

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2007

**EL ESPAÑOL ESCRITO DE ESTUDIANTES BILINGÜES EN LA UNIVERSIDAD
INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO: ESTUDIO DE
TRANSFERENCIAS LINGÜÍSTICAS**

Carmen Emilia Mina Viáfara

Ra Ximhai, mayo-agosto, año/Vol.3, Número 2
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 289-305



EL ESPAÑOL ESCRITO DE ESTUDIANTES BILINGÜES EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO: ESTUDIO DE TRANSFERENCIAS LINGÜÍSTICAS

SPANISH WRITTEN BY BILINGUAL STUDENTS IN THE INTERCULTURAL UNIVERSITY OF THE STATE OF MEXICO: SURVEY OF LINGUIST TRANSFER

Carmen Emilia **Mina-Viáfara**

Profesora-Investigadora de tiempo completo de la Universidad Intercultural del Estado de México, adscrita al Departamento de Lengua y Cultura. Correo Electrónico: carmenmina@hotmail.com.

RESUMEN

Esta investigación es el resultado de la evaluación de logros y aprovechamiento académico obtenidos por estudiantes en la materia de Lectura crítica y producción de textos en la Universidad Intercultural del Estado de México, en San Felipe del Progreso, durante el primer año escolar y además de la utilidad que para labor docente representa el comparar los resultados obtenidos de mi tesis *Transferencias lingüísticas del náhuatl al español en Santa Ana Tlacotenco* en la Ciudad de México con *las características del español de los bilingües español-mazahua en San Felipe del Progreso*, Estado de México.

Palabras clave: Náhuatl, Intercultural, Transferencias lingüística.

SUMMARY

This survey results from the evaluation of achievements and academical progress obtain by my students of the subject critical reading and texts production in the Intercultural University of the State of Mexico, in San Felipe del Progreso, during the first year and besides the profit to my teaching labour related to compare the results obtained of my thesis *Linguistics transfers from náhuatl to Spanish in Santa Ana Tlacotenco* in Mexico City with *the characteristic from spanish of bilingual spanish-mazahua in San Felipe del Progreso*, State of Mexico.

Key words: Náhuatl, Intercultural, Linguistic Transfers.

INTRODUCCIÓN

Una de las competencias terminales, más importantes, planteadas en esta materia es *el desarrollar habilidades de lectura crítica y escritura en español*, la lengua más usada para la instrucción en nuestra Institución. El programa de formación básica, en general, busca desarrollar habilidades de expresión oral y escrita en diferentes contextos académicos que los estudiantes deberán enfrentar a lo largo de su carrera. A pesar de que los resultados obtenidos en esta materia nos permitieron evidenciar muchos logros como excelentes desempeños orales en diferentes actividades académicas, reflexión acerca de las habilidades mentales necesitadas para el análisis de textos académicos, el uso satisfactorio de estrategias de análisis de información como mapas conceptuales, campos semánticos, organizadores gráficos y el logro de excelentes portafolios¹; y también a pesar de que pudimos evidenciar muy buenos resultados de la estrategia didáctica de consulta al experto de la cultura², persisten en nuestras aulas “el fantasma del no dominio de la gramática del español estándar”. Utilizamos este término debido a que ésta ha sido una de las tantas características evidenciadas en los estudiantes desde el inicio de labores escolares. Pensamos que una de las competencias terminales de un estudiante de la Universidad debe ser el leer y producir textos académicos, críticos aplicables en su comunidad o en cualquier otro escenario nacional o internacional, si así lo necesitara el estudiante.

Una de las hipótesis que plantea esta investigación es que los llamados problemas de redacción en la escritura de nuestros estudiantes, en muchos casos, se deben al contacto con las lenguas otopames; tanto de los estudiantes bilingües como de los monolingües, durante diferentes etapas de su vida, ellos han estado expuestos al substrato de las lenguas originarias de esta región o al adstrato proveniente del contacto entre alguna lengua de la región y el español de los bilingües; esta relación definitivamente incide en diferentes niveles del español, tanto en bilingües como en las generaciones de los monolingües en español.

¹ Una de las estrategias de trabajo propuestas para la materia de lectura y producción de textos por la Doctora Dora María Galindo (Asesora de la SEP para el Programa de Educación Intercultural Bilingüe).

² Esta estrategia nos permitió evidenciar el fortalecimiento de lazos afectivos entre abuelos y nietos además de motivar a los estudiantes a liderar acciones concretas dirigidas a la revaloración de su cultura.

La influencia del contacto de lenguas ha sido ampliamente demostrada por lingüistas como Thomason y Kaufman (1991), Appel y Muysken (1989), Suárez (1977), Hill J. y Hill K. (1999), Flores Farfán (1992), (1999), (2001), de León L. (1999), (2001), (2004) y otros. Lo mismo he evidenciado en mis estudios realizados en el español de bilingües y monolingües de Santa Ana Tlacotenco a partir del año 2000, los resultados demuestran que tanto el español de nietos de tercera generación y cuarta generación, como el de los abuelos bilingües presenta marcada influencia del sustrato del náhuatl, lengua originaria de esta región.

En la primera fase de esta investigación se comparan redacciones y relatarías de cuentos de ranas (FS)³ en el español de monolingües del Distrito Federal con redacciones y (FS) realizados por algunos estudiantes bilingües y monolingües de la Universidad, en la materia de lectura crítica y producción de textos, con este trabajo se quiere rastrear elementos de transferencia del mazahua al español de estudiantes de nuestra Institución. Inicialmente se observa el uso de preposiciones, concordancias de número y género y de frases conectivas, elementos que resultan ser más problemáticos en las redacciones de nuestros estudiantes. A través de esta comparación se propone demostrar que el contacto con el mazahua, en este caso específico, ha influenciado el español de nuestros estudiantes.

MARCO CONCEPTUAL

Interferencias lingüísticas

Según Weinreich (1968:1) el término de interferencia lingüística implica un reordenamiento de pautas que resultan de la introducción de elementos lingüísticos ajenos de una lengua en los dominios estructurados de otra; esto puede ocurrir a nivel fonológico, morfológico, sintáctico o léxico. Weinreich propone el estudio de los cambios de un sistema lingüístico por influencia de otro. Lastra⁴ (1997:172) critica esta propuesta, ya que

³ (FS) *Frog Stories*, “Cuentos de ranas”, instrumento utilizado por Slobin (1994) para el análisis comparativo de lenguas, el cual consiste en un cuadernillo con 24 dibujos con base en el cual un narrador crea una historia.

⁴ Lastra, Yolanda. (1997): *Sociolingüística para hispanoamericanos: Una introducción*. COLMEX. México. pag. 172-185

Weinreich no propone estudiar los cambios permanentes de las interferencias y presenta la definición de interferencias de Weinreich como: “La desviación de la normas de cualquiera de las dos lenguas en el habla de los bilingües debido a la familiaridad con más de una lengua”. Lastra advierte en forma prudente la necesidad de considerar que cuando las interferencias son usadas constantemente por los hablantes, pasan a ser cambios lingüísticos que pueden llegar a afectar permanentemente cualquier nivel de la lengua, como es el caso que nos ocupa, ya que se evidencian transferencias que tienden a producir cambios tipológicos permanentes en ambas lenguas debido al contacto. Según Weinreich, entre más diferencias hay en las lenguas contactadas, más posibilidades habrá de interferencia, sin embargo estos mecanismos tenderán a ser los mismos. Esto lo dice para referirse a las categorías fuertes o más estables de la lengua, las cuales tendrán mayor efecto en lo que él llama interferencia. En cambio, la predicción cambiará cuando las lenguas están genéticamente relacionadas, el bilingüe generará reglas automáticas de conversión, y tenderá a equivocarse en las excepciones. La metodología que hace parte de nuestra investigación, se basa en esta presunción, consiste en identificar las potenciales transferencias a través de la identificación inicial de una tipología de uso de las dos lenguas y la comparación posterior de los elementos disímiles o sospechosos de transferirse. La traducción morfema por morfema que se utiliza en la descripción lingüística sugiere esta potencialidad, dado que hablamos de réplicas o calcos morfosintácticos, como lo veremos en su oportunidad en el apartado de resultados. Diríamos que Weinreich no llegó a considerar en detalle lo que sucede cuando la transferencia es utilizada por monolingües, como además sugiere el presente estudio; esto implica que pierde su naturaleza de transferencia y pasa a ser un cambio lingüístico en cualquiera de los niveles de la lengua, lo que, con los años, produce tendencias de evolución de la lengua caso que hemos observado en el español de estudiantes en nuestra institución, tema con el que se contribuye modestamente en este estudio.

Hacia el Concepto de Transferencia

A diferencia de Weinreich, para evitar cualquier connotación negativa que el término interferencia pueda implicar, se utiliza el término *transferencia*. Nuestro propósito no es dar valores o calificar como bueno o malo un comportamiento lingüístico, ya que el

español de los hablantes bilingües de cualquier lengua originaria, ya sea mexicana o latinoamericana es continuamente estigmatizado, calificado como erróneo y además subvalorado, alegando en muchos casos, incapacidad del hablante para el aprendizaje. Este estudio; en realidad, observa y describe el fenómeno como el resultado lógico del contacto de una lengua con otra, el propósito de este análisis es descriptivo no prescriptivo. Reconocemos la propiedad ecológica de las lenguas que menciona Haugen (1972)⁵, quien afirma que las lenguas no son “estructuras monolíticas”: las califica como seres vivos, cambiantes; que no son estáticas e inamovibles; sino que tienen la capacidad de cambiar de acuerdo con el medio ambiente en el cual están. Estudios de este tipo no sólo tienen la obligación de describir o hacer propuestas para la enseñanza de una segunda lengua, sino además exhortar a que sean respetados los derechos lingüísticos que los bilingües tienen a hacer uso del español como su segunda lengua, sin necesidad de ser subvalorados por el uso que ellos hagan del mismo. No afirmamos que en el discurso del bilingüe no existan errores auténticos, pero defendemos el derecho que éste tiene a ser respetado y a que el profesor considere sus características lingüísticas dentro de la planeación educativa en el aula de clase. Es decir, no en todos los lugares del territorio mexicano se debe planear pensando sólo en los estudiantes monolingües en español.

Este concepto de transferencia también considera que la influencia de una lengua en otra no se da en un solo sentido como lo plantean las teorías conductistas sobre el aprendizaje de las lenguas que sólo enfocan su atención en la lengua meta. Esta teoría plantea que las características de la primera lengua, el (L1), tenderán a influenciar el aprendizaje de la segunda lengua, el (L2), y viceversa, sobre todo se tienen en cuenta las similitudes y diferencias de las lenguas como predictores de las dificultades de aprendizaje del L2. Esto con base en Selinker (1983)⁶ quien se fundamenta en Lado (1957) y desarrolla la estrategia del análisis contrastivo con la que se determinan las transferencias del aprendizaje en transferencias *positivas o negativas*: Definiendo las positivas como las formas usadas parecidas del L1 que inconscientemente se utilizan en el L2, lo cual facilita el aprendizaje, ya que son normas parecidas; en las transferencias negativas se encuentran normas o

⁵ Citado en Hill & Hill (1994:75).

⁶ En Keith Johnson and Hellen Johnson. (1998:353).

formas del L1 parecidas a las del L2 que difieren o tienen otras funciones, lo cual conduce a errores en el habla del aprendiz. Por lo tanto, se considera que aunque por razones de organización sistemática se realiza un corte del objeto de estudio en dirección del mazahua al español, se parte del conocimiento que en el contacto de lenguas los efectos “van y vienen”; es decir que ambas lenguas se ven afectadas y es probable encontrar que los cambios que se observan en una lengua, permitan cambios en la otra. Existe una relación real de causa-efecto en la cual participan las lenguas y lógicamente esto se refleja en el habla cotidiana de los bilingües y hasta en la de los monolingües expuestos al sustrato de la lengua que en este caso es desplazada, como lo son las lenguas otopames. Si bien es muy interesante y útil hacer estudios de análisis contrastivos para determinar y dar cuenta de las transferencias de las lenguas otopames al español y viceversa; primeramente este estudio se centra en la aproximación a una descripción de las formas resultantes en el español de los bilingües debido al contacto entre dos lenguas (español-mazahua). Pretendemos que estudios de este tipo faciliten y sean la base preliminar para estudios posteriores sobre aprendizaje de las lenguas. Es importante aclarar que estos primeros datos han sido tomados de bilingües mazahuas.

El tipo de transferencias que se estudian son tanto de sustrato como las de adstrato, nos centramos en los cambios que sufre la tipología de las lenguas por el contacto. El estudio no considera mayormente los factores sociales que influyen o motivan el cambio, más bien, inicialmente, se describe el uso real de los hablantes. En esta primera parte se documentará las tendencias de uso de español de los bilingües (mazahua-español) y monolingües expuestos al adstrato del español de los bilingües, queda pendiente para una entrega posterior la documentación de las tendencias del uso del mazahua de los bilingües y la comparación con las formas estándares documentadas. Odlin (1992) presenta ejemplos⁷ de este tipo de estudio en el hebreo-inglés, un superestrato irlandés que evidencia influencias del sustrato irish gaélico. También Shridar & Shridar (1992) argumentan que muchas variedades indígenas del inglés han adquirido su distintividad debido al proceso de transferencias de sustratos por la influencia de las lenguas originarias en el inglés de Estados Unidos de Norte América. Argumentos de este tipo son una buena

⁷ Ejemplos de Odlin y Shidrar & Shidrar (1992) en Thomason, G. (1988).

base para afirmar que se transfieren elementos lingüísticos de las lenguas otomangués al español de esta región.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Características más frecuentes en los cuentos de ranas (FS) en español de los bilingües en la UIEM

A continuación se describe el uso de los conectores, preposiciones, concordancia de género y número encontrados en las FS de estudiantes bilingües y monolingües expuestos al sustrato o al adstrato del mazahua. Definimos el *sustrato*⁸ como la influencia que ejerce la primera lengua aprendida (en este caso el mazahua) sobre cualquier otra que se aprenda, ya sea en una enseñanza formal o informal, esta influencia puede ser en diferentes niveles de la lengua como en pronunciación, estructuras de oraciones, vocabulario o diferentes aspectos de la competencia comunicativa. Y el *adstrato* se define como los rasgos de una lengua resultantes del contacto con una lengua colindante. En este caso estudiamos el adstrato en el español debido al contacto con el mazahua.

En el cuadro (1) tomamos cuatro FS realizadas por estudiantes de la UIEM, todos con diferentes grados de bilingüismo, dos hablan y entienden la lengua mazahua y uno entiende pero no habla mazahua y el cuarto tiene abuelos bilingües pero no habla y dice tener muy poca comprensión de lo que se dice en mazahua. En el cuadro (2) tenemos cuatro hablantes monolingües de español que viven en la Ciudad de México, ellos nos servirán como modelo de referencia del español estándar mexicano, nunca han estado expuestos a alguna lengua originaria, sólo han estado expuestos a algunas clases de inglés como parte de sus programas académicos: Dos de ellos estudian en la UNAM, otro trabaja en una oficina pública del Gobierno Federal y otro es docente de maestría y doctorado en la ciudad de México.

Describiremos inicialmente: El uso de conectores, algunos adverbios, y diferentes aspectos gramaticales como la concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo o entre

⁸ Tomado de Platt, Weber & Ho. (1984). En Richards J., Platt John y Platt Heidi. (1996:363).

el sujeto y un verbo. Escogimos estos elementos, como lo habíamos mencionado anteriormente, ya que resultaron ser aspectos problemáticos en diferentes ejercicios de redacción realizados por los estudiantes en la materia de Lectura crítica y producción de textos. Definimos a los conectores⁹ como aquellas palabras o también frases que conectan ideas las cuales pueden ser: de oposición, de explicación, de adición, de ejemplificación, de secuencia, de simultaneidad o conclusión.

Por ahora, respecto del mazahua podemos decir que no tiene concordancia de género, ni número y que lo más probable es que los problemas de concordancia de género y número que se presentan en las redacciones se deban a estas características gramaticales del mazahua, y respecto del uso de conectores tenemos que reconocer que será necesario profundizar en el uso de ellos en mazahua, para determinar si el uso que hacen algunos bilingües de ellos se deba atribuir exclusivamente a la influencia del mazahua en el español de la región. Aclaremos que los números en la parte superior de la tabla representan al narrador, (por razones de privacidad se prefiere omitir nombres), en la columna del extremo izquierdo se describen diferentes usos que los narradores han hecho de los conectores, los adverbios, los indicadores de géneros u otros aspectos que se consideraron relevantes incluir.

Respecto del adverbio **donde** podemos decir que parece ser productivo como comodín, observemos en la columna 1, en el primer cuadro, donde se utiliza adverbio de lugar **donde** por el pronombre relativo **cual**, además si analizamos la compleja construcción nominal que nuestro narrador utiliza para expresar que para *el niño es difícil vencer al venado*, tenemos que se utiliza el pronombre **el** (*es muy difícil para él competir, luchar contra él*) lo que confunde a los referentes, no es fácil distinguir entre el niño o el venado; el narrador, en realidad, desea enfocar su atención en la dificultad que tiene el niño para vencer el venado, además se vale del recurso de la reiteración de la idea, utilizando palabras, como: *difícil para competir, luchar contra*.

⁹ Tomado de Richards J., Platt John y Platt Heidi. (1996:77).

Cuadro 1. Características más frecuentes en la (FS) en español de los bilingües en UIEM.

Característica descrita	1	2	3	4
Uso de adv. de lug. por un pronombre relativo	<i>y se encuentra con un venado <u>en donde...</u> es muy difícil para él competir, luchar contra él.</i>			
	<i><u>en donde</u> por <u>con el cual</u></i>			
Pron rel. por adv de lug.			<i>el perrito está (¿?) un árbol <u>que(¿?)</u> está colgado una, de este... casa de una avispa.</i>	
Adv. de lugar por uno de tiempo	<i>Hubo un día <u>en donde</u> un niño con su el perro <u>en donde</u> por <u>cuando</u></i>			
Omisión conector		<i>falta <u>mientras</u> Entonces la ranita se le ocurrió salir (¿?) Juanito y su perrito(¿?) bien dormidos profundamente</i>		
Omisión preposición				<i>el perrito esta(¿?)un árbol</i>
Relación coherente forma de conector inadecuada.	<i>pero sin en cambio el perro ladra, ladra en busca de la ranita</i>			
Uso inadecuado de preposiciones	<i>asomar <u>en</u> la ventana. por asomar <u>a</u> o asomar <u>por</u></i>	<i>después se disponen a ir <u>en</u> el bosque <u>en</u> todos lados a buscar. por ir <u>a</u></i>	<i>se lleva una ranita chiquita <u>de</u> la mano. por <u>en</u> la mano</i>	
Concordancia de género	<i>sujeto +adjetivo. ellos se dan cuenta, de que <u>la ranita</u> buscaba a sus familiares y que <u>no estaba solo</u></i>	<i>sujeto + adjetivo. un <u>tronco</u> de <u>esos</u> que están <u>abiertas</u> en el medio</i>	<i>determinante + sustantivo. y que le hace <u>un señal</u> de que guarde silencio</i>	<i>género del pronombre. la primera noche <u>lo</u> (rana) estuvieron buscando debajo de la cama <u>les</u> llegó un venado por detrás <u>le</u> corneó y <u>lo</u> arrojó a un río su mejor amigo <u>es</u> la rana y el perro</i>
Concordancia número en los pronombres				
Concordancia de número en El verbo				
Omisión determinante		<i>también (¿?) perrito que había...</i>		
Codificación de doble trayectoria de movimiento			<i>y se cae <u>para abajo del suelo.</u> el niño, este... sobresale <u>arriba</u> del agua</i>	

En la columna 3, en el cuadro siguiente donde se describe el uso de pronombre relativo por adverbio de lugar, tenemos lo contrario la ausencia de **donde**, el narrador utiliza un pronombre relativo en vez de usar el adverbio de lugar **donde**, veamos: *El perrito está (¿?) un árbol **que(¿?)** está colgado una, de este... casa de una avispa.* En la columna 1, en cuadro siguiente, tenemos el uso del adverbio de lugar **donde** por un adverbio de tiempo, el narrador dice: *hubo un día **en donde** un niño con su el perro...* la forma estándar usaría **cuando**.

En el Cuadro de omisión de conectores, en la columna 3, vemos que el narrador describe así: *entonces la ranita se le ocurrió salir (¿?) Juanito y su perrito bien dormidos profundamente*, utiliza esta construcción para describir dos acciones simultáneas, la primera la ranita sale y la segunda que mientras tanto Juanito y su perrito están bien dormidos; el narrador decide enfocar su atención en los dos hechos simultáneos, pero pierde de vista la relación de simultaneidad de los hechos.

En el subsiguiente cuadro observamos, la ausencia de la preposición **en** y una construcción nominal compleja para expresar que *el perrito está colgado en un árbol donde está la casa de una avispa.*

Continuando con el uso de conectores, notamos en el siguiente cuadro que la relación entre las dos ideas guardan una relación coherente de oposición, pero la forma usada **pero sin en cambio** es usada por **sin embargo** o **pero**.

Respecto de las preposiciones, frecuentemente se observó el uso de una preposición en reemplazo de otra, como en el caso de **en** por **a**. Por ejemplo: en la columna 1, en cuadro de uso inadecuado de preposiciones, tenemos asomarse **en** por asomarse **a** o asomarse **por**, o en la columna 2 tenemos ir **en** el bosque por ir **al** bosque, en la columna 3 tenemos llevar **de** la mano por llevar **en** la mano, es importante aclarar que en el caso de la columna 3, la persona estaba describiendo a un niño que llevaba algo en su mano y utilizó la preposición **de** para describir este hecho.

Una de las características más frecuentes son las no concordancias de género: En la columna 1 tenemos, la no concordancia entre ranita y solo; en la columna 2 tenemos la no concordancia entre tronco y de esos abiertas en el medio; en la columna 3 tenemos la no concordancia entre el determinante y el sustantivo un señal; lo mismo que en el ejemplo de la columna 4, en la *primera noche lo (se refiere a la rana) estuvieron buscando debajo de la cama* Además vemos en esta misma columna que no hay concordancia de número entre los sujetos, el adjetivo y el verbo su mejor amigo es la rana y el perro.

Notamos además omisiones de determinantes, como en la columna 2, *también (¿?) perrito que había...*

Para finalizar hacemos mención que sólo un narrador presentó doble codificación de trayectoria, lo observamos en la columna 3, el narrador enfoca enfáticamente su atención en la trayectoria del movimiento y dice: *y se cae para abajo del suelo el niño, este... sobresale arriba del agua*; este fenómeno resultó ser recurrente en los hablantes bilingües y monolingües de Santa Ana Tlacotenco, mientras que en los bilingües español mazahua no parece serlo, es probable que esto sea por las características tipológicas del náhuatl¹⁰, de todas formas para definir este asunto necesitaríamos profundizar en las construcciones de movimiento del mazahua.

Características más frecuentes de las (FS) en español de monolingües del D.F.

A continuación con el propósito de caracterizar el español que nos interesa, presentamos una descripción del uso de estos mismos aspectos gramaticales en dos estudiantes universitarios de la UNAM y dos profesionales socializados de la Ciudad de México, personas que nunca han estado en contacto con lenguas otomangues. Observamos que los conectores más usados en las narrativas del español de DF son los de secuencia, el más usado de estos conectores fue *después*, podríamos asociar en esta clasificación los

¹⁰ Mayor información en Amith, J. (1988): The use of directionals with verbs in the náhuatl of Amayaltepec, Guerrero, en: Smoke and Mist. Mesoamerican studies in memory of Thelma, D. Sullivan. Ed J. Kathryn Josserand and Karen Dakin. BAR International Series 402 (ii). O en mi tesis por publicar

conectores de simultaneidad. Mientras que en las narrativas de nuestros estudiantes, las secuencias tendieron a marcarse con la conjunción *y*. cabe anotar que este uso de marcadores de secuencia probablemente sea inducido por el instrumento, ya que el mismo instrumento demanda la construcción de una narrativa, género que exige la marcación secuencial de los hechos que se narran en nuestra historia.

Cuadro 2. Características más frecuentes en la (FS) en español de los monolingües de la Ciudad de México.

Características descritas	1	2	3	4
Conector explicación	<i>porque</i>	<i>porque, ya que</i>	<i>porque, pues</i>	
Conector de secuencia	<i>Después</i>	<i>Entonces</i>	<i>entonces, pues, al día siguiente</i>	<i>posteriormente, después</i>
conector de simultaneidad	<i>mientras, entre que</i>		<i>mientras, en esos momentos, ahora</i>	<i>mientras, en ese momento, de pronto</i>
Oposición	<i>Pero</i>	<i>pero, más bien</i>	<i>por el contrario, pero, sin embargo</i>	<i>sino</i>
Relación coherente forma inadecuada del conector			<i>*Por el contrario</i> <i>(falta en vez de) más que en encontrarla, salió Pinki por la ventana</i>	
Adición	<i>también</i>		<i>además</i>	
uso inadecuado de adición		<i>Bueno estuvo buscándolo por todos los rincones, así por los hoyos y los hormigueros</i>		
Conclusión ejemplificación		<i>finalmente</i> <i>Así como</i>	<i>finalmente</i>	<i>Al final de la historia</i>

En la misma frecuencia de uso encontramos los conectores de oposición, estos introducen frases que expresan ideas opuestas, el más frecuente fue *pero*, en el uso de este tipo de conectores encontramos en la columna 3, un caso de uso inadecuado del conector de oposición, la persona entiende la idea que quiere expresar, pero dentro de su repertorio lingüístico la elección que hace no es la más adecuada, el hablante introduce su idea utilizando la frase ***por el contrario***, la cual acompaña con ***más que***, produciéndose confusión en la idea de oposición que pretende introducir el hablante; una opción más afortunada podría ser *en vez de* para producir una frase como *Por el contrario, en vez de encontrarla, salió Pinki por la ventana*.

El segundo grupo de conectores más usados fueron los de explicación y los de conclusión; dentro de los conectores de explicación el más favorecido fue *porque*, utilizado para introducir ideas aclaratorias, para introducir ideas conclusivas el conector más usado fue *finalmente*. Los conectores menos usados fueron los de adición y los de ejemplificación, hacemos notar en la columna 2 que uno de nuestros narradores hizo uso inadecuado al introducir ideas de adición, en este caso el hablante enlistaba todos los lugares donde se había buscado la ranita, utiliza *así* para mencionar otro lugar donde también se buscó a la ranita, veamos: *Bueno estuvo buscándolo por todos los rincones, así por los hoyos y los hormigueros*; Una propuesta para esta frase podría ser *bueno estuvo buscándolo por todos los rincones, también por los hoyos y los hormigueros*

Respecto del uso de preposiciones la tendencia de uso estuvo más cerca de la forma estándar del español, lo mismo que en el uso de concordancias de género y número entre el sustantivo y adjetivo, y entre los sujetos y el verbo

Comparaciones de los grupos de narrativas

Respectos de los conectores podemos decir que en ambas narrativas, los más usados fueron los de secuencia y de simultaneidad, definitivamente pensamos que esto se debe a las características de las narrativas, en este género se deben marcar las secuencias de tiempo entre un acontecimiento y otro, además la delimitación de los espacios donde ocurren los hechos narrados. Los conectores más usados en todas las FS fueron *después, y, entonces*, le siguen en frecuencia *posteriormente y al día siguiente*.

El siguiente grupo de conectores más usado fue el de oposición, *pero* fue el más usado en ambas narrativas, hacemos notar también que en ambas narrativas se presentaron problemas en el uso de las formas de los conectores, a pesar de que el narrador entendía las ideas que conectaba, presenta problemas en la forma del conector de oposición que usa, esta característica se presentó una sola vez en el grupo de los monolingües en español, mientras que en el grupo de los bilingües fue más evidente.

Los conectores de explicación también fueron usados en todas las narrativas, el más usado fue *porque* y segundo fue *pues*. Se observa que en las narrativas de los bilingües hay tendencias a establecer esta relación a través de unir dos oraciones que describen una secuencia, por ejemplo: *el perro se esconde, se asustó* o con el uso de la preposición *por*: *El perro asustado por las avispas se esconde*.

Los conectores menos utilizados fueron los de ejemplificación, de conclusión y de adición, sólo se encontraron en las FS de los monolingües de la Ciudad de México. En las narrativas de los bilingües sólo un narrador utilizó una frase conectora para indicar que se finalizó el texto, el resto utilizó recursos narrativos como: *el niño decía: “adiós” o y fueron muy felices*. Respecto del español de los bilingües se observan las siguientes tendencias:

En uso de conectores:

1. Omisión de conectores, simplemente se presenta dos oraciones pero no hay palabra que las conecte estableciendo relación entre ellas, como en: *Entonces la ranita se le ocurrió salir,(¿?) Juanito y su perrito bien dormidos profundamente*, aquí faltaría el conector *mientras*.
2. Uso de pronombres relativos en vez de el conector, por ejemplo: *vieron que allí estaba su ranita; entonces Juanito se pone muy feliz, feliz, feliz y también perrito **que** había encontrado a su ranita*. El conector más adecuado sería *porque*.
3. Se establece relación correcta de ideas pero uso inadecuado de la forma del conector, es el caso de la relación de oposición para la cual se utilizó la forma: *pero sin en cambio*.

El adverbio de lugar *donde* puede tener las siguientes funciones:

1. En reemplazo del adverbio de tiempo *cuando*.
2. En reemplazo de un pronombre relativo
3. Uso de un pronombre relativo en vez del adverbio de lugar *donde*

Respecto de las preposiciones se puede decir:

1. Que se presenta omisión de ellas
2. que se confunde su función
3. Algunas veces no corresponden al verbo con el cual se usan

En los asuntos de concordancia se observa que:

1. Son frecuentes las faltas de concordancia de género entre sustantivo y adjetivo
2. Son frecuentes las faltas de concordancia de número entre el sustantivo, el adjetivo y el verbo.
3. No es frecuente pero si se observó la omisión del determinante del sustantivo

Doble codificación de trayectorias de los movimientos: Aunque no fue frecuente, se presentó la codificación de trayectoria en el verbo y se reforzaba a través de preposiciones.

CONCLUSIONES

Debemos tener en cuenta que la estructuración mental de la gramática es hecha en las primeras etapas de adquisición del lenguaje y que los recursos gramaticales provistos por la primera lengua, inevitablemente mediarán en el aprendizaje de cualquier segunda lengua aprendida. Según (Ochs y Schieffelin 1995:91)¹¹ lo único necesario para el desarrollo de la gramática en el niño es que el niño esté involucrado cotidianamente en el núcleo sociocultural de su comunidad. El 90% de nuestros estudiantes han sido socializados en comunidades donde siempre han habitado pueblos originarios del Estado de México, más del 40% de ellos ó son bilingües o tienen algún grado de bilingüismo, esto implica que sus construcciones mentales del español en mayor o menor grado están mediados por primera lengua o por la primera lengua de sus padres, Además podríamos decir que más del 80% han estado expuestos al adstrato del mazahua en el español o al substrato del mismo, por lo tanto, nuestra planeación curricular, indudablemente, debe tener en cuenta estas características, no planeamos sólo para monolingües en español, un porcentaje importante de nuestros estudiantes presenta algún grado de bilingüismo. El establecer los niveles de bilingüismos nos ayudaría en las estrategias de enseñanza en las lenguas originarias y de cualquier otra lengua que se quiera enseñar, lo mismo que en las estrategias para enseñanza en cursos lectura crítica y producción de textos y corrección idiomática, urgen estudios donde se dé a conocer más detalles sobre la estructura tipológica de las lenguas otopames, para así poder predecir los posibles problemas en el aprendizaje que enfrentarán nuestros bilingües y poder dar respuestas concretas a estas dificultades.

Por ahora pienso que sería muy útil incluir en los ejercicios de redacción estrategias para el uso estandarizado de frases conectoras, preposiciones y concordancias gramaticales, ya que la comprensión del uso de los mismos definitivamente ayudará a la mejor comprensión y redacción de textos. Debemos ser sensibles a la realidad circundante y reconocer que así como hay estrategias de enseñanza y libros sobre los errores más frecuentes de aprendices del inglés, del francés o el alemán o cualquier otra lenguas de tradición escrita, se hace necesario hacer este tipo de registro en los hablantes de lenguas de tradición oral, actividad que definitivamente atañe al modelo de enseñanza intercultural del cual somos responsables.

Por último reitero que el propósito de este estudio no es penalizar las características del español de los hablantes bilingües de las lenguas originarias, lo que buscamos es proponer una didáctica que

¹¹ Tomado de *The impact of language socialization on grammatical development, En The handbook of child language*, Blackwell, Cambridge, Massachusetts, USA.

saque provecho de las transferencias lingüísticas como estrategia de aprendizaje y que además enseña a nuestros estudiantes a vivir dignamente en los dos mundos, el primero en el cual usa el español como su segunda lengua en su contexto familiar y el segundo en el cual debe ser competitivo ante monolingües para lograr cualquier asenso social.

LITERATURA CITADA

- Amith, J. 1988. **The use of directionals with verbs in the náhuatl of Amayaltepec, Guerrero.** En: Smoke and Mist. Mesoamerican studies in memory of Thelma, D. Sullivan. Ed J Kathryn Josserand and Karen Dakin. BAR International Series 402 (ii).
- Berman, R. y Slobin, D. I. 1994. **Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study.** LEA. Hillsdale. New Jersey.
- De Leon, L. 1999a. **Verbs in Tzotzil early syntax.** *International Journal of Bilingualism Special Issue.* First steps in morphological and syntactic development. M. Vihman (ed.). Vol. 3 No 2 & 3. sept.
- Flores, F. J. A. 1992. **Sociolingüística del náhuatl. Conservación y cambio de la lengua en el Alto Balsas.** CIESAS. Colección Miguel Othón de Mendizabal.
- Flores, F. J. A. 1999. **Cuaterros somos y toindioa hablamos: contactos y conflictos entre el náhuatl y español en el sur de México.** CIESAS.
- Flores, F. J. A. 1998. **On the Spanish of the Nahuas.** En Hispanic Linguistics. University of New Mexico. spring. pag. 1- 41.
- Flores, F. J. A. 2001. **Lo propio y lo ajeno en las lenguas austronésicas y amerindias: Procesos interculturales en el contacto de las lenguas indígenas con el español en el Pacífico e Hispanoamérica.** En: Vervuert Iberoamericana. Pag. 180-196.
- Flores, F. J. A. 2004. **Notes on náhuatl typological change.** STUF 57, 1, 83-97.
- Hill, J. y Hill, K. 1999. **Hablando mexicano: la dinámica de una lengua sincrética.**
- Johnson, K. y Johnson, H. 1988. **Encyclopedic dictionary of applied linguistics.** Blackwell.
- Lastra, Y. 1997. **Sociolingüística para hispanoamericanos: Una introducción.** COLMEX. México. pag. 172-185.
- Platt, R. J., John y Platt, H. 1996. **Dictionary of language teaching & applied linguistics.** Longman. UK.
- Thomason, G. 1988. **Language contact, creolization, and genetic linguistics.** University of California Press. Los Angeles.
- Weinreich, U. 1968. **Languages in contact: Findings and problems.** Mouton. New York.

Carmen Emilia Mina Viáfara

Licenciada en Lenguas Modernas por la Universidad del Valle Cali-Valle del Cauca – Colombia. Maestra en Educación con Énfasis en Psicolingüística por la Universidad Buenaventura, Valle-Colombia y Maestra en Lingüística Indoamericana por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Distrito Federal-México. Docente en enseñanza de Lenguas Modernas y Lingüística (línea de investigación: español de bilingües).