



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía y Letras

El español escrito de los estudiantes nahuas del Bachillerato General

Oficial "El Renacimiento" de Santiago Yancuitalpan, Cuetzalan,

Puebla

Tesis

Que como parte de los requisitos para
obtener el Grado de

Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Presenta

Marisol Rosas Pérez

Dirigida por

Dr. Ewald Ferdinand Rudolf Hekking

Santiago de Querétaro, Qro. a 17 de octubre de 2020



Universidad Autónoma de Querétaro
 Facultad de Filosofía y Letras
 Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

El español escrito de los estudiantes nahuas del Bachillerato General Oficial "El Renacimiento" de Santiago Yancuitalpan, Cuetzalan, Puebla

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestra en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Presenta

Marisol Rosas Pérez

Dirigida por

Dr. Ewald Ferdinand Rudolf Hekking

Co-dirigida por

Dr. Ángel Vicente Ferrer

Dr. Ewald Ferdinand Rudolf Hekking
 Presidente

Dr. Ángel Vicente Ferrer
 Secretario

Mtra. María Antonieta González Amaro
 Vocal

Dra. Beerelim Corona Dzul
 Suplente

Dra. Paulina Latapí Escalante
 Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Fecha de aprobación por el Consejo Universitario (26/11/20)

México

A Odi y Abel, por prestarme sus alas mientras nos volvemos a encontrar.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología porque gracias a la beca otorgada dentro del programa de posgrado fue posible la realización de esta tesis.

Agradezco al Dr. Ewald Hekking por su respaldo incondicional durante la realización de esta investigación; al Dr. Ángel Vicente Ferrer porque su disciplina, compromiso y conocimiento sobre la lengua náhuatl fueron determinantes para poder llegar a buen puerto; a la Mtra. María Antonieta González Amaro por compartir su percepción sobre las implicaciones del trabajo de campo y porque sus aportaciones evitaron que se perdieran de vista los objetivos centrales; a la Dra. Paulina Latapí Escalante porque generó un profundo ejercicio reflexivo en torno a la investigación, del cual, han surgido posibles aplicaciones didácticas; a la Dra. Beerelím Corona Dzul por aquellas las acotaciones que, desde el punto de vista psicolingüístico, enriquecen la tesis. A todos, en su conjunto, gracias por creer en mí.

Gracias también a la Dra. Brenda Vargas Vega porque dentro de sus sesiones de clase pude delimitar con mayor claridad uno de los fenómenos medulares analizados en el trabajo y al Dr. Alejandro Vázquez Estrada por compartir sus amplios conocimientos sobre Etnografía.

A Herminio, Alondra y Pedro, nuevos colegas y grandes amigos de la maestría, *tasojkamatik, pokju* y *paxtakatsinilh*, porque son la mejor pandilla que pude encontrar, sé que seguiremos materializando las ideas que compartimos durante nuestras sesiones de estudio, empezando por las tesis.

Un agradecimiento especial al Mtro. Roberto Aurelio Núñez López, quien en más de una ocasión me ayudó a encontrar soluciones para distintas problemáticas y fue un remanso de calma para que pudiera concluir la investigación.

A mi papá porque me apoya siempre en todos los nuevos proyectos que emprendo, a mi mamá porque comparte conmigo la alegría de trazar mi propio camino, a mis hermanitos Chisty y Ricky, porque sé que celebran conmigo la realización de mis sueños y porque no dudaron en compartir los conocimientos sobre sus propias áreas de estudio para fortalecer mi trabajo, ¡gracias familia!

A todas mis tías Pérez porque individualmente poseen una combinación de virtudes y talentos que, a modo de semillas, sembraron durante mi crianza, ahora una partecita de cada una se ve reflejada en la conclusión de este proyecto.

A mi niña interior por su perseverancia, curiosidad, espontaneidad y creatividad, en esta tesis vamos encontrando respuestas a sus inquietudes.

A todos mis colaboradores del Bachillerato General Oficial “El Renacimiento”, a la Mtra. Angélica Huerta Ponce, directora de la institución, por las facilidades brindadas para efectuar las actividades planteadas dentro de la fase de trabajo de campo, a las docentes del área de Comunicación, a los estudiantes que compartieron su tiempo y su conocimiento sobre las lenguas implicadas en la investigación. Gracias, especialmente, a Luis García Vázquez por haberse involucrado de manera tan directa en el trabajo de campo, sin él, la versión final no habría sido lo que es ahora.

A mis alumnos, tanto del Bachillerato “El Renacimiento” en Yancuitalpan como de la UESA en Alotepec, porque son la razón y el origen de esta tesis.

Dirección General de Bibliotecas UMO

Resumen

Uno de los principales aspectos, hasta ahora desatendido, en el ámbito educativo en nuestro país es el reconocimiento de las manifestaciones lingüísticas producidas por hablantes de lenguas originarias, pues al interior de las aulas suelen desestimarse aquellos usos que se alejan de la variedad estándar del español, la cual se privilegia dentro de los dominios formales.

La presente investigación incluye una propuesta concreta que describe el tipo de español empleado por estudiantes bilingües náhuatl-español y español-náhuatl de nivel medio superior en sus redacciones escolares. Ha tomado como foco la influencia interlingüística del náhuatl sobre el español, poniendo el énfasis en los niveles morfosintáctico y sintáctico-pragmático.

Con la hipótesis de partida, se esperaba la aparición de transferencias lingüísticas únicamente en los textos de aquellos estudiantes cuya lengua materna es el náhuatl, sin embargo, a partir de los datos lingüísticos y sociolingüísticos se ha podido apreciar que: 1) la mayoría de los colaboradores tiene como primera lengua el español, siendo la segunda el náhuatl, 2) las transferencias se observan en más de la mitad del total de las redacciones y 3) son elaboradas por ambos tipos de hablantes.

Es a partir del cruce de ambos tipos de datos que se esboza una explicación de los hallazgos en la redacción, apuntando hacia la posible existencia de una variedad local del español, ya que, al parecer, es la que los colaboradores aprenden como L1. Esta situación posee implicaciones dentro del contexto escolar, pues la evidencia confirma la necesidad de incluir el componente lingüístico como criterio de aproximación a las redacciones elaboradas por hablantes bilingües, permitiendo descartar que tales manifestaciones se traten de problemas de redacción, un conocimiento insuficiente de la lengua española o, incluso, una cuestión de tipo actitudinal, pues como se verá, se trata más bien del despliegue de la creatividad comunicativa de los estudiantes.

Abstract

One of the main aspects, until now ignored in the educational field in our country, is the recognition of linguistic manifestations produced by the speakers of the indigenous languages, because inside the classrooms those uses that depart from the standard variety of Spanish, which is the privileged variety within the formal domains, are usually rejected.

This research project includes a specific proposal that describes the type of Spanish used by bilingual Nahuatl-Spanish and Spanish-Nahuatl students of the higher middle level in their school compositions, focusing on the interlingual influence of Nahuatl on Spanish, and emphasizing morphosyntactic and syntactic-pragmatic levels.

Our starting hypothesis was that language transfers only occurred with those students whose mother tongue is Nahuatl; however, our linguistic and sociolinguistic data have shown that: 1) most collaborators have as their first language Spanish, with Nahuatl being its second language, 2) transfers are observed in more than half of the total amount of compositions and 3) are produced by both types of speakers.

It is from the mixture of both types of data that an explanation of the findings in the wording is sketched, pointing towards the existence of a local variety of Spanish, since, apparently, it is the variety that students learn as their L1. This situation has implications within the context of the school, as the evidence confirms the need to include the linguistic component as a criterion of approximation to the compositions produced by bilingual speakers, allowing to rule out that such manifestations are problems of writing, insufficient knowledge of Spanish or even a question of attitudinal type, because as you will see, it has more to do with the display of the communicative creativity of the students.

Índice

Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Resumen	vi
Abstract	vii
Índice	viii
Lista de tablas	xi
Lista de figuras	xii
Lista de apéndices	xiii
Introducción	14
Capítulo 1 Marco teórico-metodológico.....	19
1.1 Justificación.....	19
1.2 Descripción del problema.....	23
1.3 Objetivos	24
1.4 Estado de la cuestión	24
1.5 Marco teórico	27
1.5.1 Bilingüismo.....	27
1.5.2 Interferencia lingüística.....	30
1.5.2.1 ¿Interferencia o transferencia?	32
1.5.3 Español en situación de contacto con el náhuatl	34
1.5.4 Lengua escrita y educación bilingüe	38
1.6 Estrategia metodológica	40
1.6.1 Colaboradores	40
1.6.2 Técnicas e instrumentos.....	41
1.6.3 Sistematización, análisis e interpretación de los datos	44
Capítulo 2 Habitar “en la Tierra nueva” y estudiar en “El Renacimiento”: aspectos contextuales y etnográficos de la comunidad y la escuela	45
2.1 Santiago Yancuitlalpan, Cuetzalan, Puebla.....	45

2.1.1	<i>Festividades y celebraciones comunitarias</i>	50
2.2	El Bachillerato General Oficial “El Renacimiento”	51
2.2.1	<i>La clase de Lenguaje y Comunicación</i>	53
2.2.2	<i>Caracterización sociolingüística de los colaboradores</i>	59
2.2.2.1	El “Cuatro”	68
2.2.3	<i>El papel de la escritura para los colaboradores del Bachillerato Oficial General “El Renacimiento”</i>	70
2.2.4	<i>Las redacciones en torno a temas de relevancia cultural</i>	77
	Capítulo 3 Hacia una caracterización de la redacción en español de los estudiantes nahuas en el Bachillerato “El Renacimiento”	80
3.1	La redacción en español	80
3.2	El componente lingüístico en el análisis de textos escritos por estudiantes bilingües	91
3.2.1	<i>Nivel morfosintáctico: la construcción de la concordancia de número y género</i>	92
3.2.2	<i>Nivel sintáctico-pragmático: el caso de las preposiciones</i>	101
	Capítulo 4 Discusión sobre los hallazgos: visibilizando las transferencias	112
4.1	Aproximación a los rasgos tipológicos y gramaticales del náhuatl.....	112
4.1.1	<i>Orden de constituyentes</i>	115
4.1.2	<i>Preposiciones</i>	116
4.1.3	<i>Sistema de afijos del náhuatl</i>	118
4.1.4	<i>Otras correlaciones tipológicas</i>	119
4.1.5	<i>Tipo de marcación</i>	120
4.1.6	<i>Frase nominal</i>	121
4.1.7	<i>Frase verbal</i>	121
4.1.8	<i>Cláusula simple</i>	122
4.2	Aproximación a los rasgos tipológicos y gramaticales del español	122
4.2.1	<i>Orden de los constituyentes</i>	122
4.2.2	<i>Frase verbal</i>	123
4.2.3	<i>Frase nominal</i>	125
4.2.4	<i>Preposiciones</i>	127
4.2.5	<i>Cláusula básica</i>	129

4.3	Comparación entre las lenguas náhuatl y español.....	129
4.4	¿Cómo identificar las transferencias?.....	130
4.5	Algunas consideraciones en torno a la concordancia.....	132
4.6	Algunas consideraciones sobre el uso de las preposiciones.....	137
4.7	Variables sociolingüísticas y transferencias.....	142
	Conclusiones	145
	Referencias.....	150

Dirección General de Bibliotecas UAO

Lista de tablas

Tabla 1 Perfil sociolingüístico de los colaboradores 1A	59
Tabla 2 Perfil sociolingüístico de los colaboradores 1B	62
Tabla 3 Temas seleccionados en 1A	86
Tabla 4 Temas seleccionados en 1B	87
Tabla 5 Tipología de las transferencias presentes en las redacciones	93
Tabla 6 Uso de las preposiciones	109
Tabla 7 Principales afijos del náhuatl	119
Tabla 8 Características del español y el náhuatl	129
Tabla 9 La correlación procedencia-transferencia	143

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Lista de figuras

Figura 1	46
Figura 2	47
Figura 3	48
Figura 4	49
Figura 5	49
Figura 6	83
Figura 7	84
Figura 8	84
Figura 9	86
Figura 10	88
Figura 11	89
Figura 12	89
Figura 13	90
Figura 14	96
Figura 15	113

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Lista de apéndices

Apéndice A Formato para la relatoría de las sesiones de clase	159
Apéndice B Instrumento para generar textos de tipo procedimental	160
Apéndice C Cuestionario sociolingüístico	161
Apéndice D Entrevista sobre trayectoria escolar y percepciones sobre la lengua escrita	164
Apéndice E Redacción en náhuatl	165

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Introducción

La presente investigación se propone abonar al fortalecimiento de las prácticas interculturales en el ámbito educativo en México, a través de la caracterización del español escrito de los estudiantes nahuas de nivel medio superior, y emplearla como base tanto para el desarrollo de una futura metodología de enseñanza del español en contextos de contacto lingüístico, como para fortalecer el náhuatl a través de la reflexión en torno las estructuras gramaticales de ambas lenguas; sumando a ello los hallazgos de Cummins (1983), los cuales indican que, una vez adquiridas o aprendidas, las habilidades lingüísticas pueden transferirse de una lengua a otra a partir de lo que denomina proficiencia subyacente común.

El asunto central de la investigación caracteriza y explica la manera en que los estudiantes bilingües efectúan la redacción de un texto académico a partir de la selección de un tema con relevancia cultural, lo cual puede traducirse en posteriores estrategias didácticas para favorecer la lengua escrita. Particularmente, se focaliza la atención en los grupos de primer grado del Bachillerato General Oficial “El Renacimiento”, localizado en la Junta Auxiliar de Santiago Yancuitlalpan, en el municipio de Cuetzalan, Puebla.

A modo de preámbulo, me gustaría comenzar con la aclaración de que el contexto social y cultural dentro del cual me crié difiere notablemente del contexto comunitario. No tuvimos un único lugar de residencia, en pocos años nos mudamos en diversas ocasiones dentro de la ciudad de Puebla. Debido a su trabajo, los ratos de convivencia con nuestros padres eran en realidad escasos. Quizás el espacio de reunión más significativo durante aquella época fuera la casa de los abuelos maternos. Ahí siempre había mucha gente. En mi caso, no tuve una interacción directa dentro de la colonia en la que vivíamos, sólo salía para ir a la escuela. Es una colonia popular dividida en barrios y aún conserva determinadas tradiciones como la realización del carnaval, la acostada del niño Dios y la fiesta patronal, pero yo nunca participé en esos eventos.

Con respecto a la escuela, en la ciudad, las dinámicas culturales se vinculan directamente con la construcción de la identidad nacional, misma que durante los niveles básicos y medio superior no encontré, de mi parte, ningún tipo de cuestionamiento. Llegado el nivel superior, se desdibujó a partir del pensamiento crítico en torno al Estado y sus instituciones. Así, la construcción identitaria se desmarcó un tanto de esa idea de nación en donde se presume una igualdad bastante alejada de la realidad, se volcó más

bien en una identificación con el grupo, con el pueblo trabajador, del que me siento parte desde entonces. A partir de este nuevo posicionamiento se aprecia que, si bien existe la etiqueta de ciudadanos mexicanos, esta se ve atravesada por una serie de asimetrías en distintos ámbitos. Empezando, precisamente, porque muy poca gente logra acceder a la formación universitaria.

Lo que pude observar durante el tiempo que viví con una familia *maseual* en Yancuitalpan, Cuetzalan, fue completamente distinto a lo experimentado en la ciudad. Claro, ahí el punto de reunión familiar era la cocina, donde ocupan un lugar fundamental tanto el maíz como el café, el primero como la base de la alimentación, a través de las tortillas, y el segundo, como la bebida diaria más importante, lo primero que se toma en las mañanas, lo que se convida a las visitas cuando llegan y lo último que se bebe antes de dormir.

Por lo menos una vez al día se da la oportunidad de conversar o dialogar sobre cualquier tema. Las expresiones de afecto son parte de la vida diaria, ya sea de padres a hijos, entre los miembros de la pareja, entre los hermanos o de hijos a padres. Los roles de género se encuentran perfectamente delimitados pero, desde mi perspectiva externa, observo menos machismo que dentro del círculo donde crecí, pues éste se vive de una manera, hasta cierto punto, encubierta. Se inculca el respeto hacia la gente mayor, aun cuando se trate de los propios hermanos y que la diferencia de edades sea mínima. Cuando es necesario, los mayores recuerdan a los más jóvenes la importancia de asumirse como *maseualmej* ('indígenas'), aunque no usen la lengua dentro del hogar más que en determinadas ocasiones.

La vida en la comunidad permite la interacción constante de todos los miembros de la familia con otros integrantes del pueblo, tanto *maseualmej* como *koyomej* ('mestizos'), es un espacio en donde todos se conocen y son capaces de identificar a la gente que llega de fuera, casi siempre se saludan, participan en prácticas colectivas como faenas, rezos, fiestas patronales, reuniones de la cooperativa local Tosepan Titataniske, entre otras. Muchas de ellas tienen lugar en espacios que fueron adoptados desde años atrás.

Dentro de la escuela, se aprecia que en el Bachillerato "El Renacimiento" el tema identitario no es una cuestión central ni dentro del currículo ni dentro de las actividades que lo acompañan, parece existir una tendencia hacia la negación por parte de cierto sector

de la plantilla docente, pero lo cierto es que un núcleo importante de la población estudiantil se considera indígena. Durante el transcurso del trabajo de campo, los estudiantes manifestaron sus percepciones en torno al uso del náhuatl, es decir, evalúan a sus propios compañeros e identifican a quienes se sienten más cómodos y seguros hablándolo en lugar del español. También describen sus propios procesos de aprendizaje de las lenguas, hay quien, por ejemplo, califica como muy difícil aprender el español así como las tareas escolares que lo involucran, especialmente aquellas relacionadas con la lectoescritura.

Este tipo de situaciones no son sencillas de comprender cuando uno llega de la ciudad, por eso es importante mantener la mente abierta al grado de ser capaces de desaprender o reaprender ciertas ideas que desde niños damos por sentadas porque es lo único a lo que tenemos acceso. A través de la escuela adquirí una visión muy limitada del ‘otro’, reduciendo la diferencia cultural a una cuestión del pasado, fue hasta la práctica profesional y gracias al aprendizaje de la vida misma, por decirlo de algún modo, que pude ver con otros ojos y comprender que hay numerosas perspectivas así como modos distintos de ordenar el mundo. Y es, desde este posicionamiento, que se ha construido el enfoque directriz de la investigación que ahora se reporta.

Cuando llegué a impartir clases al Bachillerato “El Renacimiento”, tenía poco tiempo de haber egresado de la licenciatura, era el ciclo escolar 2011-2012 y me encontraba supliendo a la docente titular de la materia Taller de Lectura y Redacción. En ese entonces, lo último que se me cruzó por la mente fue pensar en las características culturales y lingüísticas de los estudiantes. Sí notaba que algo no estaba funcionando, pero no sabía qué. Así que le atribuí la responsabilidad a ellos, pensé que por su juventud había una gran falta de interés y que no se estaban tomando mi clase en serio. Sentía que participaban poco y que no se esforzaban lo suficiente para realizar sus trabajos. Quizás había algo de razón en mis pensamientos, pero no era una percepción completa de los acontecimientos.

Solía empezar la clase con la lectura en voz alta de algún poema, noté que, entre el grupo, las apreciaciones sobre los mismos eran bastante literales, que no se lograba entender el lenguaje metafórico o alcanzar la inferencia. Fue entonces que la Lingüística me dio uno de los mejores regalos de mi vida profesional, porque me permitió tomar conciencia de que mis alumnos se encontraban constantemente moviéndose entre dos

lenguas, mientras yo centraba toda mi atención en el español, hasta ese momento jamás había efectuado una observación parecida.

Empecé a idear opciones para darle un giro a la situación, sólo que para ese entonces el semestre ya estaba avanzado, observar e intentar explicar lo que ocurría me llevó un par de meses por lo menos, así que se me ocurrió brindar asesorías después del horario de clases. Aunque yo tenía detectados a los alumnos idóneos para participar de las mismas, dejé la invitación abierta para todos los que estuvieran interesados, la primera sorpresa es que hubo buena respuesta.

Después aparecieron nuevas dificultades porque los deberes institucionales pesaban más que el aprendizaje de los estudiantes, recuerdo cómo, en una de las pocas sesiones de asesoría que se llevaron a cabo, una de mis alumnas me pidió ayuda para permanecer trabajando en el salón mientras otro docente la llamaba al ensayo para el concurso de escoltas, lamenté no haber tenido el poder para apoyarla en ese momento.

En otra ocasión invité a un hablante de náhuatl, originario de la comunidad, ese día acordamos que podían usar tanto la lengua originaria como el español mientras estábamos trabajando, tampoco olvido esa sesión porque el ambiente se transformó por completo, dejaron de tener cara de aburrimiento, se experimentaba alegría y gusto, los oía reír mientras se desarrollaba la asesoría, estaban interesados en la actividad, con la cual se buscaba reforzar el tema de 'la anécdota'. Ahí lo supe, ni los textos que yo proponía ni los ejemplos que presentaba les resultaban significativos, todo cambiaba cuando por fin podían ser ellos mismos.

No conocer la lengua de los estudiantes es una gran limitante, los materiales didácticos descontextualizados, otra. En fin, fue frustrante darme cuenta de que no estaba preparada para ser maestra de un grupo tan diverso, abrí posibilidades pero se necesitaba más que eso. Un tiempo después compartí esta experiencia con una amiga *maseual* que me compartió las primeras lecturas para comenzar a prepararme mejor, fueron estas experiencias las que le dieron origen a esta investigación, aunque sea varios años después.

Creo que en Yancuitlalpan aprendí más de lo que pude enseñar, sé cómo limpiar las matas de café, seleccionar los frutos para el corte, igual que cortar y despalar pimienta, sé criar abejas nativas y cosechar miel, sé pelar pollos para la comida y preparar buen café. Aprendí a dar los buenos días, agradecer, pedir ayuda y expresar verbalmente el

amor en náhuatl. Aprendí a valorar y respetar la diversidad. Considero justo retribuir aunque sea un poco de todo lo recibido.

Esta investigación pretende contribuir a mejorar las prácticas en torno al manejo de la lengua escrita al interior de la escuela, partiendo de la descripción de dos fenómenos, aunque se reconoce que hay muchos más, dignos de abordarse en trabajos posteriores.

La tesis se divide en cuatro capítulos, en el primero se realiza un recorrido por los principales ejes conceptuales que sustentan la investigación, a través de la mirada de distintos autores que han estudiado el bilingüismo, el español en situación de contacto con el náhuatl, la lengua escrita dentro de la educación bilingüe y, principalmente, la transferencia lingüística.

En el segundo capítulo se presentan las características contextuales de la comunidad y la escuela, así como el fruto de un ejercicio etnográfico al interior del bachillerato, que gira en torno a la clase de Lenguaje y Comunicación pero también remite a las percepciones compartidas por los colaboradores sobre su experiencia con la lengua escrita.

El tercer capítulo contiene la descripción de los fenómenos de transferencia identificados en las redacciones, la cual se centra en la construcción de la concordancia de género y número en el nivel morfosintáctico, y el uso de las preposiciones en el nivel sintáctico-pragmático.

Finalmente, el cuarto capítulo contiene información sobre las lenguas involucradas para determinar con mayor claridad la influencia del náhuatl en el español.

El contenido de los cuatro capítulos confluye en las conclusiones generales, en donde se confirma que las transferencias son características de hablantes bilingües, pero en este caso, no sólo de aquellos cuya primera lengua es el náhuatl, sino también de ciertos hablantes de español como lengua materna.

Capítulo 1 Marco teórico-metodológico

Este primer capítulo tiene la función de acercar al lector a los lineamientos generales de la investigación así como a los ejes teóricos que dan sustento a la misma, en la parte final, se describe cómo se construyó la estrategia metodológica que permitió desarrollar cada una de las fases del presente trabajo.

1.1 Justificación

La idea de efectuar un trabajo de esta naturaleza, surge a partir de la observación de ciertas situaciones concretas dentro del ambiente educativo, como el bajo índice de acceso a la escuela formal en el nivel superior para la población indígena, pues se estima que sólo constituye entre el uno y el tres por ciento de la matrícula total (Foro Consultivo y Tecnológico A. C., 2018).

Asimismo, se han considerado las graves carencias y limitaciones que presentan los alumnos de reciente ingreso a las instituciones de educación superior, mismas que se reflejan en los resultados del Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING)¹, en el que sólo 4% de 4351 participantes presenta un nivel alto en las tres dimensiones evaluadas: comprensión auditiva, comprensión lectora y conciencia lingüística². Por lo anterior, se concluye que los estudiantes preuniversitarios poseen un conocimiento precario en torno al sistema de la lengua y evidencia el poco éxito del sistema educativo mexicano en el fomento de las habilidades lingüísticas en niveles previos al profesional (González, 2014).

De ahí se desprende una de las razones fundamentales para trabajar con alumnos de nivel medio superior, que es el que antecede a la universidad. Sin embargo, es necesario enfatizar que, cuando se trata de estudiantes indígenas, se efectúan meras estimaciones debido a la constante invisibilización que viven dentro de las instituciones escolares, pues en palabras de Lorenza Villa Lever:

No hay estadísticas confiables de cuantos ingresan a la licenciatura y al posgrado, si son hombres o mujeres, de qué comunidades vienen, cuántos egresan y en cuanto tiempo, etcétera. Por otra parte, los indígenas universitarios no siempre

¹ Se reporta dicho estudio porque no existe uno semejante que aborde las habilidades en español de hablantes bilingües pertenecientes a algún pueblo originario.

² Aunque la producción escrita se evaluó por medio de un ensayo, en los resultados finales no se contempla esta habilidad lingüística, debido a la dificultad para establecer criterios homogéneos de puntuación con respecto a las otras tres habilidades, las cuales se calificaron a través de reactivos de opción múltiple.

quieren ser identificados como tales, porque en muchas ocasiones su condición étnica está asociada a la pobreza y a la discriminación. Hablar una lengua indígena y no hablar español o hablarlo mal ha sido tradicionalmente un estigma, que en un ambiente de discriminación hace difícil reconocerse como indígena, por lo que muchas veces buscan mimetizarse con los otros. (Foro Consultivo y Tecnológico A. C., 2018, s. p.)

A ello se suma el hecho de que la interculturalidad, en la práctica, aún representa un concepto sujeto a múltiples interpretaciones, “prevalece aún una idea vaga atrapada en la polisemia, cuyos diferentes significados se manejan todavía muy dentro de lo discursivo, sin lograr de manera más o menos armónica y efectiva anclarse en una acción consistente y generalizada” (Barriga, 2018, p. 71). Además, institucionalmente tiende a focalizarse en las regiones con una fuerte presencia de pueblos originarios, el problema radica precisamente en que no se concibe como un principio rector de la política educativa a nivel macrosocial, sólo basta con revisar el informe del Programa Especial de Educación Intercultural de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2018).

Por estas razones, se pretende contribuir con una propuesta que permita aproximarse a las redacciones de los estudiantes bilingües, hablantes de náhuatl y español, a partir del fenómeno de la influencia interlingüística, resultante del contacto de lenguas. Con esto, se busca, en términos generales, abonar a la construcción de ese anhelado diálogo intercultural al interior de la escuela, en este caso, del Bachillerato General Oficial “El Renacimiento”, argumentando que no existe una única redacción en español sino una variedad de ellas, y que estas redacciones poseen su propia validez al ser entendidas como resultado de la creatividad en el manejo de dos lenguas y la reflexión que los hablantes efectúan sobre las mismas.

Así, aunque la interculturalidad siga representando un objetivo sin lograr (Flores, 2009; Barriga, 2018), se da un paso concreto hacia su plena realización; para ello, la investigación se apoya principalmente de las herramientas tanto teóricas como metodológicas que nos proporcionan, por un lado, la lingüística, con el análisis funcional de los textos redactados y la descripción gramatical del náhuatl y del español para argumentar la presencia de transferencias entre ambos sistemas; por otro, la sociolingüística, con los datos demográficos de los colaboradores, además del diagnóstico de adquisición y uso de sus lenguas; finalmente, la etnografía, a través de la aproximación

al manejo de la lengua escrita dentro de las sesiones de clase, así como las diferentes percepciones en torno a la escritura manifestadas por los estudiantes.

En este sentido, al efectuar la revisión bibliográfica, se encontró que los estudios sobre las transferencias del náhuatl al español se han llevado a cabo tanto en lengua oral (Flores, 2000, 2003; Ramírez-Trujillo, 2010, 2013) como escrita, tratándose, en este último caso, del español colonial (Mendoza, 2016), mientras que en la presente investigación se aportan datos sobre las transferencias en la lengua escrita desde un enfoque sincrónico, dentro de un ambiente escolar.

Por esta razón, los resultados obtenidos en este trabajo se tienen contemplados como el punto de partida para abordar otro tipo de problemáticas dentro del contexto de diversidad cultural en el que nos encontramos, sea la enseñanza del español como segunda lengua o una didáctica que, en vez de abordar prescriptivamente las transferencias, motive la reflexión metalingüística en torno a ellas, así como plantear la discusión sobre la presencia de un español ‘nahuatlizado’ dentro de la escuela y sus implicaciones en relación con el dominio del lenguaje académico.

Otro motivo fundamental para la realización del trabajo radica en el hecho de que ni el bilingüismo ni sus fenómenos asociados, incluida la influencia interlingüística, se abordan sistemáticamente dentro de las aulas. El bilingüismo llamado “aditivo” tampoco representa una meta primordial dentro del programa de estudios del bachillerato general, por ello, en ningún momento se planifican sesiones de clase con la intención de alcanzarlo. Por otro lado, no se le otorga la debida importancia a las variables sociolingüísticas dentro del contexto escolar, aun cuando a inicio del ciclo, se efectúa un diagnóstico general para identificar a la población indígena.

En este punto cobra sentido enfatizar otra situación de fondo, que ha sido origen de uno de los planteamientos centrales del proyecto, y es que, dentro de las aulas hay estudiantes para quienes la lengua originaria cumple la función de lengua materna; sin embargo, esta realidad difícilmente se considera como un punto clave dentro de las prácticas escolares (Podestá, 2000). Por otro lado, adquiere relevancia el hecho de contemplar las diferencias sociales entre las lenguas, pues aquellas llamadas ‘minoritarias’ “suelen estar asociadas a un estatus socioeconómico bajo y a la falta de éxito educativo” (Appel y Muysken, 1996, p. 89), ya que no se consideran medios adecuados para las interacciones comunicativas en el ámbito escolar, ni para la enseñanza

de asignaturas concretas y menos se contemplan como objetos de conocimiento en sí mismas.

Se atiende además a que, por lo general, cuando los niños hablantes de lenguas originarias ingresan a la escuela, experimentan lo que Appel y Muysken (1996) llaman una *desconexión o alternancia entre la lengua familiar y la lengua escolar*. Y que, para la alfabetización inicial se sigue recurriendo a prácticas castellanizadoras, aun cuando los estudios demuestran que llevar a cabo dicho proceso en la L1 favorece la adquisición de habilidades en la L2 (Cummins, 1983; Appel y Muysken, 1996; Hamel *et al.*, 2004).

Si bien existen ya ciertas iniciativas para alfabetizar y enseñar las lenguas originarias (como L2) en proyectos de revitalización lingüística (Mina, 2015; Santos, Carrillo y Verdín, 2016), aún hay mucho qué documentar sobre los casos en los cuales el español funge o bien como segunda lengua o una de sus variedades locales hace las veces de L1: especialmente, las dificultades a las que se enfrentan aquellos jóvenes que acceden a los niveles medio-superior y superior con usos lingüísticos que suelen catalogarse como deficiencias en el manejo de esta lengua; por ello, a lo largo de la investigación se plantea apelar a la dinámica de la influencia interlingüística como un modo de aproximación a la redacción producida por hablantes bilingües.

Se propone que no pueden desestimarse las situaciones a las que se enfrentan diariamente los estudiantes bilingües por el hecho de usar un español que suele presentar transferencias lingüísticas, mismas que se han categorizado como errores de aprendizaje, desvíos de la norma estándar (Palacios, 2005) y problemas de redacción (Mina, 2007); pues, como señala Barriga (2008), los docentes no siempre conocen el origen de las formas lingüísticas usadas por sus alumnos en situaciones de bilingüismo. Precisamente en este punto radica otro de los alcances de la investigación, la documentación y explicación de estas formas empleadas por dichos alumnos dentro de la escuela.

Partiendo de lo anterior, si se reflexiona en torno a la complejidad que representa por sí mismo el tipo de español utilizado en el ámbito escolar formal para los propios hispanohablantes, como lo demuestran los resultados del Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING) (González, 2014), se vuelve necesario replantear la lógica

que exige un desempeño impecable por parte de los estudiantes con otras características culturales y lingüísticas.³

Como quiera, los estudiantes sortean los obstáculos académicos y lingüísticos que se les presentan en los ambientes escolares, así que, en ese sentido, al diseñar y desarrollar esta investigación, se comparte la postura de Appel y Muysken (1996) cuando afirman que nunca dejarán de sorprenderse ante la versatilidad y adaptabilidad de los hablantes, pues “el plurilingüismo no es exactamente un problema, en ocasiones puede llegar a ser un triunfo del alma humana”.

1.2 Descripción del problema

Se busca atender la problemática derivada del trato homogeneizante dentro de la escuela, que no toma en consideración la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes; así, el bilingüismo se proyecta como objetivo educativo únicamente cuando se alude a la lengua extranjera, cuando no se omite por completo.

Los docentes que se encargan de las materias de Lenguaje y Comunicación no hablan la lengua indígena (náhuatl), por ello, el español con transferencias suele estigmatizarse, y aunque sí se identifica como propio de los hablantes de náhuatl, no se comprende como una manifestación del manejo simultáneo de dos sistemas lingüísticos sino más bien como una falla o mal uso del español.

El dominio de la lengua escrita se asocia fuertemente con la escolarización, sin embargo, el español de tipo académico que se promueve dentro de la escuela difiere del español hablado por los estudiantes, ya que, debido a su contacto con el náhuatl posee diferentes características fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas.

Para abordar dicha problemática, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo caracterizar los textos redactados por estudiantes bilingües hablantes de náhuatl y español desde la dinámica de la influencia interlingüística?
2. ¿De qué manera se puede determinar si las formas lingüísticas empleadas por los estudiantes se tratan efectivamente de transferencias del náhuatl al español?

³ Snow y Uccelli (2009) señalan que el lenguaje académico es intrínsecamente más difícil que otros registros de la lengua, Zwiars (2008) lo define como: “el conjunto de palabras, gramática y estrategias organizacionales utilizadas para describir ideas complejas, procesos de pensamiento de orden superior y conceptos abstractos” [la traducción es mía] (p. 20).

3. ¿Cómo podrían clasificarse las transferencias una vez identificadas? ¿cuál sería el principal criterio de clasificación?
4. ¿Es el náhuatl la primera lengua de todos los estudiantes que presentan transferencias en sus redacciones? En caso negativo, ¿seguiríamos hablando de transferencias?
5. ¿Existe alguna correlación entre la presencia de transferencias y las variables sociolingüísticas: género, procedencia y primera lengua?

1.3 Objetivos

General:

Caracterizar, a partir de las transferencias lingüísticas en los niveles morfosintáctico y sintáctico-pragmático, la redacción en español acerca de un tema relevante para la cultura nahua por parte de los estudiantes bilingües del Bachillerato General Oficial “El Renacimiento”.

Específicos:

- 1) Elaborar una tipología de las transferencias presentes en las redacciones en español, tomando como criterio un análisis funcional de los casos más recurrentes en los sintagmas nominal y verbal.
- 2) Describir la influencia del náhuatl en el español en los casos donde se observan transferencias lingüísticas, considerando la concordancia de género y número (nivel morfosintáctico) y el uso de las preposiciones (nivel sintáctico-semántico) en ambas lenguas.
- 3) Determinar si existe correlación entre los datos lingüísticos y la información sociolingüística de los colaboradores: procedencia, primera lengua y género.

1.4 Estado de la cuestión

En Latinoamérica, el español en contacto con las lenguas indígenas ha sido estudiado por Azucena Palacios (2005, 2014), remarcando la estigmatización social que conlleva su uso debido a su apartamiento de la norma estándar, lo que ocasiona el desplazamiento de estas últimas en vías de aprender un “castellano correcto”, libre de mezclas con otras lenguas y, de este modo, evitar la discriminación social. Al respecto, añade: “... es significativo que se consideren errores de aprendizaje sólo aquellas interferencias que se asocian con hablantes indígenas y no las que están extendidas al resto de la población” (p. 22). Por lo que propone, a manera de solución, “el reconocimiento de jerarquías de normas en

distintos niveles (locales, regionales, nacionales, supranacionales), el respeto a las variedades dialectales y la pluralidad de lenguas, aunque ello no suponga enseñarlas como normas únicas” (p. 24). Su trabajo resulta significativo puesto que la sanción social que describe se debe principalmente a la presencia de interferencias lingüísticas⁴ en el habla de los individuos bilingües y dicho fenómeno ha servido como base para el análisis que se propone en la caracterización de las redacciones en la escuela.

Para el caso de México, Ewald Hekking y Dik Bakker (2007) han explicado los cambios lingüísticos en el otomí y el español a partir del fenómeno del contacto de lenguas, dicho estudio se realizó con colaboradores de Amealco y Tolimán en el estado de Querétaro; por lo que se refiere al español, recopilaron narraciones orales que después se transcribieron y se analizaron a nivel fonológico, léxico, morfosintáctico y sintáctico, concluyendo que

Las características sociodemográficas de los hablantes bilingües determinan en gran medida la manera en que usan la lengua mayoritaria [español] y la lengua minoritaria [otomí], [de modo que], existe una relación directamente proporcional entre la edad de los hablantes y las desviaciones de su español con respecto al español estándar y una relación inversa entre la edad de los hablantes y los préstamos del español que han incorporado a su lengua materna. (p. 137)

Como se deja entrever, el español en contacto con las lenguas originarias posee sus propias características, mismas que constituyen el objeto de interés principal del presente proyecto.

Por su parte, Carmen Mina (2007) encontró diferencias en cuanto al desempeño oral y escrito en español de los estudiantes mazahuas de la Universidad Intercultural del Estado de México, evidenciando en este último el “fantasma del no dominio de la gramática del español estándar”, además de que se ve influenciado por la lengua originaria debido al contacto, concluye que las construcciones mentales del español de quienes participaron en el estudio están mediadas por su primera lengua o la de sus padres, es decir, el mazahua. Uno de los alcances fundamentales para los propósitos del presente reporte de investigación es la relevancia de “proponer una didáctica que saque provecho de las transferencias lingüísticas como estrategias de aprendizaje y que además enseñe a [los] estudiantes a vivir dignamente en los dos mundos” (p. 304), refiriéndose al contexto

⁴ O transferencias lingüísticas, como se verá más adelante.

familiar donde se usa el español como segunda lengua y al escolar o social donde se ven orillados a competir con hablantes nativos del español dentro de las dinámicas de ascenso social.

Los fenómenos resultantes del contacto entre el náhuatl y el español han sido ampliamente estudiados, (Hill y Hill, 1999; Flores 2000, 2003; Ramírez-Trujillo 2005, 2009, 2010, 2013; Mendoza, 2016; Petrovic, 2016).

Flores Farfán (2000, 2003) parte de la hipótesis de que todas las lenguas mexicanas se encuentran bajo distintos grados de amenaza, debido a la relación asimétrica con respecto al español, la cual, a través de la historia, ha dado lugar a la existencia del conflicto lingüístico. En sus trabajos, describe los efectos de este contacto lingüístico conflictivo entre el náhuatl y el español en las comunidades localizadas en la región del Balsas, Guerrero, bajo una lógica bidireccional, para ello, se apoya de las etapas del contacto náhuatl-español propuestas por Lockhart (1992), sin embargo, señala que dicha periodización requiere matizarse en función de diferencias regionales, individuales y textuales, ya que “presentan discontinuidades importantes en las que, incluso en una misma región, se perfilan distintos momentos del contacto” (2000, p. 96). Uno de sus focos de interés, apenas esbozado en la cuarta etapa por Lockhart, lo constituyen las características de lo que llama “español nahua”, a partir de la presencia de transferencias procedentes de la lengua originaria, observables en los distintos niveles lingüísticos⁵.

La investigación de Ramírez-Trujillo (2009) caracteriza una variedad que se aleja del español estándar debido al empleo de transferencias, analizando la producción espontánea de hablantes pertenecientes a tres generaciones de una familia nahua en San Isidro Buen Suceso, Tlaxcala. Entre sus hallazgos se encuentra que “los aprendientes de español como L2 son los que están aportando el input a las nuevas generaciones de aprendientes” de dicha lengua (p. 144), por lo tanto, se están comportando también como agentes del cambio lingüístico.

En trabajos posteriores, Ramírez-Trujillo (2010, 2013) analiza la producción de la concordancia en español por hablantes de náhuatl de la misma comunidad tlaxcalteca, aplicando pruebas de juicios de gramaticalidad, de producción elicitada y de producción espontánea, en los resultados es posible apreciar la relevancia de tres variables: tipo de adquisición del español (simultáneo al náhuatl o como segunda lengua), nivel educativo

⁵ Más adelante se profundizará en dichas características.

y grado de exposición al español estándar, pues los hablantes bilingües simultáneos, con mayor grado de escolaridad y exposición a la variedad estándar presentan un mejor desempeño en los juicios de gramaticalidad, además de menor cantidad de transferencias en la producción de concordancia de género y número en el sintagma determinante, y de sujeto, verbo y objeto en el sintagma verbal. La autora apela a la creatividad de la gramática de interlengua para evitar explicar el español con transferencias a partir de un déficit sintáctico.

Por lo que respecta a la lengua escrita, Mendoza (2016) estudia nueve documentos de los siglos XVII y XVIII, cuyos autores eran hablantes de náhuatl de la zona centro de México, para ello recurre a un análisis morfosintáctico que le permite identificar los siguientes tipos de interferencia: reduplicación del objeto directo, ausencia de la preposición ‘a’ que marca caso, ausencia de concordancia entre sustantivo y adjetivo, y uso generalizado de la preposición ‘en’ como marca de locativo. Concluyendo, a manera de pregunta, si será que sus hallazgos corresponden a una interferencia en el habla de algunos individuos bilingües en el proceso de adquisición de la lengua o, por el contrario, reflejan la existencia de una variante particular del español.

La singularidad de la investigación que aquí se reporta radica en que se ha trabajado con hablantes de náhuatl de diferentes comunidades del municipio de Cuetzalan, en el estado de Puebla, dentro de un ambiente escolar, en el nivel que antecede a la educación superior, se pretende mostrar la importancia de incluir el bilingüismo de los estudiantes como un factor que permita comprender de manera integral las manifestaciones de su lengua escrita.

1.5 Marco teórico

El cuerpo conceptual que sustenta esta investigación puede organizarse en torno a los siguientes ejes: a) bilingüismo, b) interferencia o transferencia lingüística, c) español en situación de contacto con el náhuatl y d) lengua escrita y educación bilingüe. De todos ellos, el principal eje articulador teórico-metodológico es la transferencia lingüística.

1.5.1 Bilingüismo

Los colaboradores del presente estudio poseen como una de sus características principales que pueden hacer uso del náhuatl y el español, además, debido tanto a la escuela como a la tecnología, se encuentran expuestos a una tercera lengua: el inglés; ello añade nuevos elementos a la discusión, pues esta última es una materia obligatoria desde el nivel básico

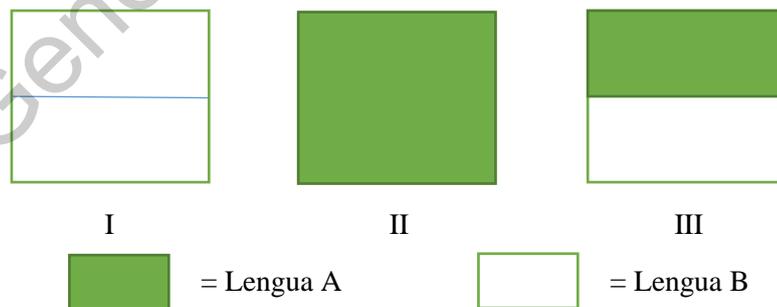
de la secundaria, el problema es que el tipo de enseñanza de lenguas en nuestro país no logra desarrollar los requerimientos necesarios para un bilingüismo aditivo, sino todo lo contrario. Al respecto, Skutnabb-Kangas (2003) reflexiona:

La mayoría de los niños obviamente quieren, por su propio interés, aprender la lengua oficial del país y mayormente aprender también el inglés, si ésta no es una de las lenguas oficiales, pero aprender nuevas lenguas, incluyendo las lenguas dominantes no debería ser un proceso de sustracción de lenguas, sino de suma, adición a sus propias lenguas. La educación formal que es sustractiva, es decir, la que enseña a los niños en la lengua dominante a costa de su propia lengua, es genocida. (s. p.)

Efectivamente, dentro de la escuela, el inglés parece tener más valor e importancia que el náhuatl, el cual, no sobra decirlo, constituye la lengua materna de un sector de la población estudiantil del Bachillerato “El Renacimiento”.

En términos generales, el bilingüismo es resultado del contacto entre lenguas y se puede identificar dos tipos: uno social y uno individual. El bilingüismo social tiene lugar cuando en un grupo se hablan dos o más lenguas, en estos casos suelen existir variaciones en cuanto a su grado o su forma (Appel y Muysken, 1996).

Las formas del bilingüismo social se pueden representar esquemáticamente como sigue:



En la primera situación, las dos lenguas son habladas por dos grupos diferenciados, cada uno de los cuales puede considerarse monolingüe, sólo algunos hablantes son responsables de la comunicación intergrupala, por lo cual, son bilingües. En la situación II se representa una sociedad en donde todos son bilingües. En la situación III, un grupo es monolingüe y el otro es bilingüe. Por lo general, en este tipo de sociedades, el grupo bilingüe suele ser minoritario, en términos sociológicos, es decir, encontrarse en una situación de desventaja u opresión frente a un grupo dominante. Esta clasificación,

propuesta por Appel y Muysken (1996) posee una naturaleza predominantemente teórica, ya que en el contacto entre grupos sociales existe una gran variedad de mezclas.

El bilingüismo individual, como su nombre lo indica, se centra a nivel del hablante, sin embargo, resulta problemático determinar si una persona concreta es bilingüe o no lo es, ya que las perspectivas que intentan explicarlo difieren entre sí.

Según Grosjean (1989) el bilingüismo individual se puede entender desde dos perspectivas: una monolingüe o fraccional y otra bilingüe u holística.

De acuerdo con la primer perspectiva, de influencia chomskiana, se considera bilingüe “aquél [hablante] que presenta una competencia igual a la nativa en sus dos lenguas” (Manriquez y Acle, 2006, p. 267). El origen de esta tradición puede rastrearse en Bloomfield (1933, citado en Appel y Muysken, 1996, p. 11).

Desde la perspectiva holística, “la coexistencia de dos lenguajes en una persona y en un contexto sociocultural específico, produce un único y específico hablante-oyente, con competencias diferenciales en sus dos lenguajes según lo exige el ambiente” (Manriquez y Acle, 2006, p. 268).

Aunque ya desde 1969, Macnamara proponía que una persona puede considerarse bilingüe al presentar cierto nivel de competencia en alguna de las cuatro habilidades (hablar, entender, escribir y leer) en una segunda lengua, además de aquellas propias de su lengua materna (citado en Appel y Muysken, 1996).

La perspectiva holística hace hincapié en que el hablante bilingüe “es un todo integrado que no puede descomponerse fácilmente en dos partes separadas ... no es la suma de dos monolingües completos o incompletos; más bien, él o ella tiene una configuración lingüística única y específica” [la traducción es mía] (Grosjean, 1989, p. 6).

Para los propósitos del presente proyecto, emplearemos tanto el concepto de bilingüismo social como la perspectiva holística del bilingüismo individual, el primero nos permite aproximarnos a la lengua más empleada por los colaboradores en los distintos dominios de la vida cotidiana, mientras la segunda nos ayuda a comprender el hecho de que los estudiantes nahuas del Bachillerato General Oficial “El Renacimiento” presentan variaciones en el desempeño escrito del español, en el caso que nos ocupa, debido a la influencia entre sus lenguas.

A este respecto, es necesario agregar que las habilidades lingüísticas de los hablantes bilingües resultan dependientes del tipo de tarea intelectual al que se enfrentan (Manriquez y Acle, 2006; Ardila, 2012), es decir, su desempeño puede variar dependiendo de si se trata de conversar o de escribir.

Sin embargo, “cuando una persona bilingüe usa un idioma, el otro está activo al mismo tiempo. Cuando una persona oye una palabra, no escucha toda la palabra de una vez: los sonidos llegan en orden secuencial” [la traducción es mía] (Marian & Shook, 2012, p. 2). Aun cuando la tarea requiera del despliegue de habilidades sólo en alguna de las lenguas, en los hablantes bilingües las dos se encuentran involucradas de todos modos, en otras palabras, sus lenguas se encuentran permanentemente en una suerte de competencia, por lo cual el cerebro bilingüe desarrolla “un sistema regulador de las habilidades cognitivas generales que incluye procesos como la atención y la inhibición” [la traducción es mía] (Marian & Shook, 2012, p. 3).

Esto se menciona porque, precisamente, Marian & Shook (2012) apuntan que los hablantes bilingües presentan un mejor desempeño que los monolingües en tareas que aprovechan la capacidad de control inhibitorio y son más rápidos al pasar de una tarea a otra, además de otros beneficios cognitivos en los que concuerdan con Ardila (2012), entre ellos, el incremento de la flexibilidad mental, la diversidad de estrategias cognoscitivas en la solución de problemas así como mayor nivel de conciencia metalingüística. Sin embargo, este último señala, como uno de los efectos negativos del bilingüismo, la interferencia entre ambos sistemas fonológicos, léxicos y gramaticales. Si bien, esta consideración se contextualiza dentro de los estudios de la neuropsicología, es pertinente mencionar que, justamente, poner a debate esa percepción negativa sobre la interferencia es uno de los intereses académicos que motivan la presente investigación.

1.5.2 Interferencia lingüística

Uno de los fenómenos asociados al bilingüismo y resultantes del contacto entre lenguas es la interferencia. La caracterización que efectúa Grosjean (1989) sobre el hablante bilingüe podría servir como un elemento explicativo de la noción clásica de interferencia:

El bilingüe usa los dos idiomas, por separado o juntos, para diferentes propósitos, en diferentes dominios de la vida, con diferentes personas. Debido a que las necesidades y los usos de los dos idiomas suelen ser muy diferentes, el bilingüe

rara vez es igual o completamente fluido en los dos idiomas. [La traducción es mía] (p. 6)

Lo cual evidencia que, por lo general, el individuo bilingüe presenta mayor dominio en una de sus lenguas, y es, precisamente, el menor dominio en una de ellas lo que da lugar a la presencia de interferencias. Sin embargo, esta idea podría resultar debatible en aquellos casos en los cuales los hablantes adquieren como primera lengua un español nahua, tal como sucede con un grupo de colaboradores de este estudio.

Para Ardila (2012) la interferencia lingüística se traduce en una disminución de la ejecución verbal y se “relaciona inversamente con la similitud existente entre las dos lenguas” (p. 109) así como con la dimensión activa o pasiva del bilingüismo, esto es, la interferencia tiende a aumentar cuando se trata de un bilingüismo activo y cuanto mayores son las diferencias entre las lenguas.

Grosjean define las interferencias como “aquellas desviaciones de la lengua que se habla (la lengua base) debido a la involuntaria influencia de la otra lengua ‘desactivada’” (1989, p. 9) aunque como ya se mencionó, en los hablantes bilingües, independientemente de la tarea lingüística a la que se enfrenten, ambas lenguas permanecen activas.

En el ámbito del aprendizaje de lenguas, Appel y Muysken (1996) coinciden con Weinreich (1953, citado en Appel y Muysken, 1996) en que las estructuras de la primera lengua influyen sobre el aprendizaje de la segunda; para explicar este proceso, Weinreich recurre al término *interferencia*, entendida como la “reorganización de modelos que resulta de la introducción de elementos foráneos en los ámbitos más estructurados de la lengua, como el grueso del sistema fonémico, una gran parte de la morfología y la sintaxis y algunas áreas del vocabulario” (p. 123). Grosjean converge en este punto con Weinreich, pues afirma que las interferencias pueden ocurrir en todos los niveles del lenguaje (fonológico, léxico, sintáctico, semántico, etc.) y en todas las modalidades (lenguaje hablado o escrito) (Grosjean, 1989, p. 9).

La interferencia, entendida como la influencia de una lengua sobre otra, cobra mayor sentido a través del concepto de interlengua, es decir, la versión que el hablante posee sobre la lengua que se encuentra aprendiendo, misma que se caracteriza estructuralmente tanto por la interferencia como por rasgos resultantes de la simplificación de las estructuras de la lengua meta (Appel y Muysken, 1996). Estas

características pueden adoptarse de manera habitual e incluso dar lugar a una nueva variedad de la lengua.⁶

1.5.2.1 ¿Interferencia o transferencia?

Weinreich (1953) distingue entre dos tipos de influencia: las dificultades y las interferencias. Las primeras se originan debido a las diferencias entre la lengua de origen (la primera lengua) y la lengua de llegada (segunda lengua), mientras que las interferencias se refieren al “uso de elementos, estructuras y reglas de la lengua de salida en la producción de la lengua de llegada, un fenómeno que también se suele denominar ‘transferencia negativa’” (citado en Appel y Muysken, 1996, p. 126).

Por su parte, Grosjean (1989) sostiene que:

Las interferencias pueden ser de dos tipos: interferencias estáticas, que reflejan trazas permanentes de un idioma en el otro (como un “acento extranjero”), e interferencias dinámicas, que son las intrusiones efímeras y accidentales de la otra lengua (como ... el uso momentáneo de una estructura sintáctica tomada de la lengua que [en ese momento] no se está hablando). Estas últimas interferencias ocurren más o menos al azar, mientras que el primer tipo es sistemático. [La traducción es mía] (p. 9)

Carmen Mina (2007) propone emplear el término ‘transferencia’ para caracterizar la introducción de elementos lingüísticos de una lengua en los dominios de otra, evitando el uso del vocablo ‘interferencia’, cuya carga semántica puede resultar peyorativa debido a que implica juicios de valor sobre el uso lingüístico, al entenderla, en términos de Weinreich, como una “desviación de la norma” (p. 292). Esta postura, a favor del empleo del término ‘transferencia’, es compartida por Avilés (2009) y Flores Farfán, quien añade además que puede estar sujeta a valoración sociolingüística (2016, citado en Petrovic, 2016).

Además, Mina (2007) señala que las influencias no son unidireccionales, sino que ocurren tanto de la L1 hacia la L2 y viceversa. En este sentido, y partiendo de la estrategia del análisis contrastivo, las transferencias positivas son “las formas parecidas de la L1 que inconscientemente se emplean en la L2” (p. 293), lo cual puede facilitar el aprendizaje ya que son normas similares; mientras que en las transferencias negativas “se encuentran

⁶ Durante el aprendizaje, el individuo se apoya de una serie de interlenguas hasta lograr el dominio de la segunda lengua. Sin embargo, la mayoría de los aprendientes no llegan a la última fase sino que permanecen bloqueados en alguna fase intermedia (Appel y Muysken, 1996).

normas o formas de la L1 parecidas a las de la L2 que difieren o tienen otras funciones, lo cual conduce a errores en el habla del aprendiz” (p. 293-294).

Esto se explicaría desde la Lingüística Aplicada, por el hecho de que es posible apreciar una relación entre las propiedades estructurales de la L1 y de la L2 así como el grado de dificultad que el hablante de la primera experimenta en relación con la segunda: los elementos semejantes le resultarían fáciles mientras que los diferentes, difíciles (Domínguez, 2001).

Desde la Psicología, la producción de transferencias se explica a partir del proceso de aprendizaje, pues cuando éste se efectúa, el individuo busca equiparar en lo posible el nuevo proceso con lo que ya conoce, es decir, el aprendizaje de una tarea A influirá ulteriormente en el de una tarea B. En términos de la adquisición de lenguas, la tarea A podría equipararse con la adquisición de la lengua materna y la tarea B con el aprendizaje de una segunda lengua. Así, la L1 influencia la manera en que se aprende la L2. De acuerdo con estos supuestos, explicados por Domínguez (2001), se puede hablar de *transferencia positiva*, *transferencia cero* y *transferencia negativa o interferencia*.

En la *transferencia positiva*: la ejecución de una tarea A puede facilitar el cumplimiento de una segunda tarea B.

En la *transferencia cero*: no existe efecto entre las dos tareas.

En la *transferencia negativa o interferencia*: la ejecución de una tarea A puede dificultar el cumplimiento de una segunda tarea B.

Desde esta perspectiva, como apunta Domínguez (2001), el grado de similitud existente entre ambas lenguas resulta determinante, pues entre más se parezcan, mayor será la probabilidad de que se produzca facilitación, y entre más diferencias existan entre ellas, mayor será la posibilidad de que se genere interferencia o transferencia cero.

Sobre las interferencias, Appel y Muysken (1996), señalan tres aspectos:

El factor etario, pues se asume que entre mayor sea la edad de los hablantes, mayor cantidad de transferencias presentarán en su interlengua.

Los componentes de la lengua, pues hay gran probabilidad de que la transferencia fonética se produzca con mayor frecuencia que las transferencias de tipo léxico, semántico o pragmático.

El tercer aspecto se refiere a la gramática universal como estrategia de aprendizaje que alude a “las propiedades cognitivas” o a las “propiedades generales específicamente

lingüísticas de la mente humana” (p. 138). Las investigaciones de Ramírez-Trujillo (2010, 2013) abordan el fenómeno de la interferencia náhuatl-español tomando como punto de partida este tercer aspecto.

En el presente trabajo se empleará el término *transferencias*, siguiendo el argumento expresado en párrafos anteriores, las cuales serán consideradas como rasgos particulares del español que obedecen al contacto con otras lenguas (Mina, 2007; Barriga, 2008), en este caso, el náhuatl; pudiendo verificarse en diferentes niveles del sistema (fonológico, morfológico, sintáctico y semántico) además de producirse tanto en la conversación como en la escritura.

En este punto, resulta pertinente añadir que estas transferencias pueden enmarcarse dentro de lo que Azucena Palacios (2014) denomina *cambios directos inducidos por contacto*:

Estos cambios no siguen la estructura sintáctica de la lengua meta, la lengua en la que tiene lugar el cambio, sino que surgen a partir de la incorporación o réplica de una estructura ajena, que es la de la lengua fuente, recreada por el hablante en función de los elementos disponibles en su propia lengua y de sus necesidades comunicativas; implican la importación de material léxico, funcional o estructural. (p. 281)

Como vemos, esta caracterización se distancia sustancialmente de la definición de error o desvío de la norma lingüística asociados con un conocimiento insuficiente de la lengua y pone su énfasis en la competencia comunicativa de los hablantes: “en situaciones de contacto intenso los hablantes utilizan los recursos que les ofrecen las lenguas que manejan para poder expresar mejor aquello que quieren decir” (Palacios, 2014, p. 281). En el apartado que sigue, se revisan de manera general los cambios que se observan en el español a partir del contacto histórico con el náhuatl.

1.5.3 Español en situación de contacto con el náhuatl

Dentro del orden cronológico que describe el contacto entre el náhuatl y el español, propuesto por Lockhart (1992):

La primera etapa incluye desde la llegada de los españoles en 1519 hasta máximo 1550. En ella prácticamente no existió ningún cambio en el náhuatl. La segunda etapa abarca hasta la mitad del siglo XVII e implicó el préstamo masivo de sustantivos españoles, sin mayor modificación de los demás ámbitos de la

estructura de la lengua. La tercera etapa va desde 1640-50 hasta aproximadamente 1800 e implica una cada vez mayor influencia del español en el náhuatl. (Citado en Flores, 2000, p. 91)

Flores (2000) concibe que las etapas del contacto constituyen la historia del bilingüismo sustitutivo náhuatl-español y busca completar dicha historia a través del estudio de una cuarta etapa, la cual implicaría el uso con fines comunicativos de un español nahua en comunidades con un alto grado de hispanización, como lo que sucede en Maxela y Xalitla, en la región del Balsas, Guerrero. Dicho español presenta las siguientes características:

- a) Mayor nativización del español a la fonología y fonotáctica del náhuatl (p. 94).
- b) Reestructuración de la concordancia de género en un nuevo sistema que incluye:
 - i) Concordancia de género basada en similitudes fonéticas: [raz-a barbos-a] “raza con barba”.
 - ii) Tratamiento del género con base en categorías nahuas:
 - (1) Gramaticales: hay un lengua zapoteca “Hay una lengua zapoteca”. Este fenómeno se deriva del uso del numeral náhuatl se “uno” como artículo indefinido.
 - (2) Socioculturales: el violinista “el violinista”. Este último ejemplo también nos habla de la sobregeneralización de –o como la marca masculina. (p. 95)
- c) Falta de concordancia de número (en náhuatl la concordancia de número, o no es obligatoria, o el singular puede representar al plural o viceversa): Aunque no lo metan todos “Aunque no metan a todos” (H14); ¿Y ese qué son? “¿Y esos que son?” (H14); reduplicación (pluralizar es una de las funciones de la reduplicación en náhuatl): bo-bolitas (H11), son los numerales que pluralizan en náhuatl: cien peso “cien pesos” (H11); su-s problema “su problema de ellos”. (p. 99)
- d) Se replica el patrón posesivo náhuatl de tercera persona del plural, en el que no se requiere concordancia entre el poseedor y lo poseído, como en español: su-s madre “la. madre de ellos”, calcado en in-nan-Ø (p. 95).
- e) Simplificación del sistema de preposiciones del español
 - i) Elisión: Voy Xalitla “Voy a Xalitla”.
 - ii) Alternancia: Voy en Xalitla “Voy a Xalitla”. (El español tiene una clase de preposiciones mucho más amplia que el náhuatl) (p. 95).

- f) Mayor loísmo i.e. uso redundante del pronombre clítico de acusativo del español **lo** con base en la réplica de la obligatoriedad de la marca de objeto, como: ¿lo quieres café? “¿Quieres café?” parecido al náhuatl: Ø-ki-neeki-Ø siwaatl “Quiere una mujer”, literalmente “lo/la quiere mujer”. (p. 95)
- g) Elisión o alternancias de la cópula (en náhuatl ésta prácticamente no existe lexicalizada): ¿De quién este? “¿De quién es éste?” (p. 98).
- h) Mayor réplica del sistema aspectual náhuatl: Está queriendo, parecido al náhuatl Ø-ki-nek-tok “Está queriendo” (p. 95).
- i) Serie de calcos con base en expresiones idiomáticas nahuas: Aquí ya tardamos, calcado de Nikan ye tiwekawi “Ya tenemos mucho tiempo aquí”, Escucha castia, calcado de Ø-ki-kaki castia “Entiende el español”, literalmente “lo oye castia” (p. 95).

Ramírez-Trujillo (2013) cuenta, entre las características del español adquirido por hablantes de náhuatl, la falta de concordancia de género y número, la duplicación de clíticos y la incorrecta formación verbal.

En su trabajo, identifica “problemas de concordancia de género y número en el pronombre de objeto en casos donde tiene que concordar con su sintagma referente y en casos de duplicación del clítico acusativo” (p. 193). En ellos, recalca la preferencia por las formas menos marcadas como el género masculino, el número singular y el uso de la tercera persona del singular por defecto.

En cuanto a la construcción de cláusulas adverbiales de propósito, señala la reincorporación al español de la preposición *para* con el valor de complementante que se le atribuyó al incorporarla al náhuatl.

Por lo que respecta al español escrito de hablantes de náhuatl de los siglos XVII y XVIII, Mendoza (2016) observa la siguiente serie de características morfosintácticas:

- a) Casos relacionados con los objetos: reduplicación del objeto directo y ausencia de preposición “a” con objetos animados e indirectos.
- b) Fenómenos de concordancia: falta de concordancia de género (entre sustantivo y adjetivo).
- c) Tratamientos “anómalos” en el empleo de las preposiciones: empleo “deficiente” al grado de reducir el paradigma, destacando especialmente el uso generalizado de la preposición ‘en’ como marca de locativo.

Como se puede ver, tanto la concordancia como el uso de las preposiciones han sido objeto de análisis para los tres autores (Flores, 2000; Mendoza, 2016; Ramírez-Trujillo, 2013). En el desarrollo de esta tesis, un análisis preliminar dio como resultado un alto número de casos relacionados con ambos fenómenos, por lo cual se determinó centrar la descripción extensa en ellos, a partir de la interfaz morfosintáctica para la concordancia y sintáctico-pragmática para las preposiciones.

En este punto, resulta pertinente mencionar el planteamiento de Ramírez (2009), quien sugiere la necesidad de sustentar en la lengua fuente, aquellos fenómenos clasificados como interferencias lingüísticas. Para él, la inconcordancia de género y número producida por hablantes de lenguas distintas al español, no se trata propiamente de un fenómeno de interferencia sino que obedece a un proceso de simplificación que puede observarse en los aprendientes de español como segunda lengua o en usuarios de un español vestigial que está a punto de desaparecer. Para ello, recurre al análisis de muestras de habla recogidas en español de bilingües sikuanis, wayuus y tikunas, comparándolas con las de inmigrantes japoneses en México, mostrando semejanzas en cuanto a la presencia de elementos discordantes.

En la situación de contacto entre el náhuatl y el español, tomando como base la evidencia proporcionada por Flores (2000, 2003), Ramírez-Trujillo (2009, 2010, 2013) y Mendoza (2016) sí se categorizará la variabilidad en la construcción de la concordancia de género y número como interferencia o transferencia, además de que se acudirá a los rasgos morfológicos y gramaticales de ambas lenguas para confirmarlo.

Finalmente, a diferencia de lo que apunta Ramírez (2009), desde la perspectiva de Azucena Palacios (2014):

Las variedades de español influidas por las lenguas indígenas suelen ser estables y se transmiten de generación en generación, por lo que no es posible hablar en estos casos únicamente de errores de aprendizaje en la segunda lengua, el español. Antes al contrario, en amplias zonas de bilingüismo histórico se constata cómo hablantes ya monolingües de español muestran en su variedad oral coloquial influencias de la lengua de sustrato que se han extendido socialmente. (p. 271)

1.5.4 Lengua escrita y educación bilingüe

Entre los estudiantes del Bachillerato General Oficial “El Renacimiento”, hay hablantes bilingües náhuatl-español, español-náhuatl y monolingües en español. Ello nos habla de la diversidad existente, en términos sociolingüísticos, dentro de las aulas.

Todos los colaboradores fueron alfabetizados en español, aun aquellos cuya lengua materna es el náhuatl; esto se menciona porque la L1 resulta determinante tanto en el proceso de adquisición de una L2 como en el desarrollo de las competencias académicas más relevantes (Hamel *et al.*, 2004; Barriga, 2008); pues, como señala Barriga: “la realidad se construye a través de la primera lengua que el niño aprende y (...) sus rasgos estructurales más salientes quedan impresos en la cognición apareciendo, de una u otra forma, en una segunda lengua que se aprenda” (Barriga, 2008, p. 1239). Lo que puede remitirnos a las fases intermedias o interlenguas a través de la producción de transferencias lingüísticas entre la L1 y la L2, en los casos en que el náhuatl funge como primera lengua.

De ahí que “en los primeros contactos con el español, como segunda lengua, muchos de los procesos y mecanismos de la lengua materna interfieran y hagan más difícil la comprensión de éste” (Barriga, 2008, p. 1242); y, debido a que los estudiantes no comprenden el funcionamiento de una lengua que no es la suya, la alfabetización en español incide negativamente en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas (Hamel *et al.*, 2004; Barriga, 2008; Pérez, Bellatón y Emilson, 2012). Esto sucede, particularmente, cuando la lengua materna es ignorada dentro del proceso educativo. Dicha situación sucede de manera recurrente en la escuela, donde los estudiantes indígenas continúan siendo sujetos de prácticas castellanizadoras.

Aquí cobra relevancia el concepto de proficiencia subyacente común (Hamel *et al.*, 2004), la cual determina la habilidad lingüística de las personas bilingües porque se alimenta desde sus experiencias con las dos lenguas. Gran parte de estas experiencias con la lengua se encuentran ligadas con la escuela, particularmente en el caso del español. Además, el hecho de hablar dos lenguas, implica “crear mundos diferentes para sus hablantes” (Ardila, 2012), sin embargo, por lo que se ha logrado observar, estos dos mundos no se profundizan de manera sistemática en las aulas.

A ello se suma que, en numerosas ocasiones, los propios maestros bilingües presentan dificultades en las habilidades de comprensión y redacción de textos

académicos en español (Pérez, Bellaton y Emilson, 2012). De este modo, el panorama se complejiza puesto que se hace patente que el sistema educativo requiere acciones urgentes dirigidas a los distintos actores que convergen dentro de la escuela.

En este sentido, resultan relevantes diversos proyectos educativos en México que, aunque aislados, dan lugar al tipo de bilingüismo aditivo en el que se otorga igual valor e importancia a las lenguas, tal es el caso del proyecto “Creciendo juntos”, con niños purépechas de Michoacán en donde se contempla la enseñanza del español como segunda lengua y, en el contexto nahua, la escuela Telesecundaria Tetsijtsilin, en la comunidad de San Miguel Tzinacapan, también en el municipio de Cuetzalan, Puebla (Feltés, 2017).

Ahora bien, un caso especial lo representan aquellas instituciones que, sin pertenecer al sistema indígena, acogen entre su población a los estudiantes integrantes de pueblos originarios. Esta situación ha sido descrita por Barriga (2008) en el nivel básico, quien ha observado la implementación de un par de dinámicas que traen consigo graves consecuencias sociales y educativas, se refiere a la negación y la discriminación, “que acaban por confluír en una negativa invisibilidad” (p. 1232). Las de naturaleza educativa se traducen en una serie de problemáticas centradas en la lengua, ya que las lenguas habladas por los niños se caracterizan por ser tradicionalmente orales y, en este punto, se encuentran poco familiarizados con las funciones de la cultura escrita, por lo que

Viven un proceso de bilingüismo asimétrico y de transición permanente hacia el español que incide directamente en su aprendizaje; sus padres por lo general son analfabetas y tienen altas expectativas en la alfabetización, y sus maestros son desconocedores de los efectos de homogeneizar la enseñanza. (Barriga, 2008, p. 1233)

En un estudio posterior, Barriga (2019) analiza la escritura en español de niños bilingües de tres lenguas originarias –mazahua, otomí y mazateco– y la compara con la de niños monolingües de español, de 3º, 4º y 5º de primaria, en dos escuelas urbanas de la Ciudad de México. Al observar cuatro aspectos: hiposegmentación, hipersegmentación, concordancia y elementos subjetivos dentro de textos narrativos escritos por los niños, concluye que ninguno de estos aspectos presenta una diferencia significativa entre bilingües y monolingües.

En esta muestra son pocos los niños que producen discordancias en sus narrativas y, cuando los hay, se limitan a las de género. Con todo, resulta que, como era de

esperarse, los niños hablantes de español no produjeron ninguna de ellas, no así los niños hablantes de lenguas originarias. (Barriga, 2019, p. 31)

A ello añade que, conforme avanza el grado escolar, las discordancias disminuyen. Sin embargo, debido a los resultados, asume que en la escuela existe una falta de andamiaje que conduzca a la reflexión y comprensión de los procesos lingüísticos.

Este es el caso del Bachillerato General Oficial “El Renacimiento”, puesto que no se cataloga como bachillerato intercultural, aunque alberga una población cultural y lingüísticamente diversa. Se ha hablado hasta aquí de los hablantes de náhuatl como L1, pero quedaría por describir qué es lo que ocurre con los estudiantes bilingües cuya primera lengua es un español nahua o con transferencias, pues se busca determinar la razón que motiva la aparición de las mismas.

1.6 Estrategia metodológica

En general, el trabajo de investigación plantea una aproximación metodológica de tipo predominantemente cualitativo que se caracteriza por su valor interpretativo, su énfasis en el proceso inductivo en vez del resultado deductivo y por un objetivo consistente en la explicación, predicción, descripción o exploración del “porqué” o la naturaleza de los vínculos entre la información no estructurada (Álvarez-Gayou *et al*, 2014).

Son varios los campos de estudio en convergencia que brindan sustento a la presente investigación, entre ellos se cuentan: la lingüística, la sociolingüística y la etnografía, por ello, la estrategia metodológica que se ha construido acude a las herramientas que dichos campos nos proporcionan, enseguida se describen sus principales componentes.

1.6.1 Colaboradores

El grupo de estudio se encuentra conformado por los estudiantes que durante el ciclo escolar 2018-2019 cursaban el primer grado en el Bachillerato General Oficial “El Renacimiento”. Entre ellos se cuentan 42 mujeres y 33 hombres, sumando un total de 75 colaboradores⁷.

Dentro de la escuela se hallaban divididos en primer grado grupo A y primer grado grupo B. Colaboraron 38 estudiantes de 1ºA y 37 de 1º B. En los siguientes capítulos, cuando se haga referencia a estos grupos, desde el punto de vista escolar, aparecerán como 1A y 1B, respectivamente.

⁷ En la segunda etapa del trabajo de campo, que fue cuando se aplicó el cuestionario sociolingüístico (septiembre de 2019), los colaboradores se redujeron a 71.

Entre los colaboradores se cuentan estudiantes tanto bilingües náhuatl-español, como español-náhuatl y monolingües de español, residentes tanto de Santiago Yancuitlalpan como de una veintena de localidades cercanas. En el siguiente capítulo se detallará el perfil sociodemográfico y lingüístico de los mismos.

1.6.2 Técnicas e instrumentos

Se propusieron tres temas de relevancia cultural para la comunidad de Santiago Yancuitlalpan, a saber: el corte de café, la cosecha de miel virgen y la danza de los negritos, todo ello con base tanto en mi experiencia de vida dentro de dicha comunidad así como en la documentación de aspectos culturales en fuentes escritas (Castillo, 2007). Dicho ejercicio también sirvió para describir el contexto comunitario, que se presenta en el Capítulo 2. A partir de esos tres temas se solicitó a los estudiantes la redacción en español de un texto de tipo procedimental, en donde señalaran en qué consiste cada una de las actividades contenidas dentro de los tres temas propuestos. El único requisito era que debían poseer una cantidad considerable de información a la hora de elegir el tema con el fin de favorecer la productividad de las redacciones.

La tarea presentó dos fases, la primera consistió en la redacción individual del texto propiamente dicha, se les entregó una hoja con las instrucciones escritas en náhuatl.

Posteriormente, se les solicitó a los estudiantes que las leyeran con atención y que si no lograban comprenderlas levantaran la mano para que se les cambiara la hoja, entonces se les proporcionaba una con instrucciones en español.

La segunda fase consistió en tres preguntas en torno a la competencia y uso de las lenguas:

1. ¿Qué lengua(s) hablas?
2. En caso de que hables dos o más lenguas, ¿qué lengua entiendes mejor?
3. ¿Qué lengua(s) hablas en tu casa con tu familia?⁸

Estas dos primeras actividades buscaban ubicar a los estudiantes bilingües. Se efectuó de este modo porque, como se verá más adelante, no todos se reconocen a sí mismos dentro de esta categoría, en la mayoría de los casos por presentar un bilingüismo pasivo.

⁸ Siguiendo a Appel y Muysken (1996), estas preguntas se incluyeron con el objeto de realizar un primer acercamiento a la lengua dominante de los estudiantes, en caso de ser bilingües.

Para describir el contexto escolar, tal como lo propone Rossana Podestá Siri (2000) en su trabajo *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*, se desarrolló una etnografía de aula, a partir de observaciones de tipo no participante durante las clases de la asignatura Lenguaje y Comunicación I, las cuales se sistematizaron a través de un diario de campo donde se estructuró una bitácora por cada sesión. Dicha etnografía tuvo como objetivo ahondar en el manejo de la lengua escrita dentro del aula, así como diseccionar las dificultades que enfrentan los estudiantes bilingües en términos del uso del español con fines académicos.

También se aplicó un cuestionario de tipo sociolingüístico a los colaboradores porque fue necesario acceder a ciertos factores asociados al uso de las lenguas involucradas en la investigación. Estos datos representan un tipo de información que ha servido como base para la construcción de la aproximación explicativa sobre los resultados a nivel lingüístico, considerando que puede haber puntos de confluencia entre la transferencia y los factores sociolingüísticos (Flores, citado en Petrovic, 2016; Palacios, 2014).

El cuestionario consiste en una serie de preguntas organizadas dentro de seis categorías: (i) Datos personales y demográficos, (ii) Adquisición de ambas lenguas, (iii) Habilidad lingüística, (iv) El uso de las lenguas y las situaciones en que se hablan, (v) Propia identidad y (vi) Experiencia con la cultura escrita.

Para su diseño, se ha tomado como base el cuestionario A de la tesis de doctorado de Ewald Hekking (1995): *El otomí de Santiago Mexquititlán: desplazamiento lingüístico, préstamos y cambios gramaticales*; realizando los ajustes necesarios para los colaboradores del Bachillerato “El Renacimiento” en Yancuitlalpan, Cuetzalan, Puebla. Además, se ha añadido un apartado sobre la experiencia con la cultura escrita, cuyas preguntas se estructuraron a partir de la “Metodología para la elaboración de los perfiles lectores” de Guillermo Javier Cuevas, incluida en la Encuesta Nacional de Lectura (2006) y una serie de preguntas abiertas que indagan sobre las percepciones de los estudiantes en torno al acto de escribir, las dificultades que enfrentan a la hora de redactar en español, así como sobre sus trayectorias escolares. Esto es, el instrumento incluye tanto preguntas cerradas como preguntas abiertas. La aplicación de los cuestionarios se realizó de manera individual y estas sesiones fueron grabadas en audio.

Resulta de profunda relevancia para esta investigación la participación de un estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena de la UPN Sede Regional Cuetzalan, originario de Santiago Yancuitalpan, quien aplicó el cuestionario al grupo 1B; por este perfil académico, sumado a su conocimiento sobre la lengua náhuatl, resultó el colaborador idóneo para efectuar la tarea, ya que en más de una ocasión pudo explicar mejor las preguntas a los alumnos empleando el náhuatl. Además, al comprender en toda su dimensión los objetivos de la investigación, tomó la iniciativa para profundizar sobre las respuestas que generaban los jóvenes.

El estudiante también efectuó las actividades de cierre con los dos grupos, pues al tratarse de un recinto escolar, la dinámica de la investigación adquirió matices que permitieron una interacción directa dentro del aula, una de estas actividades consistió en la rifa de libros de poesía y narrativa en español, con el objetivo de motivar a los colaboradores a seguir explorando las diferentes posibilidades que ofrece la lengua escrita, porque tal como lo han expresado, ellos encuentran en la lectura una vía para resolver las dificultades que presenta la redacción, en estas dificultades no hablamos necesariamente de las transferencias sino de convencionalidad.

Durante estas interacciones, el colaborador de la UPN tuvo la oportunidad de compartir con los estudiantes temas como el contenido del Convenio 169 de la OIT, en torno a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, lo cual atrajo bastante su atención y, según sus propias palabras, “no imaginaba el impacto que tuvo” en los jóvenes (L. G. Vázquez, comunicación personal, 22 de octubre, 2019).

Otra acotación que se desprende de la aplicación de los cuestionarios, es el posicionamiento de los estudiantes sobre las diferencias entre las costumbres de quienes hablan náhuatl y de quienes no lo hablan, pues establecen una relación entre la lengua y los saberes locales. Al preguntarle si esto no estaría vinculado con la antigua oposición de identidades bajo las categorías “gente de costumbre” y “gente de razón”, el colaborador respondió: “En este caso es a la inversa, es decir, consideran que quienes son hablantes [de náhuatl] tienen más conocimiento” (L. G. Vázquez, comunicación personal, 22 de octubre, 2019). Lo cual nos sugiere una valoración positiva de los jóvenes hacia la lengua y la cultura nahuas. No sobra mencionar que este tipo de distinciones sólo puede

ser posible gracias a la participación de los propios integrantes de la comunidad dentro del desarrollo de la investigación.

Cuando se indagó sobre la manera en que fluían las actividades, con el objetivo de saber si no se había presentado alguna dificultad, el colaborador manifestó que todo iba “de maravilla”, añadiendo: “puedo conocer más acerca de mi lengua desde un punto de vista de los hablantes jóvenes y en general me encantó esta experiencia, además tiene relación con la línea socio-histórica y antropológica de mi carrera” (L. G. Vázquez, comunicación personal, 17 de octubre, 2019).

Estos párrafos condensan la concepción que se tiene sobre el modo de hacer investigación, en donde se pretende visibilizar las voces de quienes han dedicado su tiempo a enriquecer el trabajo, por ello, se consideran colaboradores más que participantes.

1.6.3 Sistematización, análisis e interpretación de los datos

En cuanto al procesamiento de los datos, se realizaron las transcripciones de las redacciones que en un primer acercamiento presentaron probables casos de transferencia. Posteriormente, se efectuó sobre las mismas un análisis lingüístico de tipo funcional-estructuralista (Vicente, 2011), tal como lo proponen Hekking y Bakker (2007) en su trabajo sobre el contacto otomí-español, al abordar los diferentes niveles de la lengua; en este caso se contemplaron los niveles morfosintáctico y sintáctico-pragmático. El concepto de transferencia, como se ha descrito arriba, resultó central para realizar el análisis de las redacciones.

A partir del contraste gramatical entre el náhuatl y el español se pudo determinar la influencia de la lengua originaria en la construcción de la concordancia en español, así como la variabilidad en el uso de las preposiciones, es decir, explicar lingüísticamente la presencia de las transferencias.

Las respuestas de los cuestionarios se sistematizaron en una matriz sociolingüística, por medio del programa EXCEL.

Finalmente, para la interpretación de los datos se efectuó un cruce entre la información obtenida a partir del análisis lingüístico y la del cuestionario sociolingüístico. Ello permitió verificar que efectivamente se trata de un fenómeno asociado con el bilingüismo y confirmar la presencia de transferencias.

**Capítulo 2 Habitar “en la Tierra nueva” y estudiar en “El Renacimiento”:
aspectos contextuales y etnográficos de la comunidad y la escuela**

Dos elementos en convergencia dan origen y sentido al presente capítulo, por una parte, la vida al interior de Santiago Yancuitlalpan, por otra, las dinámicas relacionadas con el lenguaje dentro de la institución escolar “El Renacimiento”, asentada cerca del centro de esta misma comunidad.

Del mismo modo, se esbozan etnográficamente aquellas prácticas ligadas con el aprendizaje y las percepciones de los estudiantes del bachillerato en torno al acto de escribir en español.

2.1 Santiago Yancuitlalpan, Cuetzalan, Puebla

El Congreso del estado de Puebla ratificó en 2015 la división de dicho territorio con fines económicos en siete regiones, a saber: Región Norte (I), Región Nororiental (II), Región Serdán y Valles Centrales (III), Región Angelópolis (IV), Valle de Atlixco y Matamoros (V), Región Mixteca (VI) y Tehuacán y Sierra Negra (VII).

La Región Nororiental se compone de veintiocho municipios, dentro de los cuales se encuentra Cuetzalan del Progreso, según la Encuesta Intercensal de INEGI (2015) su población total es de 47,983 habitantes.

En el Plan Estatal de Desarrollo (2019-2024), el gobierno del estado de Puebla contempla una nueva división en 22 regiones, Cuetzalan pertenecería a la región 5, “Zacapoaxtla”, donde de un total de 158, 416 habitantes, el 66.48% constituye el núcleo de población indígena. Además, el 18.62% se encuentra dentro del índice de pobreza extrema.

Junto con Reyeshogpan de Hidalgo, San Andrés Tzicuilan, San Miguel Tzinacapan, Xiloxochico de Rafael Ávila Camacho, Xocoyolo, Yohualichan y Zacatipan, Santiago Yancuitlalpan es una de las ocho juntas auxiliares⁹ que conforman el municipio cuetzalteco, y se ubica a 12 km de la cabecera municipal.

La población fue fundada por nahuas. Su nombre se compone de tres vocablos de la misma lengua; *yancuic* (nuevo) *tlal* (tierra) *pan* (sobre), según versión de los pobladores se fundó a raíz de la búsqueda de nuevos terrenos de cultivo por familias seminómadas. (García, 2017, p.17)

⁹ “La junta auxiliar está integrada por un presidente auxiliar municipal y cuatro miembros propietarios y sus respectivos suplentes; las funciones de esta autoridad auxiliar de la administración municipal están sujetos al Ayuntamiento” (INAFED, 2010).

Por esta razón, los pobladores que conocen la lengua náhuatl consideran que la comunidad debería llamarse Yancuictlalpan y no Yancuitlalpan. Inicialmente, las familias se establecieron a 1.5 km de la ubicación actual, en un lugar denominado Cuahutamancan, “y al notar que en este pueblo los cultivos se desarrollaban con facilidad, optaron por establecerse ahí, llamándole ‘Tierra nueva’” (García, 2017, p. 17).

En la comunidad de Santiago Yancuitlalpan, los *maseualmej*, como ellos mismos se denominan, se dedican principalmente a las actividades agrícolas, al cultivo de la milpa, el café, la canela y la pimienta, así como naranja, mandarina, mamey, limón, plátano, maracuyá y guayaba, además de árboles maderables y caña de azúcar. También se permite la explotación de minas de cantera.

Otra actividad de relevancia para la economía y el autoconsumo es la meliponicultura, que consiste en el cultivo tradicional de la abeja nativa *Scaptotrigona mexicana* en ollas de barro (Figura 1), obteniendo miel virgen, polen, cera y propóleos. Cabe destacar que en el 2011, Cuetzalan fue declarado santuario de la abeja nativa *pisilnekmej*, que es como se le denomina en náhuatl.

Figura 1

Pisilnektsin



Figura 1. El cultivo de la abeja *Scaptotrigona mexicana* es una práctica mesoamericana.

La altura va de 180 a 650 msnm, sus coordenadas geográficas son Longitud: 20° 03' 37" N, Latitud: -97° 28' 18" O, con un clima semicálido subhúmedo (Figura 2). Ello da lugar a una vegetación constituida por acahuales y manchones escasos de selva mediana y húmeda en las zonas más bajas. Entre las especies predominantes se cuentan: el chalahuite, el jonote, la chaca, el tepejilote, la sangre de grado, el cedro, la caoba, el mataballo, el jobo, el tarro espinoso y una gran variedad de flora arbustiva y hierbas como el mozote de hoja perenne, enredaderas y bejucos (Figura 3), además cuenta con una variedad abundante de pesmas, orquídeas, bromelias y heliconias (Figura 4) (García, 2017).

Figura 2

Ubicación geográfica de Santiago Yancuitlalpan

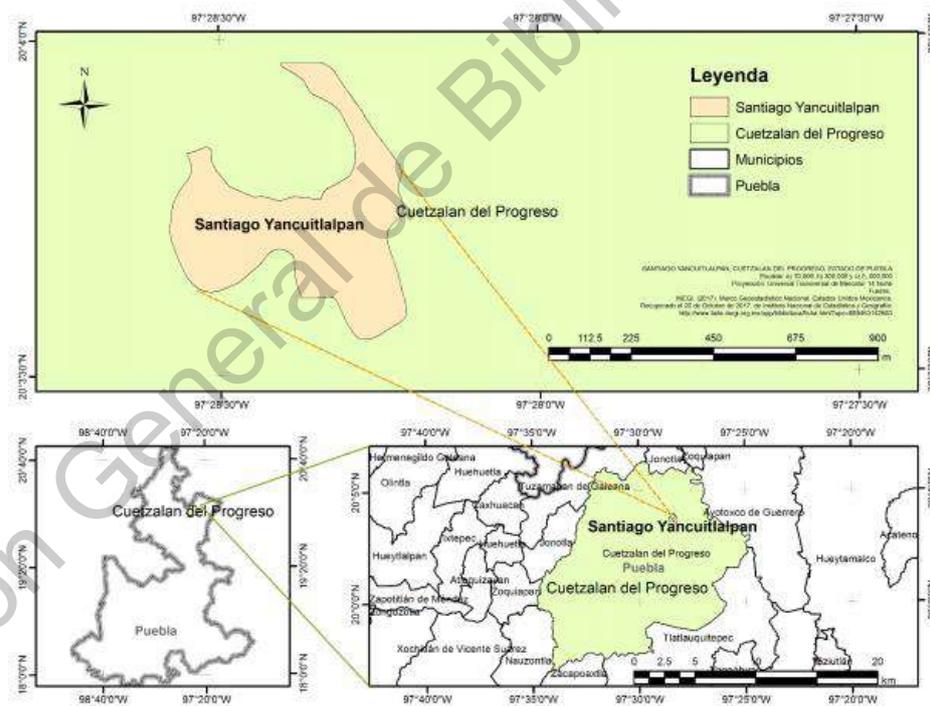


Figura 2. Mapa elaborado por el Mtro. Ángel Lueza Ruiz a partir de información del Marco Geoestadístico Nacional de INEGI, 2017. Tomado de García, H. (2017). *Conocimiento local nahua y totonaco de los hongos, en la Sierra Nororiente de Puebla* (Tesis de licenciatura) Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Como sucede en diversas zonas, la depredación ha extinguido numerosas especies animales aunque todavía se encuentran algunas aves canoras como: primavera, clarín, calandria, chachalaca, tordo y escasamente el tucán, entre otros. También es posible observar la presencia de pequeños mamíferos como: ardilla, tejón, tuza, oso hormiguero, tlacuache, armadillo, mapachín, zorra gris, coyote y onza. Además, dentro de los reptiles se hallan las serpientes: coralillo, voladora, nauyaca, mazacuate, chirrionera y huehuentzin (García, 2017).

Un componente poco descrito de la biodiversidad existente en la zona lo constituyen distintos tipos de hongos, cuya relevancia cultural ha sido documentada en los usos: alimenticio, medicinal y contemplativo (García, 2017). El nombre genérico que se emplea para designar a estas especies es *nanakat* (aunque no todos llevan dentro de su nombre tradicional dicho término), entre ellos se encuentran: *alakcho*, *nakaslamatzin*, *matananakat*, *pizzi*, *chichilnanakat*, *chikinte*, *mokuauijtotiani*, *totolkoskat*, *emolananakat*, *popokananakat* e *istaknanakat* (Figura 5).

Figura 3

X'quijit o *exkijit*



Figura 3. Planta silvestre cuyos frutos son muy apreciados como alimento por las familias de la región, se cosecha entre los meses de septiembre y noviembre.

Figura 4
Chamaki



Figura 4. Una de las variedades de heliconia que crecen en la región.

Figura 5
Istaknanakat



Figura 5. El 'hongo blanco' es una especie empleada con fines alimenticios.

Por lo que respecta a la organización social y política, si bien administrativamente la Junta Auxiliar de Santiago Yancuitalpan reconoce como autoridad civil al presidente de la misma, además de contar con un juez de paz, las necesidades de las comunidades han dado origen a diversas organizaciones indígenas al interior del municipio cuetzalteco. Una de ellas fue la Unión de Pequeños Productores de la Sierra, surgida en los años setenta, que dio lugar a lo que hoy se conoce como Tosepan Titataniske, la cual obtuvo su registro como cooperativa en 1980, “una de sus principales actividades fue la distribución del maíz en la región a bajo precio, la exportación de pimienta y de mamey, y la comercialización del café directamente con sus compradores” (Bartra, Cobo y Paz, 2004), es decir, la eliminación de los intermediarios, quienes por lo general se identifican como gente “mestiza”.

En cuanto a la situación lingüística, “desde la época prehispánica, [el] náhuatl se extendió hasta Centroamérica y se convirtió en dominante antes de la llegada de los españoles” (Castillo, 2007, p. 37). Posteriormente se dio lugar a un contacto conflictivo entre el náhuatl y el español por más de cinco siglos, en donde los hablantes del primero desarrollaron mecanismos de resistencia y supervivencia ante la lengua y cultura dominantes. Yancuitalpan corresponde, por tanto, a una zona histórica de contacto lingüístico entre el náhuatl y el español.

El náhuatl es la lengua originaria con mayor número de hablantes en México, y Puebla concentra, a su vez, a la mayoría de ellos en la Sierra Norte, siendo Cuetzalan el municipio donde más se habla. Santiago Yancuitalpan tiene una población total de 1041 habitantes, de los cuáles 501 son hablantes de náhuatl, con una distribución de 233 hombres y 268 mujeres (INEGI, 2010).

El náhuatl hablado en Yancuitalpan se incluye dentro del área dialectal de la “Periferia oriental” que agrupa a las regiones de Tetela de Ocampo, Zacapoaxtla, Zautla, Cuetzalan, Tlatlauquitepec y Teziutlán; mientras que el “Área central” agrupa a las regiones de Zacatlán y Huauchinango. El rasgo fonológico principal que diferencia las dos áreas, es la presencia del fonema representado como –t para el Área periférica y –tl para el Área central (Castillo, 2007), por ejemplo: at – atl (‘agua’).

2.1.1 Festividades y celebraciones comunitarias

La fiesta patronal se efectúa el día 25 de julio, misma que comienza el día 23, que se considera como la víspera, con la “entrada de ceras”. Toda la festividad se desarrolla de

manera comunitaria, a partir de un sistema de cargos donde los mayordomos y sus diputados¹⁰ marcan la directriz de las actividades que se llevan a cabo. Estas incluyen desde la decoración del templo, que en este caso está dedicado a Santiago Apóstol; la invitación a los diferentes grupos de danza tradicional, quienes provienen de distintas comunidades y a quienes se recibe con bebida y alimentos; así como la elaboración de la comida para todos aquellos que asisten a la fiesta. El pueblo entero recibe la invitación para participar tanto en los preparativos como en el festejo. Cabe destacar el papel que juega el presidente auxiliar, ya que interviene de manera directa en las festividades de tipo religioso, incluso, una de sus atribuciones es efectuar la “entrada de cera” en conjunto con el mayordomo y los diputados durante la noche de víspera.

Entre las danzas que suelen hacer presencia durante las fiestas, se pueden identificar las de negritos, voladores, quetzales, “toreadores, matarachines, tocotines, vegas y migueles, todos con vestimentas muy llamativas, hechas tela de satín con lentejuelas, chaquiras, olanes y listones de vistosos colores” (García, 2017, pp. 18-19); cada una con sus propios sonos tradicionales, que se ejecutan con una variedad de instrumentos que van desde las sonajas, castañuelas, flautas, tambores, guitarras y violines. Algunas representaciones de las danzas corresponden a la época mesoamericana, por ejemplo, las de voladores y quetzales; mientras que en el resto puede apreciarse un sincretismo poscolonial.

2.2 El Bachillerato General Oficial “El Renacimiento”

La institución se ubica en la Calle Macotela No. 6 en la Junta Auxiliar de Santiago Yancuitalpan. Como parte de su infraestructura, cuenta con seis aulas para clase, una más para la asignatura de habilidades digitales, otra para los docentes, el comedor, la dirección y los sanitarios.

Aun cuando cuenta con una población que manifiesta una gran diversidad cultural y lingüística, la escuela no pertenece a la modalidad de bachillerato intercultural. La mayoría de sus estudiantes se consideran a sí mismos indígenas nahuas e inclusive hay quienes aseguran ser descendientes de indígenas totonacos.

¹⁰ Las fiestas religiosas son organizadas por mayordomos y diputados, es decir, una familia se hace cargo de la cofradía y mediante cooperación de los fieles y sus diputados se encargan de los preparativos como son la comida y pagar la música de viento. (García, 2017)

Los estudiantes provienen de distintas comunidades pertenecientes a la misma junta auxiliar: Zuapilaco, Tepetitán, Tepetzalan, Cuauhtapanaloyán, Alahuacapan, Limonco, Cuamono, Texochico, Tacuapan, Cuauhtamanca, Caxaltepec, Pahuatahu, Talzitan y Cuamayta.

Otros provienen de comunidades asentadas en otras juntas auxiliares: Tuzamapan, en Xiloxochico; El Mirador, en Reyeshogpan y también de Yohualichan. Finalmente, una mínima proporción ubica su residencia en San Antonio Rayón, perteneciente al municipio de Jonotla.

En los meses de febrero y marzo de 2019, cuando se realizó la primera etapa del trabajo de campo, había 75 estudiantes en 2º semestre, 45 en 4º semestre y 55 en 6º semestre. Todos los grupos cursaban alguna materia del área de comunicación: Lenguaje y comunicación II, Taller de Lectura y Redacción IV y Razonamiento Verbal para 2º, 4º y 6º, respectivamente.

Durante estos mismos meses de 2019, cada materia era impartida por una docente con diferente perfil académico, a saber: Psicología, Administración de Empresas y Educación. Resulta importante mencionar que dentro de la institución se encontraba laborando un solo profesor hablante de náhuatl cuyas materias no tienen que ver propiamente con el lenguaje y que fue quien revisó el instrumento para generar las redacciones de los colaboradores.

Aun cuando cerca de dos tercios de la población estudiantil poseen algún grado de bilingüismo, tanto las clases como los materiales y los libros de texto se manejan completamente en español. Por su parte, la lengua originaria, en este caso el náhuatl, no tiene ningún espacio dentro de las actividades escolares. De todos modos, es posible apreciar las interacciones en esta lengua entre los estudiantes para comprender mejor los temas dentro del aula, o bien, mientras conviven en los recesos o a la hora de salida.

Dentro del Bachillerato General Oficial “El Renacimiento” no se contempla el bilingüismo como un factor determinante en el tipo de aprendizaje de los estudiantes. La mayoría de ellos han experimentado “una discontinuidad etnolingüística entre la formación primaria, adquirida en la familia, y la secundaria, aprendida por el niño a través del recinto escolar” (Podestá, 2000, p. 18), esto es equivalente a lo que Appel y Muysken (1996) han denominado desconexión o alternancia entre la lengua familiar y la escolar, pues en el ámbito doméstico y comunitario la lengua predominante es el náhuatl, mientras

que en la escuela la lengua de enseñanza es el español. Dicha discontinuidad o desconexión puede acarrear diferentes consecuencias, entre ellas, resultados educativos poco satisfactorios.

2.2.1 La clase de Lenguaje y Comunicación

La información que se presenta a continuación, proviene de la sistematización de diversas estrategias de registro del conocimiento mediante trabajo de campo. La construcción de dicha información se ha realizado a partir de la observación no participante dentro del aula de primer grado grupo B del Bachillerato “El Renacimiento”¹¹.

Para tal observación se hizo énfasis en las siguientes pautas de descripción¹²: a) ambiente físico, b) material didáctico y dinámica de la clase, y c) abordaje de la lengua escrita.

La docente me abrió un espacio para presentarme ante sus grupos de primer grado (segundo semestre) y, de esta manera, pude plantearles la razón de mi presencia, esto me permitió posicionarme como una estudiante que se encontraba observando la manera en que se desarrollan sus clases de lenguaje, decidí remarcar que, si bien mi tarea principal consistía en el diseño y el desarrollo de la investigación, ellos se proyectaban como los actores principales dentro de la propuesta de trabajo al interior de la institución escolar.

a) Ambiente físico

Para llegar al bachillerato desde el centro de Yancuitalpan es necesario caminar por el costado oeste de la iglesia en línea recta, atravesar la carretera y seguir bajando; durante el mes de agosto, el aroma a pimienta puede indicar la ruta, puesto que, en esa temporada, la acopiadora regala a la atmósfera los resultados del esfuerzo de las familias de la región.

Siguiendo el camino, será necesario doblar a la derecha al encontrar una bifurcación y pasar delante de la cruz, al avanzar unos metros se encontrará el jardín de niños y, finalmente, del lado derecho se hallará el portón de la institución. Si no hay nadie a la vista, habrá que jalar la cuerda para hacer sonar la pequeña campana de bronce, traída directamente desde el Mercado de Santa Rosa en la ciudad de Puebla.

Entonces hay que dirigirse nuevamente en línea recta, bajando la pendiente. Del lado izquierdo se aprecia un mural multicolor, del lado derecho se encuentran tres ollitas

¹¹ Dentro de las técnicas aplicadas en la construcción de la metodología, se realizaron observaciones en nueve sesiones de clase, en las diferentes asignaturas del área de Comunicación.

¹² Término propuesto por Podestá (2000).

con abejas nativas encadenadas (para que no se las roben) y más abajo, también del lado derecho, se ubican los sanitarios; antes de topar con el salón de tercer año grupo A, viraremos a la derecha y avanzaremos ligeramente hasta que sea posible alcanzar los escalones del lado izquierdo que dan hacia la cancha. Desde ahí, trazando una diagonal con nuestros pasos, llegaremos a la puerta del aula de primer año.

Al entrar al salón, se percibe la densidad de una multitud, sucede que los grupos de primer grado (segundo semestre) son los más numerosos, los estudiantes se acomodan en sus butacas formando filas rectas, las mochilas permanecen, por lo regular, en el piso.

Al frente se encuentran dos pizarrones, uno blanco y uno de tiza, con una pantalla en la parte superior de ambos, las ventanas flanquean esas filas verticales desde donde experimentan casi diariamente el proceso de aprendizaje. En el rincón del lado izquierdo hay un bote de basura acompañado por diversos enseres de limpieza. Del lado derecho se ubica el espacio reservado para la docente, un escritorio con su respectiva silla. Hay varias láminas de papel rotafolio pegadas en las paredes. Del techo penden dos ventiladores. Cerca del mediodía, el tono claro del piso se encuentra cubierto de manchas grisáceas acompañadas por diferentes tipos de basura, sobre todo papeles, que se extienden a lo largo y ancho del salón. Al finalizar las clases, los estudiantes hacen el aseo del aula organizados en equipos.

b) Material didáctico y dinámica de la clase

La sesión inicia con la toma de asistencia que la docente encomienda a uno de los estudiantes. Para cerrar la unidad I, sobre *Comunicación y vicios del lenguaje*, toda la clase se desarrolla en torno a un ejercicio de opción múltiple cuyo principal soporte (y, por cierto, único material didáctico) es el libro de texto. Además, resulta notorio que dicho material se encuentra descontextualizado, hablando en términos de las características culturales de la población estudiantil y son, únicamente, los elementos relacionados con la tecnología, los puntos de encuentro entre la realidad presentada en el texto y el acontecer diario de los colaboradores.

Cabe destacar, que sólo dos de los casi cuarenta estudiantes de primer semestre tienen en sus manos el mencionado libro. Entonces, la docente recurre al dictado de los ejercicios que ahí se proponen. Cuando ella interrumpe el dictado, los alumnos comienzan a platicar entre sí.

En el ejercicio aparecen enunciados del siguiente tipo, con sus respectivas opciones para que los estudiantes seleccionen y subrayen la respuesta correcta:

Objetivos de la comunicación:

- a) Interponer mensajes
- b) Hacer fluir la expresión oral
- c) Intercambiar información
- d) Usar bien la gramática

Una vez que la docente finaliza el dictado, algunos estudiantes continúan escribiendo las preguntas, pero, aun cuando no lograron seguir el ritmo del mismo en ningún momento solicitaron que se les repitiera. Al terminar, van levantando la mano. La maestra se dirige a un joven que prácticamente no tiene qué hacer: “nada más quítate el gorrito porque capaz que te duermes en clase, Enrique, tú no tienes el libro”. Algunos estudiantes ven el horizonte, otros conversan en voz baja, otro revisa en el libro y otro más recarga su cabeza en la butaca.

La profesora da la siguiente instrucción: “contestaron hasta donde llegaron; cambiamos de libro o libreta en este caso, vamos a calificar a nuestros compañeros. Cada una vale un acierto”. Un estudiante dice: “maestra, pero aquí mi compañero subrayó dos”. La maestra responde: “No puede haber dos opciones. Cuando subrayamos o ponemos dos respuestas se anula”. Tocan el timbre y casi todos comienzan a inquietarse.

c) Abordaje de la lengua escrita

En un primer momento, en la clase que se describe, se generó un espacio para la escritura a partir del dictado, posteriormente, se revisó el borrador de un ejercicio que la docente les había solicitado con anterioridad sobre ‘la anécdota’. A continuación, Enrique, quien rápidamente finalizó la primera actividad puesto que no realizó el dictado y sólo anotó las respuestas, lee en voz alta el texto de su compañero Edgar.

Enrique dice: “te doy una crítica constructiva, repites mucho las palabras, no tiene concordancia, no le entendí nada, sólo me dio risa cuando...”. Finaliza con la siguiente afirmación: “tiene mala redacción”. Edgar guarda silencio, visiblemente avergonzado.

La maestra sugiere: “describir un poquito más la introducción, la trama nos habla de que debe haber una secuencia en las acciones”. Concluye diciendo: “terminen de escribir y dénselo a leer a un compañero, papá, mamá, quizás no detecten los vicios pero se escuchan”. Aunque su comentario neutraliza parcialmente la contundente crítica de

Enrique, no queda suficientemente claro el aspecto que requiere re-trabajarse dentro del texto redactado por Edgar. La sugerencia del final podría resultar bastante productiva en el caso de que se efectuara de manera sistemática y haciendo explícitos los objetivos de la actividad al involucrar al núcleo cercano del estudiante.

Lo que no se contempla es que existe una diversidad de factores que pueden entrar en juego durante la realización de las actividades escolares, en este caso, tanto Enrique como Edgar poseen un grado de bilingüismo, siendo el español la primera lengua y el náhuatl la segunda para ambos. Esto se menciona, precisamente, con el fin de tener presente que no todas variaciones en la redacción en español pueden atribuirse directamente a la influencia del náhuatl, sino que este factor puede operar de manera simultánea junto con otros factores, en este caso, un trastorno de articulación de habla. No compete aquí lanzar afirmaciones sobre la medida en que esta circunstancia pueda influir directamente en la redacción del estudiante, únicamente se menciona para tener una idea del panorama tan complejo al que se enfrentan los docentes en aulas como las del Bachillerato “El Renacimiento”.

Las que siguen, son anécdotas redactadas por los estudiantes mencionados¹³, se incluye un ejemplo adicional de otra colaboradora para ampliar la posibilidad de apreciar en toda su amplitud las diferencias.

*Una noche normal, nos juntamos varios
conocidos en el centro del pueblo
para platicar y convivir.*

*En eso, un conocido sacó su Flabio (mariguana)
y empeco a fumar tranquilamente, en una de
esas llego el famosísimo Chorris (Andiy)
y se hornoeo con el humo que sacaba
el conocido que estaba fumando su flabio*

*Un momento despues se aparto del grupo
y se quedo quieto y callado hasta que
alguien le pregunto “Que tienes chorris”
el contesto – Nada – “No tengo saliva” –*

¹³ Las anécdotas fueron escritas en el mes de noviembre de 2019; se transcribieron tal y como los colaboradores las redactaron.

*todos se empezaron a reir en ese
 momento por que fue muy graciosa la
 expresion en su rostro del chorris
 Un rato despue se compro unos yaculd
 y se los echo de trancaso por no tener saliva.
 En fin al Andy le había pegado fuerte
 el olor de la mariguana, no se le paso
 hasta dentro de unas horas.
 Por: fue muy gracioso, más cuando yo
 lo cuento JAJA*

José Enrique 1B (bilingüe español- náhuatl)

*Era una mañana tranquila como cualquiera
 yo me direguia para la escuela ese
 dia tocaba pans era un dia lunes y salimos
 aformanos y el sol ya estaba pegando
 cuando la diretora de la primaria esta
 dando las indicaciones generales, veo que
 uno de mis compañeros empieza a
 evaporar y yo pense de que estafugando
 por eso evaporava y cada ves se veía
 mas y mas asta que la maestra sedio
 cuenta y le dice ami compañero que porque
 evaporava y el le contesta que porque no
 se avia secado su huniforme del pans y
 se lo puso asi humedo y asi se abia
 ido a la escuela entonces todos nos empesamos
 areir y la maestra lo mando a cambiarse
 a unque no metoco amio ono me paso ami
 yo agarre eso de lesion y no llevar el uniforme
 humedo.*

Edgar 1A¹⁴ (bilingüe español-náhuatl)

Recuerdo que cuando yo 10 años por primera vez me escape de la casa y me fui en su casa de mis primas y nos fuimos al rio pero fue envalde porque no podía nadar bueno hoy tampoco puedo. pero en esemomento nadamás nos mojabamos, que derepende se cae mi prima , que nos espando mucho , no sebiamoos que hacer , de que paso ese trajedia nos regresamos luego cuando llegamos la casa de mi prima no dijimos nada porque de seguro nos regañarian y no nos volverian a dar permiso, en la casa de mi prima me trataron bien pero cuando llegue a mi casa todo fue lo contrario porque mis padres me pegaron. y desde ese momento ya no volvia a escaparme, ya tenia mucho miedo para salir.... bueno quedo mucho por contar pero ya entramos a clases. Pero agradezco a mis padres porque me dieron una buena lección.. gracias . ya voy a entrar a clase.

Leonila 1B (Bilingüe náhuatl-español)

Como se puede apreciar, la variación en el uso del español escrito resulta ineludible, más allá del manejo de las convencionalidades ortográficas, pueden percibirse ciertas recurrencias que van desde la sustitución de ciertos fonemas al interior de las palabras (*espando* por ‘espantó’), pasando por la combinación o unión de dos palabras en una sola forma gráfica o hiposegmentación (*esemomento* por ‘ese momento’), hasta una variabilidad tanto en la concordancia (*ese trajedia* por ‘esa tragedia’) como en el empleo de las preposiciones (*fui en su casa* por ‘fui a su casa’).

La lectura se califica por medio de reportes que los estudiantes deben entregar de manera periódica, cada uno lee un libro distinto, la maestra ha optado por hacerlo así debido a que hay pocos libros en la biblioteca y porque prefiere no hacerlos gastar, entonces la consigna es que lean el que tengan a la mano para, posteriormente, entregar su respectivo reporte, sin embargo, la docente reconoce que no sabe si lo que ella califica

¹⁴ El estudiante originalmente formaba parte de 1ºA, después se pasó al grupo B.

dentro de los reportes escritos resulta pertinente. Por lo general, ella imparte la materia de inglés y antes de esto nunca había impartido asignaturas de Comunicación y Lenguaje en español, según sus propias palabras, la gramática de esta lengua resulta de mayor complejidad y rigidez que la del inglés.

Otra cuestión que quizás no depende directamente de ella, tiene que ver con la importancia que se le brinda a la lengua extranjera dentro del programa de estudios, situación que no ocurre con las lenguas originarias habladas en la zona, donde predomina el náhuatl. Por lo que puede apreciarse, las materias de Inglés, Habilidades digitales, y Lenguaje y Comunicación contemplan dentro de sus posibilidades el trabajo transversal, lo cual sugiere que es posible vincular diferentes áreas de conocimiento para un objetivo común, en este caso, el estudio del lenguaje.

2.2.2 Caracterización sociolingüística de los colaboradores

Para construir la matriz con la información sociolingüística de los estudiantes, se concentraron los datos del cuestionario aplicado durante la segunda etapa del trabajo de campo, en el mes de septiembre de 2019. El cuestionario cuenta con seis apartados, de los cuales se consideraron cinco para elaborar el perfil sociolingüístico y uno para la narrativa que contiene las percepciones de los estudiantes en torno a la escritura.

Las siguientes tablas contienen datos sobre las variables: género, edad, lugar de residencia, lenguas habladas y primera lengua de los colaboradores.

Tabla 1						
<i>Perfil sociolingüístico de los colaboradores 1ª</i>						
No.	Nombre	Gén.	Edad	Lugar de residencia	Lenguas	L1
1	Ana Luisa 1A	F	16	Caxaltepec	Español y náhuatl	E
2	Miriam 1A	F	16	Xiloxochico	Español y náhuatl (poco)	E
3	Paulino 1A	M	16	Cuamayta	Español y náhuatl	E
4	Simeón Yahir 1A	M	16	Santiago Yancuitlalpan	Náhuatl y español	N

5	Concepción 1A	F	16	Cuauhtapanaloyan	Español y náhuatl	E
6	Diana Paola 1A	F	17	Tuzamapan, Xiloxochico	Náhuatl y español	N
7	Brenda Azucena 1A	F	17	Santiago Yancuitlalpan	Español y náhuatl (poco)	E
8	Evert Fabián 1A	M	17	Chicueyaco	Español y entiende náhuatl	E
9	Ada 1A	F	16	Tacuapan	Español y náhuatl	E
10	Miguel 1A	M	17	Santiago Yancuitlalpan	Español y náhuatl	E
11	Guadalupe 1A	F	15	Cuauhtapanaloyan	Español y náhuatl	E
12	José 1A	M	16	Santiago Yancuitlalpan	Español (está aprendiendo N)	E
13	Lucio 1A	M	15	Limonco	Español y náhuatl	E
14	Pedro 1A	M	16	Santiago Yancuitlalpan	Español y náhuatl	E
15	Sergio 1A	M	16	Santiago Yancuitlalpan	Español	E
16	Beydeli 1A	F	16	Santiago Yancuitlalpan	Español y náhuatl	E
17	Anayeli 1A	F	16	Tahuilco	Español y náhuatl	E
18	Juan Diego 1A	M	16	Caxaltepec	Español y náhuatl	E

19	Claudia Francisca 1A	F	16	Tahuil	Español y náhuatl	E
20	Victoriano 1A	M	16	Cuamono	Náhuatl y español	N
21	Jesús 1A	M	15	Tepetzalan de Hidalgo	Náhuatl y español	N
22	Pedro Ángel 1A	M	16	Xalcuautla, Reyeshogpan	Español y náhuatl	E
23	Eduardo 1A	M	16	Cuamono	Náhuatl y español	N
24	Lucía 1A	F	17	Santiago Yancuitlalpan	Español y 'más o menos' náhuatl	E
25	Ulises 1A	M	16	Cuauhtapanaloyan	Español y náhuatl	E
26	Ana Luisa N. 1A	F	16	Santiago Yancuitlalpan	Español	E
27	Adrián 1A	M	15	Alahuacapan	Español (comprende palabras en N)	E
28	Antonio 1A	M	16	Yohualichan	Español y náhuatl	E
29	Celina 1A	F	15	Santiago Yancuitlalpan	Español (comprende palabras en N)	E
30	Alicia 1A	F	16	Santiago Yancuitlalpan	Español y entiende náhuatl	E
31	Marco Antonio 1A	M	16	Tuzamapan	Náhuatl y español	N

32	Edgar 1A	M	17	Tepetzalan de Hidalgo	Español y náhuatl	E
33	Armando 1A	M	16	Chauta, Tepetitan	Español y náhuatl	E
34	Concepción V. 1A	F	16	Cuauhtapanaloyan	Español y náhuatl	E
35	Jorge Jahir 1A	M	16	Santiago Yancuitlalpan	Español (comprende palabras en N)	E

Nota. En esta tabla se muestra la clave con la que se identifica a cada colaborador del grupo 1ºA, su género, edad, la comunidad en la que reside, las lenguas que usa y su primera lengua.

Tabla 2						
<i>Perfil sociolingüístico de los colaboradores 1B</i>						
No.	Nombre	Gén.	Edad	Lugar de residencia	Lenguas	L1
1	Andrea 1B	F	15	Santiago Yancuitlalpan	Español (entiende frases sencillas en N)	E
2	Lucía 1B	F	16	Tuzamapan	Náhuatl y español	N
3	José Celestino 1B	M	17	Cuetzalan	Español	E
4	Rubén 1B	M	16	Tacuapan	Náhuatl y español	N
5	Paulina 1B	F	17	Limonco	Náhuatl y español	N
6	Luis Fabián 1B	M	15	Mirador	Náhuatl y español	N

7	Andrea D. 1B	F	16	Pahuata	Español	E
8	Juan Miguel 1B	M	16	Caxaltepec	Náhuatl y español	N
9	Wilver Andrés 1B	M	16	Tepetitan	Español y náhuatl (poco)	E
10	Darina 1B	F	16	Tuzamapan, Xiloxochico	Náhuatl y español	N
11	Ingrid 1B	F	16	Cuauhtapanaloyan	Español, náhuatl y 'más o menos' inglés	E
12	Idalia 1B	F	16	Texochico	Náhuatl y español	N
13	Francisco Antonio 1B	M	16	Cuamayta	Español y náhuatl	E
14	Rodolfo 1B	M	16	Taltzintan	Español, náhuatl y totonaco (poco)	E
15	Jezrael Andrés 1B	M	15	Santiago Yancuitlalpan	Español, náhuatl (poco) e inglés	E
16	Leonila 1B	F	16	Tepetitan	Náhuatl y español	N
17	Gerardo 1B	M	17	Tepetzalan	Náhuatl y español	N
18	Yahir Alonso 1B	M	16	Reyeshogpan	Español y entiende náhuatl	E

19	Paulina H. 1B	F	16	Cacatecuautla, Xiloxochico	Español y entiende náhuatl	E
20	Sergio Iván 1B	M	15	Tecoltepec	Español y náhuatl	E
21	Jazmín 1B	F	16	Zoquita, Tepetzalan	Español y entiende náhuatl	E
22	Francisco 1B	M	16	Tacuapan	Náhuatl y español	N
23	Briseida 1B	F	17	Tacuapan	Náhuatl y español	N
24	Concepción 1B	F	16	Caxaltepec	Español y entiende náhuatl	E
25	Dulce Briseida 1B	F	16	Tepetitán	Español y náhuatl	E
26	Eduardo Bonifacio 1B	M	16	Santiago Yancuitalpan	Español y 'moderadame nte' náhuatl	E
27	José Enrique 1B	M	16	Santiago Yancuitalpan	Español 'más o menos' entiende náhuatl e inglés	E
28	Azucena 1B	F	16	Alahuacapan	Español y entiende náhuatl	E
29	Eloína Michell 1B	F	16	Carr. Fed. Ixtinco	Español	E

30	Diana Laura 1B	F	16	Santiago Yancuitlalpan	Español y náhuatl	E
31	Rosa del Carmen 1B	F	16	Santiago Yancuitlalpan	Español	E
32	Jaquelin 1B	F	16	Caxaltepec	Español (comprende palabras en N)	E
33	Alejandra 1B	F	17	Xiloxochit, Tacuapan	Español y náhuatl	E
34	Jennifer 1B	F	16	Cuauhtapanaloyan	Español y náhuatl	E
35	Marisol 1B	F	16	Coapan	Náhuatl y español	N
36	Víctor 1B	M	16	San Antonio Rayón, Jonotla	Español (comprende palabras en N)	E

Nota. En esta tabla se muestra la clave con la que se identifica a cada colaborador del grupo 1°B, su género, edad, la comunidad en la que reside, las lenguas que usa y su primera lengua.

Fue posible sistematizar una muestra poblacional a partir de la cual pueden identificarse algunas tendencias, dicha muestra consiste en 20 de 71 colaboradores.

Los grupos 1A y 1B oscilan entre los 15 y los 17 años de edad; además de asistir a la escuela, trabajan activamente en las labores del hogar, en el campo o como empleados dentro de algún comercio.

Me parece importante mencionar que, dentro de las interacciones informales al inicio del trabajo de campo, tanto la directora como dos de las docentes del área de comunicación afirmaban que dentro de la escuela los hablantes de lengua originaria han

disminuido notablemente, según su perspectiva, constituyen actualmente cerca de la mitad del total, indicando, además, que siguen en descenso.

Sin embargo, del total de la muestra, el 95% declaró poseer habilidades de producción y comprensión orales tanto en náhuatl como en español y sólo un 5% refirió estas exclusivamente en español. Para determinar la predominancia del bilingüismo sobre el monolingüismo fue necesario indagar sobre las prácticas comunicativas de los estudiantes, ya que algunos se declararon inicialmente como monolingües en español, sin embargo, al profundizar sobre el tipo de contacto que tienen con el náhuatl, se evidenció que, aunque en grados variables, lo comprenden y pueden realizar distintos tipos de emisiones orales.

Por lo que respecta al proceso de adquisición o aprendizaje, 30% señala que aprendió el náhuatl con los abuelos, 15% con los padres, 10% en su casa, 10% en el pueblo o comunidad, 10% indica haberlo aprendido tanto con los abuelos como dentro de su comunidad, otro 5% con la familia, un 5% tanto con sus papás como en su comunidad, y destacan los últimos porcentajes: el 5% que informa haberlo aprendido en la escuela y el 5% que comenta estar aprendiendo con una señora que trabaja en su casa y que ahora ya puede comprender palabras sueltas.

Estas tendencias podrían apuntar hacia cuestiones de gran relevancia para el náhuatl, en primer lugar, el destacado papel de los abuelos como los transmisores de dicha lengua pero también el cobijo de la comunidad dentro de dicho proceso, en segundo lugar, que la escuela figura sólo moderadamente como responsable de la enseñanza de la lengua originaria, y en tercer lugar, se deja entrever el interés latente por parte de los estudiantes hispanohablantes en el aprendizaje del náhuatl.

Lo anterior permite prever situaciones futuras y puede traducirse en acciones en el presente para favorecer el fortalecimiento de la lengua originaria. Además, resulta indicativo de un proceso emergente: los padres de familia están reduciendo su rango de acción dentro de la transmisión generacional del náhuatl, dando lugar a preguntas como: ¿qué sucederá cuando los abuelos ya no estén?, ¿estarán los jóvenes estudiantes dispuestos a asumir la responsabilidad de dar continuidad al proceso de transmisión?

La situación parece romper con la percepción sobre la fuerte vitalidad lingüística que, por lo menos en términos turísticos o de sabiduría popular, predomina en la región.

En este caso, el 20% de los estudiantes entrevistados reporta el náhuatl como su lengua materna.

Otra tendencia, que puede desprenderse de estos datos, es el bilingüismo español-náhuatl con predominio del español al ser la L1 en 80% de los estudiantes que colaboraron en el estudio. La edad promedio de aprendizaje del náhuatl es de 8.5 años, misma que coincide con la etapa de escolaridad básica de los colaboradores, donde en teoría, han consolidado ya la adquisición de la lengua escrita. Esto resultaría indicativo de que las formas usadas en su escritura no necesariamente se encuentran relacionadas con el proceso de alfabetización, ya que el mismo se efectúa en su lengua madre, esto es, en español, sin embargo, difícilmente puede soslayarse la influencia del náhuatl en sus redacciones.

Aunque quedaría pendiente efectuar un análisis similar sobre la redacción en náhuatl, sólo 35% de los colaboradores manifiesta que escribe en esta lengua. Aquí también la escuela parece ocupar un lugar determinante: “pues como aquí no llevamos esa materia que digamos de lengua materna o algo así, así le decíamos en la primaria, entonces es por eso que ya no escribo náhuatl ni leo mucho náhuatl” (Claudia Francisca 1A, comunicación personal, 20 de septiembre, 2019).

En cuanto a las percepciones sobre el aprendizaje del español por parte de los hablantes nativos del náhuatl, hay algunos señalamientos que dejan entrever circunstancias en torno a las contrariedades que supone dicho proceso: “Fue muy difícil porque como tú estás acostumbrado a hablar otra lengua te ponen a por ejemplo a decir las palabras en español pero los dices al revés ... Está complicado” (Diana Paola 1A, 12 de septiembre, 2019).

Aquí resulta pertinente indagar sobre el mecanismo por el cual la estudiante sabe que “dice al revés” las palabras, es decir, si su valoración tendrá origen en una autoevaluación o será la evaluación de los otros la base sobre la cual determine el orden correcto o incorrecto de sus emisiones. Otros colaboradores aluden a su actual falta de fluidez en la conversación: “Pues hasta ahorita, o sea, no puedo hablar mucho el español como que se me traba mucho” (Lucía 1B, 30 de septiembre, 2019). Y la manera en que buscan apoyarse de su primera lengua:

A veces cuando estoy hablando así en español como, pues ora sí que me trabo, no sé qué decir y pus depende con la persona quien estoy hablando, si habla náhuatl

yo le hablo en náhuatl, pero si no ya le corto. (Marco Antonio 1A, 24 de septiembre, 2019)

En este sentido, cobran relevancia los procesos actitudinales en torno al uso de variedades no estándares del español que, no sobra decirlo, sigue siendo la lengua mayoritaria dentro y fuera de la escuela. La escuela se asocia con el dominio del lenguaje académico y cualquier desviación de la norma parece contradecir uno de los presupuestos fundamentales de la escolaridad, especialmente, en los niveles medio superior y superiores. Sin embargo, dicho supuesto carece de sustento puesto que la lectura y escritura no se atienden como objeto de conocimiento después del nivel básico (Castedo, 1995).

De hecho, se espera que los estudiantes ingresen al nivel medio superior con un manejo sistemático tanto de la gramática como de las reglas ortográficas, entre otras; pero, también es un hecho que la práctica de reflexión en torno a la lengua en los niveles previos al universitario es casi nula (González, 2014). En los siguientes renglones, se presentan algunas consideraciones en torno al español empleado por hablantes de náhuatl, donde se manifiestan tangiblemente los fenómenos lingüísticos que constituyen el punto central de la investigación.

2.2.2.1 El “Cuatroo”. Este término describe un tipo de habla que presenta transferencias lingüísticas provenientes del náhuatl, dicho término se emplea a manera de burla y lleva implícita la idea de que, quien habla así, lo hace porque no domina el español. José Antonio Flores Farfán (1998) se ha ocupado del tema, retomando una categoría popular: “español cuatrapeado”. El término no puede comprenderse fuera del contexto del contacto interlingüístico, puesto que una persona ajena difícilmente podría acceder a los significados asociados con el mismo.

Para Ramírez-Trujillo (2009), se trata de un español indígena¹⁵, cuyo origen se halla en el contacto con las lenguas originarias, y que constituye por sí mismo una variedad local dependiendo del tipo de contacto y de la lengua originaria con la que establece relación. Cuando las transferencias son estáticas y comienzan a aparecer de forma regular en el habla, e incluso a transmitirse de una generación a otra al punto de constituir la lengua materna de cierto sector de la población, puede tratarse ya de una

¹⁵ Barriga (2019) señala que este nombre atribuido a las variedades no estándares del español resulta “poco afortunado, por generalizador” (p. 19).

variedad propiamente. Por lo tanto, en caso necesario, resultaría de gran peso el reconocimiento de tales variedades dentro de las instituciones escolares pues ello significaría reconocer también otra característica cultural asociada con los estudiantes desde la cual se puede partir a la hora de planear las clases de las asignaturas de lenguaje.

Dicho español no pasa desapercibido dentro del salón de clases pues, por medio de las observaciones de aula, se pudo constatar que todavía resultan comunes las prácticas asociadas con la estigmatización y la discriminación hacia un sector específico de la población estudiantil.

Para muestra, aquella clase de Taller de Lectura y Redacción¹⁶ en donde la maestra buscaba ejemplos de palabras en donde “abrimos mucho la boca”. Entonces, afirmó: “aquí cuando hablan el náhuatl y dicen: el moto” (en vez de ‘la’ moto), generando risas entre algunos estudiantes, sin embargo, pareció reconsiderar y dijo: “a mí me cuesta pronunciar el náhuatl: Xiloxochico” (y pronunció ‘silosochico’); volviendo a la carga al asegurar que los nahuas tienen confusión con la pronunciación de la equis (observación de aula del 6 de marzo de 2019). Lo cual únicamente evidencia su desconocimiento sobre los fonemas de dicha lengua originaria¹⁷.

Ahora bien, a algunos colaboradores se les preguntó sobre el acto de ‘cuatrear’ o el ‘hablar cuatreado’, y la mayoría respondió no conocer dichos términos. Sin embargo, el uso de los mismos se ha atestiguado principalmente en la cabecera municipal de Cuetzalan y en el centro de la propia junta auxiliar de Santiago Yancuitlalpan. Entre quienes proporcionaron información al respecto, figuran ideas que remiten a: “los que no hablamos muy bien ese idioma...” (Ana Luisa 1A, comunicación personal, 12 de septiembre, 2019), también a modo de pregunta: “¿no es como cuando tartamudean o algo así?”, explicando que “no le entienden a lo que dicen o no saben hablarlo más bien” (Concepción 1A, comunicación personal, 12 de septiembre, 2019). Como vemos, ambas apreciaciones se relacionan con el grado de corrección en el uso lingüístico en su modalidad oral.

¹⁶ Esta sesión se desarrolló con un grupo de cuarto semestre o segundo grado de bachillerato.

¹⁷ En náhuatl el fonema fricativo postalveolar sordo /x/ se representa con el grafema x.

2.2.3 *El papel de la escritura para los colaboradores del Bachillerato Oficial General “El Renacimiento”*

Los presentes apartados sobre escritura apuntan hacia las implicaciones pedagógicas que, a largo plazo, pudieran desprenderse de la investigación, si bien no forman parte del objetivo principal, sí cubren ese fin último que además va concatenado con el compromiso de contribuir de manera concreta con la gente que ha colaborado, esto es, una suerte de equilibrio o respuesta al principio de reciprocidad, de gran vitalidad para la cultura nahua en la zona de estudio. Estas van desde el aspecto propiamente lingüístico hasta la redacción práctica, por lo que la información etnográfica aquí presentada puede proporcionar algunas claves tanto para planear como para desarrollar las sesiones de clase de las asignaturas del área de Comunicación.

Uno de los requisitos indispensables para que el proceso de aprendizaje en torno un objeto de conocimiento resulte eficaz lo constituyen el tipo de significados asociados con el mismo, en este caso específico, dicho objeto se trata de la lengua escrita. Ahora bien, entre sus posibles significaciones, destaca por los efectos a largo plazo la funcionalidad que se le atribuye dentro de las prácticas comunicativas cotidianas (Castedo, 1995).

Las percepciones de los estudiantes en torno a la utilidad de la escritura pueden categorizarse de la siguiente manera:

1. Permite transmitir una opinión que, si bien no es una función exclusiva de la lengua escrita, resulta de gran pertinencia en el contexto escolar en el que se inscribe la investigación, puesto que la elaboración de esquemas argumentales complejos parte siempre desde la posición asumida por parte del sujeto en torno a algún tema.
2. La utilidad como ejercicio para mejorar la propia práctica escritural, además de ayudar a “pensar más”.
3. En conjunto con la lectura, resulta necesaria para la realización de trámites o actividades en donde van de por medio los datos personales: “a veces te piden documentos, firmas, todo eso, y si no sabe uno leer pues también no sabe uno lo que dice ese papel” (Brenda Azucena 1A, comunicación personal, 12 de septiembre, 2019).
4. Por medio de ella, se pueden explicar “cosas que no se pueden decir hablando” (Evert Fabián 1A, comunicación personal, 12 de septiembre, 2019).

5. De manera explícita, se enfatiza su carácter como canal de comunicación: “para mí es el segundo medio en el cual se puede comunicar una persona” (Pedro 1A, comunicación personal, 20 de septiembre, 2019). Además, se le atribuye una relevancia fundamental en ciertas modalidades específicas:

a) Comunicación impersonal “quizás en alguna área que no pueda yo asistir pues puedo escribir a través de un recado y mandarlo ¿no?” (Ada 1A, 12 de septiembre, 2019). O bien: “supongamos, un citatorio, por ejemplo, yo lo escribo y lo envío a cierta persona sin que pues yo tenga que ir así formalmente y decírselo” (Juan Diego 1A, comunicación personal, 20 de septiembre, 2019).

b) Comunicación con personas con discapacidades: “por ejemplo, las que no oyen puedes comunicarte con ellas por medio de la escritura” (José 1A, comunicación personal, 13 de septiembre, 2019).

6. También sirve para expresar sentimientos: “expresar ... lo que ves o lo que sientes” (Victoriano 1A, comunicación personal, 23 de octubre, 2019).

7. En ámbitos escolares, como parte de las prácticas relacionadas con el estudio o con el desarrollo de una carrera profesional. También en tareas específicas dentro del aula: “si no puedo escribir no voy a entender pues, no voy a entender, no voy a poder escribir nada si me dictan algo” (Guadalupe 1A, comunicación personal, 13 de septiembre, 2019).

8. Como posibilidad para la creación artística, por ejemplo, una canción.

Un colaborador, realizó una reflexión para responder a la pregunta *¿a ti para qué te ha servido saber escribir?*: “saber escribir... ha de ser importante, pero no sé en qué, porque si escribo, si me expreso, puedo expresarme con otras, otros objetos o partes de mi cuerpo, pero si escribo también puedo expresarme, entonces, está muy confusa la pregunta” (Jesús 1A, comunicación personal, 23 de septiembre, 2019).

Después de haber efectuado su reflexión, concluyó que no puede vincular de manera clara la escritura con alguna función real específica: “si no se escribiera y no pero si supiera hablar entonces podría expresarme entonces no sé, no sé para qué, si me ha sido útil” (Jesús 1A, comunicación personal, 23 de septiembre, 2019).

Del mismo modo, otro aspecto que se contempla dentro de la consolidación de un vínculo significativo con la cultura escrita se relaciona directamente con sus posibilidades lúdicas, recreativas o hedonistas; aspecto que debe cultivarse desde los primeros

acercamientos con la lectura y la escritura si se pretende cimentar una relación de larga duración con estas prácticas (Castedo, 1995).

Así, cuando los colaboradores se enfrentaron a la elección del tipo de lecturas que más disfrutaban, reportaron lo siguiente: 20% señaló que se trata de los cuentos; 15% mencionó nuevamente los cuentos en conjunto con revistas y novelas, con historias o con “alguna historieta divertida”; 10% señaló que prefiere textos de investigación; 5% indicó una preferencia por lecturas relacionadas con economía, sociedad y política; otro 5% mencionó que disfruta las lecturas que contienen acción; 5% las de tecnología o historia; un 5% más, eligió las historias “con poco de comedia y confusión”; otro 5% indicó que las historias e información científica; 5% señaló las lecturas sobre temas de la tierra; 5% más informó que los libros de aventuras; 5% sobre música; 5% historias “como la vida de un adolescente”; 5% “las que son de personas que hicieron algo por la sociedad” y otro 5% indicó que casi no lee.

Como se puede apreciar, hay una tendencia que apunta hacia el género narrativo como el preferido por los colaboradores por la naturaleza de la experiencia que este tipo textual les provoca.

En lo que respecta al gusto por escribir, el 55% respondió de manera afirmativa, 20% manifestó que dicha actividad le gusta sólo “un poco”, porcentaje al que podría añadirse el 10% que indicó “no mucho”; únicamente un 5% afirmó que “a veces” y 10% respondió de manera negativa. De este último porcentaje, destaca la respuesta de uno de los colaboradores, quien en un primer momento afirmó: “la verdad no me he puesto atención si me gusta escribir”, entonces, tras reformularle la pregunta dijo: “pues yo podría decir que no, simplemente porque pues sí es útil” (Juan Diego 1A, comunicación personal, 20 de septiembre, 2019). Lo cual nos devuelve, como en círculo, al punto inicial, sobre la utilidad o funcionalidad de la escritura. Ahora bien, ¿bajo qué argumentos sustentan sus respuestas?, sobre todo, quienes respondieron afirmativamente, veamos:

1. Vehículo de catarsis: “bueno, yo escribo porque a veces tengo problemas así no me gustaría desquitarme con alguien, agarro una libreta y empiezo a escribir y escribo lo que me sucede” (Diana Paola 1A, comunicación personal, 12 de septiembre, 2019).

2. Pasatiempo: “pues no sé, pues yo digo, para mí es mi pasatiempo es lo mejor escribir y pasarme los ratos escribiendo cualquier cosa o leyendo y otra vez escribiendo” (Brenda Azucena 1A, comunicación personal, 12 de septiembre, 2019).

3. Híbrido (punto 1 y 2): “porque así cuando, o sea, me siento mal o cuando tengo tiempo mejor me pongo a escribir ya sea algo, lo que se me ocurra” (Claudia Francisca 1A, comunicación personal, 20 de septiembre, 2019).

Algunas percepciones se traducen en razones instrumentales que nos trasladan al contexto escolar:

4. Medio causativo: “porque debo de escribir para hacer mis trabajos, no sé” (Miguel 1A, comunicación personal, 13 de septiembre, 2019).

5. Ejercicio caligráfico: “porque así mejoro más mi letra” (Guadalupe 1A, comunicación personal, 13 de septiembre, 2019).

Y, aunque no es exclusivo del contexto escolar, el siguiente argumento indica una extensión que se proyecta nuevamente en términos de la funcionalidad.

6. Automonitoreo/ canal de comunicación: “porque siento que así puedo mejorar mi ... manera de escribir y así puedo comunicarme con otras personas” (Sergio 1A, comunicación personal, 20 de septiembre, 2019).

Además, se añade un rasgo que representa una necesidad, más que propiamente un gusto.

7. Requerimiento social: “pues porque es necesario saber escribir” (Anayeli 1A, comunicación personal, 20 de septiembre, 2019).

8. Amplía el panorama, favorece la investigación y sirve como ejercicio ortográfico: “pues porque te ayuda ... a ver más cosas, o este a investigar o este, o escribir algún este un cuento sirve para este ver las faltas de ortografía o este, te ayuda más, te ayuda más” (Victoriano 1A, comunicación personal, 23 de septiembre, 2019).

9. Elemento creador: “porque bueno para mí es importante porque quiero hacer un algo, un escrito de música” (Eduardo 1A, comunicación personal, 23 de septiembre, 2019).

10. Expresión de sentimientos y pensamientos: “porque bueno a mí me gusta escribir frases o así para expresar algo, para dar a entender lo que siento o lo que, o lo que pienso” (Lucía 1A, comunicación personal, 23 de septiembre, 2019).

Uno de los estudiantes, cuya respuesta fue afirmativa, dijo no saber por qué le gusta escribir.

Dentro de las otras apreciaciones, por ejemplo, las que indican que “a veces” les gusta escribir, se señalan con claridad las circunstancias específicas en las cuales puede o no resultar agradable tal actividad: “cuando tengo que escribir así, por ejemplo, aquí ... no me gusta escribir ... por ejemplo ensayos porque me cuesta pero cuando se trata de escribir lo que siento ... sí me gusta (José 1A, comunicación personal, 13 de septiembre, 2019)”. Además, añade un factor que no se había contemplado hasta ahora, el ‘no-gusto’ se relaciona directamente con el esfuerzo que la redacción representa para el individuo.

Una respuesta como “no mucho”, fue explicada por uno de los colaboradores en los siguientes términos, (después de haberse leído): “porque no sé ... no tengo buena ortografía y está un poco mal, hago mal mi letra más bien” (Pedro 1A, comunicación personal, 20 de septiembre, 2019). Lo cual resulta indicativo de ciertas situaciones por lo menos periféricamente asociadas con la redacción, en este caso, el manejo inadecuado de la convención genera que el acto de escribir resulte poco agradable.

Otra explicación para este tipo de respuesta es: “porque no sé, me desespero escribiendo, me gusta mejor leer o algo así” (Jesús 1A, comunicación personal, 23 de septiembre, 2019). Cuando el acto de escribir parece salirse del control del sujeto, provocando emociones que le hacen perder la tranquilidad. De esta manera, se privilegia la decodificación sobre la codificación, es decir, se opta abiertamente por el ejercicio de una habilidad receptiva por encima de la productiva.

Por otro lado, los colaboradores han identificado diversas dificultades cuando se enfrentan a las tareas de redacción dentro de la escuela, mismas que no siempre coinciden con las correcciones más recurrentes por parte de sus profesores.

Como una de las dificultades más señaladas, podríamos apuntar la adecuada elección de las palabras en correlación directa con el planteamiento, la cohesión y la coherencia de las ideas:

“Expresarme o qué palabras agarrar para ir conectando lo que, mi idea pues” (Concepción 1A, comunicación personal, 12 de septiembre, 2019).

“Escoger bien las palabras adecuadas para el trabajo” (Evert Fabián 1A, comunicación personal, 12 de septiembre, 2019).

“La pronunciación el, cómo le digo, ajá la pronunciación, no, no es como la pronunciación es este desenrollar, desenrollar bien el o sea tengo la idea pero no la sé plantear así tal ... cual, sino me enredo ...” (Miguel 1A, comunicación personal, 13 de septiembre, 2019).

“Hilar las ideas, darle coherencia al texto” (José 1A, comunicación personal, 13 de septiembre, 2019).

“Pues saber cómo se escriben las palabras ¿no? porque hay palabras que se dicen diferente y se escribe diferente” (Claudia Francisca 1A, comunicación personal, 20 de septiembre, 2019).

Una colaboradora reportó que su principal dificultad en el momento de redactar involucra un tipo de proceso cognitivo, el pensamiento.

“Pensar, a la hora de escribir tenemos que ir pensando en que cómo te vas estructurando tu letra o tu texto” (Diana Paola 1A, comunicación personal, 12 de septiembre, 2019).

También se da el caso de que la dificultad la represente la selección del tipo de palabras en conexión con otra operación cognitiva: la atención.

“Pensar, en lo que voy escribir, cómo redactarlo ... porque luego no las escribes y cuando las lees no está escrito correctamente, o sea que lleva palabras que no se entienden, no están bien formadas” (Ada 1A, comunicación personal, 12 de septiembre, 2019).

“Razonar, este captar ideas cómo” (Eduardo 1A, comunicación personal, 23 de septiembre, 2019).

Los procesos cognitivos superiores se evocan continuamente dentro de las respuestas proporcionadas por los colaboradores, en los casos que siguen, se alude tanto a la atención como a la concentración:

“Dependiendo de qué tema ... hay veces que escribo, escribo un resumen y hay veces que no capto bien y no puedo escribir” (Lucio 1A, comunicación personal, 13 de septiembre, 2019).

“Que no me concentro, las distracciones” (Beydeli 1A, comunicación personal, 20 de septiembre, 2019).

Otro aspecto que se categoriza como una dificultad es el manejo de las reglas ortográficas:

“La redacción se me da nada más que la ortografía no es la adecuada la que tengo” (Pedro 1A, comunicación personal, 20 de septiembre, 2019).

“Pues que tenga yo faltas de ortografía” (Lucía 1A, comunicación personal, 23 de septiembre, 2019).

Por otro lado, la extensión: “escribir mucha información, de escribir muchas hojas” (Victoriano 1A, comunicación personal, 23 de septiembre, 2019).

El tipo de asignatura desde donde se promueve la redacción se contempla como parte de las dificultades externadas por los colaboradores, en términos de la extensión, pero también, nota digna de atención, porque el acto de escribir conlleva una profunda tarea de reflexión¹⁸:

“Pues a veces son también los las más materias ... que se tratan de español o de lectura y pues esas sí se dificultan porque hay que escribir bastante o hay que reflexionar de más para poder escribir mejor” (Brenda Azucena 1A, comunicación personal, 12 de septiembre, 2019).

Finalmente, se evocan incluso razones de índole física:

“Que escribo un poco despacio porque soy zurdo” (Pedro Ángel 1A, comunicación personal, 23 de septiembre, 2019).

También hubo quienes respondieron que no les cuesta mucho, casi nada o nada.

Este ejercicio se realizó considerando lo importante que resulta “comprender las creencias, valores y percepciones locales de la alfabetización y no centrarnos únicamente en las imposiciones que vienen de fuera como hasta ahora se ha hecho” (Podestá, 2000, p. 32) pues tal como ha documentado Castillo (2007) para los nahuas de Cuetzalan, la escritura “además de ser otra forma de expresión lingüística, se convierte en un elemento de revaloración cultural y de identidad social” (p. 212). Representa, además, una lucha por recuperar aquellos espacios de expresión cultural que han sido acaparados por la lengua de los *koyomej*, es decir, el español. Dentro de la presente investigación, se parte del principio de que el náhuatl debería tener su propio espacio dentro de la escuela, difuminando la asimetría que existe con respecto al español, de igual forma, que debería existir un espacio para el estudio de este último como segunda lengua o sobre el contacto lingüístico entre ambos idiomas.

¹⁸ Ya se ha mencionado en líneas anteriores la escasez de prácticas en torno a la reflexión sobre la lengua que predomina en la escuela.

Sin embargo, como se pudo constatar en las clases, valorar al náhuatl tanto como el español dentro de la escuela es una iniciativa llena de obstáculos, pues “los jóvenes indígenas se enfrentan a la discriminación y a la desvalorización de su lengua por parte de la sociedad, incluso de los maestros hispanohablantes, quienes manifiestan actitudes de rechazo hacia su escritura” (Castillo, 2007, p. 212).

2.2.4 Las redacciones en torno a temas de relevancia cultural

Durante la primera etapa del trabajo de campo, realizada en los meses de febrero y marzo de 2019, la docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación me permitió realizar una actividad en la cual les solicité a los estudiantes de primer grado que redactaran un texto de naturaleza procedimental. Se les propusieron tres temas: la danza de los negritos, la cosecha de la miel virgen y el corte de café. La relevancia cultural de estas prácticas ha sido observada a lo largo de diez años de visitar periódicamente la comunidad de estudio y vivir ahí durante la temporada en que fui docente de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I, en el semestre de agosto a diciembre de 2012, y aunque dichas observaciones no tenían inicialmente un objetivo ligado con la investigación, han resultado de utilidad en el momento de generar un espacio para la redacción dentro de las clases. Por otro lado, diversos documentos respaldan el hecho de que dichas propuestas sean propias de la cultura (Castillo, 2007; Bartra, Cobo y Paz, 2004 y García, 2017). También se abrió la posibilidad de que los colaboradores plantearan un tema de su agrado con la única condición de poseer información suficiente al respecto.

Como se puede apreciar, la razón de haber incluido tales temas como parte fundamental del diseño de la actividad se traduce en, por una parte, favorecer la productividad de los textos. Por otra, en consonancia con los hallazgos de Hamel y Francis (1992), compensar la contradicción entre los objetivos oficiales y los objetivos necesarios dentro de la escuela, la cual produce resultados como el bajo rendimiento en las materias, especialmente, en el dominio de la escritura, al tiempo que “se reproduce la asimetría diglósica y se fomentan los procesos de desplazamiento de la lengua indígena” (p. 15) y una manera de equilibrar esta contradicción, es la inclusión de contenidos de relevancia cultural, pues “una amplia familiaridad con el contenido y control sobre las estructuras semánticas compensaría, en parte, la falta de control sobre la gramática” (p. 19). Por lo tanto, la actividad cubre el ejercicio de redacción pero también incluye los

conocimientos locales de profundo significado para los colaboradores. Algunos ejemplos¹⁹:

Cafe

Es una temporada donde se corta el cafe en terren donde tienen cafe son como unas bolitas cuando ya estan maduras son de color amarillo o rojos hay barios tipos de cafe el oro asteca y la coriente y entre otros y el proseso es cortar el cafe no todo pero nodo nomas las madura rojo y el verde no luego lo secan o lo vende el que lo seca luego lo linpia y tosta y luego lo muelen en polvo y es para tomar café

Francisco 1B

La danza de los negritos se realiza cuando se hace una fiesta patronal de la comunidad lo hacen los que estan en ese grupo y les gusto realizarlo lo hacen con trajes especiales con el famoso capicuela.

Anayeli 1B

Abejas

pues esto consiste en pues primero comprar l una olla de las abejitas como pensarán como que una olla pues, es que dos ollas estan pegadas. Yahi adentro estan las abejas, de ahi busca un lugar, Bueno hacerles una casita en la que las puedas acomodar.

despues pues ya ahi los tienes que checar cada año, para ver si ya producieron miel, tambien debe estar al pendiente de que ninguna mosca entre adentro de la olla por que le puede agarrar gusanos y se pueden morir y despues de checar adentro tiene, algo pegagoso es donde estan las abejitas, llamada ceral eso se quita y se pone en otra olla para que se sigan reproduciendo.

Isayra 1A

Al final, en uno de los grupos se abrió un pequeño espacio para preguntar a los colaboradores cómo se habían sentido al realizar la actividad. Aunque no a todos les agrada hablar en público, quienes lo hicieron, expresaron su agrado por incluir la lengua y compartir lo que saben con los demás. Una idea subyacente a la manera específica en que se desarrolló la tarea fue, precisamente, hacer consciente la idea de que los estudiantes

¹⁹ Las redacciones se transcribieron tal y como los colaboradores las realizaron.

poseen conocimientos profundos que podrían aprovecharse de forma multidireccional en el aula.

En este capítulo se han explorado las características comunitarias, escolares y sociolingüísticas que enmarcan el acto de redactar. Se logra vislumbrar la manera en que se maneja la lengua escrita dentro de la escuela, donde queda de manifiesto que el bilingüismo de los estudiantes no constituye un aspecto que diversifique la planificación ni la realización de las clases, tampoco se trata de un objetivo a lograr mientras involucre al náhuatl, pero sí cuando la segunda lengua implicada es el inglés. El náhuatl encuentra su propio espacio dentro de las interacciones estudiantiles en momentos específicos de la jornada escolar. También se aprecia, por medio de las percepciones de los colaboradores, el tipo de reflexiones que efectúan en torno a la redacción, además de su experiencia como autores y como lectores. Es posible, en este sentido, aventurar que lo que se observa en la redacción no obedece necesariamente a una falta de *input* del español estándar.

Dirección General de Bibliotecas UNO

Capítulo 3 Hacia una caracterización de la redacción en español de los estudiantes nahuas en el Bachillerato “El Renacimiento”

Este capítulo se ha construido tomando como punto focal el análisis lingüístico de las redacciones efectuadas por los estudiantes de los dos grupos de primer grado de bachillerato.

En el apartado 3.1 se presenta una descripción general de los textos escritos, posteriormente, en el apartado 3.2 se esbozan, a manera de resultados, los tipos de transferencia encontrados en las redacciones, mismos que se construyen poniendo el énfasis, en términos analíticos, en los niveles morfosintáctico y sintáctico-pragmático.

3.1 La redacción en español

Las redacciones se produjeron entre febrero y marzo de 2019, con los grupos de primer grado (segundo semestre) del bachillerato “El Renacimiento”. Como se ha mencionado en el capítulo 2, antes de realizar el ejercicio, había asistido como observadora a diferentes sesiones de las asignaturas del área de Comunicación con los seis grupos que asisten a la institución. Cuando la docente titular de primero me otorgó el espacio para presentarme, abrí un espacio para preguntas y les expliqué a los estudiantes que ninguna de las actividades programadas estaba relacionada con la obtención de calificaciones numéricas y que su participación era completamente libre.

Después de haber visitado la comunidad de manera regular por un espacio aproximado de diez años, además de haber residido ahí durante un semestre mientras fui docente en el mismo bachillerato, pude determinar ciertos ejes temáticos que podrían resultar relevantes desde el punto de vista cultural para efectuar las redacciones.

Fue así como se diseñó un instrumento que, inicialmente, contenía por escrito las instrucciones en español, el cual fue traducido al náhuatl por una colaboradora bilingüe y alfabetizada, residente en Yancuitalpan, posteriormente, fue revisado por el único docente del bachillerato que conoce la lengua, gracias a quien pudo mejorarse de modo que resultara lo suficientemente claro para el lector. Ahí se presentan los tres temas: el corte del café, la danza de los negritos y la cosecha de la miel virgen.

En la consigna se solicitó a los estudiantes que eligieran uno de los tres temas o, de ser necesario, propusieran alguno distinto, con la única condición de que contaran con conocimiento suficiente al respecto como para desarrollar el texto, además, se pedía que describieran con detalle el procedimiento asociado al tema seleccionado, respondiendo

de manera general a la pregunta: ¿en qué consiste?, también se les proporcionaron los siguientes puntos como guía para efectuar la redacción:

- a) Quiénes lo hacen
- b) Cuándo lo hacen
- c) Cómo lo hacen (señala los pasos o etapas que deben seguirse para realizar la actividad que hayas seleccionado)
- d) Qué instrumentos usan
- e) Cómo aprendiste lo que sabes sobre esa actividad

Por esta razón, se consideran textos de tipo procedimental y es por eso que gran parte de las redacciones fueron elaboradas como si se respondiera a una serie de preguntas. Se eligió este tipo de texto por su grado de utilidad en la vida cotidiana y porque es una oportunidad para que un experto sobre el tema despliegue su saber explicando cómo se desarrolla la actividad en cuestión.

Aquí partimos del entendimiento de que los estudiantes fungen como los especialistas de los temas, en el sentido atribuido por Turner (1999), pues pueden facilitar al investigador “explicaciones esotéricas y textos más elaborados” (p. 50) en términos de contenido, a diferencia de los que podrían proporcionar otros actores dentro de la escuela, en este caso, las docentes del área de Comunicación, ya que ambas provienen de contextos externos a la comunidad. En otras palabras, los estudiantes poseen conocimientos que generalmente no se abordan en las actividades escolares, pero que podrían incluirse a través del planteamiento de la transversalidad educativa, la cual, con base en las observaciones, sí tiene un espacio dentro de la institución.

Con respecto al tipo de textos desarrollados a partir del instrumento, Kaufman y Rodríguez (1993) indican que, “la habilidad alcanzada en el dominio de estos textos *incide directamente en nuestro quehacer concreto* [énfasis agregado]. Su empleo frecuente y su utilidad inmediata justifican el trabajo escolar de abordaje y producción de algunas de sus variedades ...” (p. 48). Ello deja entrever que, la razón por la cual se optó por un ejercicio de redacción de carácter procedimental o instruccional radica en su naturaleza práctica, ya que permite conjugar el conocimiento comunitario con las habilidades escolares.

Se proporcionó entonces, a cada colaborador, una hoja con las instrucciones en náhuatl, recalcando que la actividad formaba parte de la investigación sobre el uso del

español dentro de la escuela, además se indicó que dicha actividad debía desarrollarse de manera individual, para evitar alteraciones en los resultados en caso de que interviniera más de un estudiante en la elaboración de los textos.

Algunos tenían dudas, entonces yo me encargaba de acercarme hasta su lugar para asegurarme de que estaban entendiendo las indicaciones, otros comentaban que no lograban entender las instrucciones en náhuatl y entonces se les proporcionaba una hoja con las mismas en español. En total, 53 estudiantes siguieron la consigna en náhuatl y 22 pidieron el cambio a la hoja en español.

La segunda parte de la tarea incluía tres preguntas abiertas:

- a) ¿Qué lengua(s) hablas?
- b) En caso de que hables dos o más lenguas, ¿qué lengua entiendes mejor?
- c) ¿Qué lengua(s) hablas en tu casa con tu familia?

Estas preguntas se incluyeron con el objetivo de documentar las percepciones de los estudiantes sobre su propio uso del náhuatl y del español. Resulta relevante mencionar que, en esta segunda parte, un par de colaboradores dieron cuenta de una tercera lengua: el totonaco.

La razón de desarrollar la tarea de esta manera fue la posibilidad de observar y contrastar los resultados de las dos fases, pues resulta interesante que mientras algunos responden que sólo hablan español, pudieron seguir las indicaciones en náhuatl. Como vimos, mediante la aplicación del cuestionario sociolingüístico, fue posible determinar la presencia de bilingüismo en distintos grados, incluyendo a los hablantes pasivos de náhuatl.

El tiempo para la realización del ejercicio fue de aproximadamente media hora, incluyendo la apertura, la elaboración de la redacción, la respuesta a las preguntas y el cierre. Es importante mencionar que sólo con uno de los grupos pudo llevarse a cabo el ejercicio completo de una manera más estructurada, ya que gracias al primero de ellos pude evaluar que hacía falta fortalecer mi participación como mediadora tanto en la apertura como en la actividad de conclusión, señalando la importancia de hablar el náhuatl e incluir lo que los estudiantes saben, dentro de la escuela. Por ello, con el segundo grupo el cierre consistió en abrir un espacio para la reflexión, en donde se invitó a los

colaboradores a compartir cómo se habían sentido y qué les había parecido la actividad, ante lo cual, uno de ellos comentó: *se siente bonito compartir lo que sabemos*.

Las redacciones, a partir de las cuales se han construido los datos del corpus lingüístico, suman un total de 75 textos, uno de los cuales no pudo contemplarse dentro del análisis puesto que la consigna solicitaba a los estudiantes que efectuaran la escritura de dichos textos en español y el estudiante lo escribió en náhuatl.²⁰

En un primer análisis, se encontraron posibles transferencias en 29 de las 38 redacciones para el grupo 1A. Y en 17 de las 37 redacciones para el grupo 1B.

Figura 6

Distribución de las transferencias por grupo escolar

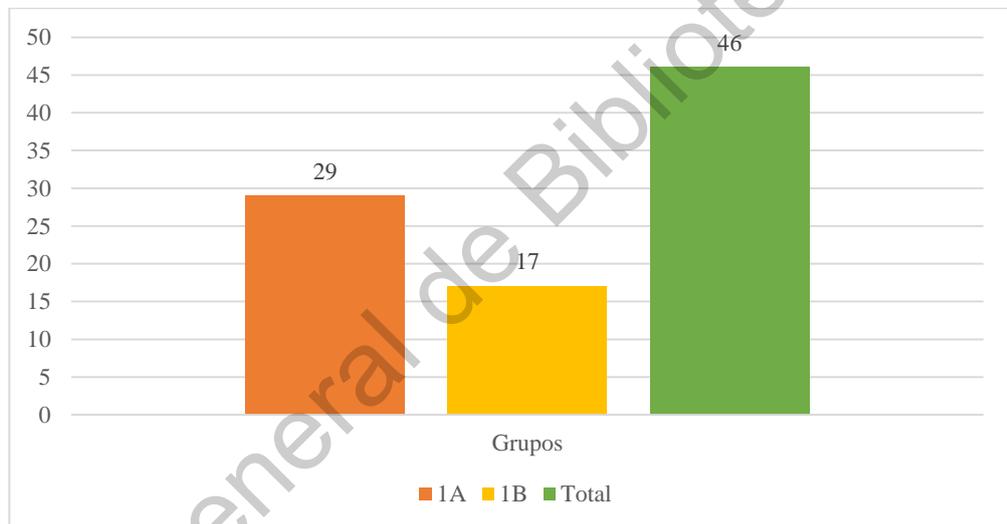


Figura 6. La gráfica muestra la cantidad de redacciones con transferencias en los dos grupos de primer grado de Bachillerato y el total de la suma de ambos.

Sumando ambos grupos, resultan 46 textos con transferencias, lo que equivale al 62.16% del total de las redacciones.

Figura 7

Porcentaje total de las transferencias en las redacciones en español

²⁰ Sin embargo, se incluye dentro de los apéndices, acompañada de una traducción libre.

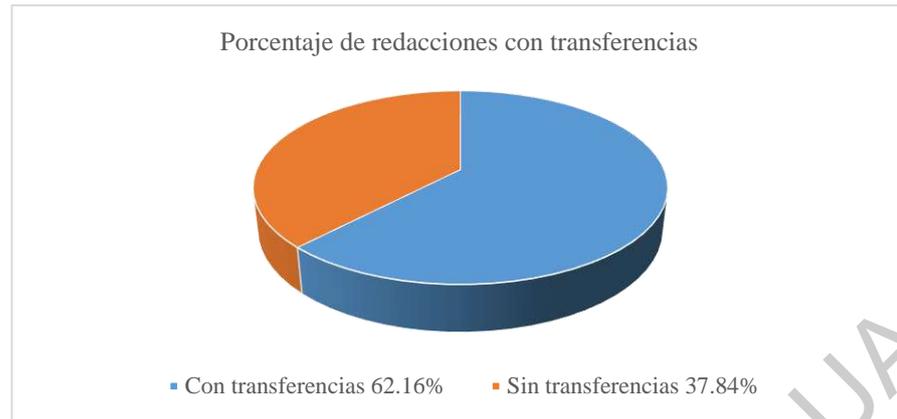


Figura 7. En el gráfico se muestra la distribución de las transferencias en términos de porcentajes.

De las 29 redacciones con posibles transferencias dentro del grupo 1A, 13 fueron producidas por mujeres y 16 fueron producidas por hombres.

En cuanto al grupo 1B, 10 redacciones con transferencias fueron producidas por mujeres y 7 por hombres. Sin embargo, en la suma total se refleja el mismo número de redacciones con transferencias tanto para los hombres como para las mujeres:

Figura 8

Distribución de las transferencias según el género de los colaboradores

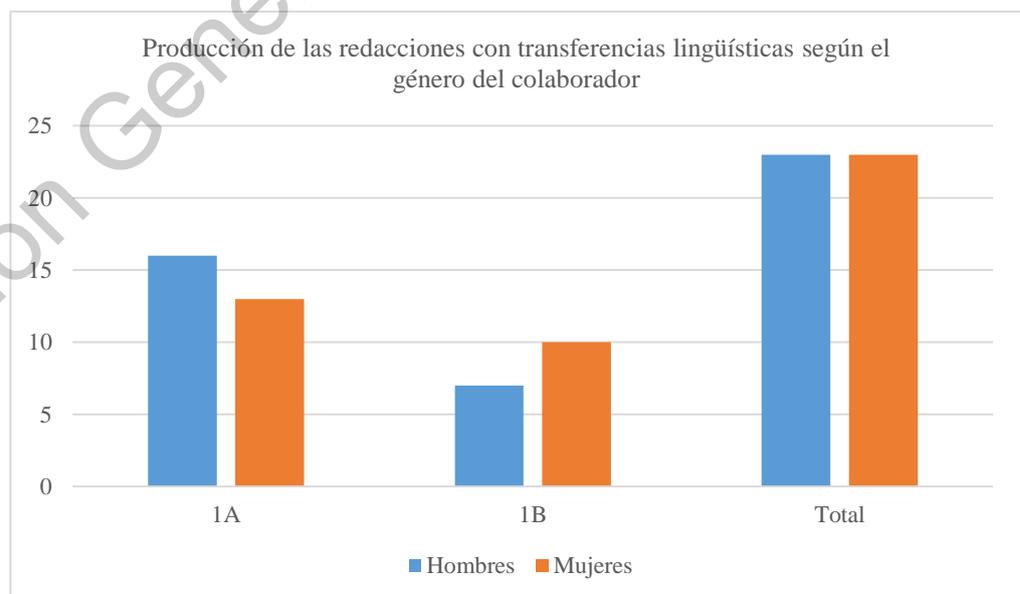


Figura 8. En la gráfica se muestra que tanto hombres como mujeres presentan el mismo número de redacciones con transferencias.

Por lo que respecta a la extensión de las redacciones, en 1A, la más corta tuvo 58 palabras, fue escrita por un estudiante que afirma ser bilingüe, es residente de la comunidad de Cuamono, tenía 15 años al momento de efectuar la redacción, y aborda el tema del corte de café. En este caso, la primera lengua del autor es el náhuatl. La redacción más larga es de 180 palabras, fue escrita por una colaboradora bilingüe de la comunidad de Tahuilco que tenía 16 años cuando efectuó la redacción y trata sobre la abeja nativa, su lengua materna es el español.

Dentro de 1B, la redacción más corta tiene 37 palabras, fue escrita por una estudiante bilingüe de 16 años, residente en Tepetzalan, comunidad ubicada en la junta auxiliar de Tzicuilan, con el tema de la danza de los negritos; no poseemos información sobre su primera lengua, debido a que ya no formaba parte del grupo cuando se aplicó el cuestionario sociolingüístico. Le sigue en extensión un texto de un colaborador bilingüe de El Mirador, en la Junta Auxiliar de Reyeshogpan, quien tenía 15 años al momento de elaborarlo y cuya lengua materna es el náhuatl, la redacción en cuestión tiene 50 palabras. La más larga es de 250 palabras, escrita por un estudiante bilingüe de 15 años, residente en Tecoltepec, ubicado en la junta auxiliar de Tzinacapan y habla sobre la siembra del maíz, su primera lengua es el español.

Como vemos, tanto la redacción más extensa como la más breve fueron producidas en 1B. También resalta el hecho de que en ambos grupos (1A y 1B), los autores de los textos más cortos son hablantes nativos de náhuatl.

Si bien todos los estudiantes que produjeron redacciones con transferencias pueden considerarse bilingües, parecería que hay una relación entre la extensión de las mismas y la primera lengua de sus autores.

Figura 9

Extensión de los textos con transferencias según la lengua materna de los autores

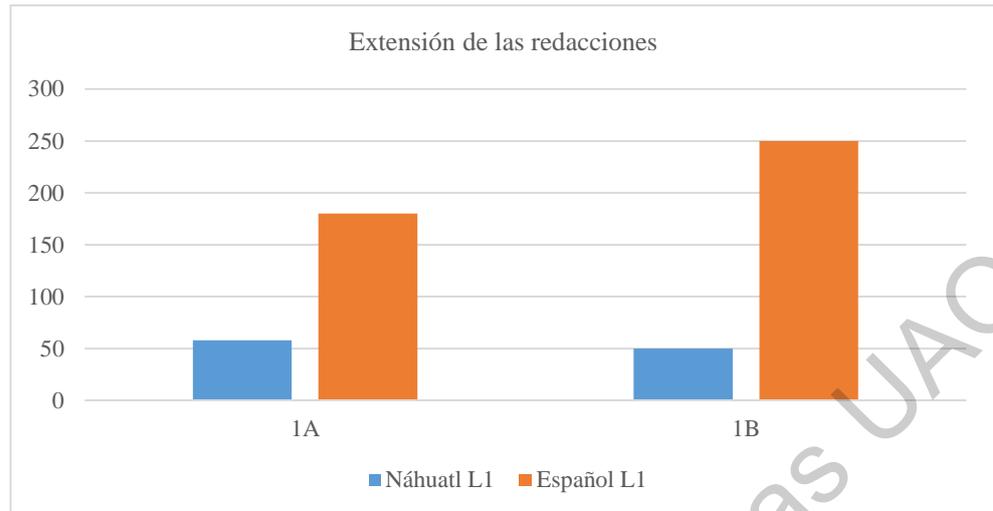


Figura 9. En la gráfica se observa que los hablantes de náhuatl como primera lengua, presentan las redacciones de menor extensión.

La extensión promedio de los textos dentro del grupo de estudiantes de 1A es de 112,72 palabras, mientras que para el grupo 1B es de 93,76 palabras. Para el total de 46 colaboradores, cuyas redacciones fueron incluidas dentro de la categoría “con transferencias”, el promedio es de 103,24 palabras.

En cuanto a los temas de las redacciones, para 1A el tema preferido fue el de la siembra y el corte de café:

Tabla 3

Temas seleccionados en 1A

Tema	Núm. de estudiantes
Siembra y corte de café	13
Danza de los negritos	4
Otros: tradiciones, aguacate, <i>Xochipitsauak</i> , canela	4
Siembra y cosecha de pimienta	3
Cría de abeja nativa y cosecha de miel	3
Siembra y cosecha de maíz	2

Nota. La tabla muestra el grado de productividad de los temas propuestos así como aquellos añadidos por los estudiantes.

Mientras 1B coincide de manera parcial con los resultados de 1A:

Tabla 4

<i>Temas seleccionados en 1B</i>	
Tema	Núm. de estudiantes
Siembra y corte de café	6
Danza de los negritos	6
Cría de abeja nativa y cosecha de miel	1
Siembra y cosecha del maíz	1
Organización de la fiesta	1

Nota. La tabla muestra el grado de productividad de los temas propuestos así como aquellos añadidos por los estudiantes.

Quedaron dos redacciones sin contemplar dentro de la tabla para 1B, debido a que, muy probablemente, la consigna no resultó lo suficientemente clara para las autoras, la colaboradora Flor Adelaida 1B elaboró un texto a manera de reflexión en torno al náhuatl, retomando algunas preguntas que se incluían en las instrucciones originales, como si estuviera traduciendo:

Bueno para poder hablar esta lengua lo tendríamos q' practicar para que no se nos olvide y sigamos con ella. De todo lo anterior podemos comenzar haciendo preguntas como las anteriores del texto como ¿irias a cortar cafe?, ¿bailarias de negritos? entre otras más. Esto se debe aque esta lengua del Nahuatl ya casi no la hablan y lo debemos seguir haciendo para nuestras generaciones futuras

Por su parte, Concepción 1B desarrolló un texto en donde aborda tres temas distintos: el corte de café, la danza de los negritos y la cosecha de maíz. Por lo que se observa en su hoja, dividió las instrucciones en dos actividades. En la primera, retoma dos de las tres opciones que se le presentaron y, en la segunda actividad, desarrolla su propia propuesta temática.

Para cortar cafe primero debemos esperar a que se madure, despues contratar a personas para que nos ayuden, solo se corta el cafe maduro, al finalizar lo llevan a unas maquinas para molerlo, luego lo secan y al ultimo lo muelen para hacer polvo de cafe.

Los negritos es una danza muy bonita que acostumbran a bailar en mi comunidad o comunidades sercanas en los festivales, primero deben de reunir personas en general, ponerse de acuerdo para ver cuando van a ensayar, donde van a conseguir los trajes, una vez que tengan todo esto se reúnen o se ponen de acuerdo para ver cuando van a bailar.

Yo les puedo hablar acerca de la cosecha de maíz, esto se debe hacer dos veces al año. Para que tengas una buena cosecha debes limpiar muy bien el terreno de preferencia donde le de el sol, luego debes tomar 4 granos de maíz y hacer un oyo y ahí ponerlos esto lo debes hacer por surcos, cuando ya aya crecido le pones abono por lo menos dos veces y tendras una cosecha buena, eso es lo que yo se.

Es importante mencionar que ambas estudiantes decidieron trabajar con la primera hoja que se les entregó y siguieron las indicaciones en náhuatl, apelando, de este modo, a su conocimiento sobre la lengua.

Resumiendo lo anterior y, como se puede apreciar en el siguiente gráfico, los temas más recurrentes son aquellos relacionados con la agricultura, ya sea el café, el maíz, la pimienta, la canela o el aguacate, mientras que la categoría que se ha denominado ‘tradiciones’ se conformó con aquellas redacciones que hablan sobre la danza, los preparativos de la fiesta, el baile *Xochipitsauak* y las tradiciones de manera genérica. La opción menos recurrida tiene que ver con la cría de las abejas nativas o meliponicultura.

Figura 10

Distribución de las categorías temáticas seleccionadas por los colaboradores

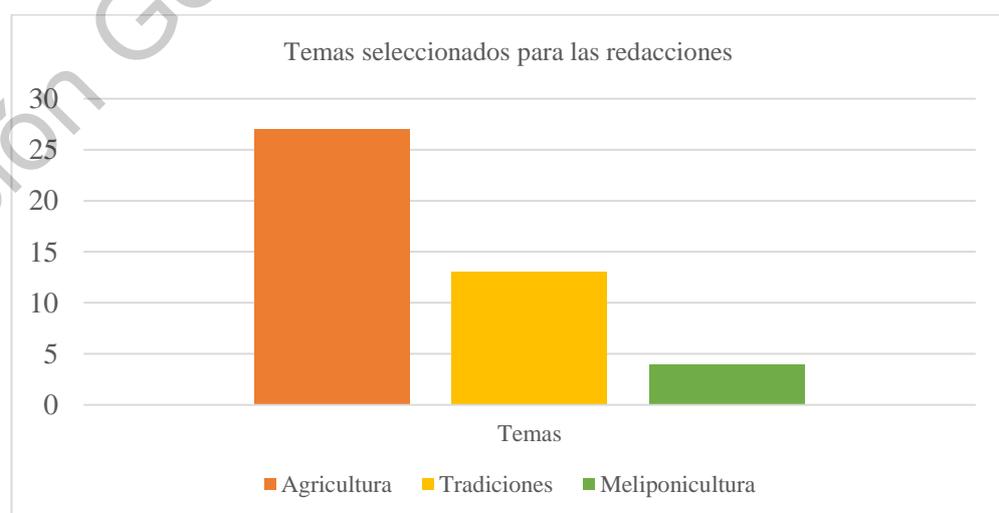
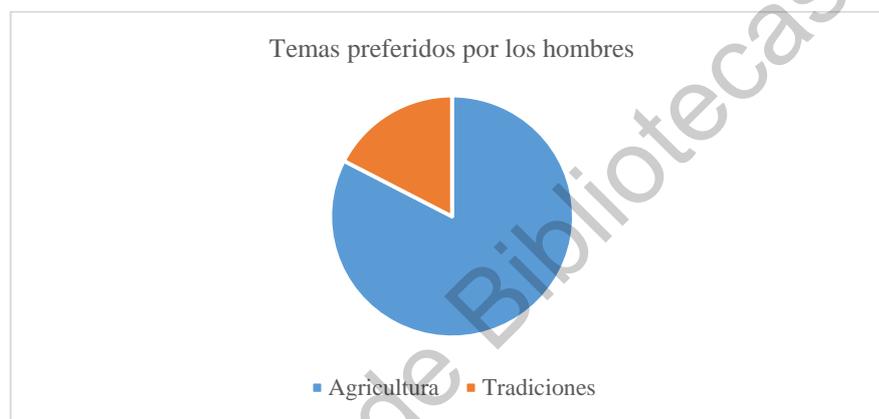


Figura 10. La gráfica ilustra la conformación de las categorías en torno a los temas más recurrentes de las redacciones.

A continuación se presentan las elecciones de los temas según el género de los autores, de modo que la categoría más socorrida por los hombres es la agricultura, con 19 de 23 redacciones; dentro de la de tradiciones se cuentan 4 textos y ninguno para la de meliponicultura.

Figura 11

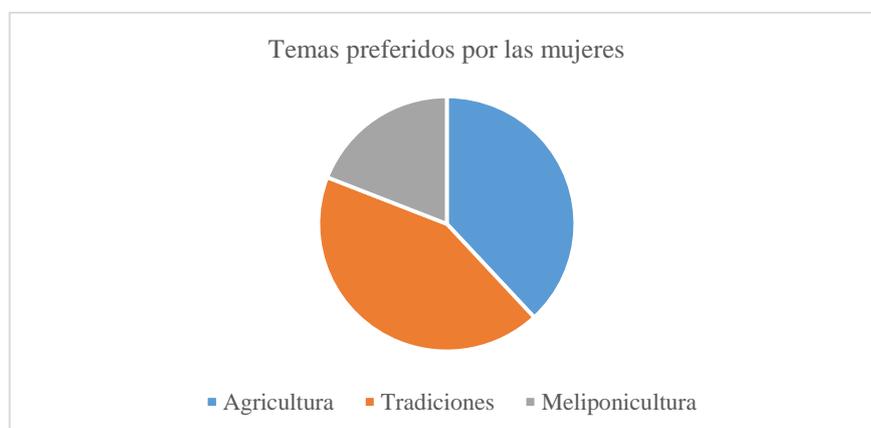
Distribución de los temas para el género masculino



En cuanto a las mujeres, la categoría que ocupa el lugar preferente es la de tradiciones, con 9 redacciones; aquellas sobre temas relacionados con la agricultura suman 8 y, en este caso, sí aparecen algunas sobre la meliponicultura, aunque suman sólo 4, siendo el eje temático con menor número de textos.

Figura 12

Distribución de los temas para el género femenino

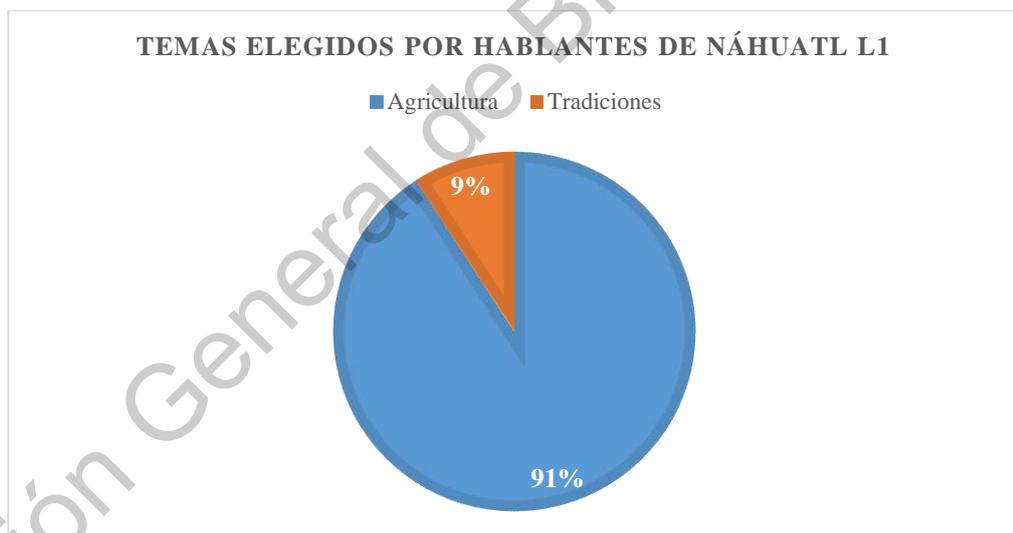


Se puede notar aquí una diferencia correlacionada con el género de los colaboradores, apuntando a que la meliponicultura, por lo menos en la generación de los jóvenes, podría ser un conocimiento resguardado por las mujeres. Sin embargo, aunque en la redacción este vínculo entre variable social y categoría temática se visibiliza, cotidianamente, no se trata de una actividad exclusiva del género femenino.

En cuanto a la elección del tema y la primera lengua de los colaboradores, los hablantes de náhuatl prefirieron los temas relacionados con la agricultura, particularmente, el corte del café, el cual fue desarrollado por 8 estudiantes, seguido por el cultivo de la canela y el maíz, desarrollados por un estudiante en cada caso y únicamente un colaborador eligió la danza de los negritos.

Figura 13

Elección de temas según la lengua materna del colaborador



Esto podría estar asociado con el hecho de que en la región se practica la agricultura tanto para autoconsumo como para comercializar, tratándose de un ejercicio menos optativo que la participación en las actividades categorizadas como tradiciones y un grado de especialización distinto al que requiere la meliponicultura.

3.2 El componente lingüístico en el análisis de textos escritos por estudiantes bilingües

Uno de los principales asuntos por atender dentro del aula, detectados a partir de las observaciones de las clases de Lenguaje y Comunicación, pero también a partir de mi propia experiencia docente, consiste en contemplar las características culturales de los estudiantes, específicamente, su bilingüismo.

La experiencia me dicta que esta situación es independiente de la geografía, puesto que tanto en zonas rurales como en zonas urbanas es frecuente trabajar con grupos que incluyen dentro de sus integrantes, hablantes de lenguas originarias. Pero, ¿de qué manera se puede contemplar el bilingüismo de los estudiantes dentro de las clases?, bueno, una de las propuestas fundamentales de esta investigación consiste en proporcionar datos de partida sobre la manera en que usan la lengua escrita, en este caso, poniendo el acento en el aspecto lingüístico debido a la complejidad que representa, ya que interviene directamente su creatividad con respecto a los recursos con los que cuentan en cada una de sus lenguas, como un factor que motiva la dinamicidad del sistema, el cual, en el uso cotidiano, suele superar los marcos prescriptivos y las normas.

Por otro lado, el aspecto lingüístico va acompañado de su correlato sociolingüístico (ver capítulos 2 y 4). Ahora vamos al meollo de la investigación: ¿cómo analizar desde un criterio lingüístico los textos escritos por estudiantes bilingües? En este caso, se parte de una descripción, desde distintos niveles de la lengua, de los fenómenos más recurrentes en la redacción de los colaboradores bilingües náhuatl-español y español-náhuatl.

Se busca aportar evidencia en contra de asociar este tipo de manifestaciones de la lengua con problemas de redacción, un mal aprendizaje o un aprendizaje insuficiente del español, inclusive con una cuestión actitudinal o de interés de los estudiantes, como se sugirió en el capítulo anterior (aunque no se descarta el factor motivacional), igual que el hecho de que, cotidianamente, cuentan con estímulos relacionados con la lengua escrita tanto dentro como fuera de la escuela, debido en parte a la tecnología y también a los medios de comunicación; explicándolas, entonces, bajo la lógica de la influencia interlingüística del náhuatl en el español.

3.2.1 Nivel morfosintáctico: la construcción de la concordancia de número y género

A continuación se presenta un primer acercamiento a los hallazgos a partir del análisis lingüístico que se ha efectuado con las redacciones, mismo que consistió en:

- a) La identificación, a nivel oracional, de aquellas formas lingüísticas que pudieran categorizarse como posibles transferencias del náhuatl hacia el español.
- b) El análisis morfosintáctico, a partir del cual, se pudo determinar la función que cumplen las palabras dentro de la oración y, posteriormente, esbozar una tipología que permite caracterizar los usos lingüísticos en directa relación con la creatividad de los hablantes.
- c) La explicación de dichos usos como fenómenos asociados a la influencia interlingüística del náhuatl sobre el español de los colaboradores, misma que se abordará en el capítulo 4.

Como veremos, la tipología que se propone dentro de la presente investigación se compone de varias categorías, todas ellas tienen en común la presencia de relaciones sintácticas que el español, por su propia estructura gramatical, tiene la capacidad de albergar, aun cuando, en primera instancia, se aparten de lo que cotidianamente se espera en el habla o la escritura de un hispanohablante, entendiendo que, como lengua mayoritaria, ha sido privilegiada en espacios oficiales, tanto gubernamentales como de servicios públicos, medios de comunicación y, por supuesto, la escuela.

Es posible, también, que los fragmentos que se incluyen a manera de ejemplos puedan implicar la puesta en práctica de habilidades de comprensión específicas por parte del lector, esto tiene un peso fundamental dentro de la escuela, que es el contexto al que básicamente se dirige la propuesta contenida en esta tesis.

Lo anterior se comenta porque si bien es posible asociar un significado a los textos, los usos lingüísticos ponen de manifiesto el despliegue de una serie de estrategias por parte de los hablantes para asegurar la comunicación, estrategias que pueden asociarse con el hecho de que el español ocupe el lugar de segunda lengua, o bien, se esté verificando un cambio lingüístico debido a que han adquirido como lengua materna un tipo de español influenciado por el náhuatl.

Con esta información sobre la mesa, se pretende que el análisis de los textos, así como su posterior caracterización, permita una lectura global donde la dinamicidad de la

lengua ocupe un papel central, descartando que los fenómenos lingüísticos presentes en las redacciones se expliquen por un mal aprendizaje o un conocimiento insuficiente del español o el caso extremo de reducirlos a meras faltas de ortografía.

Si bien es evidente que en estas escrituras las convencionalidades se encuentran comprometidas en varios sentidos (ortografía, segmentación, acentuación y puntuación), lo cierto es que nuestro interés principal se concentra en el manejo de la gramática de los colaboradores, aunque es innegable que la simultaneidad de estos aspectos eleva considerablemente la complejidad del estudio. Las preguntas serían entonces, ¿cómo las leemos?, ¿cómo las describimos?, ¿cómo las clasificamos?, y lo más importante: ¿es posible aprovechar las habilidades en redacción que poseen los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje? La respuesta a esta última pregunta se intentará esbozar en las conclusiones del presente trabajo.

Empecemos por identificar los usos lingüísticos recurrentes dentro de la redacción de los estudiantes, a partir de dicha identificación se han integrado las categorías de la incipiente tipología que aquí se propone. Como se aprecia en la tabla 5, se presentan en orden de importancia, tomando como criterio primario aquellos casos que han resultado más productivos.

Tabla 5

Tipología de las transferencias presentes en las redacciones

Tipo de transferencia	1A	1B	Total
Variabilidad en la concordancia de número	23	15	38
Variabilidad en la concordancia de género	24	10	34
Variabilidad en el uso de conjunciones y subjunciones	13	4	17
Inclusión innecesaria de artículo / omisión de artículo	8	2	10
Alternancia en la construcción de oraciones subordinadas de relativo	8	2	10

Duplicado de objeto en oraciones explicativas / omisión o desplazamiento de objeto directo (lo)	4	3	7
Formas redundantes o enfáticas	3	2	5
Omisión del verbo copulativo / sustitución de verbo copulativo (ser por estar)	4	0	4
Omisión de preposición/nexo en perífrasis verbal	2	2	4
Variabilidad en el uso de adverbios	1	2	3

Nota. La tipología que se presenta en la tabla es resultado del análisis lingüístico a nivel oracional y agrupa las transferencias lingüísticas empleadas por los estudiantes.

Por ahora nos ocuparemos únicamente de los dos primeros tipos de transferencia, que son los más frecuentes, dejando abierta la posibilidad de extender el estudio a los tipos restantes.

1. Variabilidad en la concordancia de número

Dentro del ejercicio de redacción efectuado por los estudiantes, los casos de variabilidad en la construcción de la concordancia de número son los más frecuentes. Dichos casos se manifiestan a través de esquemas intraoracionales pero también interoracionales.

Al interior de la oración, las transferencias presentes en el sintagma nominal resultan poco frecuentes, siendo superadas considerablemente por las que tienen lugar en el sintagma verbal, donde la conjugación del verbo dentro del predicado no refleja concordancia de número con respecto al sustantivo que funge como sujeto, o bien con respecto a su objeto directo.

De este modo, la variabilidad en la concordancia de número se manifiesta a nivel del sintagma nominal en ejemplos como los que siguen:

- 1) otros estado
- 2) otros nombre
- 3) todos santo
- 4) diferente precios
- 5) las madura rojo

- 6) las semilla
- 7) sus comadre
- 8) el mes de Agosto y Septiembre

Como se aprecia, a excepción de los ejemplos (4) y (8), los hablantes muestran una preferencia por marcar el plural en el adjetivo o determinante pero conservan el singular en el sustantivo. El caso de (8) resulta peculiar porque incluye un sintagma preposicional que introduce dos sustantivos, sin embargo, en el sintagma nominal que lo precede, tanto el determinante como el sustantivo mantienen su propia relación de concordancia en número singular.

En el resto de los casos, la variabilidad en la concordancia de número se manifiesta en el sintagma verbal, como en los siguientes ejemplos:

- 9) los ensayos se hace en la casa de algunos de los integrantes
- 10) son tradiciones que en cualquier otro país representa a México
- 11) los materiales que se ocupan para el corte del café es el: gancho, para jalar las ramas más altas
- 12) los personas empieza cosechar el café
- 13) muchos hilitos de colores colgando que les cubre los ojos

Donde el sustantivo que funge como sujeto lleva marcación de número plural, mientras el verbo que lo acompaña se encuentra conjugado en singular. Sin embargo, también aparecen otros casos en el sintagma verbal que involucran variabilidad en la construcción de la concordancia de número. Los más frecuentes recaen sobre el objeto directo:

- 14) cuando estas semillas ya están maduras las personas o los dueños la cortan
- 15) me gusta mas los del color amarillo
- 16) para eso tiene que estar las matas de café para poder ir a cortar.
- 17) [corte de café] los hacen las personas que lo trabajan en los campos o huertos, hasta en los ranchos.
- 18) y de pequeño nos llevaban a los cafetales a hacer esta actividad
- 19) y las bolitas que saco el café lo ponen en el sol
- 20) la mujer va a visitar a sus comadre
- 21) [a las abejas] lo limpian cada mes y medio

Como vemos, existen distintas posibilidades, sea que el pronombre de objeto se presente en singular mientras el objeto al que sustituye contenga marcación plural, como en (14), (19) y (21). O bien, que el verbo indique un número que difiere del de su objeto directo como en (15) y (16). También hay casos como (17) en donde el número del pronombre de objeto cambia de una oración a otra. El caso (20) resulta atrayente ya que “replica el patrón posesivo del náhuatl de tercera persona del plural, en el que no se requiere concordancia entre el poseedor y lo poseído” (Flores, 2000, p. 95). Así lo podemos ver en la siguiente imagen, en donde se muestra una actualización de estado de WhatsApp empleando la forma ‘sus apoyo’:

Figura 14

Estado en aplicación de mensajería instantánea



Figura 14. La imagen muestra un ejemplo de variabilidad en la concordancia de número producido por una hablante bilingüe español-náhuatl

Ahí encontramos nuevamente este tipo de construcción, en este caso el posesivo se refiere a la segunda persona en plural ‘ustedes’, que sería ‘su’ y determinaría al sustantivo ‘apoyo’, sin embargo, como en el caso anterior, la hablante pone el foco sobre las personas implicadas y no sobre lo que están poseyendo.

Por otro lado, también se da el caso de que el pronombre de objeto se encuentre formando una sola palabra con el infinitivo, presentando un número distinto al que contiene el verbo conjugado, como en los ejemplos (22) y (24). Lo que puede apreciarse en los tres casos es una diferencia entre el número del objeto y el del sustantivo al cual hace referencia, optando en cada caso por atribuir al primero, la forma no marcada, es decir, singular. En (23) se observa una oscilación en cuanto a la marcación del número en el objeto. En (24), el sustantivo en cuestión es: café.

22) Y se separa las semillas estas van en un proceso de secarla al sol a sí como en secado que ahora es actual.

23) remojar las semillas y guardarlos en un traste en un lugar fresco al día siguiente sacarla

24) se ocupan votes para cortarlo e irlo echando hay y de hay se guardan en bolsas

Las posibilidades menos frecuentes son aquellas que ocurren en las oraciones copulativas y las oraciones con verbo en subjuntivo, en el corpus sólo aparecen dos de cada tipo.

En este último caso, el sustantivo se presenta en plural, mientras el verbo, en singular, como se observa a continuación:

25) los días que sea necesarios

26) el segundo pasó es el de ir vaciando las cubetas conforme se vaya llenando

En las oraciones copulativas, son los atributos los que difieren en número del sustantivo que funge como sujeto, como en (27) y (28).

27) Ya que [el café] es muy importantes para nosotros.

28) cuando ya empiezan a cortar el café es cuando ya están maduros

Lo anterior se circunscribe al análisis intraoracional, aunque, explorando el análisis interoracional, también es posible apreciar variabilidad en el número entre los verbos de las oraciones compuestas, trátase de parataxis, como en (31), (33) y (35) o hipotaxis como en (29), (30), (32), y (34).

29) A pazar el tiempo obtendras elotes y cuando ya seque obtendran la mazorca

30) [los siete kilos de maíz] se mete en el agua para que se desgranen

31) por que [a las abejas] le puede agarrar gusanos y se pueden morir

32) y antes primero cosechan las plantas de café para que cuando cresca de café

- 33) las personas organizan reuniones y asigna a grupos de unos diez o cinco integrantes para que se encarguen de organizar algun evento²¹
- 34) a otros grupos les dicen que saque cooperaciones
- 35) luego lo linpia y tosta y luego lo muelen en polvo

El ejemplo (33) ilustra cómo el hablante puede oscilar entre un número y otro al conjugar los verbos de las oraciones, concordando en el primer caso con el sustantivo en plural. Cabe destacar que tanto el ejemplo (33) como (34) corresponden al mismo estudiante, por lo que podemos descartar que esta oscilación que se observa se trate de un hecho fortuito.

2. Variabilidad en la concordancia de género

Según la recurrencia, las oraciones en las que se presentan formas lingüísticas que, en un primer momento, pudieran catalogarse como discordancias de género, siguen en cantidad a las que implican variabilidad en el número.

Los casos en que esta forma alternativa de expresar el género se manifiesta dentro del sintagma nominal son del siguiente tipo.

- 36) *Las personas* que lo hacen son los personas indígenas (a)
pues ya que a otros personas no les interesa. (b)
- 37) llamada ceral
- 38) se corta en pequeñas racimos
- 39) y todo clase de plantas
- 40) a otros personas

Como vemos, la variabilidad en el género se presenta especialmente entre el modificador y el sustantivo que funge como núcleo del sintagma nominal, tal como se aprecia en (36b), (37), (38), (39) y (40). Llamen la atención los casos (36a) y (36b) porque con toda claridad uno puede percibir cómo el hablante oscila entre la concordancia y la variabilidad de género dentro de su redacción.

- 41) Los personas empieza cosechar el café
- 42) con el famoso capicuela
- 43) hay varios tipos de café el oro asteca y la coriente
- 44) [cortar el café] nomas las madura rojo y el verde no
- 45) su deber es enseñar a los demás danzantes en especial a las delanteros

²¹ También presenta hipotaxis o subordinación.

En (36a), (42) y (44) el sustantivo se halla acompañado tanto por un determinante como por un adjetivo, en (36a), sin embargo, nos hallamos ante el uso de un adjetivo con género ambiguo desde el punto de vista semántico ('indígenas'), por lo que la variabilidad provendría, en este caso, de la diferencia de género entre el artículo masculino ('los') y el sustantivo femenino ('personas'). Ahora bien, el género atribuido al sustantivo 'persona', se considera como femenino invariable, cuyo referente puede ser tanto femenino como masculino, por lo que el plural puede incluir tanto a hombres como a mujeres, quizás por esta razón, también el hablante establece un uso intermitente del género empleado en el determinante que lo acompaña.

En (42) tanto el determinante como el adjetivo concuerdan en el género, no así el sustantivo al que modifican ('capicuela'), pero resulta llamativo que, en realidad se trata de un 'capijuelo', instrumento de percusión empleado en la danza de los negritos, el cual se asemeja a las castañuelas.

En (44) encontramos que el determinante nominaliza al adjetivo 'madura', ambos presentan concordancia, siendo el adjetivo 'rojo' el que difiere en cuanto al género, sin embargo, al tratarse del 'café', tanto el determinante como el sustantivo, tendrían que ser también masculinos, así, vemos que al final aparece otro sintagma nominal que retoma dicho género: 'el verde'.

En los casos (41), (43) y (45) la diferencia de género se hace manifiesta entre el determinante y el sustantivo. En (43) ocurre un cambio con respecto al sintagma nominal que antecede al de la transferencia, pasando en este último caso a femenino como si se tratara del sustantivo 'corriente', lo que ocurre más bien es que a través del determinante ('la') se nominaliza el adjetivo invariable que hace referencia a un tipo de café.

Situándonos a nivel interoracional, el análisis del sintagma verbal nos permite observar que el constituyente sintáctico en el que se refleja de manera más recurrente la variabilidad en la concordancia de género es el pronombre de objeto directo:

- 46) para que el café no suba de precio debemos de cosecharla nosotros
- 47) es una actividad muy sencilla que cualquier ser humano podra hacerlo
- 48) luego la semilla que sale se saca al sol para secarlo
- 49) y para cortarlo solamente se necesitan a trabajadores que sepan cortarla

En estos ejemplos, el objeto aparece como sufijo con un infinitivo. En (47) da la impresión de que, probablemente, resultaría adecuado emplear el adverbio 'tan' en la

oración inicial así como el tiempo pospretérito en vez del futuro dentro de la perífrasis verbal final, recurriendo al significado hipotético del primero, quedando de la siguiente manera: “es una actividad *tan* sencilla que cualquier ser humano *podría* hacerla”.

En el caso de (49) nuevamente se presenta una oscilación entre el género masculino y femenino, aun cuando ambos constituyentes se construyen con el mismo infinitivo y aluden al sustantivo: café.

50) Yo aprendí a realizar esta actividad viendo como lo realizan mis tios y mi mamá ya que se dedican a esta actividad

51) para poder hablar esta lengua lo tendríamos q' practicar

En (50) las elecciones del hablante nuevamente van del género femenino al masculino y de vuelta, ya que inicialmente acompaña al sustantivo ‘actividad’ con el determinante ‘esta’, generando una relación de concordancia entre ambos constituyentes, sin embargo, cuando emplea el pronombre de objeto ‘lo’, le atribuye el género masculino y en la última parte retoma el género inicial; por esta razón, el ejemplo se presenta incluyendo las tres oraciones. Algo semejante ocurre en (51), sin embargo, lo que llama la atención es que tanto el determinante como el sustantivo y el pronombre de objeto se ordenan de manera contigua dentro de la oración.

52) Despues pues ya ahi los tienes que checar cada año

El caso de (52) resulta ilustrativo porque nos aproxima a una situación recurrente dentro del análisis y nos muestra la importancia de incluir el contexto, ya que hay ejemplos de esta misma naturaleza que no pueden comprenderse por sí mismos. La autora del texto se encuentra desarrollando el tema de la cría de las abejas nativas:

Yahi adentro estan las abejas, de ahi busca un lugar, Bueno hacerles una casita en la que las puedas acomodar.

despues pues ya ahi los tienes que checar cada año, para ver si ya producieron miel

53) Buscan las raíces con palo y los siembran en abono

54) la danza de los negritos lo hacen personas del pueblo o también personas de otras localidades

55) consiste en musica tradicional que por lo regular lo tocan los pueblos de la región.

56) el corte de café es una actividad que lo hacen mayormente los campesinos

Observando todos estos ejemplos (50) al (56) puede percibirse una preferencia por el género masculino a la hora de utilizar el pronombre de objeto directo. Por otro lado, en las cláusulas de relativo (55) y (56), los estudiantes recurren a una innecesaria duplicación del objeto por medio de dicho pronombre. Ambas características corroboran los hallazgos de Ramírez-Trujillo (2013) para el español oral de hablantes nativos de náhuatl, como se verá en el capítulo siguiente.

Además del pronombre de objeto, la variabilidad en la concordancia de género también se manifiesta, aunque en menor medida, en el uso de pronombres personales y demostrativos, en el proceso de pronominalización, como en (57), (58) y (59).

57) Este florece un primavera (‘esta’: la pimienta)

58) esta se puede saber cuando esta seca (‘esto’: lo que se puede saber)

59) ellos salen cuando hace sol quizás en busca de comida (‘ellas’: las abejas)

Finalmente, sólo se encontró un ejemplo dentro de una oración atributiva.

60) La danza de los negritos es muy bonito

3.2.2 Nivel sintáctico-pragmático: el caso de las preposiciones

Ahora se procede a identificar las funciones de las preposiciones **de**, **en**, **a** y **por**, en el español escrito de los estudiantes bilingües español-náhuatl y náhuatl-español que conforman el grupo de colaboradores.

Lo anterior, bajo la siguiente justificación: a partir de los datos del corpus se ha observado que las palabras función (nexos) presentan variaciones de distintos tipos, tanto de orden, como de cantidad, incluso de sustitución de una palabra por otra. Algunas de ellas aparecen como partículas ligadas a palabras de contenido, como si fueran una sola forma lingüística. Como ejemplos de lo anterior se presentan los siguientes:

a) Orden: “sipo **por** acaso”

b) Cantidad: “**y**” + “**entre**”

c) Sustitución: “**en**” por “**entre**”

Lo anterior coincide con los hallazgos de Giraldo (1998), quien ha trabajado con hablantes nativos de lenguas mayoritarias, aprendientes de español como segunda lengua, y sostiene que los nexos se aprenden a partir de listados donde sólo se memorizan pero no se ejercita su empleo en contextos diversificados para que el estudiante comprenda la manera en que estas categorías funcionan.

En este caso, se toma como hipótesis la percepción de que en el náhuatl (lengua con marcaje en el núcleo) las preposiciones disponibles poseen funciones particulares que no se corresponden exactamente con las del español, y que dichas funciones pueden reflejarse en la manera en que las emplean los estudiantes bilingües a la hora de escribir en la lengua escolar, es decir, el español.

Por lo tanto, en el presente apartado se da respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los usos atribuidos a las preposiciones **de**, **en**, **a** y **por** en español por parte de los colaboradores bilingües náhuatl-español y español-náhuatl del Bachillerato “El Renacimiento”?

Se considera relevante documentar y sistematizar el fenómeno en torno al uso de las preposiciones, ya que los hallazgos pueden constituir un punto de partida confiable para la elaboración de secuencias, recursos y materiales didácticos que promuevan el acercamiento al español estándar empleado dentro de la escuela, debido a que el dominio de éste resulta ser un factor determinante para el acceso a niveles superiores. Lo que se persigue entonces, no se trata tanto de la corrección sino más bien de la promoción del acceso a la formación universitaria a partir del conocimiento y la reflexión en torno al funcionamiento del español.

La preposición en español puede definirse, desde un criterio sintáctico, como aquella “palabra invariable que enlaza un elemento sintáctico cualquiera con un complemento sustantivo” (Altieri, 2002, p. 32), este puede ser nominal u oracional y se llama *término*. Tomando en cuenta el criterio distribucional, la preposición precede siempre a su término, con el cual forma una unidad sintáctica y fonética que no puede destruirse sin alterar el sentido.

Por otro lado, la preposición subordina gramaticalmente el término a otra palabra que lo rige (llamado *regente* o *elemento inicial*) y no se puede usar de manera independiente. Las preposiciones, al igual que las conjunciones, cumplen con un papel de nexo o relacionante, a diferencia de los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, que evocan contenidos semánticos de mayor densidad.

Desde el punto de vista semántico, las preposiciones se consideran nexos pero no están “enteramente vacíos de sentido, sino que apuntan con más o menos vaguedad a la clase de relaciones que pueden expresar” (Altieri, 2002, p. 33).

Morera (1994), afirma que “la preposición rige su complemento de manera semánticamente motivada” (p. 225). Lo cual quiere decir, que en un ejemplo como el siguiente²², la preposición ‘de’ admite sólo ese tipo de término, contrastando con lo que podría esperarse si en su lugar se hallara una preposición como ‘contra’:

<i>Los</i>	<i>de</i>	<i>color amarillo</i>
Regente	+ Preposición	+ Término

En cuanto al aprendizaje de las preposiciones, Giraldo (1998) sugiere que los errores pueden obedecer a un origen multifactorial, que no se circunscribe únicamente a la falta de dominio o a la presencia de la lengua materna dentro de la clase de segunda lengua, aun cuando ambos tienen un grado de implicación en la interlengua²³ del aprendiz. Uno de esos factores asociados es la motivación para mejorar la gramática pues, por lo general, esta tiende a disminuir cuando el estudiante ha desarrollado habilidades suficientes para cumplir con sus propósitos comunicativos.

De este modo, se puede explicar entonces, que los estudiantes presenten una gran variabilidad en sus usos, la cual, como afirma Giraldo (1998) puede ser sistemática, y de no serlo, obedece a determinadas reglas que el propio aprendiz genera. Estas reglas pueden tomarse como punto de partida para el diseño de las clases; pensando en promover la capacidad para expresar significados más que formas y, de este modo, favorecer el empleo de los elementos de la segunda lengua. También, enuncia entre las principales causas de error:

La fosilización ... desde los niveles iniciales, el rechazo de ciertos elementos por parte de los alumnos al considerarlos problemáticos para una perfecta adquisición de la segunda lengua, el problema del régimen dentro de la preposición, que se trata en muchas ocasiones de cuestiones léxicas, que no pueden explicarse a través de la gramática, etc. (p. 381)

A las ya mencionadas, suma otras razones que se describen a continuación:

1. Falsas equivalencias, que implican una semejanza en cuanto al significante, probablemente se puedan establecer equivalencias en ciertos campos pero no en todos. Y

²² Retomado del *corpus*.

²³ La “lengua intermedia” o interlengua, “se refiere a la versión o variedad de la lengua de llegada que forma parte del conocimiento lingüístico implícito o de la competencia de quien aprende una segunda lengua” (Appel y Muysken, 1996).

aunque en un inicio la comparación puede resultar de utilidad, a la larga puede representar una fuente de conflictos.

2. Inhibición, en la producción escrita se manifiesta a través del uso de rodeos que pretenden eliminar la preposición, o bien, el empleo de otra expresión en donde esta se usa pero no de forma correcta.

3. Diferente uso y valor de la preposición en cada lengua, como tradicionalmente se considera a la preposición carente de carga semántica, suele ser explicada en términos de sus valores (origen, punto de partida, dirección, entre otros), pero los ejemplos no remiten a la gran variedad de contextos en que pueden aparecer.

4. Verbos que cambian de significado según la preposición con la que se acompañen. Por ejemplo: correr con alguien, correr a alguien y correr sobre alguien.

Tomando en consideración lo anterior, se efectuó un análisis oracional de las 46 redacciones que en la primera aproximación presentaron transferencias. A partir del contexto de la oración se identificaron los usos alternativos de cuatro preposiciones en español: ‘de’, ‘en’, ‘a’ y ‘por’, mismos que se presentan a continuación.

Preposición ‘de’²⁴

I. Inclusión en perífrasis con valor ‘deóntico’:

61) Para empezar a cortar el café es necesaria ver que las semillas ya estén maduras en este caso debe **de** ser de color rojo.

Para empezar a cortar el café es necesario ver que las semillas ya estén maduras, en este caso deben ser de color rojo.

62) Para que el café no suba de precio debemos **de** cosecharla nosotros.

Para que el café no suba de precio debemos cosecharlo nosotros.

63) También por último deberemos tener bolsas para ir juntando el café esto es todo lo que se debe **de** hacer en el corte de café.²⁵

También por último deberemos tener bolsas para ir juntando el café, esto es todo lo que se debe hacer en el corte de café.

64) En primera lo que se debe **de** hacer es limpiar el terreno que se va a ocupar para la siembra.

²⁴ Se presenta en la primera línea el ejemplo retomado de la redacción original y, en la segunda, una versión más próxima a la variedad estándar en letra cursiva.

²⁵ En este ejemplo se incluyen varias oraciones con el objetivo de que pueda apreciarse cómo el estudiante también formula la perífrasis con ‘debe’ sin usar la preposición.

En primera lo que se debe hacer es limpiar el terreno que se va a ocupar para la siembra.

65) Te debes **de** levantar temprano...

Te debes levantar temprano...

66) Primero deben **de** reunir personas en general

Primero deben reunir personas en general.

67) Primero debes **de** limpiar los arboles de café

Primero debes limpiar los arboles de café.

II. Sustitución del adverbio de orden ‘después’:

68) Y así tener polvo **de eso** se hierve el agua.

Y así tener polvo, después se hierve el agua.

69) Es cuando ya empieza el corte de cafe, **de eso** lo muelen.

Es cuando ya empieza el corte de café, después lo muelen.

70) Ya **de eso** se empieza a moler

Ya después se empieza a moler.

71) Y **de eso** se muele en un molino solo para el café

Y después se muele en un molino sólo para el café.

III. Formando o rompiendo la contracción con el artículo ‘el’, sin ser necesario:

72) Me gusta mas los **del** color amarillo.

Me gustan más los de color amarillo.

73) La semilla **que** sobra se tuesta en un comal Hasta que pase **de el** color gris al color cafe obscuro.

La semilla que sobra se tuesta en un comal, hasta que pase del color gris al color café oscuro.

IV. Uso a partir del orden no canónico:

74) Para producir un buen cafe debe estar cosido que **de color es** rojo

Para producir un buen café debe estar cocido, que es de color rojo.

V. Omisión en intervalos:

75) Y se esperara 2 a 3 semanas para ver como va²⁶

Y se esperará de dos a tres semanas para ver cómo va.

VI. Acompañando al adverbio de orden ‘después’, sin ser necesario:

²⁶ En este caso la preposición ‘de’ se ha omitido.

- 76) Y depues **de** checar adentro tiene, algo pegajoso es donde estan las abejitas.
Y después checar adentro, tiene algo pegajoso, es donde están las abejitas.

VII. Sustitución de la preposición 'para':

- 77) Si suena es que ya esta lista para comercializarse, o **de** uso doméstico.
Si suena es que ya está lista para comercializarse, o para uso doméstico.

VIII. Introduciendo al objeto directo:

- 78) A mi me llama la atención **de** ir a cortar café.
A mí me llama la atención ir a cortar café.

Preposición 'en'

I. Sustitución de la preposición 'a':

- 79) Y las bolitas que saco el café lo ponen **en** el sol
Y las bolitas que sacó el café las ponen al sol.

- 80) Las mujeres les dan de comer a los sembradores con mole de pollo, **en** modo de un sacrificio

Las mujeres les dan de comer a los sembradores con mole de pollo, a modo de sacrificio.

- 81) Lo venden **en** diferente precios
Lo venden a diferentes precios.

- 82) Estas van **en** un proceso de searla al sol **a sí** como **en** secado que ahora es actual.
Estas van a un proceso de searlas al sol, así como al secado que es [más] actual.

II. Introduciendo al objeto directo:

- 83) Despues de eso lo secas para poder volverlo **en** café molido
Después de eso lo secas para poder volverlo café molido.

- 84) Se hacen **en** 3 cortes, en el primero secortan todos los rojos, el segundo corte es el rojo que tardó mas

Se hacen tres cortes, en el primero se cortan todos los rojos, el segundo corte es el rojo que tardó más.

III. Sustitución de la preposición 'por':

- 85) El cafe es una de las mejores plantas **en** el cuidado, ya que es muy importantes para nosotros.

El café es una de las mejores plantas por el cuidado, ya que es muy importante para nosotros.

86) El café rojo pasa **en** una máquina llamada despulpadora
El café rojo pasa por una máquina llamada despulpadora.

IV. Sustitución de la preposición 'entre':

87) Desde la llegada de los españoles llegaron varias semillas **en** ellas el café...
Desde la llegada de los españoles llegaron varias semillas, entre ellas el café...

V. Uso innecesario en oraciones con verbo copulativo (predicado nominal):

88) Cuando esta **en** morada es el momento para cortarla
Cuando está morada es el momento para cortarla.

Preposición 'a'

I. Omisión en perífrasis verbales:

89) Al plantar el café debemos esperar como unos 3 a 5 años para que empiece dar la cosecha.

Al plantar el café debemos esperar como unos tres a cinco años para que empiece a dar la cosecha.

90) Los personas empieza cosechar el café
Las personas empiezan a cosechar el café.

91) Se empieza moler en un molino
Se empieza a moler en un molino.

II. Introduciendo al objeto directo:

92) Para cortarlo solamente se necesitan **a** trabajadores que sepan cortarla
Para cortarlo solamente se necesitan trabajadores que sepan hacerlo.

93) Después contratar **a** personas para que nos ayuden
Después contratar personas para que nos ayuden.

94) Que acostumbran **a** bailar en mi comunidad o comunidades cercanas en los festivales.

Que acostumbran bailar en mi comunidad o comunidades cercanas en los festivales.

III. Uso sin artículo en la contracción 'al':

95) Tienes que echarle abono **a** pazar el tiempo obtendras elotes
Tienes que echarle abono, al pasar el tiempo obtendrás elotes.

IV. Sustitución de la preposición 'hasta' en expresiones temporales:

96) Ya qué sí no lo eres no puedes salir **a** la hora que el dueño que el quiera.

Ya que si no lo eres, no puedes salir hasta la hora que el dueño quiera.

V. Omisión en complemento de régimen (frase prepositiva):

97) Pero debes esperar que el café este rojo para cortarlo

Pero debes esperar a que el café esté rojo para cortarlo.

Preposición ‘por’

I. Sustitución de la preposición ‘en’ dentro de locativos:

98) Y desde entonces se empezaron a producir **por** Mexico, Puebla y otros estado.

Y desde entonces se empezaron a producir en México, Puebla y otros estados.

99) Necesitar hacer ollitos y ir metiendo de 2 o 3 semillitas **por** cada olla

Necesitas hacer hoyitos e ir metiendo de 2 o 3 semillitas en cada hoyo.

II. Uso a partir de orden no canónico:

100) Lo que yo sé consiste en colocarlos en una olla **por** si acaso están en un hoyo de un palo.

Lo que yo sé consiste en colocarlas en una olla por si acaso están en un hoyo de un palo.

III. Uso innecesario en enumeraciones:

101) En la danza existe el caporal, delanteros, maringuilla, pequeniño, carade banco, y **por** losdemas son comunes o con otros nombre.

En la danza existe el caporal, delanteros, maringuilla, pequenino, cara de banco y los demás son comunes o con otros nombres.

Fue posible identificar usos variables de las preposiciones en 29 de las 46 redacciones²⁷. Es importante mencionar que la variabilidad no es sistemática, desde el punto de vista de que un estudiante puede emplear una misma preposición sin ‘errores’ en otras oraciones dentro de su propia redacción.

La preposición que presenta mayor variabilidad es ‘de’, tanto en cantidad de usos como de contextos, siendo en total 8; va seguida por ‘en’ y ‘a’ con 6 cada una, finalmente, la que menos presenta es ‘por’ con 3.

²⁷ Específicamente, en 22 de los 28 textos del grupo 1A y en 7 de los 18 del grupo 1B.

Tabla 6

Uso de las preposiciones

	Tipo de variabilidad	Núm. de casos
Preposición ‘de’	Inclusión en perífrasis con valor ‘deóntico’	7
	Sustitución del adverbio de orden ‘después’	4
	Formando o rompiendo la contracción con el artículo ‘el’, sin ser necesario	2
	Uso a partir del orden no canónico	1
	Omisión en intervalos	1
	Acompañando al adverbio de orden ‘después’, sin ser necesario	1
	Sustitución de la preposición ‘para’	1
	Introduciendo al objeto directo	1
Preposición ‘en’	Sustitución de la preposición ‘a’	4
	Introduciendo al objeto directo	2
	Sustitución de la preposición ‘por’	2
	Sustitución de la preposición ‘entre’	1
	Uso innecesario en oraciones con verbo copulativo (predicado nominal)	1
Preposición ‘a’	Omisión en perífrasis verbales	3
	Introduciendo al objeto directo	3
	Uso sin artículo en la contracción ‘al’	1
	Sustitución de la preposición ‘hasta’ en expresiones temporales	1

	Omisión en complemento de régimen	1
Preposición	Sustitución de la preposición ‘en’ dentro de locativos	2
‘por’	Uso a partir de orden no canónico	1
	Uso innecesario en enumeraciones	1

Nota. La tabla presenta una síntesis de los principales tipos de variabilidad en el uso de las preposiciones.

Asimismo, el uso más recurrente atribuido a la preposición ‘de’ es la inclusión en perífrasis con valor ‘deóntico’; al respecto, la distinción tradicional señala que la perífrasis *deber + infinitivo* tiene significado de obligación (valor deóntico), mientras que la de *deber de + infinitivo* expresa probabilidad (valor epistémico), aun así, en el uso cotidiano se emplean indistintamente perífrasis con y sin preposición para expresar ambos significados. La elección del hablante por una u otra forma se justifica sobre la base de la situación comunicativa y del contexto en el que se sitúan, además, en la práctica estas perífrasis pueden asumir otros valores aparte de los dos ya mencionados (Beoni, 2012).

Estos usos que también pueden entenderse como ‘errores’ desde el punto de vista de la adquisición de segundas lenguas, son explicados por Giraldo (1998) a partir de la polisemia de una misma preposición en diferentes contextos, además de que existen varias preposiciones para expresar circunstancias próximas, lo cual puede confundir al aprendiz. Ha encontrado, además, que en estudiantes de español como lengua extranjera, ‘a’ es la preposición con la que más errores se cometen y en mayor número de contextos; mientras que lo opuesto ocurre con ‘para’.

En este tipo de investigaciones el español ocupa el lugar de segunda lengua y se aprende de manera formal en niveles educativos superiores, falta discutir lo que ocurre en una situación donde, si bien el español ha estado en una relación de contacto conflictivo con la lengua originaria por cerca de cinco siglos, también está comenzando a sustituir a esta última, convirtiéndose en la L1 de los hablantes.

El español constituye la lengua mayoritaria ya que históricamente se ha privilegiado su uso dentro de las instituciones del Estado a través de diversas estrategias, incluyendo la escuela. Como ocurre con otras lenguas originarias, los hablantes de

náhuatl han resistido pero el proceso de sustitución lingüística ya está ocurriendo. Por lo que respecta a nuestro estudio, queda por ver cómo se reflejan estas nuevas relaciones en tanto transferencias del náhuatl hacia el español. Esta discusión se efectuará en el capítulo 4.

Como vemos, la creatividad de los hablantes da lugar a una serie de variaciones en el uso de formas lingüísticas que, desde el punto de vista de la prescripción o el aprendizaje de segundas lenguas, podrían considerarse inconcordancias y errores, con sus respectivas connotaciones. Sin embargo, desde el punto de vista pragmático, se encuentran conformando nuevas posibilidades comunicativas a partir de la actualización constante de dos sistemas lingüísticos.

Dirección General de Bibliotecas UNO

Capítulo 4 Discusión sobre los hallazgos: visibilizando las transferencias

El análisis lingüístico de las redacciones me insta a plantearme nuevas reflexiones para intentar comprender el origen de las manifestaciones a nivel morfosintáctico y sintáctico-pragmático que se han caracterizado hasta el momento. El fin del capítulo que ahora se presenta consiste precisamente en desarrollar una discusión sobre posibles factores asociados al tipo de español empleado en las redacciones de los estudiantes bilingües del primer grado del Bachillerato “El Renacimiento”.

Comienzo con una aproximación a los rasgos tipológicos y gramaticales tanto del náhuatl como del español con el fin de visibilizar las diferencias estructurales entre ambas lenguas, desde donde puede esbozarse un primer acercamiento para explicar los resultados y las categorías propuestas a partir de ellos. Es decir, se responde a la pregunta ¿por qué se afirma la presencia de transferencias?

Para ello, me apoyo de una serie de criterios teóricos de identificación que se ponen en diálogo con las características gramaticales de las lenguas involucradas y los datos del *corpus*, ejercicio desde el cual se exponen algunas consideraciones preliminares en torno al tema de estudio.

En la última parte se discuten las relaciones entre la aparición de transferencias en la redacción y el bilingüismo de sus autores, sea que se trate de hablantes maternos de náhuatl, o, como lo evidencian los datos sociolingüísticos, de español, que por cierto, constituyen la mayoría de los colaboradores, además de unas puntualizaciones finales en torno a la influencia de las variables género y procedencia.

4.1 Aproximación a los rasgos tipológicos y gramaticales del náhuatl

En las siguientes líneas se presenta una breve descripción de la lengua náhuatl, con el objetivo de proporcionar los elementos necesarios para explicar los usos de los distintos sintagmas en español que los estudiantes reportan a través de su propia escritura.

El náhuatl se convirtió en la lengua dominante del actual territorio mexicano durante la época prehispánica, extendiéndose hasta Centroamérica. Ha motivado la realización de una cantidad importante de estudios lingüísticos desde el siglo XVI hasta el presente, tanto a nivel diacrónico como a nivel sincrónico (Castillo, 2007).

Según la encuesta intercensal de INEGI (2015), el náhuatl, junto con el maya, el tseltal, el mixteco y el tsotsil, se considera una de las cinco lenguas originarias más habladas en México.²⁸

Figura 15

Lenguas originarias más habladas en México

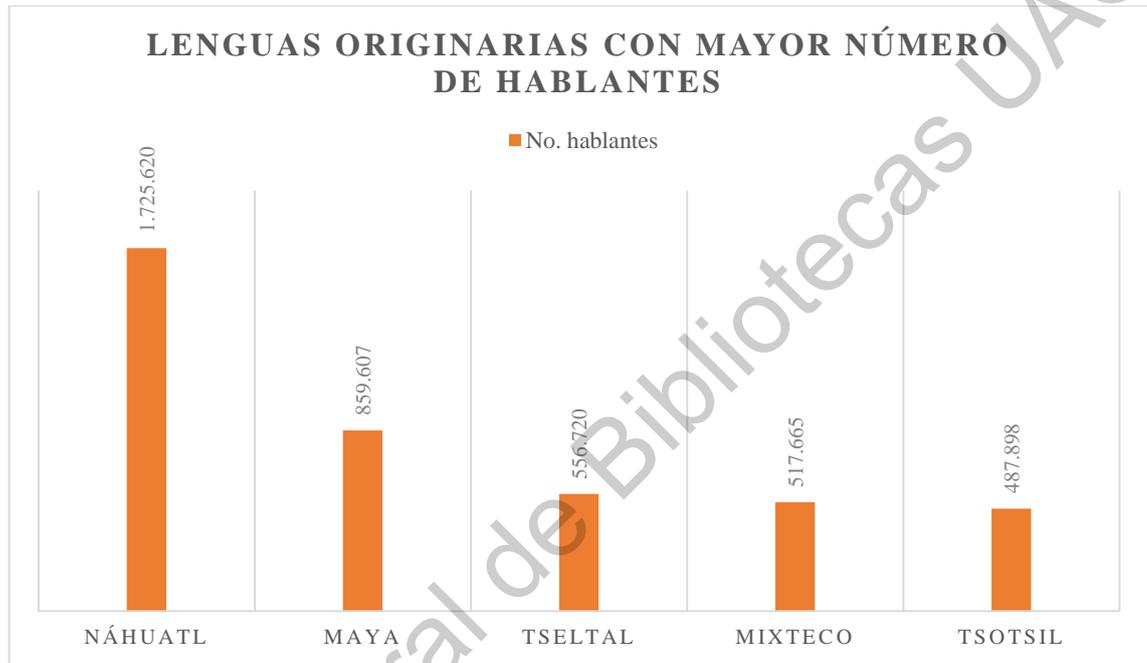


Figura 15. El gráfico fue elaborado a partir de los datos proporcionados por INEGI (2015).

Castillo (2007) señala que la diversidad estructural, la amplia variación dialectal y distribución geográfica del náhuatl puede explicarse a partir de una perspectiva histórica pero también a partir de su contacto tanto con otras lenguas indígenas como con el español.

El estatus político del náhuatl durante la época prehispánica es, según Zimmermann (2006), difícil de determinar, pues si bien constituyó la lengua del imperio azteca e incluso un tipo de koiné, (además de fungir como *lingua franca* para los encuentros interétnicos), no hay información sobre su prestigio social entre las poblaciones de las zonas conquistadas. Por el contrario, Ramírez-Trujillo (2013) indica

²⁸ Se registró un total de 1,725 620 hablantes de náhuatl; 859,607 hablantes de maya; 556,720 hablantes de tseltal; 517,665 hablantes de mixteco y 487,898 hablantes de tsotsil.

que, precisamente porque sus hablantes integraban el grupo que ostentaba el poder antes de la llegada de los españoles, el náhuatl llegó a ser la lengua de mayor prestigio.

Además, Zimmermann (2006) señala que la relación entre el náhuatl y las lenguas de los pueblos tributarios no resulta del todo clara, pues las apreciaciones en torno al tema divergen por lo que respecta a la extensión del bilingüismo, bien porque se haya focalizado únicamente entre ciertos hablantes clave que servían de traductores o porque se expandiera a gran escala, siendo el náhuatl inducido por los aztecas en las tierras conquistadas.

Por su parte, Ramírez-Trujillo (2013) sugiere que la época mesoamericana podría caracterizarse principalmente por su multilingüismo, siendo el náhuatl la lengua franca debido a su asociación con el imperio azteca.

La invasión por parte de España en 1521 representa también el inicio del contacto lingüístico entre el náhuatl y el español; al respecto Ramírez-Trujillo (2013) añade: “Más allá de lo histórico, lingüísticamente hablando, la imposición del español y su próxima consideración como una lengua de prestigio condenaron el futuro de las lenguas indígenas, entre ellas el náhuatl.” (p. 87). Sin embargo, los integrantes del pueblo nahua han generado estrategias de resistencia ante la presión de la lengua y la cultura dominantes.

Ramírez-Trujillo (2013) afirma que el hecho de que los hablantes de náhuatl se encuentren distribuidos a lo largo del territorio mexicano sin conformar una única comunidad de habla, da lugar a la existencia de numerosos dialectos.

Por lo que respecta al estado de Puebla, el INALI (2009) reporta ocho variantes, dentro de las cuales contempla el náhuatl de la Sierra Noreste, y a la que corresponde el náhuatl hablado en la comunidad de Santiago Yancuitlapan, en el municipio de Cuetzalan, lugar donde se efectuó el presente estudio.

Desde el punto de vista de la dialectología, Una Canger (1988) propone la existencia de varios subgrupos dentro de las áreas dialectales del náhuatl, con base en una serie de isoglosas que marcan la separación entre los dialectos “centrales” y los “periféricos. Así, según apunta Castillo (2007), la “Sierra de Puebla”, junto con el Istmo y el Pipil del Salvador, pertenece al área dialectal de la “Periferia Oriental”, agrupando a su vez a las regiones de Tetela de Ocampo, Zacapoaxtla, Zautla, Cuetzalan, Tlatlauquitepec y Teziutlán; por su parte, la subárea denominada “Norte de Puebla” se

encuentra considerada dentro del “Area Central”, agrupando las regiones de Zacatlán y Huauchinango, entre otras.

De este modo, la Sierra Norte de Puebla puede dividirse en dos áreas dialectales tomando como principal criterio para su diferenciación “uno de los rasgos más sobresalientes para los propios hablantes: la presencia del fonema / tl / para el Norte de Puebla y / t / para la Sierra de Puebla” (Castillo, 2007, p. 43).

Canger (1988) caracteriza el dialecto de la Periferia Oriental a partir de los siguientes rasgos:

1. El desarrollo de la / tl / en / t /.
2. Una tendencia hacia la pérdida del absolutivo (-li) después de -l.

4.1.1 Orden de constituyentes

Según Payne, los hablantes se sirven de cláusulas u oraciones para expresar sus discursos, éstas consisten, generalmente “de un nombre y de un elemento predicativo, ya sea un nominal, adjetivo o elemento estativo, o un verbo” (1997, p. 1). Desde esta perspectiva, Vicente (2010) señala que en el náhuatl o mexicano de Tepeteno de Iturbide, en Tlatlauquitepec, Puebla²⁹,

Las cláusulas predicativas nominales, adjetivales y locativas se forman, en aspecto/tiempo imperfectivo/presente, a partir de la simple yuxtaposición de dos frases nominales (FNs)/nombres (Ns) {102a}, de una FN/N y un adjetivo (A)/frase adjetiva (FA) {102b} o de una FN/N y un locativo (LO)/frase locativa (FLO) {102c}; aunque los tres tipos de cláusulas pueden tener la cópula ser/estar en este aspecto tiempo, sólo las locativas son producidas mediante este recurso con cierta frecuencia por los hablantes {102d}:

102) a. $\left\{ \begin{array}{l} \text{Ángel} \\ \text{Ángel} \end{array} \right\}^N \left\{ \begin{array}{l} \text{telpokat} \\ \text{joven} \end{array} \right\}^N$
 ‘Ángel es joven’

b. kwali lugar-es ni-kan
 ADJ: bueno lugar-PL LOC.PRO-LOC:aquí
 ‘aquí son buenos lugares’

c. in amat in chikiwit

²⁹ Los habitantes de este lugar se identifican a sí mismos como hablantes de mexicano y no de náhuatl. Esta variante corresponde, según el INALI (2009), al náhuatl de la Sierra Noreste de Puebla, también hablado en Santiago Yancuitlalpan, Cuetzalan.

presentan cumpliendo las funciones de otras como **a** {107} y **con** {108}. Vicente (2010) se detiene en {106} para efectuar una acotación en torno a la manera en que los hablantes hacen sobregeneralizaciones cuando usan los préstamos de otra lengua, en este caso particular, la hablante expande la función de la preposición **con**, al emplearla dentro de su discurso en lugar de **en**: *dice que yo les hablaba a los niños **en** mexicano*. Observa un fenómeno semejante en el uso de la preposición **de**, ya sea que sustituya a **en**, que funcione como un elemento de ornato o que ocurra después de pausas o interrupciones en el discurso.

105) ¡ah!, ø-kin-walkwi-h **de** okse-ko

INT S3-OP3.PL-traer-PL **PRE** ADJ:otro-LOC

‘¡ah!, los traen de otro lado’

106) ø-k-ihtoa que ne ni-kin-nohnotza-ya in pi-pil **con**

S3.SG-OP3.SG-decir COMS1.SG S1.SG-OP3.PL-hablar-IMPERF DET RED:PL-niño **PRE**
mexicano

mexicano

‘dice que yo les hablaba a los niños con mexicano’

107) wan ñ-o de ne **tech** in clínica

CON S1.SG-ir.IMPERF **PRE** LOC.DIS:allá **PRE** DET clínica

‘y voy allá **a** la clínica’

108) koso hasta mil pesos pues amo ø-ki-chiwi-lia pero

ADV:probablemente **PRE** ADJ peso-PL **CON** ADV:no S3.SG-OP3.SG-hacer-APL **CON**

‘a lo mejor hasta mil pesos pues no le hace pero’

ne **tech** in doctor san kanachin de tomin

LOC.DIS:allá **PRE** DET doctor ADV:sólo **INTER** **PRE** dinero

‘allá **con** el doctor solamente cuánto de dinero’

Si bien hasta aquí se cumple con la correlación tipológica para las lenguas VO, en el náhuatl “pueden hallarse posposiciones en el nivel morfológico, como puede verse en el nombre propio A-tem-**pan** ‘agua-boca-sobre/en = sobre/en la orilla del agua’ de donde –pan ocupa un lugar posterior al de los dos elementos que introduce” {109} (Vicente, 2010, p. 90).

109) ehen ø-kin-walkwi-h de **ne:-kwin** **A-tem-pan**

ADV 3-OP3.PL-traer-PL **PRE** LOC.DIS-POSP agua-boca-sobre/en

‘sí, los traen de por allá de por Atempan’

Esto mismo puede aplicarse también en el análisis de la locución adverbial **ne:kwin** ‘por allá’ {109}, “formada por un locativo distal y una posposición que no introduce al nominal Atempa sino al locativo” (Vicente, 2010, p. 90) de modo que, a la hora de traducir, se requiere una tercera adposición para unir el nominal con el resto de la oración, pero, como el autor explica, no es de extrañarse si se toma en cuenta que el mexicano no necesariamente emplea enlaces para dichos componentes.

4.1.3 Sistema de afijos del náhuatl

Vicente (2010) explica que las raíces nominales y verbales admiten prefijos y sufijos, mientras que las adjetivales y adverbiales sólo sufijos. Con respecto al sufijo de número, en las raíces nominales, adjetivales y adverbiales, ocupa un lugar posterior al del diminutivo {110} y frecuentemente se indica por la reduplicación de este último {111}.

{110} kal-tzin-meh

casa-DIM-PL

‘casitas’

{111} kal-**tzi**-tzin

casa-**RED**:PL-DIM

‘casitas’

En las raíces verbales, el sufijo de número se ordena después de los de tiempo/aspecto/modo/dirección, como en el siguiente ejemplo, en donde aparece el prefijo de sujeto [**ti-**], sufijos de aspecto/dirección temporal [**-ti-**] y número [**-h**]:

{112} tehwan **ti-takua-ti-h** ia

S1.PL **S1-comer-DIR.IRR-PL** ADV.TEM:ya

‘nosotros ya vamos a comer’

Debido a los fines de la investigación, resulta de interés aproximarse a la marcación de número en diferentes raíces en el náhuatl, como puede verse en el cuadro:

Tabla 7

Principales afijos del náhuatl

Prefijos	Raíz	Sufijos
posesivo: primera singular: no- segunda singular: mo- tercera singular: i- primera plural: to- segunda plural: namo tercera plural: nin- indefinido: te-	nominal: kalli 'casa'	- tzin : diminutivo/reverencial - meh : plural (número/no poseído) - w : singular (número/poseído) - wan : plural (número/poseído)
	adjetival: nochi 'todo'	- tzin : diminutivo/reverencial - n : plural (número) - meh : plural
sujeto ³³ : primera singular: ni- segunda singular: ti- tercera singular: o- segunda plural: nan- modo: imperativo: xi-x- objeto: primera singular: nech- segunda singular: mitz- tercera singular: k-ki- primera plural: tech- segunda plural: namech- tercera plural: kin- reflexivo: mo- indefinido: ta- reverencial: on- direccional: hacia el hablante: wal-	verbal maka 'da'	tiempo/aspecto: - o : presente imperfectivo - tok : durativo - ya : imperfectivo - k-h : pasado/perfectivo - s : irrealis/futuro - ski : subjuntivo (modo) direccional: - ti : lejos del hablante presente/imperfectivo - to : pasado/perfectivo - ki : hacia el hablante presente/imperfectivo - ko : pasado/perfectivo - ti : causativo - lia : aplicativo ³⁴ - tzinoa : reverencial sujeto: - h : plural (presente/imperfec.) plural (direccionales) - kan : plural (imperativo) - keh : plural (durativo) plural (pasado/perfec.) plural (futuro/irrealis) plural (subjuntivo)
	adverbial miak 'mucho'	- tzin : diminutivo - meh : plural

Nota. Retomado de *Sistema de afijos del mexicano* (p. 93), A. Vicente, 2010, Nican wan nepa. La deixis espacial en conversaciones en mexicano.

4.1.4 Otras correlaciones tipológicas

Además de presentar preposiciones, como las lenguas VO, el mexicano ordena las cláusulas relativas después del nombre, mismas que son introducidas ya sea por un subordinador o bien por un pronombre relativo, además de que la posición del nominal de dominio es externa.

Otro rasgo consiste en que los verbos auxiliares son anteriores a los principales, en estas estructuras, ambos reciben marcas de persona, número y aspecto/modo.

En cuanto a los subordinadores, anteceden a la cláusula que introducen.

Y en la composición nominal, proceso por el cual, se unen dos o más palabras diferentes, el núcleo precede al dependiente, es decir, las palabras de mayor carga semántica aparecen en primer lugar y van seguidas por sus modificadores.

Sin embargo, el mexicano también se comporta como lengua OV al colocar al poseedor (genitivo) antes que al elemento poseído (nombre), además de que la incorporación nominal ocurre con objetos que se unen al núcleo predicativo, ocupando una posición anterior a él.

Vicente (2010) comenta, ante esta variación en el comportamiento del mexicano, que ninguna correlación es absoluta en las lenguas ya que además hay que considerar como factor relevante la situación de contacto entre ellas.

4.1.5 Tipo de marcación

El náhuatl es una lengua de marcación en el núcleo, que es “el elemento que contiene la información más importante” de la construcción (Vicente, 2010, p. 97), este recibe una marca especial que identifica las relaciones gramaticales que establece con respecto a los dependientes.

Como puede apreciarse en la estructura de la cláusula, el verbo es el núcleo, o sea, el elemento con mayor carga semántica, cuyo carácter obligatorio radica en el hecho de que si se quitara, la construcción resultaría incomprendible (Vicente, 2010). En el verbo se marca a los participantes, en otras palabras, se codifica “la información de quién es el sujeto o agente y quién el paciente” (Flores, 2010, p.32).

{113} **nihon** **candidat-o-s** **ø-kin-wika-h** **nihon** **telpoka-meh**
 PRO.DEM:esos candidato-MAS-PL S3-OP3.PL-llevar-PL PRO.DEM:esos muchacho-PL
 ‘esos candidatos llevan a esos muchachos’

Vicente explica que en el verbo están representadas las dos FNs **nihon candidatos** y **nihon tekpokameh** {113}, cuya función es la de A y P, respectivamente, por lo tanto, podría aparecer sin ellas {114}.

{114} **ø-kin-wika-h**
 S3-OP3.PL-llevar-PL
 ‘ellos los llevan a ellos’

Si bien, estudios como el de Sánchez (2008) para el nawat de Cuetzalan, señalan que en frases posesivas se marca morfológicamente al sustantivo (el núcleo) poseído y no el poseedor, además de que en las frases adposicionales es la adposición la que recibe la marca morfológica de la posesión, Vicente (2010) observa que, debido al contacto con el español, la marcación en ambos tipos de frases se encuentra evolucionando, de modo que las frases posesivas comienzan a presentar marcación doble, tanto en el núcleo como en el dependiente, y las adposicionales a mostrar núcleos no marcados.

4.1.6 Frase nominal

Según Vicente (2010), “el nombre puede aparecer solo {115a}, llevar un determinante siempre en posición inicial {115b} y/o un adjetivo {115c}” (p. 102), también puede ir acompañado de pronombres demostrativos. Las frases nominales en mexicano no presentan clasificadores ni marcas de género y para pluralizarlas se recurre al empleo de sufijos {115c} y {115d} o bien, se reduplica la raíz {115a}.

{115} a. **pi-pil**

RED:PL-niño

‘niños’

b. in **pi-pil**

DET **RED:PL**-niño

‘los niños’

c. nochi-**n pi-pil**

ADJ-**PL**; todos **RED:PL**-niño

‘todos los niños’

d. kone-**meh**

niño-**PL**

‘niños’

4.1.7 Frase verbal

Una frase verbal en mexicano contiene la siguiente estructura: sujeto+objeto+raíz+aspecto-tiempo+número. El ejemplo propuesto por Vicente (2010) consiste en una cláusula {116} integrada por una frase nominal (FN) y una frase verbal (FV), ésta última se forma por un S (\emptyset - pues la tercera persona no se señala), un OP3.SG (indicado por **-k-**), la raíz verbal, núcleo de la cláusula (*ihtoa*), el aspecto/tiempo (**- \emptyset -** ya que al ser imperfectivo/presente no se marca) y el número (**- \emptyset -** que no se indica porque es

singular). Además, el autor indica que las frases verbales “pueden volverse complejas cuando a sus constituyentes base se les agregan otros, como reverenciales, aplicativos, causativos, reflexivos e indicadores de modo” (p. 107).

{116} i-siwa-w de no-kni-w **Ø-k-ihtoa-Ø**
 POS3-mujer-SG PRE POS1-hermano-SG **S3.SG-OP3.SG-decir-IMPERF**
 ‘dice su mujer de mi hermano’

4.1.8 Cláusula simple

Según los datos de Vicente (2010), las características de la cláusula simple son las siguientes:

- a) Presenta marcación de sujeto y objeto primario en el núcleo verbal con prefijos de argumentos pronominales en los que se distinguen las funciones nominativa, acusativa, reflexiva y genitiva.
- b) Tiende a colocar los adverbios en posición pre-verbal, con excepción del verbo temporal *ya*.
- c) Va precedida por la negación, la cual afecta a todos los elementos que la componen.

4.2 Aproximación a los rasgos tipológicos y gramaticales del español

Se efectúa ahora una breve descripción del español con el objetivo de hacer manifiestas las diferencias que existen entre su estructura y la del náhuatl, ya que, el análisis central que se plantea dentro de la presente investigación se relaciona directamente con las transferencias lingüísticas que se generan entre ambas lenguas en su modalidad escrita.

4.2.1 Orden de los constituyentes

Aunque el orden de las palabras en español sigue de manera predominante el esquema SVO, Ramírez-Trujillo (2013) indica que se trata de un orden relativamente flexible, presentando ejemplos del siguiente tipo:

- 117) Alfredo escribió la carta.
- 118) Escribió la carta Alfredo.
- 119) La carta escribió Alfredo.

A partir de ellos, añade que es la estructura informacional de la oración la que determina el orden de las palabras, es decir, señala la necesidad de considerar factores pragmáticos.

En este sentido, la autora se muestra a favor de la existencia de un sintagma de concordancia de objeto, por el cual es posible efectuar algunos desplazamientos del mismo objeto al interior de la oración, dando lugar a oraciones con el orden VOS, como:

120) Comió *sopa* la niña

Según Ramírez-Trujillo, “este sintagma es necesario no sólo para explicar el orden de palabras sino también para explicar el comportamiento sintáctico de los clíticos” (2013, p. 70).

Por otra parte, el español se considera una lengua flexiva con tendencia fusionante,³² como se verá en los siguientes apartados.

4.2.2 Frase verbal

En español la frase verbal debe llevar como núcleo principal un verbo, entendido este, por sus características morfológicas, como la parte variable que puede presentar flexiones de tiempo, aspecto, número, modo y persona. Por lo anterior, una frase verbal puede significar por sí misma una oración completa.

Para Altieri (2002), el verbo en español constituye el elemento sobre la cual gira toda la oración, “la palabra a la cual se subordinan las demás” (p. 31). Puede hallarse formando perífrasis al acompañarse de un verboide o forma no finita (infinitivo, gerundio o participio), volviéndose verbo auxiliar, el cual encabeza la estructura perdiendo total o parcialmente su significado propio; su función principal es matizar la significación del verbo auxiliado (forma no personal). Ramírez-Trujillo (2013) llama a este complejo verbal: reestructuración.

Dentro de la frase verbal pueden incluirse los siguientes complementos, como modificadores del verbo: complemento directo, complemento indirecto, complementos circunstanciales y complemento predicativo o atributivo.

En español, los pronombres se pueden omitir, ya que se trata de una lengua *pro-drop*:

121) (Nosotros) subimos por la vereda.

Con respecto al sistema de tiempo, aspecto y modo, el español diferencia “entre los tiempos presente, pasado, futuro y condicional, entre el aspecto perfectivo e imperfectivo y entre los modos subjuntivo e indicativo” (Ramírez-Trujillo, 2013, p. 60).

³² Esto quiere decir que sus afijos pueden realizar varias funciones.

Además de ello, para los fines de la presente investigación, resulta relevante caracterizar los verbos en términos de su transitividad. Los verbos transitivos son aquellos que requieren un objeto para clarificar su significado, el cual puede sustituirse por un pronombre de objeto (o pronombre clítico), que debe concordar en género y número con el elemento al que sustituye. También hay verbos intransitivos que no requieren de objetos.

Ramírez-Trujillo (2013) indica que los objetos pueden aparecer como proclíticos cuando el verbo se encuentra en forma finita:

122) Usar el programa es fácil pero no *lo* sé instalar.

Y cuando se encuentra en forma no finita, el objeto aparece como enclítico, es decir, después del verbo.

123) Usar el programa es fácil pero no sé instalar*lo*.

En caso de que aparezcan dos verbos juntos (uno en forma finita y otro en forma no finita), pueden ocurrir dos situaciones: que el clítico se añada al final de la forma no finita (124) o que aparezca como proclítico con el principal (125).

124) Cristina puede cocinar*la*.

125) Cristina *la* puede cocinar.

Lo que definitivamente no puede ocurrir es que el clítico aparezca en medio de las dos formas verbales.

En el español en situación de contacto con el náhuatl y con otras lenguas originarias, es posible observar una duplicación del objeto en las oraciones transitivas, especialmente cuando se trata de la sustitución de sustantivos inanimados. En ocasiones, pueden aparecer pronombres de objeto que no concuerdan con el sintagma nominal al cual duplican (Ramírez-Trujillo, 2013).

Como ejemplos de lo anterior se presentan los siguientes casos identificados en el *corpus*, esta duplicación de objeto aparece específicamente dentro de oraciones subordinadas explicativas:

126) La pimienta es una semilla verde que *la* ocupan para comida o aceites.

127) Los hacen las personas que *lo* trabajan en los campos o huertos, hasta en los ranchos.

128) Consiste en musica tradicional que por lo regular *lo* tocan los pueblos de la región.

129) El corte de café es una actividad que *lo* hacen mayormente los campesinos.

4.2.3 Frase nominal

La frase nominal se compone de un sustantivo o de un sustantivo y sus modificadores, a saber: adjetivos, complementos y otros sustantivos cumpliendo distintas funciones, lo que autores como Ramírez-Trujillo (2013) llaman adjuntos. Ella considera que la frase o sintagma nominal (SN) suele formar parte de la estructura de los sintagmas determinantes (SD), los cuales guardan entre sí una relación de concordancia en cuanto al género y al número, como en:

130) El vestido de Soledad
(SD) (SN)

La mayoría de las veces los adjetivos son posnominales, aunque también pueden aparecer antes del sustantivo, lo cual puede originar, en ciertos casos, variación en el significado.

En español los adjetivos “contienen morfemas de género y número, que se refieren a las cualidades de los sustantivos” que acompañan, no de los adjetivos mismos (Wright, 2016, p. 168). Un sustantivo es femenino o masculino:

Cuando las formas respectivamente femeninas o masculinas del artículo y de algunos pronombres, caracterizadas las primeras por el morfema de género *-a*, y las segundas por el morfema de género *-o*, *-e* o por ningún morfema, se agrupan directamente con el sustantivo en construcción atributiva o aluden a él fuera de esta construcción. (Real Academia Española, 1985, p. 173)

De acuerdo con esta definición, son femeninos ejemplos como: *la* abeja, *aquella* flor, *estas son mis* ideas y son masculinos: *el* altar, *algún* rebozo, *no hay amor como el tuyo*.

Si bien suele asociarse la distinción del género con las terminaciones *-a* y *-o*, lo cierto es que “ni una ni otra es privativa de nombres femeninos de mujer o masculinos de varón” (RAE, 1985, p.175). Primero, porque hay nombres de persona con alguna de las dos u otras terminaciones que designan indistintamente a los dos géneros: *el, la* (*guía, poeta, testigo, soprano*), o bien, *el, la* (*agente, sensual*). También por la existencia de nombres masculinos terminados en *-a* y femeninos terminados en *-o*. Además de los femeninos y los masculinos terminados en *-a* que designan varón y mujer: *la criatura, la persona, los antípodas*, así como aquellos de este último tipo que terminan en *-o*: *médico, vejestorio*.

Los sustantivos referentes a cosas presentan terminaciones más variadas, siendo frecuente que algunas de esas terminaciones formen tanto masculinos como femeninos: *el tamal, la sal; el piñón, la canción*.

Cuando se trata de cosas, tanto la terminación en *-o* como con morfemas derivativos terminados de la misma forma casi siempre acompaña a los sustantivos masculinos. De un modo semejante ocurre con los sustantivos que terminan en *-a* o con morfemas derivativos terminados en *-a*, pues generalmente, son femeninos.

También ocurre con mucha frecuencia que “dos nombres apelativos de cosa, uno femenino en *-a* y otro masculino en *-o* tengan una misma raíz o una misma base de derivación” (RAE, 1985, P. 179): *leño, leña; barco, barca; guayabo, guayaba*. Por otro lado están los homónimos que pueden ser tanto masculinos como femeninos: *el haz, la haz*.

Por lo que respecta al número, el singular constituye la forma no marcada al carecer de morfema, en cambio, para el plural “hay tres morfemas, o más exactamente, tres variantes de un solo morfema³³: (I)-*es*, (II)-*s*, (III) carencia de morfema, o con otras palabras, morfema cero” (RAE, 1985, p. 180). El sistema del número gramatical en español funciona del siguiente modo: para formar el plural se agrega al nombre uno de los tres alomorfos, dependiendo de la estructura fonológica del singular, “según el sonido en que termina, según su acentuación y según sea o no monosilábico” (p. 180).

- a) Se emplea la variante cero (\emptyset) cuando el singular del nombre polisílabo termina en la consonante *-s*, va inmediatamente precedida o no de otra consonante, además de que su acentuación no es aguda. Se produce así sincretismo o indistinción de singular y plural, el cual se resuelve a partir de las formas de número de los pronombres y adjetivos: *el/los lunes, el/los bíceps, la/las síntesis, la/las catarsis*.
- b) Llevan la variante del morfema (*-es*) los monosílabos y aquellas palabras terminadas en *-s*, con acento prosódico en la última sílaba: *revés/reveses; lis-es*. Del mismo modo sucede con aquellos sustantivos que terminan con *-d, -z, -l, -r* y *-n*, sin estar agrupadas con otra consonante, sin importar la acentuación o el número de sílabas del sustantivo: *verdad-es, pez/peces, mar-es, don-es*.

³³ También llamados alomorfos.

- c) Se recurre al morfema (-s) cuando el nombre termina en vocal y lleva acentuación grave o esdrújula: *arte-s, pasto-s, espíritu-s*. También en los nombres polisílabos agudos terminados en *-e* y *-o*: *café-s, dominó-s*; mientras los terminados en *-a, -i, -u* oscilan entre los morfemas (I) y (II): *bambú-s, bambú-es; colibrí-s, colibrí-es*.

4.2.4 Preposiciones

En español se asigna los siguientes usos y significaciones a las preposiciones que presentaron variabilidad en el análisis lingüístico (ver capítulo 3):

a) Preposición 'de'

Según la RAE cumple con la función de expresar relaciones que en el latín correspondían al genitivo y al ablativo.

Indica propiedad, posesión o pertenencia: *el maquillaje de mi hermana*, origen o procedencia: *originario de Tlaxcala*, modo o manera: *se echó de panza*, materia de que está hecha una cosa: *casa de piedra*, contenido de alguna cosa: *canasta de dulces*, asunto o materia de que se trata: *taller de poesía*, tiempo en que sucede una cosa: *de día*, uso de una cosa cuando solo se toma parte de ella: *se tapó con una de las sábanas*, naturaleza, condición o cualidad de personas o cosas: *mirada de águila*.

Se usa con infinitivos: *fácil de arreglar*.

En ocasiones, señala ilación o consecuencia: *de su sonrisa se interpreta*.

Expresa la rápida ejecución de alguna cosa cuando precede al numeral 'uno' o 'una': *de un soplido apagó todas las velas*.

Se emplea en expresiones de lástima, queja o amenaza: *¡ay de ti, si no te despiertas!*

Equivale a 'con': *lo hizo de buena onda*, 'desde': *de Yohualichan a Yancuitalpan*,

'para': *vestido de fiesta*, 'por' (efecto de): *grité de éxtasis*.

b) Preposición 'a'

Denota el complemento directo de persona y el indirecto, el complemento con matiz de finalidad de ciertos verbos en infinitivo: *me llevó a bailar*, la dirección que lleva o el término a que se encamina alguna persona o cosa: *voy a Cuetzalan*, el lugar y el tiempo en que sucede alguna cosa: *viajó a la mañana siguiente*.

Se opone a 'de' en indicaciones de distancia, tiempo o diferencia: *de diez a once horas*.

Se usa en el mismo sentido que ‘hasta’: *ya le llega el flequillo a las cejas.*

Indica el modo de hacer alguna cosa: *a gatas.*

También la conformidad con otra cosa determinada: *a ojo de buen cubero.*

Expresa la distribución o cuenta proporcional: *al dos por uno*, el precio de las cosas: *a tres pesos el kilo*, la situación de la persona o cosa: *al Norte de Puebla*, la costumbre o usanza: *a la mexicana*, el móvil o fin de alguna acción: *a solicitud de los productores*, el instrumento con el que se ejecuta alguna cosa: *se bañó a jicarazos.*

Sirve para formar numerosas frases y locuciones adverbiales: *a oscuras.*

c) Preposición ‘en’

Indica tiempo: *nos reunimos en verano*, lugar: *duerme en la mansión*, modo o manera: *transmitió en vivo*, aquello en que se ocupa o sobresale una persona: *es bueno en la cocina.*

Forma locuciones adverbiales precediendo a ciertos adjetivos: *en automático.* En otras locuciones precede al infinitivo: *hay interés en resolverlo.*

d) Preposición ‘por’

Se emplea para indicar al agente en oraciones pasivas: *la carta fue escrita por el investigador.*

Por medio de ella se expresa el fin y objeto de una acción, en cuyo caso se aproxima al significado de la preposición ‘para’: *yo sólo vengo por platicar contigo.*

Indica duración o tiempo aproximado: *Trabajaré por cuatro meses*, lugar: *vive por la salida*, causa o motivo: *lo hago por amor propio*, medio: *por la puerta grande*, modo: *lo arreglaron por las buenas*, precio o cuantía: *dos plantas por cincuenta pesos*, equivalencia: *en abril, cada gota vale por mil.*

Significa ‘en busca de’: *fue por un postre*, ‘en favor de’: *voto por los estudiantes*, ‘en lugar de’: *doy clases por la otra maestra*, ‘en cambio o trueque de’: *dos litros de miel por unos zapatos*, ‘en concepto u opinión de’: *quiere ser recordado por chistoso*, ‘sin’: *tantas luces por encender*, ‘en clase o calidad de’: *lo eligieron por representante.*

Forma locuciones como: *por mucho que coseches, por rápido que vayas.*

En el caso del español, estas partículas forman frases en donde aparecen como primer componente, cumpliendo la función de enlazar ciertos elementos de carácter nominal. De este modo, pueden introducir complementos que modifican al predicado, entre ellos, el prepositivo y el circunstancial.

El complemento prepositivo, se llama también suplemento o regido, se trata de un tipo de objeto directo con preposición (Altieri, 2002).

El complemento circunstancial es una locución o frase que “determina o modifica la significación del verbo, denotando una circunstancia de lugar, tiempo, modo, materia, contenido” (Altieri, 2002, p. 45) respondiendo a preguntas del tipo: ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿con qué?, entre otras.

4.2.5 Cláusula básica

La cláusula básica en español lleva un sujeto y un predicado con sus respectivos núcleos. Como quedó de manifiesto, un solo verbo conjugado puede constituir una oración simple, situación que no ocurre con el sustantivo.

En una cláusula, el verbo concuerda con el sujeto “a diferencia de otras lenguas como el náhuatl donde el verbo concuerda tanto con el sujeto como con el objeto” (Ramírez-Trujillo, 2013, p. 59).

4.3 Comparación entre las lenguas náhuatl y español

Para efectuar la comparación, se retoma la propuesta de Ramírez-Trujillo (2013) sobre las diferencias y similitudes entre el español y el náhuatl (p. 81), la cual se ha adaptado de acuerdo con los fines perseguidos dentro de la investigación que se reporta.

Tabla 8

Características del español y el náhuatl

Español	Náhuatl
Flexiva	Aglutinante/Polisintética
<i>Pro-Drop</i>	<i>Pro-Drop</i>
Orden de palabras SVO	Orden de palabras SVO y SOV
El verbo concuerda con el sujeto pero no con el objeto	Concordancia del sujeto y del objeto que preceden al verbo (expresados por morfemas flexivos)
Concordancia de género	No hay concordancia de género
Número	Número (sufijos y reduplicación)
Prepositiva	Prepositiva y pospositiva

Nota. Adaptado de *Diferencias y similitudes entre el español y el náhuatl* (p. 81), A. Ramírez-Trujillo, 2013, Producción de la concordancia en español por hablantes de náhuatl.

Esta comparación nos permitirá establecer vínculos pertinentes en términos de las formas lingüísticas empleadas por los estudiantes dentro de sus redacciones, por ejemplo, a partir de esta aproximación a los rasgos tipológicos y gramaticales, sabemos que la frase nominal en náhuatl no contempla el género como uno de sus atributos. De ahí que, dentro de los casos que se han catalogado como transferencias, aquellos relacionados con la concordancia de género sean uno de los que aparecen con mayor frecuencia, como en los siguientes ejemplos:

- 131) [La pimienta] se corta en *pequeñas racimos*.
- 132) *Los personas* empieza[n] [a] cosechar el café.
- 133) También usan dos *pedazos* de tela *bordadas*.

También resulta ilustrativa para comprender las implicaciones de emplear dos lenguas con distintas estructuras gramaticales. Al respecto, cabe recordar el trabajo de Marian y Shook (2012) sobre los beneficios cognitivos de ser bilingüe, quienes afirman que cuando un hablante usa una de sus lenguas, la otra también se encuentra activa. Según este punto de vista, el náhuatl de los estudiantes bilingües se hace presente constantemente aunque por el tipo de tarea no lo necesiten. Agregan que, desde un punto de vista comunicativo, para un hablante bilingüe entender un mensaje en una lengua puede resultar difícil si su otro idioma interfiere siempre, entonces, el propio cerebro bilingüe desarrolla un sistema regulador que le permite mantener el equilibrio relativo entre los dos idiomas.

4.4 ¿Cómo identificar las transferencias?

Desde el posicionamiento que he adoptado a lo largo de la investigación, he tomado como punto de partida el concepto clásico de interferencia, sin embargo, busco realizar la transición hacia una definición más amplia que remita a la dinámica generada por la inclusión de estructuras gramaticales de una lengua sobre otra, dentro de una situación de contacto, como el modelo dinámico propuesto por Palacios (2014).

En este caso también, insisto en recurrir al uso del término ‘transferencia’ en vez de interferencia, para distanciarme de las connotaciones negativas que se desprenden del significado original atribuido por Weinreich a este último, como desviación de la norma

(Hernández, 1997; Mina, 2007). A ello se suma que, aparte de su acepción como la influencia de la L1 en el aprendizaje de una lengua meta, actualmente constituye un vocablo genérico para evocar todo tipo de cambio inducido por el contacto (Winford, 2003, citado en Ramírez-Trujillo, 2005).

Ahora intentaré explicar aquellos atributos por los cuales resulta viable categorizar ciertas formas lingüísticas de los colaboradores como transferencias. Uno de ellos sería su carácter ‘inconsciente’, criterio empleado por Hernández (1997) para diferenciarlas de la alternancia de códigos:

En otros casos, para valorar si una secuencia es interferencia, deberíamos conocer una serie de factores internos del hablante –como por ejemplo si existe en un momento dado la voluntad de utilizar otro código lingüístico o si es un acto inconsciente- a los que difícilmente se puede acceder. (Hernández, 1997, p. 714)

Sin embargo, como la misma autora aclara, asegurar que se trate de una situación u otra no resulta tarea sencilla. Por otro lado, la transferencia puede llevarse a cabo de manera mutua entre las dos lenguas implicadas, tal como lo sugiere Francis (2006):

La evidencia de transferencia (o “interferencia”) entre un primer idioma y un segundo idioma, o entre dos idiomas principales (o entre dos idiomas no primarios en el caso de un trilingüe), se puede ver en cualquier dirección o mutuamente en ambas direcciones. (p. 524)

Esta precisión resulta pertinente a la luz de los datos con los que contamos para el análisis, especialmente en lo relativo a los usos de las preposiciones. Otro atributo se relaciona con el grado de actividad de las lenguas, pues, según Ardila (2012), la probabilidad de aparición de la transferencia alcanza su máximo punto cuando ambas lenguas son activas y disminuye a grado mínimo cuando una de las lenguas permanece pasiva durante la vida diaria. En el caso de la comunidad de estudio, se cumple con la primera situación.

Un aspecto más a contemplar consiste en el hecho de que la transferencia se asocia con los registros más espontáneos al ser un fenómeno propio de la actuación, razón por la cual determinadas expresiones, pertenecientes al habla coloquial, podrían no aparecer en diccionarios o gramáticas sin que ello signifique que son ajenas a la lengua, como señala Hernández (1997), con esta aclaración también pueden explicarse algunas formas alternativas que aparecen en los textos y que podrían asociarse con el fenómeno de estudio.

Llegado a este punto, cabe incluir la distinción entre lengua oral y lengua escrita en términos de su grado de planificación (Francis, 1999), puesto que para esta última suele ser un requisito indispensable. Este rasgo pondría en tensión el atributo anterior referente a la espontaneidad, la cual es más propia de la oralidad.

Un último elemento que puede considerarse dentro de los criterios para identificar las transferencias es, nuevamente siguiendo a Hernández (1997), su frecuencia de uso. Aunque como bien señala, se requiere realizar más estudios donde se le focalice más que sólo la documentación de las expresiones por sí mismas.

Como vemos, identificar las transferencias supone varias dificultades, en esta investigación, me atrevo a plantear la posibilidad de que en ciertos casos se haya tratado de un uso inconsciente de ciertas estructuras del náhuatl en el español, puesto que las instrucciones solicitaban específicamente el empleo de esta última lengua.

Aunque en la escuela se privilegia el uso del español, ambas lenguas tienen su propio espacio dentro de las demás actividades cotidianas de los colaboradores y, aunque en el estudio no evalué la frecuencia de uso, como se pudo ver en el capítulo anterior, sí tomé como principio de clasificación la recurrencia de las expresiones.

4.5 Algunas consideraciones en torno a la concordancia

La concordancia se define como la congruencia formal que se establece entre las informaciones flexivas de dos o más palabras relacionadas sintácticamente (RAE, s.f., definición 2).

En español, se manifiesta a través de la igualdad de género y número entre:

- Determinante y sustantivo, como en ‘las lingüistas’.
- Adjetivo y sustantivo, como en ‘hermosa totalidad’.

Además de la igualdad de número y persona entre el verbo y su sujeto:

‘Los jóvenes juegan fútbol’.

En cuanto al náhuatl, recordemos que no contempla el género como una de las propiedades de la frase nominal, el determinante *in*, que se traduce como ‘el’ o ‘la’, no contiene información de esta naturaleza (Vicente, 2010), es decir, en esta lengua el género se marca léxicamente y no morfológicamente:

in takat ‘el hombre’

in sihuat ‘la mujer’

De ahí que en los resultados se cuente con casos de variabilidad que implican la relación determinante-sustantivo, como ‘los personas’ y ‘la corriente’, apelando a que la marcación del género resulta menos sistemática que la del número en español, especialmente en estos dos sustantivos cuya terminación puede resultar desafiante para un hablante nativo de otra lengua.

Los adjetivos en náhuatl tampoco contienen marcación de género, a diferencia de lo que ocurre en español, en donde para que haya concordancia debe coincidir el adjetivo y el sustantivo, en los resultados dicha relación se expresa de manera alternativa a lo que dicta la gramática prescriptiva con sustantivos que, nuevamente, tienen terminaciones desafiantes, ya sea en consonante: ‘llamada ceral’, ‘pequeñas racimos’; o bien en –e: ‘todo clase’; o en –a que puede aplicar tanto para varón como para mujer: ‘otros personas’.

Dentro de los hallazgos, en el único caso que ilustra la relación sujeto-atributo, el adjetivo elegido presenta género masculino: ‘la danza de los negritos es muy bonito’.

Por otro lado, a nivel de la frase verbal, la variabilidad en la concordancia de género se observa de manera más recurrente en el pronombre de objeto directo, en donde se manifiesta una preferencia por el masculino: ‘luego la semilla que sale se saca al sol para secarlo’. Esta misma se presenta en los ejemplos que contienen el recurso de pronominalización: ‘ellos salen cuando hace sol quizás en busca de comida’ (el pronombre indicado sería ‘ellas’: las abejas). Ni los pronombres personales ni el afijo de objeto en náhuatl contienen información de género.

Prosiguiendo con los rasgos gramaticales de los acompañantes del sustantivo, el determinante en náhuatl tampoco contiene marca de número:

in konet ‘el hijo’

in konemeh ‘los hijos’

Sin embargo, como quedó visto, dicho rasgo sí se expresa morfológicamente a través de sufijos y reduplicaciones. En cuanto a los adjetivos, tampoco contienen marcación de género pero sí pueden llevar sufijos de número. Estas diferencias con respecto al español pueden ayudar a explicar el tipo de resultados obtenidos en el análisis lingüístico.

Los resultados indican una tendencia en la cual tanto los determinantes como los adjetivos presentan la forma marcada, esto es, el número plural: ‘las madura’, ‘las

semilla’, ‘otros estado’, ‘todos santo’. Del mismo modo sucede en la relación sustantivo-atributo: ‘[el café] es muy importantes para nosotros’. El caso contrario, con el adjetivo en singular, aparece en una relación de uno a cuatro, con respecto a los ejemplos mencionados en primer lugar: ‘diferente precios’.

Aquí conviene, además, precisar aparte de los recursos con los que cuenta el náhuatl para indicar el número, que no todos los sustantivos son susceptibles de ser pluralizados.

La concordancia en la frase verbal involucra los rasgos de número y persona en el verbo con respecto al sujeto: ‘los ensayos se hace en la casa de algunos de los integrantes’. En la conjugación, los colaboradores optan recurrentemente por la tercera persona del singular, que en náhuatl emplea un morfema cero.

También se establece concordancia de número entre el pronombre de objeto y el sustantivo al que hace alusión, en este caso nuevamente se prefiere atribuir al primero el número singular: ‘y las bolitas que sacó el café lo ponen en el sol’.

Según la descripción desarrollada en el apartado 4.2, en español el rasgo gramatical de número podría resultar más sistemático que el de género, sin embargo, en los datos del *corpus* presenta más casos de variabilidad, lo cual podría explicarse en términos de la relación de concordancia sujeto-verbo, ya que en ella resultan significativos tanto el número y como la persona, es decir, hay más oportunidades de construir estructuras variables por la ocurrencia de oraciones completas dentro de las redacciones.

Ramírez-Trujillo (2013) ilustra las diferencias entre los rasgos de concordancia del náhuatl y el español a partir del análisis sintáctico tanto del sintagma determinante (SD) como del sintagma verbal (SV) en las dos lenguas.

En español, el sintagma determinante se compone de un determinante y un sintagma (o frase) nominal, este último es seleccionado por el primero a manera de complemento. Ramírez-Trujillo (2013) indica que el sustantivo se flexiona por género y número, de modo que el resto de los elementos del SD deben concordar con el primero.

A diferencia del español, el náhuatl marca la morfología del plural en los sustantivos animados, carece de rasgos morfosintácticos de género y por ello no hay concordancia de este rasgo. Por la ausencia de determinantes el náhuatl cuenta con un SD

no realizado. Tanto los adjetivos como la posesión pueden aparecer antes o después de los sustantivos. Los adjetivos no tienen género o número.

En cuanto al sintagma verbal, en español hay concordancia del verbo con el sujeto mientras en el náhuatl tanto con el sujeto como con el objeto. En este sentido, Ramírez-Trujillo (2013) afirma que las dos lenguas cuentan con un sintagma de concordancia de objeto, el cual explica el orden de las palabras y el comportamiento sintáctico de los clíticos en español así como la estructura oracional del náhuatl.

En lo relativo a la concordancia de género y número en los sintagmas determinantes, tanto en la prueba de producción espontánea como en la prueba de producción elicitada, los resultados de su investigación indican que la fijación del género no resulta problemática para los hablantes de español como segunda lengua, lo cual difiere notablemente de lo reportado en otras investigaciones que incluyen participantes bilingües.

Su principal hallazgo radica en la explicación del fenómeno conocido como doblado de objeto, el cual consiste en la duplicación de la frase nominal en oraciones transitivas mediante un clítico (Ramírez-Trujillo, 2013). Añade que, en la variedad ‘indígena’, dichas estructuras son propias del español, es decir, ya no constituyen un rasgo de la interlengua.

La autora explica esta capacidad del español de albergar un doble objeto en los siguientes términos:

Los hablantes de náhuatl transfieren el morfema de concordancia necesario en verbos transitivos al español a través del pronombre de objeto *lo*, adoptando el género y número por defecto en español, es decir, el masculino y el singular. Así pues, la restricción que los hablantes de náhuatl siguen para duplicar el objeto directo no es la especificidad y/o la definitud del objeto sino la transitividad del verbo. (Ramírez-Trujillo, 2013, pp.81-82)

Puedo decir que, en un sentido, se corroboran los datos de Ramírez-Trujillo (2013)³⁴, en lo concerniente a la presencia de estructuras de doblado de objeto, generalizando las formas menos marcadas (masculino-singular), en otro, hay divergencia puesto que la

³⁴ Y otros autores como Lastra (1992) quienes ya habían señalado este fenómeno como característico del español en situación de contacto con las lenguas originarias. Flores (2000) y Mendoza (2016) también lo cuentan dentro de sus hallazgos en el caso particular de hablantes de náhuatl.

variabilidad en la concordancia de género y número en las frases nominales y verbales constituyen el fenómeno más recurrente.

Se corrobora asimismo la descripción del español en situación de contacto con el náhuatl en su modalidad escrita (Mendoza, 2016) por cuanto toca a la concordancia de género, aun cuando los datos de dicho análisis corresponden a los siglos XVII y XVIII. También hay coincidencia con las afirmaciones de Flores (2000) en lo respectivo a la concordancia de número, a partir de sus estudios con lengua oral. No se llega como tal, en los resultados aquí presentados, a la verificación del sistema de reestructuración de la concordancia de género que emplean los hablantes de náhuatl de la región del Balsas.

Ramírez (2009) explica estos fenómenos no como resultados de la interferencia, sino como rasgos de la interlengua o de un español vestigial, en vías de extinción. En este caso, dicha consideración podría resultar aplicable parcialmente para los colaboradores hablantes de náhuatl (L1) pero no para los de español (L1), ya que su lengua materna incorpora dichos rasgos como recursos propios del sistema, aunque es importante señalar también que no se trata de fenómenos estables, pues como se vio en el capítulo anterior, un mismo colaborador puede oscilar entre la variabilidad y el uso estándar.

En este punto me parece apropiado incluir en la discusión el modelo dinámico propuesto por Palacios (2014) sobre los cambios de las lenguas en situación de contacto, el cual surge debido a que la diferenciación clásica entre ‘interferencia’ y préstamo le resulta contradictoria. Además, amplía la definición de transferencia, entendiéndola no sólo en términos de un estricto traslado de material de una lengua a otra, sino de la aplicación de recursos posibles en ambos sistemas.

La bidireccionalidad de los cambios en ambas lenguas permite cuestionar esta diferenciación conceptual [entre préstamo e interferencia] en situaciones de contacto intensas. Nótese igualmente las fuertes implicaciones teóricas que conllevaba esta distinción, que en último caso derivaban en que el préstamo estructural no es posible. Y esta conclusión es la que creo que debe matizarse cuando se trata de situaciones de contacto intenso. (Palacios, 2014, p. 287)

En el siguiente apartado se verificará de manera más detallada esta bidireccionalidad de que hace mención la autora, aunque en la aproximación a los rasgos tipológicos y gramaticales del náhuatl se puede apreciar brevemente a través de la manera en que se han incorporado a dicha lengua ciertas preposiciones del español.

Cuando se trata de fenómenos del tipo que se ha discutido hasta ahora, los cuales “no importan material o estructuras morfosintácticas ajenas a la lengua, los cambios motivados interna y externamente siguen patrones de cambio condicionados por las estructuras de las lenguas implicadas en la situación de contacto (Palacios, 2014, pp. 286-287). Es decir, las lenguas involucradas poseen ciertas características que posibilitan la variabilidad, al grado de que, en términos comunicativos, el mensaje resulta inteligible.

Desde esta perspectiva, un fenómeno como la variabilidad en la concordancia de género en español, más que un error o desvío gramatical puede comprenderse en función de la poca relevancia cognitiva que dicho rasgo tiene en la lengua fuente, tal como lo refiere Palacios (2014) en el caso de hablantes de quechua.

4.6 Algunas consideraciones sobre el uso de las preposiciones

Se han descrito, de manera concisa, las relaciones sintácticas y los usos de las preposiciones tanto en náhuatl como en español. En este sentido cabe recordar las observaciones que puntualmente desarrollan ciertos autores en torno a la estructura del náhuatl clásico, la cual era predominantemente posposicional (Ramírez-Trujillo, 2005; Vicente 2011), ello no quiere decir que no existieran las preposiciones sino que, como sugiere Ramírez-Trujillo (2005), los contextos de uso eran bastante limitados, sin embargo, en la actualidad esta categoría está abriéndose paso como parte de los rasgos que están haciendo a la lengua más analítica.

La autora explica esta tendencia a partir del fenómeno de convergencia lingüística, el cual consiste en “el proceso de equiparación en características o estructuras ya existentes en dos lenguas y que por razones pragmáticas, en una de ellas, dicha característica o estructura se va haciendo más común” (Ramírez-Trujillo, 2005, p. 34).

En esta circunstancia, el náhuatl muestra dos posibilidades sintácticas, ya sea por medio de posposiciones o de preposiciones, el español, con el que se encuentra en situación de contacto, únicamente cuenta con las segundas. En este punto conviene precisar que la preferencia por el uso de una u otra forma dependerá del grado de cimentación que cada una tenga, a su vez, considerar el peso de los factores sociales dentro de las elecciones de los hablantes, pues en este caso, se trata de la lengua dominante durante siglos, y, en numerosas ocasiones son este tipo de factores más que los propiamente lingüísticos los que determinarán si se verifica o no un cambio que se refleje en la estructura del náhuatl.

Por ahora, Vicente (2011) presenta evidencia de casos donde se emplean simultáneamente dos formas, una inherente al sistema (si bien no se trata propiamente de posposición) y una prestada.

134) Ne i-siwa-w de no-kni-w
 PRO.DEM.SG 3POS-mujer-SG PRE 1POS-hermano-SG
 ‘Aquella, su mujer de mi hermano’. (p. 60)

Esta doble marcación se emplea para expresar una relación de pertenencia, la cual, en el náhuatl se “establece mediante prefijos de posesión en el elemento poseído” (Vicente, 2011, p. 58), *i-* en el ejemplo, mientras en el español se recurre a la preposición ‘de’.

Mencionar este ejemplo me parece de suma importancia porque permite apreciar que en náhuatl se cuenta con diferentes recursos para enunciar aquellos significados que en español se evocan por medio de las preposiciones.

Estos elementos comenzaron a incorporarse al náhuatl durante lo que Lockhart ha denominado tercera etapa del contacto con el español, (citado en Avilés, 2009; Flores, 2000; Petrovic, 2016; Ramírez, 2005, 2013; Vicente, 2011), al respecto, Petrovic (2016) añade que: “el sistema de locativos posposicionales ha cedido frente a las preposiciones, las cuales, también, han sustituido a los sustantivos relacionales” (p. 116).

Para el caso del mexicano, Vicente (2011) señala que la preposición ‘de’ tiene los siguientes usos: pertenencia o posesión, origen o lugar, causa y modo. Así, es posible apreciar que hay un grado de coincidencia con la manera en que se usa en español, que es la lengua prestadora. Sin embargo, el autor también apunta a que los hablantes sobregeneralizan dicho elemento al grado de emplearlo como adorno, es decir, sin necesidad aparente. Como se explicó, ya incorporado al sistema prestatario, puede marcar doblemente la posesión, además se reporta un uso extendido no como preposición sino como enlace interoracional adverbial condicional.

En las redacciones analizadas, es notoria la sobregeneralización efectuada con la partícula ‘de’, especialmente, al momento de construir perífrasis verbales.

Por otro lado, Petrovic (2016) llama la atención sobre la incorporación al náhuatl de la preposición ‘en’:

Ya que no se ha llevado a cabo el proceso de sustitución, sino que alterna con formas *kan, itech, ipan*. *Can* en el clásico era, y lo sigue siendo, adverbio

interrogativo ‘¿dónde?’, pero también posposición que indica el lugar, el tiempo, la parte. (p. 155)

Así lo confirman los topónimos como Coyoacán, Teotihuacan o Totimehuacan, sin embargo, en los datos analizados por la autora, dicha forma se comporta como preposición.

En cuanto a *itech* e *ipan*, los cuales se consideraban sustantivos relacionales³⁵, “se han convertido en verdaderas preposiciones, perdiendo la etimología y fosilizándose el posesivo de 3ª de singular –i como parte invariable de la palabra” (Petrovic, 2016, p. 156). Además, *-ipan* ha experimentado un sutil cambio de significado al perder su componente locativo, de modo que sigue aplicándose en el contexto temporal, mientras *itech* se destina para el espacial.

Aparte de las tres posibilidades mencionadas, Petrovic (2016) indica que la preposición ‘en’ aparece como satélite del verbo que la elige, como en:

- 135) Tlame \emptyset -mo-convertir-*oa*- \emptyset - \emptyset **en** se chichi- \emptyset
Después 3SUJ-REFL-convertir-SV-PRES-SG PREP DET perro-SG
‘Después se convierte **en** un perro’ (p. 157).

También aquí resulta de utilidad retomar la evidencia proporcionada por Vicente (2010) sobre aquellos casos en que la preposición ‘en’ es sustituida por ‘con’ y ‘de’.

En cuanto a la preposición ‘a’, el náhuatl posee estructuras que denotan algunas de sus significaciones en español, pero aun así se ha incorporado como préstamo. Petrovic (2016), estudiando la alternancia de códigos entre el náhuatl y el español, indica que:

Las preposiciones españolas ‘a’/‘para’ otorgan el rol temático de beneficiario al sustantivo que encabezan ... Sin embargo, en el náhuatl no existe una preposición correspondiente, sino un sufijo verbal (-lia/ia) que indica que el objeto incorporado es beneficiario y es co-indexado con la frase nominal en el caso de que el beneficiario venga expresado explícitamente (p. 161).

Según esta idea, una construcción como: ‘*Ne nikiimia nopilwa ma kaprovecharoka mientras todavía ne niweleti nitekiti*’ (Petrovic, 2016, p.161) requeriría el elemento prepositivo para expresarse en español: ‘yo **les digo a mis hijos** que aprovechen mientras todavía puedo trabajar’.

³⁵ “Los sustantivos relacionales son una clase cerrada que expresa las nociones de locación, dirección, compañía, instrumento y tiempo que suelen expresarse a través de una preposición en el español” (Mendoza, 2016, p. 179).

Otra acotación refiere que la preposición ‘a’ introduce al paciente animado en español, “mientras que en el náhuatl está indicado por el prefijo que está co-indexado con la frase nominal en función de objeto directo” (Petrovic, 2016, pp. 161-162), en el ejemplo que sigue, son *-ki-* y *nikone*, respectivamente:

- 136) Y entonces o- \emptyset -wal-mo-kop-ke- \emptyset
 Y entonces AUM-3.SG.SUJ-DIR-REFL-regresar.PRET-PRET-SG
 o- \emptyset -**ki**-temo-ko **ni-kone- \emptyset**
 AUM-3.SG.SUJ-3.SG.OBJ-buscar-DIR.INT 3.SG.POS-hijo-SG
 ‘Y entonces regresó a buscar a su hijo’ (p. 162).

Volviendo a la descripción del mexicano (Vicente, 2010), la preposición *tech* cumple con las funciones de ‘a’ y ‘con’ (ver apartado 4.1.2); pero hay ocasiones en las que no se requiere un nexo de tal naturaleza entre los elementos de la oración, como en (137), donde la traducción necesita de ‘a’ para indicar dirección o término:

- 137) wan niman ni-kin-titani-k ya in escuela
 CON ADV.TEM:luego S1.SG-OP3.PL-enviar-PERF ADV.TEM DET escuela
 ‘y luego ya los mandé a la escuela’ (Vicente, 2010, p. 91).

O bien en (138), donde se emplea la preposición ‘a’ para introducir al complemento indirecto en español, mientras que en náhuatl dicho elemento no se presenta:

- 138) Joyce maka tlashkal Mandi
 Joyce da tortilla Mandi
 ‘Joyce le da tortillas a Mandi’ (Ramírez-Trujillo, 2005, p. 50).

Sobre las preposiciones ‘por’ y ‘para’ en el náhuatl, Petrovic (2016) puntualiza que, a diferencia de otros elementos de la misma categoría, aparecen como “prestamos ya integrados que han sustituido las formas antiguas” (p. 158).

Estas consideraciones me permiten asociar los casos de sustituciones en el *corpus* con la multiplicidad de opciones disponibles para los hablantes de náhuatl, pues las preposiciones se han integrado como préstamos pero cada una cuenta con un conjunto de usos diferenciados; a ello se suman las formas prepositivas propias de la lengua originaria y, además, las posposiciones locativas. Como quedó señalado, este fenómeno de sustitución entre elementos de la misma categoría ocurre cotidianamente en el náhuatl.

Por lo que respecta a los casos de omisión bien pueden relacionarse con el hecho de que en el náhuatl hay muchas estructuras en las cuales las preposiciones no son

necesarias aunque en el español sí lo sean. Los datos demuestran que, efectivamente, la partícula que presenta más casos de omisión es ‘a’.

También me parece pertinente mencionar una tercera posibilidad: la inclusión aparentemente innecesaria de las formas prepositivas.

139) Cuando esta **en** morado es el momento para cortarla

140) Después de eso lo secas para poder volverlo **en** café molido

Retomo este par de ejemplos, aun cuando en la tabla de resultados corresponden a categorías diferentes por el tipo de verbo, para mostrar que las elecciones de los colaboradores obedecen a la aplicación de determinadas reglas que otorgan sentido a la manera en que las preposiciones son empleadas.

Por medio de ellos es posible apreciar la aplicación de un criterio de modo pero, coincidentemente, también parecen evocar una especie de punto de llegada a partir de una transformación previa. De esta manera se verifica una extensión de las significaciones asociadas con la preposición en español, como una especie de ida y regreso, a manera de préstamo y posteriormente de transferencia a nivel pragmático, respectivamente. En este sentido puede comprenderse entonces por qué se incluyen aunque parezca que no se necesitan.

La preposición ‘en’ despliega un grado interesante de versatilidad pues, a partir de los resultados, se identificó un fenómeno de intercambio mutuo con ‘por’:

141) El café es una de las mejores plantas **en** el cuidado, ya que es muy importante(s) para nosotros.

En este primer ejemplo ‘por’ cabría como la causa o el motivo, es decir, que debido al cuidado que se le da, el café es una de las mejores plantas, ello se refuerza con la oración subordinada del final, en donde el colaborador hace énfasis en la importancia de la misma.

142) El café rojo pasa **enuna** máquina llamada despulpadora

Aquí, en cambio, la inclusión de ‘por’ estaría indicando lugar, como si se dijese: ‘a través de una máquina despulpadora’, ya que ambas preposiciones pueden cumplir con dicha significación, resulta comprensible el intercambio. A continuación se retoman los ejemplos de la sustitución inversa, donde puede apreciarse este mismo criterio, y en los cuales, de hecho, la distinción entre una preposición y otra resultaría bastante sutil:

143) Y desde entonces se empezaron a producir **por** México, Puebla y otros estados.

144) Necesitas hacer hoyitos e ir metiendo de 2 o 3 semillitas **por** cada hoyo.

Estos casos parecen corroborar la idea de que las preposiciones frecuentemente se usan de manera variable (“agramatical”) o se omiten en los textos producidos por hablantes de náhuatl, especialmente cuando se trata de indicar lugar o dirección (Lockhart, 1992, citado en Ramírez-Trujillo, 2005).

El abordaje del tema de las preposiciones, desde la perspectiva de Flores (2000), refiere una simplificación del sistema por elisión (omisión) o por alternancia (sustitución), y, aunque los resultados concuerdan en cierta medida no podría afirmar que se simplifique sino probablemente lo contrario, atendiendo a las consideraciones que se han desarrollado en los párrafos anteriores. También existe un grado de coincidencia con lo reportado por Mendoza (2016) quien describe la ausencia de la preposición ‘a’ para introducir objetos directos e indirectos, así como la extensión del valor locativo de ‘en’ sin importar si se trata de indicar meta o fuente.

La manifestación tangible de la bidireccionalidad a la que apela Palacios (2014) a través de las ideas vertidas en el presente apartado, fortalece la explicación y argumentación dinámica de la transferencia, en el sentido de que la influencia se verifica de manera constante entre las dos lenguas, en donde el ingenio, la reflexión y la creatividad del hablante juegan un rol fundamental:

El trasvase de elementos de una lengua a otra es el proceso de creación individual por excelencia, un poderoso instrumento que permite incorporar elementos, esquemas o estructuras de una a otra lengua en aras de una comunicación más satisfactoria de manera consciente o inconsciente, con motivaciones semánticas, pragmáticas o funcionales, cognitivas o estructurales. (Palacios, 2014, p. 288)

4.7 Variables sociolingüísticas y transferencias

En este apartado final se efectúan algunas observaciones sobre los datos y su posible correlación con tres variables sociolingüísticas: primera lengua, género y procedencia.

Gracias a la aplicación de los instrumentos sociolingüísticos, se determinó que un 20% de los estudiantes entrevistados considera el náhuatl como su lengua materna. Se esperaba que las redacciones cuyos autores cumplieran con esta característica fuesen las únicas que contaran con la presencia de transferencias lingüísticas, sin embargo, dicha

hipótesis quedó descartada porque, de acuerdo con los resultados, el fenómeno se observa en más del 60% del total de las redacciones. Es decir, no sólo se aprecia en las producciones de colaboradores que hablan español como primera lengua sino que además superan en cantidad a las elaboradas por los hablantes de náhuatl L1.

Hasta el momento, la variable género no presenta una correlación directa con los resultados, a reserva de lo que pudiera determinarse bajo la luz de un análisis más fino, pues en términos generales tanto hombres como mujeres presentan una cantidad equivalente de redacciones con transferencias.

En lo concerniente a la procedencia de los colaboradores, hay una tendencia que apunta hacia el hecho de que las redacciones con transferencias de quienes viven en comunidades externas a la cabecera de Santiago Yancuítalpan superan en número a las de los habitantes de esta última. Específicamente, hablo de los estudiantes provenientes de localidades pertenecientes a la junta auxiliar, los cuales son mayoría:

Tabla 9

La correlación procedencia-transferencia

Lugar de procedencia	Número de colaboradores
Localidades pertenecientes a Santiago Yancuítalpan	19
Otras juntas auxiliares	16
Cabecera de Santiago Yancuítalpan	11

Nota. La tabla concentra la información correspondiente a los lugares de donde provienen los colaboradores cuyas redacciones muestran el fenómeno de estudio.

Probablemente resulte aventurado lanzar afirmaciones categóricas a partir de estas interacciones entre los datos sociales y lingüísticos, sin embargo, podría sugerirse que hay mayor contacto con el español en la cabecera de Santiago Yancuítalpan que en sus comunidades aledañas, donde el náhuatl se emplea en la misma cantidad de dominios que la lengua dominante o, incluso, más.

Con este capítulo se concluye el recorrido a través de la influencia entre las lenguas en su modalidad escrita, este ejercicio de investigación busca evidenciar lo que representa para un hablante bilingüe redactar en español en el marco de un contexto

académico, pues en esta y otras situaciones comunicativas se ve impelido a efectuar una serie de elecciones para consumir el mensaje.

En este sentido, sería más interesante concebir estas situaciones en términos de creación lingüística y no como resultado final. Así, las clasificaciones que pretenden tipificar los diferentes procesos de cambio inducidos por contacto no pueden funcionar como apartados estancos. Necesitamos, en definitiva, un marco teórico más dinámico y flexible, que devuelva al hablante el papel protagonista que tiene, ya que es este quien explota todas las estrategias que posee a su alcance, bien trasvasando elementos o esquemas de una lengua a otra, bien reorganizando los recursos que ofrece la propia lengua para expresar mejor lo que puede obtener en la otra, ya sea creando nuevos recursos, ya sea difundiendo aquellos que más le satisfagan. (Palacios, 2014, p. 288)

He retomado, a manera de cierre, las palabras de Azucena Palacios porque coincido con la idea de que un análisis rígido más que acercarnos a la verdad puede resultar limitante a la hora de apreciar los fenómenos del bilingüismo y el contacto lingüístico en toda su dimensión, además de hacer énfasis en el lugar central de los hablantes, que son quienes finalmente deciden lo que perdura o no dentro del sistema.

Conclusiones

A nivel metodológico, el proceso de investigación me permitió constatar lo que representa la colaboración con miembros de la comunidad, conocedores de su cultura, circunstancia que favorece el acercamiento a ciertos aspectos relacionados directa e indirectamente con el tema principal, por ejemplo, la actitud de los colaboradores hacia la lengua originaria, que puede resumirse en la idea de que ‘saber dos lenguas es saber más’.

Asimismo, la importancia de contar con los instrumentos adecuados para trabajar de manera respetuosa con los colaboradores y las técnicas apropiadas para que ellos sepan el tipo de actividad real de la cual están formando parte.

Con respecto al análisis, a lo largo del reporte se ha dado respuesta a las distintas preguntas de investigación, fue posible, en primer lugar, confirmar la presencia de una influencia interlingüística del náhuatl en el español escrito de los estudiantes que acuden al bachillerato de Santiago Yancuitalpan.

El fenómeno se corrobora a través de la presencia de transferencias en diferentes niveles de la lengua, en esta ocasión se profundizó en los niveles morfosintáctico y sintáctico-pragmático debido a la naturaleza de los datos, abordando dos fenómenos que ya habían llamado la atención de otros estudiosos: la concordancia y el uso de las preposiciones.

La segunda pregunta, en torno a cómo puede determinarse si las formas lingüísticas corresponden o no a la categoría ‘transferencia’, se respondió comenzando de una manera meramente intuitiva, a partir de una primera lectura de los textos posicionándome como hablante de español y estudiosa de esta lengua, posteriormente, se efectuó el análisis funcional-estructuralista dentro de cada redacción seleccionada para, finalmente, acudir a la estructura gramatical del náhuatl y el español, indicando sus diferencias, de modo que pudiera comprenderse mejor la variabilidad observada en los resultados.

También se pudieron identificar ciertos patrones de uso, es decir, no se trata de una variabilidad aleatoria, pues el constituyente donde se manifiesta de modo más tangible es en el objeto directo tanto para el rasgo de género como para el de número y, cuando este se presenta en forma de pronombre, se prefiere el masculino.

Al sistematizar los datos, pudo registrarse la sobregeneralización que efectúan los colaboradores a la hora de emplear la preposición 'de', la frecuente omisión de 'a' y la manera en que se intercambian mutuamente 'en' y 'por' con sentido locativo.

Aquí cabe recordar que, en ciertos colaboradores, se presenta oscilación en el empleo de la transferencia, es decir, en su redacción pueden usar una forma lingüística con y sin variabilidad, lo cual podría ser un indicador de la manera en que interactúan las lenguas en el cerebro de un hablante bilingüe, nuevamente atendiendo a las posibilidades que cada una presenta a nivel estructural.

La tercera pregunta, sobre el criterio de clasificación, que además cimentó el resto del análisis fue la recurrencia de los casos. Aunque no se trata de una investigación cuantitativa, en cada etapa se hicieron cierto tipo de conteos generales para sistematizar la información.

Por otro lado, se confirma que el fenómeno de estudio se asocia únicamente con hablantes bilingües, los cuales poseen diferentes grados de bilingüismo.

La cuarta pregunta me parece de gran interés puesto que le dio un giro completo a la investigación: ¿es el náhuatl la primera lengua de todos los estudiantes que presentan transferencias en sus redacciones? Como quedó asentado, la respuesta es: no. De hecho, los hablantes de español como L1 son mayoría. Sin embargo, ello me conduce a una nueva hipótesis que vierto aquí, a manera de conclusión, la cual consiste en la idea de que estos colaboradores aprendieron un tipo de español hablado por bilingües (N-E), y esta es la razón que explicaría la manera en que escriben. Ello nos estaría hablando también de la posible existencia de una variante local de esta lengua.

Insisto, se trata de una hipótesis por confirmar, ya que en este primer ejercicio únicamente se concentró información sociolingüística de los colaboradores pero no de sus familias. Si pensamos en la intersección con la variable procedencia, cuyos datos sí tenemos disponibles, esta posibilidad cobra mayor sentido, pues se pudo establecer una correlación entre el empleo de transferencias y los lugares de donde provienen los colaboradores, que, en su mayoría, son localidades circundantes a la cabecera de Yancuitalpan.

Hasta aquí, se ha respondido ya parcialmente la quinta y última pregunta que contempla las variables sociolingüísticas, sólo resta indicar que, por el momento, el

género de los colaboradores no resulta un factor determinante para la presencia de transferencias en la escritura.

Ahora bien, es importante mencionar que, al desarrollar la investigación, se han alcanzado otras conclusiones relacionadas de modo periférico con el tema principal, las cuales poseen su propia relevancia, por ejemplo, que el náhuatl como lengua materna resultó ser un factor asociado a la extensión de las redacciones, puesto que este tipo de hablantes fueron quienes elaboraron los textos más breves. También se asocia con la temática de la agricultura por encima de las categorías de tradiciones y meliponicultura.

Los hablantes nativos de náhuatl, que hasta hace unos años eran mayoría, hoy se están reduciendo, la lengua se sigue hablando pero, actualmente, se aprende primero el español. La hipótesis apunta a que son los abuelos quienes ahora están cumpliendo con la función de enseñar la lengua originaria, más que los propios padres.

En muy pocos casos se reconoce la escuela como la institución responsable de la enseñanza del náhuatl, sólo dos personas de quienes afirman haberlo aprendido ahí especifican que, propiamente, se debió a la interacción con sus compañeros hablantes y no a las clases. Los colaboradores que asistieron a primarias bilingües refieren que el náhuatl no se estudiaba ni se empleaba de forma sistemática dentro de estos recintos.

Después de la primaria, ningún estudiante volvió a transitar por una institución 'bilingüe'. Casi todos asistieron a una telesecundaria, donde se le dio prioridad a la lengua extranjera, en este caso, el inglés; dicha situación continúa durante el nivel medio superior. Ello podría explicar, en cierta medida, el bajo grado de dominio de las habilidades de lectura y escritura en náhuatl que reportan los propios estudiantes.

El bilingüismo continúa siendo ignorado como objetivo y realidad circundante, no se atiende dentro de la escuela y únicamente se le menciona como un rasgo en constante decrecimiento. Aquí me parece necesario matizar dicha apreciación atendiendo al hecho de que, en realidad, en estricto apego al plan y programa del sistema al que pertenece el bachillerato, no se incumple ningún lineamiento, sin embargo, podría representar una excelente oportunidad para incluir estrategias alternativas, como acudir al currículo oculto.

La faz más alentadora indica que cuando se les presentan las condiciones favorables, los estudiantes realizan profundos ejercicios reflexivos sobre la lengua, tal como quedó de manifiesto cuando compartieron sus percepciones en torno a la utilidad

de la escritura y las dificultades que enfrentan cuando redactan. Lo cual demuestra que lejos de tratarse de actores pasivos, están calificados para afrontar retos cognitivos que vinculen su conocimiento sobre el mundo con el manejo de la lengua, pues es, ante todo, la reflexión sobre el sistema lo que constituye el motor de las prácticas escritas.

Un elemento fundamental para poder desarrollar la habilidad reflexiva consiste en comprender el funcionamiento de las lenguas que uno habla para apreciar en toda su dimensión lo que tienen en común y lo que las hace distintas, de este modo, la propia conciencia permite explicar que, cuando se usan dos lenguas, uno accede a los recursos disponibles en ambas para elaborar el mensaje, en ese proceso, se puede importar o introducir material lingüístico de una lengua en la otra para lograr expresar con toda claridad lo que se quiere decir, una operación compleja que difiere notablemente de lo que haría una persona que usa una sola lengua.

Como se vio, en este trabajo de investigación brindo argumentos a favor de la existencia de escrituras múltiples, con su propio grado de validez, atendiendo a la diversidad cultural y lingüística de los autores, siendo ellos como protagonistas del proceso educativo quienes deberían tenerlo claro en primer lugar, pero también el resto de los actores involucrados en la escuela.

La relevancia de estas escrituras es de tal naturaleza que pueden revelarnos el tipo de dinámica en la que participan las lenguas en contacto, proporcionando claves para la comprensión de la dirección que siguen los cambios en las mismas, a partir de los recursos admitidos por cada una de ellas, en este caso, el español. Por otro lado, constituyen una vía de acceso a la cosmovisión híbrida de quienes se encuentran inmersos en el contexto de una comunidad donde confluyen dos culturas.

Me parece necesario incorporar este tipo de discusiones, que contemplan como punto de partida la diversidad, a los trabajos teóricos y prácticos en materia de educación en nuestro país, sobre todo si se aspira a un tránsito real del multiculturalismo a la interculturalidad, comprendiendo la asimetría existente tanto entre el español y las lenguas originarias como entre el español estándar y las variantes originadas a partir de la situación de contacto lingüístico.

Por esta razón, se ha demostrado también la funcionalidad de incluir el análisis lingüístico al trabajar en el área de redacción, ya sea desarrollando ejercicios de producción o evaluando los textos escolares.

Se ha evidenciado además la rotunda necesidad de efectuar un estudio sociolingüístico como requisito para la planificación en la escuela, con posibilidades de hacer extensivos los resultados al resto de la comunidad en donde se ubica el bachillerato, con miras a tomar medidas para fortalecer las dos lenguas. Este vínculo directo podría afianzarse, además, a través de la inclusión de los saberes locales en las asignaturas señaladas por el programa, aprovechando los conocimientos que los jóvenes poseen y pueden compartir con los demás, así como desarrollar metodologías de investigación aplicada al contexto comunitario.

Queda abierta un área de oportunidad para elaborar recursos didácticos dirigidos a los distintos actores dentro del bachillerato para favorecer la reflexión sobre la lengua, la identidad cultural y el bilingüismo aditivo.

Como tareas subsecuentes, a largo plazo, se contempla extender la descripción al resto de las categorías de la tipología construida durante esta investigación, así como la posibilidad de desarrollar el análisis en otros niveles de la lengua, como el fonológico. Efectuar acercamientos más finos a partir de la interacción con otros datos sociolingüísticos o, incluso, acudir a los instrumentos necesarios para medir las frecuencias de uso de las transferencias.

A manera de comentario final, quiero hacer énfasis en que este trabajo constituye un primer acercamiento, en términos generales, a la lengua escrita de los estudiantes bilingües, la documentación y el análisis persiguen un fin práctico relacionado con la educación, por eso he pretendido hacerlos del modo más accesible y sencillo de comprender para quienes no se especializan en Lingüística. El tema conlleva un alto grado de complejidad, entre otras razones por encontrarse en la frontera con otros fenómenos como la convergencia lingüística, de la cual se habló brevemente.

Así, la conclusión de cierre me lleva a problematizar la manera en que el fenómeno de estudio se intersecta con otras áreas como la Didáctica y la Antropología pero, además, la suma de factores lingüísticos y sociales con los que puede hallarse en estrecha y dinámica asociación.

Referencias

- Altieri, N. (2002). *Manual de Morfosintaxis*. México: BUAP.
- Álvarez-Gayou, J., Martín, S., Maldonado, G., Trejo, C., Olguín, A., y Pérez, M. (2014). La investigación cualitativa. *Xikua. Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 2(3). Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>
- Appel, R., y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Barcelona: Ariel.
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y función*, 25(2), 99-114.
- Avilés, K. (2009). *Retos y paradojas de la reivindicación nahua en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos* (Tesis doctoral). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254.
- Barriga, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. Recuperado de <https://eib.sep.gob.mx/isbn/9786079116279.pdf>
- Barriga, R. (2019). Bilingüismo y escritura, una compleja dáda para niños indígenas en escuelas urbanas. *Del polifacético bilingüismo. Número Especial. Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 1(3), 17-40.
- Bartra, A., Cobo, R., y Paz, L. (2004). *Tosepan Titataniske: Abriendo horizontes, 27 años de historia*. Sierra Nororiental de Puebla: Circo Maya- Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske.

- Beoni, A. (2012). *Los valores de las perífrasis verbales modales construidas con el verbo deber: ¿qué fenómenos influyen en su variación?* (Memoria de máster) Universidad de Barcelona, España.
- Canger, U. (1988). Subgrupos de los dialectos nahuas. En: Dakin, K., y Josserand, K. (Eds.), *Some and Mist: Mesoamerican Studies in Memory of Thelma O. Sullivan*, (pp. 473-498). Oxford: BAR International Serie 402.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida*, 16(3).
- Castillo, M. (2007). *Mismo mexicano pero diferente idioma: identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuetzalan*. México: INAH-UNAM.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2018). Programa Especial de Educación Intercultural. Informe de Avance y Resultados 2018. México: CGEIB.
- Cuevas, G. (2006). Metodología para la elaboración de los perfiles lectores. En *Encuesta Nacional de Lectura* (pp. 243-255). México: CONACULTA.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
- Domínguez, M. (2001). En torno al concepto de interferencia. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/57371>
- Feltes, J. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: INEE.
- Flores, J. (1998). Hablar cuatrapeado, en torno al español de los indígenas mexicanos. *Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda*, (13), 75-86.

- Flores, J. (2000). Transferencias náhuatl-español en el Balsas (Guerrero, México). Reflexiones sobre el desplazamiento y la resistencia lingüística en el náhuatl moderno. *Amerindia*, 25, 87-106.
- Flores, J. (2003). Efectos del contacto náhuatl - español en la región del Balsas, Guerrero: desplazamiento, mantenimiento y resistencia lingüística. *Estudios de cultura Náhuatl*, (34), 331-348.
- Flores, J. (2009). *Variación, ideologías y purismo lingüístico: el caso del mexicano o náhuatl*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Flores, L. (2010). *Socialización lingüística en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala: análisis interactivo de los directivos en la organización social del grupo de pares de niños bilingües (náhuatl-español)* (Tesis de Maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico A. C. (2018) *Indígenas, sólo 1% de la matrícula universitaria* [Comunicado de prensa]. Recuperado de <http://www.foroconsultivo.org.mx/FCCyT/boletines-de-prensa/ind%C3%ADgenas-solo-1-de-la-matr%C3%ADcula-universitaria>
- Francis, N. (2006). Indigenous languages and the study of bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, 521-534.
- García, H. (2017). *Conocimiento local nahua y totonaco de los hongos, en la Sierra Nororiente de Puebla* (Tesis de licenciatura) Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Giraldo, I. (1998), Adquisición y uso correcto de las preposiciones a, en, para y por en niveles superiores. En Moreno, F., Gil, M., y Alonso, K. (Eds.), *Actas del VIII Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua*

Extranjera. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro (pp. 379-386). Madrid: Universidad de Alcalá.

Gobierno del estado de Puebla (2019). *Plan Estatal de Desarrollo (2019-2024)*.

Recuperado de

<http://giep.puebla.gob.mx/Documentos/2018/trtrrt/PlanEstataldeDesarrollo2019-2024.pdf>

González, R. (Coord.) (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Nivel Superior.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.

Hamel, R., y Francis, N. (1992). La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 22(4), 11-35.

Hamel, R., Brumm, M., Carrillo Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R., y Silva Castellón, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107.

Hekking, E. (1995). *El otomí de Santiago Mexquititlán: desplazamiento lingüístico, préstamos y cambios gramaticales* (Tesis doctoral). Universiteit van Amsterdam, The Netherlands.

Hekking, E., y Bakker, D. (2007). Cambios lingüísticos en el otomí y el español producto del contacto de lenguas en el estado de Querétaro. *UniverSOS Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, (4), 115-140.

Hernández, C. (1997). De la teoría a la práctica: dificultades para la identificación de la interferencia lingüística y otros fenómenos de contacto. En *Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*. (pp. 714-725). Galicia: Universidad de Vigo. Recuperado de <http://ssl.webs.uvigo.es/actas1997/05/Hernandez.pdf>

Hill, J., y Hill, K. (1999). *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*, México: CIESAS/INI.

INAFED. (2010). *Enciclopedia de los municipios*. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/index.html>

INALI. (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus denominaciones y sus referencias geostadísticas*. México: INALI.

INEGI. (2010). *Información sobre la población que habla lengua indígena y su distribución por sexo y grupos de edad, así como las principales lenguas que se hablan en el país*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>

INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>

Kaufman, A., y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana.

Manriquez-López, L., y Aclé, G. (2006). Bilingüismo y competencia lingüística: diferencias en las subcompetencias lingüísticas náhuatl-español. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 267-274.

- Marian, V., & Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum: the Dana forum on brain science*, 13. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/>
- Mendoza, M. (2016). Voces indígenas en letras españolas: algunos aspectos morfosintácticos del contacto colonial. *Lexis*, 40(1). Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/lexis/v40n1/a06v40n1.pdf>.
- Mina, C. (2007). El español escrito de estudiantes bilingües en la Universidad Intercultural del Estado de México: estudio de transferencias lingüísticas. *Ra Ximhai Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 3(2), 289-305.
- Mina, C. (2015). Modelo educativo intercultural para la enseñanza de lenguas originarias en la Universidad Intercultural del Estado de México. En Mina, C., Muntzel, M., y Benítez, P. (Eds), *Estudios sobre interculturalidad. Cuerpo académico lenguas y culturas otomianas y su relación con otras culturas* (pp. 19-56). México: Universidad Intercultural del Estado de México.
- Morera, M. (1994). La función sintáctica “régimen preposicional”. *Lingüística Española Actual*, XVI (2), 215-228.
- Palacios, A. (2005). Interferencias entre las lenguas amerindias y el castellano: el concepto de “error de aprendizaje” como factor de estigmatización social. En Dalla-Corte, G., y Lluís i Vidal-Folch, A (Eds.), *Lenguas Amerindias: políticas de promoción y pervivencia* (pp. 17-28). Barcelona: ICCI.
- Palacios, A. (2014). Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto: algunas precisiones teóricas. En Martín, P., y Orozco, L. (Eds.), *Argumentos cuantitativos y argumentos cualitativos en sociolingüística (Segundo coloquio de cambio y variación lingüística)* (pp. 267-298). México: El Colegio de México.

Payne, T. (1997). *Describing Morphosyntax, A Guide for Field Linguists*. Cambridge: CUP.

Pérez, M., Bellatón, P., y Emilsson, E. (2012). La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. *Revista Universitaria, Hecho en casa*, (10), 1-22.

Petrovic, M. (2016). *Aspectos formales de la alternancia de códigos: evidencias de náhuatl-español* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Podestá, R. (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. México: SEP.

Ramírez, H. (2009). La inconcordancia de género y número en el contacto de lenguas. *Forma y Función*, 22(2), 165-195.

Ramírez-Trujillo, A. (2005). *Náhuatl y español: un caso de convergencia sintáctica* (Tesis de Maestría). The University of Western Ontario, Canadá.

Ramírez-Trujillo, A. (2009). Habilidades lingüísticas en tres generaciones de una familia bilingüe (náhuatl-español): hacia una caracterización del español indígena. *UniverSOS Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, (6), 139-151.

Ramírez-Trujillo, A. (2010). Transferencia diferencial: el caso del náhuatl y el español. En Borgonovo, C., Español-Echevarría, M., y Prévost, P. (Eds.), *Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium*. Recuperado de <http://works.bepress.com/aramirez/2/>

Ramírez-Trujillo, A. (2013). *Producción de la Concordancia en Español por Hablantes de Náhuatl* (Tesis doctoral). University of Western Ontario, Canadá.

Real Academia Española (1985). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23a ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Sánchez, L. (2008). *La variación lingüística en la región de Cuetzalan. Una perspectiva microdialectológica* (Tesis de Maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Santos, S., Carrillo, T., y Verdín, K. (2016). The Revitalization of Wixárika: A community Project in the midwest región of Mexico. En Pérez, G., Rogers, C., y Rosés, J. (Eds.), *Language Documentation and Revitalization in Latin American Contexts* (pp. 81-108). Alemania: De Gruyter Mouton.
- Skutnabb-Kangas, T. (2003). Políticas del lenguaje y educación: el papel de la educación en la destrucción o el soporte de la diversidad lingüística. *Dimensión Antropológica*, 28. Recuperado de <https://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=885>
- Snow, C. y Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. En Olson, D., y Torrance, N. (Eds.), *Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, V. (1999). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu*. Madrid: Siglo XXI.
- Vicente, A. (2010). *Nikan wan nepa. La deixis espacial en conversaciones en mexicano* (Tesis de Maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Vicente, A. (2011). Senderos lingüísticos: del préstamo a la innovación interoracional en lenguas indoamericanas. El caso del mexicano de Tepeteno de Iturbide, Tlatlauquitepec, Puebla. *Disyuntivas*, 53-68.

Wright, D. (2016). *Lectura del Náhuatl*. México: INALI.

Zimmermann, K. (2006). Disglosia colonial en México. *Lingüística Mexicana*, 3 (2), 175-193.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Apéndice A**Formato para la relatoría de las sesiones de clase**

Asignatura:	Sesión:
Fecha:	Grupo:
Docente:	Horario:
Descripción	Comentarios

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Apéndice B

Instrumento para generar textos de tipo procedimental

[Opción A]

¿Tein chialismej ijkuiliujtokej katin tikchiuaskia?

Tikin tachipauiskia nektsitsin, tiaskia titatekiti kajfen o so timijtotiskia *negritos*.

Teya tikuelmatik xik ijkuikol keniuj kichiuaj, akonimej kichiuaj, kermania mochiua yon chialismej, nochi tein tik mati xik ijkuilo. Tonika kichiuaj, uan tej keniuj timomachtij tik chiuas yon chualis.

Takan amo semi tikixmati in chialismej timits ixpantiliaj xik nemii okse tein tik ixmati uan xitanankili netajtanilmej.

[Opción B]

Elige una de las siguientes opciones: (a) cosecha de la miel virgen, (b) corte del café o (c) danza de los negritos y responde por escrito a la pregunta: ¿en qué consiste? Toma los siguientes puntos como guía para realizar la redacción de tu texto.

- a) Quiénes lo hacen
- b) Cuándo lo hacen
- c) Cómo lo hacen (señala los pasos o etapas que deben seguirse para efectuar la actividad que hayas seleccionado)
- d) Qué instrumentos usan
- e) Cómo aprendiste lo que sabes sobre esa actividad

En caso de que la información que posees sea insuficiente, puedes proponer alguna otra de tu agrado siempre y cuando cubras los puntos que se han mencionado.

Apéndice C

Cuestionario sociolingüístico

I. Datos personales y demográficos

0. ¿Cuál es tu nombre y apellido?
1. ¿Sexo?
2. ¿Edad?
3. ¿Lugar de nacimiento?
4. ¿Domicilio actual?
5. ¿Cuántos años llevas viviendo en la comunidad?
6. ¿A qué te dedicas?
7. ¿Has salido muchas veces de tu pueblo? ¿a dónde?
8. ¿Durante cuántos años has estado fuera?

II. Adquisición de las lenguas

9. ¿Qué lenguas hablas?
10. ¿Dónde aprendiste el náhuatl?
11. ¿A qué edad aprendiste el náhuatl?
12. ¿Dónde aprendiste el español?
13. ¿Cómo lo aprendiste?, ¿tu maestro(a) también hablaba náhuatl?
14. ¿A qué edad aprendiste el español?
15. ¿Cuántos años llevas en la escuela?

III. Habilidad lingüística

16. ¿Qué idioma hablas mejor?
17. ¿Qué idioma entiendes mejor?
18. ¿En qué idioma piensas?

19. ¿En qué idioma sueñas?
20. ¿En qué idioma calculas?
21. ¿Lees en español?
22. ¿Escribes en español?
23. ¿Lees en náhuatl?
24. ¿Escribes en náhuatl?

IV. El uso de las lenguas y las situaciones en que se hablan

25. En el hogar
26. Con la mamá
27. Con el papá
28. Con la pareja
29. Con los hijos/ las hijas
30. Con los hermanos/ las hermanas
31. Con los amigos/ las amigas
32. En la cantina
33. En el mercado de Yancuitlalpan con la familia
34. En el mercado de Yancuitlalpan con los amigos
35. En el mercado de Yancuitlalpan con los comerciantes
36. En la ciudad con la familia
37. En la ciudad con los amigos
38. Con el presidente municipal de Cuetzalan
39. Con el presidente auxiliar de Santiago Yancuitlalpan
40. En la escuela
41. Con el profesor

- 42. En la iglesia
- 43. Con el sacerdote
- 44. Durante un bautizo
- 45. Con el médico
- 46. Con el curandero/ la curandera
- 47. En las fiestas
- 48. En las reuniones (cooperativa local, comité de agua...)

V. Propia identidad

- 49. ¿Difieren las costumbres de los nahuas de las de los mestizos?

- 50. ¿Qué sabes de los nahuas que vivían anteriormente?

- 51. ¿Cómo te sientes: nahua o mexicano?

VI. Experiencia con la cultura escrita

- 52. ¿Consideras la lectura como uno de tus pasatiempos?

- 53. ¿Te gusta leer?

- 54. ¿Lees algún tipo de periódico?

- 55. ¿Lees alguna revista?

- 56. ¿Lees algún tipo de historieta?

- 57. ¿Lees libros?

- 58. ¿Usas la computadora?

- 59. ¿Utilizas internet?

Apéndice D

Entrevista sobre trayectoria escolar y percepciones sobre la lengua escrita

1. ¿Qué tipo de lecturas disfrutas más?
2. ¿Crees que es importante hablar dos lenguas? ¿Por qué?
3. ¿Crees que es importante saber escribir? ¿A ti para qué te ha servido saber escribir?
4. ¿En qué secundaria estudiaste?
5. ¿En qué primaria estudiaste?
6. ¿En qué lengua aprendiste a leer y escribir?
7. ¿Te gusta escribir? ¿por qué?
8. ¿Cuál es tu materia preferida?
9. ¿Qué materia no te agrada?
10. ¿Alguna vez los maestros o tus compañeros te han juzgado por la manera en la que hablas o la manera en la que escribes?
11. ¿Qué es lo que más se te dificulta cuando te piden que redactes un trabajo?
12. ¿Qué es lo que más te corrigen los maestros cuando redactas un trabajo?
13. Si tú fueras el docente y tuvieras estudiantes con dificultades para redactar, ¿cómo los apoyarías?, ¿qué estrategias emplearías?
14. En tu caso particular, ¿qué actividades crees que te ayudarían a resolver tus dificultades en la redacción?

Apéndice E
Redacción en náhuatl

*keman secteki nencafen ye cuando erogua
nen temporada de tatekilis pero oncac
ome taman de tatekilis normal uan
tatekilis parejo yin oese sectekinochi asta
ten sosocktik ycanochichichiltik
Ten kiteki mo notza tatekiuni
Despues de que tatekılanencafen
segcuehogua uan seg unapa para
despues seg mortiarogua para tig
tostarosque y an despues seg cuehogua
ne nimomati ti por ennoselti*

Óscar Daniel 1B

Se corta café cuando llega la temporada de corte, pero existen dos tipos de corte, el normal y el parejo. El corte parejo es cuando se corta todo el café tanto el capulín negro, el verde y el cereza. A las personas que cortan se les denomina cortadores. Después de cortar el café se despulpa para poder secarlo. Después se seca para que esté listo para tostar y después se prepara el café en polvo. Este proceso lo aprendí solo.

Traducción libre: Herminio Monterde López