

¿Cómo medir el bilingüismo individual en una situación de contacto?

How to measure individual bilingualism in a contact situation?

NADIEZDHA TORRES SÁNCHEZ
Universidad Nacional Autónoma de México
nadiesdhatorres@gmail.com

■ **RESUMEN:** Las diferentes comunidades bilingües en México, cada una de ellas con características específicas y una realidad sociolingüística determinada, son una muestra más de la diversidad lingüística en este país. Una de estas particularidades son los distintos tipos de bilingüismo que se pueden encontrar, pues no todos los miembros de la comunidad tendrán la misma competencia lingüística; entonces, ¿cómo medirla? En este trabajo se presenta una propuesta de prueba para medir la competencia lingüística del español de los colaboradores bilingües tepehuanos (o'dam-español) de Santa María de Ocotán, Durango. Se exhiben la manera en la que se diseñó y se aplicó la prueba, así como los resultados obtenidos, con miras a su replicabilidad.

■ **ABSTRACT:** The different bilingual communities in Mexico, each of them with specific characteristics and a sociolinguistic reality, are another example of the linguistic diversity in this country. One of these features are the different types of bilingualism that can be found, since not all members of the community will have the same linguistic competence. So, how to measure this linguistic competence? This paper presents a diagnostic test used to classify Tepehuan bilingual collaborators (O'dam-Spanish) of Santa María de Ocotán, Durango. The way in which the test was designed and applied and its results are shown with the aim to embrace its replicability.

PALABRAS CLAVE: medición del bilingüismo, comunidades bilingües, tipos de bilingüismo, tepehuano del sureste.

KEYWORDS: measurement of bilingualism, bilingual communities, types of bilingualism, Southeast Tepehuan.

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2019
Fecha de aceptación: 3 de junio de 2019

La diversidad y la complejidad lingüística en nuestro país no sólo se ven reflejadas en el número de lenguas que se habla dentro del territorio, también es posible observarlas en los diferentes tipos de comunidades multilingües, pues se puede encontrar un gradiente de situaciones de contacto*. En un extremo, están aquellas en las que la lengua indígena tiene un uso mayor que el español, hay transmisión intrageneracional y un bilingüismo incipiente. En el otro, se encuentran las comunidades en las que la lengua indígena está en un estado de obsolescencia; en consecuencia, los más jóvenes ya no la hablan y, en algunos casos, sólo tienen conocimiento pasivo de ella.

Dada esta diversidad, cuando el investigador empieza a trabajar en una comunidad multilingüe, un primer reto es describir su realidad sociolingüística, de lo cual se desprenden, en un principio, dos preguntas fundamentales: ¿cuál es la situación de uso de las dos o más lenguas en convivencia? y ¿todos los miembros de la comunidad tienen la misma competencia lingüística? La primera pregunta se relaciona con el *bilingüismo social*, esto es, las prácticas de uso y la competencia comunicativa (vid. Guerrero y Torres 2015; Torres 2018). La segunda se asocia con los diferentes niveles de *bilingüismo individual*, es decir, la competencia lingüística que tiene cada hablante de las lenguas en uso; es en este tema en el que se centra el presente estudio.

Si tomamos la definición de *bilingüismo* en un sentido amplio como la capacidad de alternar entre dos o más lenguas (Weinreich 1968 [1953]), nos enfrentamos a dos

* Se trata de una versión reducida y adaptada de una sección de mi tesis doctoral, titulada *Aquí hablamos tepehuano y allá español. Un estudio de la situación de bilingüismo incipiente entre español y tepehuano de sureste (o'dam) en Santa María de Ocotán y Durango* (2018). Quisiera agradecer a Lorena Gamper por la lectura detallada que hizo de una versión preliminar de este texto.

problemas principales: determinar cuándo un hablante puede ser considerado bilingüe y cómo medir la competencia que el hablante tiene de las lenguas en cuestión. Appel y Muysken (1996 [1987]: 1) mencionan que la dificultad alrededor del bilingüismo individual no radica en la definición del término, sino en determinar si una persona lo es o no. Esto se puede observar en las definiciones que distintos estudiosos han hecho del bilingüismo, pues toman como referencia el tipo de habilidades que se requieren para considerarse bilingüe. Bloomfield (1933) argumenta que el ser bilingüe implica tener la misma competencia que un hablante nativo. Macnamara (1967) asume que para serlo es necesario tener al menos alguna habilidad: hablar, leer, entender o escribir en una segunda lengua. Incluso, es posible encontrar definiciones que resaltan el uso de las dos lenguas en la vida diaria más que la competencia que tenga el hablante (Grosjean 1989: 3).

Por su parte, Grosjean (1989: 3-6) plantea dos posturas para identificar cuándo se puede considerar que un hablante es bilingüe. La primera asume que lo será si y sólo si la competencia lingüística en su segunda lengua es igual a la de un hablante nativo y, por lo tanto, la clasificación es dicotómica entre monolingües y bilingües. La segunda vertiente plantea que el hablante bilingüe puede tener distintos niveles de competencia en la segunda lengua. Entonces, lo que se tiene es una escala de tipos de bilingüismo, a partir de las diferentes habilidades que presenta el hablante.

Bajo estas dos posturas el investigador se ve en la necesidad de emplear mecanismos que permitan determinar el nivel de competencia que tiene el hablante en las dos lenguas. No obstante, la postura que ve el bilingüismo como gradual se relaciona con el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, el cual sucede de manera paulatina. Asimismo, permite describir la realidad dentro de una comunidad bilingüe en la que cada uno de sus miembros tomará la decisión del grado de conocimiento que necesitan de una segunda lengua para llevar a cabo sus actividades del día a día.

En la siguiente sección se retoman algunos mecanismos utilizados para medir el bilingüismo de miembros de distintas comunidades de habla. Todos ellos se asocian a la segunda vertiente, esto es, a la que considera que existen diferentes tipos de bilingüismo.

MECANISMOS DE MEDICIÓN DEL BILINGÜISMO

Métodos etnográficos a partir de la percepción

Al acercarse a la bibliografía sobre el tema es posible observar una gama de mecanismos que ha servido para clasificar a los miembros de una comunidad a partir de su tipo de bilingüismo. En muchos casos, la clasificación se hace a partir de la percepción que el investigador tiene de la forma de hablar de la persona, es decir, la observación participante. De tal suerte, analiza si su habla es fluida o no en su segunda y primera lengua, y si su discurso muestra interferencias lingüísticas (Diebold 1961; Zimmermann 2010).

Dentro de este tipo de clasificación es posible tener aseveraciones como las hechas por Hill y Hill (1999) para las comunidades bilingües nahuas-español de la zona de La Malinche:

La mayoría de los hablantes de los pueblos de La Malinche es competente del español vernáculo. No existen hablantes que no sean por lo menos 'bilingües incipientes' [...] Es decir, son hablantes que no tienen pleno control del español, y que, sin embargo, están fuertemente influidos por el mismo en su uso de la lengua indígena. No obstante, todos los hablantes se sienten inseguros con respecto al español. Incluso la gente que proclama ser bilingüe (Hill y Hill 1999: 115).

Del mismo modo, se cuenta con trabajos como el de Flores Farfán (1999), quien al analizar los efectos del contacto en una comunidad náhuatl del Río Balsas en el estado de Guerrero hace una caracterización sociolingüística de la región a partir de la descripción de dos comunidades: la de Xalitla, que identifica con un náhuatl más hispanizado, y la de Oapan, con uno menos hispanizado. Al mismo tiempo, es posible encontrar en el "Apéndice III" la descripción de la muestra de colaboradores bajo los índices sociales de edad, género, lugar de residencia y, para la mayoría, el tipo de bilingüismo, éste referido como "estable, más náhuatl que español, cuasi monolingüe y más español que náhuatl" (Flores Farfán 1999: 80-82, 265-267). Sin embargo, en estos dos estudios, a pesar de que se tiene un retrato de las características bilingües de los miembros de la comunidad, el análisis lingüístico de las categorías bajo estudio sólo indica la información acerca de las particularidades de los fenómenos de contacto, sin hacer referencia al tipo de bilingüe que usa más alguna de estas características.

Otro método de clasificación que conlleva rasgos de percepción son las autoevaluaciones o escalas de evaluación. Para autores como Hamers y Blanc (2000 [1989]: 40), las puntuaciones obtenidas bajo estos parámetros pueden ser un buen elemento para determinar la competencia bilingüe. Sin embargo, Paulin de Siade (1974: 16), al describir la situación de los indígenas frente a los procesos de castellanización, afirma que "[...] mientras algunos indígenas consideraban «saber» español porque conocían lo más elemental de este, otros decían no saberlo bien aun cuando lo manejaban con menos tropiezos que los otros". Esta reflexión permite hacer una advertencia en relación con este tipo de mecanismo para evaluar la competencia lingüística, pues las valoraciones que hacen los hablantes suelen estar relacionadas con sus propias actitudes y creencias en cuanto al manejo de las dos o más lenguas, sobre todo si se trata de una realidad de desigualdad respecto al prestigio que las lenguas tienen, tal y como Romaine (1995 [1989]: 16) lo expresa: "If one of the language has a higher prestige, informants may claim greater knowledge of it (and conversely, lesser knowledge of the non-prestige language) than they actually have".

En conjunto, estos modelos de clasificación se basan en las percepciones que tiene ya sea el investigador o los propios individuos. Esta tipificación es un primer acercamiento hacia las dinámicas bilingües de la comunidad. No obstante, es necesario

tener métodos clasificatorios a partir de parámetros explícitos que permitan corroborar lo observado.

Métodos con parámetros explícitos

En la sección anterior se apuntó la posibilidad de clasificar a los miembros de una comunidad a partir de la observación participante o, incluso, con base en la idea que tienen los mismos hablantes de su nivel de conocimiento en las dos o más lenguas que usan. También se sugirió que este tipo de métodos son un primer acercamiento a la descripción sociolingüística del individuo. Sin embargo, se resalta la necesidad de clasificar a los hablantes a partir de un parámetro específico, ya sea éste la edad de adquisición, la combinación de rasgos sociales y lingüísticos, o bien, pruebas de medición de la competencia lingüística.

La adquisición de las lenguas se ha empleado para clasificar a los hablantes a través de indicadores, como la edad de aprendizaje de la segunda lengua y el espacio en el que se aprendió. Dentro de este tipo de clasificación el investigador asume que a menor edad de aprendizaje mayor conocimiento de la lengua, y que un espacio escolar y normativo propicia la presencia de menos interferencias que cuando la lengua se ha aprendido en el uso y a una edad tardía. Un ejemplo es la escala hecha por Palacios (2005, 2011), que tiene como punto de comparación la mayor o menor estabilidad y la divergencia que pueden tener las lenguas en cuestión. Como se puede observar en la figura 1, en los extremos se encuentran los hablantes monolingües de lengua indígena y de español, y en las etapas intermedias están los *bilingües incipientes* o *funcionales*; los *bilingües consecutivos*, es decir, los hablantes que primero aprendieron su L1 y después la L2; y el *bilingüe simultáneo*, que se refiere a los hablantes que aprendieron las dos lenguas al mismo tiempo.

-estabilidad +divergencia			+estabilidad -divergencia	
monolingüe lenguas amerindias	bilingüe incipiente (funcional)	bilingüe consecutivo (adquisición de la L2)	bilingüe simultáneo o simétrico	monolingüe español

Figura 1. Tipología bilingüismo (Palacios 2005: 87)

La clasificación a través de la información de la adquisición de la lengua fija el parámetro de evaluación a partir de las características de aprendizaje. Es necesario hacer notar que escalas como la que se muestra en la figura 1 funcionan en comunidades con un bilingüismo intenso e histórico, pues suelen ser los contextos en los que se ha desarrollado en su totalidad esta jerarquía. No obstante, en comunidades que se distinguen por tener una realidad sociolingüística de un bilingüismo incipiente, o bien, en estado de obsolescencia, la escala no aporta suficiente información acerca del bilingüismo individual de los colaboradores. Ejemplo de esto es la comunidad de tepehuanos de Santa María de

Ocotán, en la que la información que se tiene de aprendizaje del español muestra que en su mayoría los o'dam pueden ser clasificados como bilingües consecutivos, debido a que primero han aprendido su lengua materna y después de algunos años el español.

Estudios como los de Escobar (1988) en Perú para el contacto entre quechua y español muestran una clasificación de los miembros de la comunidad bilingüe usando dos índices principales, uno lingüístico y otro social. El primero se basa en una serie de características encontradas en el habla de los bilingües de esa comunidad –uso de deícticos, de las proposiciones locativas y de la marcación de objeto directo– y el social retoma la edad, contexto y momento de aprendizaje de la segunda lengua, así como el *input* lingüístico. El índice lingüístico tipifica a los hablantes a partir de cuatro sistemas: *A* para etapas tempranas y donde suele haber más estructuras características de los bilingües que de los monolingües; *B* para intermedias y donde es posible encontrar tanto estructuras monolingües como bilingües casi por igual; y *C* para avanzadas, en donde predominan estructuras monolingües. De tal suerte, “se interpreta cada sistema lingüístico como representativo de una etapa diferente del proceso de adquisición del castellano como segunda lengua” (Escobar 1988: 20). La combinación de las características lingüísticas del habla y las sociales del hablante le permiten a la autora hacer una clasificación final en cuatro tipos, cuyos extremos están representados por los hablantes que usan el sistema *A* y que aprendieron la L2 de manera consecutiva después de los 5 años y los que usan el sistema *C* y aprendieron el español de manera simultánea antes de los 5 años.

Este modelo puede ser replicado en otras comunidades en un sentido amplio, al caracterizar a los colaboradores a partir de los fenómenos de contacto prototípicos encontrados en un contexto específico. Sin embargo, haría difícil la comparación entre las distintas investigaciones con miras a una tipología de comunidades bilingües, pues, aunque no parten de percepciones a partir de la observación, el determinar cuántas estructuras bilingües deben de tener para considerarse de un tipo u otro puede tratarse de un índice no homogéneo. De tal suerte, si queremos hacer uso de una herramienta para medir el bilingüismo de los individuos con base en un índice en específico, el ideal es que sea una prueba que pueda ser replicable y funcional para cualquier tipo de comunidad bilingüe. Esto permitirá no sólo homogenizar la metodología dentro de las investigaciones de contacto, sino también lograr trabajos comparativos que permitan clasificar la realidad sociolingüística de las diferentes comunidades bilingües.

Con esto en mente, se han encontrado trabajos en los que se utilizan instrumentos de medición con una base cuantitativa. Hamers y Blanc (2000 [1989]: 35-39) mencionan una serie de pruebas en las que se mide la competencia lingüística, enfocadas en la lengua materna, en la segunda lengua o en ambas. Las evaluaciones pueden centrarse en la reacción que tienen los hablantes ante diferentes *inputs* en las dos lenguas. De tal manera, si tienen el mismo tiempo de reacción, pueden ser considerados como *bilingües balanceados*. Otras, miden la rapidez de la lectura en las dos lenguas, el número de palabras que pueden producir, la cantidad de palabras que reconocen a partir de una serie de sílabas sin sentido, o bien, la velocidad de traducción de una lengua a otra, por mencionar algunas.

En trabajos realizados dentro del territorio mexicano, también es posible encontrar algunos instrumentos utilizados para clasificar a los hablantes en tipos de bilingüismo. Un primer ejemplo es el estudio de Diebold (1961: 104) en la comunidad huave de San Mateo del Mar. En dicha investigación, en un primer acercamiento, se clasifica a los hablantes según las características de su hablar en tres tipos: *coordinados* (6%), *subordinados* (13%) y *monolingües* (81%). El autor observa que el porcentaje de este último tipo es alto, pero, paradójicamente, también es alta la presencia de interferencias entre las lenguas, por lo que decide analizar detenidamente a este grupo y apunta que dentro de él se encuentran algunos colaboradores que tienen un dominio mínimo de español. A partir de esta observación, el investigador decide hacer una nueva evaluación con base en una prueba léxico-estadística y traer a cuento la idea de un bilingüismo incipiente (Diebold 1961: 110-111). El instrumento que diseña tiene como base la lista de Swadesh de 100 palabras. Los ítems léxicos se presentan en la lengua indígena y se espera que el colaborador dé su correspondiente en español, lo que da como resultado una reclasificación de los hablantes. “The coordinate bilingual group scored a mean of 97%, with a range of 89%-100%. The subordinate bilingual a mean of 89%, with a range of 61%-94%. Surprisingly enough, the monolingual group scored a mean of 37%, with a range of 11%-68%” (Diebold 1961: 110-111).

Otro ejemplo de tipo de clasificación es la que presenta McQuown (1970), quien compara las características del tsotsil, del tseltal y del español en cinco colaboradores de diferentes zonas de Chiapas: cuatro indígenas y un monolingüe de español. El autor describe las características fónicas, morfofonológicas, gramaticales y léxicas del habla de cada uno de ellos; además, toma en cuenta la cercanía o distanciamiento cultural que cada uno tiene a partir de una serie de imágenes típicas de la zona. Si bien el autor no hace una clasificación de los hablantes en tipos o grados de bilingüismo, sí indica las diferencias y semejanzas entre cada uno de ellos, atribuyéndoles, ya sea para la o las lenguas indígenas o el español, denominaciones como *conservadoras* o *innovadoras*, que relaciona con los resultados que se obtuvieron a partir del factor cultural.

Un estudio más es el de Fonte Sarabozo (1982), quien diseña un instrumento para apoyar a los profesores que se enfrentaban en el aula a alumnos con distintos niveles de conocimiento de español y de una lengua indígena. La prueba es bilingüe y se enfoca en el nivel gramatical, a partir de una serie de láminas que relatan una historia (figura 2). A cada una de éstas le corresponde una serie de preguntas con el objetivo de elicitar estructuras gramaticales y con ellas poder hacer la clasificación del alumno en alguno de los niveles propuestos. El ejemplo que aquí se expone corresponde a la evaluación del español:

Nivel 1: Preguntas del tipo ¿qué es? o ¿de quién es? para obtener vocabulario de sustantivos, adjetivos y la expresión de la posesión.

Nivel 2: La expresión del circunstancial del lugar; verbos transitivos e intransitivos en presente indicativo.

Nivel 3: Verbos en futuro perifrástico y pretérito; pronombre de objeto directo e indirecto; verbo reflexivo; expresión de la comprensión; oración causal; oración final.

Nivel 4: Oración subordinada sustantiva en el discurso indirecto; subordinada con diferente sujeto en la subordinada y la subordinante; condicional negativa; adverbios indicadores de posición (Fonte Sarabozo 1982: 190).



Figura 2. Lámina de la prueba para medir bilingüismo (Fonte Sarabozo 1982: 202)

Una última investigación, sin que esto quiera decir que no existan otros estudios en los que se haya clasificado a los hablantes en tipos de bilingüismo, es el trabajo de Monzón (1986), quien elabora un cuestionario con el fin de medir el bilingüismo español-náhuatl. El cuestionario tiene como base las estructuras sintácticas complejas del español –uso del pronombre *se*, de la preposición *de*, del comparativo, del tiempo verbal y de las expresiones compuestas– y destaca la existencia o ausencia de estas estructuras en náhuatl.

Las diferentes pruebas presentadas en los párrafos anteriores comparten la particularidad de basar la clasificación en un índice en específico, ya sea la rapidez de reacción, el número de ítems léxicos que puede traducir al español o la presencia o ausencia de ciertas estructuras gramaticales en el habla del bilingüe. Asimismo, en todas las pruebas presentadas sobresale el hecho de que sólo se analiza un nivel lingüístico, específicamente el léxico y el morfosintáctico. Esto puede traer como consecuencia una clasificación inexacta, pues si se parte de la idea del bilingüismo gradual, en las etapas más incipientes se espera un amplio conocimiento léxico y poco del tipo morfosintáctico. Así pues, si sólo se utiliza uno de estos dos niveles y no su combinación, los miembros de una comunidad pueden clasificarse de manera engañosa en niveles o altos o bajos.

A manera de resumen, en esta sección se ha expuesto una diversidad de mecanismos para clasificar a los hablantes a partir de su competencia lingüística; algunos de ellos se caracterizan por hacerlo según métodos etnográficos que toman en consideración la percepción, los cuales, si bien no son necesariamente erróneos, requieren un instrumento en el que se mida la competencia a partir de parámetros explícitos y que permita su replicabilidad, con el fin de comparar los distintos resultados encontrados y con miras a una tipología de comunidades bilingües. No obstante, dentro de este último tipo de pruebas, se observó que en su mayoría se enfocaban en un solo nivel lingüístico –léxico y morfosintáctico–, lo cual también puede llevar a interpretaciones equivocadas, pues un hablante puede contar con un amplio conocimiento del léxico al aprender algunas palabras en la segunda lengua necesarias para su vida cotidiana, pero tener una competencia limitada en estructuras más complejas.

Con base en los métodos presentados en esta sección y con el fin de clasificar a los colaboradores bilingües tepehuanos del sureste de la comunidad de Santa María de Ocotán que habitan tanto en la sierra como en la ciudad de Durango, se decidió elaborar un instrumento para medir su competencia en español. De manera adicional, se espera que la prueba pueda ser utilizada en las diferentes situaciones de contacto para, de esta manera, aportar a la estandarización de una metodología que pueda emplearse en los estudios del contacto lingüístico.

PRUEBA DE MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Características de las pruebas de competencia lingüística

Para diseñar una prueba diagnóstica es necesario considerar qué características debe tener ésta para un mejor desempeño. Un primer punto es la necesidad de evaluar más de un nivel de lengua, como ya se refirió en la sección anterior; diversos autores hacen hincapié en ello y, además, sugieren que la evaluación de la competencia lingüística tiene que darse en más de una habilidad. Asimismo, autores como Haugen (1956: 71), siguiendo lo expuesto por Carroll (1953), sugieren la necesidad de evaluar las aptitudes que el hablante tiene en las dos o más lenguas en cuestión; es decir, la capacidad que la persona posee para adaptarse a las características de las lenguas, la cohesión al hablar, la retención de la memoria, el poder llegar a los significados de forma inductiva y el grado de diferencias en la fonología que las dos lenguas pueden tener.

Por su parte, Weinreich (1968 [1953]: 75) apunta no sólo los aspectos necesarios que una prueba debe tener, sino que también subraya la importancia de saber con claridad que la medición no debe relacionarse con la idea de *normalidad* y, sobre todo, tener en cuenta que los resultados obtenidos en dicha prueba reflejan un momento específico en la vida del hablante. Por lo tanto, se debe asumir que el nivel de bilingüismo de una persona varía a partir de los diferentes contextos y momentos a los que se enfrenta el hablante.

Finalmente, Siguán (2001: 42, 46) propone cuatro dimensiones para medir la competencia lingüística: 1) fonológica, 2) léxica, 3) morfosintáctica y 4) discursiva, para evaluar tanto en el plano oral como escrito. Recomienda, además, que se realicen dos pruebas, una relacionada con la fluidez, que se centra en la riqueza lingüística del individuo, y otra con la facilidad de reconocimiento, que implica experimentos en los que al hablante se le ponen distracciones auditivas que dificulten el reconocimiento de las lenguas.

Ahora bien, de lo expuesto en los párrafos anteriores se tomaron sólo algunas de las ideas para la elaboración de la prueba, no por su falta de validez, sino porque la prueba diseñada se elicó en un contexto *in situ* en las diferentes localidades de la comunidad, por lo que algunas indicaciones son imposibles de llevar a cabo. Un ejemplo de esto es la propuesta de Siguán (2001) en relación con el empleo de distractores lingüísticos, pues resulta complicado llevarlos a cabo al momento de elicitar la prueba en una situación *in situ* en la que, de manera natural, ya existen distractores lingüísticos y no lingüísticos. Otro punto que se deja fuera es la medición de la fluidez, pues la prueba diseñada tendría que determinar cómo medirla, para lo cual es necesario definir primero qué se entiende por *riqueza lingüística*, en qué nivel de lengua se determina y, sobre todo, cuál es el punto base que permita hacer una escala de los colaboradores con mayor o menor riqueza. Esto es, si esta base está representada por un hablante oyente ideal abstracto, un hablante hispanohablante de la zona o, incluso, un miembro bilingüe de la comunidad. Finalmente, en lo que corresponde a las diferentes habilidades a evaluar es importante destacar que, dado que muchos de los colaboradores no saben escribir, no es posible hacer una prueba en la que se mida la competencia lingüística tanto en el plano oral como escrito.

De estas apreciaciones se retomaron algunas ideas puntuales para la elaboración de la prueba: 1) medir más de un nivel lingüístico, 2) evaluar habilidades orales y 3) pensar que la prueba se hace en un momento específico del hablante; por lo tanto, su evaluación cambiará de tiempo en tiempo. Este punto tiene como consecuencia metodológica la necesidad de aplicar la prueba más de una vez a un mismo colaborador en distintas temporalidades.

La prueba diseñada no pretende ser un examen de evaluación punitiva, por lo que su aplicación intenta ser lo más cercana a lengua en uso y se encuentra anclada en un contexto comunicativo. Tanto las decisiones que se tomaron para su elaboración como la manera en la que se aplicó se discuten a continuación.

Diseño y aplicación de la prueba de competencia lingüística

La prueba tiene como objetivo principal medir la competencia lingüística de los colaboradores bilingües de la comunidad de Santa María de Ocotán, para así poder clasificarlos en tipos de bilingüismo. Una primera decisión que se tomó fue el hecho de evaluar únicamente la competencia del español y no la del o'dam, lo que conlleva la discusión de si en realidad se está clasificando a los individuos en tipos de bilingüismo, pues no se evalúa su desempeño en la lengua indígena. No obstante, este criterio se debe a las

propias características sociolingüísticas de la comunidad, sobre todo al hecho de que, del total de la muestra de treinta y ocho colaboradores, solamente uno no aprendió la lengua indígena como lengua materna debido a que su madre no es tepehuana. Incluso en esta situación, al vivir el colaborador en la sierra y al ser tepehuano, aprendió la lengua –la de mayor uso en diversos contextos– desde muy chico al hablarla fluidamente con su papá y otros miembros de la comunidad. Aunado a esto, se observó el alto uso del o'dam en las dos unidades de muestreo –la sierra y la ciudad–. Además, se advirtió que en ninguno de los ámbitos de uso analizados, fuera del trabajo en la ciudad, el español era la lengua con mayor uso, pues se destina esencialmente para la comunicación con miembros ajenos a la comunidad (*vid.* Torres 2018).

Así pues, dadas estas características, se asumió metodológicamente que la competencia del o'dam en los miembros de la comunidad es alta y que será su competencia en el español la que determine el nivel de bilingüismo que tiene el individuo. De ahí la siguiente clasificación cualitativa de los colaboradores: *A*, individuos que tienen un dominio mayor del español y en los que se percibe un grado menor de interferencias de la lengua materna; *B*, hablantes que presentan un mayor número de interferencias en su habla; y *C*, colaboradores que sólo saben palabras sueltas del español, o bien, que en las diferentes entrevistas realizadas daban muestras de tener poco entendimiento del español.

Es importante mencionar que adaptaciones a esta prueba se han utilizado en comunidades con características sociolingüísticas en las que la lengua indígena está en una situación de desplazamiento, tal es el caso del trabajo de Avelino (2017) para el contacto entre otomí-español en San Andrés Cuexcontitlán. En dicho estudio, además de las modificaciones pertinentes por el hecho de que se está trabajando otra situación de contacto con otras lenguas involucradas, Avelino (2017) adecuó la prueba de medición con el fin de evaluar, además del conocimiento del español, el conocimiento activo y pasivo del otomí, dado que en el gradiente de bilingüismo de esta comunidad incluía bilingües pasivos en otomí. Con esto resulta pertinente recalcar que, si bien es importante el diseño de una prueba de bilingüismo para la clasificación de la comunidad, también lo es la descripción de las características sociolingüísticas y sus diferentes dinámicas sociales.

La prueba se diseñó a manera de cuestionario con 100 ítems divididos en tres niveles de la lengua: fónico, léxico y sintáctico-pragmático (*vid.* “Anexo”), pues, de esta forma, se puede controlar el número de ítems de cada sección y el tiempo de aplicación, el cual permite realizar la totalidad de los instrumentos en una sola sesión con el colaborador sin que éste sienta pesada la tarea. Con todo, en las adaptaciones que se han hecho de esta prueba, tanto en el trabajo de Avelino (2017) como en el de López Gutiérrez (2018), se redujo el número de elementos a analizar y se obtuvieron, de igual forma, resultados importantes en cuanto a la clasificación de los miembros de la comunidad de San Andrés Cuexcontitlán y San Cristóbal de las Casas.

El nivel fónico cuenta con un total de 25 palabras en español que tienen algún elemento fónico que pudiera presentar interferencia de su lengua materna. Los elementos

a analizar se decidieron al tomar en cuenta tres fuentes: 1) el habla de los miembros de la comunidad en grabaciones previas al levantamiento de los datos, 2) la comparación de los sistemas fonológicos de las dos lenguas y 3) las restricciones fónicas existentes en el tepehuano. De tal suerte, se tienen palabras con grupos consonánticos que no existen en la lengua originaria; elementos con el fonema /f/ para determinar cómo se da su producción, ya que éste no es parte del sistema fonológico del tepehuano; y palabras con inicio vocálico, con el fin de observar qué pasa al comparar dos patrones silábicos diferentes, por mencionar algunos.

Como se puede observar, esta sección está asociada directamente a las características fónicas de la lengua indígena, por lo que, de replicar la prueba en otras situaciones de contacto, el apartado fónico tiene que adaptarse en su totalidad y debe tomar en cuenta los contextos en los que se pueda ver la influencia de la lengua materna. Por lo tanto, si bien no se pueden usar de manera literal cada uno de los ítems que aparecen en esta sección, sí es posible seguir en su modificación las mismas fuentes que aquí se utilizaron. Tal es el caso del estudio que hizo López Gutiérrez (2018: 27), quien adaptó la prueba que aquí se presenta para la situación de contacto entre el español y el tsotsil en San Cristóbal de las Casas. Así, para el diseño del apartado fónico se basó en la comparación de los dos sistemas fonológicos y escogió ítems con fonemas en español que no están presentes en la lengua indígena y viceversa. Por ejemplo, aparecen palabras como *gas* y *agua*, pues el fonema oclusivo velar sonoro /g/ no existe en tsotsil.

Para el nivel léxico se optó por retomar la prueba realizada por Diebold (1961) y se escogieron 50 ítems –uno sí y uno no– de la lista de Swadesh. Ésta nos permite tener una gama de palabras de diversos campos semánticos, como colores, partes del cuerpo y pronombres personales, entre otros. Además, se parte de que en la comunidad de Santa María de Octán también se trata de una situación de bilingüismo incipiente, concepto ya planteado por este autor para los huaves de San Mateo del Mar. Es importante recalcar que, dado que la idea principal de esta sección es valorar la capacidad que el hablante tiene para dar el símil en español de una palabra en la lengua indígena, es necesario trabajar las posibles traducciones al español con un miembro de la comunidad y no a través de un diccionario. Ello permite tener una gama de referentes en español que se usan en la comunidad indígena y, de esta manera, observar nuevamente la lengua en uso y no una visión fija de ella.

Finalmente, para la sección sintáctico-pragmática, se diseñaron 25 oraciones que iban aumentando su grado de complejidad, ya sea en estructura –*Juan mató al perro vs. Lo que hubieras hecho es decirle que no querías ir al pueblo*– o por cumplir objetivos pragmáticos especiales –*El gato que está en mi casa, que es tu casa, es negro*–. En este apartado lo que se evalúa es la comprensión de la información dada en las diferentes oraciones; por lo tanto, se tomó en cuenta la propia gramática del español y no la de la lengua indígena. Avelino (2017: 97-98) toma como base únicamente la idea de evaluar el nivel morfosintáctico, pues subdivide este sector en tres partes: una relacionada con la evaluación de juicios de gramaticalidad, otra enfocada en un ejercicio de producción y una tercera en la que se valoraba la comprensión del español.

Como se mencionó en la sección anterior “Características de las pruebas...”, la mayoría de los colaboradores no saben escribir, o bien, no sienten seguridad en esta habilidad, por lo que se determinó elicitación del cuestionario de manera oral. Cada uno de los apartados debía ser aplicado con instrucciones específicas, dado el contenido de la información que se quería evaluar. Así, en el apartado fónico, para evitar que la pronunciación del investigador influyera en la del colaborador, se decidió describir el ítem con el fin de que éste dijera la palabra, como se puede ver en el ejemplo (1).

(1)

Apartado fónico

- a. Lo contrario a gordo Respuesta: flaco
- b. La comida se sirve en un Respuesta: plato
- c. Lo contrario de caliente Respuesta: frío

Este mecanismo de elicitación nos permite apuntar directamente la pronunciación de la palabra hecha por el colaborador. Sin embargo, se tuvo como contratiempo, aun con la descripción del ítem, que el colaborador no decía la palabra esperada. Por ejemplo, para *cabra* y *preso* los colaboradores decían de manera usual *chivo* y *criminal*. Este tipo de dificultad se superó teniendo ítems léxicos auxiliares que tuvieran el mismo elemento a evaluar. A manera de ejemplo, para el grupo consonántico /kl/ se tienen los ítems *clavo* y *clase*. Otra posible solución de esto, pero que no se implementó en el estudio hecho para la comunidad de Santa María de Ocotán, es acompañar la descripción con imágenes para que el colaborador tenga la representación del referente.

En la sección del léxico, para soslayar una pronunciación errónea, se pidió a un miembro de la comunidad que ayudara en la aplicación de esta sección y produjera en o'dam cada uno de los ítems. Además, se grabaron dichas producciones para que todos los colaboradores tuvieran un mismo *input*. Es importante resaltar que es más conveniente aplicar esta sección a través de la grabación de las palabras, pues en algunos casos, cuando se realizó con la participación de un hablante bilingüe miembro de la comunidad, éste sentía la necesidad de ayudar a los entrevistados para que dijeran la palabra esperada o de corregir en el caso que dijeran un símil en español erróneo. Este tipo de problema se solucionó tomando en cuenta para la evaluación la primera reacción del entrevistado y no las posteriores, derivadas de la ayuda para su producción.

Finalmente, para la parte sintáctico-pragmática, se planteaba una situación comunicativa en la que se pudiera usar la oración con el fin de que el colaborador tuviera todo el contexto para su comprensión; luego, se le pedía que contestara algunas preguntas, como se muestra en el ejemplo (2).

(2)

Apartado sintáctico-pragmático

a. *Juan mató al perro.*

¿Qué hizo Juan?

¿A quién mató Juan?

¿Qué le pasó al perro?

Contexto comunicativo: Imagínese que está usted platicando con su compadre sobre que Juan mató al perro, pero él no lo escucha, así que le pregunta: “¿Qué hizo Juan?”. ¿Usted qué le contestaría?

b. *Lo que hubieras hecho es decirle que no querías ir al pueblo.*

¿Le dijo que no quería ir al pueblo?

¿Fue a pueblo?

¿Qué es lo que no quería hacer?

Contexto comunicativo: Está usted platicando con su hermana y le cuenta que el día de ayer estaba muy cansada, pero que tuvo que ir al pueblo con su hija. Su hermana le contesta: “Lo que hubieras hecho es decirle que no querías ir al pueblo”. ¿Cómo contestaría las siguientes preguntas?

Es importante mencionar que, a pesar de que muy pronto en el desarrollo de esta parte del cuestionario se advirtió que los colaboradores con un nivel de español bajo no comprendían del todo lo que se les preguntaba, incluso en los contextos más simples, se decidió llevarla a cabo en su totalidad con el fin de homologar todos los cuestionarios. Además, se evitó dar por sentado que algunas otras estructuras gramaticales que se encontraban al final de la sección, como las pragmáticas, no las entenderían.

Dado que el objetivo principal de la prueba hasta aquí diseñada es tener un mecanismo de evaluación bajo un parámetro cuantitativo, cada una de las respuestas obtenidas se evalúa a partir de tres puntuaciones: 1, cuando no se refleja interferencia alguna, o bien, si se logra la comprensión; 0.5, cuando la respuesta del colaborador es dubitativa; y 0, cuando se refleja algún tipo de interferencia o no se comprende. Así, si en el apartado fónico el hablante dice una palabra con interferencia de la lengua indígena, como la inserción del saltillo en inicios vocálicos o el cambio de /f/ > /p/, se califica con un 0, mientras que la ausencia de ésta se puntúa con 1.

En la parte léxica alcanzan la máxima puntuación todas las respuestas en las que se da el correspondiente en español, la más baja cuando no se diga y la media cuando el hablante decía un ítem que no correspondía al esperado, pero que después rectificaba. En este apartado, se tomaron como correctos casos en los que, si bien no se decía el referente exacto, sí uno que estuviera relacionado. Por ejemplo, para el ítem

/u'ii'/ 'pájaro' se evaluó de forma positiva si el colaborador mencionaba algún tipo de pájaro, como *paloma*.

Por último, la evaluación de la parte sintáctico-pragmática se hizo en dos etapas. La primera parte consistió en asignarle una puntuación a la respuesta de cada una de las preguntas. En la segunda se determinó cuál era la puntuación final a partir de los siguientes criterios: para los ítems que tienen tres preguntas, la calificación global que se les asignó fue la que más se repitió, mientras que para los casos con dos preguntas se presentaron las siguientes combinaciones: 1) si se tiene 1 y 0.5, la calificación general es 1; 2) 1 y 0, la puntuación es 0.5; y 3) 0 y 0.5, el total es 0. Una vez que se tienen todas las puntuaciones se hace la suma total; 100 es el número máximo de aciertos.

Luego de sumar el total de los puntos, se observó que la calificación mínima no era menor a 50 puntos, por lo que se decidió dividir esta cantidad entre tres con el fin de clasificar la muestra en tipos de bilingües. De tal suerte, los cortes se hicieron de la siguiente manera: 1) los de 50-66 aciertos se consideraban como bilingües del tipo C con conocimiento bajo del español; 2) del 67-83, del tipo B con uno intermedio; y 3) del 84 al 100, como bilingües del tipo A con un conocimiento alto.

A manera de recapitulación, en esta sección se describieron las diferentes decisiones que se tomaron con el fin de elaborar un mecanismo de evaluación de la competencia de español de hablantes bilingües tepehuano del sureste y español. También se mostraron los inconvenientes que se fueron presentando al momento de aplicar la prueba y algunos ejemplos de adaptaciones que se han hecho de ella. En la siguiente sección se presentan los resultados obtenidos y se hace una reflexión acerca del éxito o no de la prueba, además de plantear en qué aspectos es perfectible.

RESULTADOS

Se aplicó la prueba de competencia en español a 33 colaboradores, 15 de la ciudad de Durango¹ y 18 de Santa María de Ocotán. Se hicieron dos tipos de clasificaciones: una cualitativa, que se basa en los juicios del investigador y retoma información como la edad de aprendizaje y el nivel de instrucción, para clasificar a los colaboradores a partir de su dominio del español, y otra cuantitativa, con base en los resultados obtenidos en la prueba para cada uno de los niveles. El conjunto de resultados se puede observar en las tablas 1 y 2, a partir de las cuales es posible hacer algunas generalizaciones que sirven para discutir la necesidad de emplear pruebas de medición de

¹ A cinco de los 20 colaboradores que forman la muestra total de la ciudad de Durango, no fue posible aplicarles la prueba diagnóstica, pues al regresar a la casa comunitaria en la que se quedaban en una segunda temporada de campo, éstos ya habían regresado a la sierra, por lo que no fue posible contactarlos.

bilingüismo y, sobre todo, de la combinación de métodos etnográficos con los basados en un parámetro específico.

Tabla 1. Competencia de español en Santa María de Ocotán

<i>Informantes</i>	<i>Clasificación</i>		<i>Resultado de la prueba</i>			
	<i>Cualitativa</i>	<i>Cuantitativa</i>	<i>Fónico</i>	<i>Léxico</i>	<i>Sintáctico</i>	<i>Total</i>
Herminia	C	B	17	46	9	72
Lucrecia	B	B	19	48.5	15	82.5
Alondra	B	B	20	48	8	76
Rosana	C	B	19	49	11	79
Estrella	A	A	22	50	12	84
Fermina	A	A	21	50	14	85
Federica	A	A	19	48	18.5	85.5
Dolores	A	A	24	50	18	92
Fernanda	B	A	19	50	18	87
Ofelia	A	A	24	49.5	19	92.5
Ma. José	C	C	16	40	2.5	58.5
Ma. Elena	A	A	24	50	19	93
Martín	A	A	25	50	21	96
Gerónimo	A	A	19	50	20.5	89.5
Alonso	A	A	20	48	19	87
Maleno	A	A	22	50	12.5	84.5
Paco	C	B	17	48	10.5	75.5
Cristian	A	A	25	47	21.5	93.5

Un primer punto destacable es el hecho de que en la mayoría de los colaboradores se mantiene una similitud en los dos tipos de clasificación, cualitativa y cuantitativa. Sin embargo, se pueden observar seis casos en los que se aprecia una disimilitud: Herminia, Rosana, Paco, Silvia, Rodrigo y Fernanda comparten el hecho de haber sido clasificados de manera baja en la prueba cualitativa, pero, a partir de su puntaje, sus tipos de bilingüismo implican un mayor conocimiento del español. Como ejemplo particular, se puede observar el caso de Paco para Santa María de Ocotán, quien cualitativamente se identificó como un hablante con una competencia baja del español, pero cuantitativamente obtuvo un total de 75.5 puntos, con lo cual se ubicaba dentro del grupo de conocimiento medio. Aun cuando son pocos los ejemplos en los que no se comparte una clasificación, las diferencias encontradas son un argumento válido para insistir en la necesidad de complementar las valoraciones de enfoques cualitativos con pruebas explícitas que validen las impresiones, ya sean del propio investigador o del hablante.

Tabla 2. Competencia de español en la Casa Comunitaria de la ciudad de Durango

Informantes	Clasificación		Resultado prueba			
	Cualitativa	Cuantitativa	Fónico	Léxico	Sintáctico	Total
Elías	A	A	23	50	22	95
Emilio	A	A	23	48	22.5	93.5
Rosalinda	B					
Alina	B					
Elisa	B	A	20	49.5	15	84.5
Rocío	A					
Oliva	A					
Germán	A					
Elsa	C	C	16	35	4	55
Marta	C	C	14	43	5.5	62.5
Isaías	A	A	18	47.5	19.5	85
Cintia	B	B	16	48.5	11.5	76
Basilio	A	A	22	50	19	91
Silvia	C	B	15	44	10	69
Rodrigo	A	B	16	47	19.5	82.5
Trinidad	A	A	17	45	13	75
Alberta	A	A	24	49	18.5	91.5
Gilberto	A	A	23	48	21.5	92.5
Fabiola	B	B	19	47	12	78
Andrés	B	B	21	42	12	75

Estos seis casos en los que se muestra una diferencia en la clasificación comparten también el hecho de que los puntajes obtenidos en la prueba de medición pueden ser considerados *de frontera*. Esto es, si observamos los resultados de Silvia para la ciudad de Durango, se aprecia que cualitativamente fue clasificada dentro del grupo con menor conocimiento, pero al obtener un puntaje de 69 se reclasificó dentro del tipo B, de conocimiento medio, con un rango de aciertos de 67 a 83. Vemos entonces que el resultado obtenido por Silvia es muy cercano a los valores más bajos de esta clasificación. Los resultados de este tipo nos muestran que el bilingüismo, a pesar de que por razones metodológicas se hagan subdivisiones en tipos, es un fenómeno continuo. Esto nos permite nuevamente traer a cuento lo expuesto por Weinreich (1968 [1953]), quien insiste en que la evaluación o la clasificación en tipos de bilingüismo no se base en la idea de *normalidad* y, sobre todo, que el nivel que muestren los hablantes de dos o más lenguas cambiará según las dinámicas sociales en las que se encuentre inmerso el hablante. Es decir, las puntuaciones no se quedarán fijas, sino que se irán modificando a partir de la historia de vida de cada uno de los miembros de una comunidad bilingüe.

Ahora bien, si se observan los resultados obtenidos en cada una de las secciones de la prueba de medición, a primera vista es posible apreciar lo que ya se ha mencionado en secciones anteriores: la necesidad de tener más de un nivel lingüístico en el instrumento. Los resultados expuestos en las tablas 1 y 2 muestran que el apartado léxico obtuvo las puntuaciones más altas y el sintáctico-pragmático las más bajas, por lo que, de haber utilizado sólo uno de estos niveles para la clasificación en tipos de bilingüismo, se obtendrían apreciaciones desafortunadas. Basta ver, como ejemplo, a Alondra, de Santa María de Ocotán, quien obtuvo un 48 de aciertos en el léxico, pero tan sólo ocho en la sección sintáctico-pragmática, de tal suerte que bien podría ser clasificada como una colaboradora con un conocimiento alto debido al alto puntaje en la primera parte o de conocimiento bajo en consecuencia de los pocos aciertos obtenidos en la segunda. No obstante, es la suma de los puntajes obtenidos por Alondra en los tres niveles lo que permite clasificarla dentro del grupo de conocimiento medio. Si bien este tipo de resultados exhibe la necesidad de una prueba dividida en diferentes niveles de la lengua, los puntajes obtenidos en cada uno de los apartados nos hacen cuestionar si es necesario ampliar las secciones o bien modificar el tipo de ítem presentado en cada una de ellas, sobre todo en los niveles léxico y sintáctico-pragmático.

Como se expuso anteriormente, el apartado léxico tomó como base la lista de 100 palabras de Swadesh, lista creada para buscar relaciones genéticas a partir del léxico básico compartido. Por lo tanto, surge la pregunta de si los altos puntajes encontrados son consecuencia de la característica del léxico utilizado, de un proceso de aprendizaje de segunda lengua en que el léxico es lo primero que se va aprendiendo, o bien, de una combinación de ambos. Con esto en mente y con fines de mejorar la prueba, una solución es aumentar el contenido de la sección a partir de otras listas de palabras cuyos objetivos no sean buscar relaciones genéticas. Un ejemplo es la creada por Haspelmath y Tadmor (2009), cuyo fin es la elaboración de una tipología de préstamos lingüísticos; por lo tanto, se tendría una mayor diversidad en los tipos de referentes solicitados.

En relación con la sección sintáctico-pragmática, las bajas puntuaciones también hacen pensar en el contenido y su aplicación. Es posible considerar la necesidad de no sólo evaluar la comprensión de las diferentes estructuras gramaticales, sino también su producción. De esta forma, una subdivisión como la propuesta por Avelino (2017) puede traer resultados interesantes al momento de observar si los bajos puntajes que aparecen en la comprensión también suceden en la producción y en los juicios de gramaticalidad. Así pues, se tendría una base más sólida acerca de su competencia en este nivel.

Otro resultado interesante al aplicar la prueba fue encontrar que se repetían ciertos patrones en las respuestas dadas en cada una de las secciones. Así, en el apartado fónico, uno de los fenómenos más regulares fue la inserción de un saltillo en inicio vocálico, pues de los 33 colaboradores, 23 (66.6%) hicieron la inserción en alguno de los ítems. Dentro de la sección del léxico, de manera reiterativa los colaboradores confundían los pronombres de primera persona plural (/aach/) con la segunda persona del plural (/aapi'/) y la segunda singular (/aap/) con la primera singular (/aañ/). Una explicación a este hecho nos la podría proporcionar la teoría de la adquisición del lenguaje,

pues se observa un fenómeno similar en las etapas tempranas cuando los niños confunden el sistema de referencia de persona.

En cuanto a Las oraciones que obtuvieron un menor entendimiento se agrupan en tres clases: a) las que tienen un carácter hipotético –*si vinieras mañana te doy el dinero, si vienes mañana te doy el dinero y lo que hubieras hecho es decirle que no querías ir al pueblo*–; b) oraciones en las que era posible intercambiar roles –*el paciente curó al médico*–; y c) oraciones que tenían una función pragmática de cortesía –*¿usted / tú / llegó / llegaste temprano a la reunión?*–. Estos patrones encontrados, a mi entender, proporcionan pistas para futuras investigaciones sobre posibles fenómenos de contacto y para determinar si se trata o bien de un error en la aplicación de la prueba, o bien de contextos en los que las características gramaticales del tepehuano del sureste pueden estar teniendo un efecto en el español que hablan los colaboradores.

REFLEXIONES FINALES

Lo expuesto en las secciones anteriores no es más que una propuesta para medir la competencia lingüística en un contexto de contacto comunitario retomando la idea de Appel y Muysken (1996 [1987]), quienes argumentan que la dificultad en torno al bilingüismo individual no es su definición, sino determinar cuándo es que un individuo puede considerarse bilingüe. Así, el diseño de instrumentos que nos permitan medir la competencia de los hablantes de las distintas comunidades multilingües en México aporta a la descripción sociolingüística de éstas y resalta las diferencias encontradas en cada una de ellas.

El diseño de la prueba de medición aquí presentada tomó como base instrumentos realizados con anterioridad como los de Diebold (1961), Fonte Sarabozo (1982), Monzón (1986) y Escobar (1988), y las sugerencias teórico-metodológicas de autores como Weinreich (1968 [1953]) y Siguán (2001), pero, sobre todo, se hizo con base en las propias características sociolingüísticas de la comunidad de los tepehuanos del sureste de Santa María de Ocotán. En todo caso, a pesar de que ésta haya sido diseñada de manera específica para esta comunidad, el contenido de la prueba es lo suficientemente general, a excepción del apartado fónico, lo que permite que se replique en diferentes comunidades bilingües, con las adaptaciones necesarias (*vid.* Avelino 2017 y López Gutiérrez 2018).

Los resultados de la prueba evidencian la necesidad de hacer clasificaciones que integren tanto las observaciones del investigador, como mecanismos de evaluación con base en parámetros explícitos, pues a partir de su combinación es posible tener un acercamiento a las dinámicas sociales y comunicativas de una comunidad de habla. Esto incluso repercute en la decisión tomada para esta comunidad de evaluar sólo el español, pues son valoraciones cualitativas que tendrán que compararse en un futuro con evaluaciones cuantitativas.

Por otra parte, los resultados aquí expuestos muestran los diferentes tipos de bilingües en la comunidad de Santa María de Ocotán. Asimismo, demuestran que, si

bien es importante hacer un primer acercamiento a las características del habla de los bilingües a través de la observación participante, el usar un mecanismo de evaluación para la competencia lingüística no resta, sino que suma a la descripción de los tipos de bilingüismo que se pueden encontrar en una comunidad determinada. Las diferencias encontradas entre el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo son muestras de que el bilingüismo es un fenómeno continuo y no discreto, por lo que la división en tipos responde a una necesidad metodológica.

Además, se mostró de manera sólida la necesidad de evaluar más de un nivel lingüístico, pues de lo contrario la caracterización de los bilingües puede ser inexacta. La diferenciación de los puntajes encontrados en cada sección nos permite replantear algunas de las decisiones tomadas para el diseño de la prueba, sobre todo en el nivel léxico y sintáctico-pragmático, con el fin de mejorar el mecanismo de evaluación para futuras investigaciones.

El empleo de esta prueba no sólo contribuye a la distinción de bilingües en la comunidad, sino que también favorece la estandarización de instrumentos de elicitación dentro de la metodología del contacto lingüístico, lo que a la larga propicia la comparabilidad de los resultados obtenidos con miras a la creación de una tipología de comunidades bilingües. Este trabajo en sí sólo es una aportación a las investigaciones de contacto.

BIBLIOGRAFÍA

- APPEL, René y Pieter MUYSKEN. 1996 [1987]. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- AVELINO SIERRA, Rosnátaly. 2017. *Contacto lingüístico entre el español y el otomí en San Andrés Cuexcontitlán*, tesis de licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BLOOMFIELD, Leonard. 1933. *Language*. New York: Henry Holt.
- CARROLL, John B. 1953. "Some principles of language testing", en Arhibald A. Hill (ed.), *Report of the Fourth Annual Round Table Meeting on Linguistic and Language Teaching*. Georgetown: Georgetown University, pp. 6-10.
- DIEBOLD, Richard A. 1961. "Incipient Bilingualism", *Language* 37: 97-112.
- ESCOBAR, Anna María. 1988. *Hacia una tipología del bilingüismo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- FLORES FARFÁN, José Antonio. 2009. *Cuatreros somos y toindioma hablamos. Contacto y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- FONTE SARABOZO, Irene. 1982. "Medición del bilingüismo en la población escolar indígena: Pruebas de bilingüismo", en Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin (eds.), *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación Indígena bilingüe y cultural*. México: Joaquín Porrúa, pp. 181-210.
- GROSJEAN, François. 1989. "Neurologists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person", *Brain and Language* 36: 3-15.

- GUERRERO GALVÁN, Alonso y Nadiezdha Torres Sánchez. 28 de agosto de 2015. “Lo preguntaría en español. Dominios lingüísticos en tres redes indígenas”. Ponencia presentada en el 1er Seminario de Contacto Lingüístico. Universidad de Quintana Roo.
- HAMERS, Josiane F. y Michel H. A. BLANC. 2000 [1989]. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HASPELMATH, Martin y Uri TADMOR (eds.). 2009. *Loanwords in the World's Languages. A Comparative Handbook*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- HAUGEN, Einar. 1956. *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Alabama: University of Alabama Press.
- HILL, Jane y Keneth HILL. 1999. *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- LÓPEZ GUTIÉRREZ, Eva María. 2018. *Sistema pronominal átono de objeto directo en el español de monolingües (español) y bilingües (tsotsil-español) de San Cristóbal de las Casas*, tesis de licenciatura. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- MACNAMARA, John. 1967. “The bilingual’s linguistic performance. A psychological overview”, *Journal of Social Issues* 2: 58-77.
- MCQUOWN, Norman A. 1970. “Bilingüismo indígena y ladino: contrastes socioculturales”, en Norman McQuown y Julian Pitt-Rivers (eds.), *Ensayos de antropología en la zona central de Chiapas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional Indigenista, pp. 263-306.
- MONZÓN, Cristina. 1986. “Cuestionario para medir la calidad de desempeño bilingüe castellano-náhuatl”, en Andrés Roth Seneff, Ma. Teresa Rodríguez y Lorena Alarcón (eds.), *Lingüística aplicada y sociolingüística del náhuatl en la Sierra de Zongolica*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 105-110.
- PALACIOS, Azucena. 2011. “Nuevas perspectivas en el estudio del cambio inducido por contacto: hacia un modelo dinámico del contacto de lenguas”, *Revista Lenguas Modernas* 38: 17-38.
- PALACIOS, Azucena. 2005. “Aspectos teóricos y metodológicos del contacto de lenguas: el sistema pronominal del español en áreas de contacto con lenguas amerindias”, en Volker Noll, Klaus Zimmermann e Ingrid Neumann-Holzschuh (eds.), *El español en América: Aspectos teóricos, metodológicos, particularidades y contactos*. Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert, pp. 63-94.
- PAULIN DE SIADE, Georgina. 1974. *Los indígenas bilingües de México frente a la castellanización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- ROMAINE, Suzanne. 1995 [1989]. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- SIGUÁN, Miguel. 2001. *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- TORRES SÁNCHEZ, Nadiezdha. 2018. “Aquí hablamos tepehuano y allá español”. *Un estudio de la situación de bilingüismo incipiente entre español y tepehuano del sureste (o'dam) en Santa María de Ocotán y Durango*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.

- WEINREICH, Uriel. 1968 [1953]. *Language in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- ZIMMERMANN, Klaus. 2010. “Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo XX: entre el desplazamiento y la revitalización de las lenguas indomexicanas”, en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (coords.), *Historia sociolingüísticas de México*, vol. 2: *Espacio, contexto y discurso político*. México: El Colegio de México, pp. 881-955.

ANEXO

Prueba diagnóstica para medir la competencia en español

Nombre _____

Edad _____

Edad en la que aprendió el español _____

Fónicas

En esta sección se presentan segmentos en los que se detectó que era factible que se realizaran con influencia de la lengua materna (tepehuano del sureste). Se le proporcionó al colaborador una descripción que le ayudó a identificar el ítem buscado, por ejemplo: ¿cómo se llama el lugar al que vas o ibas cuando eras pequeño y tienes maestros? *Escuela*. Esta parte de la prueba diagnóstica se realiza en español.

* Estructura CV

1. árbol
2. iglesia
3. ojo
4. escuela
5. uña

* i~ e

1. incendio
2. gallina
3. frío
4. bendición

*b d g

1. boda
2. trabajo
3. regalo
4. cadena
5. lluvia
6. aguacate

*Grupos consonánticos

1. cabra
2. blanco
3. plato
4. preso
5. trenza
6. flaco
7. regla(mento)
8. clase/clavo
9. croquetas/ crema/ cruz
10. catedral

Léxico

Esta prueba se basa en 50 ítems léxicos tomados de la lista de 100 palabras de Swadesh, de la cual se seleccionó un ítem sí y uno no. Dicha lista se le lee al informante en tepehuano pidiéndole que diga su correspondiente en español. La prueba se hace en tepehuano; para este fin se tiene el apoyo de un colaborador bilingüe, o bien, en caso de que el hablante no pueda estar presente en el momento en el que se desarrolla la prueba, se le presenta al informante una grabación de las cincuenta palabras seleccionadas, esto con el objetivo de que a todos los informantes se les presente la misma lista con el mismo *input* y se elimine el efecto que pueda tener la variación en la producción en tepehuano.

- | | |
|--------------------------|--------------|
| 1. tú, usted (formal) | 26. corazón |
| 2. nosotros (incl, excl) | 27. comer |
| 3. eso | 28. morder |
| 4. qué | 29. oír |
| 5. todo(s) | 30. dormir |
| 6. uno | 31. matar |
| 7. grande | 32. volar |
| 8. pequeño | 33. mentir |
| 9. hombre | 34. sentarse |
| 10. pájaro | 35. decir |
| 11. piojo | 36. luna |
| 12. semilla | 37. agua |
| 13. raíz | 38. piedra |
| 14. piel | 39. tierra |
| 15. sangre | 40. humo |
| 16. grasa | 41. ceniza |
| 17. cuerno | 42. camino |
| 18. pluma | 43. rojo |
| 19. cabeza | 44. amarillo |
| 20. ojo | 45. negro |
| 21. boca | 46. caliente |
| 22. diente | 47. lleno |
| 23. pie | 48. bueno |
| 24. mano | 49. seco |
| 25. cuello | 50. dar |

Sintaxis

En esta sección se pone a prueba la comprensión de distintos tipos de oraciones. Se pretende que haya una variedad de tipos de oraciones que vaya de lo más simple a lo más complejo. Dicha prueba se realiza diciéndole al informante la oración en un contexto comunicativo en específico y pidiéndole que conteste las preguntas abajo expuestas.

1. *Juan mató al perro*
¿Qué hizo Juan?
¿A quién mató Juan?
¿Qué le paso al perro?
2. *María corre todas las mañanas*
¿Cada cuándo corre María?
¿Qué hace María?
¿Quién corre todas las mañanas?
3. *Carolina le prestó dinero a Alejandro*
¿A quién le prestó dinero Carolina?
¿Ya le prestó el dinero Carolina a Alejandro?
4. *El perro que traía Juan, María se lo regaló*
¿Quién le regaló el perro a María?
¿De quién era el perro?
5. *El partido va a comenzar en media hora*
¿Ya empezó el partido?
¿Cuándo empieza el partido?
6. *Juan está terminando el examen*
¿Ya terminó el examen?
7. *En caso de que llegues temprano vamos al cine*
¿Llegó temprano?
8. *Si Juan hubiera llegado a tiempo, estaríamos en el partido*
¿Llegó a tiempo Juan?
¿Están en el partido?
9. *Deberías estar aquí, el clima está maravilloso*
¿Está en el lugar?
¿Cómo está el clima?

10. *Si vinieras mañana, te doy el dinero*
¿Es seguro que vaya mañana?
¿Le dio dinero?
11. *Si vienes mañana, te doy el dinero*
¿Es seguro que vaya mañana?
¿Le dio el dinero?
12. *Lo que hubieras hecho es decirle que no quieres ir al pueblo*
¿Le dijo que no quería ir al pueblo?
¿Fue al pueblo?
¿Qué es lo que no quería hacer?
13. *Si compras un chocolate, te va a doler el estómago*
¿Le duele el estómago?
¿Por qué le dolería el estómago?
14. *Deberías de llegar a tiempo todos los días*
¿Llega a tiempo?
15. *María creyó que Juan sería alto*
¿Juan es alto?
16. *El cielo está nublado, supongo que llueve mañana*
¿Es seguro que llueva mañana?
¿Por qué parece que lloverá mañana?
17. *Mis amigos creen que jugaremos en la tarde*
¿Van a jugar mañana?
18. *Juan besó a María*
¿Quién beso a quién?
19. *El gato que está en mi casa, que es tu casa, es negro*
¿De quién es la casa?
20. *El paciente curó al médico*
¿Quién curó a quién?
21. *¿Usted llegó temprano a la reunión?*
¿Le está hablando a alguien mayor, menor o misma edad, desconocido o conocido?

- 22.** *¿Llegaste temprano a la reunión?*
¿Le está hablando a alguien mayor, menor o misma edad, desconocido o conocido?
- 23.** *María y Roberta se peinaron*
¿Cada quien se peinó por separado?
¿Se peinaron entre ellas?
- 24.** *Se vive bien al sur de la ciudad*
¿Quién vive bien?
- 25.** *La hermana de la mujer, que estaba en el patio, fue contratada*
¿Quién fue contratada?