL CORPUS.....	68
5.6.1 PRIMERA ETAPA: ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.....	68
5.6.2 SEGUNDA ETAPA: APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.....	68
5.7 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS.....	69

CAPITULO VI

ANALISIS DE LOS DATOS

6.1 ESTRUCTURAS ORACIONALES: ORACION SIMPLE.....	72
6.1.1 MODELOS ORACIONALES POCO FRECUENTES.....	75
6.1.2 III MODELO ORACIONAL (SV).....	76
6.1.2.1 LENGUA ORAL.....	76
6.1.2.2 LENGUA ESCRITA.....	77
a) DISLOCACIÓN DEL SUJETO.....	77
b) DISLOCACIÓN DEL VERBO.....	79
c) DISLOCACIÓN DEL MODIFICADOR ADVERBIAL.....	79
6.1.3 IV MODELO ORACIONAL (SVC).....	80
6.1.3.1 LENGUA ORAL.....	80
a) DISLOCACIÓN DEL ADVERBIO.....	80
b) DISLOCACIÓN DEL COMPLEMENTO.....	80
6.1.3.2 LENGUA ESCRITA.....	81
6.1.4 VI MODELO ORACIONAL (SVCp)	83
6.1.4.1 LENGUA ORAL.....	83
6.1.4.2 LENGUA ESCRITA.....	83
6.1.5 VII MODELO ORACIONAL (SVCs)	84
6.1.5.1 LENGUA ORAL.....	84
6.1.5.2 LENGUA ESCRITA.....	84
a) OMISIÓN DEL VERBO COPULATIVO	84
b) DISLOCACIÓN DEL SUJETO.....	85
c) DISLOCACIÓN DEL VERBO.....	86
6.2 MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN SIMPLE SEGÚN LA VARIABLE GÉNERO.....	86
6.3 MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN SIMPLE SEGÚN LA VARIABLE DISTANCIA GEOGRÁFICA.....	93
6.4 ESTUCTURAS ORACIONALES: ORACIÓN COMPUESTA.....	98
6.4.1 MODELOS ORACIONALES POCO FRECUENTES.....	100
6.4.2 III MODELO ORACIONAL (SV)	101
6.4.2.1 LENGUA ORAL.....	101
6.4.2.2 LENGUA ESCRITA.....	102

a) DISLOCACIÓN DEL ADVERBIAL.....	102
b) DISLOCACIÓN DE LA SUBORCIÓN ADVERBIAL.....	103
6.4.3 IV MODELO ORACIONAL (SVC)	103
6.4.3.1 LENGUA ORAL.....	103
a) DISLOCACIÓN DEL SUJETO DE LA SUBORCIÓN.....	103
b) DISLOCACIÓN DEL VERBO.....	104
6.4.3.2 LENGUA ESCRITA.....	105
a) DISLOCACIÓN DEL SUJETO DE LA ORACIÓN	
INDEPENDIENTE.. .. .	105
6.4.4VII MODELO ORACIONAL (SVCs)	105
6.5 MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN COMPUESTA SEGÚN	
LA VARIABLE GÉNERO.....	106
6.6 MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN COMPUESTA SEGÚN	
LA VARIABLE DISTANCIA GEOGRÁFICA.....	111
6.7 ESTRUCTURAS MORFOSINTACTICAS.....	115
6.7.1 ARTICULO + SUSTANTIVO.....	117
6.7.1.1 CONCORDANCIA / DISCORDANCIA DEL ARTÍCULO + SUSTANTIVO	
EN LENGUA ORAL.....	118
a) DISCORDANCIA DE NÚMERO EN EL SUSTANTIVO.....	119
b) DISCORDANCIA DE GÉNERO EN EL ARTÍCULO.....	120
6.7.1.2 CONCORDANCIA / DISCORDANCIA DEL ARTÍCULO + SUSTANTIVO	
EN LENGUA ESCRITA.....	120
a) DISCORDANCIA DE GÉNERO EN LA ESTRUCTURA	
ARTÍCULO + SUSTANTIVO	122
b) DISCORDANCIA DE NÚMERO Y GÉNERO EN EL ARTÍCULO... ..	124
6.7.1.3 PRESENCIA / OMISIÓN DE ARTÍCULO EN LENGUA ORAL... ..	125
a) OMISIÓN DE ARTÍCULO: GÉNERO MASCULINO	126
b) OMISIÓN DEL ARTÍCULO: GÉNERO FEMENINO.....	127
6.7.1.4 PRESENCIA / OMISIÓN DE ARTÍCULO EN LENGUA ESCRITA.....	128
a) OMISIÓN DE ARTÍCULO: GÉNERO MASCULINO.. ..	129
b) OMISIÓN DE ARTÍCULO: GÉNERO FEMENINO.. ..	129
c) OMISIÓN DE ARTÍCULO: NÚMERO.. ..	130
6.8 ARTÍCULO + SUSTANTIVO DE ACUERDO A LA VARIABLE GÉNERO.....	130
6.9 ARTÍCULO + SUSTANTIVO SEGÚN A LA VARIABLE	

DISTANCIA GEOGRÁFICA.....	132
6.10 SUSTANTIVO + ADJETIVO.....	135
6.10.1 CONCORDANCIA / DISCORDANCIA SUSTANTIVO + ADJETIVO EN LENGUA ORAL.....	135
a) DISCORDANCIA DE GÉNERO EN LA ESTRUCTURA SUSTANTIVO + ADJETIVO.....	135
6.10.2 CONCORDANCIA / DISCORDANCIA SUSTANTIVO + ADJETIVO EN LENGUA ESCRITA.....	136
a) DISCORDANCIA DE GÉNERO EN LA ESTRUCTURA SUSTANTIVO + ADJETIVO.....	137
6.11 SUSTANTIVO + ADJETIVO SEGÚN LA VARIABLE GÉNERO.....	137
6.12 SUSTANTIVO + ADJETIVO SEGÚN LA VARIABLE DISTANCIA GEOGRÁFICA.....	138
6.13 SUJETO + VERBO.....	139
6.13.1 CONCORDANCIA / DISCORDANCIA EN LA ESTRUCTURA SUJETO + VERBO EN LENGUA ORAL.....	140
6.13.2 CONCORDANCIA / DISCORDANCIA EN LA ESTRUCTURA SUJETO + VERBO EN LENGUA ESCRITA.....	141
a) DISCORDANCIA DE PERSONA Y NÚMERO EN LA ESTRUCTURA SUJETO + VERBO.....	142
b) DISCORDANCIA DE PERSONA EN LA ESTRUCTURA SUJETO + VERBO.....	142
6.14 SUJETO + VERBO SEGÚN LA VARIABLE GÉNERO.....	143
6.15 SUJETO + VERBO DE ACUERDO A LA VARIABLE DISTANCIA GEOGRÁFICA.....	144
6.16 OTROS CASOS DIVERGENTES.....	146
6.16.1 LENGUA ORAL.....	146
a) OMISIÓN DEL VERBO COPULATIVO.....	146
b) DISCORDANCIA EN EL VERBO ..	146
6.16.2 LENGUA ESCRITA.....	147
a) USO INNECESARIO DEL PRONOMINAL “SE” ..	147
b) DISCORDANCIA POR FORMAS APERSONALES.....	147
c) OMISIÓN DEL VERBO COPULATIVO.....	148
d) OMISIÓN DEL VERBO TENER.....	148

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..	150
DEFINICIÓN DE TERMINOS..	161
BIBLIOGRAFÍA..	162

ANEXOS

ANEXO 1 : MAPA DE UBICACIÓN DEL TERRITORIO TSIMANE’

ANEXO 2: CROQUIS DEL NÚCLEO ESCOLAR BILINGÜE “HOREB”

ANEXO 3: LECTURA “EL TIGRE Y EL SUR”

ANEXO 4: HOJA DE REDACCIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL CORPUS ESCRITO “EL TIGRE Y EL SUR”

ANEXO 5: SECUENCIA DE DIBUJOS PARA LA OBTENCIÓN DEL CORPUS ESCRITO “EL ÁRBOL MUSICAL”

ANEXO 6: MUESTRA DEL CORPUS ORAL

ANEXO 7: MUESTRA DEL CORPUS ESCRITO

ANEXO 8: EJEMPLOS DEL CORPUS ESCRITO

ANEXO 9: FOTOGRAFÍAS

AGRADECIMIENTOS

Muchas personas han colaborado para que este estudio sea una realidad. En primer lugar, quiero agradecer a mis padres Jorge Auza y Elizabeth Santi, quienes siempre me alentaron y me permitieron pasar por los umbrales de la universidad.

Un especial agradecimiento al Dr. José G. Mendoza quien aceptó muy cordialmente ser el guía de esta investigación, para él mi infinita gratitud y admiración.

Quiero agradecer, también de manera especial, a Edwin Angola quien me colaboró con valiosos comentarios y me brindó apoyo constante para concluir este trabajo. Del mismo modo agradezco a Mario Sotto, quien también me dio importantes sugerencias en la realización de esta investigación. Mi gratitud para Juana Aguilar y Robin Mamani quienes me apoyaron con sus observaciones y comentarios.

Agradezco a Javier Paredes que desinteresadamente me colaboró con bibliografía en el área de lingüística y educación. A Elizabeth Soruco, quien me colaboró en una determinada etapa de este trabajo. A mi hermano, Grover Auza, quien realizó los dibujos de los instrumentos de esta investigación. A mi hermana Mónica Auza, por su persistente aliento para que pueda concretar mis objetivos.

En San Borja, quiero agradecer al Prof. Elifredo Zabala, a la Prof. Alde Zelada (Directora Distrital de San Borja), quienes gentilmente me colaboraron con material estadístico de los núcleos escolares bilingües tsimane’.

También quiero agradecer a Jorge Añez, Gran Jefe Tsimane’, por su colaboración al permitirme ingresar a las comunidades tsimane’. A mi guía de viaje Rosendo Pachi y a Luciano Roca, traductor de los ejemplos del castellano al tsimane’. Agradezco también al Prof. Fortunato Vani (Escuela Central San Miguel), a la Prof. Adelina Mayer (Escuela Central La Cruz), al Prof. Javier Pachi (Escuela Central Yaranda), al Prof. Mauricio Mayto (Núcleo Bilingüe Horeb) por cederme sus horas de clases para poder recolectar los datos.

Finalmente, quiero agradecer a todos los estudiantes de las escuelas bilingües de Yaranda, San Miguel del Martirio, La Cruz, y estudiantes de otras comunidades que se encontraban en Horeb, quienes contribuyeron grandemente en este trabajo al contar y escribir sus historias.

A Dios... por darme vida y entusiasmo en la realización de este estudio.

LISTA DE ABREVIATURAS GRAMATICALES

GLOSAS EN LOS EJEMPLOS:

1	primera persona
2	segunda persona
3	tercera persona
AD	aditivo
B	benefactivo
COM	comitativo
DC	‘hacer la acción en marcha, aquí’
DIR	direccional
EM	marcador de énfasis
EVI	evidencial
F	femenino
FOC	focus
IN	inesivo
IRR	irrealis
ITD	marcador de aspecto iterativo
L	linker, conector
M	masculino
NEG	negación
NML	nominalizador
O	objeto
PAS	pasado
PI	persona inclusiva
PL	plural
POS	posesivo
PR	aspecto progresivo
Q	marcador general de pregunta
REF	reflexivo
S	sujeto (de verbo intransitivo)
SG	singular
TR	marcador transitivo
VI	marcador de raíz verbal –i-

VJ marcador de raíz verbal –jo-
VT marcador de raíz verbal –ti
VY marcador de raíz verbal –y-

INTRODUCCIÓN

El carácter multicultural y plurilingüe de Bolivia, único país en latinoamérica con mayoría indígena¹, ha sido motivo de diversas investigaciones debido a la diversidad de pueblos indígenas existentes, quienes tienen como lengua materna una lengua originaria y como segunda lengua el castellano. El plurilingüismo es un factor que influye en la variedad lingüística del castellano, ya que se dan interferencias de la lengua materna de los hablantes en la segunda lengua².

Con relación a estudios lingüísticos, encontramos amplios trabajos con el aymara y el quechua. Sin embargo, investigaciones relacionadas con pueblos indígenas de la amazonía en esta área han sido poco difundidos. El departamento del Beni se caracteriza por poseer diversidad de pueblos indígenas, entre estos grupos encontramos a los tsimane' quienes han demostrado entre todos los grupos indígenas de la amazonía, alta lealtad lingüística³. Así, los tsimane' utilizan su lengua en todo tipo de interacciones.

Una de las bases fundamentales de la educación boliviana es la educación intercultural bilingüe. Al respecto, los tsimane' han venido desarrollando una experiencia de educación bilingüe desde hace aproximadamente dos décadas mediante la intervención de la Misión Nuevas Tribus. El objetivo de este sistema de educación bilingüe es el completar la formación escolar de estudiantes tsimane'. Debemos manifestar que no conocemos resultados de esta experiencia, sin embargo, identificamos falta de dominio de la segunda lengua.

Por lo expuesto anteriormente, los objetivos de nuestro estudio están orientados a analizar las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano de estudiantes bilingües tsimane' de 5º y 6º grado de primaria, en lengua oral y en lengua escrita. También consideramos clasificar estas estructuras oracionales y morfosintácticas de acuerdo a las variables género y distancia geográfica. La variable género nos permite observar las diferencias de construcciones oracionales y morfosintácticas del castellano existentes entre hombres y mujeres. De la misma manera, ocurre con la variable distancia geográfica que nos ayuda a diferenciar estas estructuras del castellano entre estudiantes del área periférico urbano y del área rural. Otro aspecto que debemos manifestar, es que, en el análisis intentamos

¹ Sichra, en www.portail.sgsiv.ucl.ac.be

² Mendoza, 1992, p. 24.

³ Albó, 1995, 222.

aproximarnos a una posible explicación de interferencia de la lengua materna en las estructuras divergentes.

La presente investigación se conforma de siete capítulos. En el primero presentamos el planteamiento del problema. El segundo está dedicado a la caracterización de la población tsimane' y describimos aspectos generales de la vida de este pueblo. En el tercer capítulo definimos conceptos del área de la sociolingüística relacionados con este estudio. Seguidamente, tenemos el capítulo cuarto que corresponde al marco teórico que fundamenta esta investigación. En el capítulo quinto explicamos la metodología que seguimos en este trabajo. El capítulo sexto se dedica a la descripción y al análisis cuantitativo y cualitativo de la investigación. Finalmente, tenemos el capítulo séptimo que está dedicado a las conclusiones y recomendaciones. Este capítulo resume los principales hallazgos en el uso de estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano de estudiantes bilingües tsimane' y contiene reflexiones provenientes de esta investigación orientadas a mejorar los materiales de enseñanza de educación bilingüe en este pueblo indígena.

Adicionalmente, los anexos conforman las páginas finales de esta investigación. En esta sección presentamos extractos del corpus oral y escrito, fotografías, mapas e instrumentos que ilustran este estudio.

Este trabajo busca abrir horizontes a partir de estudios lingüísticos que consideren la realidad que enfrentamos todos. Al mismo tiempo, busca plantear soluciones y sugerencias para los actores de la educación bilingüe, en este caso, los estudiantes y profesores de las comunidades tsimane'.

CAPÍTULO I

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Bolivia se caracteriza por ser un país multicultural y plurilingüe, así comprobamos la existencia de una diversidad de pueblos indígenas que tienen por lengua materna un idioma originario, y como segunda lengua el castellano. Esta situación de plurilingüismo que existe en la población boliviana influye en la variedad lingüística del castellano, y se debe a la presencia de lenguas originarias (Mendoza, 1992: 24).

La zona amazónica de Bolivia cobija a muchos pueblos indígenas minoritarios como los guaraníes, los chiquitanos, los sirionós, los yuracarés, entre otros⁴. En el departamento del Beni encontramos a los tsimane', quienes han desarrollado un sistema de educación bilingüe desde 1989. La intervención de la Misión Nuevas Tribus ha permitido que se desarrolle el proyecto denominado "Núcleo Horeb", siendo su objetivo el completar la formación escolar de niños y jóvenes tsimane' bajo un sistema de educación bilingüe (Macera, 1995: 4).

Las escuelas bilingües de las comunidades tsimane' se encuentran distribuidas por todo su territorio a lo largo del río Maniqui y afluentes. Sin embargo, no conocemos estudios que den cuenta de los resultados de este proceso de educación bilingüe, pero existen datos que reflejan la poca efectividad de este sistema educativo, por ejemplo la falta de dominio de la segunda lengua:

"En general, el grado de dominio del español por parte de los chimanes es muy limitado. La gran mayoría de los comunarios no pueden mantener una conversación en esta lengua, por limitaciones tanto en la comprensión como en la construcción de mensajes. (...) De hecho, los chimanes reconocen que les es más difícil expresarse en español que entenderlo." (Macera, 1995: 9).

Queremos enfatizar que el ser hablante de una lengua cualquiera, también significa poseer la habilidad de recibir y producir mensajes, y, si esta lengua posee tradición escrita, estas habilidades se deben manejar a nivel oral y escrito (Zúñiga, 1993:31). Entonces, la educación bilingüe además de la oralidad, requiere desarrollar la escritura para ofrecer una amplia formación de las dos lenguas (Pellicer,1999: 276). También Pontecorvo (en Ferreiro,

⁴ Ex Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios de Bolivia (MAIPO), 2006, en El Diario, 1 de julio de 2007, p. 5.

2002: 149) nos indica que el aprender un sistema de escritura es una parte significativa del dominio de una lengua. Muchas son las posiciones sobre la oralidad y la escritura en estudios lingüísticos, sin embargo en este trabajo consideramos la lengua oral y la escrita para observar, como menciona Pellicer, la formación de la lengua a nivel oral y escrito de los estudiantes bilingües tsimane’.

Tomando en cuenta la oralidad y la escritura, debemos reflexionar que en el habla espontánea aparecen muchas construcciones sintácticas que no se usan en la escritura formal, y viceversa (Miller, Weinert: en Ferreiro, 2002: 77). Entonces, las estructuras oracionales y morfosintácticas que se utilizan en lengua oral se diferencian de la lengua escrita.

Luego de observar los conceptos anteriores sobre lengua oral y lengua escrita, nuestro trabajo se basa específicamente en el estudio de estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano oral y escrito de estudiantes bilingües tsimane’ de 5° y 6° grado de primaria.

Con relación a los factores sociales, Moreno (1998:34) indica que las variables de sexo, edad, nivel de instrucción⁵, nivel sociocultural y etnia, entre otras, muestran una mayor capacidad de influencia sobre la variación lingüística. En este estudio consideramos dos factores sociales que pueden influir en el uso de estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano y son: la distancia geográfica y el género. No consideramos otros factores sociales debido a las características propias de la muestra de estudio y a los objetivos que nos hemos propuesto. De esta manera, planteamos los factores sociales de distancia geográfica y género.

Debido a que las comunidades bilingües se encuentran aisladas unas de otras sin mantener contacto con otros grupos que hablan otra lengua, Zúñiga (1993: 33) menciona que el resultado, de acuerdo a las características de este tipo de comunidades, es de un bilingüismo incipiente. Según esta autora, la posibilidad de bilingüismo se da por el contacto de las comunidades con otros grupos, por las actividades socioeconómicas que predominan y también por los fenómenos de migración. En nuestro estudio, el territorio que ocupa la población tsimane’ se sitúa a orillas del río Maniqui y afluentes. Debido a estas características geográficas, existen comunidades alejadas de centros urbanos castellano-hablantes y las vías de acceso a estas comunidades son precarias. Sin embargo, también existen comunidades próximas a centros urbanos con fuerte dominio del castellano. Por tanto, consideramos la

⁵ No consideramos la variable nivel de instrucción debido a la baja cantidad de estudiantes de 6° grado de primaria. En el capítulo V, que describe la metodología de esta investigación, ampliamos este aspecto.

distancia geográfica, como un factor importante en el empleo de estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano de los estudiantes bilingües tsimane’.

Otro factor social de importancia es el género. Al respecto Spolsky (1998: 36) menciona que existen diferencias entre la forma en que hombres y mujeres hablan. También señala que el género ha sido por mucho tiempo restringido a aspectos gramaticales y no así a la distinción de las variedades: masculino y femenino de la lengua. Por tanto, tomamos en cuenta este aspecto porque observamos que en la sociedad tsimane’, la mujer está excluida de muchas actividades y es relegada a roles menos importantes de la vida social de esta comunidad, por lo que consideramos que existen diferencias en las variedades masculino y femenino del castellano de los tsimane’.

Luego de las consideraciones anteriores, el presente estudio pretende dar a conocer el uso de las estructuras oracionales y las estructuras morfosintácticas del castellano de los estudiantes bilingües tsimane’ de 5° y 6° grado de primaria. El análisis de estas estructuras gira en torno a los factores sociales de género y distancia geográfica.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Existen diferencias en el uso de las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano oral y escrito que utilizan los estudiantes bilingües tsimane’ de 5° y 6° grado de primaria según género y distancia geográfica?

1.3 DELIMITACIÓN DEL TEMA

En este estudio analizamos las estructuras oracionales y morfosintácticas de la expresión oral y escrita del castellano de estudiantes bilingües tsimane’ que corresponden a 5° y 6° grado de primaria. Los modelos de análisis que desarrollamos en esta investigación son dos: tres aspectos del modelo propuesto por el Centro de Investigaciones para la Integración Social (CIIS)⁶, y los Modelos Oracionales que propone Mendoza⁷. En el primer caso, el Modelo del CIIS nos permite observar el uso propio o impropio de características gramaticales del castellano. Entendemos estos aspectos gramaticales como estructuras

⁶ Spicer-Escalante, (2002) en Revista Lengua N° 13, p.197.

⁷ Mendoza, 1992, p. 17.

morfosintácticas. Debido a cuestiones propias de esta investigación, tomamos en cuenta tres estructuras morfosintácticas de análisis. Estas estructuras son:

Artículo + sustantivo

Sustantivo + adjetivo

Sujeto + verbo

En el segundo caso, seguimos una línea de construcción sintáctica propuesta por Mendoza, que nos permite analizar las estructuras de la oración simple y compuesta del castellano que utilizan los estudiantes bilingües tsimane' de 5° y 6° grado de primaria.

Las comunidades a las que pertenecen los estudiantes bilingües tsimane' son: San José de Yaranda, La Cruz, San Miguel del Martirio y Horeb (Núcleo que, en el momento de la recolección de datos, albergó estudiantes de diferentes comunidades tsimane'). Todas estas comunidades se ubican en el área municipal de San Borja, provincia Ballivián, departamento del Beni.

La recolección de datos en esta investigación data del mes de septiembre de 2003 en las comunidades tsimane' mencionadas anteriormente.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Generales

- Analizar las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano oral y escrito de los estudiantes bilingües tsimane' de 5° y 6° grado de primaria.

1.4.2 Específicos

- Establecer diferencias en las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano oral y las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano escrito de los estudiantes bilingües tsimane' de 5° y 6° grado de primaria.

- Determinar los casos de divergencia que se presentan en las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano oral y escrito de los estudiantes bilingües tsimane' de 5° y 6° grado de primaria de acuerdo a género y distancia geográfica.

1.5 JUSTIFICACIÓN

Mencionamos anteriormente la situación lingüística de Bolivia, su carácter pluricultural y multilingüe, también señalamos el gran número de pueblos originarios que se extienden a lo largo del país. En esa diversidad de pueblos indígenas encontramos a los tsimane', pueblo originario ubicado geográficamente en el departamento del Beni.

Muchos han sido los estudios que se han realizado con los tsimane'. Las investigaciones que se han llevado a cabo se encuentran en las áreas de Antropología, Sociología, Biología, y Recursos Forestales entre otras. También conocemos trabajos sobre problemática educativa en las comunidades tsimane', sin embargo, no conocemos trabajos lingüísticos desarrollados con esta población. Considerando este último aspecto, nuestra investigación se justifica desde un punto de vista específicamente lingüístico porque, en primer lugar, conoceremos una variedad del castellano en Bolivia. En segundo lugar, el grupo de informantes tiene por lengua materna una distinta al castellano, y esta situación podría ocasionar interferencia de la L1 en la L2. Entonces el análisis lingüístico que se desprenda podría aproximarnos a la estructura gramatical del tsimane'.

En cuanto a la situación de los estudiantes bilingües tsimane', creemos importante mencionar que la ley de la Reforma Educativa (Ley N° 1565) menciona a la educación intercultural bilingüe como una de las bases fundamentales de la educación boliviana. Las modalidades de lengua en la educación conciernen a una educación monolingüe en castellano, con aprendizaje de alguna lengua nacional; una educación bilingüe en lengua nacional como primera lengua; y en castellano como segunda lengua⁸. En este sentido, luego de cinco y / o seis años de escolaridad en las escuelas bilingües tsimane' tenemos un panorama de logros y dificultades que nos permite describir las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano oral y escrito que utilizan los estudiantes tsimane'. Consideramos de importancia el presente estudio para la población tsimane', porque a través de este trabajo todos los actores

⁸ Ley de la Reforma Educativa, Ley N° 1565, p. 4-15.

de la educación bilingüe pueden reflexionar profundamente sobre sus resultados y se pueden realizar investigaciones con otros pueblos originarios y sus experiencias en educación bilingüe. De esta manera, tendremos ante nosotros la situación actual de los pueblos indígenas de las tierras bajas en el uso del castellano en nuestro país.

1.6 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

- El uso de las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano en lengua oral y escrita de los estudiantes bilingües tsimane' difiere de acuerdo a género.
- El uso de las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano en lengua oral y escrita de los estudiantes bilingües tsimane' difiere de acuerdo a distancia geográfica.

1.6.1 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Siendo el presente, un trabajo descriptivo-cualitativo tenemos las siguientes variables:

- El uso de las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano oral y escrito

VARIABLE DESCRIPTIVA "1"

de los estudiantes bilingües tsimane' difiere de acuerdo a género.

VARIABLE DESCRIPTIVA "2"

- El uso de las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano oral y escrito

VARIABLE DESCRIPTIVA "1"

de los estudiantes bilingües tsimane' difiere de acuerdo a distancia geográfica.

VARIABLE DESCRIPTIVA "3"

De acuerdo a las hipótesis expuestas tenemos las siguientes variables:

VARIABLE DESCRIPTIVA “1”

Estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano oral y escrito

Indicadores:

(Modelo Sintáctico)

1. Verbo
2. Verbo + Complemento
3. Sujeto + Verbo
4. Sujeto + Verbo + Complemento
5. Sujeto + Verbo + Complemento Directo + Complemento Indirecto
6. Sujeto + Verbo + Complemento Preposicional
7. Sujeto + Verbo + Complemento de Sujeto
8. Sujeto + Verbo + Complemento de Complemento

(Modelo Morfosintáctico)

1. Estructura ARTÍCULO + SUSTANTIVO
2. Estructura SUSTANTIVO + ADJETIVO
3. Estructura SUJETO + VERBO.

VARIABLE DESCRIPTIVA “2”

Género

Indicadores:

Varones

Mujeres

VARIABLE DESCRIPTIVA “3”

Distancia geográfica

Indicadores:

Periférico urbano

Rural

1.6.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE VARIABLES

GÉNERO

Nos referimos al sexo de los estudiantes: varones y mujeres.

DISTANCIA GEOGRÀFICA

Entendemos por distancia geográfica al espacio existente entre las comunidades tsimane' y un centro urbano castellano-hablante. Como cita López⁹ tenemos: *Urbano*, *Periférico urbano* (de fuerte dependencia con núcleos urbanos), *Pueblo*, *Rural I* (con menos de 2000 habitantes y con características urbanas: calle, plaza, alcantarillado), y *Rural II* (asentamientos dispersos).

En este estudio tomamos en cuenta los siguientes aspectos para entender mejor la variable distancia geográfica:

- Periférico urbano (Núcleo Horeb que se encuentra a 1 Km. de San Borja)
- Rural II (Comunidades de San José de Yaranda, San Miguel del Martirio y La Cruz). De aquí en adelante llamaremos a este indicador *Rural*.

ESTRUCTURA ORACIONAL

Conjunto de elementos interrelacionados que precisan obligatoriamente de un verbo.

ESTRUCTURA MORFOSINTÁCTICA

Elementos conformados por morfemas que están relacionados de acuerdo a una función sintáctica.

⁹ Seminario de Sociolingüística de la Real Academia Gallega (1994) en López (2003) "Sociolingüística", p. 34-35.

CAPÍTULO II

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN TSIMANE'

2.1 EL TERRITORIO TSIMANE'

El territorio de los tsimane' se sitúa a orillas del río Maniqui y afluentes, desde las cabeceras en la Serranía de Eva-Eva hasta el área donde el Maniqui ingresa a las sabanas, al norte de San Borja, provincia Ballivián, departamento del Beni, Bolivia. El área del territorio tsimane' comprende aproximadamente 392.220 hectáreas (Decreto Supremo 22611, 1990)¹⁰.

2.1.1 POBLACIÓN

Los datos del Censo de Población y Vivienda 2001¹¹ revelan que la población total tsimane' es de 6351, de los cuales 3433 son varones y 2918 son mujeres.

2.1.2 ECONOMÍA

Castillo (1988: 31) menciona que la economía de los tsimane' gira en torno a la caza, la pesca, y la agricultura. A este dato debemos añadir la venta de jatata¹², la recolección de frutos, la artesanía y los recursos forestales son también fuente de economía que generan los tsimane'. Con respecto a los trabajos individuales, la fabricación de armas (como los arcos y las flechas) es una actividad propiamente masculina, y la cestería corresponde a un trabajo netamente femenino¹³.

2.2 ORGANIZACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA

Macera (1995) menciona que la organización tsimane' se ha desarrollado conforme a la organización política nacional. De esta manera, los tsimane' han creado sus propias organizaciones como el Gran Consejo Tsimane' (GCT). Esta organización representativa del pueblo tsimane', promovida por la Misión Nuevas Tribus, se ocupa de velar por sus derechos territoriales y organizar a las comunidades para que se encarguen de sus propias necesidades

¹⁰ Macera, 1995.

¹¹ Instituto Nacional de Estadística, 2006.

¹² Planta que pertenece a la familia *Cyclantaceae*, con la cual los tsimane' elaboran paños. Los comerciantes expenden estos paños en centros urbanos, éstos son útiles para el techado de las casas (Ver anexos, fotografía 2) .

¹³ En anexos, las fotografías 4 y 5 reflejan las actividades de trabajo de acuerdo a género.

como son la educación y la economía. Asimismo, se han creado autoridades comunales como las de Corregidor y la de Alcalde escolar. Sin embargo, este autor también menciona que las comunidades indígenas tsimane', en su totalidad, no cuentan con una organización "bien estructurada". Sólo aquellas comunidades cercanas a centros urbanos con familias numerosas poseen una organización conformada por un Corregidor, un Alcalde, y un presidente de OTB¹⁴, mientras que las más alejadas sólo cuentan con un Corregidor quien se pone en contacto con el GCT para cubrir las necesidades de todos sus habitantes.

En lo que respecta a la relación social entre hombres y mujeres, en este pueblo indígena se presenta el fenómeno de la subordinación de la mujer con respecto al hombre, ya sea individual o colectiva. Así, las mujeres no tienen derecho a la posesión de tierras, a pesar de que las trabajen, y tampoco realizan intercambio comercial, estando destinadas a trabajos domésticos (Castillo, 1988: 47-48). De acuerdo a lo expuesto, observamos poca participación de la mujer en la sociedad y en la interacción con castellano-hablantes.

Otro aspecto a mencionar es la personalidad de los tsimane', que son en su generalidad tímidos, y llama la atención su modestia y tranquilidad. Esta característica cultural se presenta en todos los integrantes del grupo, tanto en hombres como en mujeres, niños, adultos o ancianos¹⁵. Al respecto, muchos investigadores recurrieron a traductores al encontrarse imposibilitados de comunicarse directamente con los tsimane' debido a las características de su personalidad.

2.3 CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES TSIMANE' DE ESTUDIO

2.3.1 COMUNIDAD SAN MIGUEL DEL MARTIRIO

La comunidad está situada aproximadamente a 36 kilómetros de San Borja, en la zona de Medio Maniquí. El acceso a esta comunidad es por vía terrestre. San Miguel del Martirio se encuentra en la carretera que se dirige a la empresa maderera Jamanchi (Fátima). Según datos del INE en el Censo 2001, la población aproximada era de 173 habitantes. Esta comunidad es de interés singular porque existe una gran influencia de castellano-hablantes provenientes

¹⁴ Organización Territorial de Base.

¹⁵ Califano y Bórmida 1975:195-196 y Wegner 1936:232 citado por Riester, 1993, p. 36.

principalmente de la población de San Borja, que debido a la empresa maderera tienen contactos y relaciones comerciales con los *tsimane'*, quienes son concedores de los recursos forestales en esa área. En la mayoría de las comunidades, los *tsimane'* no hablan castellano en sus hogares, ni tampoco en interacciones entre estudiantes en la escuela. Sin embargo, de acuerdo a datos obtenidos en entrevistas, en San Miguel los *tsimane'* entienden y hablan castellano, pero sólo lo usan para comercializar productos como por ejemplo, la madera con los *carayanas*¹⁶. En la escuela, podemos afirmar que se manejan ambas lenguas, el castellano como lengua de instrucción y el *tsimane'* como lengua de *relajación*¹⁷.

En esta comunidad se sitúa la escuela “Central San Miguel.” Los fundadores de la misma son los profesores Valerio Roca y Tomás Roca. El año 2003, la escuela era multigrado, existían dos profesores que se hacían cargo de los cursos. Había un profesor para 1° y 2° grado de primaria y otro profesor para 3°, 4° y 5° grado de primaria. La cantidad total de estudiantes era de 64, sin embargo la infraestructura de la escuela no era apropiada para el número de alumnos, considerando que estos estudiantes pertenecían a diferentes grados. La ubicación de pupitres no era tradicional en su totalidad, existían mesas hexagonales y los estudiantes podían trabajar en grupos, no obstante, por la falta de estos enseres los estudiantes trabajaban en la forma tradicional, es decir, estaban sentados en filas.

Con relación a la Reforma Educativa, aparentemente ésta no ha sido asimilada a cabalidad, y, aunque los profesores pueden llegar a contextualizar temas y elaborar proyectos útiles para su comunidad, como el caso del Huerto Escolar, los profesores han observado aspectos negativos en lo que concierne al trabajo de los Módulos que propone la Reforma Educativa.

Con respecto a la asistencia de los estudiantes, ésta alcanzaba un 80%. El profesor Fortunato Vani, encargado de los grados 3°, 4° y 5°, también manifestó la existencia de la deserción escolar y la inscripción de alumnos extemporáneos.

En los grados 1° y 2° los estudiantes aprenden a leer y escribir en su lengua materna. Para tal efecto, los profesores utilizan cartillas de alfabetización. En los grados 3°, 4° y 5° aprenden castellano, pero no se deja de lado el *tsimane'*. Las clases en estos grados son

¹⁶ Blancos o mestizos. Los *tsimane'* identifican así a los comerciantes, generalmente, gente de San Borja (cambas).

¹⁷ Entendemos por lengua de *relajación* a la lengua materna de los estudiantes que es utilizada cuando éstos se encuentran en un momento de descanso (Blanco-Iglesias (1997) en Eubank, p. 251) (Traducción propia).

impartidas en castellano, cuando existe alguna incomprensión los profesores recurren a la lengua tsimane’.

2.3.2 COMUNIDAD SAN JOSÉ DE YARANDA

Según los datos del Censo 2001, esta comunidad cuenta con 81 habitantes. San José de Yaranda se encuentra en la zona de Alto Maniquí y las vías de acceso a esta comunidad no son sencillas porque se debe partir de San Borja a Arenales por una precaria carretera. Arenales es un puerto en el que existen embarcaciones que se dirigen a diversas comunidades a lo largo del río Maniquí. El tiempo transcurrido entre este puerto y Yaranda es de cinco horas en una embarcación a motor.

En Yaranda el idioma que predomina es el tsimane’, el castellano se usa en la escuela por aproximadamente dos a tres horas, generalmente en quinto grado. Dadas las precarias vías de acceso, observamos que el contacto entre comerciantes y tsimane’ es escaso, entonces, el contacto de lenguas ocurre en pocas ocasiones. Por consiguiente, el castellano no es utilizado en el hogar, y muy poco en la escuela.

La escuela Central Yaranda era también de tipo multigrado. Existían dos profesores que se hacían cargo de la misma, uno para los grados 1° y 2°, y otro para 3°, 4°, 5° y 6° grado de primaria. Según palabras del profesor Javier Pachi, la antigüedad de la escuela data desde 1974, su ubicación se encontraba al otro lado del río. La actual escuela consta de una nueva infraestructura. Los enseres iban de acuerdo a los requerimientos de la Reforma Educativa, las mesas eran hexagonales y los estudiantes podían trabajar en grupo. Sin embargo, no todos los estudiantes podían gozar de estos enseres, ya que había carencia de los mismos y también existían pupitres colocados de forma tradicional.

El año 2003, el número de estudiantes en esta escuela era de 53. El profesor Javier Pachi era el encargado de los cursos 3°, 4°, 5° y 6° grado de primaria. El encargado de los grados 1° y 2° era el profesor Ricardo Pachi. La asistencia de los estudiantes era irregular.

Con respecto a la Reforma Educativa, el profesor nos dio a conocer los problemas que enfrentaba con el uso de los Módulos, y también nos comentó que realizaba paseos con sus alumnos con el fin de reforzar las unidades temáticas en las materias que impartía.

Al igual que en San Miguel, el profesor también recurría a la lengua originaria cuando existía alguna incomprensión. Observamos que en esta comunidad los estudiantes hablan el

castellano muy poco o casi nada. Creemos que esta situación ocurre por la falta de contacto de los habitantes de Yaranda con castellano-hablantes.

2.3.3 COMUNIDAD LA CRUZ

De acuerdo a datos del INE (Censo 2001), la comunidad cuenta con 221 habitantes. La comunidad La Cruz se encuentra en la zona Medio Maniqui. Se puede llegar a esta comunidad fácilmente, ya que existe carretera. El tiempo aproximado desde San Borja es de una hora y media en motocicleta. A pesar de la facilidad en las vías de acceso a esta comunidad, existe escaso contacto de lenguas. El idioma que predomina en esta comunidad es el tsimane', el castellano sólo se habla en la escuela.

La escuela Central La Cruz funciona desde hace algo más de diez años. El año 2003, la escuela era pequeña para la cantidad de 66 alumnos y las condiciones de las paredes, y enseres de la escuela no eran las adecuadas. Esta escuela era multigrado, existían tres profesores: un profesor para 1° y 2° grado de primaria, otro para 3°, y otro profesor para los grados 4° y 5°. La asistencia escolar no era del 100%. Con relación a este factor, los profesores reconocen la inasistencia de los estudiantes y la inscripción de alumnos extemporáneos. En clases observamos que el maestro utiliza lengua tsimane' cuando se presenta alguna incomprensión por parte de los estudiantes y también observamos que los estudiantes utilizan tsimane' en todas sus interacciones, tanto dentro como fuera de clases.

2.3.4 NÚCLEO BILINGÜE HOREB

El Núcleo Bilingüe Horeb se encuentra en las afueras de San Borja, en la carretera que se dirige al departamento de La Paz. De acuerdo al Primer Censo Indígena 1994¹⁸, Horeb está registrada como comunidad y su población aproximada es de 20 habitantes. Sin embargo, debemos mencionar que en Horeb se da con frecuencia el movimiento de tsimane' que vienen de diferentes comunidades a San Borja con el objetivo de realizar alguna transacción comercial o de abastecerse de productos.

Según Macera (1995: 4), en la década de los ochenta se reconoció al Núcleo Bilingüe Horeb con nueve escuelas. Actualmente, el número de escuelas ha aumentado

¹⁸ Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, género y generacionales, p. 607.

considerablemente. En esta comunidad se imparten los cursos de formación docente y de nivelación para los estudiantes. Por el espacio de un mes se da un cursillo para profesores, y se dan dos cursillos de nivelación para estudiantes con una duración de seis semanas cada uno.

El año 2003 la infraestructura de la escuela era adecuada, pero observamos la inexistencia de mesas hexagonales. En el momento de la investigación, Horeb contaba con estudiantes tsimane' de 5° y 6° grado de primaria provenientes de diferentes comunidades. El profesor asignado en esta escuela era Mauricio Mayto quien daba clases y trabajaba en la radio tsimane' de Horeb.

El contacto de lenguas en esta comunidad se da frecuentemente por la interacción de los tsimane' con los habitantes de San Borja.

2.4 LA EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD TSIMANE'.

Macera (1995:4) manifiesta que la Misión Nuevas Tribus ha desarrollado el trabajo de implementar un sistema educativo en las comunidades tsimane'. De esta manera, los misioneros aprendieron la lengua tsimane' y fueron conociendo su cultura, y en 1960 codificaron la lengua y propusieron un alfabeto. La formación de los profesores bilingües se inicia en 1975 a través de los cursos de Tumichucua implementados por el Instituto Lingüístico de Verano. Como mencionamos anteriormente, desde 1981 la Misión Nuevas Tribus lleva a cabo Cursos de Formación Docente y de nivelación a alumnos. Estos cursos se dictan durante el mes de noviembre para profesores y dos cursos de nivelación para alumnos en los meses de marzo y agosto de seis semanas de duración cada uno.

La educación bilingüe en las comunidades tsimane' se imparte de la siguiente manera: los grados primero y segundo son enseñados en lengua materna y desde el tercer grado se dosifica el aprendizaje del castellano. Entonces, el alumno adquiere un conocimiento básico del castellano con habilidades para conversar y entender al concluir el quinto grado de primaria (Franco, 1993: 17).

2.5 IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR

Macera (1995: 5) menciona que el proceso de implementación de escuelas fue difícil porque en un principio los tsimane' no querían adaptarse a la educación formal por el temor a

los cambios que pudieran ocurrir en su cultura y forma de vida, tenían incluso su desaparición. A todo este conflicto, se sumaba la negativa de los profesores de enseñar en comunidades donde no tenían familiares y la falta de colaboración en la manutención del profesorado con lo que los tsimane' tampoco estaban de acuerdo. Otro aspecto que nos menciona Macera se relaciona con la calidad docente y cómo ésta se relaciona con la metodología de enseñanza y el grado de bilingüismo, este autor también indica que el dominio del castellano en la mayoría de los tsimane' es limitado.

Actualmente, la demanda por educación ha crecido de manera favorable y se pretende completar los niveles de primaria y secundaria, y así, consolidar la educación bilingüe en estas escuelas.

2.6 MATERIALES DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE TSIMANE'- CASTELLANO

Los textos de enseñanza utilizados en las escuelas bilingües tsimane' han sido elaborados por la Misión Nuevas Tribus. Macera (1995) describe los materiales de enseñanza utilizados por los tsimane' de una manera muy detallada, corroborando su descripción realizamos la nuestra de manera muy general.

Los textos que se constituyen como básicos de enseñanza son los de la materia de lecto-escritura, de ciencias naturales y estudios sociales.

Los textos de enseñanza básica de lecto-escritura conforman la colección "Tsun Ra' Chija' (Vamos a saber) y comprenden tres textos para los tres primeros grados. Para el primer grado, la enseñanza está dirigida al aprendizaje de vocales y su combinación con consonantes; se hacen combinaciones de palabras en tsimane' y en castellano. También hay ilustraciones y pequeños textos. En el segundo texto se hace un breve repaso y aparecen sílabas en tsimane' más complejas (tyi, dye, que). Al igual que en el primer texto, hay palabras en castellano y tsimane' con sus ilustraciones; ya se puede ver la construcción de frases cortas en ambas lenguas. Asimismo, se registran textos breves de comprensión de lectura (muchos de ellos en tsimane'), los temas son religiosos y también de situaciones en su vida diaria.

El texto para el tercer grado corresponde al "Tsun Ra' Chija' Castellano" que forma sílabas y palabras en castellano con ilustraciones y traducciones al tsimane'. Se presenta el tiempo presente y textos cortos con preguntas de comprensión traducidas al tsimane'.

Los textos de apoyo para la enseñanza de la gramática castellana son dos: “Ji’ Chäyitica’ Naposcan Peyacdye’ I” y “Ji’ Chäyitica’ Naposcan Peyacdye’ II”. El primero contiene palabras en castellano y su traducción al tsimane’ y el uso de artículos y su relación con nombres masculinos y femeninos; las conjugaciones verbales: tiempo presente e infinitivo con su respectiva traducción al tsimane’, además de ejercicios de traducción. El segundo texto estudia las conjugaciones verbales: tiempo pasado, futuro, condicional y modo subjuntivo, verbos reflexivos y complementos (directo e indirecto). Otro de los materiales utilizado por los profesores y estudiantes es el diccionario tsimane’-castellano, castellano-tsimane’.

Existen otros textos de comprensión de lectura en tsimane’ y en tsimane’-castellano, estos son “Casos del Beni 1” y “Casos del Beni 2”.

Para la materia de Ciencias Naturales en el primer grado se utiliza el texto “Jen’Jäm’sé Räj Jiquej” el cual contiene ilustraciones de la creación del mundo por Dios. Otro de los textos de esta área es “Mu’ tsun, mo’ ivaj judyeya’ oij jac jam’tacdye’ mu’ Jen’si” que se refiere a todo lo relacionado al sistema planetario. En matemáticas, el texto “Jesha’ Tsija’bi Número in” conceptualiza los números a partir de la teoría de los conjuntos, se ejemplifican las figuras geométricas y de animales para conseguir la idea de número. Para la materia de religión existen dos libros de cánticos, uno de ellos es bilingüe y el otro es en castellano. La Biblia traducida al tsimane’ es otro de los libros que conforma parte de esta área. Los profesores también utilizan otros materiales de consulta otorgados por el Ministerio de Educación y materiales de la Reforma Educativa.

2.7 BILINGÜISMO EN LOS TSIMANE’

En los pueblos indígenas de las tierras bajas existe desplazamiento de la lengua indígena ante el castellano que se presenta como lengua dominante, de esta manera, el porcentaje de hablantes en lengua originaria es muy bajo. Sin embargo, de acuerdo a López (2006: 221) existen dos pueblos indígenas que conservan presencia importante de población monolingüe en lengua indígena, y éstos son los araonas y los tsimane’. Con relación a estos últimos, este autor señala que la lengua de los tsimane’ es predominante en todos los aspectos de su vida comunitaria, así utilizan el castellano en comunicación con foráneos o cuando se desplazan hacia pueblos y ciudades en las que predomina el uso del castellano. López menciona que el bilingüismo en los hombres tsimane’ es de 60.7% y en las mujeres de 39.3%.

También añade que la mayoría de las mujeres es monolingüe en lengua originaria o tienen una competencia pasiva en castellano. Albó (1995: 222) menciona el alto nivel de lealtad lingüística¹⁹ en los tsimane' y destaca niveles sorprendentes en los hombres tsimane'. Con relación a la población infantil, este autor manifiesta la existencia de mayor lealtad lingüística en las niñas que en los niños. Entonces, los niveles de monolingüismo son uniformes en las mujeres de toda edad. En los hombres, el aprendizaje del castellano ocurre en la vida adulta, según Albó a partir de los 20 años.

Refiriéndonos al grado de dominio del castellano de los tsimane', Macera (1995: 9) menciona que éste es muy limitado y la gran mayoría de los comunarios no pueden mantener una conversación en esta lengua, por limitaciones tanto en la comprensión como en la construcción de mensajes. Este autor también hace referencia al poco dominio del castellano y que se presenta de manera más limitada entre las mujeres y los ancianos, aunque también lo demuestran los jóvenes. Los tsimane' consideran que aprenden castellano a los 15 años y que el dominio de esta lengua depende del contexto de interacción en el cual se desenvuelven. Otro punto que tomamos de este mismo autor es que debido al sentimiento de miedo e inseguridad en el manejo de esta lengua, los tsimane' no manifiestan su conocimiento del castellano cuando se encuentran con un *carayana*.

De acuerdo a las afirmaciones de Macera, nos damos cuenta que los tsimane' presentan cierta dificultad al expresarse en castellano. Si bien pueden comprender el idioma, no pueden expresarlo oralmente. Además notamos que los tsimane' muestran inseguridad al manejar esta lengua cuando interactúan con un castellano-hablante. En cuanto al dominio del castellano, identificamos que existe mayor limitación del mismo en las mujeres, en los ancianos y en los jóvenes.

¹⁹ “La lealtad a una lengua originaria suele darse en aquellos ambientes rurales en los que el castellano es relativamente bajo” (Albó, 1995: 222).

CAPÍTULO III

MARCO REFERENCIAL

3.1 EL BILINGÜISMO

Es un hecho que el contacto de lenguas nos conduce inevitablemente al bilingüismo. Existen varias definiciones sobre bilingüismo y diferentes autores se han pronunciado sobre este aspecto. Appel y Muysken (1996: 11) exponen dos definiciones extremas sobre el bilingüismo, entre ellas citan a la de Bloomfield que considera que un bilingüe debe poseer *un dominio de dos o más lenguas igual que el de un nativo*. La otra definición que estos autores hacen referencia es la de Macnamara quien manifiesta que *un bilingüe posee habilidades en la primera lengua y algunas habilidades en una de las cuatro modalidades (hablar, entender, escribir, leer) de la segunda lengua*. Appel y Muysken se apoyan en la siguiente definición sociológica:

“la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará aquí bilingüismo y las personas implicadas bilingües” (Weinreich, 1953: 5 citado por Appel y Muysken, 1996:11).

Siguán y Mackey (1986: 17-18) definen al bilingüe como *la persona que además de su primera lengua tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia*. Sin embargo, estos autores sostienen que esta definición es ideal porque los individuos más o menos se aproximan a esta realidad. De acuerdo a las definiciones anteriores, entendemos como bilingüe al individuo que posee habilidades semejantes en dos lenguas distintas.

Con relación al bilingüismo ideal, Siguan y Mackey (1986: 24) manifiestan que el bilingüe perfecto es el perfectamente equilibrado y a partir de éste se identifican los tipos o grados de bilingüismo. Entonces se distinguen dos tipos de bilingüismo²⁰:

Bilingüe coordinado: Este bilingüe dispone de dos sistemas verbales independientes y un doble sistema de significados. Comprende los mensajes en las dos lenguas de forma

²⁰ Estos autores citan a Osgood inspirado en las ideas de Weinreich.

independiente y emite otros mensajes en las lenguas respectivas, también de forma independiente.

Bilingüe compuesto: Posee un sistema preponderante que puede darse en la lengua A y posee un solo sistema de significados. En este caso, el bilingüe compuesto tiene mayor dominio en uno de los dos sistemas y cuando comprende el mensaje de la lengua B, éste lo traduce a la lengua A para entenderlo, y produce en la lengua A la respuesta que luego traduce a la lengua B para emitirla.

Estos autores también argumentan que el bilingüe coordinado se convierte en un auténtico bilingüe y se identifica con el bilingüe equilibrado. Entonces se distinguen dos modalidades básicas de bilingüismo. El *bilingüismo equilibrado* que posee un sistema significativo común al que se puede acceder desde las dos lenguas y se identifica con el bilingüe coordinado. El *bilingüismo desequilibrado* que posee un sistema significativo común, pero fuertemente ligado a una de las dos lenguas y se identifica con el bilingüe compuesto. Generalmente la lengua principal de un sujeto es la lengua materna, es decir, la primera que adquirió. Sin embargo, hay individuos bilingües que se relacionan muy estrechamente en las dos lenguas y que las han interiorizado y dudan sobre su identificación con una de ellas. Cuando existe un desequilibrio, una de las lenguas tiene una situación preeminente y se la denomina lengua principal o lengua primaria. El bilingüismo ideal de pleno equilibrio se presenta en individuos que han adquirido las dos lenguas en la primera infancia, en individuos que viven en una familia que usa las dos lenguas y que también las cultiva y valora. Dadas estas características, los individuos se sienten integrados a las dos culturas (Siguan y Mackey, 1986: 32).

3.2 FORMAS DE ADQUISICIÓN DEL BILINGÜISMO

Siguan y Mackey (1986: 29) mencionan que existen diferentes formas de llegar a ser bilingüe. La primera forma se refiere a la adquisición de la segunda lengua al mismo tiempo que la primera, o con algún retraso, pero en la primera infancia. Muchos estudios han confirmado que el niño cuando aprende a hablar y está en contacto con las dos lenguas, las

adquiere sin esfuerzo y de modo parecido. Entonces el niño adquiere dos sistemas que los mantiene separados, y conoce a fondo las dos lenguas y posee un alto grado de familiaridad y profundidad porque el niño interioriza los dos sistemas y puede pensar en cualquiera de los dos.

Otra forma típica de adquisición de bilingüismo que nos mencionan estos autores, es la del niño, que, habiendo crecido en una familia monolingüe, habla una sola lengua y al ingresar a la escuela se encuentra con una segunda lengua que es la de enseñanza y que puede ser también la lengua de la sociedad que lo rodea. Esta situación es muy frecuente en minorías lingüísticas y en familias inmigradas en un país donde se hablan otras lenguas. En esta situación se observa un desequilibrio de función y de uso entre las lenguas. La primera lengua seguirá siendo su lengua personal mientras que la lengua aprendida en la escuela será la lengua de contactos más formales y de las situaciones sociales de más alto nivel. Consideramos que los tsimane' se encuentran en esta segunda forma de adquisición del bilingüismo que plantean Siguán y Mackey.

Una última manera de adquisición del bilingüismo que citan estos autores, consiste en la adquisición espontánea de una segunda lengua después de la infancia por contacto directo y sostenido con una sociedad en la que se utiliza esta lengua. La competencia de la segunda lengua es muy limitada, pero suficiente para utilizarla como medio de comunicación.

3.3 LA EDUCACIÓN BILINGÜE

3.3.1 DEFINICIÓN

La educación bilingüe consiste en un sistema educativo en el que intervienen dos lenguas que son instrumento de enseñanza, y una de las dos lenguas es la lengua materna de los estudiantes. A continuación la definición de Siguán y Mackey (1986: 62).

“...un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción de las que normalmente, una es la primera lengua de los alumnos”.

Estos autores también manifiestan que cuando el sistema educativo utiliza una sola lengua y ésta es distinta de la primera lengua de los estudiantes, no se puede considerar un sistema de educación bilingüe.

Zúñiga (1993: 9) argumenta que en la definición de educación bilingüe existen diversas realidades. Una de ellas plantea que la enseñanza de dos lenguas, que se imparte en muchos países de América Latina, no obedece a un plan o programa determinado, ni contempla fines específicos en lo que concierne al uso de cada lengua en el aula. Los niños son evaluados en castellano y los maestros utilizan L1 por necesidad. Otra de las realidades implica que la educación bilingüe significa planificación de un proceso educativo en el que se usa como instrumentos de educación la lengua materna y una segunda lengua, con el objeto de que los estudiantes se beneficien con el aprendizaje de la segunda lengua y a la vez mantengan y desarrollen su L1. En este sentido, en la planificación de una educación bilingüe se elabora un currículo con actividades y preparación de materiales que se desarrollan en la primera lengua y la segunda lengua. Este currículo toma en cuenta la lengua oral y la lengua escrita. Una tercera realidad que Zúñiga menciona concierne a la Educación Bilingüe Intercultural. Este proceso educativo está planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas. El objetivo principal es que los estudiantes mantengan y desarrollen no solamente la lengua, sino también otras manifestaciones de su cultura. Zúñiga sostiene que los contenidos educativos deben provenir de la cultura de origen de los alumnos y también de la cultura a la que se los desea acercar sin llegar a la pérdida o abandono de su propia lengua o identidad. La educación bilingüe intercultural exige grandes esfuerzos porque presenta contenidos de enseñanza en dos culturas que se encuentran en una relación de dominación y discriminación en el contexto nacional.

La definición sobre educación bilingüe, de acuerdo con la ley de la Reforma Educativa, nos indica que la educación boliviana se estructura sobre bases fundamentales en las que se hace hincapié la interculturalidad²¹:

“Art.1º. Ap. 5. Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”.

En lo que respecta a los objetivos y políticas del Sistema Educativo Nacional:

²¹ Ley de la Reforma Educativa, Ley No 1565, p. 4-15.

“Art.3º. Ap.5. Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna”.

En lo que respecta a las modalidades de lengua:

“Art. 9º. Ap.2.

-Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria.

-Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua”.

De acuerdo a lo expuesto, vemos que el sistema de educación de nuestro país garantiza un sistema de educación intercultural, el cual debe ser accesible a todos los bolivianos. Con relación a las modalidades de la lengua, ésta puede ser monolingüe (con aprendizaje de una lengua originaria), o bilingüe: en lengua originaria como primera lengua y en castellano como segunda lengua.

3.3.2 MODELOS

Appel y Muysken (1996: 96) distinguen dos modelos básicos de enseñanza bilingüe: el modelo de transición o asimilacionista y el modelo pluralista o de mantenimiento.

a) MODELO DE TRANSICIÓN O ASIMILACIONISTA

El modelo de transición o asimilación consiste en que la educación, en la etapa inicial de la escolaridad, es bilingüe. Sin embargo, se desplaza a una de las lenguas de instrucción. En este caso se disminuye el uso de la L1, para dar paso al mayor empleo de la L2 que dominará en el proceso educativo. Al respecto, Zúñiga (1993: 15) manifiesta que el fin de este modelo es una educación monolingüe. Este modelo contribuye al bilingüismo sustractivo a nivel individual y social, puesto que no se agrega una lengua sino se resta, en este caso se sustrae la L1.

Por lo citado anteriormente, esta definición se aproxima a la realidad de la presente investigación, Plaza (2006: 149) indica que la educación bilingüe en los tsimane', propiciada por la Misión Nueva Tribus, corresponde a una educación bilingüe de transición, ya que es bilingüe hasta tercer grado de primaria, y a partir de cuarto grado, la educación es en castellano. Entonces no se da continuidad a la educación en las dos lenguas.

b) MODELO PLURALISTA O DE MANTENIMIENTO

Appel y Muysken (1996: 97) indican que en este modelo, la primera y la segunda lengua son utilizadas como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del niño. Esto quiere decir, educar en dos lenguas primarias y secundarias. Entonces, a la larga se presenta un bilingüismo aditivo, se añade la L2 a su uso de L1. Zúñiga (1993: 15) menciona que este modelo contribuye a un mayor bilingüismo a nivel social y beneficia un mejor entendimiento entre los grupos monolingües que hablan la L1 o la L2.

3.3.3 OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

La educación bilingüe tiene por objetivo final el que los sujetos logren un buen manejo de su idioma materno y agreguen a él un dominio similar de su segunda lengua. El ideal es que los alumnos adquieran cuatro habilidades lingüísticas escuchar, hablar, leer y escribir en las dos lenguas. Otro objetivo de la educación bilingüe que sugiere Zúñiga (1993: 35) es el propiciar la reflexión gramatical sobre la L1 y L2. Esta autora también sostiene que la meta al término de un programa de educación bilingüe (Modelo de Mantenimiento o de Transición) es que los estudiantes adquieran y mantengan sus dos lenguas. Entonces se da un bilingüismo aditivo. Se espera que en este programa de educación bilingüe, los alumnos tengan control de su L1 a nivel oral y escrito, y que esté de acuerdo a su desarrollo y madurez integral. Con relación a la L2, la exigencia no es como en L1, pero sí que los estudiantes sean capaces de desenvolverse en ambientes, situaciones y contextos ajenos a la escuela.

3.3.4 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Chiriboga (1993: 11) hace referencia a las habilidades de la comunicación lingüística como las artes del lenguaje y menciona que éstas son cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir. Zúñiga (1993:31) menciona que un hablante de una lengua cualquiera posee la habilidad de recibir y producir mensajes y si se trata de una lengua con cierta tradición escrita, se exige que estas habilidades se manejen a nivel oral y escrito. Estas habilidades se clasifican en habilidades receptivas y habilidades productivas.

a) HABILIDADES RECEPTIVAS

Las habilidades receptivas son escuchar y leer. Lo esencial es la comprensión del mensaje, ya sea de forma oral o escrita. De acuerdo a Zúñiga (1993: 31), si no se entiende lo que se escucha o lee, no hay comunicación.

b) HABILIDADES PRODUCTIVAS

Las habilidades productivas son hablar y escribir. El manejo de estas habilidades exige originalidad, en el sentido de ser capaz de producir mensajes orales o escritos que sean propios, no repeticiones o reproducciones de mensajes creados por otros. A continuación el siguiente cuadro que nos ilustra mejor las habilidades receptivas y productivas y los tipos de lengua²².

CUADRO 3.1

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS (SEGÚN ZÚÑIGA)

HABILIDADES NIVELES DE LENGUA	RECEPTIVAS	PRODUCTIVAS
ORAL	Escuchar (comprender un mensaje oral)	Hablar (producir un mensaje propio)
ESCRITO	Leer (comprender un mensaje escrito)	Escribir (producir un mensaje escrito propio)

²² Zúñiga, p.32.

3.3.5 MANEJO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD

Zúñiga (1993: 33) calcula que entre los 5 y los 7 años, los niños manejan su lengua materna a nivel oral, aunque no hayan alcanzado el nivel de dominio de ésta al escuchar y al hablar. Según esta autora, es probable que no conozcan todo el vocabulario de su lengua y no entiendan el significado de las mismas, ni usen muchas palabras. Otra de las características de los niños de esta edad es que usan oraciones simples y no elaboradas. También indica que hay estudios que demuestran que aproximadamente a los diez años de edad los hablantes conocen las posibilidades de formación de oraciones en su lengua.

3.4 EL AMBIENTE BILINGÜE

Un niño bilingüe depende de cuán bilingüe sea el ambiente en el que se desenvuelve para que maneje por igual las dos lenguas de su medio, o para que domine una más que la otra. En un ambiente bilingüe se consideran contextos como el hogar, donde el niño escucha hablar dos lenguas. Otro contexto es la comunidad, en el hogar se habla una lengua, pero en la comunidad se hablan dos (Zúñiga, 1993: 33).

Esta autora sostiene que en las comunidades aisladas sin mayor contacto con otros grupos que hablan castellano u otras lenguas, se produce un bilingüismo incipiente. Esta situación se da en comunidades de habla indígena en zonas andinas, amazónicas y Centroamérica. Por consiguiente, no hay probabilidades de que los niños desarrollen habilidades orales en dos lenguas, sino que será en una, la originaria del grupo, su lengua de mayor dominio y preferencia. La posibilidad de bilingüismo en estos grupos se da con relación a su contacto con otros grupos, a las actividades socio-económicas que predominan y a los fenómenos de migración. Las actividades comerciales que realizan los comunarios hacen que fluya contacto con comunidades en las que se hablen otras lenguas, como el castellano. Debido a esta situación, las posibilidades de bilingüismo aumentan y si no ocurriese de esta manera el manejo de la segunda lengua sería incipiente en la comunidad y más entre los niños. (Zúñiga, 1993: 33).

3.5 CONCEPTOS SOBRE ORALIDAD Y ESCRITURA

Las diferencias entre lengua oral y escrita han sido objeto de muchos estudios desde diversos puntos de vista. Algunos autores caracterizaban la escritura y la oralidad como códigos paralelos, considerando que la escritura es sólo una representación de la oralidad, y que sólo la palabra hablada es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística. Esta posición surgió a partir del Curso de Lingüística General de Saussure, quien sostenía que la lengua oral es la primordial, y que la lengua escrita es una simple transcripción de ésta.

“Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; única razón de ser del segundo es la de representar al primero (...) la palabra hablada (...) es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística” (Saussure, 1945: 72).

A partir de esta posición encontramos cuestionamientos como si lo oral va antes que lo escrito, si uno depende del otro, o si se trata de estilos de lengua diferentes. En la actualidad, la posición más extendida considera a ambos modos (oralidad y escritura) equivalentes y autónomos con funciones sociales diferentes y complementarias (Cassany, 2000: 89). Así tenemos algunas reflexiones sobre esta temática que proponen muchos estudiosos como Ferreiro (2002: 9), quien menciona que las relaciones de oralidad y escritura definen el modo de hacer teoría lingüística y el modo de ver el proceso de adquisición tanto de la lengua oral como de la lengua escrita. Pontecorvo manifiesta que debe reconocer un hecho importante:

“Aprender un sistema y una lengua escrita es una parte significativa del dominio de una lengua. Es una empresa guiada por la familiaridad (...) y por la fuerte motivación que experimentan niños y adultos de comunicarse con otras personas que no están presentes y de convertirse en miembros competentes de una sociedad en la cual la escritura es una actividad esencial para una ciudadanía plena” (En Ferreiro, 2002: 149).

Pellicer (1999: 276) hace referencia a la oralidad y a la escritura e indica que la educación bilingüe no puede estar basada sólo en la oralidad, requiere de la escritura para ofrecer una amplia formación de las dos lenguas. Además añade que los que apoyan esta perspectiva del bilingüismo no pueden negar la presencia de la escritura en la escuela.

Con respecto a las diferencias en construcciones sintácticas entre lengua oral y lengua escrita²³, Miller y Weinert (en Ferreiro, 2002: 77) manifiestan que existe gran cantidad de construcciones sintácticas que aparecen en la escritura, pero no en el habla espontánea, y viceversa.

En esta investigación creemos que tanto la oralidad como la escritura merecen ser analizados desde un punto de vista lingüístico; puesto que, tanto la oralidad como la escritura constituyen la lengua y cada uno por su lado nos permitirá obtener los datos precisos del conocimiento de estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano en lengua oral y escrita de los estudiantes bilingües tsimane’.

3.6 DISTANCIA GEOGRÁFICA

Las características de cada comunidad en cuanto a servicios básicos, carreteras y demografía permiten tener un panorama de la población no sólo a un nivel económico, o social sino también a un nivel de conciencia de la norma lingüística. López²⁴ cita una clasificación de centros urbanos y comunidades. A continuación presentamos la siguiente clasificación.

- Urbano: Relacionado a ciudades.
- Periférico urbano: Poblaciones con una fuerte dependencia de núcleos urbanos.
- Pueblo, Rural I: Poblaciones con menos de 2000 habitantes y con características urbanas: calle, plaza, alcantarillado.
- Rural II: Refiere a asentamientos dispersos.

En este estudio contextualizamos las características anteriores y tomamos en cuenta los siguientes aspectos para entender mejor la variable distancia de una comunidad:

- Urbano: Que se relaciona con la localidad de San Borja.
- Periférico urbano: Núcleo Horeb que se encuentra a 1 Km. de San Borja.
- Rural II : Comunidades dispersas como San José de Yaranda, San Miguel del Martirio y La Cruz.

²³ Se considera a la lengua escrita como lengua formal.

²⁴ Seminario de Sociolingüística de la Real Academia Gallega, p. 34-35.

En cuanto al nivel de la norma lingüística y la distancia geográfica, Escobar (1978: 103) manifiesta que existe un escaso impacto de la norma lingüística sobre los centros no urbanos (para efectos de este estudio, centros rurales, y periférico-urbanos) y, a medida que la escala de alejamiento entre estos centros no-urbanos y los urbanos se amplía, la conciencia normativa decrece.

En el caso de los estudiantes tsimane' creemos que la distancia de las comunidades tsimane' con respecto a centros urbanos castellano-hablantes tiene una repercusión en la producción de estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano.

3.7 LENGUA Y GÉNERO EN LA SOCIEDAD

Spolsky (1998: 36) manifiesta que existen diferencias marcadas en muchas sociedades con respecto al género y estas diferencias se manifiestan en formas diversas.

“All these cases have started to show how language reflects (...) social differences, so we should not be surprised to find reflexes of gender differences in language, for most societies differentiate between men and women in various marked ways”.

Entonces nos damos cuenta que para muchas sociedades existen diferencias en la forma que hablan hombres y mujeres. Estas diferencias fueron por mucho tiempo restringidas a características gramaticales, como las distinciones entre la morfología del género masculino y femenino en muchas lenguas. Los etnógrafos fueron los primeros que dieron cuenta en distinguir diferencias marcadas en la lengua de hombres y mujeres.

La distinción del habla entre hombres y mujeres ha sido reconocida como una variable sociolingüística desde hace algunas décadas. Al respecto, Trujillo y Arzate citan a Trudgill quien manifiesta que se han evidenciado todo tipo de experiencias como el caso excepcional de una isla en el Caribe, donde los hombres hablaban una lengua (caribe) y las mujeres otra diferente (arahuaco)²⁵.

Spolsky (1998: 36) también menciona que en determinadas sociedades, el habla de las mujeres está asociada con la casa y actividades domésticas, mientras que la de los hombres está asociada con el mundo exterior y actividades económicas. Al respecto, Castillo (1988: 47-48) afirma que en la sociedad tsimane' existe una relación de superioridad

²⁵ www.crisaps.org/newsletter/winter2007/Mujer%20Indigena.htm

masculina sobre el elemento femenino, ya que las mujeres son relegadas a roles menos importantes de la vida social de esta comunidad. La mujer está excluida de muchas actividades, así, la tutela de suelos, la fabricación de instrumentos de caza, los intercambios comerciales con los comerciantes mestizos y de otros pueblos indígenas son actividades propiamente masculinas.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, pensamos que los roles de género en la sociedad tsimane' hace que los estudiantes varones tengan más contacto con la población castellano hablante y por consiguiente, tengan un mejor dominio de la L2 que las estudiantes mujeres.

3.8 LA MUJER INDÍGENA EN EL MANTENIMIENTO O DESPLAZAMIENTO DE LA LENGUA

Muchos autores aseveran que las mujeres son más conservadoras que los hombres, existen estudios en los que se reportan situaciones con diferentes lenguas. Trujillo y Arzate en su artículo citan a Trudgill quien observó cambios lingüísticos en la lengua Koasati. Según este autor, estos cambios fueron dirigidos, en primera instancia, por el hombre y más tarde por las mujeres. Trudgill destaca la existencia de una variedad con estatus alto o una norma nacional, el cambio lingüístico se dirige hacia esta norma y aparece liderado más frecuentemente por las mujeres, de ahí la importancia de la hipercorrección como una característica femenina. Con respecto a los estudios en centros urbanos, Trujillo y Arzate citan a Labov (1972) quien señala que la mujer es más sensible a las normas prestigiosas que los hombres. Así, las mujeres poseen una actitud más positiva hacia los usos que se ajustan a la norma, mientras que los hombres evidencian usos asociados a las variedades locales. Entonces las mujeres tienden a seguir un modelo prestigioso, al respecto, Chambers y Trudgill intentan explicar esta tendencia.

(...) la falta de un lugar destacado en la sociedad hace que las mujeres necesiten marcar su estatus social mediante una conducta específica, por otra parte, la falta de cohesión de las mujeres en las redes sociales las obliga a enfrentarse más a menudo a situaciones de formalidad, esto es, el lugar del hombre en los intercambios sociales permite que consideren como de escasa formalidad muchas situaciones que las mujeres interpretan como más formales, finalmente, la educación suele llevar a las mujeres a desempeñar lo que se considera su función social siguiendo una norma de conducta socialmente aceptada. Se ha añadido a todo eso, que la adecuación a un modelo de prestigio es una

estrategia interpersonal cuya finalidad es el mantenimiento de la autoestima en los intercambios sociales. (Citado por Moreno 1998:38-39)

Con referencia a la vida de las comunidades rurales, Trujillo y Arzate citan a Saville-Troike (1982) quien señala que las diferencias lingüísticas entre hombres y mujeres están a menudo asociadas con patrones diferenciales de educación y división del trabajo, incluyendo tipo de oficios versus el cuidado de los niños. Este autor en su investigación destaca que los hombres, probablemente, han recibido mayor educación y así un mayor control de las variedades formales y escritas del lenguaje, de modo que ellos también, probablemente, tienden a ser los bilingües.

Otro aspecto que destacan Trujillo y Arzate está relacionado con el monolingüismo. Así en Argelia, las mujeres eran las únicas hablantes monolingües de Bereber. Las excepciones a este patrón suceden en sociedades donde las mujeres tienen iguales oportunidades de educación y posibilidades de movilidad frente a las estructuras sociales indígenas, o bien, en comunidades donde las mujeres asumen primordialmente roles comerciales²⁶. Con relación a este aspecto, Trujillo y Arzate citan a Saville-Troike, Gal (1978) que se basa en un caso de Austria, donde las mujeres se convierten en hablantes bilingües. Esta situación se da por un cambio económico y un proceso de modernización en la comunidad, en esta experiencia las mujeres son las promotoras de la lengua dominante.

Otro aspecto importante a considerar refiere a que las mujeres son las promotoras y transmisoras de la primera lengua. Al respecto, Trujillo y Arzate citan a Terborg (1995) quien realizó un estudio en el cual registró datos de la zona maya en dos comunidades de Yucatán, Xocen y Distas en México. En su investigación encontró que la mayoría de los monolingües de esas comunidades eran mujeres de todas las edades y hombres ancianos, y también los niños menores que hablaban sólo el maya yucateco.

Lo planteado en los párrafos anteriores, nos da a entender que las mujeres desempeñan el papel fundamental para el mantenimiento o desplazamiento de la lengua, ya que éstas no sólo se ajustan a las normas prestigiosas de la lengua sino que también son quienes les hablan a sus hijos, y éstos heredan su lengua.

²⁶ En la sociedad tsimane', el hombre es el que realiza los intercambios comerciales.

CAPÍTULO IV

MARCO TEÓRICO

4.1. ANTECEDENTES

En lo que respecta a estudios que se realizaron con los tsimane' relacionados al ámbito de la lingüística, debemos mencionar que no hemos encontrado ninguno. Sin embargo, debemos resaltar valiosos trabajos en el campo educativo con los tsimane' por Macera (1995), y en el estudio de la lengua mosetén por Sakel (2003). También debemos resaltar el trabajo de Gill (s/a) que presenta un manual para aprender la lengua tsimane', este manual presenta importante información que describe esta lengua.

Muchas investigaciones se han hecho sobre educación bilingüe con diferentes grupos indígenas en muchos países, y se han medido diferentes aspectos. Dadas las características de nuestra investigación, recogimos la experiencia de Spicer-Escalante (2002), quien describe la experiencia de su investigación al medir el grado de penetración del castellano entre los niños de la escuela primaria de la comunidad bilingüe de El Decá en el Valle de Mezquital en México.

El trabajo de Spicer-Escalante plantea el problema lingüístico en México desde antes de la llegada de los españoles, ya que no sólo se desarrollaban el náhuatl y el maya como las lenguas que predominaban en el centro y el sureste del país, sino también otras lenguas como el mixteco, el zapoteco y el otomí, esta última es la lengua de los pobladores de El Decá. Según esta autora, en El Decá el uso del castellano está destinado a la escuela, al mercado, al trabajo asalariado y a las cuestiones administrativas. Asimismo, señala que la educación que reciben los niños indígenas de El Decá no es bilingüe porque no responde a los preceptos necesarios que plantea la educación bilingüe, un ejemplo sobre este punto es que la comunicación entre los alumnos de la escuela, sobre todo en la hora del recreo, es la otomí. Dentro del salón de clases el castellano se emplea como lengua de comunicación. El maestro utiliza la lengua indígena para ampliar una explicación o para realizar una advertencia.

El objetivo principal de este estudio fue analizar el manejo gramatical del castellano de los niños bilingües de El Decá y compararlo con las producciones de los niños monolingües en castellano del Valle de Mezquital y de la ciudad de México. El tipo de investigación es

experimental y la muestra la conforman niños que cursaron 4°, 5° y 6° grado de primaria. En lo que respecta a los instrumentos que se utilizaron en este trabajo, se tomó una prueba de *proficiencia*²⁷ *lingüística* elaborada por el Centro de Investigaciones para la Integración Social (CIIS). Según Spicer-Escalante, la prueba contiene varias secciones para atender los diversos aspectos de comprensión y de productividad lingüística. Así, se analizan las cuatro habilidades del lenguaje: expresión escrita, expresión oral, comprensión oral y comprensión escrita. La prueba se divide en dos partes: comprensión y expresión oral, y expresión escrita. En cuanto al análisis de los datos, Spicer-Escalante sostiene que los aspectos gramaticales analizados van desde el empleo propio o impropio del género, número, y construcción en las oraciones; puesto que la combinación de algunas palabras provoca que exista o no significado en las producciones o gramaticalidad en los enunciados de los niños. Los aspectos gramaticales que se analizaron tanto en la producción oral como en la escrita son:

1. Expresiones con sentido (total de expresiones producidas por los estudiantes)
2. Concordancia entre el texto del estímulo y el del informante
3. Partículas coordinantes o subordinadas
4. Coordinación de oraciones por medio de nexos.
5. Subordinación de oraciones por medio de nexos
6. Concordancia sujeto + verbo
7. Concordancia artículo + sustantivo
8. Concordancia sustantivo + adjetivo
9. Uso de tiempos y modos
10. Objeto directo obligatorio
11. Preposiciones obligatorias

Los resultados obtenidos en la prueba demostraron que los niños con lengua materna castellana manejan mejor las estructuras gramaticales de esa lengua en comparación con los niños cuya lengua materna es la otomí. La descripción que realizamos del trabajo de Spicer-Escalante nos permite tomar en cuenta algunas estructuras morfosintácticas propuestas para efectuar el análisis de nuestra investigación. Aunque las mencionamos en el primer capítulo, consideramos importante citarlas nuevamente:

²⁷ Entendemos esta acepción como eficiencia en el idioma.

Estructura artículo + sustantivo

Estructura sustantivo + adjetivo

Estructura sujeto + verbo

Para realizar el análisis sintáctico de esta investigación, tomamos en cuenta la teoría de Mendoza (1992: 17) quien plantea la posibilidad de describir la sintaxis de todas y cada una de las oraciones posibles en castellano, a través de ocho modelos oracionales básicos. Estos modelos son aplicables tanto en la oración simple como en la oración compuesta. Sin embargo, desconocemos trabajos realizados sobre esta temática con el castellano de los tsimane', por consiguiente, nos planteamos el estudio de las estructuras oracionales del castellano de los tsimane' y también desarrollamos los conceptos pertinentes. A continuación desglosamos estos modelos:

I Modelo: Verbo

II Modelo: Verbo + Complemento

III Modelo: Sujeto + Verbo

IV Modelo: Sujeto + Verbo + Complemento

V Modelo: Sujeto + Verbo + Complemento Directo + Complemento Indirecto

VI Modelo: Sujeto + Verbo + Complemento Preposicional

VII Modelo: Sujeto + Verbo + Complemento de Sujeto

VIII Modelo: Sujeto + Verbo + Complemento + Complemento de Complemento

4.2 ESTRUCTURAS ORACIONALES

Mendoza (1992: 267) define a la oración como “la estructura que exhibe un verbo con marca personal que permite la relación de predicación y que además es sintácticamente independiente”. En lo que respecta a la oración simple y a la oración compuesta, este autor hace referencia a dos relaciones sintácticas básicas: la parataxis y la hipotaxis. Así menciona que “las estructuras paratácticas son aquellas en las que se reconoce cualquier combinación de oraciones y cada oración tiene una equivalencia funcional”. A este tipo de estructuras pertenecen las coordinaciones de oraciones. La estructura hipotáctica “contiene por lo menos

una suboración con cualquier función dentro de la oración”. En la gramática de Mendoza se adopta el nombre de oración compuesta (Mendoza, 1992: 268).

En esta investigación tomamos la gramática propuesta por este autor y en la sintaxis de la oración se distinguen dos tipos de oración: la oración simple, y la oración compuesta. Entendemos como oración simple a la estructura sintácticamente independiente que exhibe un verbo con marca personal y que no contiene suboración alguna. La oración compuesta presenta igual independencia sintáctica que la oración simple, pero tendrá además una o más suboraciones.

4.2.1 SINTAXIS DE LA ORACIÓN

Los ocho modelos oracionales propuestos por Mendoza describen todas las posibilidades combinatorias de la oración castellana, esta es una propuesta específica para el análisis de la estructura oracional. De acuerdo a este enfoque, estos ocho modelos permiten analizar tanto la sintaxis de la oración simple como la sintaxis de la oración compuesta.

Los modelos oracionales giran en torno a un elemento nuclear: el verbo. En cada caso se especifica los elementos que acompañan al verbo con las funciones sintácticas correspondientes que caracterizan a cada estructura. Los elementos en cada estructura son considerados básicos e indispensables para cada oración. Los modificadores adverbiales permiten expandir los modelos oracionales, pero no son componentes básicos de la estructura oracional.

A continuación presentamos las ocho estructuras sintácticas que analizan la sintaxis de la oración castellana. Con respecto a la posición de los adverbiales, Mendoza indica que éstos pueden dislocarse con facilidad apareciendo en posición inicial o intermedia.

4.2.2 SINTAXIS DE LA ORACIÓN SIMPLE

Mendoza (1992: 268) define a la oración simple como “(...) la estructura sintácticamente independiente que exhibe un verbo con marca personal y que no contiene suboración alguna”.

En los subtítulos siguientes desglosamos los ocho modelos oracionales de la oración simple que propone Mendoza (1992: 270-290).

a) I MODELO ORACIONAL: VERBO (V)

En esta estructura el elemento esencial es el verbo, y sólo el verbo puede constituir oración. Los verbos que se presentan en este modelo son los que expresan fenómenos de la naturaleza. En este modelo no se menciona al sujeto porque estos verbos no hacen referencia a ningún tipo de sujeto. Es también parte de este modelo oracional el verbo SER.

Llueve²⁸.
Es tarde.

b) II MODELO ORACIONAL: VERBO + COMPLEMENTO (V + C)

Esta estructura oracional, al igual que en el primer modelo, también se caracteriza porque no tiene sujeto como constituyente. En este modelo, los verbos muestran la marca de tercera persona singular. Los verbos que se acomodan en este modelo son los verbos HACER y HABER.

Hay mucha gente.
Hace un calor insoportable.

Mendoza también hace referencia a casos de sintaxis divergente como la confusión entre el constituyente complemento y el sujeto, donde la marca personal del verbo varía a una forma plural para producir una supuesta concordancia con el sujeto.

Hubieron muchos problemas.
Hacen varios días que no aparece.

c) III MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO (S + V)

Mendoza (1992: 275) manifiesta que en este modelo se cumple la relación de predicación, los verbos que conforman estas estructuras son los intransitivos. Estas estructuras oracionales tienen como constituyente básico al sujeto y está presente en la estructura de dos maneras. En la primera, como constituyente independiente con la estructura que corresponda.

²⁸ Todos los ejemplos que se citan en los modelos oracionales que plantea Mendoza, son extraídos de la Gramática del mismo autor.

Tú trabajas mucho en ese proyecto.
Esas costumbres existen en esta cultura amazónica.

En la segunda, el sujeto está presente en la flexión verbal, es decir, en la marca de persona – número que refleja la relación de predicación entre verbo y sujeto.

Yo trabajo.
Él trabaja.

Con relación a la supresión del sujeto, ésta se da cuando se trata de sujetos de primera persona (yo, nosotros), o de segunda persona singular informal (tú). En el caso de la tercera persona (él, ella, ellos, ellas) o de segunda persona (usted: forma formal, ustedes: forma plural), la supresión del sujeto está condicionada al contexto oracional (Mendoza: 1992:277).

d) IV MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO (S + V + C)

Esta estructura se constituye por los componentes: sujeto, verbo y complemento. Estas estructuras son transitivas. La pronominalización del complemento genera su reubicación de posición post-verbal a posición preverbal.

Todos hicieron su parte.
Norah los ayuda.

Según Mendoza (1992: 281), en este modelo oracional se generan dos casos de sintaxis divergente: el leísmo y la omisión del completivo pronominal.

¿Ya sabes la hora de llegada?	Sí, ya sé.	(Sí, ya la sé)
¿Tienes algo de dinero?	No, no tengo.	(No, no lo tengo)
Le quiero mucho.		(Lo / la quiero mucho)

e) V MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO DIRECTO + COMPLEMENTO INDIRECTO (S + V + Cd + Ci)

Cuatro constituyentes básicos conforman esta estructura: sujeto, verbo, complemento directo y complemento indirecto. Estas estructuras son transitivas. Mendoza indica que un recurso empleado con frecuencia es la pronominalización de los complementos, que muy bien puede ocurrir en uno de los complementos o en los dos conjuntamente.

Ayer el mensajero entregó la notificación al gerente.
Entregó un diccionario a los estudiantes.
Se lo entregó.

En casos de sintaxis divergente en el habla de Bolivia, Mendoza observa la omisión de pronombre completivo y la discordancia de número entre el complemento directo y el sustituto respectivo.

¿Le diste?	(¿Se lo diste?)
Me ha prestado ayer.	(Me lo ha prestado ayer)

f) VI MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO PREPOSICIONAL (S + V + Cp)

Esta estructura oracional se compone de tres elementos básicos: sujeto, verbo y complemento preposicional. Al igual que en el cuarto modelo, estas estructuras son transitivas. En el plano sintáctico, el complemento preposicional implica un nexo preposicional entre el verbo y el complemento.

Nadie ha estado hablando de tu amigo.
Desconfiamos de las limitaciones.

g) VII MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO DE SUJETO (S + V+ Cs)

Esta estructura oracional se compone de tres elementos básicos: sujeto, verbo y complemento de sujeto. Los verbos más empleados en este modelo son SER y ESTAR. Otros verbos que también aparecen en este modelo son: permanecer, volverse, hacerse, hallarse, sentirse, quedarse, tornarse, ponerse, mostrarse, presentarse, portarse, imaginarse, creerse, considerar, llegar, parecer.

Anoche Miriam llegó cansada.
Ellos se sentían intranquilos.

El complemento de sujeto también se sirve de un nexo preposicional y la relación de complementación no varía porque el sujeto aún es modificado por el complemento de sujeto.

El pacto es de honor.
Juan es de palabra.

Según Mendoza, en el castellano boliviano existe la tendencia de extender el uso del nexos preposicional a los casos en los que el complemento de sujeto contiene un adjetivo. La complementación en estas estructuras se dirige al sujeto.

¡Ella está de linda!
¡Mi hermano es de listo!

h) VIII MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO + COMPLEMENTO DE COMPLEMENTO (S + V + C + Cc)

Los elementos esenciales en este modelo son: sujeto, verbo, complemento y complemento de complemento. La complementación es nominal y está dirigida a un nombre: al nombre que constituye el complemento. Los verbos que trabajan en este modelo oracional son: tener, llevar, traer, dejar, volver, poner, elegir, dar, mostrar, presentar, encontrar, hallar, creer, considerar, sentir, acusar, nombrar, designar.

Traía la camisa impecable.
Vamos a elegir a Víctor nuestro representante.

La posición del complemento de complemento es posterior al complemento al cual modifica, pero puede ocurrir dislocación.

La edad vuelve maduros a los jóvenes.

4.2.3 SINTAXIS DE LA ORACIÓN COMPUESTA

La oración compuesta presenta independencia sintáctica (contiene un verbo con marca personal), y además se compone de una o más suboraciones (Mendoza,1992: 268). Con respecto al análisis de las estructuras de las suboraciones, en el análisis de los datos, aplicamos los ocho modelos oracionales de la sintaxis de la oración simple. Seguidamente describimos la estructura de los modelos oracionales de la oración compuesta propuestos por Mendoza (1992: 293-302).

a) I MODELO ORACIONAL: VERBO (V)

Según este autor, el componente verbal no contiene suboración y la única posibilidad de que este modelo pueda participar en la oración compuesta es añadiendo uno o más adverbiales con suboración.

Llovió torrencialmente después de que partiste.

b) II MODELO ORACIONAL: VERBO + COMPLEMENTO (V + C)

Existen dos posibilidades para la oración compuesta de este modelo: a través del complemento y mediante la adición de otros adverbiales.

Había mucha gente que nadie conocía.

c) III MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO (S + V)

Mendoza indica que en este modelo oracional también existen dos posibilidades de oración compuesta: por inserción de una suboración en el sujeto o en uno de los adverbiales.

Los postulantes que tienen más experiencia podrán desenvolverse mejor.

d) IV MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO (S + V + C)

Este autor indica la existencia de tres posibilidades para formar este modelo oracional. Estas son: al insertar la suboración en el sujeto, en el complemento o en uno de los adverbiales.

Quieren que tú les digas la verdad.

e) V MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO DIRECTO + COMPLEMENTO INDIRECTO (S + V + Cd + Ci)

En este modelo oracional se dan cuatro posibilidades para la oración compuesta. Se pueden insertar suboraciones en el sujeto, en el complemento directo, en el complemento indirecto y en los adverbiales.

Daremos la información a la persona que tenga la contraseña.

f) VI MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO PREPOSICIONAL (S + V + Cp)

Existen tres posibilidades de oración compuesta: a través del sujeto, del complemento preposicional o de los adverbiales.

Dudas de quienes te salvaron la vida.

g) VII MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO DE SUJETO (S + V +Cs)

Mendoza menciona que se permiten tres posibilidades para la oración compuesta en este modelo oracional: insertando subordinaciones en el sujeto, en el complemento de sujeto y en uno de los adverbiales.

Ramiro es quien debe explicar la propuesta.

h) VIII MODELO ORACIONAL: SUJETO + VERBO + COMPLEMENTO + COMPLEMENTO DE COMPLEMENTO (S + V + C +Cc)

Existen cuatro posibilidades para la oración compuesta: pueden insertarse subordinaciones en el sujeto, en el complemento, en el complemento de complemento y en uno de los adverbiales.

Eligieron a esa persona, que tanto habla, relator oficial del grupo.

4.3 ESTRUCTURAS MORFOSINTÁCTICAS

En los siguientes acápites desglosaremos los conceptos de las estructuras morfosintácticas Artículo + Sustantivo, Sustantivo + Adjetivo y Sujeto + Verbo.

4.3.1 ESTRUCTURA ARTÍCULO + SUSTANTIVO

En la estructura artículo + sustantivo, el artículo concierne con el sustantivo en género y número. En los incisos siguientes realizamos el estudio del artículo y del sustantivo y su relación en esta estructura.

a) EL ARTÍCULO

Según Mendoza (1992: 88), el artículo es el elemento que desempeña la función de actualizador. Los actualizadores y los cuantificadores son elementos que se han subdividido de los determinantes. El artículo resulta ser el actualizador que con más frecuencia se integra al nombre. Su presencia o ausencia tiene mucho que ver con el modo de enfocar que el hablante elige para comunicar su experiencia. Este autor también indica que cuando el sustantivo pasa del plano de la lengua al plano del discurso, se da la posibilidad de dotar a éste un artículo. Entonces puede ser que el artículo se encuentre presente o ausente, a continuación los siguientes ejemplos sugeridos por Mendoza:

Traigan la radio.
Traigan radios.

Sobre la posición del artículo, Gómez Torrego (1998: 70) menciona que el artículo siempre precede al sustantivo y que su función es la de ser actualizador del sustantivo.

La presencia o ausencia del artículo puede deberse al generalizar o al particularizar el nombre, y está relacionada con un condicionamiento contextual.

Las formas del artículo son masculino singular: *el / un*, femenino singular: *la / una*, masculino plural: *los / unos*, femenino plural: *las / unas*. Es importante mencionar que si bien el uso de las diferentes formas del artículo se condiciona con la concordancia con el nombre, existen casos en los que por causas eufónicas, necesariamente, se utiliza el artículo singular masculino.

El aula.
El alma.

La forma del plural de los ejemplos siguientes se forma con el artículo plural femenino.

Las aulas.
Las almas.

b) EL SUSTANTIVO

Tradicionalmente, el sustantivo se ha definido como una palabra que sirve para designar personas, animales o cosas que tienen existencia independiente ya sea en la realidad o en la abstracción. Esta definición se apoya exclusivamente en criterios semánticos, por lo que es necesario aplicar criterios formales para reconocer al sustantivo. En este sentido, un sustantivo puede designar *objetos físicos, cualidades, acciones, situaciones o propiedades, sentimientos, tiempo, relación y número* (Gómez Torrego, 1998: 32).

El sustantivo puede aparecer con otros elementos como el artículo y con otros determinantes: posesivos y cuantificadores.

Con relación a la formación del sustantivo, Mendoza (1992: 64) menciona que el nombre o sustantivo está formado por un morfema base o lexema y dos tipos de formantes: constitutivos y optativos. En el primer caso, tenemos los morfemas género y número que se consideran como imprescindibles, y en el segundo caso, los formantes optativos tienen como elementos a los prefijos o sufijos.

Refiriéndonos al género, debemos mencionar que es el primer formante que se añade al sustantivo. El género toma en cuenta la oposición binaria masculino / femenino. En castellano, el término marcado es el género femenino porque implica no masculino, el género masculino no excluye al femenino.

Llegaron las profesoras.	(Implica sólo mujeres)
Llegaron los candidatos.	(Implica varones y mujeres)

El género también puede darse de forma lexicalizada, así tenemos el caso de los sustantivos mujer / hombre, vaca / toro, caballo, yegua, etc. Otro caso en que el género se da de forma lexicalizada es por coincidencia homonímica, considerándolos como lexemas independientes, el orden / la orden, el cólera / la cólera. Existen otros casos de sustantivos que carecen de género y necesitan diferenciar el sexo, entonces se utilizan determinantes, por ejemplo el estudiante / la estudiante, etc. Gómez Torrego manifiesta que género y sexo no siempre coinciden, ya que existen sustantivos en los que el género es un rasgo gramatical inherente que no tiene reflejo en la realidad. Ejemplos:

la pared
el muro

Gómez Torrego (1998: 38), con respecto al género, menciona que hay dos clases de sustantivos:

- Los sustantivos que tienen como rasgo propio o inherente el ser masculinos o femeninos.

pared (es inherentemente femenino)
césped (es inherentemente masculino)

A este grupo pertenecen los sustantivos que designan seres no animados y algunos que designan seres animados²⁹. En este caso, el género se manifiesta mediante la concordancia con determinantes y adjetivos. Ejemplos:

La / esta / alguna **pared** blanca (es femenino porque se combina con determinantes y adjetivos femeninos)

El / ese / mucho **césped** cortado (es masculino porque se combina con determinantes y adjetivos masculinos)

- Los sustantivos que pueden ser masculinos o femeninos, dependiendo de la terminación o desinencia. A continuación los ejemplos que muestran a la terminación como diferencia de género.

Chico / chica (son masculino y femenino en relación con las terminaciones con que aparecen)

Otro de los formantes constitutivos, que mencionamos anteriormente, es el número, y éste refiere a la cantidad de individuos, objetos y elementos repetidos de un conjunto que tomamos en cuenta al hablar. En castellano se distingue la unidad de la pluralidad. El número es la base para la oposición singular / plural. En castellano, el plural se marca mediante las terminaciones *-s*, *-es*. El singular no tiene desinencia o terminación propia.

4.3.2 ESTRUCTURA SUSTANTIVO + ADJETIVO

Gómez Torrego (1998: 51) menciona que tradicionalmente se ha definido al adjetivo como una palabra que expresa cualidad. Según este autor hay varias clases de adjetivos: calificativos, de relación o pertenencia, gentilicios, y cuasideterminativos.

²⁹ La clasificación de sustantivos animados (considerados seres vivientes) y no animados (seres carentes de vida) está basada en criterios semánticos (Gómez Torrego, 1998: 35).

Otro aspecto a considerar es que los adjetivos no tienen género o número propio, sino que lo toman del sustantivo al que acompañan. En la estructura sustantivo + adjetivo, el adjetivo concierne con el nombre en número y género³⁰, así tenemos:

niño ocioso
ley justa
niños ociosos
leyes justas

Cuando hay dos sustantivos del mismo género y en número singular, el adjetivo que se refiera a ellos se pondrá en plural y en la forma adecuada al género:

padre e hijo valerosos
madre e hija enfermas

Si los sustantivos son de distinto género, del mismo número o uno en singular y otro en plural, el adjetivo se coloca en terminación plural masculina:

marido y mujer caritativos
padre e hijas conocidos
hombres y mujeres argentinos

Con relación al adjetivo, Mendoza (1992: 79) indica que el adjetivo es un elemento secundario del sintagma nominal cuya función primordial es la modificación del nombre que es la base del sintagma.

4.3.3 ESTRUCTURA SUJETO + VERBO

En esta estructura tomamos en cuenta la interrelación morfosintáctica de dos categorías primarias: sustantivo y verbo. El sustantivo puede desempeñar la función de sujeto o complemento en una oración. Sin embargo, el sustantivo es sólo la estructura más simple del sintagma nominal, los sustitutos también pueden cumplir la función de sujeto (Mendoza, 1992:148-149).

En la estructura sujeto + verbo, el verbo concierne con el sujeto en número y persona:

Yo leo.
El pájaro canta.
Ustedes hablan.

En los ejemplos anteriores observamos que hay concordancia entre el sujeto y verbo, en el primer ejemplo, el verbo *leo* está en primera persona singular porque el sujeto es *yo*. En

³⁰ Diccionario Mentor, p. 1571.

el segundo caso, el verbo *canta* está en tercera persona singular y el sujeto es *El pájaro*. De la misma manera ocurre en el último ejemplo, el verbo está en tercera persona plural porque el sujeto es *ustedes*. Esta misma situación se da cuando el sujeto está elíptico, o es tácito desinencial, o es un sintagma nominal, o es un sintagma verbal (Diccionario Mentor, 1966: 1571).

(Ellos) No quisieron hacerlo.
El saber no ocupa lugar.
Gastar en un banquete la renta del año es una locura.

Cuando el sujeto se compone de dos o más sustantivos ligados por la conjunción copulativa “y”, el verbo debe ponerse en plural.

El padre y el hijo tienen las mismas aficiones.
Juan, Pedro y Antonio no acudieron a la fiesta.

Cuando el sujeto es un nombre colectivo en singular, el verbo concordará con él en igual número.

La bandada huyó al primer disparo.
Mucha gente lo pellizcó.

4.4 DESCRIPCIÓN DE LA LENGUA TSIMANE'

Wayne Gill (s/a) realizó estudios de la lengua tsimane' a tiempo de hacer trabajos de evangelización. En su manuscrito de la gramática de la lengua tsimane' nos presenta valiosa información sobre la estructura de esta lengua³¹, sin embargo, encontramos algunos vacíos de información lingüística que sí la presenta Sakel (2003) en el trabajo que realizó sobre la gramática del mosetén, lengua que pertenece a la misma familia lingüística del tsimane'. Esta autora realiza una descripción de la lengua mosetén a nivel fonológico, morfológico y sintáctico. Consideramos el trabajo de Sakel, ya que nos proporciona relevante información en la descripción de la lengua mosetén, emparentada con la lengua tsimane'. Es importante mencionar que si bien ya hubo algunos trabajos sobre estas dos lenguas, sin duda valiosos, estos fueron trabajos muy generales.

4.4.1 ANTECEDENTES

En este apartado presentamos información relacionada al sistema de escritura del tsimane' y aspectos generales de la lengua misma. Wayne Gill, protestante norteamericano de

³¹ El trabajo de Gill es más una guía para aprender la lengua tsimane' que un trabajo lingüístico propio.

la Misión Nuevas Tribus, trabajó como misionero con los tsimane' desde 1980. Muy interesado en los idiomas, aprendió el tsimane' y desarrolló un sistema de escritura para la lengua. También realizó trabajos de traducción con la Biblia y un manuscrito de gramática del tsimane' dirigido a personas que deseen aprender este idioma. Sakel (2003: 8) menciona que esta información gramatical es adecuada y confiable. Esta misma autora sostiene que el sistema de escritura de Gill está basado en la ortografía del castellano, entonces señala que el aprender a leer y escribir en ambas lenguas es más sencillo. Sin embargo, el tsimane' tiene un número de sonidos que no existen en castellano especialmente vocales nasales y consonantes aspiradas, éstos están marcados por diacríticos que no son fáciles de transcribir en sistemas informáticos³². En este trabajo tomamos como referencia la gramática tsimane' de Gill y también aspectos que están relacionados con la lengua tsimane' que resalta Sakel.

4.4.2 FAMILIA LINGÜÍSTICA

La lengua tsimane' está clasificada en la familia lingüística Mosestén. Se considera esta familia como única.

“Esta lengua constituye de por sí sola otra familia, ya que también es una lengua aislada. No tiene ningún pariente conocido. La hablan las tribus de los mosetenes y chimanes” (Ibarra, 1982:131).

Es importante mencionar que los mosetenes han tenido contacto cercano con misiones católicas, franciscanas redentoristas y habitantes del occidente. Por el contrario, los tsimane' han mantenido su cultura y tradición por más tiempo, a pesar de que también estuvieron expuestos a misiones católicas, evangélicas y a los mestizos. Sakel (2003: 4) menciona que la lengua tsimane' es una de las pocas lenguas en Bolivia que tiene un número creciente de hablantes y más aún, muchos de sus hablantes son monolingües.

4.4.3 CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES DEL TSI MANE'

La lengua tsimane' es una lengua aglutinante, es decir, existen palabras que tienen el significado básico y se añaden afijos, creando de esta manera una cantidad infinita de

³² Actualmente, los tsimane' tienen un programa informático que les permite transcribir su lengua en medios computacionales.

palabras. Las preposiciones, artículos, conjunciones y otras categorías gramaticales se identifican con un morfema ligado a la raíz (Garcés y Alvarez, 1997: 211-212).

4.4.3.1 CATEGORÍAS GRAMATICALES

Sakel realizó estudios muy profundos de la lengua mosetén³³. Dadas las similitudes entre el tsimane' y el mosetén, hacemos referencia a sus afirmaciones, marcando diferencias propias del tsimane'. Esta autora menciona que las categorías gramaticales que se identifican en el mosetén son los nombres, pronombres, verbos, adjetivos, adverbios y partículas. Haciendo una comparación de lo que propone Sakel con el manual del tsimane' de Gill, podemos inferir que esta última lengua también posee las mismas categorías gramaticales.

4.4.3.1.1 EL SISTEMA NOMINAL

El sistema nominal toma en cuenta las relaciones nominales como son número y género. Estas relaciones pueden expresarse de formas diferentes: por clíticos, por sufijos y por formas que permiten concordancia con otras partes del discurso, como en el caso del género.

a) EL GÉNERO

Gill (s/a: 2) menciona que el género en la lengua tsimane', al igual que en castellano, se divide en masculino y femenino. Al respecto, Sakel (2003: 11) indica que el género en mosetén es inherente al nombre y no está marcado en el nombre mismo. También indica que la concordancia del género se extiende y puede afectar a todos los constituyentes de la oración. En este sentido, pueden estar representados en la terminación del verbo y además existen pronombres que hacen distinciones de género. En los ejemplos que presentamos a continuación, los pronombres personales que marcan género son *mo'* para femenino, y *mu'* para el masculino.

mɔ' aca'
mo' aca'
3FSG casa
'La casa'

³³ El estudio de la gramática del mosetén que hace Sakel corresponde a una variante del mosetén de Covendo. Esta variante es inteligible con el tsimane'.

mu' shíbo'
mu' shibo'
3MSG chonta
'La chonta'³⁴

Gill (s/a: 17) menciona que, en contraste con el castellano, el género básico en tsimane' es el femenino y se lo usa de forma general y cuando no se involucra ningún género. Sakel (2003: 72) manifiesta que el género femenino es el no marcado.

Analizando sustantivos del castellano como del tsimane', nos percatamos que en esta última lengua hay nombres que van acompañados de marcadores de género femenino, pero en castellano estos nombres pertenecen al género masculino o viceversa. Al respecto, Sakel (2003: 69) indica que en mosetén el género parece ser arbitrario.

mo' son
mo' son
3FSG árbol
'El árbol / el palo'

mo' ojñi'
mo' ojñi'
3FSG agua
'El agua'

Existen nombres que tienen ciertos tratamientos en común. Así, para el género femenino se adhiere la forma *-s* y para el masculino *-ty*.

nanas (chica) nanaty (chico)

Los morfemas *-s*, y *-ty* se utilizan en un gran número de estructuras y aparecen en una posición modificadora de un sintagma nominal.

El número cardinal "uno" tiene dos formas diferentes de género y esto no ocurre con el resto de los números. Sin embargo, los números ordinales están marcados por el género.

yiris (una) femenino
yirity (uno) masculino

Al igual que en castellano, hay nombres que son irregulares cuando nos referimos al género masculino y femenino.

fen (mujer) soñi' (varón)

³⁴ La chonta es un tipo de palma de madera muy dura que crece en el monte alto. Su tallo se utiliza para postes y su semilla es apetecida por los animales (Mayer, Caimani, 1999, Conozcamos a los árboles, p.5).

Con relación a la concordancia del género con el nombre principal, anteriormente citamos a Sakel quien menciona que en el mosetén, ésta se encuentra en casi todas las clases de palabras y es uno de los aspectos más comprensibles de la gramática de esta lengua. Entonces existe concordancia en los pronombres y determinantes, numerales, adjetivos, pronombres relativos y marcadores de nominalización, diferentes tipos de partículas oracionales, pronombres interrogativos y en un marcador de negación. Revisando detenidamente el manual del tsimane' de Gill, aparentemente, se presenta una similar situación.

b) EL NÚMERO

El número en la lengua tsimane' es singular y plural. El plural es el marcado y se lo realiza a través del clítico *in* o por la reduplicación del nombre. Veamos los siguientes ejemplos:

Clítico *in*:

Mo' in aca' in

Mo' in aca' in
3FSG PL casa PL
'Las casas'

Mu'in covamba in

Mu' - in covamba in
3MSG - PL canoa PL
'Las canoas'

Reduplicación del nombre:

Jedye' (cosa)
jedye' jedye' (cosas)

El morfema de número *-in* trabaja de la misma forma con sintagmas nominales, sustantivos, determinantes y adjetivos. Gill (s/a: 16) menciona que en tsimane' también se da el genérico singular y ocurre cuando muchas cosas son tratadas como una sola. Entonces se usa el singular en vez del plural.

Yu nash sapje' achuj yu
 Yu nash sapje -' achuj yu
 1SG FOC amarrar - 3F perro 1SG
 'Yo amarré a mi perro / mis perros'

4.4.3.1.2 EL SISTEMA PRONOMINAL

De acuerdo a los trabajos de Gill (s/a: 5) sobre esta temática, el tsimane' posee un sistema de pronombres bastante sofisticado. Al igual que en el castellano, cuenta con un paradigma completo de pronombres personales:

TSIMANE'	CASTELLANO	TSIMANE'	CASTELLANO
Yu	(yo)	Tsun	(nosotros)
Mi	(tú)	Mi'in	(ustedes)
Mu'	(él)	Mu'in	(ellos)
Mo'	(ella)	Mo'in	(ellas)

Es también posible encontrar pronombres posesivos. La base de estos pronombres son los pronombres personales más los sufijos: *-ty / -tyi'* (sufijo posesivo masculino), *-s / -si'* (sufijo posesivo femenino). Por ejemplo tenemos:

mu'si' o'yi
 mu' - si' o'yi
 3MSG-POS yuca
 'su yuca'

mi'intyi' tára
 mi' -in -tyi' tára
 2 -PL - POS maíz
 'su maíz' (de ustedes)

Es también posible encontrar en tsimane' *indicadores* (indicators), como los llama Gill³⁵. Estos indicadores son unos sufijos que se añaden al verbo e indican el género del objeto, por ejemplo (Gill, 13).

Sapjeyaqi ³⁶	+	-te	=	sapjete
Atar algo que posee		O3SGM	=	átalo

³⁵ Sakel (2003: 146) trata a estos indicadores como *crossreference endings*.

³⁶ Observamos que parte del sufijo -jeyaqi desaparece y se adhiere el indicador de objeto masculino -te.

Gill (22) hace referencia a indicadores de objeto que indican si el objeto es femenino (-e'), masculino (-te') o plural (-csi). Este autor también menciona a otros indicadores de objeto que son la combinación de sufijos de sujeto-objeto al sujeto y al objeto. Así encontramos los sufijos: -ye, -ti, -tiċea, -ja, entre otros. Veamos el siguiente ejemplo:

So'maqui	+	-tiċea'	=	so'mitiċea'
dar	+	O2 PLM	=	Ustedes me dieron

El verbo *so'maqui* (dar) al unirse al indicador de sujeto-objeto *-tiċea'* adquiere al valor de "ustedes me dieron." Esto nos revela que *-tiċea'* es un indicador de un sujeto segunda persona plural y un objeto en primera persona singular (Gill, 28).

4.4.3.1.3 EL SISTEMA VERBAL

A diferencia del castellano, lengua en la cual las inflexiones verbales nos dan información de modo, tiempo, número, persona y voz, en *tsimane'* se precisan de partículas (afijos, clíticos, marcadores) que se adhieren al verbo, para dar el significado de modo, por ejemplo, como en toda lengua aglutinante.

Una diferencia a resaltar con relación al castellano es que el *tsimane'* carece de verbos infinitivos, así es que cuando dos verbos aparecen juntos (lo que en castellano llamamos perífrasis, por ejemplo), ambos verbos aparecen conjugados.

"As most tribal languages Chimane doesn't have an infinitive verb form (hablar, comer, escribir are infinitives in Spanish). When two verbs come together, both are conjugated." (Gill, 27)

Según Sakel (2003: 143), el sistema verbal en esta lengua es complejo y para abordarlo se debe hacer una clara distinción entre las estructuras oracionales de verbos transitivos e intransitivos. De forma general, se puede manifestar que los verbos intransitivos mantienen concordancia con el género del sujeto y no así con la persona o el número. El género femenino se expresa por una emisión glotal, mientras que el masculino carece de esta característica. Ejemplifiquemos esta construcción donde el golpe glotal de la palabra *peyaqui'* de la segunda oración nos indica que el género del sujeto es femenino:

mu' feyaqui	(él habla)	masculino
mo' feyaqui'	(ella habla)	femenino

a) ESTRUCTURA SINTÁCTICA EN ORACIONES CON VERBOS INTRANSITIVOS

Según Sakel (2003: 11) el orden regular de la estructura oracional con verbos intransitivos es S V. Este tipo de estructuras tienen como componente un verbo intransitivo y un sujeto participante. El orden de la estructura en oraciones con verbos intransitivos también puede ser V S, este orden puede ocurrir cuando se introduce un nuevo participante.

“Both orders occur in Mosetén, with a tendency for S V pragmatically to be the most unmarked constituent order.” (Sakel, 2003: 294)

El orden V S también ocurre cuando se enfatiza en la acción que realiza el sujeto. Con relación a las oraciones intransitivas con un pronombre como sujeto, también se da el orden S V, de la misma manera como en las oraciones intransitivas que tienen como sujeto un sintagma nominal. Sin embargo, algunas veces un pronombre aparece en posición de sujeto y todo el sintagma nominal que lo acompaña se disloca a la parte final de la oración. Otro aspecto que se debe considerar tiene que ver con que los pronombres personales pueden sufijarse al verbo. Al igual que en los verbos transitivos, los verbos intransitivos aparecen con clíticos de personas principalmente en la primera y segunda persona.

b) ESTRUCTURA SINTÁCTICA EN ORACIONES CON VERBOS TRANSITIVOS

Con relación a las oraciones con verbo transitivo, el orden regular es S V O. Sakel (2003: 297) menciona que este orden puede cambiar debido al status pragmático. Los cambios que podrían darse en el orden de los constituyentes se dan de diferentes maneras. Cuando un argumento (el sujeto participante) es representado por un pronombre personal y existe un sintagma nominal en posición de objeto, el orden de la estructura como tendencia es V S O. Este orden también es predominante con los pronombres de primera y segunda persona que no aparecen en un sintagma nominal. Cuando el objeto de la oración es sobreentendido, el orden predominante es S V. El orden V S también se da cuando los pronombres personales se sufijan al verbo, esta situación ocurre, generalmente, en los pronombres personales de primera y segunda persona. Los pronombres de tercera persona usualmente aparecen como sufijos con el verbo “decir”. Sakel también arguye que todos los tipos de orden sintáctico del sujeto, objeto y

del verbo son posibles, aunque hay algunos que ocurren más frecuentemente. Así, el cambio más frecuente en el orden de los constituyentes causado por el status pragmático es la centralización del objeto: O S V.

Veamos los siguientes ejemplos en lengua tsimane', donde el indicador *-ti* hace referencia a un sujeto y un objeto en tercera persona singular:

mu'	muntyi	sichjajiti	mo'	oto'	
mu'	muntyi	sichj -aji- <u>ti</u>	mo'	oto'	
3MSG	hombre	picar 3- O1PISM	3FSG	mosquito	
'el mosquito le picó al hombre'					

c) VERBOS COPULATIVOS

Sakel menciona que en lengua mosetén no existe el verbo copulativo, el sujeto y el predicado aparecen yuxtapuestos.

"Predicate clauses appear without a copular verb, subject and predicate usually being juxtaposed." (Sakel, 2003: 11)

Esta misma situación ocurre en la lengua tsimane', Gill (2) menciona que el verbo "ser / estar" se sobreentiende.

"The verb "to be" in Chimane (as in many tribal languages) is understood"

Los ejemplos en el análisis nos permitirán aseverar con firmeza esta característica:

Mo'	aca'	där
Mo'	aca'	där
3FSG	casa	grande
'la casa es grande'		

d) ADVERBIOS Y ADJETIVOS

Respecto a los adverbios y adjetivos, Gill (151) menciona que en tsimane' una misma palabra podría actuar a menudo como adverbio o adjetivo.

En castellano los adverbios modifican a verbos y/o a otros adverbios y los adjetivos modifican a sustantivos o sintagmas nominales. Sin embargo, a diferencia del castellano (donde por ejemplo tenemos la palabra *lento*, con una categoría gramatical de adjetivo, y le añadimos el sufijo *mente*, automáticamente la palabra se transforma en un adverbio, *lentamente*), en tsimane' son los adverbios los que no requieren de sufijación, más al

contrario, estos sirven de base para los adjetivos. Los siguientes ejemplos nos aclaran esta idea.

En castellano:

Adjetivos	+	Sufijo (<i>mente</i>)	=	Adverbios
rápido		mente	=	rápidamente
honesto		mente	=	honestamente

En tsimane':

Adverbio	+	sufijo	=	Adjetivo
Jäm' (bien)	+	si`	=	jäm' si' (buena)
ruij (correctamente)	+	sis	=	ruijsis (correcta)

En tsimane' los adjetivos varían en su sufijación, algunos aceptan *-si*, *-tyi'*, y algunos otros aceptan *-sis*, *-tyity*.³⁷ Al respecto Sakel (2003:114) menciona que en mosetén los adjetivos conforman una clase de palabras separadas y que estos tienen las siguientes características: edad, valor, características físicas, forma, velocidad para hacer algo, algunos colores y algunas otras características.

Recordemos que en castellano como en tsimane' los adjetivos modifican a los sustantivos. Al respecto Sakel (2003:115) menciona que los sufijos *-si*, *-tyi`*, *-sis*, *-tyity* (en mosetén) se sufijan al adverbio cuando éstos se encuentran antes de un sintagma nominal.

Veamos los siguientes ejemplos:

jaem' -si'	shiish
buena-F	carne (F)
o'sho'	jäem' -tyu'
ropa	buena-M

Los ejemplos anteriores claramente muestran que el adjetivo *-si'* se encuentra adherido al sustantivo.

Existen también casos en los que los adjetivos no requieren la sufijación, como ser cuando éstos cumplen una función de predicación en la oración, ya que se encuentran yuxtapuestos al sustantivo.

³⁷ Sakel (2003:114) menciona que: *-tyi* es utilizado con el género masculino y *-si'* para el femenino.

Con respecto a los adverbios, Sakel (2003: 122) menciona que en mosetén existen varias clases. Entre estos tenemos: los adverbios de lugar; basados en pronombres personales y formas léxicas; adverbios temporales; que se refieren al tiempo en que acontece la acción y más generalmente a un momento del día; y adverbios de modo, que indican como se hace algo. Otro aspecto que considera es la posición de los adverbiales en la oración e indica que no tienen un orden fijo. Así los adverbiales pueden estar ubicados en diferentes posiciones de la oración.

e) CLÍTICOS

Sobre la definición de clíticos presentamos la de Payne:

“A clitic is a bound morpheme that functions at a phrasal or clausal level, but which binds phonologically to some other word, known as the host.” Citado por Sakel (2003:49).

De acuerdo a esta definición, entendemos que un clítico es un morfema ligado que funciona en el nivel de una frase o cláusula, sin embargo está fonológicamente ligado a otra palabra. En mosetén, cuando los clíticos son añadidos a los verbos, éstos aparecen pospuestos a afijos (marcadores derivacionales) y a otras partículas terminacionales (cross-reference endings). Sakel hace referencia entre estos elementos del mosetén al clítico *ra'* (irrealis)³⁸. Este clítico es nasalizado cuando se añade a un elemento que es nasal, por tanto, en este caso un clítico es un sufijo. Muy diferente es el concepto de clítico en la gramática del castellano, ya que éste es un morfema libre (a veces opcionalmente ligado). Al respecto, Ruiz Palomar³⁹ menciona que los pronombres átonos o clíticos, son formas pronominales de objeto no acentuadas que aparecen unidas al verbo, pueden ir delante y se los denomina proclisis, también pueden ubicarse detrás y se los denomina éncclisis. La relación se da en una estricta adyacencia, porque sólo otro clítico puede aparecer entre ambos. De acuerdo a lo mencionado creemos que el tipo de clítico existente en castellano, no existe en tsimane’

f) SOBRE LAS PREPOSICIONES, CONJUNCIONES Y ARTÍCULOS

En lengua tsimane’ no podemos encontrar palabras que cumplan la función de preposiciones. Si bien en castellano estos son morfemas independientes, en tsimane’ estos se

³⁸ En lengua tsimane’ también existe este clítico con el mismo significado.

³⁹ www.cuadernos cervantes.com/art_34lalelo.html

expresan a través de afijos los cuales por lo general van ligados a sustantivos. Veamos los siguientes ejemplos, donde los sufijos *-can'* y *-tum* van adheridos a sustantivos:

Aca'æan (en la casa)
Pablotum (con Pablo)

Sobre las conjunciones en tsimane', Sakel (2003: 317) menciona que éstas son expresadas a través de la yuxtaposición de elementos y por la palabra *jö'dyë'yä'*, equivalente a la conjunción del castellano "y". Ahora, cuando se quiere contrastar dos oraciones, se lo puede hacer a través de dos marcadores diferentes: *-ki* y *-tsa'*, los cuales equivalen a la conjunción *pero* del castellano

Con relación a los artículos, nos encontramos con que son los pronombres los que cumplen esta función. Gill (10) menciona que los pronombres *mu'* y *mo'* son en significado lo más aproximado que se utiliza en lengua tsimane'.

Mu' covamba
Mu' covamba
3MSG canoa
'una / la / esa / esta canoa'

Contrastando esta información con un hablante nativo del tsimane'⁴⁰, éste nos manifestó que en su lengua el uso de los artículos en el sintagma nominal no es necesario. También menciona que cuando se quiere enfatizar en el objeto mismo se utilizan los adjetivos demostrativos *oij*, *uts útsi*.

4.4.3.2 SIMILITUDES ENTRE LA ESTRUCTURA DEL TSIMANE' Y LOS MODELOS ORACIONALES DEL CASTELLANO

La comparación que presentamos en este apartado es una guía que nos ayudará a entender los posibles casos de interferencia de la L1 (lengua tsimane') en construcciones sintácticas del castellano (L2). Anteriormente mencionamos que el tsimane' es una lengua aglutinante por lo que consideramos algunas características de las lenguas aglutinantes. En este sentido, es importante mencionar que la aglutinación hace que cada uno de los afijos que se añaden a la raíz sólo refiere a una noción gramatical, bien de género, bien de modo, o bien de número, pero no a varias de ellas a la vez. La aglutinación implica que cada aspecto lo

⁴⁰ Información obtenida a través de Jorge Añez, hablante nativo de la lengua tsimane' y autoridad política de este pueblo indígena.

encontremos separado de los demás. Esto no es lo que ocurre en castellano. Así, en el verbo conjugado *pienso*, la terminación *-o* indica no sólo primera persona, sino también el número, el tiempo que es presente, y el modo que es indicativo. En tsimane' el siguiente ejemplo nos muestra una forma base y sufijos o indicadores que nos dan otro tipo de información.

ñibe`jeyaqui ⁴¹	+	-ti	=	ñibe`jiti'
regalar	+	O1VT	=	tú me regalas algo

En el ejemplo, el indicador *-ti* nos da la información de objeto que muestra que el objeto del verbo es primera persona (me) y el sujeto es segunda persona singular (tú).

En los párrafos siguientes presentamos nuestro intento de reconocer las similitudes de los ocho modelos oracionales de Mendoza y la estructura oracional del tsimane'. El primer modelo que propone este autor comprende verbos que traten fenómenos de la naturaleza y que estén conjugados en tercera persona singular como: *llueve, graniza*, etc. En tsimane' también encontramos estos verbos: *añeij* (llueve). Esta semejanza nos hace suponer que es posible encontrar estructuras en tsimane' que encajen en el modelo I de Mendoza.

Si observamos la siguiente estructura del inglés: *there is a dog*, (hay un perro) y la analizamos sintácticamente, descubrimos que *there* no es el sujeto de *is*, sino sólo un expletivo, y la función de estos elementos es indicarnos que el sujeto viene después del verbo. Por tanto, el sujeto es *dog*. En tsimane' se presenta un caso muy parecido: *mo'ya'* (hay para sujeto femenino) y *mu'ya'* (hay para sujeto masculino)⁴². Ambos podrían asemejarse al *there is/are* del inglés. El siguiente ejemplo nos muestra la equivalencia entre *there is a dog*, y *mo'ya' achuj*. En castellano tenemos: *hay un perro*. Por tanto, esta estructura del tsimane' podría clasificarse dentro del modelo oracional II. Aunque como se sabe, en el segundo modelo de Mendoza el sujeto no va después del verbo, pues este modelo no tiene un referente semántico de sujeto.

El tercer modelo de Mendoza nos propone la estructura S + V. Aparentemente, las estructuras del tsimane' todavía encuentran semejanza con este modelo. Así tenemos, *mo'*

⁴¹ En esta palabra, *-jeyaqui* es un sufijo. Gill (8) menciona que un grupo de verbos transitivos se introducen con el sufijo *-jeyaqui*. Este sufijo tiene su propio significado y muestra que la acción fue hecha a alguna cosa por el sujeto del verbo.

⁴² Sakel se refiere a estos elementos como adverbios de lugar, los cuales están basados en los pronombres personales *mō'* (ella) y/o *mi'* (él), más la partícula *ya'*, lo que vendría a ser: *mō'ya'* (allí, Fem.) y *mi'ya'* (allí, masc). Los adverbios de lugar equivalentes a los de Sakel propuestos por Gill son: *óya'* (allí, fem) y *úya'* (allí, masc). En una conversación reciente con hablantes tsimane' encontramos equivalencia de estas estructuras (*mo'ya' / mu'ya'*) como equivalentes del castellano 'hay'.

feyaqui' (él habla). Al respecto Sakel (2003: 294) menciona que este tipo de estructuras sólo se pueden construir alrededor de verbos intransitivos y el orden de sus constituyentes puede ser de sujeto + verbo o viceversa, como ya se explicó anteriormente. Sin embargo este tipo de orden está supeditado a la existencia de un nombre, sintagma nominal o pronombre que cumpla la función de sujeto. Hacemos esta aclaración pues tanto en mosetén como en tsimane', es frecuente encontrar clíticos que reemplacen funciones de sujeto y objeto. Este es el caso del indicador –ye, Gill (22) menciona que este indicador muestra que el objeto del verbo es segunda persona singular (tú) y el sujeto del verbo es primera persona singular (yo). A continuación veamos el siguiente ejemplo:

Yu ra' so' meye
 Yu ra' so'me - ye
 1SG IRR dar - OVY
 'Yo te daré'

Observamos la estructura S + V + C que muestra equivalencia con el cuarto modelo oracional. Sin embargo, debemos mencionar a Sakel (2003: 295,296) quien menciona que este tipo de estructuras transitivas tienen dos argumentos: un sujeto y un objeto, y el orden básico de este tipo de oración es: sujeto con verbo transitivo, verbo y objeto. Sin embargo, este orden podría variar dependiendo de factores pragmáticos. Además, estos argumentos (partes de la oración) podrían ser reemplazados por afijos y otras partículas. Estos afijos y partículas pueden hacer referencia hasta dos argumentos (sujeto y objeto) en una oración.

Con relación al quinto modelo oracional S + V + Cd + Ci, debemos mencionar que de la bibliografía consultada Gill (13) nos proporciona el siguiente ejemplo:

Pe're ra' ñibe'jete mi
 Pe're ra' ñibe'je- te mi
 Plátanos IRR dar - O3SGM 2SG
 'Dale a él plátanos'

Entonces nos damos cuenta que este ejemplo muestra cierta equivalencia con el quinto modelo oracional de Mendoza. El sufijo –te indica que el objeto del verbo es masculino. Al respecto, Sakel (2003: 153) describe una estructura parecida a ésta en el mosetén y la denomina *construcción verbal ditransitiva*. En mosetén existen partículas que pueden reemplazar o hacer referencia hasta dos argumentos de la oración, similar caso encontramos en el tsimane'. No obstante, en el siguiente ejemplo observamos tres argumentos: un sujeto (yo) y dos objetos (libro y hermano).

Yäe tye-te jiris kirjka yäetyi’otyi’

Yäe **tye-te** jiri-s kirjka yäe-tyi’ otyi’
1SG give-O3SGM uno-F libro(F) 1SG-LM hermano
‘Yo le di un libro a mi hermano.’

En esta construcción verbal ditransitiva, la terminación verbal *-te* sólo hace referencia al sujeto *yo* y al objeto *hermano*, no existiendo una relación de referencia entre el verbo y el argumento *libro*.

El siguiente ejemplo en tsimane’ (Gill, p. 12), el sufijo *-te* hace referencia a un argumento (objeto indirecto: *a él*). Se sobreentiende que existe otro argumento, al cual el verbo no hace referencia que funcionaría como objeto directo.

Ñibe’jete

Ñibe’je-te
Dar- O3SGM
‘Le dio’

Como mencionamos anteriormente en la sección de categorías gramaticales, en tsimane’ no existen las preposiciones como una categoría independiente. Sin embargo existen unos clíticos los cuales al adherirse a otras palabras (generalmente sustantivos) pueden adquirir un valor de preposiciones. Veamos el ejemplo que Gill (13) menciona: *cowambache’*, que en castellano sería *por / en canoa*. Otros ejemplos parecidos son: *aca’can*, (en la casa) *Pablotum* (con Pablo), *pentum* (con la mujer), etc. Lo planteado nos lleva a pensar en la posible inexistencia de una estructura parecida al sexto modelo oracional SVCp en lengua tsimane’.

Gill (s/a: 2) menciona que en tsimane’ el verbo *ser/estar* debe ser sobreentendido, lo que nos lleva a la conclusión de que este verbo no tiene una forma física de representación. En mosetén también observamos la ausencia del verbo copulativo y encontramos que el sujeto y el predicado se encuentran yuxtapuestos. Al respecto, Sakel (2003: 11) menciona la ausencia de verbos copulativos y que el sujeto y el predicado aparecen yuxtapuestos. Esta situación nos permite comparar la estructura S V Cs (castellano) a S Cs (tsimane’) y nos conduce a la sospecha de que si hay omisión de verbos copulativos, podría ser influjo de la lengua tsimane’. A continuación el siguiente ejemplo que ilustra esta estructura:

Antonio ca tij mu’

Antonio ca tij mu’
Antonio FOC nombre 3MSG
‘Su nombre es Antonio’

Con respecto al octavo modelo oracional (S + V + C + Cc), no podríamos aseverar la existencia o no existencia de una estructura parecida a ésta en tsimane'. Los datos obtenidos no revelaron tales estructuras y tampoco encontramos ejemplos en la bibliografía de consulta.

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA

5.1 TIPO DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN

Generalmente los autores clasifican los tipos de investigación en tres, estudios exploratorios, descriptivos y explicativos. Hernández (1998: 58) siguiendo la línea de Dankhe, como él mismo lo menciona, los clasifica en exploratorios, descriptivos, correlacionales, y explicativos. De acuerdo a este autor, los estudios exploratorios sirven para preparar el terreno y anteceden a los otros tres tipos. Estos estudios se llevan a cabo cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Los estudios descriptivos permiten fundamentar las investigaciones correlacionales. La finalidad de estos estudios es describir situaciones y eventos. El propósito de los estudios correlacionales es medir el grado de relación existente entre dos o más conceptos o variables (en un contexto particular). Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos, explican la razón del mismo y en qué condiciones se da, o el porqué las variables están relacionadas.

En toda investigación existe la posibilidad de seguir un enfoque cualitativo o cuantitativo. Con relación a la investigación cualitativa, Martínez (2006: 71) enfatiza que este tipo de investigación recolecta la información “necesaria y suficiente”. Este autor también indica:

“(…) que la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo *cualitativo* (que es el todo integrado) no se opone de ninguna forma a lo cuantitativo (que es solamente un aspecto), sino que lo implica e integra (...)” (p.66)

La presente investigación tiene un carácter descriptivo-cualitativo. Es de tipo descriptivo porque describe situaciones y eventos, manifiesta cómo es y cómo se presenta un determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades u otro fenómeno sometido a análisis. También queremos destacar que los estudios descriptivos nos dan la posibilidad de predecir lo que podría ocurrir con un determinado fenómeno. (Hernández, 1998: 60-62). Es de carácter cualitativo porque al recopilar toda la información necesaria y suficiente que permita alcanzar los objetivos, y por consiguiente, solucionar el problema, se dará la posibilidad de estructurar toda la información. El enfoque cualitativo nos da la posibilidad de generalizar, ya que este estudio no trata de

estudios de casos, sino de estudios en casos o situaciones. (Martinez, 2006: 66,73). En esta investigación describimos las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano en la expresión oral y escrita de los estudiantes bilingües tsimane' de las escuelas bilingües de Horeb, La Cruz, San Miguel del Martirio y San José de Yaranda, ubicadas en el gobierno municipal de San Borja, departamento del Beni. Para tal efecto, recogimos corpus oral y escrito del castellano de estudiantes bilingües tsimane' de 5° y 6° grado de primaria. Los modelos de análisis son dos: tomamos tres aspectos de análisis gramatical propuestos por el CIIS, y los modelos oracionales propuestos por Mendoza. Los modelos de análisis mencionados nos permiten analizar el castellano oral y escrito tomando en cuenta aspectos que describen las construcciones a nivel sintáctico y morfosintáctico.

5.2 DELIMITACIÓN ESPACIAL

Esta investigación tiene como ámbito de aplicación las escuelas bilingües de las comunidades tsimane' ubicadas en la provincia Ballivián, departamento del Beni. Y como hemos mencionado anteriormente, nos referimos puntualmente a la escuela del área periférico urbano “Núcleo Bilingüe Horeb”, las escuelas del área rural: “Central La Cruz”, “Central San Miguel” y “Central Yaranda”.

El criterio de selección obedece a los objetivos de planificación de la investigación. Las zonas seleccionadas difieren en cuanto a la distancia geográfica con la zona urbana castellano-hablante que es San Borja.

5.3 DELIMITACIÓN TEMPORAL

El presente estudio es sincrónico. La recopilación de datos se realiza desde el 1 al 5 de septiembre de 2003. El 1 de septiembre viajamos a la comunidad de La Cruz. El 2 de septiembre visitamos la comunidad San Miguel del Martirio. De la misma manera, el 3 de septiembre viajamos a la comunidad de Yaranda, sin embargo la recopilación del corpus la obtuvimos al día siguiente, el 4 de septiembre. Finalmente, el 5 de septiembre visitamos el Núcleo bilingüe Horeb. La duración de la recopilación de datos fue de aproximadamente dos horas en cada una de las comunidades.

5.4 DELIMITACIÓN DEL UNIVERSO Y DE LA MUESTRA

5.4.1 UNIVERSO

La investigación se aplica a estudiantes tsimane' de quinto y sexto grado de primaria de las escuelas bilingües de la región rural del departamento del Beni.

Existen cuatro núcleos escolares⁴³ en las escuelas bilingües tsimane': Central Yaranda, Central San Miguel, Núcleo Bilingüe Horeb y Central La Cruz. Cada núcleo cuenta con unidades educativas, es así que se registran 35 escuelas a la fecha de la investigación. Mencionamos que el quinto grado de primaria sólo existe en 16 escuelas y el sexto grado en 4 escuelas de las 16 indicadas anteriormente.

El total del alumnado de los grados 5° y 6° de primaria es de 85, según registro estadístico 2003 de la Dirección Distrital de Educación de San Borja. Del total de estudiantes, 67 son varones y 18 son mujeres⁴⁴. La cantidad de alumnos en quinto de primaria es de 67: 53 varones y 14 mujeres. El número de alumnos de sexto de primaria es de 18: 14 hombres y 4 mujeres. Entonces, el universo está conformado por 85 estudiantes tsimane' de quinto y sexto grado de primaria de las escuelas bilingües.

5.4.2 MUESTRA

Todo investigador selecciona una parte de la población y ésta debe ser representativa. Rodríguez (1983: 109) indica que *la muestra* es el conjunto de elementos que se toma de una población para que luego de su estudio, se pueda llegar a conclusiones válidas sobre toda la población. Hernández (1998: 207) define que *la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población*. De manera que la muestra es, una pequeña proporción de una población seleccionada para el análisis.

De acuerdo al enfoque de la investigación cualitativa, la muestra es *intencional o basada en criterios*. Los criterios que seguimos en esta investigación están relacionados con los objetivos de la investigación. En este sentido, escogimos a las comunidades con mayor índice de estudiantes de los últimos cursos de primaria. Martínez (2006: 84) menciona que de

⁴³ Entendemos como *Núcleo escolar* al conjunto de unidades educativas dirigidas por un director (director de núcleo), dicha organización está dirigida al área rural.

⁴⁴ Notemos la poca cantidad de estudiantes mujeres. De acuerdo a datos del Censo 2001, las mujeres indígenas van insertándose cada vez más al sistema educativo y aunque el analfabetismo persiste, es importante verificar la disminución de brechas de analfabetismo entre hombres y mujeres (INE: 2003, 146).

la adecuada comprensión de la muestra depende el significado de toda la investigación. En este sentido, consideramos la *muestra estratificada* que ilustra las características de un subgrupo de interés y facilita las comparaciones.

Por lo expuesto anteriormente, las escuelas bilingües seleccionadas corresponden a comunidades dispersas y una cercana a San Borja (población castellano-hablante). De esta manera, las escuelas Central Yaranda, Central San Miguel, y Central La Cruz representan a las comunidades dispersas que denominamos como Rural. La escuela ubicada en el Núcleo Horeb⁴⁵ representa a una comunidad cercana a San Borja, que consideramos como Periférico Urbano.

En un principio el número de estudiantes con el que se pretendía llevar a cabo la investigación era de 40, de los cuales 9 pertenecían al Núcleo Horeb (Periférico Urbano), todos varones. El resto, 31 estudiantes correspondían a la Central La Cruz, Central San Miguel y Central Yaranda (Rural)⁴⁶. Sin embargo, en el momento de realizar el trabajo de campo, sólo se contó con la presencia de 22 estudiantes. Debemos mencionar que en este pueblo indígena se registra alta frecuencia de inasistencia a clases⁴⁷. Por tanto, todo el reporte de esta investigación se basa en los datos obtenidos de estos informantes.

La distribución de los informantes de nuestra muestra corresponde a 22 estudiantes, de los cuales 16 son varones y 6 son mujeres. La cantidad de informantes pertenecientes al área Periférico Urbano es de 6 (todos varones), y la cantidad de estudiantes del área Rural es de 16 (10 varones y 6 mujeres). Con relación al grado escolar, el número de informantes de 5º grado de primaria fue de 19, mientras que la cantidad de estudiantes de 6º grado alcanzó a 3⁴⁸. A continuación los siguientes cuadros que detallan la muestra de la investigación.

⁴⁵ Horeb es la única comunidad tsimane', geográficamente, cercana a San Borja.

⁴⁶ Información obtenida de la Estadística de Alumnos por Núcleo. Dirección Distrital de Educación de San Borja. Gestión 2003.

⁴⁷ Macera (1996: 76) menciona el alto ausentismo de los estudiantes tsimane' a las escuelas debido a factores geográficos y también de índole familiar.

⁴⁸ Debemos destacar el rezago escolar en esta población indígena, ya que encontramos estudiantes con edad superior a la correspondiente con el nivel y curso al que asisten. El rezago escolar es uno de los problemas de la educación en Bolivia y ocasiona desfavorable asistencia en establecimientos educativos, deserción escolar y bajo nivel educativo. Los departamentos con mayor proporción de población indígena que asiste con rezago escolar son Beni y Pando. (INE: 2003,110-111).

CUADRO 5.1
ESTUDIANTES DE 5º GRADO DE PRIMARIA

Unidad Educativa	Varones	Mujeres	Total
Central La Cruz	4	2	6
Central San Miguel	0	4	4
Central Yaranda	6	0	6
Horeb	3	0	3
TOTAL	13	6	19

CUADRO 5.2
ESTUDIANTES DE ALUMNOS DE 6º GRADO DE PRIMARIA

Unidad Educativa	Varones	Mujeres	Total
Horeb	3	0	3
TOTAL	3	0	3

Otro aspecto que queremos destacar en la tabla 5.2, es el bajo porcentaje de estudiantes de 6º grado de primaria, lo que no nos permite considerar la variable grado de instrucción.

5.5 INSTRUMENTOS

Para la recolección de los datos se seleccionaron los siguientes instrumentos: texto de lectura “El tigre y el Sur”⁴⁹, Hoja de narración de la historia “El Tigre y el Sur”, secuencia de dibujos tomada del cuento “El árbol musical”.

El texto de lectura “El Tigre y el Sur”, contextualizado al medio en que viven los estudiantes bilingües tsimane’, nos permite obtener el corpus oral y también corpus escrito. Según Zúñiga (1993: 136), la mejor forma de escuchar el habla de los estudiantes es creando situaciones en las que se provoque diálogo, el relato o exposición. Entonces consideramos que

⁴⁹ Poppe, 1999. Ver la sección de Anexos, lectura “El tigre y el Sur”.

una forma de hacer que los informantes puedan expresarse oralmente es a través del relato de un cuento. En la hoja de narración de la historia “El Tigre y el Sur” los informantes escriben libremente la narración de este cuento.

La secuencia de dibujos es un instrumento tomado del cuento “El árbol musical”⁵⁰. Zúñiga (1993: 70) sugiere que el crear una historia con láminas permite a los estudiantes además de relatar una historia, organizar las ideas en secuencia y estimular la imaginación entre otras características. La prueba consta de cinco gráficos con el determinado espacio para redactar.

5.6 PROCEDIMIENTO PARA LA OBTENCIÓN DEL CORPUS

Los procedimientos que realizamos para la obtención del corpus se componen en dos etapas: elaboración de los instrumentos y aplicación de los mismos.

5.6.1 PRIMERA ETAPA: ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

En esta etapa describimos paso a paso la elaboración de los instrumentos que nos permitieron obtener el corpus oral y escrito.

- El instrumento que seleccionamos para la obtención del corpus oral fue el texto de lectura “El Tigre y el Sur”, el cual fue adaptado de su presentación original, específicamente contribuimos con ilustraciones.
- El instrumento que elegimos para la obtención del corpus escrito fueron dos: resumen de la historia “El Tigre y el Sur” y redacción de la secuencia de dibujos “El Árbol musical”.

5.6.2 SEGUNDA ETAPA: APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Comencemos por describir las fases que seguimos para la aplicación del instrumento de recopilación del corpus oral y escrito.

De manera general, manifestemos que la visita que hicimos a las escuelas tsimane’ sigue el siguiente orden: el 1 de septiembre de 2003 visitamos La Cruz, el 2 de septiembre San

⁵⁰ Cardozo, 1997. Ver la sección de Anexos, Secuencia de dibujos “El árbol musical”.

Miguel, el 4 de septiembre Yaranda, y finalmente, el 5 de septiembre Horeb. El procedimiento que seguimos fue el siguiente:

- Primero, obtuvimos permiso de visita a las comunidades explicando nuestro motivo de investigación al Gran Jefe Tsimane', Jorge Añez.
- Segundo, nos contactamos con el profesor o profesora de aula a través del guía, solicitando permiso en sus horas de clase para aplicar los instrumentos de medición.
- Tercero, proporcionamos a los estudiantes el texto de lectura "El Tigre y el Sur"⁵¹ y luego les pedimos que narren oralmente la historia, de esa manera obtuvimos el corpus oral. Para tal efecto, utilizamos cintas magnetofónicas y un registro magnetofónico (grabadora) y procedimos a la grabación de cada uno de los informantes por el espacio de cinco minutos.
- Cuarto, solicitamos a los estudiantes escriban un resumen de la historia "El Tigre y el Sur".
- Quinto, proporcionamos a los estudiantes la Secuencia de dibujos "El árbol musical" y pedimos escriban la redacción de la misma.

La aplicación de todos los instrumentos para la recolección de datos fue de aproximadamente dos horas.

5.7 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Para el análisis de la investigación consideramos tres aspectos gramaticales del modelo de análisis que propone el CISS. Al respecto, realizamos un estudio lingüístico sobre estas estructuras y procedimos con el análisis de concordancia / discordancia de las relaciones en cuanto a género y número, presencia / omisión de artículo en la estructura Artículo + Sustantivo, concordancia / discordancia de las relaciones género y número en la estructura Sustantivo + Adjetivo, y la concordancia / discordancia de las relaciones de número y persona en la estructura Sujeto + Verbo.

En cuanto al modelo sintáctico, recurrimos a Mendoza (1992) quien propone ocho modelos de análisis oracional que nos permitirán describir la construcción de oraciones en castellano de los estudiantes bilingües tsimane'. Los modelos oracionales son ocho y permiten

⁵¹ Los estudiantes tuvieron una lectura silenciosa de la historia previa al relato. Como ya mencionamos anteriormente, este texto se contextualiza al medio geográfico y cultural de los estudiantes tsimane', por lo que lo consideramos significativo y comprensible.

analizar la sintaxis de la oración simple y la sintaxis de la oración compuesta. Estos modelos oracionales los explicamos con detalle en el capítulo IV.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo, por una parte realizamos la descripción de los resultados obtenidos e identificamos las estructuras oracionales existentes, clasificándolas según los modelos oracionales propuestos por Mendoza (1992); y por otra analizamos las estructuras morfosintácticas, aplicando como referencia el modelo propuesto por el CIIS⁵².

Centramos nuestra atención en el análisis cualitativo de las estructuras oracionales y morfosintácticas que intenta mostrar la posible interferencia de la lengua materna en la producción de textos orales y escritos en el castellano de los estudiantes bilingües tsimane'. Posteriormente, describimos la producción de estas estructuras en lengua oral y en lengua escrita de acuerdo al género de los estudiantes y a la distancia geográfica en que se encuentran las escuelas bilingües.

El orden que optamos para la presentación de los datos es el siguiente:

- 1) Descripción de la frecuencia de uso de las estructuras oracionales y morfosintácticas. Para las tablas generales aplicamos la estadística de columna al 100% y para las tablas que indiquen las variables de género y distancia geográfica aplicamos la estadística de columna ponderada al 50%. Con fines comparativos se adicionan las categorías al 100%.
- 2) Análisis cualitativo de cada modelo oracional y estructura morfosintáctica. Descripción de los ejemplos y contrastación, en algunos casos, con la lengua materna de los estudiantes.
- 3) Distribución de las estructuras oracionales y morfosintácticas, de acuerdo al género de los estudiantes y a la distancia geográfica de sus comunidades. En esta sección también realizamos la distribución de las divergencias.

⁵² El Modelo del Centro de Investigaciones para la Integración Social (CIIS) tiene como objetivo el tratar el uso propio o impropio de características gramaticales del castellano. En el capítulo anterior tratamos profundamente el trabajo del CIIS.

6.1 ESTRUCTURAS ORACIONALES: ORACIÓN SIMPLE

Revisemos los modelos oracionales propuestos por Mendoza que describen la sintaxis oracional del castellano en la oración simple y en la oración compuesta.

- I Modelo Oracional (V)
- II Modelo Oracional (VC)
- III Modelo Oracional (SV)
- IV Modelo Oracional (SVC)
- V Modelo Oracional (SVCdCi)
- VI Modelo Oracional (SVCp)
- VII Modelo Oracional (SVCs)
- VIII Modelo Oracional (SVCCc)

A continuación presentamos los datos de la frecuencia de uso de los modelos oracionales en la oración simple en lengua oral.

TABLA 6.1

FRECUENCIA DE USO DE LOS MODELOS ORACIONALES: ORACIÓN SIMPLE (LENGUA ORAL)		
MODELOS ORACIONALES	Nº DE OCURRENCIAS	%
MODELO I (V)	1	1,85%
MODELO II (VC)	1	1,85%
MODELO III (SV)	29	53,70%
MODELO IV (SVC)	14	25,92%
MODELO V (SVCdCi)	0	0%
MODELO VI (SVCp)	3	5,55%
MODELO VII (SVCs)	6	11,11%
MODELO VIII (SVCCc)	0	0%
TOTAL	54	100%

Observamos que en lengua oral, el orden de la frecuencia de uso de los modelos oracionales aparece de la siguiente manera: modelo oracional III (SV) como el más frecuente, seguidamente, los modelos IV (SVC), VII (SVCs), VI (SVCp), y como los menos frecuentes los modelos II (VC) y I (V). No encontramos presencia de los modelos oracionales V (SVCdCi) y VIII (SVCCc).

Antes de continuar con la distribución de los modelos oracionales en lengua escrita, queremos hacer notar un aspecto que consideramos importante. La producción oral de los estudiantes bilingües tsimane' fue limitada, y como mencionamos en el marco referencial, los tsimane' presentan mayor capacidad receptiva que productiva, es decir, presentan dificultad al expresarse oralmente debido a características propias de su personalidad⁵³. Observamos este aspecto porque encontramos mayor frecuencia de uso de los modelos oracionales en lengua escrita que en lengua oral. A continuación observaremos la distribución de los modelos oracionales en la lengua escrita.

TABLA 6.2

FRECUENCIA DE USO DE LOS MODELOS ORACIONALES: ORACIÓN SIMPLE (LENGUA ESCRITA)		
MODELOS ORACIONALES	Nº DE OCURRENCIAS	%
MODELO I (V)	0	0%
MODELO II (VC)	11	2,60%
MODELO III (SV)	215	50,82%
MODELO IV (SVC)	138	32,62%
MODELO V (SVCdCi)	5	1,18%
MODELO VI (SVCp)	18	4,25%
MODELO VII (SVCs)	36	8,51%
MODELO VIII (SVCCc)	0	0%
TOTAL	423	100%

⁵³ En el anexo 6 presentamos el corpus oral en el que claramente se ve la dificultad de los informantes al expresarse oralmente.

En lengua escrita, también observamos que el orden de la frecuencia de uso de los modelos oracionales es muy similar al de la lengua oral. El orden que sigue en este tipo de lengua es el siguiente: el III Modelo oracional (SV), y el IV modelo (SVC) como los más frecuentes, seguidamente se encuentran los modelos VII (SVCs) y VI (SVCp). Los menos frecuentes son los modelos V (SVCd Ci), y II (VC). No encontramos presencia de los modelos oracionales I (V), y VIII (SVCCc).

Nuestra interpretación en cuanto a los datos anteriores en lengua oral y en lengua escrita, nos lleva a mencionar que la estructura del III modelo oracional (SV), de mayor productividad, en su construcción toma en cuenta además del sujeto, verbos intransitivos y adverbios que hacen que esta estructura sea común en la producción oral y también en la lengua escrita de los informantes. Con respecto al IV modelo oracional, la construcción se basa en sujeto, verbo, complemento y los adverbiales. Esta estructura oracional se sitúa también como frecuente en los informantes en ambos tipos de lengua. Otra de las estructuras de uso frecuente es el VII modelo oracional (SVCs) que se constituye de sujeto, verbo y complemento de sujeto. En esta estructura los verbos más empleados son SER y ESTAR. En cuanto al modelo VI (SVCp), los elementos que constituyen esta estructura son sujeto, verbo y complemento preposicional. Observamos que el verbo más frecuente es *encontrarse* seguido de la preposición *con*, utilizado en la narración “El tigre y el Sur.”

Debido al contexto, los modelos oracionales I (V), II (VC), y V (SVCdCi) aparecen con baja frecuencia. En el primer caso, recordemos que las características del I modelo oracional (V) son que en esta estructura el único elemento esencial es el verbo y que la mayoría de los verbos utilizados en esta estructura expresan fenómenos de la naturaleza. El contexto de las narraciones refiere a personajes y hechos que no necesariamente tienen que referirse a los fenómenos de la naturaleza, así la frecuencia de este modelo oracional es baja. Otro aspecto a tomar en cuenta y que lo compararemos más adelante, es que este modelo sólo aparece en lengua oral. De igual manera, la frecuencia en el II modelo oracional (VC) es baja, los verbos que normalmente se utilizan en esta estructura son HACER y HABER que no han sido frecuentes en las emisiones de los informantes. El modelo V (SVCdCi) que aparece sólo en lengua escrita presenta una frecuencia baja porque los informantes realizan estructuras más simples, dada la complejidad del modelo y la presencia de los complementos directo e indirecto. Con relación al modelo VIII (SVCCc), observamos que este tipo de estructura

requiere el uso de ciertos verbos y adjetivos que los informantes no utilizaron, además consideramos que esta estructura es más elaborada y requiere de mayor conocimiento del castellano.

Los datos estadísticos que hemos expuesto muestran un panorama general de frecuencia de uso de los modelos oracionales en lengua oral y en lengua escrita. En los apartados siguientes, analizaremos aspectos sintácticos de las estructuras oracionales producidas por los estudiantes bilingües tsimane’.

6.1.1 MODELOS ORACIONALES POCO FRECUENTES

En el análisis estadístico observamos la existencia de modelos oracionales de baja frecuencia, entre ellos encontramos a los modelos I (V), II (VC), y V (SVCdCi). Con relación al primer modelo oracional (V), señalamos anteriormente que esta estructura oracional se constituye básicamente de un único elemento: el verbo, y éste trata sólo fenómenos de la naturaleza. En párrafos anteriores manifestamos que el contexto de las narraciones refería a personajes como *el tigre*, *el sur*, que necesariamente no tratan fenómenos de la naturaleza, sino más bien a acciones de estos personajes. Queremos también destacar que no es frecuente en el discurso oral ni escrito referirse a la naturaleza. Por consiguiente, la frecuencia de uso de este modelo oracional es baja. Para ilustrar este modelo, el siguiente ejemplo que registramos en lengua oral.

Llovió fuerte (RM17)⁵⁴

Otro de los modelos oracionales con baja frecuencia de uso es el II (VC). Esta estructura sintáctica se constituye de un verbo y su complemento, los verbos que conforman esta estructura son: HACER y HABER. Al igual que en el modelo anterior, la frecuencia de uso de este modelo es también baja. El ejemplo que sigue abajo corresponde a la lengua oral.

Había un tigre con con el sur (RM20)

En lengua escrita encontramos mayor productividad que en la lengua oral, a continuación los siguientes ejemplos.

⁵⁴ La codificación que presentamos para identificar a los informantes es: P = Periférico Urbano, R = Rural, V = Varón, M = Mujer y luego tenemos el número del informante.

Ay un hombre arriba cantando (RV11)
(*Hay un hombre arriba cantando*)⁵⁵

Ay un mesa (RM17)
(*Hay una mesa*)

Abia un niño (RV15)
(*Había un niño*)

Con respecto al V modelo (SVCdCi), encontramos esta estructura sólo en la lengua escrita. A continuación los ejemplos siguientes.

El tigre le mostro su fuerza (PV3)
(*El tigre le mostró su fuerza*)

Le dijo: je, je, je (RM 20)

6.1.2 III MODELO ORACIONAL (SV)

Este es el modelo oracional que los informantes utilizaron con mayor frecuencia, tanto en lengua oral como en lengua escrita.

6.1.2.1 LENGUA ORAL

En este tipo de lengua, observamos dos casos de dislocación del sujeto. El primer ejemplo que presentamos tiene que ver con la dislocación del sujeto, y observamos además, posible interferencia de la lengua materna.

En la pampa caminaba tigre (RV15)
(*Por la pampa un tigre caminaba*)

⁵⁵ Los ejemplos que proponemos entre paréntesis y cursiva, de aquí en adelante, los proponemos como reconstrucciones de acuerdo a la norma de la lengua castellana. En lengua escrita, respetamos normas de ortografía y puntuación y así lo demostramos en los ejemplos expuestos. Al mismo tiempo, conservamos la ortografía y puntuación que el informante realizó en el momento de la obtención del corpus.

La estructura sintáctica del ejemplo es: A V S. El sujeto se encuentra pospuesto al verbo. En lengua tsimane' el orden regular de la oración intransitiva es SV. Sin embargo, encontramos que el orden de los constituyentes puede cambiar a VS cuando el informante desea enfatizar la acción que se realiza en vez del sujeto que la hace.⁵⁶ Entonces existe la posibilidad de influjo de la lengua materna, ya que en la traducción del ejemplo encontramos posposición del sujeto al final de la oración.

Tajñi' œan miaque mu' itsiqui (TLR)⁵⁷
Tajñi' - œan mi-a-que mu' itsiqui
Pampa IN caminar-VI-DC 3MSG tigre
'Un tigre caminaba por la pampa'⁵⁸

Otro caso de dislocación del sujeto pospuesto al verbo (VS) es el que presentamos a continuación.

Después... se fueron con tigre y sur (RM21)
(Después... el tigre y el sur se fueron)

La estructura del ejemplo es: (S) AVA. Observamos que este ejemplo también presenta dislocación del sujeto y éste se encuentra pospuesto al final de la oración. Al igual que en el ejemplo anterior, el verbo está antepuesto al sujeto lo cual nos hace pensar que el informante enfatiza la acción en vez del que la realiza.

6.1.2.2 LENGUA ESCRITA

En este tipo de lengua encontramos principalmente dislocación del sujeto, también analizamos dislocación del verbo y del modificador adverbial.

a) DISLOCACIÓN DEL SUJETO

nunca podra hablar el mesa (RM21)
(la mesa nunca podrá hablar)

⁵⁶ Sakel, p. 296.

⁵⁷ Este ejemplo en lengua tsimane' es traducido por Luciano Roca Moye, los ejemplos traducidos al tsimane' por nuestro traductor serán identificados, de aquí en adelante, por la sigla (TLR).

⁵⁸ Presentamos entre comillas la traducción en versión castellana.

La estructura sintáctica del ejemplo es A V S y corresponde a una oración intransitiva. Como lo manifestamos anteriormente, en tsimane' el orden regular de la oración intransitiva es SV. Sin embargo, el orden de los constituyentes puede cambiar a VS. Entonces, el verbo aparece antes del sujeto dando relevancia a la acción en vez de los diferentes participantes de la oración. De acuerdo a la norma planteamos la oración del informante: *'la mesa nunca podrá hablar'*⁵⁹. A continuación la traducción en lengua tsimane' de este mismo ejemplo que nos muestra posible influencia de la lengua materna.

Jamra' jun' feyaqui mo' mesa (TLR)
 Jam – ra' jun' feyaqui mo' mesa
 Nunca IRR hablar 3FSG mesa
 'La mesa nunca podrá hablar'

Otros ejemplos de dislocación del sujeto son los que presentamos a continuación.

y escucho bien el niño (RV12)
(el niño escuchó bien)

esta habando el nino (RM18)
(el niño está hablando)

llego el hombre (RM21)
(el hombre llegó)

hablo el hombre mucho (RM17)
(el hombre habló mucho)

cantaba el arbol mucho (RM21)
(el árbol cantaba mucho)

encontraban el zur (RV10)
(el sur se encontraba...)

Un día fue el tigre en la pampa (RM22)
(Un día el tigre fue por la pampa)

Anteriormente mencionamos que en lengua tsimane' las oraciones intransitivas tienen un orden regular (SV) y que éste puede variar a VS cuando se enfatiza en la acción en vez de

⁵⁹ En castellano el adverbial está ubicado regularmente al final de la oración. Sin embargo en discurso la posición de los adverbiales es muy flexible, pueden también colocarse en posición inicial o intermedia. (Mendoza, 1992:270)

los participantes. Entonces el verbo aparece antes del sujeto⁶⁰. Los ejemplos anteriores nos muestran dislocación del sujeto y observamos también la anteposición del verbo, lo que nos muestra posible interferencia de la lengua materna. Las traducciones siguientes nos muestran el orden V S en oraciones intransitivas.

Tare’va’joi’ nashca’ mo’ mesa (TLR)
 Tare’-va’ - joi’ nashca’ mo’ mesa
 Llorar – PR - VJ FOC 3FSG mesa
 ‘La mesa está llorando’

atsij yirity muntyi’ (TLR)
 ats – ij yiri- ty muntyi’
 Venir-MSG un-M hombre
 ‘un hombre viene’

b) DISLOCACIÓN DEL VERBO

La dislocación del verbo es otro aspecto que analizamos, el verbo se encuentra colocado en posición final de la oración.

El hombre corriendo humu ay estaba (RV9)
(El hombre estaba corriendo porque había humo)

Observamos que en el ejemplo el verbo copulativo se encuentra pospuesto al final de la oración. A continuación presentamos la traducción de este ejemplo.

Mu’ muntyi’ fiqui ji’sadyes (TLR)
 Mu’ muntyi’ fiqui ji’sa-dyes
 3MSG hombre correr humo-BSG
 ‘El hombre está corriendo por el humo’

El orden de los elementos en la traducción es parecido al del ejemplo en castellano (S V A), lo que nos indica una posible interferencia de la lengua materna. En este ejemplo encontramos dislocación del verbo auxiliar “estar” que en tsimane’ no existe.

c) DISLOCACIÓN DEL MODIFICADOR ADVERBIAL

El siguiente caso para analizar tiene que ver con dislocación del modificador adverbial, en este ejemplo también encontramos interferencia de la lengua materna.

⁶⁰ Sakel (2003) menciona sobre el orden de los constituyentes en oraciones transitivas e intransitivas.

el tigre un día Fue con sur (RM21)
(*un día el tigre fue con el sur*)

La estructura del ejemplo es SAVA. Encontramos dislocación del modificador adverbial “*un día*” entre el sujeto y el verbo. Seguidamente, presentamos este mismo ejemplo en lengua tsimane’.

Mu’itsiqui yirisœan mayedye’ jįcaij tyi’muœan (TLR)
Mu’ itsiqui yiris-œan mayedye’ jį-ca-įj tyi’mu-œan
3MSG tigre uno-IN día ir – DC- MSG sur -IN
‘Un día el tigre se fue con el sur’

De acuerdo a la traducción que presentamos en lengua tsimane’, observamos que los modificadores adverbiales se colocan entre el sujeto y el verbo.

6.1.3 IV MODELO ORACIONAL (SVC)

De acuerdo a la información estadística que presentamos anteriormente, esta estructura es la segunda de mayor productividad tanto en lengua oral como en lengua escrita.

6.1.3.1 LENGUA ORAL

En los subtítulos siguientes presentamos los casos de dislocación del adverbio y dislocación del complemento.

a) DISLOCACIÓN DEL ADVERBIO

Se ha ido en pampa a cazar y a buscar sus para su comer (RM21)
(*Por la pampa ha ido a cazar y a buscar presas para comer*)

La estructura del ejemplo corresponde a la siguiente estructura (S)V (AUX) A V (PRIN) C. Notamos la presencia del modificador adverbial “en pampa” dentro de la perífrasis “ha ido... a cazar”. Además identificamos la ausencia del elemento que complementa al verbo “buscar”, y el empleo innecesario del determinante “su”.

b) DISLOCACIÓN DEL COMPLEMENTO

Del cuento alguna alguna entiendo (PV7)
(*Entiendo algo del cuento*)

Alguna no entiendo (PV7)
(*No entiendo algunas cosas*)

La estructura de los ejemplos es la siguiente: (S) C (A)V. Observamos anteposición del complemento con respecto al verbo. Consideramos estos ejemplos como una posible interferencia de la lengua materna. El orden de los constituyentes en oraciones transitivas en tsimane' es SVC. Sin embargo, este orden puede variar debido a diversos factores pragmáticos. Al respecto, Sakel (2003) menciona que todos los tipos de cambios de posición del sujeto, objeto y verbo son posibles, aunque hay órdenes más comunes que ocurren muy frecuentemente, mientras otros son menos comunes. El orden más frecuente es: C S V. Seguidamente, las traducciones en lengua tsimane' de los ejemplos anteriores.

Cuento dam chique' yõ (TLR)
Cuento dam chique' yõ
Cuento algo entiendo 1SG
'Yo entiendo algo del cuento'

Parej jedye' jam chique'yõ cuentos (TLR)
Parej jedye' jam chique' yõ cuentos
Algunas cosas NEG entender 1SG cuentos
'Yo no entiendo algunas cosas del cuento'

De acuerdo a estas traducciones encontramos que en tsimane' los complementos se anteponen al verbo, lo que nos muestra posible interferencia de la lengua materna.

6.1.3.2 LENGUA ESCRITA

En lengua escrita encontramos mayor productividad de estructuras oracionales que en lengua oral. A continuación presentamos ejemplos de dislocación del sujeto.

No miraba el bicho el hombre (RV2)
(*El hombre no miró al bicho*)

el dijo temblado primero el tigre (RM21)
(*primero el tigre dijo temblando*)

La estructura de los ejemplos se presenta de la siguiente manera: (A) V (C) S. Anteriormente manifestamos que el orden regular de las oraciones transitivas en tsimane' es SVC. Sin embargo, en estos ejemplos el orden de los constituyentes es diferente con respecto al del orden regular, el sujeto se encuentra en la posición final de la oración, existe anteposición del verbo y del complemento. La traducción siguiente en lengua tsimane' nos

demuestra que existe una posible interferencia de la lengua materna cuando el informante realiza oraciones transitivas.

Jam cavacsi jedye' in mu' muntyi' (TLR)
Jam cava-csi jedye'-in mu' muntyi'
NEG miraba bicho-PL 3MSG hombre
'El hombre no miraba los bichos'

El ejemplo en lengua tsimane' nos da a entender la posibilidad de una interferencia de la lengua materna en la construcción de oraciones en castellano.

Otros ejemplos similares al anterior los presentamos a continuación.

El hombre picaron el mosquito (RV2)
(*El mosquito / Los mosquitos picó / picaron al hombre*)

En este ejemplo, observamos dislocación del sujeto y éste se encuentra en posición final de la oración, además identificamos anteposición del complemento. De esta manera, la estructura del ejemplo es C V S. Recordemos que el orden regular de las oraciones transitivas es SVC, sin embargo todos los tipos de orden del sujeto, objeto y verbo son posibles, aunque algunos tipos de orden son más frecuentes que otros (Sakel, 2003). En lengua tsimane' presentamos las siguientes traducciones.

Mu' muntyi' sichjajiti mo' oto' (TLR)
Mu' muntyi' sichj -aji -ti mo' oto'
3MSG hombre picar - 3 - O1PISM 3FSG mosquito
'El mosquito le picó al hombre'

La estructura sintáctica de los ejemplos anteriores es CVS, igual a la del ejemplo del informante, estos ejemplos nos muestran la posibilidad de influencia de la lengua materna en estas construcciones.

Otro caso de dislocación del sujeto es el que presentamos a continuación.

le molesto al tigre del sur su arrogancia (PV4)
(*la arrogancia del sur molestó al tigre*)

Anteriormente mencionamos que en lengua tsimane' el orden regular de las oraciones transitivas es SVC, sin embargo vimos también que este orden puede modificarse por diversos efectos pragmáticos. En este caso, tenemos la estructura V C S, este podría ser uno de los órdenes posibles a los que Sakel (2003) también se refiere.

6.1.4 VI MODELO ORACIONAL (SVCp)

Este modelo oracional es poco frecuente en lengua oral y en lengua escrita.

6.1.4.1 LENGUA ORAL

En el ejemplo que presentamos seguidamente encontramos un caso de dislocación del sujeto en el que se da anteposición del complemento preposicional.

Con el sur se encontró el tigre (RM20)
(El tigre se encontró con el sur)

De acuerdo a la estructura oracional de este modelo (SVCp), observamos dislocación del sujeto y anteposición del complemento preposicional. Recordemos que el orden regular de las oraciones transitivas en tsimane' es SVC. Sin embargo, también mencionamos que el orden del sujeto, verbo y complemento puede variar. De acuerdo a algunos ejemplos del modelo IV, observamos que la estructura CVS también se presenta en el ejemplo que acabamos de exponer. Por consiguiente, identificamos la posible interferencia de la lengua materna y encontramos que los informantes tienden a anteponer el complemento seguido del verbo y colocando el sujeto en posición final.

6.1.4.2 LENGUA ESCRITA

En este tipo de lengua encontramos un caso de dislocación del modificador adverbial “de pronto”.

y la mesa de pronto se convirtió con su cara (RM20)
(y de pronto, la mesa se convirtió en una cara)

Proponemos una posible oración de acuerdo a la norma, recuperando lo que el informante quiso manifestar. Encontramos también que en la oración del informante, la preposición “con” no es la que el verbo “convertirse” requiere.

6.1.5 VII MODELO ORACIONAL (SVCs)

Esta estructura oracional se sitúa como la tercera de mayor frecuencia, luego de las estructuras SV y SVC.

6.1.5.1 LENGUA ORAL

En lengua oral tenemos un caso de análisis, en el que encontramos dislocación del sujeto.

es buena tigre (RV15)
(*el tigre es bueno*)

En este ejemplo el verbo está antepuesto al complemento de sujeto, y el sujeto se encuentra en posición final de la oración. En tsimane' el orden regular de los constituyentes de esta estructura es sujeto-predicado. Recordemos que el verbo copulativo no existe y que el sujeto y el predicado se yuxtaponen. Sin embargo en construcciones que centran el predicado, el orden de éste y el sujeto es inverso (Sakel, 2003). De acuerdo a este dato encontramos la posibilidad de interferencia de la lengua materna. A continuación presentamos la traducción de este ejemplo en tsimane'.

Jäm'tyi' mu' itsiqui (TLR)
Jäm'-tyi' mu' itsiqui
bueno-LM 3MSG tigre
El tigre es bueno

Al igual que en el ejemplo del informante, en la traducción también observamos que el sujeto está en posición final de la oración y el complemento de sujeto en posición inicial.

6.1.5.2 LENGUA ESCRITA

En este tipo de lengua, analizamos la omisión del verbo copulativo, la dislocación del sujeto y la dislocación del verbo.

a) OMISIÓN DEL VERBO COPULATIVO

El hombre muy feliz (RV2)
(*El hombre es / está muy feliz.*)

el hombre corriendo (RV15)
(*el hombre está corriendo*)

Esta mesa muy bonito (RV11)
(Esta mesa es muy bonita)

Sakel (2003)⁶¹ menciona la ausencia del verbo copulativo, ya que no existe un verbo copular obligatorio que combine el sujeto y el predicado. Entonces, los predicados nominales se expresan por la yuxtaposición de dos sintagmas nominales. Esta característica también la encontramos en lengua tsimane'. De acuerdo a este dato, nos damos cuenta que la posible interferencia de la lengua materna hace que los estudiantes bilingües tsimane' produzcan oraciones predicativas en castellano sin cópula. Veamos el ejemplo siguiente en lengua tsimane' en el que también identificamos omisión de la cópula.

Jam jām' mo' fen (EMNT)⁶²
Jam jām' mo' fen
NEG bueno 3FSG mujer
'La mujer no es buena'

b) DISLOCACIÓN DEL SUJETO

En este modelo oracional no sólo encontramos ausencia de la cópula, sino también dislocación del sujeto.

muy pobre el señor tigre (PV1)
(*el señor tigre es muy pobre*)

Mencionamos que el orden de los constituyentes en oraciones sin verbo copulativo es sujeto-predicado, y que en construcciones en las que se concentra el predicado, éste se antepone al sujeto. De acuerdo a lo expuesto, notamos claramente una posible interferencia de la lengua materna.

Där ñibe' mu' señor itsiqui (TLR)
Där ñibe' mu' señor itsiqui
Grande pobre 3MSG señor tigre
'el señor tigre es muy pobre'

En la traducción del ejemplo, encontramos que la estructura sintáctica es similar a la que recogimos del informante, en la que el predicado precede al sujeto.

⁶¹ Jeannette Sakel realizó estudios en Gramática Mosestén, lengua que pertenece a la misma familia lingüística del tsimane'.

⁶² La codificación EMNT quiere decir: E =Ejemplo, M = Misión, N = Nuevas, T= Tribus.

c) DISLOCACIÓN DEL VERBO

un hombre mucho brabo estaba (RM17)
(*un hombre estaba muy enojado*)

El ejemplo de esta sección nos muestra dislocación del verbo ESTAR. La posición del verbo se encuentra pospuesta al final de la oración. Consideramos que en este caso debido a que en lengua tsimane' no existe el verbo copulativo, podría ocurrir que los informantes no conocen el uso de este verbo en castellano.

6.2 MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN SIMPLE SEGÚN LA VARIABLE GÉNERO

Con respecto a la variable género, como manifestamos anteriormente, destacamos que en la sociedad tsimane' las mujeres están excluidas de muchas actividades y desempeñan roles menos importantes que de los varones en la comunidad. Por tanto es posible atribuir a este hecho, por lo menos en parte, la existencia de diferencias en el castellano de los estudiantes varones y mujeres tsimane'. En la tabla siguiente presentamos la distribución de frecuencias de uso de los modelos oracionales de acuerdo al género de los informantes en lengua oral.

TABLA 6.3

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE USO DE LOS MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN SIMPLE DE ACUERDO A GÉNERO (LENGUA ORAL)				
MODELOS	VARONES		MUJERES	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
MODELO I	0	0%	1	1,66%
MODELO II	0	0%	1	1,66%
MODELO III	13	27,08%	16	26,66%
MODELO IV	4	8,33%	10	16.66%
MODELO V	0	0%	0	0%
MODELO VI	1	2,08%	2	3,33%
MODELO VII	6	12.5%	0	0%
MODELO VIII	0	0%	0	0%
TOTAL	24	50,00%	30	50,00%

Según los datos de la tabla 6.3, observamos que en lengua oral las estudiantes mujeres presentan mayor frecuencia y variedad en el uso de modelos oracionales de la oración simple, utilizan cinco de ocho modelos oracionales. En este sentido, las estudiantes mujeres presentan mayor frecuencia de uso en los modelos IV (16,66%) frente a un 8,33% de los estudiantes varones, observemos que la frecuencia de uso de las mujeres dobla a la de los varones. De la misma forma, las estudiantes mujeres muestran mayor frecuencia en los modelos VI, I y II, estos dos últimos de menor frecuencia, utilizados únicamente por las estudiantes mujeres. Los estudiantes varones muestran mayor frecuencia de uso en el III modelo (SV), aunque la diferencia no es amplia porque las mujeres se encuentran muy cerca de ese porcentaje. Otro modelo que los estudiantes varones utilizan es el VII modelo, este último utilizado únicamente por los estudiantes varones. Los modelos V y VIII no son utilizados por los informantes.

En la variable género no sólo tratamos la distribución de frecuencia de los modelos oracionales entre estudiantes varones y mujeres, sino también observamos las divergencias que los informantes realizan en los modelos oracionales más frecuentes. La tabla siguiente nos muestra estos datos.

TABLA 6.4

DISTRIBUCIÓN DE ESTRUCTURAS ORACIONALES DE ACUERDO A LA NORMA Y ESTRUCTURAS DIVERGENTES DE LA ORACIÓN SIMPLE (LENGUA ORAL)			
MODELOS ORACIONALES	ESTRUCTURAS DE ACUERDO A LA NORMA	ESTRUCTURAS DIVERGENTES	TOTAL
MODELO III	27 (93,10%)	2 (6,89%)	29 (100%)
MODELO IV	11 (78,57%)	3 (21,42%)	14 (100%)
MODELO VII	5 (83,33%)	1 (16,66%)	6 (100%)
TOTAL	43 (87,75%)	6 (12,24%)	49 (100%)

Las estructuras de acuerdo a la norma nos muestran un porcentaje alto con relación a las estructuras divergentes. Nuestra intención es identificar las estructuras divergentes para luego clasificarlas de acuerdo al género de los informantes. Seguidamente, en la tabla siguiente presentamos la distribución de divergencias de acuerdo a la variable género.

TABLA 6.5

DIVERGENCIAS DE LOS MODELOS ORACIONALES SEGÚN LA VARIABLE GÉNERO (LENGUA ORAL)				
MODELOS ORACIONALES	VARONES		MUJERES	
	No. DE OCURRENCIAS	%	No. DE OCURRENCIAS	%
MODELO III	1	12,5%	1	25%
MODELO IV	2	25%	1	25%
MODELO VII	1	12,5%	0	0%
TOTAL	4	50%	2	50%

La tabla 6.5 nos muestra que el índice de divergencia se produce tanto en varones como en mujeres, sin embargo los estudiantes varones presentan divergencias en los tres modelos más frecuentes, mientras que las mujeres sólo en dos. Estos datos nos sugieren que los estudiantes varones tienden a producir más estructuras divergentes. Al respecto, habíamos mencionado en el marco referencial sobre el papel de la mujer indígena y que ésta se ajusta a las normas prestigiosas siguiendo un modelo también prestigioso (citado por Trujillo y Arzate).

A continuación presentamos la tabla 6.6 que muestra a los estudiantes varones como los que presentan mayor frecuencia de uso de los modelos oracionales en lengua escrita.

TABLA 6.6

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE USO DE LOS MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN SIMPLE DE ACUERDO A GÉNERO (LENGUA ESCRITA)				
MODELOS	VARONES		MUJERES	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
MODELO I	0	0%	0	0%
MODELO II	6	1,04%	5	1,85%
MODELO III	137	23,78%	78	28,88%
MODELO IV	103	17,88%	35	12,96%
MODELO V	2	0,34%	3	1,11%
MODELO VI	13	2,25%	5	1,85%
MODELO VII	27	4,68%	9	3,33%
MODELO VIII	0	0%	0	0%
TOTAL	288	50,00%	135	50,00%

En lengua escrita, observamos que los estudiantes varones presentan mayor frecuencia de uso en los modelos IV, VII y VI. Las estudiantes mujeres presentan mayor frecuencia en los modelos de menor frecuencia II (VC) y V(SVCdCi). El III modelo oracional (SV), el más frecuente en lengua escrita, es el más frecuente en las estudiantes mujeres. Los modelos I y VIII no son utilizados por los informantes en lengua escrita. De acuerdo a estos datos observamos que los estudiantes varones tienden a producir mayor frecuencia de estructuras oracionales en los modelos más frecuentes, con excepción del modelo III.

La tabla siguiente nos muestra la distribución de estructuras oracionales de acuerdo a la norma y estructuras divergentes.

TABLA 6.7

DISTRIBUCIÓN DE ESTRUCTURAS ORACIONALES DE ACUERDO A LA NORMA Y ESTRUCTURAS DIVERGENTES DE LA ORACIÓN SIMPLE (LENGUA ESCRITA)			
MODELOS	ESTRUCTURAS DE ACUERDO A LA NORMA	ESTRUCTURAS DIVERGENTES	TOTAL
MODELO III	205 (95,34%)	10 (4,65%)	215 (100%)
MODELO IV	134 (97,10%)	4 (2,89%)	138 (100%)
MODELO VII	31 (86,11%)	5 (13,88%)	36 (100%)
TOTAL	370 (95,11%)	19 (4,88%)	389 (100%)

La tabla 6.7 nos muestra que el porcentaje de las estructuras de los informantes de acuerdo a la norma es alto con relación a las estructuras divergentes. A continuación tenemos la tabla 6.8 que presenta los datos de la distribución de divergencias de acuerdo a la variable género.

TABLA 6.8

DIVERGENCIAS DE LOS MODELOS ORACIONALES SEGÚN LA VARIABLE GÉNERO (LENGUA ESCRITA)				
MODELOS ORACIONALES	VARONES		MUJERES	
	No. DE OCURRENCIAS	%	No. DE OCURRENCIAS	%
MODELO III	3	15%	7	38,88%
MODELO IV	3	15%	1	5,55%
MODELO VII	4	20%	1	5,55%
TOTAL	10	50%	9	50%

En líneas generales, observamos que el índice de divergencia en los estudiantes varones está distribuido de forma similar en los tres modelos. Sin embargo, la divergencia producida por las estudiantes mujeres se encuentra más inclinada en el III modelo oracional. Así, las estudiantes mujeres presentan divergencia dos veces más que los varones en este modelo. Otros modelos oracionales con índice de divergencia son los modelos VII y VI, y son los estudiantes varones quienes producen más divergencia que las mujeres.

Los datos estadísticos que hemos expuesto en las tablas anteriores nos sugieren que las estudiantes mujeres presentan mayor productividad en su discurso porque utilizan diversos modelos en lengua oral, sin embargo, en lengua escrita los estudiantes varones son quienes presentan mayor frecuencia de uso de acuerdo a los modelos más frecuentes.

Con relación a la distribución de frecuencias por modelos, encontramos que en lengua oral el III modelo oracional es utilizado con mayor frecuencia por los estudiantes varones. Por el contrario, en lengua escrita son las estudiantes mujeres quienes presentan mayor frecuencia de uso. Las estructuras divergentes son producidas con mayor frecuencia por los estudiantes varones en lengua oral, sin embargo en lengua escrita, ambos grupos de estudiantes presentan divergencias, pero encontramos interesantes porcentajes altos de divergencia en el III modelo oracional por parte de las mujeres.

Con relación al IV modelo oracional, en lengua oral son las estudiantes mujeres quienes presentan mayor frecuencia de uso, sin embargo, en lengua escrita son los estudiantes varones los que muestran más frecuencia. Las divergencias en el IV modelo oracional son producidas más frecuentemente por los estudiantes varones en ambos tipos de lengua.

El VII modelo oracional es utilizado con mayor frecuencia por los estudiantes varones en ambos tipos de lengua. La divergencia en este modelo tiende a producirse más frecuentemente en los estudiantes varones. Recordemos que este modelo se constituye principalmente de los verbos: SER y ESTAR. En lo que concierne a la lengua oral, las mujeres no presentan uso de estos verbos. Esta situación podría deberse ya que en lengua tsimane' no existe el verbo copulativo y su uso requeriría de un mayor contacto con poblaciones castellano-hablantes, recordemos que en la sociedad tsimane', las mujeres no realizan transacciones ni trato con castellano-hablantes.

Con respecto al VI modelo oracional, en lengua oral, las mujeres son quienes utilizan más frecuentemente este modelo, sin embargo en lengua escrita, los estudiantes varones presentan mayor frecuencia de uso. Esta estructura oracional se utilizó principalmente con el verbo y la preposición "encontrarse con", hacemos notar que de acuerdo a la narración "El tigre y el sur", éste es el verbo que se utiliza más frecuentemente.

Los modelos I y II, utilizados más frecuentemente por las estudiantes mujeres, son los menos frecuentes dadas las limitaciones de su propia estructura.

Para complementar esta sección debemos considerar que, si bien hay dificultad al expresarse en forma oral, los varones son los que más la demuestran y son los que también tienden a producir más estructuras divergentes. En lengua escrita, los estudiantes varones presentan mayor frecuencia de estructuras oracionales en lo que respecta a los modelos oracionales más frecuentes, y también presentan importante cantidad de estructuras divergentes.

6.3 MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN SIMPLE SEGÚN LA VARIABLE DISTANCIA GEOGRÁFICA

Tomamos en cuenta la variable distancia geográfica porque consideramos que este factor puede influir en el castellano de los informantes, ya que existen comunidades que se

encuentran alejadas de centros urbanos (monolingüe castellano), lo que impediría el contacto de lenguas. Entonces, la ubicación geográfica de las comunidades de donde provienen los estudiantes bilingües tsimane' es un factor importante en el empleo de estructuras oracionales, ya que el poco contacto de lenguas de los habitantes de una comunidad dificulta la posibilidad de bilingüismo. Como explicamos en capítulos anteriores, entendemos por Periférico Urbano a comunidades con fuerte dependencia de núcleos urbanos, y Rural, a comunidades dispersas, alejadas de centros urbanos.

TABLA 6.9

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE USO DE LOS MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN SIMPLE DE ACUERDO A DISTANCIA GEOGRÁFICA (LENGUA ORAL)				
MODELOS	PERIFÉRICO URBANO		RURAL	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
MODELO I	0	0%	1	1,13%
MODELO II	0	0%	1	1,13%
MODELO III	5	25%	24	27,27%
MODELO IV	3	15%	11	12,5%
MODELO V	0	0%	0	0%
MODELO VI	0	0%	3	3,40%
MODELO VII	2	10%	4	4,54%
MODELO VIII	0	0%	0	0%
TOTAL	10	50%	44	50,00%

La mayor productividad en el uso de los modelos oracionales se da más frecuentemente en el III modelo oracional y son los estudiantes del área rural quienes presentan más frecuencia. Con relación al IV y VII modelo oracional, los estudiantes del área periférico urbano presentan mayor porcentaje de frecuencia de uso, sin embargo, esta

diferencia con respecto a los estudiantes del área rural en el modelo IV no es muy amplia. Por consiguiente, consideramos la existencia de cierto equilibrio en el uso de este modelo por ambos grupos de informantes. El porcentaje en el modelo VI nos muestra que esta estructura es utilizada por los estudiantes del área rural y no encontramos frecuencia de uso en los estudiantes del área periférico urbano. Por último, los modelos I y II, de menor frecuencia, son utilizados únicamente por estudiantes del área rural.

En el subtítulo anterior correspondiente a la variable género, presentamos la tabla 6.4 que describe la distribución de los modelos oracionales de acuerdo a la norma y divergencias. Estos datos nos permiten realizar la distribución de divergencias en los informantes de periférico urbano y rural que presentamos en la siguiente tabla.

TABLA 6.10

DIVERGENCIAS DE LOS MODELOS ORACIONALES SEGÚN LA VARIABLE DISTANCIA GEOGRÁFICA (LENGUA ORAL)				
MODELOS ORACIONALES	PERIFÉRICO URBANO		RURAL	
	No. DE OCURRENCIAS	%	No. DE OCURRENCIAS	%
MODELO III	0	0%	2	25%
MODELO IV	2	50%	1	12,5%
MODELO VII	0	0%	1	12,5%
TOTAL	2	50%	4	50%

Los datos de la tabla 6.10 nos permiten identificar que los estudiantes pertenecientes al área rural son los que efectúan mayor divergencia que los estudiantes de periférico urbano. Estas divergencias se distribuyen en los tres modelos de uso más frecuente, mientras que las divergencias de los estudiantes del área periférico urbano sólo se dan en el IV modelo oracional. Esta situación nos da a entender que a mayor frecuencia de uso de estructuras

oracionales, ocurre también mayor divergencia. Al respecto, recordemos que los estudiantes del área rural son quienes mostraron mayor frecuencia de uso del III modelo oracional.

A continuación presentamos la tabla de distribución de frecuencia de uso de los modelos oracionales en lengua escrita.

TABLA 6.11

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE USO DE LOS MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN SIMPLE DE ACUERDO A DISTANCIA GEOGRÁFICA (LENGUA ESCRITA)				
MODELOS	PERIFÉRICO URBANO		RURAL	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
MODELO I	0	0%	0	0%
MODELO II	0	0%	11	1,77%
MODELO III	57	25,22%	158	25,48%
MODELO IV	40	17,69%	98	15,80%
MODELO V	2	0,88%	3	0,48%
MODELO VI	2	0,88%	16	2,58%
MODELO VII	12	5,30%	24	3,87%
MODELO VIII	0	0%	0	0%
TOTAL	113	50,00%	310	50,00%

En lengua escrita también observamos que los estudiantes del área rural son los que muestran mayor productividad al utilizar los modelos oracionales (seis de ocho modelos). El III modelo oracional, muy utilizado por los estudiantes bilingües tsimane', presenta casi igual porcentaje de frecuencia de uso tanto en estudiantes del área rural y periférico urbano. El IV modelo oracional nos muestra que si bien los estudiantes del área periférico urbano presentan un mayor porcentaje, éste no es muy amplio con relación al de los estudiantes del área rural. Esta situación es muy similar con el VII modelo oracional. Con respecto al VI modelo oracional, debemos mencionar que los estudiantes del área rural son quienes utilizan esta

estructura más frecuentemente. Los modelos oracionales de menor frecuencia, V, y II son utilizados más frecuentemente por los estudiantes del área rural.

En la tabla 6.12, presentamos la distribución de divergencias y estructuras de acuerdo a la norma en lengua escrita, para esto hacemos referencia a los datos de la tabla 6.7.

TABLA 6.12

DIVERGENCIAS DE LOS MODELOS ORACIONALES SEGÚN LA VARIABLE DISTANCIA GEOGRÁFICA (LENGUA ESCRITA)				
MODELOS ORACIONALES	PERIFÉRICO URBANO		RURAL	
	No. DE OCURRENCIAS	%	No. DE OCURRENCIAS	%
MODELO III	0	0%	10	29,41%
MODELO IV	1	25%	3	8,82%
MODELO VII	1	25%	4	11,76%
TOTAL	2	50%	17	50%

En lengua escrita se dan más casos de divergencia que en lengua oral, la tabla anterior nos muestra que los estudiantes del área rural son los que presentan más estructuras divergentes que los estudiantes de periférico urbano. Estas divergencias se presentan significativamente en los estudiantes del área rural. Las divergencias están distribuidas en los tres modelos oracionales más frecuentes. Observemos que la mayor divergencia se produce únicamente en el III modelo oracional en los estudiantes del área rural.

Analizamos las tablas anteriores y encontramos que los estudiantes del área rural son los que presentan mayor productividad en el uso de modelos oracionales en ambos tipos de lengua. A este aspecto también debemos añadir que los estudiantes del área rural son los que producen estructuras divergentes en mayor cantidad en ambos tipos de lengua. Estos datos nos dan a entender que la distancia geográfica influye en la producción de estructuras oracionales ya que los estudiantes del área rural muestran más casos de estructuras divergentes. El poco

contacto de lenguas de los habitantes de las comunidades dificulta la posibilidad de bilingüismo⁶³, y por consiguiente, un conocimiento más profundo del castellano.

6.4. ESTRUCTURAS ORACIONALES: ORACIÓN COMPUESTA

La oración compuesta al igual que la oración simple posee independencia sintáctica. Esta estructura se compone de un verbo con marca personal y contiene una o más suboraciones (Mendoza,1992: 268).

Analizamos la estructura de la oración compuesta en el plano de la oración independiente, es decir, la clasificación que realizamos de acuerdo a los ocho modelos oracionales, la realizamos a partir de la estructura de la oración independiente. En la tabla siguiente, presentamos la frecuencia de uso de los ocho modelos oracionales de la oración compuesta en lengua oral.

TABLA 6.13

FRECUENCIA DE USO DE LOS MODELOS ORACIONALES: ORACIÓN COMPUESTA (LENGUA ORAL)		
MODELOS ORACIONALES	Nº DE OCURRENCIAS	%
MODELO I (V)	0	0%
MODELO II (VC)	0	0%
MODELO III (SV)	3	12%
MODELO IV (SVC)	20	80%
MODELO V (SVCdCi)	1	4%
MODELO VI (SVCp)	1	4%
MODELO VII (SVCs)	0	0%
MODELO VIII (SVCCc)	0	0%
TOTAL	25	100%

⁶³ En este estudio, nuestros informantes cursan el 5º y 6º grado de primaria y el contacto con castellano-hablantes varía en cuanto a la interacción que hayan tenido en viajes, trabajo o intercambio comercial.

Al observar los datos de la tabla nos damos cuenta que la frecuencia de uso de los modelos oracionales en la oración compuesta presenta baja frecuencia con relación a la oración simple. En la oración compuesta, el modelo más utilizado es el IV modelo oracional y luego sigue el III modelo oracional, los menos frecuentes son los modelos V y VI. Los informantes no utilizaron los modelos oracionales I (V), II (VC), VII (SVCs) ni VIII (SVCCc).

La tabla siguiente muestra la frecuencia de uso de los modelos oracionales en lengua escrita.

TABLA 6.14

FRECUENCIA DE USO DE LOS MODELOS ORACIONALES: ORACIÓN COMPUESTA (LENGUA ESCRITA)		
MODELOS ORACIONALES	Nº DE OCURRENCIAS	%
MODELO I (V)	0	0%
MODELO II (VC)	1	1,75%
MODELO III (SV)	22	38,59%
MODELO IV (SVC)	22	38,59%
MODELO V (SVCdCi)	2	3,50%
MODELO VI (SVCp)	0	0%
MODELO VII (SVCs)	10	17,54%
MODELO VIII (SVCCc)	0	0%
TOTAL	57	100%

En lengua escrita los modelos oracionales más utilizados son el III modelo oracional (SV) y el IV modelo (SVC) con igual frecuencia de uso. Luego, aparece el VII modelo oracional (SVCs) y los de más baja frecuencia como los modelos V (SVCdCi) y II (VC). No encontramos frecuencia de uso en los modelos I (V), VI (SVCp) ni VIII (SVCCc).

Analizando las tablas anteriores, observamos que existe más productividad y frecuencia de uso de los modelos oracionales de la oración compuesta en lengua escrita. Al

respecto, la lengua escrita es un tipo de lengua más elaborada que permite al informante reflexionar y organizar sus ideas con más tiempo y sin ninguna presión. También debemos reiterar sobre la dificultad que los tsimane' tienen al expresarse oralmente en castellano (Macera, 1995: 9).

Realizamos el análisis de los modelos oracionales en detalle, y observamos que con predominancia los informantes tienden a utilizar estructuras con verbos que aceptan complemento. Este tipo de estructuras se da en el modelo IV (SVC) en la expresión oral y escrita. Otra de las estructuras con interesante frecuencia de uso corresponde al III modelo (SV) que incluye en su estructura verbos intransitivos. El VII modelo oracional (SVCs) que se constituye de sujeto, verbo y complemento de sujeto es también utilizado con frecuencia en lengua escrita. Los otros modelos oracionales aparecen con baja frecuencia o los informantes no hacen uso de los mismos. También debemos añadir que las suboraciones de las oraciones compuestas que los informantes utilizaron son, principalmente, adverbiales. En los subtítulos siguientes realizaremos el análisis sintáctico de las estructuras oracionales en la oración compuesta.

6.4.1 MODELOS ORACIONALES POCO FRECUENTES

En esta sección nos referiremos a los modelos oracionales de la oración compuesta de baja frecuencia. Estos modelos son: II (VC), V (SVCdCi), y VI (SVCp).

Con relación al II modelo oracional, encontramos un ejemplo en lengua escrita y no así en lengua oral. En el ejemplo que presentamos abajo, observamos la ausencia del nexa “que.”

Abía un niño jugaba en el arbole (RV14)
(*Había un niño que jugaba en el árbol*)

El V modelo oracional (SVCdCi) es otro de los modelos de baja frecuencia de uso. A continuación presentamos el siguiente ejemplo en lengua oral.

El tigre le preguntó al sur como es cuando te cuajas (RM19)

En lengua escrita presentamos los ejemplos siguientes.

y le dijo queta hablando (RV13)
(*y le dijo lo que está hablando*)

El niño el dijo a su papa' porque quemás te mesa (RV13)
(*El niño le dijo a su papá ¿por qué quemaste la mesa?*)

Otro de los modelos de baja frecuencia es el VI modelo oracional (SVCp). Esta estructura sólo la encontramos en lengua oral.

Se trata del tigre que... en pampa [...] se encontró el sur (PV3)
(*Se trata del tigre que por la pampa se encontró con el sur*)

6.4.2 III MODELO ORACIONAL (SV)

Consideramos importante mencionar que en la construcción de las oraciones compuestas, los informantes enuncian sólo la subordinación quedando la oración independiente sobreentendida. Ante este fenómeno, contextualizamos la subordinación en la conversación y señalamos entre paréntesis la oración independiente que el hablante dejó sobreentendida por contexto. Otro aspecto que debemos mencionar es que esta estructura oracional es una de las más frecuentes.

6.4.2.1 LENGUA ORAL

En este tipo de lengua identificamos un caso de dislocación del verbo debido a la interrupción de la subordinación.

Y los árboles cuando se toca el sur se caen (PV3)
(*Y los árboles se caen cuando el sur los toca*)

Identificamos la estructura independiente de la oración SV (*Y los árboles... se caen*) y la estructura de la subordinación a v s (*cuando se toca el sur*) interrumpiendo la estructura sujeto + verbo. Al mismo tiempo, dentro de la subordinación vemos que existe dislocación interna de los elementos a v s (*...cuando se toca el sur...*). En lengua tsimane' tenemos la traducción de este ejemplo.

mo'in son in junsí'chuc tyimutyi' in jo'chui' in (TLR)
mo'- in son - in junsí' chuc tyimu-tyi' - in jo' chui'-in
3FSG PL árbol-PL cuando de inmediato viaja en el viento-PL caer -PL
'los árboles se caen cuando viaja el viento'

De acuerdo a esta traducción encontramos posibilidad de influencia de la lengua materna en este tipo de estructuras. Esta influencia la encontramos en la sintaxis de la oración

independiente. En la sintaxis de la suboración observamos dislocación del sujeto, el verbo se antepone a éste.

6.4.2.2 LENGUA ESCRITA

Este tipo de lengua registra mayor productividad que la lengua oral. Los casos de análisis son: dislocación del adverbial “mucho”, dislocación del verbo en la suboración, y dislocación de la suboración adverbial.

a) DISLOCACIÓN DEL ADVERBIAL

A continuación ejemplos en los cuales observamos dislocación del adverbial “mucho”.

El hombre gritaban por que mucho pensaban (RV2)
(El hombre gritaba porque pensaba mucho)

El hombre mucho gritaban porque no sabe en humo (RV2)
(El hombre gritaba mucho porque no conoce el humo)

En ambos ejemplos encontramos dislocación del adverbial “mucho”. En el primer ejemplo identificamos que la dislocación ocurre en la suboración y en el segundo ejemplo en la oración independiente. Creemos que los estudiantes bilingües tsimane’ necesitan distinguir el uso de los actualizadores indefinidos prenominales y los que poseen función adverbial. En lengua tsimane’ tenemos las traducciones de los ejemplos recogidos.

Mu’ muntyi’ äjdyi œœaijna fer dyijyi (TLR)
Mu’ muntyi’ äj - dyi’ œœaij - na fer dyijyi
3MSG hombre gritar - ITD porque – FOC fuerte pensar
‘el hombre gritaba porque pensaba mucho’

fer äjdyi mu’ muntyi’ œœaijna jam chiye’ mo’ ji’sa’ (TLR)
fer äj - dyi mu’ muntyi’ œœaij – na jam chiy- e’ mo’ ji’sa’
fuerte gritar - ITD 3MSG hombre porque FOC NEG conocer 3FSG humo
‘el hombre gritaba mucho porque no conoce el humo’

Las traducciones anteriores nos muestran que el adverbial “fer” se antepone al verbo, lo que nos lleva a pensar la posible interferencia de la lengua materna. Sakel (2003) menciona que los adverbiales, en general, no tienen un orden fijo en el orden de los constituyentes, al

mismo tiempo menciona que los adverbiales aparecen antes del sujeto y los verbos de las oraciones respectivas.

b) DISLOCACIÓN DE LA SUBORACIÓN ADVERBIAL

porque el hombre tenía miedo y se fue disparando (RM22)
(*el hombre se fue corriendo porque tenía miedo*)

En el ejemplo expuesto observamos dislocación de la suboración, ya que ésta se encuentra antepuesta a la oración independiente. Al respecto Sakel (2003) menciona que las suboraciones adverbiales tienden a aparecer al comienzo o al final de la oración principal. De acuerdo a este dato observamos interferencia de la lengua materna.

En este modelo observamos que existe mayor frecuencia de dislocación de la oración independiente. Sólo existe un caso de dislocación de la suboración adverbial. Debemos mencionar que en todos estos casos existe interferencia de la lengua materna.

6.4.3 IV MODELO ORACIONAL (SVC)

En la oración compuesta este modelo oracional es el más frecuente en la expresión oral y escrita.

6.4.3.1 LENGUA ORAL

En este tipo de lengua observamos dislocación del sujeto de la suboración, y dislocación del verbo de la oración independiente.

a) DISLOCACIÓN DEL SUJETO DE LA SUBORACIÓN

[Me gustó el sur]⁶⁴ (PV3)
Porque el sur cuando viene la gente tiene miedo.
(*Porque cuando viene el sur, la gente tiene miedo*)

⁶⁴ Indicamos entre corchetes las estructuras sobreentendidas en el contexto del diálogo.

En el ejemplo anterior vemos que existe dislocación del sujeto de la subordinación porque se antepone al adverbial ‘cuando’ y al verbo. En los ejemplos siguientes también observamos dislocación del sujeto de la subordinación, en estos casos encontramos que se antepone al verbo de la oración independiente.

Tigre dice que subía en un árbol (RM22)
(dice que el tigre subía a un árbol)

El sur dice que se fue al nube (RM19)
(Dice que el sur se fue por las nubes)

Contrastando los ejemplos anteriores con el tsimane’, nos damos cuenta que no existe interferencia de esta lengua. Por tanto, consideramos a estas estructuras como divergentes en lengua castellana.

b) DISLOCACIÓN DEL VERBO

Y se encontraron muy amablemente dice (RM20)
(dice que se encontraron muy amablemente)

El sur se enojó dice (RM20)
(dice que el sur se enojó)

En los ejemplos anteriores, observamos que el verbo de la oración independiente “dice”, se encuentra en la posición final de la oración. También notamos que debido a la ubicación del verbo, se omite el nexo “que”. Observamos dislocación de los elementos del sintagma oracional, el orden de los elementos en estos ejemplos es CSV. En lengua tsimane’ presentamos las traducciones correspondientes.

Me’ca rebiti in anic ma’jodye’tum (TLR)
 Me’- ca reb - i - ti - in anic ma’jo - dye’ - tum
 Así –EVI encontrar –VI-REF - PL EM alegre - NML - COM
 ‘Así se encontraron muy amablemente’

Me’ca mo’ jätis facoi’ (TLR)
 Me’- ca mo’ jätis facoi -’
 Así –EVI 3 FSG sur enojarse – 3 FSG
 ‘Así el sur se enojó’

En las traducciones anteriores vemos que la partícula enfática “Me’ca” se encuentra colocada al principio de la oración. Entonces no encontramos interferencia de la lengua materna en los ejemplos que los informantes realizaron en castellano.

6.4.3.2 LENGUA ESCRITA

En este tipo de lengua analizamos un caso que presenta dislocación de la oración independiente.

a) DISLOCACIÓN DEL SUJETO DE LA ORACIÓN INDEPENDIENTE

quiere lleve ese mesa el hombre muy bravo (RV10)
(*el hombre muy enojado quiere que lleve esa mesa*)

Observamos que el sujeto de la oración independiente se encuentra pospuesto a la suboración, al mismo tiempo, notamos anteposición del verbo de la oración independiente y la ausencia del nexo “que”. Como mencionamos anteriormente en el estudio de las oraciones simples, en tsimane’ el orden regular de las oraciones transitivas es SVC, sin embargo, éste puede cambiar por diversas situaciones pragmáticas. En este ejemplo identificamos la anteposición del verbo de la oración independiente y el sujeto al final de la oración VCS (Sakel, 2003). En este caso observamos que el informante quiere enfatizar la acción en vez del participante de la misma.

Al igual que en el tercer modelo oracional las divergencias se presentaron con mayor frecuencia en la oración principal.

6.4.4 VII MODELO ORACIONAL (SVCs)

En el ejemplo siguiente encontramos dislocación del verbo y el complemento de sujeto debido a la interrupción de la suboración. También identificamos la omisión del nexo “que” al formar la suboración.

el niño cuando vea la mesa se siente muy alegre porque vea la mesa es bonita (PV3)
(*el niño se siente muy alegre cuando ve la mesa porque ve que la mesa es bonita*)

6.5 MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN COMPUESTA SEGÚN LA VARIABLE GÉNERO

La tabla siguiente nos muestra la distribución de frecuencias de los modelos oracionales de la oración compuesta de acuerdo al género de los informantes.

TABLA 6.15

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE USO DE LOS MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN COMPUESTA DE ACUERDO A GÉNERO (LENGUA ORAL)				
MODELOS	VARONES		MUJERES	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
MODELO I	0	0%	0	0%
MODELO II	0	0%	0	0%
MODELO III	2	7,69%	1	4,16%
MODELO IV	10	38,46%	10	41,66%
MODELO V	0	0%	1	4,16%
MODELO VI	1	3,84%	0	0%
MODELO VII	0	0%	0	0%
MODELO VIII	0	0%	0	0%
TOTAL	13	50,00%	12	50,00%

El modelo oracional más frecuentemente utilizado en la oración compuesta es el IV (SVC), y son las estudiantes mujeres quienes hacen mayor uso de esta estructura. Los otros modelos oracionales presentan baja frecuencia. Así, el III modelo oracional es utilizado con mayor frecuencia por los estudiantes varones, el V modelo oracional lo utilizan únicamente las estudiantes mujeres y el VI modelo oracional es utilizado sólo por los estudiantes varones. La tabla nos muestra que la distribución de frecuencia de uso de la oración compuesta es equilibrada tanto en estudiantes varones como en mujeres.

A continuación presentamos la tabla de distribución de estructuras oracionales de acuerdo a la norma y estructuras divergentes. Mencionemos que sólo tomamos en cuenta los modelos oracionales de mayor frecuencia de uso y en los que encontramos estructuras divergentes.

TABLA 6.16

DISTRIBUCIÓN DE ESTRUCTURAS ORACIONALES DE ACUERDO A LA NORMA Y ESTRUCTURAS DIVERGENTES DE LA ORACIÓN COMPUESTA (LENGUA ORAL)			
MODELOS	ESTRUCTURAS DE ACUERDO A LA NORMA	ESTRUCTURAS DIVERGENTES	TOTAL
MODELO III	2 (66,66%)	1 (33,33%)	3 (100%)
MODELO IV	15 (75%)	5 (25%)	20 (100%)
TOTAL	17 (73,91%)	6 (26,08%)	23 (100%)

Observamos que las divergencias en estos modelos se producen en una cuarta parte del total. Sin embargo, las estructuras de acuerdo a la norma presentan mayor porcentaje. A continuación, presentamos la tabla de distribución de estas divergencias de acuerdo al género de los informantes.

TABLA 6.17

DIVERGENCIAS DE LOS MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN COMPUESTA DE ACUERDO A LA VARIABLE GÉNERO (LENGUA ORAL)				
MODELOS ORACIONALES	VARONES		MUJERES	
	No. DE OCURRENCIAS	%	No. DE OCURRENCIAS	%
MODELO III	1	25%	0	0%
MODELO IV	1	25%	4	50%
TOTAL	2	50%	4	50%

La tabla anterior nos muestra que los estudiantes tsimane' presentan divergencias y éstas se presentan con mayor frecuencia en el IV modelo oracional, el más usual en la oración compuesta, y se producen frecuentemente en las estudiantes mujeres. Recordemos que las estudiantes mujeres mostraron mayor frecuencia de uso en el IV modelo oracional.

A continuación presentamos la distribución de modelos oracionales en lengua escrita.

TABLA 6.18

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE USO DE LOS MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN COMPUESTA DE ACUERDO A GÉNERO (LENGUA ESCRITA)				
MODELOS	VARONES		MUJERES	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
MODELO I	0	0%	0	0%
MODELO II	1	1,19%	0	0%
MODELO III	16	19,04%	6	20%
MODELO IV	14	16,66%	8	26,66%
MODELO V	2	2,38%	0	0%
MODELO VI	0	%	0	0%
MODELO VII	9	10,71%	1	3,33%
MODELO VIII	0	0%	0	0%
TOTAL	42	50,00%	15	50,00%

En lengua escrita, la mayor productividad de uso de los modelos oracionales de la oración compuesta se da en los estudiantes varones (cinco de ocho modelos). El modelo oracional más frecuente es el IV, y son las estudiantes mujeres quienes presentan mayor porcentaje que los estudiantes varones. Seguidamente, se encuentra el III modelo oracional y es utilizado con similar frecuencia tanto por estudiantes varones como por estudiantes mujeres. Los estudiantes varones presentan mayor frecuencia de los modelos II, V (estos modelos son utilizados únicamente por los estudiantes varones) y VII.

La siguiente tabla nos muestra la distribución de divergencias y estructuras de acuerdo a la norma en lengua escrita.

TABLA 6.19

DISTRIBUCIÓN DE ESTRUCTURAS ORACIONALES DE ACUERDO A LA NORMA Y ESTRUCTURAS DIVERGENTES DE LA ORACIÓN COMPUESTA (LENGUA ESCRITA)			
MODELOS	ESTRUCTURAS DE ACUERDO A LA NORMA	ESTRUCTURAS DIVERGENTES	TOTAL
MODELO III	19 (86,36%)	3 (13,63%)	22 (100%)
MODELO IV	21 (95,45%)	1 (4,54%)	22 (100%)
MODELO VII	9 (90%)	1 (10%)	10 (10%)
TOTAL	49 (90,74%)	5 (9,25%)	54 (100%)

Al igual que en la producción oral, las estructuras oracionales de acuerdo a la norma presentan mayor índice de frecuencias que las estructuras divergentes. Observamos mayor frecuencia de divergencia en el III modelo oracional.

En la tabla siguiente presentamos la distribución de divergencias de la oración compuesta de acuerdo a la variable género.

TABLA 6.20

DIVERGENCIAS DE LOS MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN COMPUESTA DE ACUERDO A LA VARIABLE GÉNERO (LENGUA ESCRITA)				
MODELOS ORACIONALES	VARONES		MUJERES	
	No. DE OCURRENCIAS	%	No. DE OCURRENCIAS	%
MODELO III	2	25%	1	50%
MODELO IV	1	12,5%	0	0%
MODELO VII	1	12,5%	0	0%
TOTAL	4	50%	1	50%

A diferencia de la lengua oral, los datos expuestos en lengua escrita nos sugieren que los estudiantes varones son los que presentan más estructuras divergentes que las estudiantes mujeres. Estas divergencias están distribuidas en los tres modelos oracionales más frecuentes, las mujeres sólo muestran frecuencia en el III modelo oracional.

En la tabla 6.18 que se refiere a la distribución de modelos oracionales de la oración compuesta, notemos que los estudiantes varones muestran mayor productividad de estructuras oracionales. En lengua escrita, identificamos que el índice de divergencia es mayor que de las estudiantes mujeres. Por consiguiente, encontramos que cuando se produce mayor índice de frecuencia de estructuras oracionales, aumenta también la divergencia. En lengua oral, observamos una situación equilibrada en la frecuencia de modelos oracionales de estudiantes varones y mujeres, y encontramos que las estudiantes mujeres presentan mayor índice de divergencia.

6.6 MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN COMPUESTA SEGÚN LA VARIABLE DISTANCIA GEOGRÁFICA

La tabla siguiente nos muestra la distribución de estructuras oracionales de la oración compuesta en lengua oral.

TABLA 6.21

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE USO DE LOS MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN COMPUESTA DE ACUERDO A DISTANCIA GEOGRÁFICA (LENGUA ORAL)				
MODELOS	PERIFÉRICO URBANO		RURAL	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
MODELO I	0	0%	0	0%
MODELO II	0	0%	0	0%
MODELO III	1	7,14%	2	5,55%
MODELO IV	5	35,71%	15	41,66%
MODELO V	0	0%	1	2,77%
MODELO VI	1	7,14%	0	0%
MODELO VII	0	0%	0	0%
MODELO VIII	0	0%	0	0%
TOTAL	7	50,00%	18	50,00%

De acuerdo a los datos que observamos en la tabla 6.21, identificamos que cuatro modelos oracionales son utilizados por los informantes y están distribuidos equilibradamente tanto en estudiantes del área periférico urbano como en los del área rural. La mayor frecuencia de uso la encontramos en el modelo IV y son los estudiantes del área rural quienes hacen mayor uso. Los otros modelos presentan menor frecuencia de uso.

A continuación presentamos la distribución de estructuras divergentes según la variable distancia geográfica, para el efecto, recurriremos a los datos de la tabla 6.16.

TABLA 6.22

DIVERGENCIAS DE LOS MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN COMPUESTA DE ACUERDO A LA VARIABLE DISTANCIA GEOGRÁFICA (LENGUA ORAL)				
MODELOS ORACIONALES	PERIFÉRICO URBANO		RURAL	
	No. DE OCURRENCIAS	%	No. DE OCURRENCIAS	%
MODELO III	1	25%	0	0%
MODELO IV	1	25%	4	50%
TOTAL	2	50%	4	50%

Las divergencias son más frecuentes en los estudiantes del área rural y se producen en el IV modelo oracional. Como ya vimos anteriormente, este dato nos indica que el mayor índice de oraciones compuestas hace que también exista mayor divergencia.

Seguidamente trataremos las frecuencias y divergencias de la oración compuesta en lengua escrita.

TABLA 6.23

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE USO DE LOS MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN COMPUESTA DE ACUERDO A DISTANCIA GEOGRÁFICA (LENGUA ESCRITA)				
MODELOS	PERIFÉRICO URBANO		RURAL	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
MODELO I	0	0%	0	0%
MODELO II	0	0%	1	1,51%
MODELO III	9	18,75%	13	19,69%
MODELO IV	7	14,58%	15	22,72%
MODELO V	0	0%	2	3,03%
MODELO VI	0	0%	0	0%
MODELO VII	8	16,66%	2	3,03%
MODELO VIII	0	0%	0	0%
TOTAL	24	50,00%	33	50,00%

Los estudiantes del área rural muestran mayor productividad en el uso de oraciones compuestas (cinco de ocho modelos), además presentan frecuencia de uso en uno de los modelos más frecuentes en lengua escrita (IV), y también en los de menor frecuencia como el V, y el II. Los estudiantes de periférico urbano muestran más frecuencia de uso en el VII modelo oracional. El III modelo oracional se encuentra un tanto equilibrado en la frecuencia de uso por parte de los estudiantes del área periférico urbano y rural.

Los datos de la tabla 6. 19 nos permiten observar las divergencias producidas por los estudiantes de periférico urbano y del área rural.

TABLA 6.24

DIVERGENCIAS DE LOS MODELOS ORACIONALES DE LA ORACIÓN COMPUESTA DE ACUERDO A LA VARIABLE DISTANCIA GEOGRÁFICA (LENGUA ESCRITA)				
MODELOS ORACIONALES	PERIFÉRICO URBANO		RURAL	
	No. DE OCURRENCIAS	%	No. DE OCURRENCIAS	%
MODELO III	0	0%	3	37,5%
MODELO IV	0	0%	1	12,5%
MODELO VII	1	50%	0	0%
TOTAL	1	50%	4	50,00%

Constatamos que los estudiantes del área rural presentan mayor índice de divergencias que los estudiantes de periférico urbano. Entonces, como ya vimos anteriormente, manifestamos que a mayor frecuencia de estructuras compuestas, existe también mayor índice de divergencias.

Los datos expuestos en lengua oral y escrita de la oración compuesta, nos dan a entender que la distancia geográfica influye en la producción de estructuras oracionales, ya que los estudiantes del área rural muestran más casos de estructuras divergentes. En la oración simple manifestamos que el contacto de lenguas pareciera influir en la producción de estructuras, encontramos que esta situación también se daría en la oración compuesta.

6.7 ESTRUCTURAS MORFOSINTÁCTICAS

Anteriormente mencionamos que el modelo de análisis que llevamos a cabo en el estudio de las estructuras morfosintácticas corresponde en parte al trabajo propuesto por el CIIS⁶⁵. De acuerdo a las características de este estudio, procedimos a analizar los casos de

⁶⁵ Modelo de análisis que explicamos con detalle en el capítulo IV.

concordancia / discordancia de género y número, presencia / omisión de artículo en la estructura:

Artículo + Sustantivo

Otra estructura que analizamos es la concordancia / discordancia de género y número en:

Sustantivo + Adjetivo

Por último, realizamos el análisis de la concordancia / discordancia de persona y número en la estructura:

Sujeto + Verbo

De esta manera, clasificamos las estructuras morfosintácticas mencionadas arriba de acuerdo a las siguientes relaciones estructurales:

- **Artículo + Sustantivo**

Concordancia en género y número

Discordancia en género / número

Presencia de artículo

Omisión de artículo

- **Sustantivo + Adjetivo**

Concordancia en género y número

Discordancia en género y número

- **Sujeto + Verbo**

Concordancia en persona y número

Discordancia en persona y número

Consideramos importante mencionar que analizamos estas estructuras porque en castellano, los elementos sustantivo, adjetivo y verbo pertenecen a la categoría de contenido pleno. Sin embargo, también tomamos en cuenta para el análisis a determinantes como el artículo en la estructura artículo + sustantivo. Recordemos que los determinantes, según el criterio semántico (Mendoza, 1992), corresponden a la categoría de contenido gramatical. Con relación a la lengua tsimane', recordemos que en este idioma no existen artículos, los pronombres *mu'* / *mo'* actúan como determinantes. Otra característica a destacar es que en contraste con el castellano, el género básico en tsimane' es el femenino⁶⁶. Así, cuando se involucran tanto masculino, como femenino, la forma general del género es femenino. Sin embargo, puede también utilizarse el masculino cuando se habla de personas⁶⁷. Gill menciona que en tsimane' casi todas las partes del cuerpo son de género femenino, algunos animales son de género femenino y otros de género masculino. Este último aspecto nos da a entender que existen sustantivos en tsimane' con género diferente al del castellano. Sakel (2003) menciona que el género es inherente a los sustantivos y usualmente no se marca esta característica en sí misma. Con respecto a la concordancia del género, esta autora sostiene que ésta se la encuentra en pronombres, determinantes, numerales, adjetivos y marcadores de relación verbal, diferentes tipos de partículas, pronombres interrogativos y en un marcador de negación. Con relación al número, Gill indica que la forma del singular es común en tsimane'. Así, la forma del singular se utiliza en vez del plural. Esta situación ocurre cuando los objetos son de una clase.

6.7.1 ARTÍCULO + SUSTANTIVO

La estructura Artículo + Sustantivo, muy utilizada por los estudiantes bilingües tsimane', consiste en el sintagma constituido por un artículo (definido o indefinido) y un sustantivo. En las siguientes secciones analizaremos las relaciones de concordancia / discordancia del artículo + sustantivo y presencia / omisión de artículo.

⁶⁶ Sakel menciona que el género femenino es el género no marcado.

⁶⁷ Gill, p. 17.

6.7.1.1 CONCORDANCIA / DISCORDANCIA DEL ARTÍCULO + SUSTANTIVO EN LENGUA ORAL

En la siguiente tabla presentamos la relación de concordancia / discordancia del artículo + sustantivo en lengua oral.

TABLA 6.25

CONCORDANCIA / DISCORDANCIA DE GÉNERO Y NÚMERO EN LA ESTRUCTURA ARTÍCULO + SUSTANTIVO (LENGUA ORAL)			
RELACIÓN CONCORDANCIA/DISCORDANCIA GÉNERO Y NÚMERO	Nº DE OCURRENCIAS	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA ABSOLUTA
Concordancia singular masculino	75	88,23%	86,20%
Concordancia singular femenino	9	10,58%	10,34%
Concordancia plural masculino	1	1,17%	1,14%
Concordancia plural femenino	0	0%	0%
SUBTOTAL CONCORDANCIA	85	100%	97,68
Discordancia singular masculino	0	0%	0%
Discordancia singular femenino	2	100%	2,29%
Discordancia plural masculino	0	0%	0%
Discordancia plural femenino	0	0%	0%
SUBTOTAL DISCORDANCIA	2	100%	2,29
TOTAL	87		100%

Observamos que en lengua oral los estudiantes bilingües tsimane' presentan la concordancia de la estructura artículo + sustantivo con mayor frecuencia que la discordancia (97,68%). También podemos percatarnos que la concordancia singular masculino es la más usual (88,23%). Con respecto a las discordancias, debemos indicar que en lengua oral éstas se producen únicamente en singular femenino.

La información sobre el valor absoluto de la tabla 6.25 nos muestra mínima presencia de la discordancia en esta estructura. Además, cabe notar que sólo dos informantes presentaron estructuras divergentes mientras que el resto de informantes no presentan este problema. En los incisos siguientes veremos con más detalle los casos de discordancia en este tipo de lengua.

a) **DISCORDANCIA DE NÚMERO EN EL SUSTANTIVO**

INF: Me gustó el sur_ _ _ (PV3)

ENC: ¿El tigre o el Sur?

INF: El sur.

ENC: ¿Por qué?

INF: Porque el sur cuando viene *la gentes* tiene miedo y los árboles cuando se toca el sur se caen.

(Porque cuando viene el sur la gente tiene miedo y los árboles se caen cuando el sur los toca).

Este ejemplo presenta discordancia en el número del sustantivo, el sustantivo “gentes” se aleja de la norma al estar pluralizado. La traducción de este ejemplo en tsimane' es la siguiente:

Räj *muntyi'* noi' yi in (TLR)

Räj muntyi' noi' yi -in

Todo hombre miedo – VYMSG-PL

'toda la gente tiene miedo'

De acuerdo a la traducción de este ejemplo, identificamos la existencia del clítico “in”⁶⁸ que es un morfema de número plural y que tiene relación con el sustantivo *muntyi*. En *tsimane*’ el plural se marca con el clítico *-in*. Entonces surge la posibilidad de la influencia de la lengua materna.

b) DISCORDANCIA DE GÉNERO EN EL ARTÍCULO

En el ejemplo que presentamos a continuación observamos que el informante utiliza la contracción “al”, dando a entender que el sustantivo “nube” tiene como género gramatical el masculino.

INF: ...el sur dice que se fue *al nube* (...) lluvia, frío (RM19)

En castellano, el sustantivo “nube” es de género gramatical femenino y precisa de un artículo también femenino⁶⁹. Igual situación encontramos en *tsimane*’, ya que el género de este sustantivo es femenino:

mo’ dyicba’badye’
mo’ dyicba’bayde’
3FSG nube
‘la nube’

6.7.1.2 CONCORDANCIA / DISCORDANCIA DEL ARTÍCULO + SUSTANTIVO EN LENGUA ESCRITA

De acuerdo a la siguiente tabla estadística observamos que la concordancia se presenta con mayor frecuencia que la discordancia. Estos datos también nos indican que hay mayor productividad en la concordancia singular masculino. Creemos que este aspecto ocurre debido a que los personajes de las narraciones en su mayoría son de género masculino. Así tenemos: el sur, el tigre, el niño, el hombre, el árbol, el humo, etc.

⁶⁸ El morfema que marca el plural en los sustantivos en lengua *tsimane*’ es el clítico “in”, y se añade al nombre.

⁶⁹ Una de las clases de sustantivos en castellano refiere a los sustantivos que tienen como rasgo propio o inherente el ser masculinos o femeninos. A este grupo pertenecen los sustantivos que designan seres no animados y algunos que designan seres animados (Gomez Torrego, 1998).

TABLA 6.26

CONCORDANCIA / DISCORDANCIA DE GÉNERO Y NÚMERO EN LA ESTRUCTURA ARTÍCULO + SUSTANTIVO (LENGUA ESCRITA)			
RELACIÓN CONCORDANCIA/DISCORDANCIA GÉNERO Y NÚMERO	Nº DE OCURRENCIAS	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA ABSOLUTA
Concordancia singular masculino	382	80,76%	74,46%
Concordancia singular femenino	74	15,64%	14,42%
Concordancia plural masculino	12	2,53%	2,33%
Concordancia plural femenino	5	1,05%	0,97%
SUBTOTAL CONCORDANCIA	473	100%	92,18%
Discordancia singular masculino	9	22,5%	1,75%
Discordancia singular femenino	29	72,5%	5,65%
Discordancia plural masculino	0	0%	0%
Discordancia plural femenino	2	5%	0,38%
SUBTOTAL DISCORDANCIA	40	100%	7,78%
TOTAL	513		100%

Al igual que en lengua oral, observamos que el valor de la frecuencia absoluta de la discordancia (7,78%) es mínima con relación a la concordancia (92,18%). Sin embargo, el porcentaje de la discordancia en lengua escrita (7,78%) es mayor que en lengua oral (2,29%). También debemos añadir que a diferencia de la lengua oral, la discordancia en lengua escrita se da en las relaciones: singular masculino, plural masculino y singular femenino, siendo ésta última la más frecuente (72,5%). No observamos discordancias en la relación plural masculino. La posible explicación a la presencia de estas discordancias es que al parecer, los informantes al producir estructuras en castellano, tienden a recurrir a su lengua materna, para

ser más precisos, adoptan el género gramatical del sustantivo de su lengua materna siendo que en castellano el género es otro: *una palo* por *un palo*, *una árbol* por *un árbol*. También encontramos otros casos en los que el informante al no conocer el género del sustantivo en castellano, opta por el género que cree más conveniente: *un nube* en lugar de *una nube*⁷⁰.

Las secciones siguientes tienen que ver con el análisis morfosintáctico de casos divergentes en lo que respecta a la discordancia de la estructura artículo + sustantivo.

a) DISCORDANCIA DE GÉNERO EN LA ESTRUCTURA ARTÍCULO + SUSTANTIVO

Trataremos en primera instancia la discordancia de género en el artículo en la relación singular masculino.

El hombre tumbó *una palo* (PV6)
(*El hombre tumbó un palo / árbol*)

Abía un niño jugaba al árbol y centando *La árbol* estaba cantando (RV13)
(*Había un niño que jugaba con el árbol y estaba sentado. El árbol estaba cantando*)

El hombre llevo en *la humo* pon que mucho humo lleva (RV2)
(*El hombre llegó por el humo porque hay mucho humo*)

La discordancia que observamos en los ejemplos anteriores, ocurre por el uso del artículo femenino en lugar del masculino, siendo que en castellano los sustantivos *árbol* y *humo* son de género masculino⁷¹. Por el contrario, en lengua tsimane', los sustantivos *därä / son* (árbol), y *ji'sa* (humo) tienen por género el femenino. De acuerdo a lo expuesto, observamos la posible influencia de la lengua materna de los informantes en la producción de estas estructuras. Otro caso de discordancia del artículo es el que presentamos a continuación.

esta mesa muy grande *una hombre* habrando dijo ej jo aHora bamos a comer (RV9)
(*Esta mesa es muy grande. Un hombre que estaba hablando dijo y gritó: "Ahora vamos a comer"*)

⁷⁰ En una conversación que sostuvimos recientemente con un joven tsimane', este hablante emitió la frase "el nube".

⁷¹ En castellano, los sustantivos *árbol* y *humo* corresponden al grupo de sustantivos que tienen como rasgo inherente el ser masculinos o femeninos. Entonces el género se manifiesta mediante la concordancia con determinativos y adjetivos (Gómez Torrego, 1998).

Este ejemplo también nos muestra discordancia de género en el artículo, porque en castellano y en tsimane' el sustantivo *hombre / muntyi*' tiene como género gramatical el masculino. Aparentemente este fenómeno se presenta debido a que los estudiantes bilingües tsimane' necesitan reconocer las dos clases de sustantivos que existen con respecto al género gramatical⁷².

Seguidamente, trataremos la discordancia de género en el artículo en la relación singular femenino.

un día el tigre caminaba por *el pampa* (RV10)
(*Un día un tigre caminaba por la pampa*)

un día el tigre caminaban en *el pampa* (RV11)
(*Un día un tigre caminaba por la pampa*)

El estar cerca de *un montaña* se encontro' con el sur. (RV13)
(*Cerca de una montaña se encontró con el sur*)

Estos ejemplos nos muestran discordancia de género en el artículo. En castellano el género de los sustantivos *pampa* y *montaña* es femenino. Sin embargo, en tsimane' el género de los sustantivos *tajñi*' (*pampa*) y *mucu*' (*montaña*) es masculino. Por tanto, consideramos que el uso del género gramatical masculino en el artículo se debe a la interferencia de la lengua materna de los informantes.

Otros casos de discordancia en el género del artículo son los que siguen a continuación.

El mesa estaba limpio' de repente el hombre se bino y *el mesa* estaba con su hojo (PV4)
(*La mesa estaba limpia, de repente el hombre vino y la mesa tenía ojos*)

El hombre y em mesa *el mesa* se hablar (RV14)
(*El hombre y la mesa hablan*)

abia un Hombre miando al cielo y *el nube el nube* asi como cara (RV15)
(*Había un hombre mirando el cielo y la nube tenía cara*)

Al igual que en los ejemplos anteriores, los informantes tienden a utilizar un artículo que no tiene concordancia con el sustantivo. Tanto en castellano como en tsimane', el género de estos sustantivos, *mesa* y *nube / dyicba'badye*', es femenino. Como ya lo manifestamos, los estudiantes bilingües tsimane' necesitan poseer un conocimiento más profundo del castellano para reconocer las dos clases de sustantivos que existen con respecto al género gramatical.

⁷² Tratamos anteriormente las dos clases de sustantivos que existen en castellano (Gómez Torrego, 1998: 38)

También queremos hacer notar que muchos sustantivos de género gramatical femenino en tsimane', en castellano son de género masculino. Entonces existe potencial interferencia de la lengua materna de los informantes.

Finalmente, en lo que respecta a la discordancia de género en el artículo veremos discordancia en la relación plural femenino.

alguna pregunta no entiendo y *los palabras*. (PV7)
(no entiendo algunas preguntas ni las palabras)

En este ejemplo observamos que el artículo no presenta concordancia con el sustantivo. En castellano y tsimane' el sustantivo *palabra / feyacye'* es de género gramatical femenino y precisa que el artículo sea también femenino.

b) DISCORDANCIA DE NÚMERO Y GÉNERO EN EL ARTÍCULO

Con respecto al número del artículo, trataremos a continuación discordancia de número en la relación singular femenino.

y se esconden en monte *Las gente* y los animales (RM19)
(y se esconden en el monte la gente y los animales)

Este caso corresponde a una discordancia de número en el artículo, ya que éste se encuentra en plural. A continuación veremos la discordancia de número y también de género en el artículo en la relación plural femenino.

Por *los pampa* caminaban en busca de presas para sacar y comer. (PV1)
(Por la pampa caminaba en busca de presas para cazar y comer)

Consideramos este ejemplo por posible interferencia de la lengua materna, porque como ya lo mencionamos anteriormente, en lengua tsimane' el género gramatical del sustantivo *pampa (tajñi')* tiene como género el masculino. Otro aspecto que observamos es la discordancia de número en el artículo. El sustantivo se encuentra en su forma singular y el artículo en plural, por lo que no hay concordancia.

En resumen, podemos indicar que importante cantidad de ejemplos de la discordancia en la estructura artículo + sustantivo puede deberse al influjo de la lengua tsimane'.

6.7.1.3 PRESENCIA / OMISIÓN DE ARTÍCULO EN LENGUA ORAL

Entendemos por presencia de artículo a la estructura en la que su existencia sea necesaria. Interpretamos la omisión de artículo como la ausencia o elisión del mismo en la estructura artículo + sustantivo donde su presencia es imprescindible. En este sentido, los casos como “vivir sin fronteras”, “ingerir alimentos sin colesterol”, no llegan a conformar parte de nuestro análisis ya que no es necesaria la presencia del artículo.

TABLA 6.27

RELACIÓN DE OMISIÓN / PRESENCIA DEL ARTÍCULO + SUSTANTIVO			
RELACIÓN PRESENCIA / OMISIÓN DE ARTÍCULO	Nº DE OCURRENCIAS	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA ABSOLUTA
Presencia singular masculino	75	86,20%	68,18%
Presencia singular femenino	11	12,64%	10%
Presencia plural masculino	1	1,14%	0,90%
Presencia plural femenino	0	0%	0%
SUBTOTAL PRESENCIA	87	100%	79,08%
Omisión singular masculino	18	78,26%	16,36%
Omisión singular femenino	5	21,73%	4,54%
Omisión plural masculino	0	0%	0%
Omisión plural femenino	0	0%	0%
SUBTOTAL OMISIÓN	23	100%	20,9%
TOTAL	110		100%

De acuerdo a los datos estadísticos, vemos que el valor de la frecuencia absoluta de la presencia de artículo es alta (79,08%), sin embargo, observamos que casi la cuarta parte del

porcentaje la ocupan las omisiones de artículo (20,9%). La presencia de artículo se da con mayor porcentaje en la relación singular masculino (86,20%), luego siguen las relaciones singular femenino y plural masculino. La omisión de artículo se produce en las relaciones singular masculino (78, 26%) y singular femenino (21,73 %). Podemos atribuir que la mayor frecuencia de la relación singular masculino puede deberse a que los personajes de las narraciones emitidas por los informantes tienen principalmente el género masculino.

A continuación trataremos el análisis de omisiones de artículo en las relaciones singular masculino y singular femenino.

a) OMISIÓN DE ARTÍCULO: GÉNERO MASCULINO

ENC: Ahá ¿quién ganó? (RV11)

INF: Sur

(El sur)

INF: (ruidos) En en en en la pampa caminaba... tigre (RV15)

(En la pampa caminaba un tigre)

ENC: ¿y? (RM22)

INF: y por ahí dice que [...] caminaba por pampa y allá encontraba tigre, tigre dice que subía en un árbol ahí dice que el tigre se asusta el viento que estaba haciendo.

(... caminaba por la pampa y allá se encontraba un tigre, dice que el tigre subió a un árbol y dice que ahí el tigre se asustó por el viento que estaba haciendo)

Los ejemplos que presentamos nos dejan ver que los informantes omiten el artículo. Como explicamos en el marco teórico, esta situación se debe a que en tsimane' no existen artículos como categoría gramatical, por consiguiente podría deberse su ausencia. Entonces esta característica podría influir para que los informantes realicen omisiones de artículo en castellano.

De esta manera, comprendemos mejor cuando los informantes utilizan el sustantivo sin artículo. Otro aspecto que tomamos en cuenta es que en tsimane' los pronombres personales en tercera persona actúan como determinantes, es decir, cumplen también el papel de artículos. Así tenemos: el femenino singular *mo'* (la), el masculino singular *mu'* (el), el femenino plural *mo' in* (las), el masculino plural *mu' in* (los). Para ilustrar lo expuesto anteriormente, los siguientes ejemplos presentan a los pronombres personales que cumplen el papel de determinantes.

Jam jām' mo' nanas (EMNT)
 Jam jām' mo' nana-s
 NEG buena 3FSG chica -F
 'La chica es mala'

Mu' muntyi' fara' ñin tsun (EWG)⁷³
 Mu' muntyi' fara' - ñin tsun
 3MSG hombre reprender – poner 1PL
 'El hombre nos reprendió'

b) OMISIÓN DEL ARTÍCULO: GÉNERO FEMENINO

Se trata del tigre que... *en pampa* [...] se encontró el sur. (PV3)
(Se trata del tigre que por la pampa se encontró con el sur)

y por ahí dice que [...] caminaba *por pampa* (RM22)
(y por ahí dice que caminaba por la pampa)

...el sur dice que se fue al nube_(...) *lluvia*, (RM19)
(dice que el sur se fue a la nube, la lluvia)

En estos ejemplos también observamos omisión de artículo con sustantivo singular femenino, y de acuerdo a lo expuesto anteriormente, encontramos posible interferencia de la lengua materna. El ejemplo que presentamos a continuación en tsimane' nos muestra la inexistencia del artículo.

Tajñi'œan (TLR)
 Tajñi' - œan
 Pampa -IN
 'En la pampa'

⁷³ La codificación de EWG corresponde a E = Ejemplo, W = Wayne, G = Gill.

En este caso, de acuerdo a la estructura misma del tsimane' identificamos inexistencia del artículo y presencia única del marcador inesivo *-can* sufijada al sustantivo *tajñi'*. Entonces, encontramos también que debido a las características mismas de la lengua tsimane' se da la ausencia del artículo en determinadas estructuras. Este aspecto nos da a entender que la lengua materna de los informantes interfiere cuando éstos usan estructuras en castellano.

6.7.1.4 PRESENCIA / OMISIÓN DE ARTÍCULO EN LENGUA ESCRITA

En lengua escrita encontramos alta presencia de artículo, sin embargo, también observamos algunos casos de omisión de artículo.

TABLA 6.28

RELACIÓN DE PRESENCIA / OMISIÓN DE ARTÍCULO EN LA ESTRUCTURA ARTÍCULO + SUSTANTIVO			
RELACIÓN PRESENCIA / OMISIÓN DE ARTÍCULO	Nº DE OCURRENCIAS	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA ABSOLUTA
Presencia singular masculino	391	76,21%	74,61%
Presencia singular femenino	103	20,07%	19,65%
Presencia plural masculino	12	2,33%	2,29%
Presencia plural femenino	7	1,36%	1,33%
SUBTOTAL PRESENCIA	513	100%	97,88
Omisión singular masculino	6	54,54%	1,14%
Omisión singular femenino	4	36,36%	0,76%
Omisión plural masculino	1	9,09%	0,19%
Omisión plural femenino	0	0%	0

SUBTOTAL OMISIÓN	11	100%	2,09
TOTAL	524		100%

El valor de la frecuencia absoluta nos muestra la mínima presencia de la omisión de artículo (2,09%) frente a la presencia de artículo (97,88%) en lengua escrita. La presencia de artículo se da más frecuentemente en la relación singular masculino (76,21%). La omisión se presenta frecuentemente en singular masculino (54,54%), singular femenino (36,36%) y menos frecuentemente en plural masculino. En los subtítulos siguientes presentamos el análisis respectivo a los casos de omisión.

a) OMISIÓN DE ARTÍCULO: GÉNERO MASCULINO

Un día *hombre* estaba tonbando El árbol (RV13)
(Un día un hombre estaba cortando un árbol)

el tigre un día Fue *con sur* (RM21)
(Un día el tigre fue con el sur)

La omisión de artículo que se efectúa en los ejemplos anteriores puede deberse a que debido a las características del tsimane' no se precisa de los determinantes, en este caso el artículo. Explicamos anteriormente que el sintagma nominal puede formarse con un sustantivo. En las traducciones siguientes también observamos la ausencia de determinantes.

Yiriscan mayedye' muntyi' pava'que' mo' dārā (TLR)
 Yiri-s – can mayedye' muntyi pa-va'-que-' mo' dārā
 un-F- IN día hombre cortar-PR -TR -3FO 3FSG árbol
 'Un día un hombre estaba cortando el árbol'

Mu' itsiqui yirisœan mayedye' jįcaij tyi'muœan (TLR)
 Mu' itsiqui yiri-s – œan mayedye' jįj -ca - ij tyi'mu –œan
 3MSG tigre un- F - IN día ir- DC-MSG sur - IN
 'Un día el tigre fue con el sur'

Observamos que en los ejemplos que acabamos de presentar en lengua tsimane', los sustantivos *muntyi'* (*hombre*) y *tyi'mu* (*sur*) se encuentran sin el determinante respectivo. Lo que nos indica que debido a la intervención de la lengua tsimane', los informantes omiten el artículo en castellano por no existir éste en su lengua materna.

b) OMISIÓN DE ARTÍCULO: GÉNERO FEMENINO

el tigre cerca de montaña (RV15)

(cerca de una montaña el tigre)

El hombre tumbando el árbol no respetan y también sirve para mesa. (RV8)

(El hombre está cortando el árbol sin respetar y también el árbol sirve para hacer mesas)

Los ejemplos anteriores también nos muestran omisión de artículo en sustantivos de género gramatical femenino. Las traducciones que presentamos a continuación nos permitirán analizar mejor los ejemplos anteriores.

Mu' itsiqui cheiya ca mucu' (TLR)

Mu' itsiqui chei'ya' ca mucu'

3MSG tigre cerca dizque montaña

'dice que el tigre cerca de una montaña'

jäm mesadyes (TLR)

jäm mesa – dye-s

bueno mesa – B -F

'es útil para hacer una mesa'

Dadas las características de la lengua tsimane', también vemos la inexistencia de determinantes. Anteriormente tratamos este aspecto en el que Sakel (2003) manifestaba que la estructura de un sintagma nominal puede también constituirse simplemente por un sustantivo. Por tanto, identificamos la interferencia de la lengua materna al omitir el artículo en la estructura artículo + sustantivo en el castellano de los informantes.

c) OMISIÓN DE ARTÍCULO: NÚMERO

Dice el sur animales de las serbas con todo su fuerza (RV14)

(el sur dice a los animales de las selvas con toda su fuerza)

En el ejemplo observamos omisión de artículo con sustantivo plural masculino, en este caso también hacemos énfasis a la inexistencia de determinantes en tsimane' por lo que este aspecto repercute en castellano al formar la estructura artículo + sustantivo.

6.8 ARTÍCULO + SUSTANTIVO DE ACUERDO A LA VARIABLE GÉNERO

En este apartado veremos la distribución de frecuencias de la concordancia / discordancia de la estructura artículo + sustantivo y presencia / omisión de artículo. Además, veremos la distribución de las divergencias existentes en la estructura artículo + sustantivo de acuerdo a la variable género.

TABLA 6.29

DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES ARTÍCULO + SUSTANTIVO DE ACUERDO A GÉNERO (LENGUA ORAL)				
RELACIONES	VARONES		MUJERES	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
CONCORDANCIA	57	22,44%	28	20%
DISCORDANCIA	1	0,39%	1	0,71%
PRESENCIA	58	22,83%	29	20,71%
OMISIÒN	11	4,33%	12	8,57%
TOTAL	127	50,00%	70	50,00%

Estos datos nos sugieren que en lengua oral la concordancia y la presencia del artículo + sustantivo se producen con mayor frecuencia en los estudiantes varones. Sin embargo, el porcentaje de las estudiantes mujeres se encuentra muy aproximado. Con relación a la discordancia, observamos que ésta es casi irrelevante a diferencia de la omisión. Estas divergencias se producen con más frecuencia en las estudiantes mujeres.

A continuación presentamos la tabla 6.30 que nos permite observar los datos en lengua escrita.

TABLA 6.30

DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES ARTÍCULO + SUSTANTIVO DE ACUERDO A GÉNERO (LENGUA ESCRITA)				
RELACIONES	VARONES		MUJERES	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
CONCORDANCIA	354	22,80%	119	22,79%
DISCORDANCIA	29	1,86%	11	2,10%
PRESENCIA	383	24,67%	130	24,90%
OMISIÓN	10	0,64%	1	0,19%
TOTAL	776	50,00%	261	50,00%

Los estudiantes varones y mujeres muestran mayor concordancia y presencia de esta estructura. Con relación a las estructuras divergentes, éstas son más frecuentes que en lengua oral. La discordancia se produce más frecuentemente en las mujeres y la omisión en los varones. Nos damos cuenta que en lengua escrita, la discordancia es más frecuente que la omisión. La omisión presenta bajos porcentajes.

Comparando los dos tipos de lengua, hacemos notar que los estudiantes varones y mujeres presentan mayor frecuencia en la concordancia de esta estructura y presencia de artículo. Con relación a las estructuras divergentes, en lengua oral, las estudiantes mujeres presentan mayor divergencia que los estudiantes varones. En este tipo de lengua la omisión es más frecuente que la discordancia. En lengua escrita, las divergencias están divididas. La discordancia, que es más frecuente que la omisión, se presenta en las estudiantes mujeres. Los estudiantes varones presentan divergencia en la omisión en bajos porcentajes.

6.9 ARTÍCULO + SUSTANTIVO SEGÚN LA VARIABLE DISTANCIA GEOGRÁFICA

En este apartado presentamos la frecuencia de uso y divergencias de la estructura artículo + sustantivo de acuerdo a la distancia geográfica en que se encuentran las comunidades de donde provienen los estudiantes bilingües tsimane’.

TABLA 6.31

DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES ARTÍCULO + SUSTANTIVO DE ACUERDO A DISTANCIA GEOGRÁFICA (LENGUA ORAL)				
RELACIONES	PERIFÉRICO URBANO		RURAL	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
CONCORDANCIA	23	23,46%	62	20,94%
DISCORDANCIA	1	1,02%	1	0,33%
PRESENCIA	24	24,48%	63	21,28%
OMISIÓN	1	1,02%	22	7,43%
TOTAL	49	50,00%	148	50,00%

De acuerdo a los datos que observamos, los informantes de ambos grupos presentan similar porcentaje de concordancia de la estructura artículo + sustantivo y presencia de artículo. Con relación a las estructuras divergentes, anteriormente indicamos que la discordancia no era significativa dada la baja frecuencia. De esta manera, encontramos que la omisión es más frecuente y ésta se presenta contundentemente en los estudiantes del área rural.

La tabla 6.32 nos muestra los datos de la relación artículo + sustantivo en lengua escrita.

TABLA 6.32

DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES ARTÍCULO + SUSTANTIVO DE ACUERDO A DISTANCIA GEOGRÁFICA (LENGUA ESCRITA)				
RELACIONES	PERIFÉRICO URBANO		RURAL	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
CONCORDANCIA	150	23,51%	323	22,49%
DISCORDANCIA	9	1,41%	31	2,15%
PRESENCIA	159	24,92%	354	24,65%
OMISIÒN	1	0,15%	10	0,69%
TOTAL	319	50,00%	718	50,00%

En lengua escrita, los estudiantes del área rural y periférico urbano presentan similar frecuencia de la estructura artículo + sustantivo y también similar presencia de artículo. La discordancia y la omisión son más frecuentes en los estudiantes del área rural.

En los dos tipos de lengua, los estudiantes del área rural y periférico urbano presentan similar frecuencia de uso de la estructura artículo + sustantivo y presencia de artículo. Las divergencias se presentan más frecuentemente en los estudiantes del área rural en ambos tipos de lengua. Así, en lengua oral, la divergencia más notoria se da en la omisión de artículo. Por el contrario, en lengua escrita encontramos que la discordancia es la divergencia más frecuente. De esta manera, confirmamos que el contacto de lenguas influye en la construcción de oraciones. Así, los estudiantes del área rural, tienden a producir más cantidad de estructuras divergentes.

6.10 SUSTANTIVO + ADJETIVO

Esta estructura se constituye de la relación de un sustantivo y un adjetivo, este último se une al sustantivo para modificarlo. En este estudio, tomamos en cuenta al género gramatical y al número en la relación de concordancia.

6.10.1 CONCORDANCIA / DISCORDANCIA SUSTANTIVO + ADJETIVO EN LENGUA ORAL

Al realizar el estudio de las concordancias en esta estructura, observamos también las posibles discordancias que pudieran ocurrir y las clasificamos, como mencionamos anteriormente, de acuerdo al género gramatical y número.

La frecuencia de uso de esta estructura es mínima, así en lengua oral encontramos un solo caso de discordancia en la relación singular masculino. Consideramos que este caso se da en la relación singular masculino porque los personajes de la narración tienen por género gramatical el masculino.

a) DISCORDANCIA DE GÉNERO EN LA ESTRUCTURA SUSTANTIVO + ADJETIVO

En en en en la pampa caminaba... tigre[...] es buena tigre (RV15)
(*Por la pampa el tigre caminaba [...] es un buen tigre / el tigre es bueno*)

En este ejemplo observamos la discordancia entre el adjetivo y el sustantivo, en lo que concierne al género del adjetivo. En castellano, el sustantivo *tigre* presenta terminaciones para diferenciar el género femenino. Así, la desinencia *-esa* vendría a formar el femenino de *tigre*⁷⁴. En lengua tsimane', el género básico es femenino y se lo utiliza de forma general. Para referirse al sexo de un animal en particular se utilizan los marcadores de género apropiados⁷⁵. Encontramos que el informante pudo asumir que el tigre tiene por género el femenino, y por

⁷⁴ Gómez Torrego, 1998, p. 38.

⁷⁵ Gill, s/a, p.17.

esta razón, asocia al adjetivo en género femenino. Sin embargo, como ya lo mencionamos, las desinencias permiten a ciertos sustantivos formar el género femenino, este es el caso del sustantivo “tigre”.

6.10.2 CONCORDANCIA / DISCORDANCIA SUSTANTIVO + ADJETIVO EN LENGUA ESCRITA

El valor de la frecuencia absoluta de la concordancia (95,91%) y la discordancia (4,08%) nos da a entender que la diferencia es mínima. La relación de concordancia más frecuente es la singular masculino (78,72%). En cuanto a este aspecto, recordemos que los personajes de la narración son de género masculino, por tanto se da mayor frecuencia en esta relación. La discordancia la encontramos sólo en singular femenino.

TABLA 6.33

DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES CONCORDANCIA / DISCORDANCIA DE LA ESTRUCTURA SUSTANTIVO + ADJETIVO EN LENGUA ESCRITA			
CONCORDANCIA / DISCORDANCIA	N° DE OCURRENCIAS	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA ABSOLUTA
Concordancia singular masculino	37	78,72%	75,51%
Concordancia singular femenino	9	19,14%	18,36%
Concordancia plural masculino	0	0%	0%
Concordancia plural femenino	1	2,12%	2,04%
SUBTOTAL CONCORDANCIA	47	100%	95,91
Discordancia singular masculino	0	0%	0%
Discordancia singular femenino	2	100%	4,08%
Discordancia plural masculino	0	0%	0%
Discordancia plural femenino	0	0%	0%
SUBTOTAL DISCORDANCIA	2	100%	4,08%
TOTAL	49		100%

En los incisos siguientes presentaremos los casos de discordancia en la estructura sustantivo + adjetivo.

a) DISCORDANCIA DE GÉNERO EN LA ESTRUCTURA SUSTANTIVO + ADJETIVO

El sur con vos seguro (RV15)
(*El sur con voz segura*)

Esta mesa muy bonito (RV11)
(*Esta mesa muy bonita*)

Los adjetivos “seguro” y “bonito” que se encuentran en género masculino, no presentan correspondencia con los sustantivos “voz” y “mesa” que son de género femenino. Consideramos que estas discordancias pueden deberse a la falta de conocimiento profundo del género gramatical de algunos sustantivos, y que hace que el género de los adjetivos no corresponda con los sustantivos que modifican⁷⁶.

6.11 SUSTANTIVO + ADJETIVO SEGÚN LA VARIABLE GÉNERO

Como mencionamos anteriormente, en lengua oral la frecuencia de uso de esta estructura es mínima con relación a la producción de otras estructuras. No encontramos frecuencia de uso en la relación concordancia. Sin embargo, en la relación discordancia observamos un caso producido por un informante varón.

La tabla siguiente nos muestra la distribución de porcentajes de la estructura sustantivo + adjetivo en lengua escrita.

⁷⁶ Recordemos sobre las dos clases de sustantivos que existen con respecto al género: los que tienen el rasgo propio de ser masculinos o femeninos, y los que dependen de la terminación o desinencia (Gómez Torrego, 1998: 38).

DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES SUSTANTIVO + ADJETIVO DE ACUERDO A GÉNERO (LENGUA ESCRITA)				
RELACIONES	VARONES		MUJERES	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
CONCORDANCIA	41	47,67%	6	50%
DISCORDANCIA	2	2,32%	0	0%
TOTAL	43	50,00%	6	50,00%

TABLA 6.34

En lengua escrita, observamos que existe mayor porcentaje de concordancias que discordancias. Los estudiantes varones son quienes utilizan esta estructura con más frecuencia, y son también quienes muestran casos divergentes, este dato nos muestra que a mayor frecuencia de uso ocurre más divergencia.

Por los datos expuestos en las tablas anteriores vemos que en ambos tipos de lengua, los estudiantes varones demuestran mayor frecuencia en el uso de esta estructura, sin embargo, encontramos también que son los que producen casos divergentes. Las estudiantes mujeres presentan baja frecuencia de uso y ésta se produce en lengua escrita, no observamos casos divergentes.

6.12 SUSTANTIVO + ADJETIVO SEGÚN LA VARIABLE DISTANCIA GEOGRÁFICA

El único caso que encontramos en la estructura sustantivo + adjetivo en lengua oral tiene que ver con divergencias y se da en un estudiante del área rural. Los informantes de periférico urbano no muestran casos de concordancia ni de divergencia.

El siguiente cuadro nos muestra los datos de distribución de esta estructura en lengua escrita.

TABLA 6.35

DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES SUSTANTIVO + ADJETIVO DE ACUERDO A DISTANCIA GEOGRÁFICA (LENGUA ESCRITA)				
RELACIONES	PERIFÉRICO URBANO		RURAL	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
CONCORDANCIA	13	50%	34	47,22%
DISCORDANCIA	0	0%	2	2,77%
TOTAL	13	50,00%	36	50,00%

En lengua escrita los estudiantes bilingües tsimane' del área rural son quienes presentan casos divergentes. Los estudiantes de periférico urbano no presentan casos de discordancia. En ambos grupos de informantes observamos mayor uso de estructuras de acuerdo a la norma.

Estos datos nos llevan a comprender que en la estructura sustantivo + adjetivo, los estudiantes del área rural son los que realizan más casos divergentes tanto en lengua oral como en lengua escrita. Este dato nos indica que los informantes de las comunidades más alejadas muestran mayor porcentaje de divergencias. Sin embargo, también debemos interesarnos en el hecho que los estudiantes de periférico urbano hayan demostrado baja frecuencia de uso en esta estructura.

6.13 SUJETO + VERBO

Esta estructura se constituye de la interrelación morfosintáctica entre el sustantivo y el verbo. El verbo concierta con el sujeto en cuanto a número y persona. En el análisis identificamos al sujeto y su respectivo verbo, y también lo hicimos cuando el sujeto se sobreentendía en el contexto del diálogo, o cuando el sujeto tenía por composición dos o más sustantivos.

6.13.1 CONCORDANCIA / DISCORDANCIA EN LA ESTRUCTURA SUJETO + VERBO EN LENGUA ORAL

En este apartado trataremos la concordancia / discordancia en lengua oral de la estructura Sujeto + Verbo. En lengua oral encontramos únicamente casos de concordancia, estas relaciones se dieron en la primera persona singular, segunda persona singular, tercera persona singular y plural. No encontramos casos de concordancia en primera y segunda persona plural, por tanto, estas relaciones no fueron tomadas en cuenta en la tabla 6.36.

TABLA 6.36

DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DE CONCORDANCIA / DISCORDANCIA EN LA ESTRUCTURA SUJETO + VERBO (LENGUA ORAL)		
RELACIÓN CONCORDANCIA/DISCORDANCIA PERSONA Y NÚMERO	Nº DE OCURRENCIAS	%
Concordancia 1ª persona singular	5	10%
Concordancia 2ª persona singular	2	4%
Concordancia 3ª persona singular	31	62%
Concordancia 3ª persona plural	12	24%
TOTAL	50	100%

Los datos expuestos nos muestran que la relación de concordancia más frecuente corresponde a la 3ª persona singular y a ésta sigue la tercera persona plural. Creemos que existe mayor frecuencia en estas relaciones porque las narraciones se realizaron en tercera

persona, *el tigre, el sur*. La relación primera persona singular y segunda persona singular presentan bajo porcentaje. Con respecto a la discordancia, reiteramos que no encontramos ningún caso en este tipo de lengua. Los subtítulos siguientes tienen que ver con el análisis específico de las discordancias en la tercera persona singular correspondientes a la lengua escrita.

6.13.2 CONCORDANCIA / DISCORDANCIA EN LA ESTRUCTURA SUJETO + VERBO EN LENGUA ESCRITA

En este tipo de lengua encontramos que la concordancia Sujeto + Verbo es más frecuente que la discordancia. La tabla 6.37 nos muestra la distribución de porcentajes de concordancia y discordancia en lengua escrita.

TABLA 6.37

DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DE CONCORDANCIA / DISCORDANCIA EN LA ESTRUCTURA SUJETO + VERBO			
RELACIÓN CONCORDANCIA/DISCORDANCIA PERSONA Y NÚMERO	Nº DE OCURRENCIAS	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA ABSOLUTA
Concordancia 1ª p. Singular	18	4,13%	3,87%
Concordancia 2ª p. Singular	8	1,83%	1,72%
Concordancia 3ª p. Singular	373	85,74%	80,38%
Concordancia 2ª p. Plural	1	0,22%	0,21%
Concordancia 3ª p. Plural	35	8,04%	7,54%
SUBTOTAL CONCORDANCIA	435	100%	93,72%
Discordancia 1ª p. Singular	1	3,44%	0,21%
Discordancia 3ª p. Singular	25	86,20%	5,38%
Discordancia 3ª p. Plural	3	10,34%	0,64%
SUBTOTAL DISCORDANCIA	29	100%	6,23%
TOTAL	464		100%

El valor de la frecuencia absoluta nos muestra la mínima presencia de discordancia (6.23%) frente a la concordancia (93,72%). La relación de concordancia más frecuente es tercera persona singular (85.74%). Con relación a este dato, y lo manifestamos anteriormente, es más frecuente esta relación ya que los personajes de las narraciones en lengua escrita son: *el tigre, el sur, el niño, la mesa, el árbol, el hombre, la nube, el humo*, y se encuentran en tercera persona singular. Luego, tenemos la concordancia en las relaciones de tercera persona plural, primera persona singular y segunda persona singular.

Con respecto a la discordancia, ésta se presenta en las relaciones primera persona singular, tercera persona plural, y tercera persona singular, siendo ésta última la de mayor índice de frecuencia. El análisis de la discordancia lo desarrollamos en las siguientes secciones.

a) DISCORDANCIA DE PERSONA Y NÚMERO EN LA ESTRUCTURA SUJETO + VERBO

<u>El hombre ya ecocharon</u> (<i>El hombre escuchó</i>)	(PV1)
<u>El hombre tomaron</u> una palo (<i>El hombre derribó un árbol</i>)	(RV2)
<u>El árbol son</u> muy alto (<i>El árbol es muy alto</i>)	(RV8)
<u>Los animales me escucha</u> bramar <u>huye y . se esconde</u> (<i>Los animales me escuchan bramar, huyen y se esconden</i>)	(RV12)

Estos tres ejemplos nos muestran discordancia de número entre el sujeto y el verbo. El sujeto de los ejemplos corresponde a la tercera persona singular y el verbo se conjuga en tercera persona plural.

b) DISCORDANCIA DE PERSONA EN LA ESTRUCTURA SUJETO + VERBO

<u>El hombre ya ago</u> una mesa (<i>El hombre hace una mesa</i>)	(PV1)
--	-------

porque el hombre tengo miedo (RV2)
(*porque el hombre tiene miedo*)

El Arbol ya no vivo, como el arbol vivo en sur. (PV7)
(*El árbol ya no vive, como el árbol vive en el sur*)

La discordancia que observamos en estos ejemplos se da en el verbo, ya que el sujeto está en tercera persona y el verbo se conjuga en primera persona.

Otro caso de discordancia de persona es el que presentamos a continuación.

Yo no sabe este cuento (RV2)
(*Yo no sé este cuento*)

La discordancia en el ejemplo se da en que el verbo se conjuga en tercera persona, no obstante el sujeto se encuentra en primera persona.

6.14 SUJETO + VERBO SEGÚN LA VARIABLE GÉNERO

La tabla siguiente nos muestra la concordancia y discordancia de la estructura sujeto + verbo de acuerdo al género de los informantes.

TABLA 6.38

DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES SUJETO + VERBO DE ACUERDO A GÉNERO (LENGUA ORAL)				
RELACIONES	VARONES		MUJERES	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
CONCORDANCIA	37	50%	13	50%
DISCORDANCIA	0	0%	0	0%
TOTAL	37	50%	13	50%

En lengua oral, observamos que los informantes utilizan mayor frecuencia de uso de la estructura sujeto + verbo de acuerdo a la norma. No encontramos ninguna divergencia en los informantes. La tabla siguiente nos muestra los datos en lengua escrita.

TABLA 6.39

DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES SUJETO + VERBO DE ACUERDO A GÉNERO (LENGUA ESCRITA)				
RELACIONES	VARONES		MUJERES	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
CONCORDANCIA	278	45,57%	157	49,37%
DISCORDANCIA	27	4,42%	2	0,62%
TOTAL	305	50%	159	50%

En lengua escrita, el índice de concordancia es elevado en comparación a la discordancia y ésta se produce con mayor frecuencia en los estudiantes varones.

Los datos de las tablas anteriores nos muestran que la mayor productividad de la estructura sujeto + verbo se da tanto en estudiantes varones como en estudiantes mujeres en lengua oral y en lengua escrita. Sin embargo, por los datos en lengua escrita, los estudiantes varones son los que presentan más discordancia que las mujeres.

6.15 SUJETO + VERBO DE ACUERDO A LA VARIABLE DISTANCIA GEOGRÁFICA

La tabla siguiente nos muestra la concordancia y discordancia de esta estructura de acuerdo a la distancia geográfica de las comunidades que provienen los estudiantes bilingües tsimane’.

TABLA 6.40

DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES SUJETO + VERBO DE ACUERDO A DISTANCIA GEOGRÁFICA (LENGUA ORAL)				
RELACIONES	PERIFÉRICO URBANO		RURAL	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
CONCORDANCIA	15	50%	35	50%
DISCORDANCIA	0	0%	0	0%
TOTAL	15	50%	35	50%

Observamos que la concordancia de la estructura sujeto + verbo prevalece a la discordancia y se da en ambos grupos de informantes. No existen casos de discordancia de esta estructura en lengua oral. La tabla siguiente nos muestra los datos en lengua escrita.

TABLA 6.41

DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES SUJETO + VERBO DE ACUERDO A DISTANCIA GEOGRÁFICA (LENGUA ESCRITA)				
RELACIONES	PERIFÉRICO URBANO		RURAL	
	Nº DE OCURRENCIAS	%	Nº DE OCURRENCIAS	%
CONCORDANCIA	149	48,06%	286	46,27%
DISCORDANCIA	6	1,93%	23	3,72%
TOTAL	155	50%	309	50%

Observamos que en lengua escrita, al igual que en lengua oral, el índice de la concordancia sujeto + verbo es mayor que la discordancia. La discordancia en esta estructura es más frecuente en los estudiantes del área rural.

Las tablas expuestas nos muestran que tanto en lengua oral como en lengua escrita la concordancia es más frecuente que la discordancia. Con respecto a la discordancia, ésta se produce en lengua escrita y es más frecuente en los estudiantes del área rural.

6.16 OTROS CASOS DIVERGENTES

Los casos divergentes que trataremos a continuación no presentan una relación directa con la concordancia sujeto + verbo, sin embargo consideramos importante mencionar el uso del pronominal “se”, la omisión del verbo y el uso de formas apersonales.

6.16.1 LENGUA ORAL

Trataremos en primera instancia los casos divergentes en lengua oral. Estas divergencias tienen que ver con la omisión del verbo copulativo y el uso de formas apersonales.

a) OMISIÓN DEL VERBO COPULATIVO

... porque el sur más poderoso (PV5)
(*porque el sur es más poderoso*)

En este ejemplo, identificamos omisión del verbo copulativo SER. Debemos indicar que en lengua tsimane’ este verbo no existe. En el marco teórico mencionábamos ya este aspecto, Gill y Sakel nos confirmaban esta característica en la lengua tsimane’ y mosetén respectivamente. Por tanto, nos damos cuenta de la interferencia de la lengua materna en estructuras del castellano.

a) DISCORDANCIA EN EL VERBO

el tigre _ _ _ caminaba (ruidos) mientras comer comer tigre (RV14)
(*el tigre caminaba mientras comía*)

Advertimos que en este ejemplo el verbo no está conjugado, éste se encuentra en su forma apersonal de infinitivo. A continuación presentamos la traducción de este ejemplo que nos muestra posible interferencia de la lengua materna del informante.

Mu' itsiqui miedye'æan säcsi (TLR)
 Mu' itsiqui mi – e – dye' – æan säcs-i
 3MSG tigre caminar -VI- NML- IN comer-VI MSG
 'el tigre en lo que camina come'

En lengua tsimane' el verbo *säcsi-* se encuentra en su forma base, entonces comprendemos porque en castellano el verbo *comer* se presenta en forma apersonal.

6.16.2 LENGUA ESCRITA

Los casos divergentes que encontramos en lengua escrita corresponden al uso innecesario del pronominal “se”, omisión del verbo, discordancia por uso de formas apersonales.

a) USO INNECESARIO DEL PRONOMINAL “SE”

se lloró (PV3)
(lloró)

El hombre malo se quemó la mesa (RV12)
(El hombre malo quemó la mesa)

y se miro hacia abajo (PV5)
(y miró hacia abajo)

En los ejemplos que presentamos, observamos el uso innecesario del pronombre “se”. Consideramos que los estudiantes bilingües tsimane' precisan de un conocimiento más profundo del castellano.

b) DISCORDANCIA POR FORMAS APERSONALES

El señor tigre yano responder porque ya estaba casi muerto (PV1)
(El señor tigre ya no responde porque estaba casi muerto)

El hombre torbando el arbol no respetar (RV11)
(El hombre está tumbando el árbol, no lo respeta)

ese dueño bravo botar
(*ese dueño malo lo bota*)

(RV10)

Los ejemplos anteriores nos muestran al verbo no conjugado, es decir, en su forma apersonal. Las traducciones siguientes nos permiten comprender porque los informantes utilizan verbos apersonales en estructuras en castellano.

Mu' señor, itsiqui aty jam jätäjyi œœaijna arajdye sãñi (TLR)
Mu' señor itsiqui aty jam jätäjyi œœaijna araj-dye sãñi
3MSG señor tigre todavía NEG decir porque casi-NML morir
'El señor tigre no responde porque está casi muerto'

Las traducciones anteriores nos muestran que los verbos se presentan en su forma base, por tanto, vemos posible interferencia de la lengua materna.

c) OMISIÓN DEL VERBO COPULATIVO

El tigre mas poderoso que el sur. (PV4)
(*El tigre es más poderoso que el sur*)

el árbol cantando (PV5)
(*el árbol está cantando*)

esta mesa muy grande (RV9)
(*esta mesa es muy grande*)

En estos ejemplos observamos la ausencia del verbo copulativo SER / ESTAR. En lengua oral también identificamos la omisión de este verbo, y este aspecto lo encontramos contundentemente en lengua escrita. Recordemos que Sakel y Gill en la descripción que hacen de las lenguas mosetén y tsimane' mencionan este asunto. Por consiguiente, la interferencia de la lengua materna hace que los informantes utilicen estructuras sin verbo copulativo.

d) OMISIÓN DEL VERBO TENER

el tigre miedo
(*el tigre tiene miedo*)

(RV10)

el niño mucho miedo (RV14)
(*el niño tiene mucho miedo*)

el hombre mucho miedo (RM17)
(*el hombre tiene mucho miedo*)

En los ejemplos anteriores, observamos la omisión del verbo “tener”. La estructura *tiene miedo* del castellano, en lengua tsimane’ se representa como *noi’yi*. Los ejemplos siguientes nos permiten observar mejor esta estructura.

Noi’yi dār (TLR)
Noi’ - yi dār
miedo – VYMSG mucho
‘tiene mucho miedo’

Mu’ muntyi’ noi’yi (TLR)
Mu’ muntyi’ noi’ - yi
3MSG hombre miedo – VYMSG
‘el hombre tiene miedo’

Sakel (2003) menciona que la raíz *noi’* se utiliza junto al marcador de raíz verbal *-yi*, significando “tener miedo”. El verbo *tener* en tsimane’ es *me’chuqui* y el uso del mismo no comprende en este tipo de estructura. Entonces, observamos posible interferencia de la lengua materna en lo que respecta a la omisión del verbo *tener*.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En primer lugar, debemos mencionar que los objetivos propuestos lograron cumplirse y pudimos analizar el uso de estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano oral y escrito de los estudiantes bilingües tsimane' de 5º y 6º grado de primaria. En segundo lugar, clasificamos estas estructuras según las dos variables propuestas: el género de los informantes y la distancia geográfica de las comunidades a las que pertenecen. Comencemos, entonces, refiriéndonos al alcance de los objetivos.

Nuestro objetivo general nos señalaba realizar el análisis de las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano oral y escrito de los estudiantes bilingües tsimane' de los grados 5º y 6º de primaria. Para alcanzar este objetivo, por un lado, realizamos la clasificación de las estructuras oracionales de acuerdo a los modelos propuestos por Mendoza (1992), y por otro lado, clasificamos las estructuras morfosintácticas basados en el modelo de investigación del CIIS (Spicer-Escalante, 2002). A partir de estos dos modelos de análisis determinamos la frecuencia de uso y las divergencias de los ocho modelos oracionales en la oración simple y en la oración compuesta en lengua oral y lengua escrita. Con relación a la parte morfosintáctica, pudimos establecer la concordancia / discordancia en las estructuras morfosintácticas: artículo + sustantivo, sustantivo + adjetivo y sujeto + verbo, y la presencia y omisión de artículo en la estructura artículo + sustantivo, en los dos tipos de lengua, vale decir, lengua oral y lengua escrita. Seguidamente, realizamos el estudio cualitativo donde analizamos estructuras oracionales y morfosintácticas divergentes y determinamos la interferencia de la lengua materna en la producción de estas estructuras.

Con relación al alcance de los objetivos específicos, en primera instancia, determinamos las estructuras oracionales utilizadas en lengua oral y en lengua escrita, seguidamente, establecimos las diferencias de estas estructuras en los dos tipos de lengua, y posteriormente, determinamos las estructuras divergentes. En segunda instancia, procedimos a analizar las estructuras morfosintácticas de la misma manera que las estructuras oracionales, vale decir, determinamos el tipo de construcciones morfosintácticas en lengua oral y en lengua escrita, establecimos las diferencias en estas estructuras, y finalmente, determinamos las estructuras divergentes.

LENGUA ORAL Y LENGUA ESCRITA

Sobre este aspecto, debemos manifestar que la producción de estructuras oracionales y morfosintácticas de los estudiantes bilingües tsimane' se dio con mayor frecuencia en lengua escrita. De esta manera, se confirma que los tsimane' presentan cierto temor al expresarse oralmente.

La productividad de estructuras oracionales se produjo también en lengua escrita. Consideramos que al ser la lengua escrita, un tipo de lengua más elaborada y que en su producción no existe presión de ninguna índole, como ocurre en la lengua oral, los informantes tienden a utilizar más tranquilamente diversas estructuras.

ESTRUCTURAS ORACIONALES

En la oración simple, encontramos que los modelos III y IV son los de mayor productividad y frecuencia en lengua oral y en lengua escrita por los estudiantes bilingües tsimane'. Seguidamente, por orden de frecuencia se presentan los modelos oracionales VII, y VI. Los menos frecuentes son los modelos I, II y V. No registramos ninguna frecuencia en el VIII modelo oracional en los dos tipos de lengua. Sobre estos aspectos, se podría decir que la productividad de los modelos III (SV) y IV (SVC) se debe a que en tsimane' también existen estructuras del tipo S V y S V C, aunque no siempre tengan este orden. Con relación al VI modelo, encontramos no sólo baja frecuencia de uso, sino también baja productividad debido a que los informantes sólo se limitaron a utilizar la estructura "encontrarse con". Sobre el VII modelo oracional, podemos mencionar que, si bien la estructura SVCs se produce de una forma muy parecida al castellano, ésta carece de verbo debido a características estructurales del tsimane', lengua que no tiene verbos copulativos. Es decir, la estructura que los informantes realizaron es S Cs. Observamos que en los modelos oracionales I, II, y V, al no existir el contexto adecuado presentan baja frecuencia de uso. El modelo VIII no presenta frecuencia de uso por los informantes. Al respecto, tras haber revisado las teorías de la lengua tsimane' y mosetén, aparentemente, no hay una estructura que se asemeje al modelo y esto puede influir en los informantes para que no produzcan este tipo de estructura.

En la oración compuesta, encontramos que en lengua oral el IV modelo oracional es el de mayor productividad, en lengua escrita los modelos III y IV se sitúan como los más frecuentes. Otro modelo de menor frecuencia a los anteriores es el VII y se lo utiliza en lengua

escrita. Los modelos menos frecuentes son los modelos II, V y VI. Los modelos oracionales I y VIII no presentan frecuencia de uso. Las clases de subordinaciones que encontramos son: nominales (de complemento directo), y adverbiales (causales, y temporales). Entonces, en la oración simple y en la oración compuesta encontramos que los informantes utilizan con mayor productividad los modelos III y IV en lengua oral y en lengua escrita. También observamos mayor producción de estructuras oracionales en lengua escrita que en lengua oral. Refiriéndonos a este último punto, observamos mayor producción del castellano en lengua escrita que en lengua oral, destacamos este dato, ya que conocíamos que los tsimane' presentaban cierta dificultad al expresarse en forma oral. Sin embargo, el hecho de producir mayor cantidad de estructuras en lengua escrita hace también que los informantes presenten más divergencias.

Refiriéndonos a las estructuras divergentes en la oración simple, encontramos cuatro casos de dislocación y uno de omisión.

Dislocación del sujeto: En oraciones intransitivas y transitivas, el sujeto se encuentra pospuesto al final de la oración debido a que en lengua tsimane' si bien el orden regular es SV, éste puede cambiar debido a situaciones pragmáticas en las que la acción se pone en relevancia antes que los participantes. Encontramos también dislocación del sujeto que se ubica pospuesto al final de la oración cuando existe anteposición del complemento preposicional, este orden es otro de los que también ocurre en lengua tsimane'. Otras dislocaciones del sujeto (pospuesto al final de la oración) ocurren con anteposición del verbo o del predicado. En el primer caso, el verbo se antepone al sujeto porque en tsimane' todos los órdenes son posibles, dependiendo de situaciones pragmáticas. En el segundo caso, el predicado se antepone al sujeto porque en tsimane' se da más relevancia, en ciertas situaciones, al predicado que al sujeto. La dislocación del sujeto se da en lengua oral y en lengua escrita.

Dislocación del verbo: La dislocación del verbo se da principalmente con el verbo ESTAR, y se encuentra pospuesto al final de la oración. Recordemos que en lengua tsimane' este verbo no existe, por esta razón inferimos la falta de conocimiento de la posición del verbo. Este tipo de dislocación la encontramos en lengua escrita.

Dislocación del modificador adverbial: La dislocación del modificador adverbial la encontramos principalmente como interrupción entre el sujeto y el verbo. Sin embargo, también observamos interrupción entre el verbo auxiliar y principal de la perífrasis verbal.

Encontramos en tsimane' ejemplos en los que ocurre este tipo de interrupción por lo que creemos en una posible interferencia de la lengua materna de los informantes. Esta dislocación se da en ambos tipos de lengua.

Dislocación del Complemento: Encontramos este tipo de dislocación únicamente en lengua oral y observamos anteposición del complemento al verbo. Como lo manifestamos anteriormente, en tsimane' todos los órdenes son posibles por lo que también atribuimos interferencia de la lengua materna.

Omisión de los verbos “ser” y “estar”: Estas omisiones las encontramos en lengua escrita. En tsimane' no existen estos verbos y sólo existe yuxtaposición de elementos. Esta característica podría provocar una posible interferencia de la L1 en la L2.

A continuación desarrollaremos cuatro casos de dislocación que encontramos en la oración compuesta.

Dislocación del verbo: En este tipo de dislocación observamos interrupción de la subordinación entre el sujeto y el verbo de la oración independiente. También identificamos dislocación del verbo al encontrarse éste pospuesto al final de la oración. Este tipo de dislocaciones se presenta en lengua oral y en lengua escrita.

Dislocación del sujeto: La dislocación del sujeto se manifiesta en el marco de la oración independiente y ésta se encuentra pospuesta a la subordinación. En este caso tenemos la estructura V C S, recordemos que en tsimane' existe este tipo de estructuras por lo que la interferencia de la lengua materna permite la existencia de las mismas. Encontramos muchos casos de dislocación del sujeto en el marco de la oración dependiente, los que consideramos como casos divergentes. Estas divergencias las encontramos en lengua oral y en lengua escrita.

Dislocación del adverbial: La dislocación se da en oraciones independientes y en subordinaciones. Observamos anteposición del adverbial “mucho” al verbo, siendo que su ubicación en castellano es postverbal. En tsimane' los adverbiales no tienen un orden fijo, sin embargo, aparecen antes del sujeto y verbos. Este tipo de dislocaciones se presenta en lengua escrita.

Dislocación de la subordinación adverbial: La posición de esta estructura se sitúa antepuesta a la oración independiente. En tsimane' las subordinaciones adverbiales tienden a aparecer al comienzo o al final de la oración independiente. Este dato nos da a entender la interferencia de

la lengua materna en este tipo de estructuras. Encontramos la dislocación de la subordinación adverbial en lengua escrita.

Luego de haber señalado las divergencias en la oración simple y compuesta, resumimos que la divergencia más frecuente es la dislocación, especialmente la del sujeto. También observamos dislocaciones del verbo, de modificadores adverbiales, subordinaciones adverbiales, de complemento y omisiones verbales. Por los datos presentados a lo largo de este capítulo, podríamos concluir que en lengua escrita se presenta la siguiente relación: a mayor frecuencia de uso de los modelos oracionales, mayor divergencia. En lengua oral, es posible que la baja productividad de estructuras haya provocado menos divergencia.

En la oración compuesta, en lengua oral, existe un equilibrio de uso de estructuras oracionales entre varones y mujeres. En lengua escrita, los estudiantes varones son los que presentan mayor productividad ya que no sólo demuestran diversos modelos oracionales, sino también frecuencia de uso. Las divergencias se presentan en las mujeres en lengua oral y en los varones en lengua escrita.

ESTRUCTURAS MORFOSINTÁCTICAS

Los estudiantes bilingües tsimane' muestran más concordancia en el uso de estructuras morfosintácticas que discordancias, sin embargo, consideramos los casos divergentes y observamos interferencia de la lengua materna.

En la estructura artículo + sustantivo, la discordancia se produce frecuentemente en la relación singular femenino en lengua oral y en lengua escrita. Las divergencias encontradas se producen por interferencia de la lengua materna. Los informantes tienden a adoptar el género gramatical del sustantivo de su lengua materna y lo utilizan en estructuras del castellano. Otra característica es que algunas construcciones sintácticas del tsimane' (*tajñican, en pampa*) se constituyen del sustantivo y el marcador inesivo, de manera que no existe el uso de determinantes. Esta estructura del tsimane' hace que los informantes utilicen estas estructuras de igual manera en castellano. Con relación a la omisión, ésta se produce frecuentemente en la relación singular masculino tanto en lengua oral como escrita. Entendemos que la omisión se presenta porque en tsimane', aparentemente es suficiente expresar el sustantivo (revisando el manual de Gill y el trabajo de Sakel no pudimos encontrar información sobre la obligatoriedad de uso de un determinante ante un sustantivo, tal información fue obtenida de los mismos

hablantes tsimane’). Esta característica podría influir para que los informantes realicen omisiones de artículo en castellano.

La frecuencia de uso de la estructura sustantivo + adjetivo en lengua oral es mínima con relación a las otras estructuras morfosintácticas. Por el contrario, en lengua escrita existe mayor frecuencia de uso. La discordancia que se da en esta estructura también es menor y ocurre en la relación singular femenino, los casos divergentes tienen que ver con discordancia en el género del adjetivo.

En la estructura sujeto + verbo, la relación más frecuente es en tercera persona singular en ambos tipos de lengua, consideramos que esta situación se debe porque las narraciones se realizaron en tercera persona. La discordancia se produce más frecuentemente en la tercera persona singular en ambos tipos de lengua. Las discordancias que se dieron son: omisión del verbo copulativo, omisión del verbo “tener”, discordancia de persona y número del verbo, discordancia de persona en el verbo y discordancia en el verbo por uso de formas apersonales. Al igual que en las anteriores estructuras morfosintácticas, observamos interferencia de la lengua materna.

VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

La primera hipótesis que planteamos en este estudio ha sido comprobada.

- El uso de las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano en lengua oral y escrita de los estudiantes bilingües tsimane’ difiere de acuerdo a género.

Esta hipótesis pudo comprobarse porque encontramos diferencias en el uso de estructuras oracionales de la oración simple, así, las estudiantes mujeres son quienes presentan mayor productividad porque en su discurso utilizan diversos modelos oracionales. Las divergencias se dieron principalmente en los estudiantes varones, cabe mencionar que presentaron frecuencia de uso en dos de los modelos más frecuentes (III y VII). Anteriormente manifestamos que los tsimane’ presentaban dificultad al expresarse oralmente, observamos que esta situación se da más frecuentemente en los varones. Sin embargo, en lengua escrita, los estudiantes varones son quienes presentan mayor frecuencia de uso de las estructuras oracionales y también quienes producen más casos divergentes. Las estudiantes

mujeres muestran también un índice importante de divergencias. Esto implica que las estudiantes mujeres producen estructuras oracionales que se encuentran más cercanas a la norma, ya que son éstas más conservadoras y se ajustan a las normas prestigiosas de la lengua, mientras que los varones tienden a utilizar estructuras divergentes. En la oración compuesta, en lengua oral, encontramos equilibrio en el uso de estructuras oracionales. La divergencia se presenta en las mujeres y se produce con más frecuencia en el IV modelo oracional. En lengua escrita, los estudiantes varones son los que presentan mayor productividad, utilizan cinco de ocho modelos. Sin embargo, la mayor frecuencia de uso se da en el IV modelo oracional y es producido por las mujeres. El III tercer modelo es utilizado por ambos grupos de informantes en similar porcentaje. Las divergencias se presentan, principalmente, en los varones en lengua escrita.

Esta situación también se da en las estructuras morfosintácticas, donde los estudiantes varones son quienes demuestran mayor frecuencia de uso en las estructuras sujeto + verbo, sustantivo + adjetivo y son quienes presentan también más estructuras divergentes que las estudiantes mujeres. En la estructura artículo + sustantivo, ambos grupos de informantes utilizan esta estructura de acuerdo a la norma, las divergencias más frecuentes son realizadas por las estudiantes mujeres en lengua oral y escrita. Estos datos nos llevan a comprender que existen diferencias en el uso de estructuras morfosintácticas de los estudiantes varones y mujeres.

Con relación a lo expuesto, los estudiantes varones demuestran mayor productividad en lengua escrita que las estudiantes mujeres. Los estudiantes varones muestran cierta dificultad al expresarse oralmente. En lengua oral, las estudiantes mujeres muestran variedad y frecuencia de uso de los modelos oracionales sólo en la oración simple (sin embargo, los varones también muestran importante frecuencia de uso en otros modelos oracionales). En la oración compuesta y estructuras morfosintácticas la frecuencia de uso es equilibrada tanto en varones como en mujeres. Las divergencias son producidas principalmente por los estudiantes varones. Como vemos las mujeres al ser postergadas de las diferentes actividades en la sociedad tsimane', utilizan con baja o ninguna frecuencia estructuras como sustantivo + adjetivo, el VII modelo oracional (SVCs), etc. Entonces, la propuesta que planteamos con relación a que en la sociedad tsimane' el hombre realizaba intercambio comercial y que esta actividad no era propia de las mujeres, es en cierta forma afirmativa, puesto que los

estudiantes varones presentan mayor productividad y frecuencia de estructuras oracionales y morfosintácticas que las mujeres y, por consiguiente, también observamos mayor cantidad de estructuras divergentes. Las estudiantes mujeres presentan importante divergencia en la estructura morfosintáctica artículo + sustantivo en lengua oral y escrita.

La segunda hipótesis que planteamos la encontramos como válida.

- El uso de las estructuras oracionales y morfosintácticas del castellano en lengua oral y escrita de los estudiantes bilingües tsimane' difiere de acuerdo a distancia geográfica.

Encontramos diferencias en el uso de estructuras oracionales y morfosintácticas, sin embargo, esta situación no se dio en la medida que esperábamos, sino a la inversa. Y, si bien se podría esperar que los estudiantes del área periférico urbano posean una conciencia normativa mucho más amplia que los estudiantes del área rural debido a su proximidad con los centros urbanos castellano-hablantes, fueron los estudiantes del área rural quienes presentaron mayor frecuencia de estructuras oracionales y morfosintácticas. Los estudiantes de periférico urbano mostraron baja frecuencia de uso de las diferentes estructuras oracionales y morfosintácticas que los estudiantes del área rural. Con relación a los estudiantes del área rural, estos informantes reflejaron mayor divergencia que los estudiantes del área periférico urbano. Estas divergencias se produjeron, principalmente, por interferencia de la lengua materna. La explicación que encontramos para comprender este fenómeno es que, si bien son los estudiantes del área periférico urbano quienes viven más cerca de los centros urbanos castellano-hablantes (hasta se podría esperar que éstos tengan más contacto de lenguas y, por ende, produzcan más estructuras), son los estudiantes del área rural quienes tienen mayor contacto con castellano-hablantes debido a que, es precisamente, en las áreas rurales donde se encuentran los centros de trabajo como los aserraderos y establecimientos de acopio forestal, y es ahí, donde precisamente se puede encontrar castellano-hablantes trabajando y manteniendo relaciones sociales y de comercio con los tsimane'. Creemos importante mencionar que los tsimane' sólo hablan castellano con castellano-hablantes, los tsimane' hablan su lengua en el hogar, en la escuela y en todas sus interacciones sociales. De esta manera, vemos que los tsimane' hablan castellano sólo con los comerciantes (*carayanas*) al realizar transacciones comerciales o en situaciones de trabajo que involucren a ambos protagonistas.

Consecuentemente, nos damos cuenta que las interacciones de los tsimane' con castellano-hablantes varían de acuerdo al movimiento de las familias tsimane' y también de acuerdo a la ubicación de las comunidades con centros urbanos o aserraderos.

Finalmente, y tras haber analizado en detalle las estructuras oracionales y morfosintácticas, y tras haberlas asociado con las variables sociales género y distancia geográfica, concluimos que la variable género es un factor importante que nos permite diferenciar estructuras del castellano de estudiantes varones y mujeres. La variable distancia geográfica es un factor que también plantea diferencias en las estructuras de los informantes del área periférico urbano y rural.

RECOMENDACIONES

Los trabajos relacionados con los pueblos indígenas, sobre todo a nivel lingüístico, han sido poco desarrollados o difundidos. Consideramos que a partir de este trabajo se podría hacer un estudio exhaustivo a nivel lingüístico no sólo del pueblo tsimane', sino también de otros pueblos indígenas de nuestro país.

Con relación a la metodología empleada en esta investigación, creemos que ésta aún puede ser mejorada en el sentido que el investigador podría pensar en otros mecanismos para la obtención de datos. Por ejemplo al registrar la lengua oral de los informantes, sobre todo en los tsimane', ésta debe ser guiada de otra manera, de tal forma que los informantes no se cohíban y puedan expresarse libremente.

Refiriéndonos a la sociedad tsimane', debemos indicar que es difícil cambiar los patrones culturales propios de un pueblo, estamos señalando el caso de la subordinación femenina⁷⁷ en particular. Por tanto, debemos comprender este fenómeno y más bien resaltar que los tsimane' promueven el mantenimiento de su lengua y se sienten orgullosos de su cultura. La mujer juega un rol importante en este aspecto. También debemos hacer énfasis en la baja asistencia escolar de las mujeres, que si bien se ha incrementado en los últimos años, ésta aún es baja. El rezago escolar es también un problema muy común en este pueblo indígena, y según los datos estadísticos, el departamento del Beni enfrenta esta situación con

⁷⁷ En la sección de anexos, las fotografías 3 y 5 muestran las actividades artesanales y domésticas que realizan las mujeres tsimane'.

el mayor porcentaje, por lo que también consideramos este aspecto, ya que las consecuencias de este fenómeno son funestas para la población escolar de nuestro país.

Sobre la distancia geográfica, pensamos que el mayor o menor dominio de las estructuras del castellano por parte de los tsimane' no está en función a su proximidad con centros urbanos castellano-hablantes, sino en función a su proximidad con centros de trabajo con gran concurrencia de trabajadores de habla castellana, donde los tsimane' también trabajan y se encuentran más expuestos a esta lengua. Por tanto, sería de gran ayuda para el mejoramiento del proceso de alfabetización de los tsimane', el contar con políticas que incentiven las relaciones socioeconómicas entre este pueblo indígena y pueblos castellano-hablantes.

Sobre la educación bilingüe que se imparte en los centros educativos tsimane', si bien la educación es bilingüe hasta el tercer grado de primaria, ésta debe continuar hasta la finalización de la escolaridad. El objetivo de un modelo de educación bilingüe de mantenimiento es formar al estudiante en dos lenguas, con capacidad para comunicarse en la segunda lengua, siendo la primera lengua la herramienta que lo lleve a la segunda lengua.

Sobre los actores que utilizan las lenguas tsimane' y castellano, sugerimos a estas poblaciones se desarrolle la oralidad ancestral, se incentive la producción oral a través de narraciones en lengua indígena. Al respecto, hemos comprobado que este tipo de acciones ocurre, aplaudimos y alentamos a que esta actividad continúe. Pensamos que se debe introducir el castellano como lengua de instrucción y que debe ir al lado de la lengua indígena. Es importante que los estudiantes adquieran una competencia básica en el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas, esta situación provocará que los estudiantes puedan desenvolverse satisfactoriamente en situaciones comunicativas con castellano-hablantes.

A continuación presentamos algunas sugerencias relacionadas con los procesos de alfabetización bilingüe para la elaboración de materiales educativos del castellano como segunda lengua. Estas sugerencias emergen del presente trabajo que nos permite precisar algunos aspectos morfosintácticos y oracionales donde nuestros informantes, estudiantes de 5° y 6° grado de primaria, han mostrado limitaciones importantes tanto en lengua oral como en lengua escrita.

En el plano oracional:

- Elaborar materiales educativos tomando muy en cuenta que la lengua tsimane' es aglutinante y el castellano una lengua flexiva.
- Enfatizar el orden regular de los constituyentes de las oraciones en castellano, como ser SVC.
- Establecer que en castellano existen verbos copulativos, elaborando ejercicios que permitan a los estudiantes la práctica de estructuras que contengan estos verbos.
- Establecer reglas claras sobre el orden de los adverbios en castellano.
- Trabajar en ejercicios en los que se incentive al uso de oraciones compuestas.

En el plano morfosintáctico:

- Incentivar ejercicios en los que el estudiante conozca la relación *artículo+ sustantivo* de acuerdo a género y número.
- Enfatizar en que el artículo no puede ser omitido en ciertos contextos.
- Hacer que los estudiantes reflexionen sobre el género gramatical de los sustantivos en castellano que en muchos casos es opuesto al de su lengua materna.
- Proporcionar más ejercicios en los que los estudiantes puedan desarrollar la estructura *sustantivo + adjetivo*.
- Proporcionar paradigmas adecuados sobre la relación *sujeto + verbo*.

Finalmente, recordemos que nada de esto podría llegar a concretarse si es que no se efectúan investigaciones mucho más profundas a nivel lingüístico sobre la estructura de la lengua tsimane'.

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

DIVERGENCIA

Alejamiento del lenguaje considerado como normal. Diferencias que se dan en el uso del castellano con relación al que establece la norma académica.

INTERFERENCIA

Fenómeno por el cual las estructuras lingüísticas ya aprendidas afectan perturbadoramente a las estructuras que se aprenden por primera vez. El sistema anterior interfiere, se mezcla con las nuevas estructuras a aprender.

NORMA LINGÜÍSTICA

Sistema de reglas de una lengua, obtenible a partir de las expresiones de que disponen los miembros de una comunidad lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

ALBÓ, X., (1995). *Bolivia Plurilingüe: Guía para planificadores y educadores Volúmenes 1 y 2*. La Paz: UNICEF-CIPCA.

APPEL, R., MUYSKEN, P. (1996). *Bilingüismo y Contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel. S.A.

BAGNO, M. (2004). *Preconceito Lingüístico*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.

BLANCO-IGLESIAS, S., BRONER, J. & TARONE, E. (1997). *Language use in Spanish Immersion classroom interactions*. En Eubank, L., Selinker, L., & Sharwood, M., (Eds) (1997). *The Current State of Interlanguage* (p. 241-254). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

CARDOZO, M. A. (1997). *Los cuentos ecológicos de la Luna*. Serie 1. Santa Cruz-Bolivia: Imprenta Boston.

CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. (2000). *Enseñar lengua*. Serie Lengua. España: Editorial Graó.

CASTILLO, F. G. (1988). *Chimanes, Cambas y Collas: Las relaciones interétnicas en las tierras bajas y tropicales del Beni*. La Paz: Escuela Profesional Don Bosco.

CHIRIBOGA, B. (1993). *Didáctica del Español como segunda lengua*. Serie pedagogía y didáctica 8. Primera edición. Quito-Ecuador: Ediciones ABYA-YALA.

DICCIONARIO MENTOR (1965). Cuarta edición. Buenos Aires: Editorial Sopena Argentina.

DIRECCIÓN DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE SAN BORJA (2003). *Estadística de Alumnos por Núcleo*. San Borja, Beni: Manuscrito.

DIRECCIÓN DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE SAN BORJA (2006). *Plan Anual de la Gestión Curricular para su aplicación en las unidades educativas bilingües Tsimane'*. Área de Lenguaje. San Borja, Beni: Manuscrito.

EL DIARIO, Decano de la Prensa Nacional. 1 de julio de 2007, p. 5. La Paz, Bolivia.

ESCARPANTER, J. (s/a). *Cómo dominar la gramática. Domine su lenguaje. Introducción a la Moderna Gramática Española*. Bogotá: Editorial Norma.

ESCOBAR, A. (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Perú Problema 18. Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

FERREIRO, E. (compiladora) (2002). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Primera Edición. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

FRANCO, D. (1990). *Revista El Borjano*. Año 6. No. 6. Santa Cruz: Imprenta Offset "Sirena".

GILL, W. (s/a). *A Pedagogical Grammar of the chimane (Tsimane') language*. Unpublished manuscript. Bolivia: New Tribes Mission.

GÓMEZ TORREGO, L. (1998). *Gramática didáctica del español*. Cuarta edición. Madrid: Ediciones SM.

GRAN CONSEJO TSIMANE' (2000). *Comunidades Chiman*. San Borja, Beni: Documento obtenido de la Base de datos del Consejo Tsimane'.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. Segunda Edición. México: McGraw-Hill.

IBARRA G., D. E. (1982). *Lenguas Indígenas de Bolivia*. La Paz, Bolivia: Librería Editorial “Juventud”.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2003). *Bolivia: Características Sociodemográficas de la Población Indígena*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Hacienda.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2006). *Población por localidades en base a los datos del Censo 2001 Departamento: Beni*. La Paz, Bolivia: Documento obtenido de la Base de Datos del INE.

LEWANDOWSKI, T. (1986). *Diccionario de Lingüística*. Segunda edición. Madrid, España: CÁTEDRA LINGÜÍSTICA, S.A.

LEY DE LA REFORMA EDUCATIVA, Ley N° 1565 (1994). Modificación del Código de la Educación Boliviana. La Paz, Bolivia.

LÓPEZ, L. E. (editor) (2006). *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*. PROEIB ANDES. La Paz, Bolivia: Plural Editores.

MACERA, J. (1995). *Problemática Educativa en las comunidades chimanes. Estudios de casos en el territorio indígena Tsimane’*. Departamento del Beni, Bolivia. La Paz, Bolivia: Informe de consultoría presentada a UNICEF.

MARTINEZ, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Segunda edición. México: Editorial Trillas.

MAYER, F., CAYMANI, C. (Eds.) (1999). *Aprenda Tsimane'*. Convenio DINAR, Gran Consejo Tsimane'. Primera Edición. Auspicios de la Embajada Real de los Países Bajos. La Paz, Bolivia: Grupo Editorial Anthropos.

MAYER, F., CAYMANI, C. (Eds.) (1999). *Noco y la mujer viuda*. Convenio DINAR, Gran Consejo Tsimane'. Primera Edición. Auspicios de la Embajada Real de los Países Bajos. La Paz, Bolivia: Grupo Editorial Anthropos.

MAYER, F., CAYMANI, C. (Eds.) (1999). *Conozcamos a los árboles*. Convenio DINAR, Gran Consejo Tsimane'. Primera Edición. Auspicios de la Embajada Real de los Países Bajos, La Paz, Bolivia: Grupo Editorial Anthropos.

MENDOZA, J. G. (1991). *El castellano hablado en La Paz. Sintaxis Divergente*. La Paz-Bolivia: Talleres Gráficos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés.

MENDOZA, J. G. (1992). *Gramática Castellana. Con referencia a la variedad hablada en Bolivia*. La Paz-Bolivia: Imprenta PAPIRO, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Mayor de San Andrés.

MILLER, J., WEINERT, R. (2002). *Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje*. En Ferreiro, E. (compiladora) (2002). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

MISIÓN NUEVAS TRIBUS (1990). *Quiero contarles unos casos del Beni*. No.2, *Castellano y Tsimane'*. Publicaciones Nueva Vida.

MISIÓN NUEVAS TRIBUS (1993). *Diccionario Tsimane' – Castellano y Castellano – Tsimane'*. Manuscrito no publicado (de uso interno en las comunidades). Bolivia: Edición Revisada.

MISIÓN NUEVAS TRIBUS (s/a). *Ji' Chäyitica' Naposcan Peyacdye' I. Tsimane'- Castellano*. Manuscrito de uso exclusivo en las comunidades. Bolivia.

MISIÓN NUEVAS TRIBUS (1992). *Ji' Chäyitica' Naposcan Peyacdye' II. Tsimane' – Castellano Chibin qui' sanac*. Tercera edición. Bolivia.

MISIÓN NUEVAS TRIBUS (1998). *Ji'chäyitidye' Napos Peyacdye'. Tsimane'- Castellano*. Bolivia: Publicaciones Nueva Vida.

MISIÓN NUEVAS TRIBUS (1995). *Tsun ra' chija' 1. Vamos a saber*. Quinta Edición. Cochabamba, Bolivia: Publicaciones Nueva Vida.

MISIÓN NUEVAS TRIBUS (1994). *Tsun ra' chija' 2. Vamos a saber*. Cuarta Edición. Cochabamba, Bolivia: Publicaciones Nueva Vida.

MISIÓN NUEVAS TRIBUS (1997). *Tsun ra' chija' Castellano*. Sexta Edición. Bolivia: Publicaciones Nueva Vida.

MORENO, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

MÜNCH, L., ÁNGELES, E. (1997). *Métodos y Técnicas de Investigación*. México: Editorial Trillas.

PELLICER, A. (1999). *Así escriben los niños mayas su lengua materna*. México: Plaza y Valdes editores.

PLAZA, P. (2006). *Reflexiones sobre la educación en pueblos indígenas de las tierras bajas*. En LÓPEZ, Luis Enrique (ed.) (2006). *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*. PROEIB Andes. Primera edición. La Paz, Bolivia: Plural editores.

PONTECORVO, C. (2002). *Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir bien?”*. En Ferreiro, E. (ed.) (2002). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Primera edición. Barcelona: Editorial Gedisa.

POPPE, R. (1999). *El Tigre y el Sur*. En CORREVEIDILE. *El Cuento Oral*. Revista Boliviana de Cuento N° 11. La Paz-Bolivia: Impreso en Magenta.

REAL ACADEMIA GALLEGA (2004). *Seminario de Sociolingüística 1994*. En López, H. *Sociolingüística*. Tercera Edición. Madrid: Editorial Gredos.

RIESTER, J. (1993). *Universo Mítico de los Chimane*. La Paz: HISBOL.

RODRIGUEZ, F., BARRIOS, I., FUENTES, M. (1983). *Introducción a la Metodología de las Investigaciones Sociales*. Editora Política / La Habana.

SAKEL, J. (2003). *A Grammar of Mosestén*. Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor, Katholieke Nijmegen.

SAUSSURE, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada S. A.

SECRETARÍA NACIONAL DE ASUNTOS ÉTNICOS, GÉNERO Y GENERACIONALES (1996). *Primer Censo Indígena Rural de Tierras Bajas. Bolivia 1994. Amazonía*. La Paz, Bolivia: Programa Indígena –PNUD.

SEMINARIO DE SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA REAL ACADEMIA GALLEGA (1994). En López, H. (2003) *Sociolingüística*. Tercera Edición. Madrid: Editorial Gredos.

SIGUAN M., MACKEY, W. (1986) *Educación y bilingüismo*. Madrid, España: Editado por Santillana / UNESCO.

SPICER-ESCALANTE, M. (2002). *La educación indígena en México: El caso de la comunidad Bilingüe Otomí o Hñähñú de El Decá, en el Valle del Mezquital*. En Revista Lengua N° 13. La Paz, Bolivia: Carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés.

SPOLSKY, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford Introductions to Language Study. Series Editor H. G. Widdowson.

TECLA, A., GARZA, A. (1974). *Teoría, métodos y técnicas en la investigación social*. Ediciones de Cultura Popular, S.A.

ZÚÑIGA, M. (1993). *Educación Bilingüe*. Serie 3. Materiales de Apoyo a la formación docente en educación intercultural bilingüe. UNICEF. Versión boliviana HISBOL.

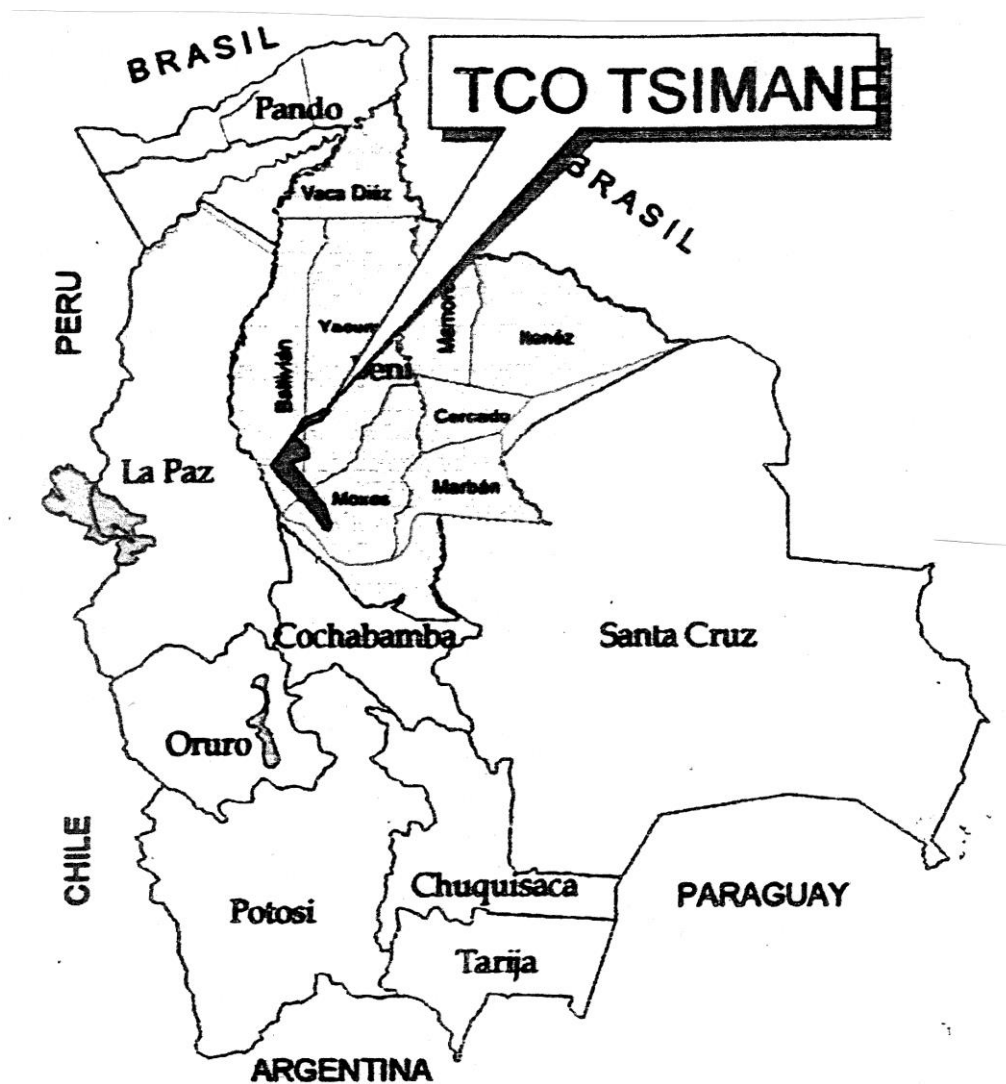
INTERNET

RUIZ PALOMAR, A.E. *El entorno sociolingüístico y los clíticos. Los usos pronominales y su enseñanza I*, www.cuadernos cervantes.com/art_34lalelo.html

SICHRA, I. *De eso no se habla pero se escucha. Conociendo y reconociendo el bilingüismo urbano*. En www.portail.sgsi.ucl.ac.be

TRUJILLO, I., ARZATE, E. *El papel de la mujer indígena en el mantenimiento o desplazamiento de la lengua*, RC25 Language & Society Newsletter. En www.crisaps.org/newsletter/winter2007/Mujer%20Indigena.htm

**ANEXO 1: MAPA DE UBICACIÓN DEL TERRITORIO TSIMANE'
(UNIDAD DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA CIDDEBENI, PGTI
TSIMANE', 2005)**



ANEXO 3

EL TIGRE Y EL SUR

Por las pampas un Tigre caminaba en busca de presas para cazar y comer. Al estar cerca de una montaña se encontró con el Sur. Muy amablemente se saludaron y comenzaron a conversar sobre muchos aspectos de la vida. En un momento de la charla, el Tigre le preguntó al Sur:

-¿Cómo es cuando vos te cuajas?

El Sur, con voz segura y convencido de su fuerza, le dijo:

-Todos los seres vivos que habitan en la tierra me tienen miedo. Los árboles caen con sólo tocarlos; la gente tiembla cuando me siente llegar; los animales, de horror, no saben qué hacer y se esconden en sus madrigueras.

Molesto por tanta arrogancia, el Tigre, riéndose del poderoso Sur, para no quedar en situación de inferioridad, le dijo:

-¡Ja, ja, ja! Yo soy más fuerzudo que vos.

Cuando me cuajo hago temblar la tierra.

La gente que me escucha bramar huye y se esconde. Los animales me tienen miedo y escapan al monte para que no los vea.

El Sur, al escuchar esta cadena de jactancias, le retó a una prueba. El tigre, sin posibilidad de negarse a una competencia para ver cuál de los dos era más poderoso, le aceptó.

-Primero demuéstrame que vos eres más poderoso –le dijo el Sur.

El Tigre se fue a una montaña y desde lo alto se puso a bramar con toda su



fuerza. Cuando sintió enronquecida su garganta se bajó hacia donde estaba el Sur. Pensaba que lo encontraría lleno de miedo, temblando como un animal de la selva. Pero el Sur, muy tranquilo, riéndose, le dijo:

-Je, je, je. Ni siquiera me asustaste un poquito. Yo sí te haré temblar, Tigre sonso.

-Te toca el turno, Sur -le dijo el Tigre-. A ver si eres tan poderoso como dices. El Sur se distanció un enorme trecho y en el cielo empezó a prepararse un mal tiempo. Al momento todo pareció oscurecerse debido a las negras nubes.

La lluvia cayó torrencial, fuerte, con viento, y el frío no se podía soportar. Lo que minutos antes había sido un calor húmedo y que hacía sudar al menor movimiento, de pronto se convirtió en absolutamente frío. El Tigre, que al principio demostró indiferencia, tuvo que esconderse en una chipazón para no quedar congelado.

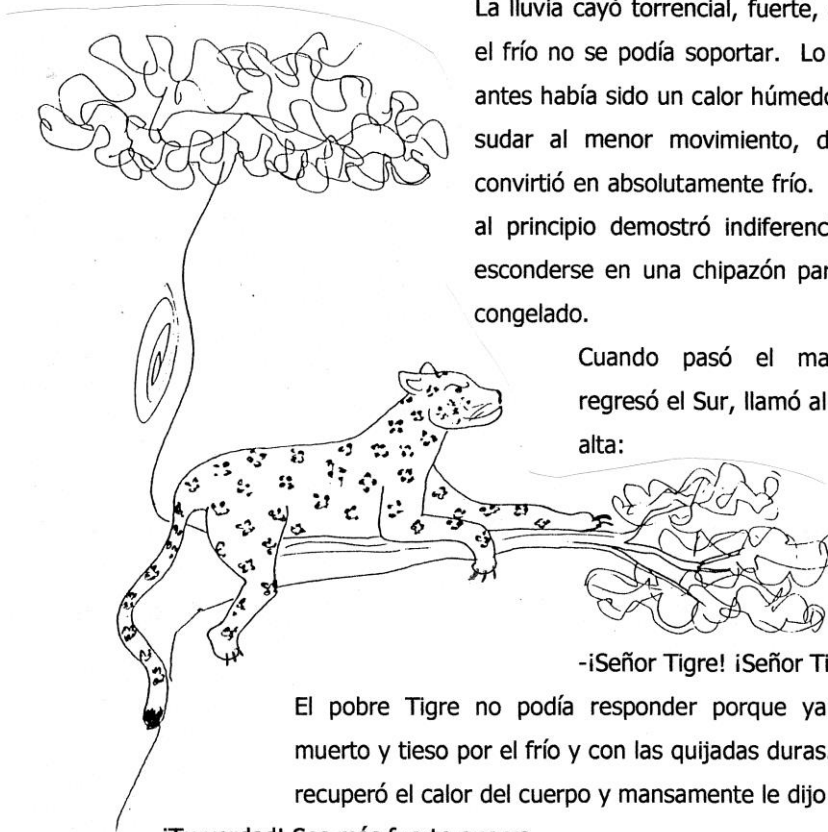
Cuando pasó el mal tiempo y regresó el Sur, llamó al Tigre en voz alta:

-¡Señor Tigre! ¡Señor Tigre!

El pobre Tigre no podía responder porque ya estaba casi muerto y tieso por el frío y con las quijadas duras. A las horas recuperó el calor del cuerpo y mansamente le dijo al Sur:

-¡Tu verdad! Sos más fuerte que yo.

(Cuento recogido por René Poppe en Tumi Chicúa, Beni)



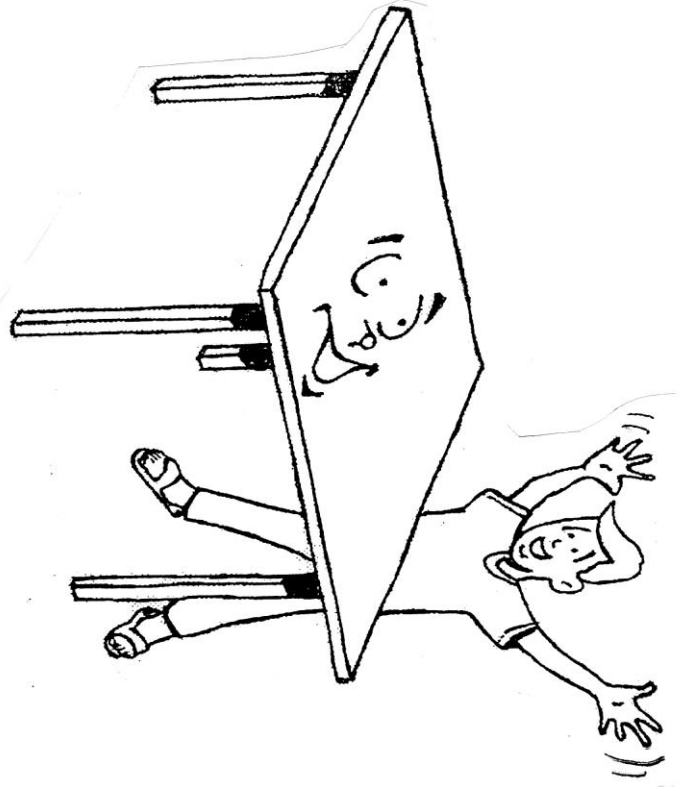
**ANEXO 4: HOJA DE REDACCIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL
CORPUS ESCRITO “EL TIGRE Y EL SUR”**

EL ARBOL MUSICAL

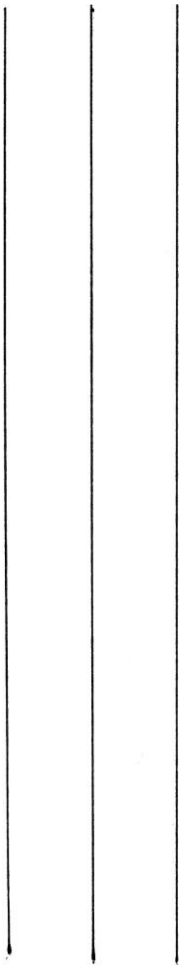
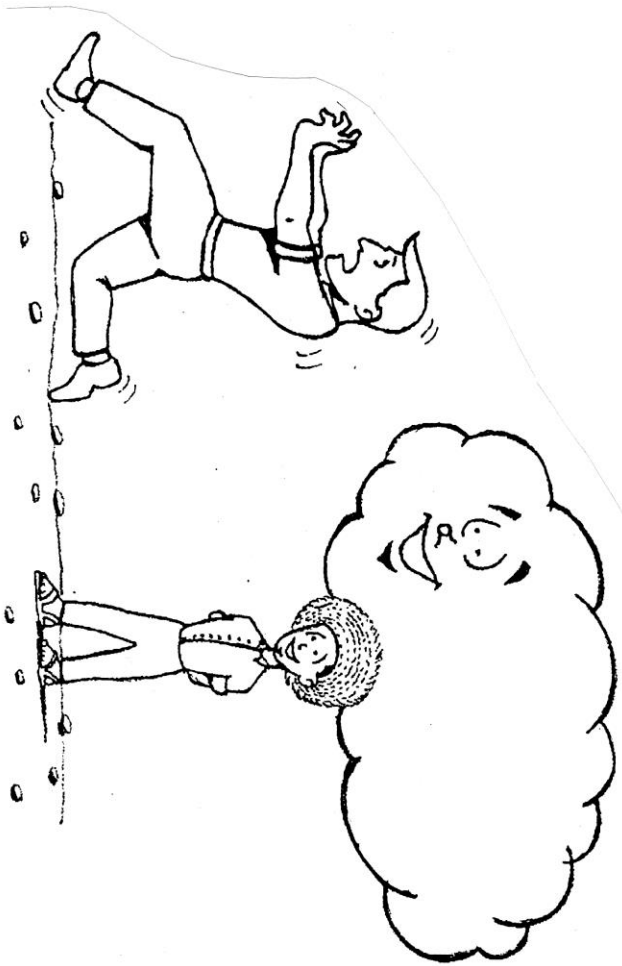
(MIGUEL ÁNGEL CARDOZO)











ANEXO 6

MUESTRA DEL CORPUS ORAL

PV3

ENC: Maito ¿no? con Juan Maito. Juan ¿qué es lo que te acuerdas del cuento?

INF: Está bien.

ENC: ¿Puedes contarnos el cuento?

INF: No puedo.

ENC: Un poquito lo que te acuerdes o sea lo que recuerdes del cuento. ¿De qué se trata el cuento?

INF: Se trata del tigre que... en pampa [...] se encontró el sur.

ENC: ¿Y qué pasó entre el tigre y el sur?

INF: es [...] quien es más fuerzudo ... que es nomás.

ENC: ¿y quién fue el más fuerzudo?

INF: El sur (ruidos).

ENC: ¿De los dos personajes el tigre y el sur quién te gustó más?

INF: Me gustó el sur_ _ _

ENC: ¿El tigre o el Sur?

INF: El sur.

ENC: ¿Por qué?

INF: Porque el sur cuando viene la gentes tiene miedo y los árboles cuando se toca el sur se caen.

ENC: Gracias.

PV4

ENC: Estamos con Jaime Cuata, Jaime ¿qué es lo que te acuerdas del cuento El Tigre y el Sur. ¿De qué se trata este cuento?

INF: El tigre.

ENC: ¿Qué pasa con el tigre?

INF: _ _ _

ENC: ¿Con quién se encuentra el tigre?

ENC: ¿y qué pasó entre los dos entre el tigre y el sur?

INF: ---

ENC: ¿en qué termina el cuento? ¿quién gana al final?

INF: El sur

ENC: ¿por qué por qué gana el sur?

INF: Es más poderoso.

ENC: Es más poderoso. Entre el tigre y el sur eh cuál de los dos personajes te gusta más?

INF: El sur.

ENC: ¿Por qué?

INF: Porque es poderoso.

ENC: ¿Y el tigre, qué te parece el tigre?

INF: --- (ruidos)

ENC: ¿No te parece que es poderoso?

INF: Es poderoso.

ENC: También?

INF: Sí

ENC: ¿Pero es quién es más fuerte el sur?

INF: Sí.

RV12

ENC: Estamos con Samuel Pache. Samuel quiero que me cuentes todo lo que recuerdes sobre el tigre y el sur.

INF: Está muy bien.

ENC: Aha ¿Qué es lo que más te gusta del cuento?

INF: El tigre y el sur

ENC: ¿Quién gana?

INF: Sur.

ENC: El Sur. Y de los dos personajes del tigre y el sur ¿cuál te gusta más?

INF: El tigre.

ENC: El tigre te gusta más.

INF: Sí.
ENC: ¿Por qué?
INF: Porque tiene fuerza.
ENC: Tiene fuerza. ¿Cuál es tu animal favorito? De todos los animales que conoces ¿El tigre de repente?
INF: Sí.
ENC: Ya. Gracias.

RV15

ENC: Ahora sí contame, lo que te acuerdes aquí en la cabecita
INF: (ruidos) En en en En la pampa caminaba ... tigre [...] es buena tigre ___
ENC: ¿Qué pasó entre el Tigre y el Sur?
INF: Ganó el Sur
ENC: ¿Cómo le ganó al tigre? ¿Qué pasó [pa] que le haya ganado digamos?
INF: Es frío
ENC: Mmm... ¿Frío?
INF: ___

RM19

ENC: Contame sobre el tigre y el sur
INF: dice que una vez iba un tigre en pampa estaba buscando presas y de pronto le encontró al sur se saludaron y estaban charlando.
ENC: ¿Y qué pasó?
INF: Le estaban hablando el tigre le preguntó al sur cómo es cuando te cuajas le dijo ___
ENC: ¿qué pasó, qué le dijo el sur?
INF: ___
ENC: ¿qué hace el tigre cuando se cuaja?
INF: Se endure.
ENC: Se endure. Ya pero qué dice en el cuento qué pasa, qué hace?
INF: ___
ENC: ¿En qué termina el cuento?

INF: ...el sur dice que se fue al nube (...) lluvia, frío y el tigre se fue en un chipazón y se vino el sur le gritó Señor Señor y el tigre no contestó porque estaba encogido (...) al poco rato dice que (...) tigre le dijo tú eres el... el ganador.

RM22

ENC: Todo lo que te acuerdes del cuento el tigre y el sur oralmente, a ver ¿de qué se trata?

INF: ___ (ruidos)

ENC: Si te gusta digamos cual de los dos personajes te gusta más el tigre o el sur por qué digamos no? ¿qué te parece cómo es el tigre, cómo es el sur cómo tú lo ves de acuerdo al cuento que has leído.

INF: ___ (...)

ENC: (ruidos) ¿y qué pasó?

INF: el tigre buscaba pero comida

ENC: ¿y?

INF: y por ahí dice que [...] caminaba por pampa y allá encontraba tigre, tigre dice que subía en un árbol ahí dice que el tigre se asusta el viento que estaba haciendo.

ENC: ¿qué más pasó?

INF: Se cayó.

ENC: ¿qué pasó al final?

INF: ___

ANEXO 7

MUESTRA DEL CORPUS ESCRITO

PV1

Dice que el tigre se fue

Por los pampa caminaban en busca de presas para sacar y comer.

Al estar cerca de una montaña se encontro con el sur.

muy amablemente.

El señor tigre yano responder porque ya estaba casi muerto.

muy pobre el señor tigre.

EL ARBOL MUSICAL

Figura 1: El hombre veo una palo muy Grande y Alli escoche una musica muy buena y com alegria

Figura 2: El hombre ya ecocharon la musica y después de yano quiere escuchar la musica de una palo y hacheado

Figura 3: El hombre ya ago una mesa Alli también canto emla medio de mesa, El hombre crito Fuerte.

Figura 4: Y Su pápa escocho una voz más alta, y corrio donde que el niño esta critando. y acaricio el masa metieron en Fuego.

Figura 5: y el palo musical ya quemado y su nube Sobiendo al arriba Alli tambien canto y el acerco el ñino.

PV4

El tigre mas poderoso que el sur.
Pero el Sur, le ganó el tigre
ja, ja, ja dijo el tigre
debajo de la montaña
vos eres mas fuersudo que yo
pero el sur mas tranquilo
el tigre estaba en árbol
le molesto al tigre del sur su arrogancia

EL ARBOL MUSICAL

Figura 1: El hombre y el árbol El hombre estaba en árbol y el hombre Estaba escuchando el árbol estaba cantando.

Figura 2: El árbol estaba contento y el hombre se bino con su acha bino a cortar el árbol y se quedó bravo el hombré.

Figura 3: El mesa estaba linpio' de repente el hombre se bino y el mesa estaba con su hojo y su Boca y el hombre se asustó y grító.

Figura 4: El mesa tenia Boca y el hojo poreso el hombre miró y se quemo se quedo bravo con su hijo el hombre tenia miedo y grítava.

Figura 5: El hombre y el vientó El hombre se miro el viento y el hombre tenia miedo y se corio y se fue y el viento ra rió.

RV2

Yo no sabe este cuento.

por los tigres caminaba en la pampa

llego el sur muy frersa

El tigre le preguntó al sur

El sur muy fuersudo

El tigre muy pobre.

EL ARBOL MUSICAL

Figura 1: El hombre come frota por que el hombre tengo miedo No miraba el bicho el hombre

El hombre picaron el mosquito

Figura 2: El hombre tomaron una palo porque el hombre quiere trabajo El palo canta en la
cai en muera El hombre muy feliz tumbar una palo

Figura 3: Una mesa grande tiene mosquito por que bichos en la mesa El hombre gritaban por
que mucho pensaban

Figura 4: El hombre llevo en la humo pon que mucho humo lleva El hombre mucho gritaban
porque no sabe en humo

Figura 5: Un hombre miraba una lluvia El hombre gritaban frerte poque mucho fuersa una
grade nublado

RV9

Un día el tigre caninava para buscar carne entonses dijo el tigre quebamos ganamos todos los
seres vivos que habitan en la tierra.

ganamos el sur

EL ARBOL MUSICAL

Figura 1: El Arbol muy hombre muy Arriba con sus gorja muy gran de cantan do Arriba

Figura 2: El hombre quire tomar el arbol tiene sus hoja y su Arto frore si puede tabie tabra

Figura 3: esta mesa muy grande una hombre habrando dijo ej jo dijo aHora ba mos a comer

Figura 4: El hombre bravo no es erpeto muy bravo

Figura 5: El hombre coriendo humu ay estaba

RV10

un dia el tigre caminaba por el pampa encontraban el zur

el tigre caen albol el tigre poble

el tigre buscando una carne quere comer

El zur gano el tigre miedo mocho frio

EL ARBOL MUSICAL

Figura 1: El arbol muy alto Hay un hombre arriba Con sus sonblia Cantando muy fuerte

Figura 2: El hombre muy bravo tomar el arbol no respeta noestro abuelo dijeron tiene dueño

Figura 3: Es ta mesa muy sirve quiere lleve ese mesa el hombre muy bravo

Figura 4: ese dueño bravo botar con su fuego ya todo quemado

Figura 5: El hombre esta escapandose al humo porque quiere a jugar humo yano quiere cantar

RM21

el tigre un día Fue con sur Por la pampa un tigre caminaba en buscar La presa para cazar y

comer cerca de una montaña se encontro con el sur se saludaron y comensoron a conversar La

Pampa hacer cuando me hago temblar la tierra

el sur con voz segura contraron con el tigre y el sur isiero una monte para Prueba el tigre
Fuerte desde el alto pero el sur muy tranquilo el dijo temblado primero el tigre

EL ARBOL MUSICAL

Figura 1: el nombre estaba Arriba de arbol y cantaba el arbol mucho y asustava muy colorado
y grito

Figura 2: y pensa asustava y después le va machetearía con acha y despue le tunvado el pato

Figura 3: el mesa estaba ablaba mucho el hombre mas avia y lleo el hombre y empeso hablar
y asustava el y grito

Figura 4: y despues le quemava el mesa estaba mirando y digo por que mes asusta mucho
nunca podra hablar el mesa

Figura 5: Cuando le quedo y el nube sunía al sielo y el hombre grito muy fuerte y bisparo

ANEXO 8: EJEMPLOS DE CORPUS ESCRITO

PV1

Dico que el tigre se fue
por los pampa caminaban en busca de
Presas, para sacar y comer.
Al estar cerca de una montaña se encontro con el sur,
muy amablemente.
El señor tigre, y no responder porque ya estaba
casi muerto.
muy pobre el señor tigre.

RM21

el tigre un dia fue con sur
por la pampa un tigre caminaba en
buscar la presa para cazar y comer
cerca de una montaña se encontro
con el sur se saludaron y comenzaron
a conversar la pampa hacer cuando
me hizo temblar la tierra

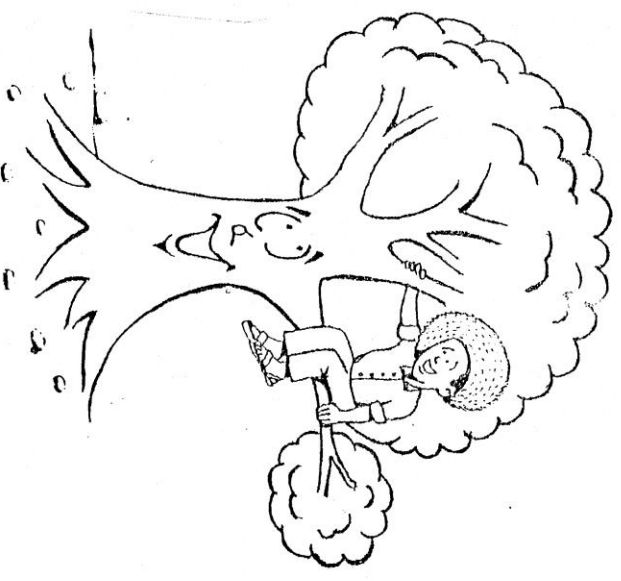
el sur con voz segura contraron con el
tigre # el sur hizo una mente para
prueba el tigre fuerte desde el alto
pero el sur muy tranquilo el día
temblado primero el tigre

✓ Prueba de comprensión
ILCM 1

ANEXO 8: EJEMPLOS DE CORPUS ESCRITO

EL ARBOL MUSICAL

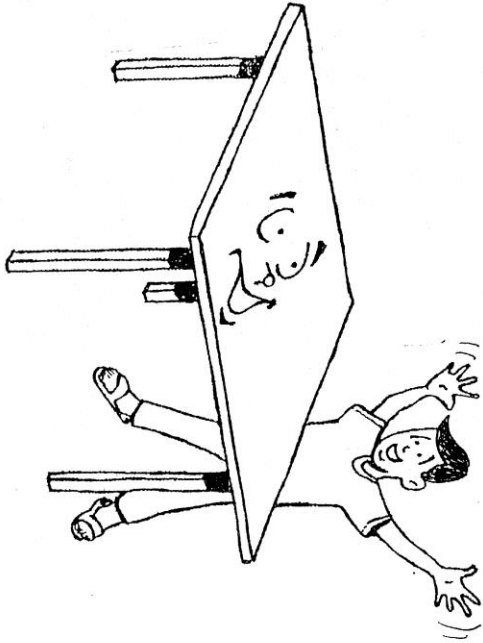
RV13



Abia un niño Jugaba al árbol
y cantando la canción
estaba cantando el niño
También cantaba con ella



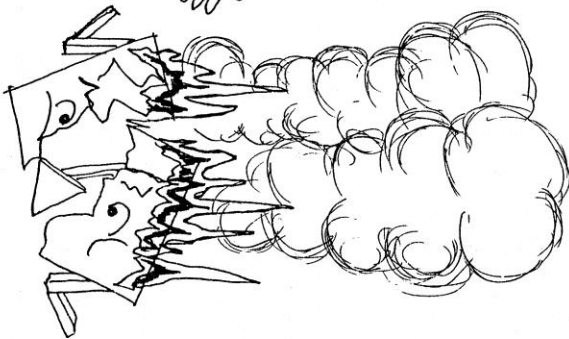
Un día hombre estaba tocando
El árbol y le habla ya hombre
Tenía miedo y cantar y
Elleba en su casa y su mujer

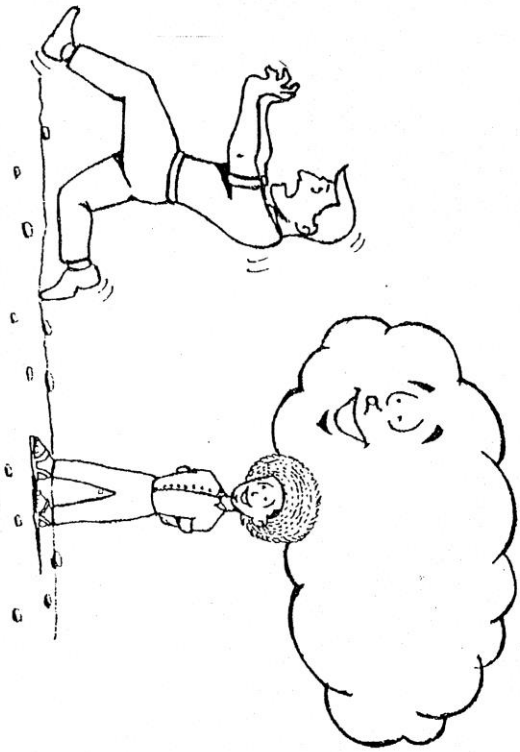


El hombre y se mesavlo
hablo el hombre Tenia miedo
y saca su mano se lemesa
y le dijo gueta la blanda



El hombre se gueme la mesa
la mesa llorax esta bu
llorando El niño el dijo a su
papa porque que más te mesa





El hombre mira al cielo y
piensa' nève el aire como
cara de hombre el corrio
may fuerte y se bala casa

ANEXO 8: FOTOGRAFÍAS



FOTOGRAFÍA 1
SITIO DE DESCANSO EN EL MONTE



FOTOGRAFÍA 2
ELABORACIÓN DE PAÑOS DE JATATA



FOTOGRAFÍA 3
MUJERES TSIMANE' REALIZANDO LABORES DOMÉSTICAS



FOTOGRAFÍA 4
LA FABRICACIÓN DE ARMAS: ACTIVIDAD PROPIAMENTE MASCULINA



FOTOGRAFÍA 5
MUJER TSIMANE' TEJIENDO UN MARICO (TRABAJO ARTESANAL)

ESCUELAS BILINGÜES TSIMANE' DE ESTUDIO



FOTOGRAFÍA 6
PROFESORES DEL NÚCLEO BILINGÜE HOREB
(PERIFÉRICO URBANO)



FOTOGRAFÍA 7
ESCUELA MULTIGRADO CENTRAL “LA CRUZ”



FOTOGRAFÍA 8
INFORMANTES DE LA ESCUELA CENTRAL “LA CRUZ”



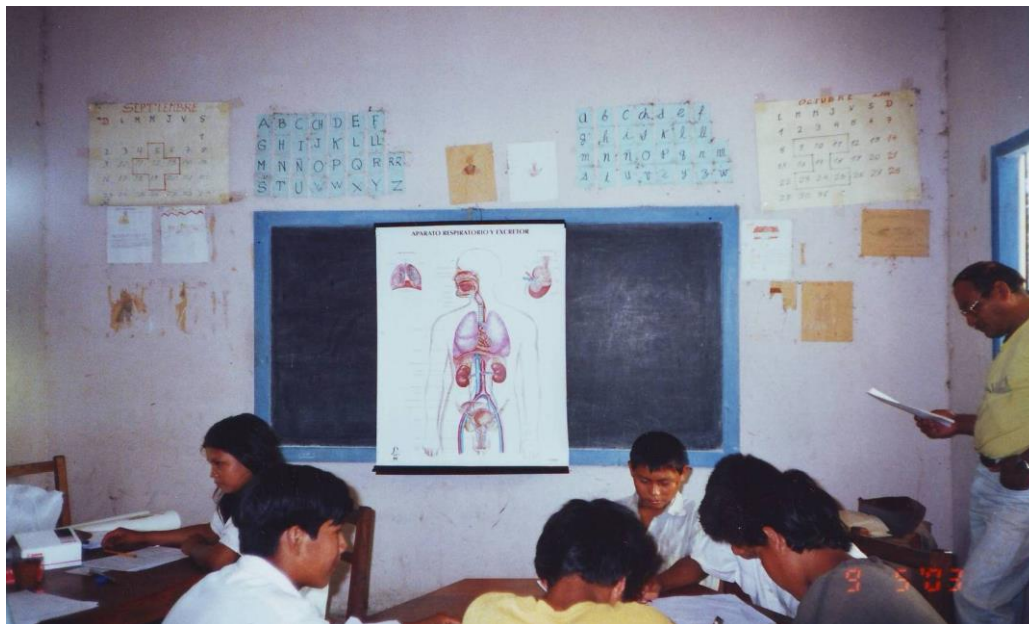
FOTOGRAFÍA 9
ESCUELA MULTIGRADO CENTRAL “SAN MIGUEL”



FOTOGRAFÍA 10
INFORMANTES DE LA ESCUELA CENTRAL “SAN MIGUEL”



FOTOGRAFÍA 11
ESCUELA MULTIGRADO CENTRAL “YARANDA”



FOTOGRAFÍA 12
INFORMANTES DE LA ESCUELA CENTRAL “YARANDA”



FOTOGRAFÍA 13
EN YARANDA CON NIÑOS TSIMANE'