



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía

Caracterización de préstamos lingüísticos en el habla de niños zapotecos

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Presenta:

David Eduardo Vicente Jiménez

Dirigido por:

Dr. Pedro David Cardona Fuentes

Querétaro, Qro. a octubre de 2019.



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía

Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Caracterización de préstamos lingüísticos en el habla de niños zapotecos

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Presenta:

David Eduardo Vicente Jiménez

Dirigido por:

Dr. Pedro David Cardona Fuentes

Dr. Pedro David Cardona Fuentes
Presidente

Dra. Karina Hess Zimmermann
Secretario

Mtra. María de Jesús Selene Hernández Gómez
Vocal

Dra. Marcela San Giacomo Trinidad
Suplente

Dra. Gabriela Pérez Báez
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Octubre de 2019
México.

Índice de contenido

Índice de tablas	6
Índice de imágenes	7
Agradecimientos	8
Resumen	10
Abstract.....	11
Introducción.....	12
Capítulo 1. Préstamos lingüísticos y su contextualización en el zapoteco del Istmo.....	15
1.1 Hacia una definición de préstamo lingüístico	15
1.1.1 Tipologías de préstamos.....	16
1.1.2 Préstamos y su integración en la lengua receptora	18
1.1.3 El estudio de los préstamos en lenguas amerindias.....	20
1.1.4 Los préstamos en las lenguas zapotecas	25
1.1.5 Los préstamos en el di' dxazá	28
1.2 Desarrollo lingüístico, narración y contacto lingüístico en la infancia. 33	
1.2.1 Desarrollo lingüístico tardío: los años escolares.....	34
1.2.2 Narración infantil y desarrollo lingüístico.....	36
1.2.3 Características de la narración	38
1.2.4 Tipos de narraciones	39
1.2.5 Adquisición y desarrollo lingüístico multilingüe	41
1.2.6 El contacto de lenguas en la infancia.....	42
1.2.6.1 Desarrollo narrativo en contextos indígenas de México	44
Capítulo 2. Metodología de la investigación	47
2.1 Motivaciones para el estudio de fenómenos de contacto lingüístico en la infancia	47

2.2 Contexto: El di'dxazá de San Blas Atempa	48
2.2.1 Rancho El Llano: un contexto multilingüe por excelencia	51
2.3 Planteamiento del problema de investigación	55
2.4 Metodología: esquema de registro y corpus desarrollado.....	56
2.4.1 Descripción del esquema de análisis.....	61
Capítulo 3. Resultados de la investigación.....	68
3.1 Los préstamos y su recurrencia en el habla infantil zapoteca.....	68
3.1.1 Reporte general de préstamos en narraciones y en conversación	68
3.2 Fenómenos presentes en los préstamos.....	79
3.3 Otros hallazgos relevantes en el corpus.	81
3.3.1 Fenómenos fonológicos.....	82
3.3.1.1 Elisión de fonemas	82
3.3.1.2 Elisión de segmentos	84
3.3.1.3 Alternancias vocálicas en los préstamos	84
3.3.1.4 Alternancia consonántica.....	85
3.3.1.5 Adición de fonemas	86
3.3.1.6 Inclusión del fonema glotal	86
3.3.1.7 Cambio de tono-accentual en secuencia de vocales	88
3.3.2 Fenómenos gramaticales.....	88
3.3.2.1 Adición de prefijos	88
3.3.2.2 Adición de sufijos.....	89
3.3.3 Errores gramaticales, un patrón consistente.....	91
3.3.4 Casos de habla reportada.....	92
Capítulo 4. Reflexiones finales.....	94
4.1 Frecuencias y relevancia semántica de los préstamos.....	94
4.2 Estrategias de adaptación fonológica y gramatical.....	98
4.3 Elementos de integración profunda al sistema gramatical zapoteco .	103

4.4 Diferencias de préstamos en la oralidad infantil de niños zapotecos del Istmo: narraciones vs conversación..... 106

4.5 Limitaciones 107

Referencias bibliográficas..... 108

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Índice de tablas

Tabla 1. Nivel de escolaridad de los padres de los participantes de esta investigación.....	58
Tabla 2 . Ocupación de los padres de los participantes de esta investigación.....	59
Tabla 3. Lengua materna de los padres de los participantes de esta investigación	59
Tabla 4. Bienes materiales en el hogar que influyen en la producción de narraciones.....	60
Tabla 5. Tabla general de la cantidad de préstamos en las narraciones y conversaciones para toda la muestra.....	70
Tabla 6. Préstamos por categoría gramatical en las narraciones y conversaciones para toda la muestra	71
Tabla 7. Número de tokens en la categoría gramatical “nombre” presentes en el corpus de préstamos (1)	73
Tabla 8. Número de tokens por categorías gramaticales presentes en el corpus de préstamos (2)	75
Tabla 9. Total de préstamos básicos y culturales en el corpus	77
Tabla 10. Préstamos resignificados en el corpus analizado.....	77
Tabla 11. Préstamos analizados según su nivel de integración en la lengua	79
Tabla 12. Préstamos analizados por nivel de integración (fonológica y gramatical)	81
Tabla 13. Fenómenos fonológicos y gramaticales identificados en el corpus de préstamos.....	82
Tabla 14. Vocales del fonema glotal	87

Índice de imágenes

Imagen 1. Identificación de préstamos sin acomodo fonológico o morfosintáctico	61
Imagen 2. Identificación de préstamos con acomodo fonológico o morfosintáctico.	62
Imagen 3. Selección de emisions con narraciones.	63
Imagen 4. Selección de emisiones con discurso conversacional.	63
Imagen 5. Clasificación de préstamos por función gramatical.....	64
Imagen 6. Clasificación de préstamos según su tipología: básicos y culturales. ..	65
Imagen 7. Identificación de préstamos con resignificación en di'dxazá.....	65
Imagen 8. Valoración de préstamos: totales y parciales.	66
Imagen 9. Revisión de fenómenos en la adaptación de préstamos.	67
Imagen 10. Ordenamiento de préstamos por número de tokens.	67
Imagen 11. Representación de las alternancias vocálicas que ocurren en los préstamos.....	85

Agradecimientos

Los logros académicos como este deben gozarse y compartirse con los familiares, amigos y con todas aquellas personas que abonaron a que sea posible, pero lo más importante es ser agradecidos desde el corazón.

En primera instancia, agradezco a la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), a la Facultad de Filosofía (FFi) y a la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe (MEAEB) por abrir sus puertas a los que deseamos realizar nuestros estudios profesionales, por reconocer la diversidad cultural y lingüística de la comunidad estudiantil, por ser cada vez más incluyentes y brindar educación de calidad; de igual manera al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por hacer posible que muchos estudiantes contemos con las facilidades económicas para seguir estudiando y lograr nuestras metas.

Agradezco enormemente a mi director el Dr. Pedro David Cardona Fuentes y a la Dra. Karina Hess Zimmermann, por su guía, tiempo y profesionalismo demostrado durante el proceso de elaboración de esta investigación, infinitas gracias. De igual manera, agradezco a mis profesores de la MEAEB por su enseñanza y acompañamiento a lo largo de la maestría.

De manera muy especial y de rodillas agradezco a mi madre, a la señora Luisa Jiménez Reyes, por ser mi fuente de fortaleza, por su amor y apoyo incondicional a pesar de la distancia y las adversidades. Nadxie'e li'i ne idubi ladxedua' ña'a hui'ne (Te quiero con todo el corazón madre mía).

También mis agradecimientos especiales van para mi padre, el señor Jacinto Vicente Ramírez (Q.E.P.D). Gracias por las palabras que desde niño me inculcaste, pues quedaron grabadas en mi mente y cada día procuro que así sea. Sé que estarías muy orgulloso de mí como ser humano y como profesionista. Te extraño y te quiero.

A mis hermanas Lesvia Vicente Jiménez y Adriana Vicente Jiménez. Gracias por todos los momentos compartidos, por las risas, las alegrías y las sorpresas, sé que siempre estarán ahí para brindarme su apoyo. Las querré siempre.

Finalmente agradecido con la vida, por sus lecciones y enseñanzas, por los momentos de dicha y gozo, por forjar mi carácter y por permitirme llegar hasta el día de hoy.

Dirección General de Bibliotecas UAO

Resumen

El contacto entre lenguas y el desplazamiento lingüístico pueden ser estudiados desde diferentes perspectivas. Una de ellas apunta a la caracterización de actitudes de los propios hablantes hacia las lenguas; otra de las perspectivas apunta hacia los estudios centrados sobre la evidencia lingüística desde las producciones de habla espontánea. El habla *elicitada*, la alternancia de código y los préstamos lingüísticos son algunos ejemplos del tipo de fenómenos que pueden ser explorados desde las formas comunicativas funcionales en una comunidad de habla (Gómez, 2007). El presente trabajo de investigación presenta aproximaciones descriptivas y exploratorias al fenómeno de los préstamos lingüísticos del español presentes en el zapoteco del Istmo hablado en la comunidad de Rancho Llano, agencia del municipio de San Blas Atempa, Oaxaca. Participaron niños y niñas de entre 6 y 8 años de edad, todos hablantes nativos del zapoteco del Istmo y con algún grado de dominio del español. El instrumento de obtención de los datos se basó en la propuesta metodológica de Peterson & McCabe (1983). Los resultados muestran que, de 13,301 palabras que componen el corpus, 1,948 de ellas son préstamos presentes en narraciones y en conversaciones, que vistos en porcentaje, el 28.0% de las palabras emitidas por los niños y niñas son préstamos. Finalmente se abordan las reflexiones finales que conciernen a los procesos de *prestabilidad* que ocurren en el zapoteco del Istmo.

Palabras clave: préstamo lingüístico, narraciones infantiles, di'dxazá (zapoteco del Istmo).

Abstract

The contact between languages and linguistic displacement can be studied from different perspectives. One of them points to the characterization of the attitudes of the speakers themselves towards languages; another perspective points to studies focused on linguistic evidence from spontaneous speech productions. Elicited speech, code alternation and loan words are some examples of the type of phenomena that can be explored from functional communicative forms in a speech community (Gómez, 2007). This thesis presents descriptive and exploratory approaches to the phenomenon of Spanish loans present in Isthmus Zapotec spoken in the community of Rancho Llano, agency of the municipality of San Blas Atempa, Oaxaca. Children between 6 and 8 years old participated, all native speakers of Isthmus Zapotec and with some degree of Spanish proficiency. The instrument for obtaining the data was based on the methodological proposal by Peterson and McCabe (1983). The results show that, out of 13,301 words that make up the corpus, 1,948 are loans present in narratives and in conversations; seen as a percentage, 28.0% of the words issued by children are loans. Finally, the final reflections concerning the lending processes that occur in Isthmus Zapotec are addressed.

Keywords: linguistic loan, children's stories, Isthmus Zapotec.

Introducción

La vinculación de los hallazgos de los estudios sobre el desarrollo lingüístico con las prácticas formativas en el área de lengua en las escuelas de educación primaria es una necesidad que debería ser primordial (Barriga,2002). Para el profesorado de todos los niveles educativos debería ser una prioridad ofrecer prácticas educativas que se acoplen a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; por lo tanto, conocer las realidades del desarrollo lingüístico en que viven los estudiantes (principalmente niños) durante su trayecto escolar se convierte en un proceso que no debería omitirse o mirarse de manera superficial.

En el caso de las lenguas amerindias, los estudios e investigaciones sobre los procesos de adquisición y socialización del lenguaje han ido en aumento, pero los estudios sobre el desarrollo lingüístico y lo que ocurre en los años escolares son escasos. El desarrollo inicial de la cultura escrita representa un reto para los idiomas amerindios al buscar la inclusión de éstos en espacios escolares como medio de instrucción y como objeto de estudio. Al no contar con un código textual que les permita desarrollar soportes escritos y por ende una cultura escrita, el paso de lo oral a lo escrito sería irrelevante.

Los registros de habla adulta son considerados como el referente más recurrente en el contacto de lenguas, sin embargo, la población infantil también puede considerarse como un recurrente frecuente, pero debido a que este grupo de edad es considerado en un estado de “lenguaje en construcción”, las posibilidades de investigación de los fenómenos del contacto de lenguas se han visto limitadas.

En este sentido, se ha prestado especial atención a cierta comunidad infantil zapoteca del Istmo de Tehuantepec. La exploración de los préstamos del español que se aborda en la presente investigación, pretende aportar pistas para conocer los mecanismos por los cuales el idioma dominante comienza a integrarse en las nuevas generaciones de hablantes del zapoteco del Istmo. Los dominios y categorías gramaticales en que los préstamos tengan mayor presencia, pueden ser

útiles para la planificación de estrategias de fortalecimiento de la enseñanza de la lengua, prestando especial atención en conceptos y formas comunicativas en las que el zapoteco revele un desplazamiento por el uso del español. Tales estrategias incluirían acciones como la creación de vocabulario especializado, la formación de neologismos ligados a conceptos de uso cotidiano, así como la estructuración de procedimientos de adaptación fonológica (Pérez, 2015).

El estudio de los préstamos en el habla infantil zapoteca permitirá establecer contrastes con estudios posteriores sobre el contacto en la edad adulta, en donde se espera la consolidación de los préstamos, pero de los que poco se sabría en cuanto al proceso de integración en el discurso. De esta manera, se espera ofrecer una serie de aproximaciones que ayuden a entender la naturaleza de los préstamos en cuanto a su categoría gramatical, las formas de sustitución y los bloques que sustituyen, la frecuencia con la que ocurren y la función que tendrían en el discurso, focalizando principalmente los cambios en las estructuras de la lengua receptora.

El presente trabajo de investigación consta de cuatro capítulos. El primero se centra en dar la definición de préstamo y de dar a conocer la tipología de los préstamos, así como presentar los planteamientos teóricos y los estudios previos a este en lenguas amerindias y como caso particular en el zapoteco del Istmo. De igual manera se presenta la definición, la tipología y las características propias de una narración y se da cuenta de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje.

El segundo capítulo describe el procedimiento acordado para la ejecución de la investigación. Expone las motivaciones para la determinación del tema de estudio, da a conocer el contexto de trabajo, presenta las preguntas de investigación, así como el objetivo general y brinda una descripción sobre el esquema de análisis de los datos.

El tercer capítulo presenta los resultados obtenidos del análisis. Como primer punto y con base en los resultados, da respuesta a las preguntas de investigación

y cumple con el objetivo planteado al inicio de la investigación. Como segundo punto expone los fenómenos presentes en los préstamos al ser adaptados al sistema lingüístico del zapoteco y como tercer punto expone los nuevos hallazgos relacionados a los niveles de adaptación de los préstamos.

El cuarto capítulo presenta las reflexiones finales sobre la frecuencia y la relevancia semántica, sobre las estrategias de adaptación fonológica y gramatical de los préstamos; menciona los elementos de integración profunda al sistema del zapoteco, es decir, palabras cuya integración data desde la época colonial. Asimismo presenta las diferencias encontradas entre narración y conversación, y finalmente reporta las limitaciones que se tuvieron para esta investigación.

Capítulo 1. Préstamos lingüísticos y su contextualización en el zapoteco del Istmo

1.1 Hacia una definición de préstamo lingüístico

La noción de *préstamo* en un idioma puede ser acotada a la introducción de elementos lingüísticos externos a una lengua dada. Estos componentes que son “prestados” de una lengua a otra suelen abarcar diferentes niveles o aspectos; lo más común es que estén fuertemente conectados con bloques de contenido y significado de gran impacto para la comunicación, por lo que algunas categorías como los sustantivos, adjetivos o verbos tendrán mayor recurrencia a transitar de un idioma a otro (Thomason & Kaufman, 1988), aunque estas recurrencias estarán sujetas a factores como la función referencial de la lengua y el vínculo entre rasgos culturales (Appel y Muysken, 1990). En el sentido anterior podríamos observar que otras categorías gramaticales aportan también elementos transferibles, pero su frecuencia de traslado no suele ser alta; tal sería el caso de morfemas que puedan ser productivos para flexionar verbos o construcciones de significado complejo o aglutinante como las codificaciones de posesión en diversas lenguas del mundo.

La forma en que un préstamo toma lugar en una lengua receptora nos permite observar pautas en torno a cómo estas partículas se adaptan o contextualizan y las implicaciones que estos procesos tienen respecto de cambios estructurales de mayor impacto entre los idiomas de contacto. La valoración de esta continua adaptación ha dado pie a que algunos autores distingan entre la noción de *préstamo* y *alternancias de código*¹. Poplack (1980) resalta la necesidad de que las partículas prestadas pasen por una adaptación multinivel, que incluiría aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos; sin embargo, es de reconocerse que no todos los vocablos o construcciones prestadas tendrían que adoptar automáticamente cambios en estos tres niveles del idioma. Muchos de los préstamos se ‘acomodan’

¹ Se conoce como *alternancia de código* a todas las producciones que no cumplan con los tres niveles de adaptación: fonológico, morfológico y sintáctico (Poplack, 1980).

de manera natural al contexto de producción sonora, haciendo que las emisiones suenen a la lengua receptora, pero esto no conecta directamente con la integración natural y funcional de morfemas o mucho menos a los acomodados sintácticos esperados por el orden de constituyentes de las lenguas presentes en el escenario comunicativo. En este sentido, Poplack (1980) reconoce como alternancias de código a todas las producciones que cumplan con la adaptación en los tres niveles citados.

Los denominados “extranjerismos” serían considerados formalmente como un tipo de alternancia de código en términos de Poplack (1980), puesto que carecen justamente de adaptación fonológica. Esta situación se deja en evidencia por autores como Myers-Scotton (1993), quien aporta evidencia de procesos en los cuales las alternancias podrían tener acomodados en los niveles señalados por Poplack (1980), destacando principalmente aquellos que tienen que ver con la dinámica de adaptación morfosintáctica, cuya naturaleza suele ligarse fuertemente hacia los préstamos.

1.1.1 Tipologías de préstamos

Los estudios clásicos de préstamos lingüísticos encuentran en el trabajo de Haugen (1950) uno de los soportes más relevantes en la categorización de partículas y bloques de contenido prestado. Los procesos de incorporación de los préstamos responderán, según Haugen (1950), a dos grandes dinámicas: por un lado, la *sustitución* del contenido y, por otro, la *importación* de la misma información. La *sustitución* implica reemplazar un elemento del idioma A con un elemento del idioma B, pero respetando el patrón de la estructura de la lengua receptora, mientras que la *importación* implicaría alterar el patrón del idioma receptor a través de elementos de la lengua de contacto (Appel & Muysken, 1990; Haugen, 1950). La combinación de estas dinámicas en los diferentes niveles de las lenguas que utilizará el hablante para comunicarse en un contexto multilingüe definen en gran manera las propiedades que Haugen (1950) conceptualiza para su tipología, la cual abarcaría:

- 1) *Préstamos básicos*: es el esquema más frecuente de partículas introducidas en una lengua receptora. Implica la llegada de elementos que provienen de la lengua de contacto y son partículas que no se adaptan al contexto de la lengua que recibe el cambio (sustitución). En términos de Poplack (1980) serían válidas aquí tanto las integraciones parciales como las totales en los múltiples niveles del idioma.
- 2) *Préstamos*: en este tipo de procesos existe sustitución e importación; constituyen una especie de “medio préstamo” o híbrido (Appel & Muysken, 1990). En estos casos la partícula prestada suele adaptarse a la estructura funcional del idioma receptor y sustituye a un elemento existente o del que se carece. En el di'dxazá², se puede observar en el caso de:

<i>Pelota</i>	<i>hui'ni</i>
N.Pelota	Adj.pequeño
“Pelotita”	

En el ejemplo de arriba se observa que el elemento ‘pelota’ es importado desde el español, pero se integra a la composición nominal del di'dxazá, en el sitio que ocuparía un nombre base de la lengua receptora; adicionalmente su integración deja ver que se adquiere la función prototípica de los sustantivos zapotecos al vincularse a una partícula adjetival.

- 3) *Calcos o traducciones de préstamos*: existe una importación pero ésta se da a nivel de significado no en términos de partículas prestadas. Es así que se considera un préstamo semántico, el cual es recreado en la lengua receptora con elementos de esta misma. Esta circunstancia de “reconstrucción nativa” del concepto de fondo lleva a pensar en un procedimiento de calco o

² El di'dxazá también se le conoce como zapoteco del Istmo y zapoteco de la Planicie Costera (INALI, 2008), pero en esta tesis se opta por referirse a la lengua por su nombre originario.

traducción literal (Appel & Muysken, 1990). En el di'dxazá podemos considerar el ejemplo de:

Bindxa'pa yo'xho
N.Señorita Adj.vieja
“solterona”

La clasificación descrita por Haugen (1950) y retomada por Appel & Myusken (1990) deja entrever una complejidad latente en el tipo de recursos prestados entre idiomas. A la gradación de los niveles de integración identificados por Poplack (1980) pueden sumarse las diferentes configuraciones de las funciones referenciales que tendrían los préstamos y que ya se vislumbraban a partir de las nociones de importación y sustitución propuestas por Haugen (1950).

Appel & Myusken (1990) destacan el valor de la clasificación de Haugen (1950) al ofrecer un contraste con la tipología esbozada por Albó (1970) en la cual se retoma la dinámica de sustitución y se añade la correspondiente a un proceso de adición en la lengua base. El acto de sustituir refiere a la entrada de una partícula prestada en el lugar de una que ya existe en el idioma receptor; la adición, en contraparte, se relaciona con la categoría de calcos o traducciones de Haugen (1950); en este sentido la reinterpretación estructural nativa a partir del préstamo de significado es vista por Albó (1970) como un procedimiento de enriquecimiento.

1.1.2 Préstamos y su integración en la lengua receptora

Myers-Scotton (1993) apunta también algunos parámetros para el reconocimiento de la forma en que los préstamos se recrean en el lexicón del hablante bilingüe. Mientras que los préstamos parecen arraigarse de manera mucho más fuerte al lexicón del hablante, las alternancias parecen dar cuenta de un procedimiento de selección de contenido lingüístico que llena un vacío de significados en la lengua receptora o matriz. Esta dicotomía permite postular que los préstamos tendrán un mayor peso de “recurrencia”, mientras que las alternancias tenderán a ser más esporádicas. De esta manera podemos vislumbrar que en la mente del hablante el

préstamo existe como referente consolidado de una entidad, a diferencia de la alternancia que representa una selección de contenido con cierto grado de aleatoriedad. Aunque la recurrencia en que un vocablo se presenta es compleja de valorar, Myers-Scotton (1993) propone cuantificar al menos tres apariciones en una misma conversación como un ejemplo de un referente que puede ser considerado como de alta frecuencia, lo que probablemente derivaría en la constitución de un préstamo.

Myers-Scotton (1993) aporta ciertas orientaciones para caracterizar los tipos de préstamos según el origen que éstos tengan para con la lengua receptora. Es así que distingue entre préstamos *culturales* y *básicos*. Los primeros se relacionan con aquellas entidades que se presentan como nuevos referentes para la cultura y lengua matriz. Son elementos léxicos que por el contacto cultural o los avances tecnológicos llegan al repertorio de la lengua en cuestión y no encuentran una manera directa de ser nombrados, ante lo cual generan un vacío que tiene que ser llenado y la estrategia más rápida para solucionar este espacio es la atracción del préstamo que nombra a dicha entidad. Los préstamos básicos, por otro lado, dan cuenta de un tipo de selección de contenido lingüístico que no se liga a un vacío de significados en la lengua receptora, sino que tiene que ver más con el uso de partículas que aportan “prestigio” o sentido de pertenencia a las emisiones del hablante. Muchos de estos vocablos o construcciones podrían ser expresados en la lengua receptora, pero son sustituidos por razones que rebasan las motivaciones estrictamente técnicas del acomodo lingüístico.

El anclaje temporal de los préstamos tiene también implicaciones en el grado de integración de éstos en la lengua matriz. Así entre más antiguo sea el préstamo habrá mayor probabilidad de que cumpla con las tres condiciones de adaptación sugeridas por Poplack (1980), en cuyos casos hablamos entonces de un préstamo *consolidado*, que muchas veces puede ser asumido como un término “lexicalizado” del cual los hablantes pudieran identificar pocos precedentes en su composición u origen.

1.1.3 El estudio de los préstamos en lenguas amerindias

Los fenómenos de contacto lingüístico en lenguas amerindias han contado con aproximaciones que indagan sobre la influencia que tienen los idiomas dominantes sobre las lenguas, así como las relaciones entre las mismas agrupaciones lingüísticas indígenas. En este sentido, el estudio de préstamos y cambio de códigos ha sido una de las temáticas de mayor recurrencia en la investigación de lenguas en contacto.

Los préstamos del español a las lenguas indígenas de América han sido revisados desde los años setentas, siendo el trabajo de Albó (1970) un aporte pionero que no solamente estableció pautas generales para la categorización de préstamos en complemento de la teoría general enunciada por Haugen (1950), sino que también funcionó como un modelo sistemático para generar las primeras aproximaciones al contacto del español con los idiomas indígenas del continente americano.

El análisis de los préstamos lingüísticos, así como el cambio de código, han sido abordados en trabajos posteriores desde lenguas de otras regiones de América. En México, Lastra (1994), Hekking & Myusken (1995) y Hekking y Bakker (2010) realizaron descripciones sobre el contacto del español con el otomí de las regiones de Hidalgo y Querétaro. Por su parte, Gutiérrez (1998a), ha desarrollado desde finales de los años noventa una amplia gama de estudios sobre el contacto de las lenguas del Istmo veracruzano con el español, destacando particularmente los trabajos vinculados al popoluca y al zoque hablado en el sur de Veracruz; Flores (2012) y Miller (1997) han explorado las relaciones de contacto del náhuatl con el español mexicano, tanto desde escenarios contemporáneos de intercambio en donde se analizan la naturaleza de las interferencias mutuas en la oralidad del nahuátl del Alto Balsas en Guerrero (Flores, 2012), así como en etapas tempranas de contacto con lenguas ubicadas en el noroeste de México (Miller, 1997).

Entre los años 2004 y 2008 un equipo del Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, liderado por Martin Haspelmath y Uri Tadmor,

desarrollaron el *Loanword Typology Project* (LWT), el cual incluyó aportes de 41 lenguas del mundo que exploraban sistemáticamente la presencia de préstamos en una colección de listas que abarcaban 1460 entradas distribuidas en 24 campos semánticos (Haspelmath, 2009). Los objetivos del proyecto incluían el establecimiento de una escala de “capacidad de préstamos” para los significados léxicos, la cual permitiría predecir la edad o periodo desde el que la palabra podría haber sido trasladada de una lengua a otra, las categorías temáticas o gramaticales de mayor prestabilidad, así como las motivaciones posibles que habrían de llevar a la elección de términos “prestados” por encima de cualquier otra opción de recreación del significado en la lengua receptora. En el LWT tuvieron presencia 10 lenguas amerindias: yaqui, otomí, tsotsil (México); q’eqchi’ (Guatemala); saramaccan, kali’na (Surinam); quechua (Ecuador); hup (Brasil); wichí (Argentina) y mapudungun (Chile). Los porcentajes de préstamos reportados en estos idiomas oscilaron entre el 11% (otomí) al 42% (saramaccan)³. Si bien este proyecto proporciona una interesante y valiosa revisión del efecto de los préstamos en las lenguas del mundo desde un perfil tipológico, también es cierto que deja abiertas muchas posibilidades para la exploración de este fenómeno de contacto en un entorno de comunicación funcional, que extienda la caracterización de los préstamos más allá de la disponibilidad léxica, puesto que iniciativas como estas nos ofrecen un panorama de “lo que se sabe o se asume” prestado, pero despeja pocas interrogantes acerca de su impacto en las interacciones de habla espontánea. De esta manera desconocemos la recurrencia en la que los elementos prestados se dan en una comunidad de hablantes, así como las dinámicas de integración que evidentemente tienen en los diferentes niveles de la lengua. El planteamiento de proyectos de documentación basados en eventos comunicativos (Ferreira, 2018) que posibiliten la constitución de corpus con soporte de fuentes orales y escritas,

³ Otomí (11%), Hup (12%), Q’eqchi’ (15%), Wichí (16%), Kali’na (16%), Tsotsil (17%), Mapudungun (24%), Yaqui (27%), Quechua (30%), Saramaccan (42%).

darán sin duda nuevas opciones para el estudio de fenómenos lingüísticos in situ, entre ellos los ligados a dinámicas de contacto, como lo son los préstamos.

El LWT también permitió extender la discusión de las relaciones de contacto entre las lenguas, considerando no solo los vínculos entre las lenguas políticamente fuertes y las minoritarizadas, sino también aquellas conexiones que podrían ir de lenguas minoritarias hacia lenguas de poder, así como entre lenguas minorizadas. Estas “otras” vías de contacto que representan también esquemas poco explorados para el tránsito de préstamos, han sido revisadas por diversos autores en el panorama amerindio (Tremblay, 2007; Hekking y Bakker 2010; Gómez, 2008; Gómez, 2007).

El traslado de préstamos desde lenguas indígenas hacia el español recibió especial atención a principios del siglo XXI. Uno de los trabajos más importantes bajo este enfoque es el de Tremblay (2007), quien ofrece una revisión global de la presencia de “voces indoamericanas” en el español ibérico y su posible transición hacia variedades americanas del castellano. Su trabajo se sustenta principalmente en búsquedas de corpora, tanto desde una perspectiva histórica considerando el Corpus Diacrónico del Español (CORDE), como una revisión contemporánea desde el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). La autora reconoce una evolución de las formas de integración de los préstamos desde los periodos coloniales hasta la época actual; sin embargo, destaca que la influencia de estos elementos no resulta relevante en función del crecimiento posible del vocabulario castellano a partir de su contacto con la diversidad de lenguas nativas con las que pudo haberse encontrado en el continente americano. De esta manera se reconoce el enriquecimiento del repertorio léxico del español en contacto, pero se minimiza el efecto funcional de “lo prestado”. Este análisis ofrece pautas para pensar en la importancia de valorar los préstamos en un contexto de recreación comunicativa natural, al cual puede llegarse eficazmente desde la lingüística de corpus. No obstante, este acercamiento no es posible en las lenguas amerindias que no cuentan con corpus de referencia. Si bien existen colecciones importantes en

archivos de datos, estos suelen tener accesos limitados y se constituyen muchas veces como buenas fuentes de registros en bruto, pero no como repositorios disponibles para consultas o búsquedas automatizadas sobre texto transcrito.

Por su parte, Hekking y Bakker (2010) analizan el contacto entre las lenguas otomí y español desde una dinámica bidireccional. Con la finalidad de indagar en la influencia del español en el otomí analizan un amplio corpus de *tokens* (100,541), mientras que para explorar la relación del contacto del otomí al español analizan narraciones⁴ de 35 hablantes bilingües. Los autores reportan un consistente cambio en la estructura del español hablado por miembros de la comunidad otomí. Así, se detectaron muchas desviaciones lexicales, particularmente en el uso de preposiciones; a nivel morfosintáctico destacaron desviaciones relacionadas con la concordancia, mientras que a nivel sintáctico los cambios fueron menores (Hekking y Bakker, 2010). La presencia de préstamos de la lengua otomí en el español de los bilingües fue escasa, siendo el aspecto más destacable el uso diferente que se le otorgaba a las preposiciones, asignando una función léxica de sentido distinto al original en el español estándar. Este trabajo aporta evidencias en cuanto a las asimetrías del contacto bidireccional entre lenguas indígenas y el español. En este sentido los mismos autores destacan los altos porcentajes de préstamos del español hacia el otomí (entre 48.1% de préstamos funcionales y 51.9% de préstamos lexicales), marcando estas proporciones una situación diametralmente opuesta a lo que ocurría con los elementos prestados en dirección otomí-español. De esta manera podemos confirmar que el contacto es evidente, pero si observamos las posibilidades de enriquecimiento léxico en un escenario de contacto bidireccional, como el que se asume que ocurre en muchas comunidades amerindias, lo cierto es que la tendencia en la presencia de los préstamos es muy desigual, pues suele haber mayor cantidad de elementos prestados hacia las lenguas amerindias. En consecuencia, puede observarse que el trabajo de Tremblay (2007) parece

⁴ El instrumento utilizado para la obtención de las narraciones fue la secuencia de imágenes del cuento "Frog where are you?" de Mercer Mayer (1969).

confirmarse al menos en cuanto al contacto otomí-español reportado por Hekking y Bakker (2010).

El factor de regionalización de los préstamos de lenguas indígenas al español ha sido posiblemente uno de los aspectos que reflejan en mayor medida las formas de difusión de los vocablos prestados. Esto implica que una lengua como el di'xazá aportará términos hacia el español istmeño y no necesariamente hacia el "español mexicano" en general, salvo en contextos en que la difusión de los préstamos se haya extendido temporal y espacialmente. En su trabajo, De La Cruz (2006) describe esta práctica de traslados léxicos desde el di'xazá al español hablado en la región del Istmo de Tehuantepec; su trabajo se postula como una contrapropuesta que delinea la influencia del di'xazá en la lengua castellana, a lo descrito por Andrés Henestroza en su histórico discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Lengua que versaba sobre los hispanismos en el di'xazá (Henestroza, 1965). De La Cruz (2006) discute las diferencias en la escala de difusión de los préstamos del di'xazá con respecto a casos de otras lenguas en donde el uso de elementos provenientes de lenguas indígenas ha alcanzado mayor dispersión, particularmente los nahuatlismos que transitaron hacia el español y desde éste hacia otros idiomas. Los ejemplos aportados incluyen construcciones contemporáneas comunes entre variantes zapotecas como las del Valle e Istmo, arcaísmos rescatados del vocabulario colonial de Fray Juan de Córdova, así como vocablos ligados a formas léxicas de dialectos del di'xazá. En todos los casos el autor remite los hallazgos a la disponibilidad y uso general que de ellos se hace entre las comunidades de hablantes, sin aportar evidencia lingüística de frecuencias o uso funcional específico en datos de corpus o textos aislados.

Finalmente, puede observarse que los préstamos entre lenguas indígenas han sido un tema de poca exploración. En respuesta a esta situación, el proyecto LWT, consideró entre sus variables de caracterización de préstamos a las lenguas de origen, que en muchos casos no solamente remitían hacia idiomas políticamente fuertes, sino también a elementos provenientes de agrupaciones lingüísticas de

minoría que en algún sentido estuvieron en contacto con la lengua en cuestión. Los vocabularios reportados en el LWT para las lenguas mexicanas, otomí (Hekking y Bakker, 2010), tsotsil (Brown, 2009) y yaqui (Estrada, 2009), dan evidencia de préstamos provenientes del náhuatl, cuya probable época de transferencia precedería a la etapa colonial a la cual remiten gran parte de las fuentes de referencia consideradas para las evaluaciones de edad probable de los préstamos en los análisis de este proyecto.

La recurrencia a encontrar préstamos del náhuatl entre las lenguas mexicanas ha sido descrita también en los trabajos de Bartholomew (2000) para el otomí, Gutiérrez (1998b) para el zoque y Miller (1997) para lenguas del noroeste. En los tres casos se esboza la hipótesis de un mecanismo de prestabilidad recíproco, en donde no solo el náhuatl impactó a las lenguas locales de las regiones citadas, sino que esas lenguas también influenciaron, probablemente en menor medida⁵, a las variedades nahuas de contacto, derivando en una apropiación funcional de los préstamos, reflejada en muchos casos en la lexicalización de los términos; este último factor permite configurar una tendencia de prestabilidad temprana para los repertorios de préstamos entre lenguas indígenas y parece terminar de confirmarse con la carencia de elementos prestados de reciente transferencia, los vacíos léxicos contemporáneos tenderían a ser llenados por el español.

1.1.4 Los préstamos en las lenguas zapotecas

Los estudios de préstamos en las lenguas zapotecas han abarcado las cuatro grandes áreas con presencia de variedades de esta agrupación lingüística: Valles Centrales con el trabajo de Fernandez (1965) en Mitla, Smith-Stark (2007) en San

⁵ Los cambios reportados por Gutiérrez (1998b) dan cuenta de adaptaciones fonológicas en el *zoqueano* que estarían estrechamente ligadas a rasgos del náhuatl. Se incrementaron, por ejemplo, las cantidades de vocablos con vocales cortas y largas en la estructura bisilábica de los tipos CVCV(C) y CV:CV (C). En contraparte, en los vocablos del náhuatl no se reportan cambios inducidos a nivel fonológico por el contacto con el zoque.

Baltasar Chichicapan y muy recientemente Galant y González (2018) para Santa Ana Zegache; Sierra Sur, con los trabajos de Operstein (2004) en Santa María Zaniza, Sicoli (2005) en Santa María Lachixío y Valenzuela (2010) en Santa María Tonameca-Pochutla; Sierra Norte con el trabajo de Teodocio (2012) para la variedad de Betaza; finalmente el di'dxazá del Istmo de Tehuantepec con los trabajos de Henestroza (1965) y Pickett (1992). Estos últimos trabajos serán descritos con mayor detalle en la siguiente sección, la cual se enfocará en ofrecer un panorama detallado de los préstamos en el di'dxazá.

La mayor parte de los trabajos sobre los préstamos en la agrupación lingüística zapoteca han ofrecido una descripción asincrónica de la integración de los mismos, así como una aproximación de su impacto a nivel fonológico, tomando en cuenta aspectos como el tono y las alternancias/adaptaciones del inventario consonántico y vocálico. La caracterización que se realiza con foco en la historia fonológica y léxica, no solo aporta datos relevantes para la comparación estructural de las lenguas en contacto, sino que también permite generar hipótesis sobre la dispersión de los cambios, sentando bases para la dialectología sincrónica y diacrónica de los grandes bloques de variedades zapotecas (Smith-Stark, 2007).

El trabajo más relevante por su aportación integral a la discusión del contacto zapoteco-español desde los préstamos léxicos, es probablemente el de Smith-Stark (2007) para la variante de Chichicapan en los Valles Centrales de Oaxaca. El autor trabaja con una amplia base de datos, constituida principalmente por datos de elicitación que se recopilaron a través del Proyecto para la Documentación de las Lenguas de Mesoamérica (PDLMA). Smith-Stark (2007) aporta datos importantes sobre la influencia mutua zapoteco-español desde aspectos del sistema de sonidos que particularmente se centran en cambios del inventario consonántico y vocálico⁶.

⁶ Estos rasgos son reportados de igual forma por Fernández (1965) para el zapoteco de Mitla, también perteneciente al Valle de Oaxaca. La diferencia más notable entre este trabajo y el desarrollado por Smith-Stark (2007) radica en que lo descrito para Mitla incluye reflexiones en torno

Su revisión alcanza también a procesos como ajustes fonotácticos o la identificación de formas dialectales del español como fuentes emisoras de los préstamos. La investigación se complementa de manera vasta con información relativa a la forma en que los préstamos se dan en etapas tempranas de contacto con el español, remitiendo a fuentes históricas como el vocabulario de Juan de Córdova o hallazgos en documentos coloniales; así mismo se ofrece una revisión de los probables aportes del zapoteco al español, en donde se apunta la necesidad de valorar estos préstamos en función del castellano local, puesto que la difusión de los vocablos no se ha extendido sistemáticamente hacia el español mexicano en general.

Los trabajos de Operstein (2004), Sicoli (2005), Teodocio (2012) y Galant & González (2018) asignan desde su variante de estudio una especial atención al contacto en el sistema de sonidos, siguiendo la línea trazada por Fernández (1965) y Smith-Stark (2007), siendo el trabajo de Sicoli (2005) el que más se distancia de las reflexiones únicamente estructurales y el que ofrece también una revisión al perfil bilingüe de los hablantes, así como una discusión en torno a un “continuo” de préstamos que responda precisamente a las situaciones históricas de contacto multilingüe, por lo que la investigación tiende a ser claramente de corte diacrónico comparativo. El esquema de evaluación aplicado por Sicoli (2005) para establecer el proceso de préstamo de los términos analizados reconoce la necesidad de caracterizar un continuo que vaya desde “lo claramente prestado” hasta la “ausencia de evidencia de préstamo”, tal como se ejecutaría años después en la escala general de evaluación planteada para el proyecto LWT⁷ (Haspelmath, 2008).

Finalmente, Galant & González (2018) ofrecen una sistemática evaluación y clasificación de préstamos para la variante del Valle de Oaxaca. Estudian los

a cambios inducidos por el procesamiento del tono y en el caso de lo descrito para Chichicapan se omiten por completo las menciones a este factor.

⁷ La investigación de Valenzuela (2010) es la única entre las reportados en este trabajo, que aplica la metodología del proyecto LWT para una lengua zapoteca, cabe destacar que el levantamiento de datos se realizó solo con un hablante en un contexto de migración.

parámetros de valoración de edad de los vocablos prestados que resultan de interés por remitirse a los cambios potenciales que se hallan en la evidencia lingüística, principalmente a nivel fonológico. La comparación que realizan con la evolución del español resulta controversial respecto de lo que Fernández (1965) y Smith-Stark (2007) advierten sobre la complejidad de recurrir a los cambios del español como un referente de cambio y contacto; a pesar de lo controvertido que puede resultar un esquema de evaluación como el planteado por los autores, resulta importante comenzar a explorar métodos mixtos que vinculen los datos sincrónicos con la evolución natural de las lenguas en contacto.

Una crítica global hacia los trabajos hasta ahora comentados tendría que ver con la necesidad inaplazable de comenzar a abordar los fenómenos de contacto y especialmente los préstamos desde otros soportes de contenido que no sean la elicitación. Si bien esta proporciona una idea general acerca de la presencia de los elementos prestados, nos dice muy poco acerca del uso y funcionabilidad de los mismos. Así, la disponibilidad de este léxico desde los datos en aislado es útil como una aproximación panorámica, pero es necesario que estos datos sean contrastados en contextos comunicativos naturales, para lo cual hace falta una apuesta permanente por la constitución de corpus de referencia que no solo remitan a información léxica elicitada. Los desafíos del estudio de la lengua en contexto, derivaran muy probablemente en nuevos fenómenos por revisar, entre los cuales sería necesario considerar el papel que juegan aspectos como el tono y la entonación, que para el caso de idiomas otomangues, es sumamente necesario de atender.

1.1.5 Los préstamos en el di'dxazá

El contacto de lenguas en el di'dxazá del Istmo de Tehuantepec ha sido un área de poca exploración, lo cual resulta un tanto sorprendente al ser la variedad con mayor número de hablantes y con un desarrollo de la escritura mucho más prominente, no sólo entre las otras variantes zapotecas, sino de las lenguas mexicanas en general.

Los préstamos lingüísticos en y desde⁸ el di'dxazá han sido descritos en términos generales pero han carecido de un análisis específico y a profundidad en cuanto a los niveles de adaptación en la lengua. Los trabajos de Henestroza (1965) y Pickett (1992) han reportado el hallazgo de préstamos en la disponibilidad de léxico entre “los hablantes y comunidades de habla”. Sin embargo, los datos que ambos autores reportan no responden a dinámicas de elicitación como la mayoría de los trabajos para otras variantes, sino que solo se enfocan en proporcionar una categorización de los vocablos que a lo largo de su historia como hablante (Henestroza) y como investigadora (Pickett) escucharon, encontraron y registraron. A continuación se ofrece un panorama de los hallazgos de ambos autores:

Henestroza (1965) aborda la explicación de términos específicos del español que han sido difundidos ampliamente en el uso del di'dxazá, considerando que los vocablos prestados están estrechamente ligados a las necesidades de comunicación de la nueva vida mestiza. Las categorías esbozadas por el autor refieren a elementos de la habitación y la vida hogareña (*guzina* /*guzina*/, *mexa'* /*meʒaʔ*/, *bladu'* /*baduʔ*/); animales, frutas, productos y objetos traídos por los conquistadores (*berestiá* /*bere'stia*/, *xubastiá* /*zuba'stia*/, etc.); adjetivos calificativos aplicables a entidades humanas y que implicaban prejuicios raciales, morales, ponderativos y peyorativos (*Nñula* /*ɲɲula*/, *muxe'* /*muʒeʔ*/, *lugu'* /*luguʔ*/, etc.); nombres del santoral cristiano y gentilicios (*Chú* /*'tʃu*/, *Ché* /*'tʃe*/, *Lía* /*'lia*/, *Wuada'* /*wuadaʔ*/, etc.).

⁸ Los préstamos del di'dxazá al español istmeño han sido abordados por De La Cruz (2006). Sus hallazgos también remiten a vocablos identificados entre la comunicación cotidiana de los hablantes y retoma en muchos casos las propuestas de reconstrucción y rastreo histórico que Smith-Stark (2007) establece para la explicación de probables etimologías o rutas de contacto e introducción de préstamos.

Pickett (1992), por su parte, ofrece una categorización de préstamos mucho más específica⁹ en términos lingüísticos, la cual incluye:

1. Palabras que reflejan la historia de la fonética del español cuando fueron introducidas al di'xazá. Se refiere a aquellos vocablos que son considerados como parte de la terminología prestada en etapas tempranas del contacto entre las lenguas. La hipótesis trazada hace pensar que desde el español del siglo XVI hubo un cambio de sibilantes a fonemas lenis. La sibilante delantera paso a la lenis /z/ como en *uzina* /uzina/ "cocina", mientras que las de posición alveolar y palatal pasaron a /ʒ/, como en *mexa* /meʒa/ "mesa".
2. Cambios con ajuste requeridos por la estructura fonológica. Se incluyen en esta categoría fenómenos como: pérdida de la consonante final, como en *l'pue* /"pues", *lapi* /'lapi/ "lápiz", *lune* /lune/ "lunes"; pérdida de la "e" inicial, como en *scuela* /skuela/ "escuela", *speju* /spexu/ "espejo"; eliminación del hiato, considerando las secuencias de vocales /iya/ mantequilla a mantequiá /mante'kia/, - /óa/ canoa a canuá /ka'nua/ - /aé/ maéstro a maistru /maistru-/ /éa/ batéa a badiá /ba'dia/; presencia de "g" epentética, como en orilla a guriá /gu'ria/, anillo a ganíu /ga'niu/, avión a gavión /ga'bion/.
3. Palabras con pérdida de sílabas. En estos vocablos existe pérdida de algún segmento silábico y la posición en que esto ocurre puede ser diversa. Algunos ejemplos se encuentran en los casos de: *mosa* /mosa/ "hermosa", *male* /male/ "comadre", *so'pe* /soʔpe/ "zopilote". La mayoría de préstamos que podrían estar ligados a esta categoría integran también otros tipos de adaptación fonológica.
4. Palabras con cambios irregulares. Las palabras de esta categoría podrían ser consideradas como excepciones, ya que no se identifican otros vocablos que sistemáticamente integren el mismo tipo de cambios y en casos de

⁹ Es importante contextualizar que el trabajo de Henestroza (1965) no era una investigación de corte académico, sino un discurso (Los hispanismos en el idioma zapoteco) que fue leído durante su ceremonia de ingreso a la Academia Mexicana de la Lengua.

construcciones similares el patrón predominante sería otro. Algunos ejemplos serían: *butaka a butake* /butake/ (a-e), *Juan a fan* /fan/ | *jueves a feve* /febe/.

5. Palabras con cambios semánticos. Los vocablos que integran esta categoría reflejan una resignificación de la noción o entidad original respecto del uso final que se le da en la lengua receptora. La autora reconoce en estas palabras a un bloque de mucha recurrencia en el di'xazá. En ciertas ocasiones el nuevo significado que adquieren los préstamos puede estar ligado al mismo campo semántico de la noción de origen; sin embargo lo más común es que estos se utilicen para elementos distantes del uso prototípico. Algunos ejemplos serían: *welu* /welu/ para “abuelo” o “anciano”, *niño* /niño/ para “muñeco de juguete”, *tiro* /tiro/ para “ocasión”, *ora (hora)* /ora/ para “cuando”, *mantequilla* /mante'kia/ para “crema”.
6. Palabras incorporadas a la gramática por medio de prefijos. Se incluyen casos como los del uso de la partícula “na” en nombres de colores como en *naxiña'* /nazjɨaʔ/ “rojo”, *naquichi* /nakitʃiʔ/ “blanco”, *naya'se* /nayaʔse/ “negro”; o en adjetivos calificativos como en *namono* /namono/ “arreglado”, *nalisu* /nalisu/ “liso”, *nahuelu* /nawelu/ “envejecido”. También se incluye el uso de la partícula “p/pa”, como en *póra* /pora/ “¿qué hora?”, *padé* /pa'de/ “¿de dónde?”.
7. Palabras sin cambios notables. La autora ofrece un listado de palabras que identifica en el habla de los binnizá¹⁰ o zapotecos del Istmo y que aparentemente son usadas tal cual se emiten en el español, aunque también integra casos en los cuales el único cambio radica en la alternancia de la vocal final, la cual usualmente pasa de ‘o’ a ‘u’. Algunos ejemplos serían: pobre, café, pantalón, arete, jarra (como vocablos sin cambio); y caballo, libru, amigu, zapatu (como vocablos con la alternancia final de vocal).
8. Algunas construcciones verbales. En estos casos la autora congrega a las construcciones verbales que incluyen formas infinitivas del español, esto en sustitución de frases o elementos del propio di'xazá que expresarían la

¹⁰ Autodenominación de los zapotecos en su propia lengua.

misma idea o una aproximada. Los verbos en di'dxazá utilizados para este tipo de expresiones son *raka* /raka/ "acontecer" y *runi* /runi/ "hacer", el uso de /raka/ parece estar relacionado con aquellas acciones que en español se codifican en forma reflexiva con el sufijo "se", mientras que /runi/ es aplicable para casos en donde "se" no está presente. Algunos ejemplos serían: *raka arepentirbe* /raka arepentirbe'/ "él/ella se arrepiente", *runi crebe* /runi krebe/ "él/ella cree".

La clasificación ofrecida por Pickett (1992), en cierta forma, es la más vasta entre los estudios de préstamos que se han realizado entre las lenguas zapotecas. Los fenómenos que enlista incluyen procesos de adaptación fonológica, pero también cambios que llegan a tocar aspectos semánticos, sintácticos y morfológicos. La profundidad con la que los casos pertenecientes a las categorías son analizados, es quizás la limitante más destacable, puesto que los fenómenos se reconocen pero son poco argumentados y la misma autora reconoce la necesidad de investigaciones particulares que habrían de contribuir a descifrar la riqueza del contacto en otros niveles de la lengua que no sean el del sistema de sonidos, en donde se han centrado muchos de los trabajos realizados en esta área de estudios.

Por último, cabe mencionar algunos otros desafíos que emergen de la revisión del trabajo de Pickett (1992), los cuales están relacionados con la necesidad de visualizar el contacto en una perspectiva dialectal, tal como sugiere Smith-Stark (2007), ya sea porque las adaptaciones en los diferentes niveles de la lengua son diferentes por cada dialecto del di'dxazá, ya sea porque en determinadas regiones no existen mecanismos de adaptación o porque el préstamo en sí mismo no tiene lugar. Los datos que la autora presenta sólo reflejan el panorama del dialecto juchiteco, pero sirven como una base útil para la exploración de los préstamos en todo el bloque del di'dxazá. Así mismo, valdría la pena indagar en aquellos casos que son reportados como "sin cambio aparente", al ser el zapoteco una lengua tonal y específicamente el di'dxazá, un idioma en el que el continuo tono-

acentual adquiere una complejidad notable. Sería más que probable que las entradas reportadas sin cambio tuvieran evidentemente una carencia de adaptaciones fonológicas identificables a nivel segmental, así como a nivel morfológico o en sus funciones sintácticas o semánticas; sin embargo, se esperaría que este tipo de vocablos adquirieran cambios a nivel prosódico o en la reproducción de los tonos en contexto (*sandhi tonal*)¹¹. Estas acotaciones pueden ser relevantes para el di'dxazá toda vez que el sistema de tonos y su variación dialectal cuentan todavía con descripciones incipientes.

1.2 Desarrollo lingüístico, narración y contacto lingüístico en la infancia

La presente sección constituye la segunda parte del marco teórico que se establece para la investigación que se reporta en esta tesis. El objetivo de estos apartados es ofrecer un panorama sobre las bases conceptuales que permiten entender con mayor eficacia el estudio de los fenómenos de contacto lingüístico durante la infancia, específicamente en el periodo conocido como “los años escolares”, en donde los niños se enfrentan a su entrada a los espacios escolares y a la cultura escrita, en un periodo en el que aumenta el desarrollo de sus competencias lingüísticas a niveles más complejos (Barriga, 2002, 2011; Hess, 2010). Estas nociones se describen y discuten en el contexto diglósico de las lenguas indígenas mexicanas, en donde los procesos de adquisición y desarrollo lingüístico fluyen a través de un multilingüismo implícito y del que aún poco se sabe desde su recreación funcional en la comunicación de los individuos bilingües.

Las posturas expuestas responden a las aportaciones hechas al fenómeno del bilingüismo en la infancia desde la psicolingüística y sus relaciones con otras disciplinas como la educación, la antropología y la lingüística descriptiva enfocada a idiomas amerindios. Se presta especial atención a la narración como un vehículo de comunicación que permite observar de forma integral el desarrollo lingüístico en

¹¹ Se le denomina *sandhi tonal* al tono que cambia en contexto o frase en relación a su forma en aislamiento (Burquest, 2006).

la infancia, esto gracias a la contextualización implícita de los actos comunicativos que se reflejan en ella y que son un contenedor eficaz de significados relevantes para los individuos y las comunidades a las que pertenecen (Hess & Auza, 2013). Finalmente, se describe el estado actual de investigaciones en torno al desarrollo lingüístico bilingüe y los avances en lenguas amerindias. Se asigna un espacio especial a los casos que han abordado fenómenos de préstamos y cambio de código en la infancia bilingüe y especialmente en comunidades de habla indígena.

1.2.1 Desarrollo lingüístico tardío: los años escolares

La adquisición del lenguaje encontró en la teoría interaccionista un complemento que sitúa la evolución de la comunicación en un escenario socialmente relevante y funcional. Los trabajos de autores como Vygotsky (1978) y Hymes (1972) comenzaban a esbozar la idea de una apropiación del lenguaje que se alejaba de lo estructural y natural para dar paso a una visión en la que las interacciones sociales y comunicativas eran un factor que contribuía de manera más profunda al desarrollo lingüístico. La concepción de la adquisición gramatical innata propuesta por Chomsky encontraba un contrapeso en la influencia del medio social hacia el individuo y, en consecuencia, hacia la cognición y comunicación.

Las dinámicas de interacción social sirven, según la teoría interaccionista, para potenciar el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, la comunicación debe verse como un elemento primordial en torno a dichas interacciones. Debe existir una intención clara que sostenga a la interacción, lo cual dará paso a la evolución de funciones que el lenguaje puede adquirir. De acuerdo con Hickman (1986), estos usos pueden pasar de una naturaleza interpersonal con mayor peso en la comunicación, hacia una definición intrapersonal, en donde comienza a ser más importante una reflexión de lo que se enuncia. Esta secuencia y evolución de funciones que el lenguaje adquiere, se consolida en un periodo considerado como tardío en los procesos de adquisición y refleja un nivel más complejo de representaciones, que incluye funciones lingüísticas y metalingüísticas (Hess, 2010). El periodo tardío en el que este juego de funciones es apropiado en el niño,

tiende a estar ubicado entre los 6 y 12 años, y coincide de manera sustancial en muchos países, con el momento de entrada a la escolaridad a través de la educación primaria, lo cual ha sido de interés para designar a este periodo como “los años escolares” (Barriga, 2002, 2011; Hess, 2010).

El estudio del desarrollo lingüístico durante los años escolares ha integrado también el componente de la interacción social, renovando las visiones pioneras que desde los años sesenta del siglo pasado indagaban en estos temas desde posturas cognoscitivas o lingüísticas estructurales (Barriga, 2002). Este periodo del desarrollo del lenguaje ha resultado de interés porque resulta crítico en diversos aspectos: los estudios psicolingüísticos reconocían su valor como un estado de transición que sistemáticamente permite el cierre de asimetrías entre las habilidades de producción y las de comprensión; además de que enmarca un lapso en el que los niños reconfiguran los aspectos del lenguaje de los que habrían de haberse apropiado en etapas tempranas, dando paso a una evolución sostenida del discurso que producen, así como a la aparición de las capacidades metalingüísticas, provocando todo esto que se desencadenen cambios evidentes en las habilidades comunicativas que permiten a los niños interactuar de una manera más efectiva con su medio social (Barriga, 2002).

Barriga (2002) señala como un valor añadido para el estudio del desarrollo lingüístico en los años escolares la necesidad imperante de vincular los hallazgos de este tipo de investigaciones con las prácticas formativas en el área de lengua en las escuelas de educación básica, principalmente las primarias. Para el profesorado, pero también para los actores educativos en todos los niveles, debería ser una prioridad el ofrecer prácticas educativas que se adecúen a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Para aquellas que se enmarcan en el área de “lengua” es indispensable que sean sostenidas por los desafíos individuales y colectivos que emerjan desde el aula. En este sentido, el conocer las realidades del desarrollo lingüístico que viven los niños durante su trayectoria escolar constituye un elemento contextualizador que no se debería pasar por alto.

1.2.2 Narración infantil y desarrollo lingüístico

Durante los años escolares los niños experimentan un tiempo de adaptación y cambio lingüístico que es inherente a todos los niveles del sistema de la lengua, lo cual está estrechamente ligado a la reorganización del sistema “adquirido” en etapas tempranas. Los cambios abarcan desde la aparición de la consciencia fonológica hasta la generación del discurso extendido (Hess, 2010).

La interacción y comunicación en un nuevo escenario como “la escuela” obliga al niño a tener que situarse y elaborar un discurso cada vez más complejo. Su entorno de socialización cambia y el niño deberá participar en nuevos eventos en donde tendrá que argumentar, describir o narrar, haciendo uso de estructuras más complejas respecto de aquellas que hasta este momento solía usar en su cotidianidad (Hess, 2010). Este cambio de paradigma en la comunicación, da paso a la aparición del llamado lenguaje contextualizador, en donde surge una perspectiva compartida de la interacción. El hablante y el oyente comienzan a compartir significados y es ese conocimiento común en torno a individuos, eventos o situaciones experimentadas, lo que poco a poco va ampliando el repertorio de nuevas estructuras y conceptualizaciones que enriquecen las dinámicas comunicativas del niño.

La contextualización no solo surge de las nuevas interacciones orales, sino que también se ve beneficiada de la presencia de nuevos portadores de información comunicativa. La lengua escrita es en este sentido un elemento importante para la transmisión de nuevos significados y formas. La cultura escrita, sostenida en los portadores textuales que funcionan eficazmente para la comunicación, como libros o el paisaje lingüístico en general, constituyen los primeros vehículos de encuentro explícito e implícito hacia el mundo letrado; y deberían conectar la comunicación escrita presente en el hogar con los nuevos usos que de ella se irán construyendo con la entrada a la escuela. De esta manera, la lengua escrita se erige como un elemento contextualizador, no solo por su capacidad de situar a los aprendices en otras dinámicas comunicativas, sino también por la experimentación que ofrece de

un sistema lingüístico totalmente diferente, al que hasta ahora tenían acceso desde la oralidad. Las funciones lingüísticas y metalingüísticas se ven incentivadas por la apropiación de la cultura escrita en el individuo, y los beneficios del nuevo sistema llegan también hasta la lengua oral, la cual se ve potenciada por la integración de vocabulario más complejo y de sentidos figurados que muy probablemente no tendrían cabida en periodos previos (Hess, 2010).

La lengua escrita es entonces una plataforma ideal para el desarrollo metalingüístico, puesto que obliga al individuo a reflexionar entre las diferencias de lo que puede comunicarse desde lo oral y lo escrito. Siendo las nuevas representaciones textuales escritas a las que se enfrentan los niños, una serie de manifestaciones que requerirán contextualización inmediata y en las cuales será necesario poner a prueba el conocimiento compartido entre interlocutores. El discurso extendido será uno de estos tipos de manifestaciones a las que se verán expuestos los aprendices de lengua escrita; desde él será observable la producción y reflexión lingüística (Hess, 2010), y pondrá a prueba la reorganización de las formas “adquiridas” en un único contenedor textual. La tipología de expresiones que integrarían al discurso extendido incluye: descripciones, argumentaciones, explicaciones y narraciones, siendo estas últimas un vehículo eficaz para integrar habilidades de interacción social, así como de procesamiento lingüístico.

Las narraciones permiten entonces observar el lenguaje infantil de una manera integral y comunicativamente relevante; esto es posible debido a que conectan de manera bastante productiva con experiencias significativas del hablante (Nelson, 1996; Hess & Auza, 2013), posicionándose como una de las herramientas más productivas para el estudio del desarrollo lingüístico durante la etapa escolar. Al respecto Hess (2010) menciona que la narración permite observar la consolidación de mecanismos lingüísticos comunicativos que van desde la combinación elemental de palabras hasta la recreación de formas discursivas complejas; el estudio de manifestaciones discursivas posibilita el análisis del

lenguaje como un todo integrador y ofrece una aproximación al estudio de fenómenos lingüísticos desde situaciones de comunicación real.

1.2.3 Características de la narración

Las narraciones pueden verse como un todo integrador debido a los diferentes niveles de dominio lingüístico que demandan del hablante. De acuerdo con Hudson y Shapiro (1991) los niveles de conocimiento que abarcan incluirían:

- Conocimiento del contenido: información del evento a narrar y de las formas más adecuadas de estructurar el discurso de acuerdo con los interlocutores.
- Conocimiento macrolingüístico: coherencia en el texto y ordenamiento estructural (lineal y jerárquico)
- Conocimiento microlingüístico: mecanismos de conexión al interior del texto para lograr cohesión.
- Conocimiento contextual: identificación del tipo de situación comunicativa en la que aparece la narración.

Además de los tipos de conocimiento que involucra la producción de las narraciones, es importante caracterizar los principales rasgos que definen a una narración, entre los cuales podríamos destacar las siguientes: todas las narraciones involucran una transición temporal de un evento a otro; siempre incluyen un evento clave que rompe la dinámica de las circunstancias cotidianas y esperadas. Hay entonces, una secuencia temporal y una ruptura de la canonicidad en lo narrado (Barriga, 2002; Hess, 2010; Hess & Auza, 2013; Hess & Alvarez, 2013).

En lo que se refiere a la manera en que se estructuran las narraciones, podemos identificar que en general contienen cláusulas que se organizan en alguna de las siguientes estructuras: orientación, complicación, evaluación, resolución, apéndice (Peterson & McCabe, 1993). Particularmente, la evaluación es un rasgo muy relevante en las narraciones, puesto que a través de este mecanismo se permite la introducción de lo que opina el narrador, y son justo las opiniones

personales un repositorio que refleja el conocimiento del medio social y cultural en el que interactúa el individuo (Hess, 2010; Shiro, 2012).

1.2.4 Tipos de narraciones

Las narraciones parecen abarcar un extenso continuo de expresiones que pueden ser útiles para propósitos comunicativos diferentes (Shiro, 2012). Las tipologías que se han esbozado en diversos estudios ofrecen una variedad interesante de eventos comunicativos y propiedades que les conectan.

Preece (1987), reporta hasta 14 tipos diferentes de narraciones, esto en una investigación que incluyó registros de niños entre 6 y 7 años. Las categorías identificadas fueron:

1. Anécdotas personales: se reportaban experiencias propias de un momento pasado.
2. Anécdotas de experiencias indirectas: experiencias de alguien más.
3. Historias de “chisme”: hechos de una segunda persona ante un tercero; derivan en una percepción negativa.
4. Recuentos de material impreso: reporte de un elemento leído.
5. Recuentos de material visual: reporte de un elemento visual que observaron.
6. Fantasías originales: historias totalmente inventadas por el narrador.
7. Ficciones originales: historias inventadas con personajes reales.
8. Narraciones de “vacilada”: ficciones que intentan pasar por hechos reales, integran humor.
9. Narración de chistes: hechos pasados con intención de divertir.
10. Narración de parodias: historias de burla que rompen la convención de una historia modelo.
11. Narraciones hipotéticas: historias sobre eventos probables o de futuro incierto.
12. Repetición de narración propia: repetición intencionada de una historia previamente contada.
13. Repetición de la narración de otra persona: repetición intencionada de la historia de otra persona.

14. Narraciones colaborativas: historias construidas por varios participantes. Las narraciones más frecuentes en el estudio de Preece (1987) fueron las categorizadas como personales o de experiencias indirectas.

Peterson & McCabe (1993), por su parte, ofrecen una categorización de narraciones de acuerdo con la estructura que presentan discursivamente, distinguiendo entre:

1. Clásicas
2. Clásicas con más de una trama
3. Patrón hasta el clímax
4. Salto de rana
5. Cronológica
6. Desorientada

Los hallazgos de Peterson & McCabe (1993), así como el de Preece (1987), resaltan el papel principal que juegan las narraciones personales. Por un lado suelen representar la mayor cantidad de narraciones reportadas por los niños (Preece, 1987), mientras que por otro representan también manifestaciones extensas y complejas del lenguaje infantil (Peterson & McCabe, 1993). La importancia de este tipo de narraciones radica en la cercanía que su contenido refleja respecto de la interacción del niño con su medio social, son portadores eficaces de elementos significativos social y culturalmente; muy probablemente se encuentran ligados a un periodo en el cual los niños comienzan a integrar conocimiento prototípico o modelo que deriva de su observación e interacción con los interlocutores adultos. Shiro (2012), Nelson (1986) y Eisenberg (1985) ubican a las narraciones personales en un periodo intermedio, posterior a la aparición de guiones¹²; mientras que Miller & Sperry (1988), consideran que la aparición de este tipo de narraciones es temprana y se da al paralelo de los guiones.

¹² Narraciones de eventos que suelen ocurrir de manera cíclica o repetitiva, por ejemplo, la visita de familiares, la celebración de una fiesta, etc.

Finalmente, Cristofaro & Tamis-Lemonda (2008) ven en las narraciones personales una vía para la conversión de los individuos en participantes activos de la interacción comunitaria, puesto que son las memorias y recuerdos los mecanismos más elementales con los que se construye afinidad y empatía por el entorno cultural y social en los que interactúan los miembros de una comunidad.

1.2.5 Adquisición y desarrollo lingüístico multilingüe

Las investigaciones sobre adquisición del lenguaje y desarrollo lingüístico en contextos de diversidad cultural y de lenguas han enfatizado el valor de atender el dominio que tiene el sujeto “bilingüe” de los idiomas en que entran en contacto. El fenómeno del bilingüismo se convierte en un factor de interés en la medida en que su presencia genera nuevas formas de apropiación de las lenguas maternas. Desde los años ochenta la investigación en el área psicolingüística ha indagado en la secuencialidad e independencia en la que los idiomas del contexto se adquieren (Volterra & Taeschner, 1983; Cummins, 1983), y ha otorgado también relevancia al papel del medio social y de los padres como interlocutores directos, para potenciar o inhibir las posibilidades de adquisición simultánea de las lenguas.

El estudio de la adquisición gramatical y la diferenciación de códigos en etapas tempranas ha sido de interés permanente en la investigación lingüística con poblaciones infantiles multilingües, mientras que la psicolingüística o la antropología lingüística se han encargado de atender los efectos del multilingüismo en el desarrollo de las lenguas de los infantes durante su etapa escolar, así como de los mecanismos y estrategias que articulan las escuelas y actores educativos para gestionar la diversidad de lenguas y culturas en el aula. Especial atención han merecido las discusiones alrededor de la apropiación de la lengua escrita y su importancia en la comunicación durante los años escolares, y sobre todo la influencia que la “escritura” tiene en torno al desarrollo lingüístico. En este sentido los conceptos de literacidad y biliteracidad han ofrecido respuestas acerca de cómo las lenguas adquiridas en etapas tempranas también enfrentan desafíos para consolidar su apropiación en el sujeto bilingüe en escenarios diglósicos.

A pesar del auge reciente de los estudios sobre bilingüedad, que incluyen revisiones etnográficas e incluso psicogenéticas, poco ha sido lo que se ha explorado alrededor de las funciones lingüísticas y metalingüísticas en las poblaciones infantiles bilingües. Estas asimetrías se ven exponencialmente evidenciadas cuando consideramos el caso de lenguas de minorías étnicas en comunidades urbanas o población en movimiento en general, o incluso en los territorios multiculturales en los que lenguas políticamente fuertes han ido entrando para configurar escenarios de diglosia en las sociedades contemporáneas.

En el caso de las lenguas amerindias, han incrementado los acercamientos hacia el estudio de los procesos de adquisición y socialización del lenguaje, pero poco se sabe sobre el desarrollo lingüístico y menos aún sobre lo que acontece en los años escolares. El desarrollo incipiente de la cultura escrita en idiomas amerindios representa también un desafío, no solo para la investigación de los fenómenos lingüísticos sino para inclusión de las lenguas en los espacios escolares tanto como medio de instrucción, así como en su perspectiva de objeto de estudio. El paso de lo oral a lo escrito es irrelevante al no existir funciones productivas del soporte escrito en las lenguas, y en casos más alarmantes al no disponer siquiera de la posibilidad de un código textual escrito en los términos en que la escuela y la sociedad contemporánea esperarían¹³.

1.2.6 El contacto de lenguas en la infancia

Los fenómenos de contacto lingüístico han sido un tema de interés para la sociolingüística y la lingüística de contacto. Los estudios de lenguas han indagado usualmente en la recreación de estos procesos en poblaciones adultas y han ofrecido hipótesis acerca de la temporalidad del contacto, la influencia mutua del contacto en los diferentes niveles de la lengua y la estratificación de los cambios a

¹³ Otras expresiones escriturales de las poblaciones indígenas como textiles o pinturas, quedan fuera.

través de variables extralingüísticas como el género, el nivel socioeconómico, la escolaridad o las condiciones de migración de las comunidades.

Al considerarse los registros de habla adulta como el referente más recurrente en el contacto de lenguas, las posibilidades de indagar estos fenómenos en otros grupos de edad se ha visto limitada, y ha encontrado un eco eventual en el estudio de la variación lingüística intracomunitaria; sin embargo, incluso en este tipo de investigaciones la presencia de población infantil ha sido poco abordada al considerarse en muchos casos como una manifestación de lenguaje “en constitución” o como una versión incompleta del estándar adulto.

En los contextos con presencia aún vital de lenguas indígenas, es de sumo interés el no obviar las manifestaciones de contacto lingüístico de las lenguas en adquisición o desarrollo. Al existir cada vez menos presencia de poblaciones monolingües indígenas, es inevitable asumir que los niños crecen en un escenario de apropiación simultánea de los idiomas de su contexto y la influencia de las lenguas políticamente fuertes empieza a jugar un rol de “complemento eficaz y funcional” al que los individuos recurren, no solo en situaciones en las que requieren llenar un vacío de significados, sino también en oportunidades en las que su intención es la de eficientar la comunicación. De esta manera, las manifestaciones de contacto en la infancia multilingüe han pasado de verse como interferencias, a ser distinguidas como un rasgo del intercambio permanente entre idiomas vitales; en consecuencia, los fenómenos como el cambio de código o el uso de préstamos lingüísticos adquieren una nueva dimensión, al tener que valorarse como parte funcional del sistema comunicativo del individuo bilingüe, y en el caso de las lenguas indígenas integran además otros retos en cuanto a su análisis, puesto que deberían idealmente estudiarse en función y comparación de sí mismas o entre variedades, y no a partir de comparaciones con otras lenguas de las que diferirán inevitablemente; y finalmente el desafío de estudiar el lenguaje infantil desde su propia esfera, con sus evoluciones y cambios inherentes, y no a partir de su comparación con el sistema adulto (Barriga, 2002).

1.2.6.1 Desarrollo narrativo en contextos indígenas de México

Desde 1977, una comunidad de investigadores mexicanos han sumado esfuerzos para atender temas relacionados a la adquisición del lenguaje en el país, como resultado de esta conformación, dio inicio el Encuentro de Adquisición del Lenguaje, el cual se ha llevado a cabo de manera constante en diversas instituciones educativas de México, el último llevado a cabo este año el Centro de Investigaciones y Estudios superiores y Antropología Social (CIESAS) (Rojas y De León, 2001).

A lo largo de las ediciones de este encuentro se han presentado diversos temas que se han atendido durante los 42 años de investigación activa, algunos de ellos aterrizados en los contextos del español, en el de lenguas indígenas como el huichol, el maya hablado en la península de Yucatán, el tzeltal y el tzotzil, así como en el del lenguaje de señas. La variedad de contextos bilingües (indígena-español) presentes en México se percibe como un gran campo ante el grupo reducido de investigadores, sin embargo se han hecho grandes esfuerzos de exploración, estudio y atención, principalmente en el campo de la narración infantil. A continuación se describen de manera breve algunos de estos trabajos realizados.

Gómez (2014) realizó una investigación sobre las estructuras narrativas infantiles en wirárika¹⁴, en donde se centró en averiguar el desarrollo de estrategias de cohesión en 10 textos narrativos producidos por una niña wirárika desde los 7 hasta los 11 años de edad. Los resultados de esta investigación arrojaron que a finales de los 7 y a principios de los 8 años, la niña comenzó a hacer uso de prefijos, sufijos y conectores de manera más precisa y muy parecida a como lo haría un adulto.

Por su parte, Barriga (2014) analizó el impacto del español en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños indígenas mexicanos bilingües por medio de narrativas escritas basadas en las ilustraciones del popular cuento *Frog, where are you?* (Rana, ¿dónde estás?) de Mercer Mayer (1969). El grupo de estudio se

¹⁴ Lengua que también es conocida como huichol y es hablada en los estados de Nayarit y Jalisco.

conformó por 12 niños bilingües que correspondían a diferentes grados escolares (3º, 4º y 5º), además los integrantes del grupo pertenecen a 9 diferentes etnias: matlatzinca, tlapaneco, mazahua, zapoteco, mazateco, totonaco, mixe, náhuatl y otomí. El corpus se conformó por un total de 24 narraciones y tras un extenso análisis, los resultados no arrojaron diferencia alguna entre el desarrollo lingüístico y el aspecto cultural, los cuales forman parte de esta doble cosmovisión de los niños participantes.

Por otro lado, el trabajo realizado por Arias (2014) planteó como objetivo la comparación de las características de la estructura narrativa de cuentos en otomí y en español escritos por niños otomíes del Valle del Mezquital, Hidalgo. Los participantes fueron 42 niños bilingües ubicados entre los 6 y 12 años de edad y que cursaban la educación básica. El corpus quedó conformado por 67 textos en total, los cuales pasaron por un proceso de transcripción basándose en la norma ortográfica de la lengua en cuestión y apegándose a la redacción de los participantes. Con esta investigación se logró evidenciar que la producción escrita de los niños bilingües (otomí-español), de esa comunidad en específica, es mucho más rica en español en cuanto a contenido y longitud y al no presentar estas mismas características en su lengua materna, da como resultado un bilingüismo sustractivo.

Por su parte, Flores (2014) demostró con un estudio que la oralidad está presente en la estructura narrativa de niños bilingües totonacos del municipio de Caxhuacan, Puebla. Esta demostración la hizo a través de la exploración comparativa entre los textos producidos por niños monolingües en español y los textos producidos por niños bilingües (tononaco-español). 20 fueron los participantes de esta investigación, 10 pertenecían a la Escuela Intercultural Bilingüe Kalakgajna y 10 pertenecían a la Escuela Urbana Pública "Benemérito Instituto Normal del Estado". Se le pidió a cada uno de los participantes que escribieran una leyenda y una experiencia personal, logrando así un corpus de 40 textos, 20 por cada tipo de narración. Los resultados demostraron que los niños bilingües presentaron una mayor variedad en cuanto a la temática de sus leyendas, ya que no repitieron temas;

mientras que en el grupo de los monolingües en español, uno de los temas se repitió 7 veces. Este resultado podría ser la consecuencia del contacto cercano entre los niños totonacos y la tradición oral de su cultura.

Finalmente, en la investigación realizada por De León (2014) se examinó el contraste entre los cuentos de La Rana de Mercer Meyer (1969) y entre las historias orales espontáneas producidas por niños mayas tzotziles pertenecientes a la aldea de Nabenchauk en Zicatán, Chiapas. Los datos obtenidos fueron organizados en cuatro grupos según la edad de los participantes: Grupo 1: de 7 a 9 años; Grupo 2: de 10 a 11 años; Grupo 3: de 12 a 14 años; Grupo 4: personas de edad adulta. En cada grupo habían 3 integrantes de cada sexo. El resultado demuestra que en los niños mayas tzotziles predomina la oralidad, que muchas de las narrativas orales provienen del discurso colectivo cotidiano y que el libro es un elemento que no siempre puede estar integrado culturalmente a dicha cotidianidad.

Capítulo 2. Metodología de la investigación

2.1 Motivaciones para el estudio de fenómenos de contacto lingüístico en la infancia

La escuela es uno de los espacios de socialización más importantes para el desarrollo lingüístico durante la infancia. En algunos escenarios multilingües, el entorno escolar se establece como una plataforma de contacto formal entre las lenguas dominantes y los idiomas minoritarios apropiados por las comunidades de habla (Cardona, 2014; Gasché, 2008).

El panorama de los estudios de lenguas indígenas mexicanas plantea diversos retos en torno a su desarrollo como lengua materna en niños bilingües, sobre todo en aquellos que tienen mayor dominio en estos idiomas. Si bien existen muchas comunidades en donde la transmisión intergeneracional de las lenguas se ha visto mermada y por ende hay presencia de pocos hablantes de la lengua materna en la nueva generación, también es cierto que este escenario se contrapone a muchos otros en donde la vitalidad continúa siendo alta y los niños afianzan fuertemente el idioma local desde el soporte oral. Esta situación se ve comprometida con la llegada de los infantes a los espacios escolares, en donde el español como lengua dominante tendrá un uso extendido y funcional para todas las interacciones que se recrean en este ámbito. Las dinámicas de alfabetización e integración en la cultura escrita de la lengua mayoritaria ejercen fuertes presiones sobre las lenguas indígenas (Pérez, 2015), y poco a poco van contribuyendo a que los espacios y situaciones de uso se restrinjan a la lengua dominante, derivando esto en un desplazamiento implícito y gradual de los idiomas minoritarios.

El contacto entre lenguas y desplazamiento como fenómeno que les vincula pueden ser estudiados desde diferentes perspectivas. Algunas de ellas apuntan hacia la caracterización de actitudes hacia las lenguas, y estas se sostienen y justifican principalmente por la percepción de los hablantes, en cuyos casos adquiere gran relevancia la revisión sociológica y sociolingüística de dichos procesos. Otro nivel de revisión se destaca desde los estudios centrados

explícitamente sobre la evidencia lingüística, vista desde las producciones de habla espontánea o elicitada de hablantes con grados mínimos de dominio de los idiomas de contacto; la alternancia de código, la convergencia o los préstamos lingüísticos son algunos ejemplos del tipo de fenómenos que pueden ser explorados desde las formas comunicativas funcionales en una comunidad de habla (Gómez, 2007).

El presente trabajo pretende ofrecer aproximaciones descriptivas y exploratorias al fenómeno de los préstamos lingüísticos en una lengua indígena mexicana. El contexto de análisis se acota a las siguientes variables: 1) las lenguas de contacto serán el di'dxazá hablado en la comunidad de Rancho El Llano perteneciente al municipio de San Blas Atempa, Oaxaca, y el español mexicano en su variedad hablada en la región del Istmo de Tehuantepec; 2) la población elegida son niños de entre 6 y 8 años hablantes del di'dxazá como lengua materna y con algún grado de dominio del español. La selección de los participantes de este grupo de edades se sustenta en lo que Barriga (2002) y Hess (2010) han denominado como "los años escolares", ya que es el periodo en el que los niños terminan de apropiarse de la estructura narrativa de su idioma.

2.2 Contexto: El di'dxazá de San Blas Atempa

El di'dxazá de la variedad de San Blas Atempa, se circunscribe en uno de los escenarios de mayor vitalidad entre las lenguas zapotecas. Su adscripción a la gran variante del Istmo lo enmarca como parte de la agrupación con el mayor número de hablantes de entre las 62 identificadas por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas para la agrupación zapoteca (INALI, 2008). Se estima que el di'dxazá es hablado en alrededor de 23 municipios por entre 70-100 mil personas (Pérez, 2016). De acuerdo con el Índice de Reemplazo Etnolingüístico (CDI, 2005), los municipios de Santa María Xadani (en equilibrio) y San Blas Atempa (en extinción lenta), son los únicos con un valor de índice¹⁵ que resulta menos alarmante, mientras que en

¹⁵ Este índice propuesto por la CDI en el año 2005 establece una métrica a partir de la cual se estima cuántos hablantes de nueva generación aparecen por cada hablante de generaciones previas que

los 21 municipios restantes la condición apunta a una extinción acelerada, incluso en Juchitán de Zaragoza, sitio en donde se concentra la mayor cantidad de hablantes. Estamos entonces en presencia de una lengua con un número alto de personas que la hablan, pero cuya transmisión intergeneracional se ha visto cada vez más interrumpida, puesto que los miembros de la nueva generación de las comunidades tienen ya el español como idioma materno (Pérez, 2016).

En el municipio de San Blas Atempa existen alrededor de 13509 hablantes del di'xazá (Vicente, 2017), de un total de 17094 habitantes, los cuales se encuentran distribuidos en 41 localidades. Las comunidades con mayor número de habitantes son la cabecera municipal¹⁶ (11959), Santa Rosa de Lima (2491), Rancho El Llano (718), Puente Madera (506) y Tierra Blanca (458). El resto de las localidades cuentan con menos de 400 habitantes (Vicente, 2017). Un rasgo relevante de las cuatro comunidades con mayor población es que la mayor parte de sus habitantes es hablante del di'xazá. En todas estas comunidades todavía existen adultos mayores y niños monolingües y una gran cantidad de jóvenes y adultos que, siendo bilingües, cuentan con mayor dominio en el di'xazá. Esta situación coincide con lo reportado en el Índice Reemplazo Etnolingüístico (IRE) para el municipio de San Blas Atempa, en donde el valor de dicho índice es alrededor de 0.82, ubicando a la variedad hablada en esta región en un estado de *Extinción Lenta*, lo que implica que por cada hablante que muere, no existe ni siquiera la sustitución equilibrada por el nacimiento de un nuevo hablante; de hecho en todo el Istmo de Tehuantepec sólo los municipios de Santa María Xadani con un IRE de 1.2 y San Juan Guichicovi (municipio mixe) con 0.95, se consideran fuera de

fallece. El valor de 1.0 establece un equilibrio en el reemplazo: nace un nuevo hablante por otro que muere. Los valores por debajo del punto de equilibrio van dando cuenta de situaciones en las que el reemplazo simétrico no se da y por consecuencia la lengua pasa a un estatus de extinción lenta o acelerada. Los valores por encima del punto de equilibrio mostrarían casos de comunidades en donde el reemplazo es exitoso y la proporción de hablantes de nueva generación es positiva y se da en un incremento aparente.

16 Llamada también San Blas Atempa.

un peligro de extinción: la primera es valorada como con un grado de reemplazo en “*Expansión lenta*”, mientras que la segunda se le considera como “*En equilibrio*” (Vicente, 2017); este contexto deriva en que la mayoría de regiones se encuentran en un estado de extinción acelerada.

La diferencia en el estado de vitalidad del di’dxazá hablado en San Blas Atempa respecto del resto de municipios resulta relevante toda vez que esta variedad se constituye junto con Tehuantepec en un dialecto claramente distinto de los que se reconocen en otras áreas como Juchitán, Ixtaltepec o Ixtepec (Cardona, 2019). Los rasgos distintivos del dialecto blaseño incluyen cambios en la distribución fonotáctica, principalmente tipos de voz, cambios en secuencias vocálicas y alternancias de fonemas consonánticos. También existe una distribución diferente de los patrones tonales, aunque las diferencias en este sentido no responden necesariamente a la configuración de las mismas isoglosas fonotácticas, por lo que podríamos tener, por ejemplo, distribuciones de tonos en San Blas Atempa que coincidan con el dialecto juchiteco, pero no con el hablado en Ixtepec, sin que estas distribuciones ocurran con el mismo comportamiento en las distribuciones de tipos de voz, en donde los dialectos blaseño y juchiteco tendrían una diferencia bastante sostenida (Cardona, 2019). Este panorama de diferenciación de los dialectos del di’dxazá, en donde la variedad hablada en San Blas Atempa constituye uno de los bloques más sólidos, hace posible que observemos una renovada perspectiva de cómo el di’dxazá se ha desarrollado en el Istmo de Tehuantepec, y que si bien la inteligibilidad entre las regiones de habla es alta, ésta va acompañada de una riqueza que abarca todos los niveles de la lengua y no solo el léxico, como muchas veces se ha asumido, provocando que el idioma se vea como un gran monolito lingüístico, constituido por el mayor número de hablantes entre las 62 variantes zapotecas (INALI, 2008), en donde todos “se entienden”. Habría entonces que empezar a reconocer una cadena de dialectos altamente inteligibles, con una comunicación totalmente funcional, pero con una riqueza interna de gran valor y distinción.

2.2.1 Rancho El Llano: un contexto multilingüe por excelencia

La presente investigación tuvo lugar de manera específica en la comunidad de Rancho El Llano, en el municipio de San Blas Atempa, Oaxaca. Esta comunidad es la tercera más importante entre las localidades de todo el municipio. Su importancia no radica únicamente en ser uno de los polos de mayor concentración de habitantes, sino también en ser una de las zonas de producción económica. Sus tierras de cultivo generan cantidades destacables de sorgo, tomate, maíz y flores de la región, las cuales son comercializadas local y regionalmente. Su ubicación geográfica resulta también estratégica, puesto que se encuentra justo a medio camino en la carretera que comunica a Juchitán con la zona de Tehuantepec-San Blas Atempa-Mixtequilla, por lo que el tránsito vinculado al comercio es recurrente. Esto se ve reflejado tanto por transportes foráneos al municipio como por los traslados locales entre la comunidad y la cabecera. De hecho, muchas de las tierras de cultivo, pertenecen a personas que radican justamente ahí y que diariamente transitan hacia Rancho El Llano.

La comunidad es considerada como una zona con un nivel muy alto de marginación (CONAPO, 2016), y sostiene la misma proporción de muchas de las métricas relacionadas con los datos sociodemográficos del municipio (INEGI, 2011), entre ellas: una tasa alta de población económicamente activa (94%), un acceso nulo a tecnologías de la información y comunicación (electricidad-92%, teléfono-5%, telefonía celular-24%, computadora-3%, internet-2%), bajos índices de acceso a la educación (básica-58%, medio superior-7%, superior-3%).

Los bajos niveles de acceso a la educación en la comunidad y el municipio coinciden a su vez con la alta proporción de habitantes que están dentro del mercado laboral. Es común observar a niños y jóvenes que, aun siendo menores de edad, comienzan a trabajar en oficios locales (agricultura, ganadería, choferes de motocarros, etc.) y contribuyen al sustento de los gastos familiares.

La vitalidad del di'xazá en este contexto suele tener una estrecha relación con el acceso reducido a niveles superiores de educación. Aún cuando muchos de

los pobladores integran un perfil bilingüe (zapoteco-español), el dominio de la lengua materna indígena es mucho más alto respecto de las habilidades incipientes que tienden a desarrollar en español, las cuales suelen ser limitadas tanto en el soporte oral como en el soporte escrito (INEGI, 2011; Vicente, 2017). La mayoría de las personas son analfabetas en di'xazá, pero lo son también en español y en los casos en que acceden a tener niveles trancos de educación básica, sus competencias comunicativas en la segunda lengua continúan resultando incipientes. Esta situación de desequilibrio en los soportes en que se usa la lengua más dominante, son tan desiguales que representan un factor de peligro para la continuidad del di'xazá, esto debido a que los ámbitos de uso y las prácticas comunicativas se reducen respecto a sus equivalentes en las lenguas mayoritarias de contacto, en este caso el español. Por lo tanto, al contar únicamente con el uso del di'xazá en la oralidad, el español comienza a entrar y ganar espacios funcionales de comunicación, que de entrada se recrean desde "lo escrito", pero que poco a poco comienzan a permear en las interacciones desde la oralidad (INEGI, 2011; Vicente, 2017).

En Rancho El Llano la cultura escrita en di'xazá es casi inexistente, los pocos textos disponibles se restringen a los materiales de difusión y capacitación que algunas organizaciones cristianas promueven, entre ellos principalmente la organización de los Testigos de Jehová; las revistas, los folletos o libros distribuidos en di'xazá por estos grupos religiosos no cuentan con una distribución masiva que alcance a toda la población y a las diferentes generaciones en ella, por lo que su uso se limita a las redes de miembros que acuden a las reuniones de la agrupación en la comunidad. La disponibilidad de materiales escritos en di'xazá vinculados a otros ámbitos como el educativo, el de la salud, la procuración de justicia, el comercio u otros, son inexistentes (Punaro, 2018). La producción de escritos ligados a la producción artística regional en di'xazá, como lo son músicos, poetas o

escritores, tampoco tiene presencia en la comunidad¹⁷, eventualmente algunas estaciones de radio que cuentan con recepción en la zona, transmiten mensajes y música en di' dxazá, pero su difusión sigue siendo limitada.

El escenario educativo de Rancho El Llano cubre los niveles de la educación básica. Se cuenta con dos centros preescolares, una escuela primaria y una telesecundaria. La Escuela Primaria Bilingüe "General Lázaro Cárdenas" es el espacio principal en que se llevó a cabo la recolección de datos para la presente investigación. Este centro escolar es de organización completa¹⁸ y pertenece al subsistema de educación indígena, con sede de su supervisión en la cabecera municipal de Tehuantepec. Este centro es en sí una de las pocas escuelas "bilingües" de todo el municipio de San Blas Atempa (la supervisión escolar contabiliza oficialmente 2 escuelas, estando la otra ubicada en la cabecera municipal). En complemento, algunas agencias cuentan con centros de Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en donde desde espacios multigrado se atiende también a población estudiantil de perfil multilingüe. Resulta contradictorio que en un municipio con alto grado de vitalidad del di' dxazá, se cuente con tan pocas escuelas que "oficialmente" atiendan a la población de estudiantes bilingües; por el contrario, la mayoría de las escuelas preescolares y primarias tanto de la

¹⁷ No es posible asegurar que esta situación sea propia del contexto del di' dxazá, puesto que aún en español el acceso a la cultura escrita resulta nulo en la localidad, sin embargo, la obligatoria funcionalidad de muchos procesos de comunicación escrita, en cierta forma sirve como un mecanismo que incide en la generación de un recurrente uso del "español escrito".

¹⁸ Se refiere a que la escuela cuenta con grupos completos de primero a sexto grado y que cada grupo cuenta con un profesor titular que se encarga de impartir los contenidos, además de personal que se encarga de atender las demás necesidades de la escuela, a diferencia de otras escuelas (de nivel preescolar o nivel básico) donde pueden haber niños de hasta tres grados diferentes en un mismo grupo y solamente un profesor es quien se encarga de atender las necesidades de los niños de cada grado e incluso atender cargos administrativos. A escuelas con estas características también se les conoce como escuelas multigrado.

cabecera municipal como de las agencias son escuelas generales, desde las cuales se justifica el uso pleno del idioma español.

La escuela primaria bilingüe “General Lázaro Cárdenas” cuenta con una planta docente compuesta por 11 profesores y un director. Todos se identifican como hablantes de una lengua indígena, aunque únicamente 5 de ellos se reconocen como hablantes del di’dxazá de diferentes regiones, su conocimiento del sistema de escritura en dicha lengua es reducido y eventualmente pueden replicar prácticas lectoescritoras en este idioma a partir de los conocimientos que tienen del sistema español. La totalidad de profesores opta por impartir su clase en español, aún cuando los niños sean mucho más dominantes en di’dxazá y enfrenten grandes desafíos para adaptarse a las interacciones en el idioma de contacto. Este fenómeno de desubicación lingüística (Cardona, 2014), en donde se tienen profesores hablantes de lenguas indígenas frente a grupos de niños con un idioma completamente diferente, sirve en muchas ocasiones como una justificación para la elección del español como lengua puente para la enseñanza. En la escuela “General Lázaro Cárdenas” se opta por potenciar el uso del español y el di’dxazá se restringe a interacciones de comunicación complementaria en los casos de los profesores que son hablantes del di’dxazá y así mismo a comunicaciones con los padres de familia en donde mayoritariamente es el director quien interviene desde el di’dxazá.

El contexto descrito permite observar un escenario de uso de la lengua indígena en donde el contacto con el español empieza a ser cada vez más destacado. En este sentido, la exploración de los préstamos en el habla infantil estudiada en el presente estudio pretende aportar pistas para conocer los mecanismos a través de los cuales el idioma dominante empieza a integrarse en las nuevas generaciones de hablantes. Los dominios y categorías en que los préstamos tengan mayor presencia, pueden ser de utilidad para la planificación de acciones de fortalecimiento de la enseñanza de lengua, teniendo especial atención en las temáticas, conceptos o formas comunicativas en las que el di’dxazá denote un desplazamiento por el uso del español. El planteamiento de estrategias de

adecuación de los préstamos planteará vías para la sustitución o integración parcial de las producciones “prestadas”, las cuales incluirían acciones como la creación de vocabulario especializado, la formación de neologismos ligados a conceptos de uso cotidiano, así como la estructuración de procedimientos recurrentes de adaptación fonológica (Pérez, 2015).

El estudio de los préstamos en el habla infantil zapoteca dará oportunidad para establecer contrastes con estudios posteriores sobre el contacto en la edad adulta, en donde sería de esperarse una consolidación de los préstamos, pero de los que poco se sabría en cuanto al proceso de integración en el discurso. De esta manera, se espera ofrecer un desplegado de aproximaciones que ayuden a entender la naturaleza de los préstamos en cuanto a su categoría gramatical, las formas de sustitución y los bloques que sustituyen, la frecuencia con la que ocurren, y la función que tendrían en el discurso, focalizando principalmente los cambios en las estructuras de la lengua receptora, es decir, si los acomodos de los préstamos español afectan en algo las construcciones en di'dxazá, atrayendo también patrones morfosintácticos del español, o si bien únicamente representan una sustitución esporádica que llena vacíos de significado en la comunicación debido a cuestiones de contacto de larga trayectoria, como señala Myers-Scotton (1993) en sus definiciones de préstamos culturales y básicos.

2.3 Planteamiento del problema de investigación

Preguntas de investigación

Se pretende responder preliminarmente y en modo exploratorio a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los tipos de préstamos más recurrentes en las narraciones personales de niños hablantes del di'dxazá?

¿Qué tipo de adaptaciones fonológicas y gramaticales se realizan en los préstamos presentes en las narraciones personales de niños hablantes del di'dxazá?

Objetivo general

Generar una primera aproximación a la descripción de fenómenos de préstamos lingüísticos en el habla infantil del di'xazá hablado en el municipio de San Blas Atempa, Oaxaca.

2.4 Metodología: esquema de registro y corpus desarrollado

El corpus que servirá como fuente principal de análisis consta de 23 grabaciones de audio de aproximadamente 20 a 30 minutos de duración (una grabación por cada participante), cada una de las cuales ha sido transcrita y traducida al español. El contenido de estas grabaciones está ligado a la enunciación de experiencias personales de niños y niñas de entre 6 y 8 años de edad que se encuentran en primero y segundo grado de educación básica y que, además, son nativohablantes del di'xazá.

El instrumento principal de la obtención de los datos se basa en la propuesta original de Peterson & McCabe (1983) para elicitación de narraciones personales. Bajo esta propuesta se convoca e invita a varios niños a participar en un concurso de dibujos, se les proporcionan las herramientas necesarias como lápices, colores, crayolas y hojas blancas para que puedan hacer sus dibujos. Se le pide al niño que dibuje con la intención de que produzca narraciones de la manera más natural posible, ya que a través de esta técnica los niños tienden a prestar mayor atención en el dibujo y le permite una mayor soltura en el diálogo. La técnica consiste en contarle a los niños historias o experiencias, a modo de hacerlos sentir en confianza mientras los dos dibujan (el investigador y el participante); normalmente se inicia de la siguiente manera: "voy a dibujar de cuando me caí de un árbol, me quebré una pierna y me dolió mucho, ¿alguna vez te has caído de un árbol?, o ¿alguna vez has soñado bonito? Cuéntame". Se abordan temas de interés de acuerdo a la edad de los niños, a fin de que les sea más fácil expresarse. Algo bastante importante que se debe tomar en cuenta durante la actividad es que no se les tiene que dar pistas, a fin de que las narraciones sean lo más naturales e independientes posible; únicamente se puede asentir con la cabeza y repetir la última frase que el niño o

niña haya dicho, o bien, hacer una nueva pregunta en caso de que ya no dé información nueva.

La recolección del corpus se llevó a cabo en dos etapas, la primera se ejecutó durante el mes de abril de 2017. En este periodo se realizaron pruebas que permitieran observar la efectividad del instrumento de obtención de los datos y su recreación en la interacción con los niños de la comunidad de Rancho El Llano. Debido a que la estancia se realizó durante un periodo vacacional, la actividad de registro se llevó a cabo en la casa de una de las familias cuyos hijos participaron en la primera etapa. Se realizaron un total de 15 entrevistas, algunas de ellas introdujeron la participación de individuos fuera del rango de edad establecido para esta investigación. Algunos de los hallazgos más relevantes para la mejora del procedimiento fueron: la identificación de temas afines para proporcionar ejemplos de situaciones; el planteamiento de esquemas de respuestas cerradas por parte del entrevistador, para evitar que se proporcionaran pistas; la identificación de niños que no eran dominantes en di'xazá y finalmente la definición de un cambio de sede para el registro, pasando de una casa familiar a la escuela primaria de la comunidad.

El segundo periodo de registro se ejecutó durante la última semana del mes de junio y la primera del mes de julio del mismo año (2017). El registro se trasladó a la escuela primaria de la localidad (Lázaro Cárdenas) y se entrevistó a todos los niños de los grupos de primero y segundo grados. En esta segunda sesión se realizaron un total de 29 entrevistas, que para la acotación final del corpus, se descartaron las que tuvieron la participación de niños monolingües o mayormente dominantes en español. El cambio más relevante en la dinámica de registro tuvo que ver con que muchos de los niños participantes no requirieron del uso de los insumos “desencadenadores” (lápices, crayolas, papel, etc.), esto debido a que comenzaban a conversar y narrar sin la necesidad de incidir en el uso de esos elementos: en muchos casos bastó con la enunciación de la situación de ejemplo.

A los participantes cuyas entrevistas pasaron a formar parte del corpus final, se les pidió la realización de un cuestionario adicional para los padres o tutores, en

donde se indagarían cuestiones relacionadas con la disponibilidad de materiales de lectura u otras fuentes posibles de soportes textuales que podrían servir como referentes de narraciones y se incluían también datos sobre la escolaridad y actividad económico-productiva de los padres. El cuestionario fue preparado por la Dra. Karina Hess Zimmerman y la Mtra. Cristina Punaro Rueda, quienes desarrollaron un trabajo de tesis de maestría paralelo al presente, en donde exploran la caracterización de las narraciones de niños zapotecos a partir del mismo corpus con el que se desarrolla esta investigación. Los resultados del cuestionario son reportados en Punaro (2018) y se reproducen a continuación con el permiso de la autora:

Tabla 1. Nivel de escolaridad de los padres de los participantes de esta investigación

Nivel de escolaridad	Cantidad de padres	Porcentaje
Sin escolaridad	14	37%
Primaria trunca	10	27%
Primaria terminada	7	13%
Secundaria trunca	2	5%
Secundaria terminada	7	18%

Fuente: (Punaro,2018).

El cuestionario aplicado demuestra que el grado de escolaridad de los padres es deficiente, la mayoría de ellos no cuenta con estudios de primaria. Algunos de ellos logran ingresar a la educación básica, pero no logran concluirla. En la educación media es el mismo escenario el que se alcanza a apreciar.

Tabla 2 . Ocupación de los padres de los participantes de esta investigación

Madre		Padre	
Ocupación	Frecuencia	Ocupación	Frecuencia
Totopos y/o tortillas	11	Campesino	15
Ama de casa	7	Albañil	1
Campesina	1	Comerciante	1
Total	19	Mecánico	1
		Finado	1
		Total	19

Fuente: (Punaro, 2018).

Las fuentes de ingreso económico en estas familias son de tipo artesanal / manual, pues la mayoría de las mujeres, se dedican a la elaboración de tortillas y totopos. En el caso de los hombres, se dedican a la agricultura.

Tabla 3. Lengua materna de los padres de los participantes de esta investigación

Lengua materna	Madre	Padre
Zapoteco	18	17
Español	1	2
Total	19	19

Fuente: (Punaro, 2018).

Los datos de la Tabla 3 muestran que la interacción y comunicación que domina en este contexto rural es en la lengua materna, el di'xazá. Esta realidad podría estar

relacionada al contexto espacial en que viven las familias de Rancho Llano y a las tecnologías e insumos textuales a las que tienen acceso. La Tabla 4 da cuenta de ello:

Tabla 4. Bienes materiales en el hogar que influyen en la producción de narraciones

	Radio	TV	TV de paga	DVD / Blue Ray	PC	Celular	Consola de video juegos	Internet	Revistas	Libros
Sí	11	13	0	0	1	8	0	1	0	19
No	8	6	19	19	18	11	19	18	19	0
Total	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19

Fuente: (Punaro, 2018).

El reporte presentado por Punaro (2018), confirma de manera específica lo descrito en las tablas 1, 2, 3 y 4 sobre las dinámicas de ocupación laboral, acceso a tecnologías de la información y comunicación, así como el acceso a servicios educativos y vitalidad de la lengua. En cuanto a los medios de acceso a la “Cultura escrita”, se observa que la televisión y los libros¹⁹ representan los accesos más directos a la misma.

Finalmente, en adición al tratamiento de los datos que conforman el corpus, se precisa que las grabaciones han sido tratadas en una plantilla de datos del Software ELAN. La segmentación, transcripción y traducción se realizó respecto de toda la grabación, incluyendo las intervenciones del investigador que entrevistaba, así como el niño que respectivamente fungía como interlocutor. Las versiones finales de transcripción se elaboraron bajo un esquema de presentación bilingüe y monolingüe. El primero fue útil para identificación de narraciones, mientras que el

¹⁹ La referencia a publicaciones religiosas se mantiene y se reportan también menciones sobre los libros de texto gratuitos distribuidos en los centros escolares (Punaro, 2018).

segundo fue el que tuvo mayor efectividad en el análisis de la presente investigación, debido a las facilidades obtenidas para la ejecución de conteos, clasificación de emisiones e identificación de préstamos.

2.4.1 Descripción del esquema de análisis

Para el análisis de los datos recabados, se siguieron los siguientes pasos:

1. *Detección de los préstamos.* Consistió en identificar cada una de las palabras o construcciones que pudieran servir para el análisis. Se incluyeron en primera instancia las formas prestadas sin acomodo fonológico o morfosintáctico.

Imagen 1. Identificación de préstamos sin acomodo fonológico o morfosintáctico.

HAB1ZAI	asustado este Yazmin? Alguna vez te han asustado?
HAB1ZAI	xi uco ya'? zanda gabo na'a la?
HAB1ESP	¿Qué te pasó? ¿me lo puedes decir?
HAB2ZAI	no'o buelta ora ruchibigabe na'a la? rapa xindxa'a pero nja'a rapa xindxa'a pero na ña'a na ña'a de que que gue'to pe bichibi na'a nabe gueto pe bichibi na'a nabe adi binni pe nabe gue'to pe nabe
HAB2ESP	a veces cuando me asustan me da fiebre pero mi mamá dice que es un muerto el que me asusta y no una persona
HAB1ZAI	xiru ya' xiru huadxibi li'i
HAB1ESP	Que más? otra cosa que te haya asustado?
HAB1ZAI	xi sti cosa huachibi li'i Yazmin
HAB1ESP	Otra cosa que te haya asustado Yazmin
HAB1ZAI	ngasi la? zanda ini'lo xca'dxi nadipa hui'ni la? zanda la?... ah bueno
HAB1ESP	solo eso? puedes hablar un poco mas fuerte? puedes?... ah bueno
HAB1ZAI	naa ti buelta la? bidxibe este purti ma nexa guixhe la? yanna ma'lasi bine sentir na'a casi ora cayuni cusquia cabe njaa ñe'e la? pero ora bibane la? bia'a de que ti miauxubi ni za'nda bidxibe purti que huaguiro di mani gue na'a, pero mayaca nigui'irube na'a la?pero bila'abie' ga la'me njaa layu, huayo'o ora quiru ti miauxubi li'i la?
HAB1ESP	una vez yo me asusté este por que ya estaba acostado en la hamaca, cuando de repente sentí que como que me hacian cosquillas en los pies, pero cuando me desperté ví que era un alacrán, me asusté muchísimo por que no me había picado ese animal, pero casi me picaba? pero lo tiré al suelo, alguna vez te ha picado un alacrán?
HAB2ZAI	nase zuhua'a rua'a puerta sti' jña'a la? nja'a cayaba nisaguié la? ora ju'um no'o no'o ñe'e xa'na tabla sti' puerta ri la? cayuni xcuxquiá ti miauxubi deche batañe'e udxirume ñe'e

En un segundo bloque se identificaron las emisiones que integraban alguna adaptación parcial a la lengua receptora.

Imagen 2. Identificación de préstamos con acomodo fonológico o morfosintáctico.

HAB1ZAI	tu udindēnelo ya'
HAB1ESP	¿con quien te peleaste?
HAB2ZAI	nja'a ti xpri'ma nja'a gordahui'ni ni zubaniá gue la'abe nja'a no'o buelta ma cayunibe na'a la nja'a chitidxe ña'abe pero nja'a ña'abe la? na de que na'a ru'ne ni pero adi na'adia ru'neni
HAB2ESP	.nja'a una prima nja'a la gordita con la que estaba sentada ella nja'a a veces me molesta y voy a decirle a su mamá pero su mamá dice que yo la molesto, pero no es así
HAB1ZAI	pero zanda gabilo na'a de ti dxi dxi udindeto la? xi por udindeto la?
HAB1ESP	pero me puedes decir de alguna ocaasion en que se hayan peleado? por que se pelearon?
HAB2ZAI	nja'a nase la? canaca'a dxie' nja'a bendabe napabe ti bendabe nahui'ni nja yanna cada gu'yabe na'a ica'a bendabe la? ma'ca zigaxebe ma'ca guabe bendabe dame Yazmin guin'be o si no se va a enojar mi mamá nabe pero ña'abe qui ridxi'chidi ica'adu la'be, ay cuida tu hermana pues nabe qui rinadibe gapagabe nja'a bendabe iruni nja'a yanna la? rica'a la'be pero ora qui guinnibe oragá rica'a la'be
HAB2ESP	.esa vez estaba cargando a su hermana, tiene una hermana chiquita entonces cuando ve que yo cargo a su hermana me la quita, damela Yazmin me dice por que si no mi mamá se va a enojar pero a su mamá no le molesta que carguemos a la niña, ay cuida a tu hermana me dice, no deja que yo cargue a su hermanita por eso nja'a ahora la cargo pero cuando ella no está, es entonces cuando la cargo
HAB1ZAI	.yana sti baduhui'ni ya, huadindēnelo la la? tuxa de rari de ra scuela o lado ralidxilo
HAB1ESP	y te has peleado con otro niño? alguien de aquí de la escuela o por tu casa
HAB2ZAI	ridindenia' tubi de ra scuela la? ti hombrehui'ni lá David ni zuba de punta ragué la? a que ruchi'chibe na'a la? ruchi'che la'be también
HAB2ESP	me peleo con alguien de la escuela, con un niño que se llama David, el que estaba sentado en la punta, él me molesta mucho por eso tambien lo molesto

2. *Selección de bloques de contenido que contienen préstamos.* Una vez identificados los préstamos, se procedió a la selección de cláusulas en las que dichas palabras se encontraban enmarcadas; estas emisiones incluían potencialmente narraciones pero también discurso conversacional. Se encuentran ambas emisiones en el corpus por la naturaleza y espontaneidad del evento en que se dieron ya que se trató de una charla entre el entrevistador y los niños participantes; no todas las emisiones cumplen con la característica de una narración, por lo que fueron consideradas como discurso conversacional; en ambas emisiones los préstamos estaban presentes, siendo esta la razón principal por la que se decidió analizar los dos tipos de discurso. Existen bloques de contenido en donde la interacción careció totalmente de uso de préstamos; estos casos se omitieron para fines

de la revisión del tipo de producciones “prestadas” que se priorizaron en el presente trabajo. Cabe aclarar que las adaptaciones de orden de constituyentes de una lengua u otra no se tomaron en cuenta para el presente estudio y podrían ser consideradas en un estudio de mayor profundidad que valore también las transferencias de estructura sintáctica. Para la selección de bloques de contenido con presencia de préstamos se comenzó a distinguir entre los tipos de soporte discursivo que los niños emitieron, por un lado las narraciones y por el otro la comunicación de tipo conversacional. Finalmente se ejecutó también un conteo de palabras que incluyó: la interacción general y la separación de bloques de emisiones por tipo discursivo, estos valores fueron fundamentales para complementar los valores absolutos de las cantidades de préstamos con sus proporciones respecto de todo el intercambio comunicativo en el que los niños participaron.

Imagen 3. Selección de emisiones con narraciones.

HAB1ESP	una vez yo me asusté este por que ya estaba acostado en la hamaca, cuando de repente sentí que como que me hacian cosquillas en los pies, pero cuando me desperté ví que era un alacrán, me asusté muchísimo por que no me había picado ese animal, pero casi me picaba? pero lo tiré al suelo, alguna vez te ha picado un alacrán?
HAB2ZAI	nase zuhua'a rua'a puerta sti' jña'a la? nja'a cayaba nisaguié la? ora ju'um no'o no'o ñe'e xa'na tabla sti puerta ri la? cayuni xcuxquíá ti miauxubi deche batañe'e udxirume ñe'e
HAB2ESP	aquella vez estaba parada en la puerta de mi mamá, estaba lloviendo ju'um estaba mi pie metido debajo de la tabla de la puerta, un alacrán me hacia cosquillas en el pie y me picó el pie
HAB1ZAI	

Imagen 4. Selección de emisiones con discurso conversacional.

HAB1ZAI	mmm huayo'o ora tindenelo tuxa la Yazmin?
HAB1ESP	mmm alguna vez te has peleado con alguien Yazmin?
HAB1ZAI	tu udindenelo ya'
HAB1ESP	¿con quien te peleaste?
HAB2ZAI	nja'a ti xpri'ma nja'a gordahui'ni ni zubaniá gue la'abe nja'a no'o buelta ma cayunibe na'a la nja'a chitidxe ña'abe pero nja'a ña'abe la? na de que na'a ru'ne ni pero adi na'adia ru'neni
HAB2ESP	.nja'a una prima nja'a la gordita con la que estaba sentada ella nja'a a veces me molesta y voy a decirle a su mamá pero su mamá dice que yo la molesto, pero no es así

3. *Clasificación de los préstamos de acuerdo con su función gramatical.* Se definieron siete grandes categorías para la clasificación de los préstamos en

categorías gramaticales: nombres, verbos, adjetivos, adverbios, conjunciones, preposiciones y una categoría miscelánea que integraba muletillas-interjecciones y determinantes. La clasificación se llevó a cabo de manera individual por las emisiones con préstamo detectadas, realizándose sumatorias posteriores para reducir el análisis a proporciones globales. La distribución de los préstamos también consideró los dos soportes discursivos que constituyeron la interacción total de los niños, por un lado las narraciones²⁰ y por otro las emisiones de tipo conversacional.

Imagen 5. Clasificación de préstamos por función gramatical.

PRÉSTAMOS POR CATEGORÍA GRAMATICAL									
Hablante	Nombre	Verbo	Adjetivo	Adverbio	Conjunción	Preposición	Muletilla - interjección - Determinante	Traducción	
Abraham Ojeda	hombre hu'ni	3						muchachito	
	pelota	1						fútbol*	
								pues	
	máscara	1						máscara	
	zancudo	1						zancudo	
	pico hu'ni	1						piquito	
	canica	1						canica	
							de	3	de
					primero	1			primero (grado escolar)*
	carro	1							carro
	carro hu'ni	1							carrito
					primé	1			primero (número ordinal)*
				triste	1				triste
	xahueta	1							mi abuela
	11		0	1	2	0	3	1	
								18	

4. *Clasificación de los préstamos de acuerdo con la tipología a la que pertenecen según el marco teórico de la investigación.* Considerando principalmente las nociones de préstamo básico y cultural descritas por Myers-Scotton (1993), los patrones de frecuencia se retoman también de la misma autora. Para el caso de los préstamos básicos, se identificaron las palabras prestadas y al mismo tiempo se ofrecía una referencia del elemento existente en la lengua zapoteca para nombrar la entidad “prestada”.

²⁰ Las cuales, deberían cumplir con las características esperables para una narración: una secuencia temporal y una ruptura de la canonicidad (Barriga, 2002; Hess, 2010; Hess & Prado, 2013).

Imagen 6. Clasificación de préstamos según su tipología: básicos y culturales.

Hablante	Préstamos Básicos	Existente	Préstamos Culturales
Abraham Crispin	hombre hui'ni	3 xcuidi	
			pelota 1
			máscara 1
	zancudo	1 biuxi	
			pico hui'ni* 1
			canica 1
			carro 1
			carro hui'ni* 1
			xahuela* 1
	triste	1 nagu'ndo	
			primero 1
			primé* 1
			de 3
		pues 1	
	5		13

Ligado a esta clasificación se añadió una categoría más para aquellas entradas que tuvieran un proceso de “resignificación” o cambio semántico, siendo este un tipo que ha sido previamente documentado para el di'dxazá por Pickett (1992). Para estas palabras se agregó también la noción por la cual se cambia estando la palabra ya asentada en la emisión en zapoteco, como en el caso de *vejiga*, que en di'dxazá adquiere el significado de *globo*.

Imagen 7. Identificación de préstamos con resignificación en di'dxazá.

Hablante	Préstamos Básicos	Existente	Préstamos Culturales	Resignificado
Abraham Crispin	hombre hui'ni	3 xcuidi		hombre hui'ni niño
			pelota 1	pelota fútbol
			máscara 1	
	zancudo	1 biuxi		
			pico hui'ni* 1	
			canica 1	
			carro 1	
			carro hui'ni* 1	
			xahuela* 1	
	triste	1 nagu'ndo		
			primero 1	
			primé* 1	
			de 3	
		pues 1		
	5		13	

Se incluyeron también referencias a los niveles de integración propuestos por Poplack (1980) sin ofrecer valoraciones en torno a su recreación como préstamos o alternancia de código; para este último caso se generó una categorización entre préstamos totales y parciales, siendo los primeros

aquellos que respondieran adecuadamente a la integración completa de adaptaciones fonológicas y gramaticales (morfología + sintaxis), los segundos corresponden a los casos en donde la adaptación se lleva a cabo sólo en alguno de los dos niveles mencionados. Tal es el caso de la palabra “xpri’ma”, la cual es tomada como un ejemplo de préstamo total por presentar adaptaciones en dos niveles (fonológico por la consonante glotal (‘) y morfológico por el prefijo “x-”); en el caso de un préstamos parcial, se da como ejemplo la palabra “xprimo” al presentar una adaptación a nivel morfológico con el prefijo “x-”.

Imagen 8. Valoración de préstamos: totales y parciales.

Hablante	Palabras	Préstamos Totales	Parcial	Sin adaptación	Préstamos Parciales		
					A. Fonológica	A. Morfológica	A. Sintáctica
Abraham Cispiñ	hombre hui'ni	3		1	0	0	
	pelota	1		1	0	0	
	máscara	1		1	0	0	
	zancudo	1		1	0	0	
	pico hui'ni	1		1	0	0	
	canica	1		1	0	0	
	carro	1		1	0	0	
	carro hui'ni	1		1	0	0	
	xahuela	1	1		1	1	
	triste	1		1	0	0	
	primero	1		1	0	0	
	primé	1	1		1	NA	
	de	3		1	0	0	
	pues	1		1	0	0	
		18	2	0	12	2	1

En complemento, se generó también una clasificación de los fenómenos más recurrentes de adaptación fonológica y gramatical, con lo cual se reportan los patrones más significativos. Se enlistan de la siguiente manera:

Fenómenos fonológicos

- Elisión de fonemas y segmentos
- Alternancia vocálica y consonántica
- Adición de fonemas
- Inclusión de consonante glotal
- Cambio tono-acental en secuencia de vocales

Fenómenos gramaticales

- Adición de afijos (prefijos, sufijos) y demostrativos.

Imagen 9. Revisión de fenómenos en la adaptación de préstamos.

NOMBRES		Fenómeno fonológico	Fenómeno gramatical
ora	hora	NA	NA
xahue'la	abuela	Inclusión de glotal, pérdida del fonema b	Adición del prefijo X como marcador de posesión
vuelta	vuelta	NA	NA
ora-gué	hora-(aquella)	NA	Adición del demostrativo gue
stiaya	tía	Inclusión del fonema s	adición del sufijo ya como marcador de primera persona singular
hombre hui'ni	hombre	NA	NA

5. *Obtención de tokens.* Concluida la clasificación de las entradas por categoría gramatical, se ejecutó una reducción de las mismas a los tokens disponibles.

Imagen 10. Ordenamiento de préstamos por número de tokens.

Nombre	NÚMERO DE TOKENS POR CATEGORÍA GRAMATICAL								
	Verbo	Adjetivo	Adverbio	Conjunción	Preposición	Muletilla - interjección - Determinante			
ora	112 nuse	20 triste	6 como	37 pero	145 de	126 pue			136
xahue'la	39 cayaca ogarbe	4 buto	5 puro	14 nin	49 para	67 pues			32
vuelta	37 bini sentirbe	3 feu	4 tamien	11 de que	43 por	13 bueno			17
oragué	30 bine sentir	2 galán	3 entonces	10 que	38 hasta	6 aque			10
stiaya	28 bini chuxquiagabe	2 negro	3 puro	10 porque	18 sin	5 ah			7

Capítulo 3. Resultados de la investigación

En este capítulo se reportan los resultados del análisis del corpus de datos obtenido para la investigación. Como primer punto, se exponen los resultados vinculados a la primera pregunta de investigación, la cual consiste en averiguar y caracterizar los préstamos presentes en las narraciones personales e interacciones conversacionales de los niños, así como reportar las recurrencias que estos llegan a tener en ambas emisiones de los niños. Como segundo punto, se exponen los resultados vinculados a la segunda pregunta de investigación, que tiene que ver con la identificación de las adaptaciones fonológicas y gramaticales presentes en las narraciones personales e interacciones conversacionales de los niños zapotecos istmeños. Como tercer punto, se reportan aquellos hallazgos no considerados dentro de los objetivos, pero que son de valiosa aportación para futuras investigaciones en la lengua zapoteca.

3.1 Los préstamos y su recurrencia en el habla infantil zapoteca

3.1.1 Reporte general de préstamos en narraciones y en conversación

Para tener una idea más amplia de lo que se considera una conversación y una narración se da un ejemplo de cada una de las emisiones en su tipo:

Narración

Investigador: *pero runia'lo ti baduhui'ni ni huaniti la?*

Niña: *nja'a no'o ti dxapahui'ini yo'o nja'a, nabezabe ladu lidxi **xhahuela** la? nase ti huaxinni bire'ezabe **pue, como** la'be bia' na'a la'be la? **pues** bire'ezabe la?, ma qui ño'odibe **rancho pues**, canayubigabe la'be **pero** ma qui nidxeladigabe la'be.*

(Participante 8)

Traducción de la narración:

Investigador: pero, ¿conoces a un niño(a) que se haya perdido?

Niña: Este, había una niña de San Blas, vivía por la casa de mi abuela. Aquella vez una noche salió a caminar pues, como ella es de mi edad, pues salió a caminar, ya no llegó al rancho pues, la estaban buscando pero ya no la encontraron.

Conversación

Investigador: *xi endarau qui riola'dxilo*

Niño: **arroz** *nga qui riola'dxedia gahua*

Investigador: *arroz la? xine' ya, xine' qui riola'dxilo gaulo arroz*

Niño: **arroz** *ne bendabua'a nga qui riola'dxedia gahua purti ja'a ja'a qui riola'dxediani xa*

(Participante 15)

Traducción de la conversación:

Investigador: ¿cuál es la comida que no te gusta?

Niño: lo que no me gusta comer es el arroz

Investigador: ¿el arroz?, ¿por qué? ¿Por qué no te gusta comer el arroz?

Niño: arroz y camarón no me gusta comer porque este, pues no me gusta

En cada uno de los dos ejemplos se observa que las interacciones se dieron a través de una charla y que existe la presencia de préstamos; sin embargo, las emisiones de los niños son de carácter distinto. En el ejemplo de la narración, es evidente que se trata de un hecho que involucra una transición temporal de evento, un evento clave que presenta circunstancias no esperadas, por lo tanto, cae en la categoría de narración; en el ejemplo de conversación, el niño cuenta que el arroz y el camarón son alimentos que no le gusta comer, lo que da la idea que son elementos muy presentes en su cotidianidad y las veces en que este evento se presenta es muy probable que sea bastante común, por lo que cae en la categoría de conversación.

Prosiguiendo con el proceso de análisis, una vez hecha la categorización de las emisiones, se dio paso al conteo de las veces en que aparecieron los préstamos identificados. Contando ya con el total de préstamos, se realizó el conteo de todas aquellas palabras que fueran préstamos a fin de obtener el porcentaje de préstamos por cada tipo emisión. Se aclara que cada uno de los pasos mencionados fueron realizados con cada uno de los niños, es decir, que el proceso analítico se repitió 23 veces y que los resultados reportados en la Tabla 5 son la suma de los totales de cada niño.

De un corpus compuesto por 23 grabaciones de audio y video, se sacaron los siguientes totales de préstamos identificados tanto en narraciones como en la interacción conversacional entre el investigador y los colaboradores.

Tabla 5. Tabla general de la cantidad de préstamos en las narraciones y conversaciones para toda la muestra

	Cantidad de préstamos	Cantidad de palabras	Proporción de préstamos por total de palabras
Narraciones	1340	8040	16.7
Conversaciones	608	5261	11.3
Total	1948	13301	28.0

Tal como lo muestra la tabla, en las narraciones se identificaron 1340 préstamos y en las conversaciones 608, que sumados, dan un total de 1948 préstamos identificados en todo el corpus. El corpus entero está compuesto de 13,301 palabras, del cual 8,040 palabras se encuentran en las narraciones y 5,261 en las conversaciones, que, vistos desde un porcentaje total, el 27.9 % (cerca del 30 %) de las palabras que los niños zapotecos emiten son prestados del español.

Esto podría ser un dato *alarmante*, ya que haría pensar que poco más de la cuarta parte del di'dxazá de un niño se ha perdido o intercambiado. Para

contrarrestar este *mal sentir*, se aclara que algunas de las palabras han sufrido algún tipo adaptación al ser integradas, ya sea fonológica o gramatical, y eso indica que ocurren fenómenos bastante interesantes que demuestran que el di'dxazá no solamente recibe, sino que también transforma y adapta palabras del español a su sistema lingüístico. Pero, ¿a qué categorías gramaticales pertenecen los préstamos identificados? La Tabla 6 da cuenta de ello.

Para esta fase del análisis, la categorización de los préstamos se basó en la función que la palabra tiene en el español y no en la función que pudiera llegar a tener en el di'dxazá; por tal razón, algunas palabras pudieran parecer no estar en las categorías correspondientes. La Tabla 6 da respuesta a la pregunta de investigación relacionada a cuáles son los tipos de préstamos más recurrentes en los niños hablantes del di'dxazá y al mismo tiempo cumple con el objetivo de mostrar las categorías gramaticales a las que pertenecen los préstamos identificados.

Tabla 6. Préstamos por categoría gramatical en las narraciones y conversaciones para toda la muestra

	Nombre	Verbo	Adjetivo	Adverbio	Conjunción	Preposición	Muletilla - interjección-determinante
Narraciones	631 (47.1 %)	47 (3.5%)	48 (3.6%)	102 (7.6%)	206 (15.4%)	151(11.3%)	155 (11.6%)
conversaciones	304 (50.0%)	17 (2.8%)	22 (3.6%)	41 (6.7%)	110 (18.1%)	66 (10.9%)	48 (7.9%)
Total	935	64	70	143	316	217	203

La categoría predominante de los préstamos en las narraciones de los niños zapotecos es la de nombre (sustantivo); de igual manera es la categoría que predomina en conversaciones. El 47.1 % (631 de 1340) de los préstamos en narraciones pertenecen a la categoría de nombres y el 50.0% (304 de 608) de los préstamos en conversaciones pertenecen a la misma categoría predominante. La segunda categoría con mayor número de préstamos es la de conjunciones, con un porcentaje total de 33.5 % (316). Cabe mencionar que es la segunda categoría más frecuente no por el número de palabras, sino por el número de recurrencias. En el capítulo 4 se abordará este tema a mayor detalle. La frecuencia de los préstamos

es otro de los cometidos en este trabajo de investigación, para ello véase la Tabla 7 que da evidencia de este aspecto.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Tabla 7. Número de tokens en la categoría gramatical “nombre” presentes en el corpus de préstamos (1)

Nombre									
ora	112	pastel	3	abuelo	1	due'nde	1	Pequeña	1
xahue'la	39	señora	3	aguxa hui'ni	1	due'ndezi	1	pera	1
vuelta	37	sillón	3	alarma	1	dutor	1	pico	1
oragué	30	sopa marucha	3	almendra	1	escuela	1	pico hui'ni	1
stiaya	28	stiuia	3	alumno	1	esquina	1	piña	1
hombre hui'ni	22	traste	3	amixa	1	familia	1	piñata	1
xpri'ma	17	uzina	3	aniulo	1	fruta	1	pistolabe	1
oragá	15	vueltazi	3	año	1	fut	1	playa	1
oragaru	15	xahuelabe	3	aparato	1	golpe	1	polecía	1
pelota	15	xmadri'na	3	arena	1	gracia	1	polvo	1
scuela	15	aniu	2	arena hui'ni	1	guajillo	1	popurú	1
baño	13	arroz	2	asiento	1	hermana	1	pora	1
ranchito	13	béisbol	2	bandeja	1	hielo	1	portón	1
carro	11	blado	2	banqueta	1	hospital	1	pri'mua	1
hombre	11	bladu	2	banqueta hui'ni	1	hueco hui'ni	1	puertato	1
bicicleta	9	bola	2	barcu	1	huevo	1	punta	1
lado	9	brincolín	2	bexo	1	hule	1	punto	1
vuelto	9	bultu	2	bexu	1	jamaica	1	puño	1
moto	8	butaque	2	bizo parque	1	jaula	1	queso	1
celular	7	caja	2	blo hui'ni	1	ladugué	1	rama	1
chocky	7	chamarra	2	boca hui'ni	1	lámina	1	ramada hui'ni	1
coche	7	clase	2	bodín	1	lámpara	1	rasca	1
culto	7	clínica	2	boli	1	limón	1	robot	1
ladu	7	conejo	2	bolis	1	lión	1	ropero	1
prima	7	conejo hui'ni	2	borracho	1	llanta	1	scuela kinder	1
xpri'mua	7	cumpleaño	2	caja hui'ni	1	lomo hui'ni	1	segundo B	1
bomba	6	dxagón	2	caldo hui'ni	1	loro	1	señor	1
galleta	6	juego	2	calle	1	lunes	1	sombra	1
gana	6	jugo	2	camión	1	machete	1	sopasi	1
panal	6	ladugá	2	camioneta	1	mamá	1	stiabe	1
pastilla	6	lapi	2	canela	1	mandado	1	stiyani	1
sopa	6	luna	2	canela hui'ni	1	mango	1	stiyazia	1
verdá	6	meta la'a	2	capa	1	mantequiá	1	suero	1
amá	5	México	2	cartón	1	manzana	1	tabla	1
avión	5	muñeco	2	casa	1	máscara	1	tablado	1
canica	5	nanchi	2	castillo hui'ni	1	melón	1	taco	1
carretera	5	oraguero	2	catre	1	meracruz	1	taco de lomo hui'ni	1
lugar	5	panteón	2	centro	1	mochila	1	taxi	1
periódico	5	piso	2	chapo	1	molino	1	tenaza	1
puerta	5	pistola	2	charco	1	mordida	1	teres'ita	1
ajo	4	policía	2	chicharrón	1	muerto	1	tina	1
balón	4	puliciá	2	chivo	1	muñeca	1	toti	1
caldo	4	pumada	2	chockype	1	nieve	1	transforme	1
cebolla	4	Rancho Llano	2	chocolate	1	novio	1	treinta y uno	1
chicle	4	rato	2	chusquiá	1	oraga'pe	1	uvas	1
color	4	rincón	2	cinturón	1	orague'pe	1	vara	1
cosa	4	roncha	2	coco	1	paleta	1	veci'na	1
cuento	4	sabrita	2	control	1	paleta de chocolate	1	vejiga	1
juguete	4	salón	2	corazonbe	1	palo	1	ventiladora	1
maestra	4	salsa	2	corrá hui'ni	1	paloma	1	vuelto	1
payaso	4	San Blas	2	cosa hui'ni	1	pan	1	xahuelazi	1
regalo	4	silla	2	cosquiá	1	pantián	1	xami'ga	1
bate	3	stiado	2	costemmiá	1	panza	1	xamigado	1
blo	3	stiube	2	crebada	1	papa	1	xandic	1
carro hui'ni	3	tanque	2	cubeta	1	pastelni	1	xcolame	1
cucharada	3	tele	2	cucharada hui'ni	1	pastillani	1	xhamigabe	1
domingo	3	toque	2	daño	1	patada	1	xombre	1
falda	3	udxara	2	Dios	1	película	1	xprimo	1
lapiz	3	volteu	2	doctor	1	pelotasi	1	xtra'ste	1
lata	3	abuelita	1	dotor	1	penca	1	zancudo	1

En el contexto de la investigación, la tabla 7 muestra que el préstamo con el mayor número de recurrencias es *ora*²¹, con un total de 112 repeticiones en todo el corpus. Las palabras con una frecuencia mayor a 10 son: *hombre*, *carro*, *rancho*, *baño*, *scuela*, *pelota*, *oragaru* - “*apenas a esa hora*”, *oragá* - “*a esa hora*”, *xpri'ma* - “*mi prima*”, *hombre hui'ni* - “*muchachito*”, *stiaya* - “*mi tía*”, *oragué* - “*a esa hora*”, *vuelta y xahue'la* - “*mi abuela*”; el resto de las palabras tienen una frecuencia menor a 10, lo que significa que fueron palabras de menor uso, ya sea porque eran elementos ajenos al contexto del niño o porque corresponden a actividades poco frecuentes que fueron en menor medida parte de la conversación o narración con los niños. A continuación, la Tabla 8 muestra el número de apariciones de palabras en las demás categorías gramaticales del corpus.

²¹ *Ora*, cuyo significado en di'dxazá es ‘cuando’, proviene de la palabra ‘hora’ en español. Este es un ejemplo de las palabras resignificadas, es decir, aquellas adquieren un nuevo significado al pasar al sistema lingüístico del di'dxazá. Más adelante, en este mismo capítulo, se reportarán todas aquellas palabras con este uso y significado particular.

Tabla 8. Número de tokens por categorías gramaticales presentes en el corpus de préstamos (2)

Verbo		Adjetivo		Adverbio		Conjunción		Preposición		Muletilla - interjección Determinante	
nuse	20	triste	6	como	37	pero	145	de	126	pue	136
cayaca ogarbe	4	buto	5	puro	14	nin	49	para	67	pues	32
bini senrírbe	3	feu	4	tamien	11	de que	43	por	13	bueno	17
bine sentir	2	galán	3	entonce	10	que	38	hasta	6	aque	10
bini chuxquiagabe	2	negro	3	puru	10	porque	18	sin	5	ah	7
cayunibe chusquiá	2	azul	2	a vece	9	es que	9			las	1
bidie cuenta	1	blanco	2	adi verdadi	7	purti	8				
bine perdonar	1	café	2	má	6	peru	3				
bini enseñar	1	entero	2	fuera	5	o	2				
bini explicar	1	gorda hui'ni	2	apena	4	por eso	1				
bini trabajar	1	interu	2	dentro	4						
cabe tema	1	loco	2	primé	3						
care'e gana	1	mal	2	primero	3						
cayune trabajar	1	malo	2	tonce	3						
cayuni chusquiabe	1	mentirita	2	atrás	2						
cayuni marcarbe	1	pedazo	2	galán	2						
cayuni sentir	1	preso	2	junto	2						
Cayuni xcuxhquiá	1	aparte	1	también	2						
chigune invitar	1	azulsi	1	tamé	2						
gu'ni mandardu	1	buen	1	tamén	2						
gudi'no cuenta	1	cada	1	a vecesi	1						
guni mandar	1	catorce	1	nunca	1						
qui gápadi gabe huantar	1	chaparro hui'ni	1	qui verdádi	1						
qui ñuni sentirdiani	1	chocón	1	tanto	1						
qui runecredia	1	extrellado	1	todavía	1						
rapa huantar	1	gordo	1	verdape	1						
rudí' lugar	1	listo	1								
rudie cuenta	1	maloni	1								
rune chuxquia'ya	1	mentirani	1								
runi chuxhquiagabe	1	morado	1								
runi de comer	1	normal	1								
uca ahogarbe	1	pepa*	1								
uca feube	1	pobre	1								
uca sentir	1	poco	1								
ver	1	primaria	1								
zaca ogarbe	1	primé	1								
zuni perdonar	1	putape	1								
		secundaria	1								
		tanto	1								
		trece	1								
		verde	1								
		viejita hui'ni	1								

La Tabla 8 permite observar los préstamos y su recurrencia en cada una de las categorías gramaticales restantes. Esta tabla muestra que la categoría de preposiciones es la que tiene el menor número de entradas. Contrastando con la Tabla 5, esta categoría se ubica en tercer puesto por el total de préstamos que

contiene, he aquí nuevamente la evidencia que el total de préstamos no significa que tenga un amplio repertorio de palabras.

Otro punto importante a mencionar es que las conjunciones y preposiciones que aparecen en la tabla, son palabras que no son propiamente del di'dxazá, pero cuya inclusión al sistema de la lengua se dio desde hace muchos siglos (Smith-Stark, 2007), de modo que se han convertido ya en palabras indispensables para la lengua, sin ellas no es posible conectar ni lograr cohesión en las ideas de los hablantes en general, por lo que se puede afirmar que han pasado por un proceso de lexicalización (Smith-Stark, 2007).

Una etapa más del análisis consistió en la clasificación de los préstamos que va de acuerdo con las orientaciones de Myers-Scotton (1993) para caracterizar los tipos de préstamos según el origen de éstos para con la lengua receptora. Varios de los préstamos como *pelota, máscara, canica, mango, caja, transforme*, por mencionar algunos, no tienen ningún equivalente en el di'dxazá, por lo que caen en la categoría de *préstamos culturales*, ya que las palabras fueron tomadas del español para llenar el vacío de algún elemento que no existe ni en la lengua ni en la cosmovisión zapoteca. Así fueron insertadas tal cual y se acomodaron perfectamente al orden sintáctico de la lengua. Préstamos como *zancudo "biuxi", rancho - "la'chi", apena - "dero", junto - "tubizi", falda - "bizu'di"*, entre otros, son palabras que sí tienen una equivalencia en el di'dxazá, pero que por razones como el prestigio hacia el español, por presentar un lenguaje "entendible" para los no hablantes, por demostrar un di'dxazá más cuidado y mejor estructurado, y muy probablemente por la influencia de los adultos, los niños decidieron hacer uso de la palabra equivalente en español, por lo que son considerados *préstamos básicos*. La siguiente tabla da cuenta del número de préstamos clasificados bajos las clasificaciones mencionadas anteriormente.

Tabla 9. Total de préstamos básicos y culturales en el corpus

Préstamos básicos	Préstamos culturales
232	1716

La Tabla 9 reporta que casi el total de los préstamos de todo el corpus son culturales. Pocos son los préstamos básicos, lo que permite crear la siguiente hipótesis: si los niños hubieran usado la palabra existente en el di'dxazá, esta categoría sería nula. Para mayor apreciación de los datos.

Uno de los aspectos interesantes de este trabajo de investigación es la resignificación que llegan a tener algunas de las palabras prestadas. La identificación de esta característica surgió en el proceso de transcripción de los datos, ya que en el habla espontánea y cotidiana un hablante nativo no se percata de este fenómeno debido al uso convencional y frecuente que este subconjunto de préstamos ha adoptado en el di'dxazá. Es muy probable que en la lengua haya más palabras de este tipo, aunque por el momento los resultados se limitan a presentar la lista de préstamos resignificados presentes en el corpus de los niños (Tabla 10).

Tabla 10. Préstamos resignificados en el corpus analizado.

Palabra en español	Significado en zapoteco	Palabra en español	Significado en zapoteco	Palabra en español	Significado en zapoteco
alumno	compañeros	de	desde	rancho	casa
aque	muy	de	hasta	toque	tocadas
buen	a poco	de	del	vejiga	globo
bultu	aparición	galán	bien/bonito	ver	lleno
buto	muy	juego	juegos (mecánicos)	vuelta	vez
chamarra	sábana	ora	cuando	vuelta	regreso
cucharada	jarabe	para	entonces	vuelto	dinero
cucharada hui'ni	jarabito	pelota	fútbol	aparato	altavoz
culto	misa	poco	a poco	bizo (parque)	abeja (obrero)
daño	mal / brujería	por	porque	tablado	grada
de	hasta	punto	por poco	mantequilla	crema

Lo que cabe resaltar de este aspecto es que un solo elemento puede llegar a tener más de un significado, tal es el caso de la preposición “de”. Véase los contextos en que aparece este elemento:

‘De’ como ‘hasta’, dicho cuando el niño narraba sobre la enfermedad que padecía su hermana.

- a) *yanna la? de yanna no'obeni, puro pumada rugo'odoni pero qui randadi guiandani*

Traducción: ahora, **hasta** ahora lo tiene, pura pomada le ponemos, pero no se puede curar.

‘De’ como ‘desde’, dicho mientras narraba sobre las enfermedades que ha tenido.

- b) *es que udahua stale salsa ragá ra biu'ba nda'ne ne udahua nja'a, xi'nga la'ni... udahua ma... udahua ma stale gui'ña ra biu'ba nda'ane, yana ra gupa idxagá ga la? pue nga la? ma de dxi nahui'ne la? nja'a udahua ma gui'ña la? bire'e nisa xhie'e la? ragá ragá ra bizulú idxagá stinne, biu'ba.*

Traducción: es que comí mucha salsa ahí, cuando me dolió el estómago, ¿cómo se llama? Comí mucho...comí mucho chile cuando me dolió el estómago, entonces cuando tuve gripa, pues eso fue **desde** que era pequeño, comí mucho chile, se me escurrió la nariz y ahí fue donde empezó mi gripa, dolió.

‘De’ como ‘del’, dicho mientras la niña narraba sobre la muerte de su abuela

- c) *ora no'o clase gue nga gudxi jña'a maestra sti'do la? de que uyu'udo yeuca'chido xahue'la, ma uyu'udu irado ra panteón yezanado nja'a guie' ra no'o xi'ni ña'a ne ra no'o xahue'la, como gaxhe de panteón no'o stiaya la? nague'nda riu'udo pue.*

Traducción: cuando hubo clases fue que le dijo mi mamá a nuestra maestra que fuimos a enterrar a mi abuela, todos fuimos al panteón a dejarle flores a la hija de mi mamá y a mi abuela, como mi tía vive cerca del panteón pues vamos rápido.

Los ejemplos *a* y *b*, permiten ver el contexto real en que la preposición *de* adopta el significado de *desde* y *hasta*, y que además caen en la misma categoría gramatical; el ejemplo *c* permite ver que *de* es la contracción de 'de *el*'. Aunque la preposición 'de' haya adoptado nuevos significados, la mayoría de los casos en que aparece mantiene el mismo significado de la preposición en español.

3.2 Fenómenos presentes en los préstamos

A partir de este apartado se pretende dar respuesta a la segunda pregunta de investigación relacionada con el tipo de adaptaciones fonológicas y gramaticales que realizan los niños de la muestra en los préstamos del español que incorporan al di'xazá. La siguiente tabla da cuenta de ello:

Tabla 11. Préstamos analizados según su nivel de integración en la lengua

Préstamos totales	Préstamos parciales	Sin adaptación
201	53	603

Como se observa en la Tabla 11, la mayoría de los préstamos no tienen ningún tipo de adaptación, es decir, aparecen en el di'xazá tal cual están en el español. La minoría de los préstamos son parciales, es decir, que cuentan con una marcación morfológica o cambio fonológico mínimo; en un balance entre lo mayoritario y minoritario se encuentran los préstamos totales, que en algunos de los casos únicamente necesitaron de un proceso (morfológico o fonológico) para lograr una adaptación completa a la lengua, lo que lleva a plantear la siguiente pregunta: ¿qué determina que un préstamo sea total o parcial? A continuación, se explica el proceso que se llevó a cabo para la determinación del nivel de integración de los préstamos.

Un ejemplo de un préstamo total es la palabra *xpri'mua* /ʃpriʔmua/:

primo → *X + pri + ' + m + u + a* → “*mi primo*”

Al integrarse al sistema del di'dxazá, se le añade el prefijo “x-” que indica posesión, se le añade una consonante glotal como infijo, la cual genera un cambio fonológico para que la palabra prestada se parezca más al sonido del zapoteco. Después ocurre una alternancia vocálica entre “o” y “u” y finalmente se le añade el sufijo “-a” que indica primera persona del singular, que en este caso sirve para indicar de quién es el primo.

En algunos casos la palabra necesitó únicamente de un cambio para ser considerada dentro de la clasificación de préstamos totales, por ejemplo: la palabra *apenas* /apenas/:

apenas → *apena* → “*apenas*”

A esta palabra no se le añade ningún tipo de afijo, basta con un eliminar el fonema “/s/” para que la palabra se adapte completamente a la fonología y a la fonotáctica del di'dxazá, por lo que casos como este también fueron considerados como totales.

Un ejemplo de un préstamo parcial es la construcción *bini sentirbe* /bini sentirbe/. Se trata de un verbo compuesto por dos verbos, uno propio del di'dxazá *bini* “hizo” y el elemento prestado es el verbo *sentir*, por lo que el fenómeno de adaptación se centra únicamente en la segunda palabra.

bini sentir → *bini + sentir + be* → “*él/ella sintió*”

Al verbo *sentir* únicamente se le añade el sufijo “-be” como marcador de tercera persona singular, no necesitó de algún cambio fonológico para indicar la persona que sufrió la acción.

Entre los préstamos totales y parciales los fenómenos presentes son los fonológicos y los gramaticales, pero es importante saber cuál de ambos es el que ocurre con mayor frecuencia en los préstamos. La siguiente Tabla da cuenta de ello.

Tabla 12. Préstamos analizados por nivel de integración (fonológica y gramatical)

Fonológico	Gramatical
205	108

La Tabla 12 indica que los fenómenos fonológicos son los más comunes en los préstamos que los fenómenos gramaticales. Es un indicador bastante esperado debido a que el di'xazá es una lengua tonal (Pickett, 2001); por ende, la mayoría de los fenómenos tienen que ver con este aspecto fonológico. En cuanto al aspecto gramatical, los datos parecen señalar que el di'xazá es menos flexible a la integración de palabras prestadas.

3.3 Otros hallazgos relevantes en el corpus.

Como un análisis adicional del corpus de datos, en este apartado se reportan los fenómenos que específicamente ocurren tanto a nivel fonológico como a nivel gramatical. Es importante reflexionar sobre la rapidez y precisión en que estos fenómenos son hechos por los niños, así como la habilidad de cambiar el código lingüístico al momento de la narración y conversación. Es relevante tener un acercamiento y reflexionar sobre los procesos que ocurren en el habla natural y espontánea. La Tabla 13 del siguiente apartado da evidencia de ello.

3.3.1 Fenómenos fonológicos.

Tabla 13. Fenómenos fonológicos y gramaticales identificados en el corpus de préstamos

Fenómenos fonológicos	Fenómenos gramaticales
Elisión de fonemas : b, d, k, g, s, j, r, r, l	Adición de prefijos: x, s y p
Elisión de segmentos: do, pote, bol, en	
Alternancia vocálica: o por u, u por o, e por i, i por e, a por e	Adición de sufijos: ru, a, zi, be, ro, do, lo, pe, ni, si, to, ya, me, gabe, du, di
Alternancia consonántica: s por z, p por b, t por d, dr por dʒ, ʃ por dʒ, x por ʒ, s por ʒ, k por ʃ, p por k, s por ʃ	
Adición de fonemas: ʒ, n	
Inclusión de glotal: ʔ	Adición de demostrativos: ga, gue
Cambio tono-acentual en secuencia de vocales: i-a, e-i	

Se puede observar cada uno de los fenómenos, tanto fonológicos como gramaticales encontrados en el corpus de datos, presentes en los préstamos al ser adaptados al di'xazá, los cuales ocurren de manera frecuente según los ejemplos encontrados. En el siguiente sub apartado se explica cada uno de ellos.

3.3.1.1 Elisión de fonemas

Las elisiones de fonemas ocurrieron en los siguientes contextos:

1. Elisión del fonema /b/ en la palabra 'abuela', que al adaptarse al di'dxazá sufre los siguientes cambios:
 - a) Adición del prefijo x- como marcador de posesión
 - b) Elisión del fonema /b/
 - c) Inclusión de consonante glotal

Una vez adaptado, queda de la siguiente manera: *xahue'la /za'weʔla/ "mi abuela"*.

2. Elisión del fonema /d/ en la palabra 'verdad', que al adaptarse al di'dxazá queda de la siguiente manera: *verdá /ber'da/*
3. Elisión del fonema /k/ en la palabra 'block', que al adaptarse al di'dxazá queda de la siguiente manera: *blo /'blo/*
4. Elisión del fonema /g/ en la palabra 'aguantar', que al adaptarse al di'dxazá experimenta los siguientes cambios:
 - a) Elisión del fonema /a/
 - b) Elisión del fonema /g/

Una vez adaptado, queda de la siguiente manera: *huantar /uantar/*

5. Elisión del fonema /s/ en la palabra 'ganar', que al adaptarse al di'dxazá queda de la siguiente manera: *gana /gana/*
6. Elisión del fonema /j/ en la palabra 'anillo', que al adaptarse al di'dxazá experimenta los siguientes cambios:
 - a) Elisión del fonema /j/
 - b) Alternancia vocálica (/o/ por /u/)

Una vez adaptado, queda de la siguiente manera: *aniu /aniu/*

7. Elisión del fonema /r/ en la palabra 'primer', que al pasar al di'dxazá queda como *primé /pri'me/*
8. Elisión del fonema /r/ en la palabra 'transformer', que al adaptarse al di'dxazá queda como *transforme /transforme/*
9. Elisión del fonema // en la palabra 'corral', que al adaptarse al di'dxazá queda como *corrá /ko'ra/*

3.3.1.2 Elisión de segmentos

Las elisiones de los segmentos ocurren en los siguientes contextos²²:

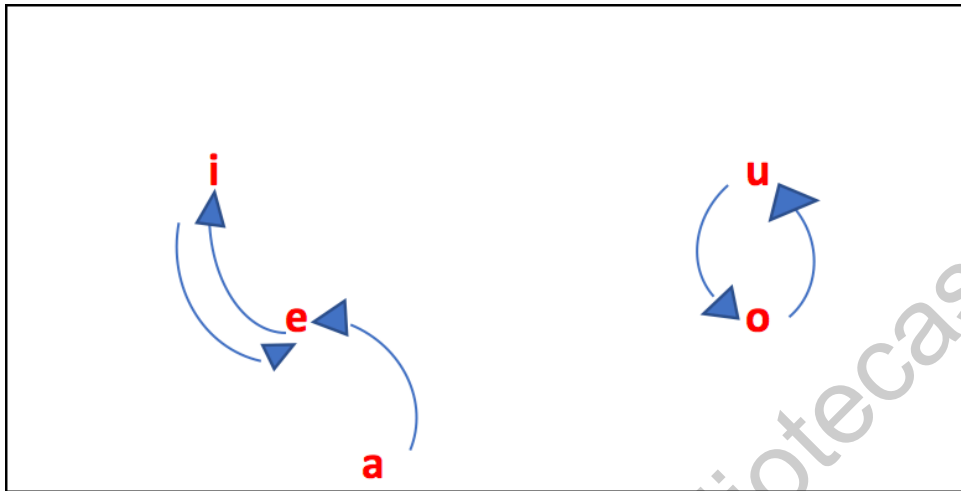
1. Elisión del segmento /do/ en la palabra ‘bocado’, que al adaptarse al di’dxazá queda como *boca* /boka/.
2. Elisión del segmento /pote/ en la palabra ‘chapopote’, que al adaptarse al di’dxazá queda como *chapo* /tʒapo/.
3. Elisión del segmento /bol/ en la palabra ‘futbol’, que al adaptarse al di’dxazá queda como *fut* /fut/.
4. Elisión del segmento /en/ en la palabra ‘enramada’, que al adaptarse al di’dxazá queda como *ramada* /ramada/.

3.3.1.3 Alternancias vocálicas en los préstamos

La alternancia vocálica es otro de los fenómenos más comunes en muchas de las palabras prestadas del español al di’dxazá. La siguiente imagen representa las alternancias que ocurren a nivel vocálico en la lengua de estudio:

²² Es importante aclarar que algunos de los ejemplos reportados en el apartado 3.3.1.1 no son palabras exclusivas del español; algunas de ellas, como en el caso de *block*, *transformer* y *fut*, son préstamos del inglés al español que también han sido prestadas y adaptadas al di’dxazá en cierto nivel.

Imagen 11. Representación de las alternancias vocálicas que ocurren en los préstamos



De acuerdo con la distribución y acomodo vocálico del alfabeto fonético internacional, la /i/, la /e/ y la /a/ son vocales anteriores, mientras que la /u/ y la /o/ son vocales posteriores; a su vez la /a/ es una vocal abierta, la /e/ y la /o/ son vocales semicerradas, mientras que la /i/ y la /u/ son vocales cerradas. No se dan alternancias entre vocales anteriores y posteriores, ocurren únicamente entre las de su tipo, es decir, anteriores con anteriores y posteriores con posteriores, variando solamente en el nivel de apertura. A continuación, se muestran los contextos en que tales alternancias suceden:

1. /o/ por /u/ en el caso de la palabra /barko/, pasa a /barku/.
2. /u/ por /o/ en el caso de la palabra /tʃoki/, pasa a /tʃuki/
3. /e/ por /i/ en el caso de la palabra /pan'teon/, pasa a /panti'on/
4. /i/ por /e/ en el caso de la palabra /poli'sia/, pasa a /pole'sie/
5. /a/ por /e/ en el caso de la palabra /san'dia/, pasa a /zan'die/

3.3.1.4 Alternancia consonántica

La alternancia consonántica es un fenómeno más que se observó en los préstamos de los niños. A continuación, se muestran los contextos en que suceden.

1. /s/ por /z/ en el caso de la palabra /kosina/ pasa a /uzinal/
2. /p/ por /b/ en el caso de la palabra /plato/ pasa a /blado/
3. /t/ por /d/ en el caso de la palabra /plato/ pasa a /blado/
4. /dr/ por /dʒ/ en el caso de la palabra /dra'gon/ pasa a /dʒa'gon/
5. /tʃ/ por /dʒ/ en el caso de la palabra /kutʃara/ pasa a /udʒara/
6. /x/ por /z/ en el caso de la palabra /aguxa/ pasa a /aguza/
7. /s/ por /z/ en el caso de la palabra /kamisa/ pasa a /amiza/
8. /k/ por /tʃ/ en el caso de la palabra /koskija/ pasa a /tʃus'kia/
9. /p/ por /k/ en el caso de la palabra /postemija/ pasa a /koste'mia/
10. /s/ por /ʃ/ en el caso de la palabra /koskija/ pasa a /ʃkuf'kia/

A modo de nota, en los ejemplos 2 y 3 se citó la misma palabra debido a que la alternancia de las consonantes (/p/ y /b/ - /t/ y /d/) se dio en el mismo contexto. El ejemplo 4 es un caso bastante particular e inusual, pues se trata de una pronunciación incorrecta de parte del niño ya que las personas adultas no pronuncian de esa manera.

3.3.1.5 Adición de fonemas

En cuanto a la adición de fonemas, se presentaron sólo dos casos debido a que los hablantes en general tienden a elidir y no a añadir fonemas; los ejemplos de elisión tanto de fonemas como de segmentos, son la pauta para afirmar y confirmar lo mencionado anteriormente. Véase el ejemplo:

1. Adición del fonema /z/ en el caso de la palabra *hombre*, pasa a /zombre/.
2. Adición del fonema /n/ en el caso de la palabra *ni*, pasa a /nin/.

3.3.1.6 Inclusión del fonema glotal

Una de las características más notorias en una palabra que ha sido adaptada al zapoteco istmeño es la inclusión de la glotal ('). El di'dxazá cuenta con las mismas cinco vocales del inventario vocálico del español, pero cada una con tres formas de fonación. Véase la siguiente tabla:

Tabla 14. Vocales del fonema glotal

vocales	Sencillas	Cortadas	Rearticuladas
	a	a'	a'a
	e	e'	e'e
	i	i'	i'i
	o	o'	o'o
	u	u'	u'u

Fuente: elaboración propia a partir del corpus oral del di'dxazá en San Blas Atempa, Oaxaca (Vicente, 2017).

Las vocales sencillas se pueden leer en ejemplos como: /kuba/ “masa”, /nisa/ “agua” y /bere/ “gallina”; las vocales cortadas se representan con una glotal seguida de la vocal, indicando que el sonido de la vocal debe cortarse, por ejemplo /ubaʔja/ “escoba”, /beʔte/ “zorrillo” y /giʔri/ “vela”; las vocales rearticuladas se representan con una glotal entre dos vocales iguales, indicando que el sonido de la vocal debe repetirse después del corte como en /naʔa/ “yo”, /zeʔe/ “elote” y /buʔu/ “carbón” (Vicente, 2017). Como se puede observar en la imagen 2, la glotal es parte del sistema vocálico del di'dxazá, por lo que no es de extrañarse que los préstamos del español adquieran cortes glotáticos al adaptarse al di'dxazá.

Algunos de los préstamos que adoptaron la consonante glotal son los siguientes:

- Teresi'ta /teresiʔta/ (nombre de una flor)
- Veci'na /besiʔna/ “mi vecina”
- Due'nde /dueʔnde/ “duende”
- Xmadri'na /ʃma'driʔna/ “mi madrina”
- Xpri'mua /ʃ'priʔmua/ “mi primo”
- Xtra'ste /ʃ'traʔste/ “mi traste”

3.3.1.7 Cambio de tono-acental en secuencia de vocales

Retomando los ejemplos 4 y 5 del apartado 3.3.1.3, en palabras como /*pole'sie*/ “policía” y /*ʒan'die*/ “sandía” ocurre un fenómeno más llamado cambio tono acental en secuencia de vocales. Policía y sandía son palabras que, en español, presentan un diptongo, pero al ser adaptadas al di'dxazá esta característica se pierde y se convierte en un sonido hiato. Lo mismo ocurre en palabras como Mariá, Lucía, mantequíá, fantasiá, por citar algunos ejemplos. El di'dxazá es una lengua donde el sonido más fuerte recae en las últimas sílabas de una palabra, razón por la que es muy común que ocurra un cambio tono-acental en las vocales finales.

3.3.2 Fenómenos gramaticales

En cuanto a adaptaciones gramaticales, se reportan los siguientes fenómenos identificados en los préstamos del corpus.

3.3.2.1 Adición de prefijos

Los prefijos registrados en el corpus son los siguientes:

- X- como marcador de posesión

Aparece en la palabra xami'ga /*ʒa'mi?ga*/ “mi amiga”.

- S- como marcador de posesión

Aparece en palabra stiua /*stiua*/ “mi tío”

- P-

Aparece en la palabra pora /*'pora*/ “qué hora es”

Algunos objetos necesitan obligatoriamente el prefijo x- para indicar posesión o propiedad de algo, mientras que algunos objetos que son inalienables, pueden prescindir de este prefijo. En el apartado 3.3.3 se abordará con detalle sobre la nueva forma de posesión que los niños que participaron en esta investigación están implementando en su oralidad.

3.3.2.2 Adición de sufijos

1. Adición de sufijo *-ru* “apenas/todavía”, tal como en la palabra ‘oragaru’
/oragaru/
Ora ga ru
Hora esa apenas
“Apenas a esa hora”
2. Adición del sufijo *-a*, tal como en la palabra ‘xpri’*mua*’ */ʃ’pri?mua/*
X- pri’*mu* -a
Posesión primo marcador de primera persona singular
“mi primo”
3. Adición del sufijo *-zi* “sólo/solamente”, tal como en la palabra ‘vuel*tazi*’
/buel^tazi/
Vuelta -zi
Vuelta sólo
“Sólo una vez”
4. Adición del sufijo *-be*, tal como en la palabra ‘bini sentir*be*’ */bini sentirbe/*
Bini sentir -be
hizo Sentir marcador de tercera persona singular
“él / ella sintió”
5. Adición del sufijo *-ro* “apenas/todavía”, tal como en la palabra ‘orag^{ue}*ro*’
/orag^{ue}ro/
Ora gue -ro
Hora aquello (no visible) apenas
“apenas a esa hora”
6. Adición del morfema *-do*, tal como en la palabra ‘xamig^a*do*’ */zamigado/*
X- amig^a do
Posesión amig^a marcador de segunda persona plural exclusivo
“nuestra amiga” (tuya no)
7. Adición del morfema *-lo*, tal como en la palabra ‘ani^u*lo*’ */aniulo/*
Aniu -lo

Anillo marcador de segunda persona singular

“tu anillo”

8. Adición del sufijo *-pe*, tal como en la palabra ‘oraga’pe’ /*oraga?pe/*

Ora ga’ -pe

Hora esa justo/exactamente

“exactamente a esa hora”

9. Adición del sufijo *-ni*, tal como en la palabra ‘pastelni’ /*pastelni/*

Pastel -ni

Pastel marcador de tercera persona singular de objeto

“es pastel”

10. Adición del sufijo *-si*, tal como en la palabra ‘pelotasi’ /*pelotasi/*

Pelota -si

Pelota sólo

“sólo pelota”

11. Adición del sufijo *-to*, tal como en la palabra ‘puertato’ /*puertato/*

puerta -to

puerta marcador de segunda persona plural

“a puerta de ustedes”

12. Adición del sufijo *-ya*, tal como en la palabra ‘stiaya’ /*stiaya/*

S tia -ya

Posesión tía marcador de primera persona singular

“mi tía”

13. Adición del sufijo *-me*, tal como en la palabra ‘xcolame’ /*xcolame/*

X cola -me

Posesión cola marcador de tercera persona singular de animal

“su cola” (del animal)

14. Adición del sufijo *-gabe*, tal como en la palabra bini ‘chuxhquiagabe’ /*bini*

tfufkiagabe/

Bini chuxquia -gabe

Hizo cosquilla marcador de tercera persona plural

“ellos hicieron cosquillas”

15. Adición de los prefijos *ga-* y *gue-*, tal como se ha reportado en los ejemplos 1, 5 y 8, que pertenecen a la categoría de demostrativos.

3.3.3 Errores gramaticales, un patrón consistente

Otro de los interesantes hallazgos durante el análisis de los fenómenos gramaticales que ocurren en los préstamos, son los errores gramaticales que los niños están cometiendo, errores que dentro del corpus sólo tienen que ver con la marcación de posesión. Los casos identificados son los siguientes:

Aniulo /*aniulo*/ en vez de *xcaniulo* /*ʃkaniulo*/ “tu anillo”

Corazonbe /*korasonbe*/ en vez de *xcorazonbe* /*ʃkorasonbe*/ “su corazón” (de él /ella)

Pistolabe /*pistolabe*/ en vez de *xpistolabe* /*ʃpistolabe*/ “su pistola” (de él /ella)

Pri'mua /*pri?mua*/ en vez de *xpri'mua* /*ʃpri?mua*/ “mi primo”

Puertato /*puertato*/ en vez de *xpuertato* /*ʃpuertato*/ “la puerta de ustedes”

Vueltoabe /*pueltoabe*/ en vez de *xpueltoabe* /*ʃpueltoabe*/ “su dinero” (de él / ella)

Es evidente que la marcación de posesión no está presente en algunas emisiones de unos cuantos niños participantes y resulta alarmante que comience a desplazarse o desaparecer. En el ejemplo de /*aniulo*/ se observa que necesita realizar dos procesos para tener la forma posesiva correcta: agregar la marcación de posesión y agregar el fonema /*k*/, al igual que en el ejemplo de /*vueltoabe*/, se necesita realizar dos procesos más: agregar la marcación de posesión y alternar /*v*/ y /*p*/, el resto de los ejemplos sólo necesitan la marcación de posesión. Este hallazgo permite generar la siguiente hipótesis: los niños nativohablantes del zapoteco del Istmo, comienzan a simplificar la forma posesiva de su lengua al eliminar el prefijo /*X-*/, debido a que algunos sustantivos requieren al menos de dos procesos para indicar posesión. Este hallazgo apunta hacia un nuevo tema de

estudio, incita a descubrir qué es lo que está ocurriendo en el sistema posesivo del zapoteco, principalmente en niños.

3.3.4 Casos de habla reportada

El análisis de habla reportada, o que también podría tratarse de un cambio de código, es otro de los hallazgos relevantes del presente estudio, pues muestra que los niños son capaces de narrar en ambos idiomas, se da un cambio instantáneo entre el di'dxazá y el español. Estos son los fragmentos identificados:

1. **dame Yazmin**
2. **o si no se va a enojar mi mamá**
3. **ay cuida tu hermana pues**

*nja'a nase la? canaca'a dxie' nja'a bendabe napabe ti bendabe nahui'ni nja yanna cada gu'yabe na'a ica'a bendabe la? ma'ca zigaxebe ma'ca guabe bendabe **dame Yazmin** guini'be **o si no se va a enojar mi mamá** nabe pero ña'abe qui ridxi'chidi ica'adu la'be, **ay cuida tu hermana pues** nabe qui rinadibe gapagabe nja'a bendabe iruni nja'a yanna la? rica'a la'be pero ora qui guinnibe oragá rica'a la'be.*

(Participante 9)

traducción:

esa vez estaba cargando tranquilamente a su hermana, tiene una hermana chiquita entonces cuando ve que yo cargo a su hermana me la quita, **dame Yazmin** me dice **o si no se va a enojar mi mamá** dice, pero su mamá no se enoja que la carguemos, **ay cuida a tu hermana pues** dice, no le gusta que cuiden a su hermana, por eso ahora la cargo, pero cuando no está, a esa hora es que la cargo.

1. **yo voy a ir**
2. **yo le voy a ir a decir.**
3. **yo le voy a decir a mi mamá**

*Ca'si nase la? canababe ña'abe vuelto la? pa chebe...nase be'da ti payaso ragá nja? uyebe guia' primero la? oragueru ra no'o ti una'a la Yola yanna nja'a nabe chebe, co' na ña'abe gudxi la'abe sti dxi ga chelo udxí ña'abe la'be bueno pue nabe, yanna qui ninadi ña'abe chebe sti dxi gue la? purti qui gapadi ña'abe vuelto pa udí, ne'ca ga'yu bexu nabe qui gapadiá vuelto gudxi ña'abe la'abe nja'a **yo voy a ir nabe yo le voy a ir a decir**. Napabe ti xahuelabe la' Berta pero rabibe la' mamá Berta zaga rabibe la', yanna bichi'ichibe xahuelabe udiñe xahuelabe la'be, **yo le voy a decir a mi mamá** nabe laca uyebe la? laca udapa ña'abe la'be.*

(Participante 9)

traducción

Esa vez le pidió dinero a su mamá para ir... Llegó un payaso ahí, primero fue Rancho Llano norte y después fue con una mujer que se llama Yola y entonces dijo que iba a ir y su mamá le dijo que no, otro día irás le dijo su mamá, bueno le dijo, entonces su mamá no quería que fuera al otro día porque su mamá no tenía dinero para dar, sólo cinco pesos dijo, no tengo dinero le dijo su mamá, nja'a **yo voy a ir** le dijo, **yo le voy a ir a decir**. Tiene una abuela que se llama Berta, pero ella le dice “mamá Berta”, así le dice, pero hizo enojar a su abuelita y su abuela le pegó, **yo le voy a decir a mi mamá** dijo, fue y también le pegó su mamá.

Viendo el contexto en que estas emisiones aparecieron, se afirma que la conversación se llevó a cabo en español, por eso la niña hace un cambio de código para reportar tal cual lo dijo la niña a la que estaba citando.

Capítulo 4. Reflexiones finales

4.1 Frecuencias y relevancia semántica de los préstamos

Como se ha reportado en el capítulo anterior, el 27.9% de las palabras dichas por los niños, tanto en conversación como en interacción, son préstamos. En total fueron 7 las categorías gramaticales a las que pertenecen tales préstamos, de las cuales, la séptima es una categoría miscelánea por incluir 3 categorías distintas: muletilla, interjección y determinante. Se decidió así debido a la baja frecuencia que presentaron las palabras clasificadas en la categoría integradora. Adentrándose al tema, es relevante mencionar cuáles son las categorías gramaticales con los préstamos más frecuentes.

La categoría de conjunción es la que contiene el préstamo más frecuente de todo el corpus, se trata de la conjunción 'pero'; esta palabra fue identificada 145 veces, seguida de la categoría miscelánea con la interjección 'pues', que fue identificada 136 veces; le sigue la categoría de preposición en donde el préstamo más frecuente es 'de' con un total de 126 repeticiones y la cuarta categoría con la frecuencia más alta es la de *nombre*, donde la palabra 'ora' (hora) tuvo un total de 112 repeticiones; las categorías de verbo, adjetivo y adverbio, son las que contienen los préstamos menos frecuentes²³. ¿A qué se debe que tales categorías presenten una menor frecuencia de préstamos? Aunque en el di'dxazá haya más de 100 verbos, la probabilidad de uso de una conjunción o una preposición es más alta que la de un verbo, ya que estos son indispensables para la unión de oraciones y frases que los hablantes producen. Aunque un verbo se haya contabilizado hasta 5 veces, como es el caso del verbo hacer cosquillas o cosquillear, no indica que este sea muy frecuente, ya que los contextos de uso no son tan comunes, lo mismo podría aplicar para los demás verbos. Esta característica permite explicar que los verbos tienen un uso específico en situaciones que la requieran; en cambio, las categorías más frecuentes (conjunción, preposición, interjección y nombre)

²³ Para corroborar los resultados presentados, consulte la tabla 2 del capítulo 3.

aparecen casi en cualquier situación o contexto cotidiano y casi con cualquier verbo que los hablantes decidan emplear.

En otras cuestiones, ¿qué sucede en cuanto a los niveles de integración? Es decir, los niveles de adaptación que tienen los préstamos en el di'xazá. ¿Habrá más préstamos totales que parciales? ¿no presentan adaptaciones de ningún tipo? ¿cuál es la razón?, a continuación se contestan estos cuestionamientos.

Los datos de la Tabla 11 del capítulo anterior, indican que son más comunes los préstamos sin ningún tipo de adaptación. Estos son los que muy probablemente hayan tenido un acomodo sintáctico propio de la lengua receptora, pero no presentaron mayor alteración. Los menos comunes son aquellos préstamos con una adaptación parcial, es decir, aquellos que sufrieron una elisión de sonido, una inclusión de sonido o de algún carácter de la lengua que las recibe, o bien, pasaron por una prefijación o sufijación, por lo que no se adaptaron totalmente, presentan un solo rasgo. Los préstamos totales se encuentran en un término medio, son más comunes que los parciales pero no tanto como aquellos que no presentan adaptación. En esta categoría recaen aquellos préstamos que sufrieron de los dos tipos de fenómenos (gramatical y parcial) y de acuerdo con Henestroza (1965), estos préstamos, cuya integración data desde la época colonial, son casi imperceptibles al oído y al reconocimiento de los hablantes, es decir, que lo usan con una naturalidad que no les permite darse cuenta si se trata de palabras prestadas del español o provenientes del náhuatl.

Así como algunos de los préstamos resultan imperceptibles o minúsculos, aquellos sin adaptación son completamente lo contrario. El hecho de que los préstamos de este tipo sean más frecuentes, se debe a que son elementos que no pertenecen al contexto diario de los hablantes, objetos que están fuera de su visión pero no de su conocimiento, o bien, dentro de su conocimiento pero fuera de su visión y acceso, o pueden tratarse de elementos completamente ajenos a la cultura y cuyos tiempos de llegada o creación son muy recientes, por lo que no tienen un

término equivalente en di'dxazá, esto conduce a un asunto de carácter cultural de los préstamos.

Los préstamos culturales, como los define Myers-Scotton (1993), son elementos que están relacionados comúnmente con la tecnología, como en el caso de *computadora, celular, tableta, lavadora, licuadora*, entre otros aparatos modernos. Han surgido propuestas de uso y de integración para estos elementos, pero la verdad es que muchos sólo quedan en el intento y los hablantes optan por no hacer uso de ellas, ya que se vuelven frases descriptivas nada prácticas ni productivas al ser empleadas en el uso cotidiano; los hablantes prefieren ser prácticos al integrar la palabra tal cual se dice en español. Algunos ejemplos mencionados en las líneas anteriores se encuentran los siguientes:

Para la palabra *radio* se ha propuesto la siguiente oración descriptiva

Gui'ba	ruche'che	di'dxa	lu	bi
Fierro	riega	palabra	en	aire

'Aparato que esparce palabras en el aire'

Esta propuesta se enfoca en las acciones o funciones que los objetos tienen y como se puede observar, es demasiado larga como para apropiarse de ella y darle un uso práctico. Otro ejemplos que parecen ser más aceptables y prácticos pero que no terminan de aceptarse por los hablantes son los siguientes:

Gui'ba xigaba' /gi?ba ʒigaba?/ – fierro de números = reloj

Gui'ba ripapa /gi?ba ripapa/ – fierro que vuela = avión

Gui'ba rusiga'nda /gi?ba rusiga?nda/ – fierro que enfría = refrigerador

Gui'ba rigui'bi lari /gi?ba rigi?bi lari/ – fierro que lava ropa = lavadora

Gui'ba ru'tu /gi?ba ru?tu/ – fierro que muele = licuadora

Gui'ba riguiba /gi?ba rigiba/ – fierro que costura = máquina de coser

Gui'ba ruza'ni /giʔba ruzaʔni/ – fierro que alumbrá = lámpara

Lidxi gui' /lidzi giʔ/ – casa del excremento = baño

Cuba ni'dxi /kuba niʔdzi/ – masa de leche = queso

Do'o ni'dxi /doʔo niʔdzi/ - mecate de leche = quesillo (también conocido como queso Oaxaca)

Se observa que para para la mayoría de los objetos modernos, como los electrodomésticos, se utiliza la palabra *gui'ba* 'fierro', esto desde la visión o idea que están contruidos de metal y se le añade la función que realiza. En el caso de palabras como queso y quesillo son compuestos pensados desde la materia prima y la forma que adoptan. En el caso de la palabra *baño*, se propuso desde la idea que es el lugar donde el excremento es finalmente es depositado.

Palabras como las de los ejemplos, son las que se clasifican en la categoría de préstamos totales y tal es la realidad que se ve reflejada en los números reportados en la tabla 5 del capítulo anterior. De 1716 de 1948 son préstamos culturales, confirmando así que esa es la realidad o estatus de la mayoría de los préstamos producidos por los niños. ¿Qué sucede con los préstamos básicos? ¿Es similar la situación?

Únicamente 232 palabras de 1948 están en esta categoría, lo que significa que este tipo de préstamos no es muy común. Lo que muy probablemente influye a que este cifra aparezca en el corpus es la sobre-exposición que los niños tienen ante las nuevas tecnologías, donde el idioma predominante es el español; se refiere a la televisión, los dispositivos móviles y la misma educación que es impartida en la lengua dominante. Los niños entran en contacto con estos medios desde una edad muy temprana, y al ser así el contexto en muchas comunidades indígenas, el input en español es mayúsculo comparado al input que reciben diariamente a través de las conversaciones e interacciones cotidianas en el hogar, en la comunidad o en algún espacio social de uso. Aminorando el contacto temprano de los niños con estas herramientas tecnológicas podría reducir el intercambio y reemplazo de

palabras que sí existen en su sistema lingüístico por aquellas que sólo dan la pinta de un zapoteco mucho más cuidado, elaborado, entendible y propio.

Otro asunto bastante particular son los préstamos que cambian semánticamente al integrarse al di' dxazá. Son 33 las palabras halladas en el corpus entero que presentan esta característica. Se piensa que este hecho, es parecido a lo que se conoce como *regionalismo lingüístico*. La misma palabra puede tener diferentes significados en un mismo país o en varios países. En México se dice de dos formas plátano y banana, en México se dice aguacate y en Perú se dice palta, en México se dice falda y en países como Colombia, Panamá, Argentina, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Perú es conocido como pollera. En México la palabra niño se dice de diferentes maneras, esto depende de cada estado o región, por ejemplo: morro, huerco, escuicle, chamaco, pibe, mocosos, entre otros.

Los ejemplos mencionados en el párrafo anterior son bastante claros, pero ojo, se trata del mismo idioma que es hablado en México y en otros países latinos, por lo que los préstamos resignificados identificados en esta tesis pertenecen a un fenómeno muy distinto al regionalismo, ya que se está dando a través de un contacto de lenguas; el significado cambia al pasar de una lengua a otra y no dentro de la misma; para un caso parecido al regionalismo lingüístico se encuentran aquellas palabras que son distintas dependiendo de la variante, dialecto y región del di' dxazá, como el caso de palabras como la'chi 'milpa', que en la variante de Juchitán se dice /jña'a/ y es probablemente lo mismo lo que sucede con otras palabras, en otros idiomas y en otros contextos.

4.2 Estrategias de adaptación fonológica y gramatical

A través de un análisis a fondo y detallado de cada uno de los préstamos, se obtuvo una lista de los fenómenos que alteran las palabras, fenómenos que modifican el sonido, la información y el significado de los préstamos.

De acuerdo con los datos expuestos en la tabla 9 del capítulo anterior, el fenómeno fonológico más frecuente es la alternancia consonántica, en donde se

reportan 10 tipos de alternancias; la alternancia predominante es la de /s/ por /ʒ/, es decir, que se da una sonorización de la s. El segundo fenómeno fonológico con mayor frecuencia es la elisión de fonemas, en el que se reportan 9 tipos de elisiones y el fonema que más se elide es la /s/; este fenómeno también tiene una explicación. La palabra prestada del español contiene el fonema /s/ al final porque codifica plural, mientras que en di'dxazá la codificación del plural no se marca con una /s/, sino con un prefijo independiente que es 'ga-', por ejemplo: *ga mani /ga mani/* "los animales", *ga bi'co /ga biʔko/* "los perros", *ga yuze /ga juze/* "los toros", entre otros ejemplos; además, ninguna de las palabras en zapoteco contienen s final, todas terminan en vocal, por tal razón y por razón natural al oído, una palabra prestada y con s final resulta agramatical a los oídos de los hablantes y se ven obligados a elidir tal fonema. Esto explica por qué estas palabras que codifican plural pasan por un proceso de elisión.

Los fenómenos fonológicos menos recurrentes son la elisión de segmentos y la adición de fonemas. Los hablantes del di'dxazá prefieren cortar una palabra o pronunciar únicamente las dos primeras sílabas y las siguientes son desechadas completamente. Cabe mencionar que este es un fenómeno bastante común en el español, como en el caso de 'tele' en vez de televisión, refri en vez de refrigerador, bici en vez de bicicleta, cel en vez de celular, micro en vez de microondas o micrófono, por citar algunos ejemplos. En di'dxazá este fenómeno ocurre hasta con las mismas palabras del idioma, por ejemplo: *chita /tʃita/* en vez de *bichita /bitʃita/* 'torpe' y *gula /gula/* en vez de *nagula /na'gula/* 'anciano', nótese que los segmentos elididos son del lado izquierdo y no del lado derecho como ocurre en español. En el caso de adición de fonemas, únicamente se identificaron dos: /ʒ/ y /n/, lo que significa una vez más que la tendencia en di'dxazá no está en incluir sonidos, sino el elidirlos.

La alternancia vocálica, la inclusión de consonante glotal y los cambios tonocentuales son fenómenos de menor recurrencia que la alternancia consonántica y la elisión de fonemas, pero mayor que elisión de segmentos y que la adición de

fonemas, podría decirse que se encuentran en un término medio. Se reportan 5 casos de alternancia vocálica, en donde la más común es la de o por u, en casos como:

Anillo = aniu /aniu/

Bulto = bultu /bultu/

Lado = ladu /ladu/

Policía = pulicia /pulisi'a/

Pomada = pumada /pumada/

Henestroza (1965) afirma que infaliblemente la o siempre pasará a ser u, haciendo de esto una generalización en el zapoteco del Istmo, ante esto surge la siguiente aclaración. El di'dxazá de la variante de San Blas Atempa y de otros municipios de la región istmeña tienen ambas vocales al final de sus palabras, por ejemplo: *bi'co /bi?ko/* "perro", *bizo /'bizo/* "abispa", *gue'to /ge?to/* "muerto", *mudu /mudu/* "botón de flores", *gu'xhu /'gu?ʃu/* "humo", *biu'u /biu?u/* "pulga", entre otros, en el caso de la variante de Juchitán, todas las palabras (préstamos o no) con terminación vocálica serán con la u, por lo que dicho por Henestroza (1965) únicamente aplicaría para la variante de Juchitán.

La glotal es un solo elemento, pero su constante inclusión a los préstamos hace que sea un fenómeno relevante de considerar. La constancia de este elemento lo convierte en una característica de fácil reconocimiento y que normalmente aparecerá en la primera o segunda sílaba de la palabra prestada²⁴, como en las siguientes palabras: *xtra'ste /ʃ'tra?ste/* "mi traste", *xpri'mua /ʃ'pri?mua/* "mi primo", *xahue'la /ʒa'we?la/* "mi abuela", *due'nde /due?nde/* "duende"; rara vez aparecerá

²⁴ La mayoría de las palabras del di'dxazá son bisilábicas, pocas monosilábicas, y rara vez trisilábicas, pero normalmente los préstamos del español son de más de dos sílabas por lo que este elemento aparecerá en la primera o segunda sílaba, aunque la segunda podría considerarse como una sílaba media.

en la última sílaba, como en el caso de *badia' /badiaʔ / "batea"* y *muñega' /muñegaʔ/ "muñeca"*.

El cambio tono acentual en las vocales es otro fenómeno de fácil identificación. Este siempre aparece en la última sílaba de las palabras prestadas, como es el caso de las palabras del español que presentan diptongo. En el di'dxazá no existen diptongos, por lo que al pasar al sistema del di'dxazá, los préstamos rompen la regla vocálica que los rige en español, a modo de adoptarse al sonido y entonación de la lengua receptora, como se diría coloquialmente: 'que suene a di'dxazá'. Finalizando estas reflexiones sobre los fenómenos fonológicos, también es importante reflexionar sobre los fenómenos gramaticales, qué tanto modifican al préstamos y cuáles podrían ser sus excepciones o usos particulares.

El fenómeno más recurrente es la sufijación. Aunque el di'dxazá no es una lengua aglutinante ni completamente analítica, necesita de sufijos que le ayuden a revelar información sobre la persona a la que se dirige y realiza la acción, así como el modo en que las acciones se ejecutan. De los sufijos que más presencia tienen en el corpus son aquellos de marcación de persona, le siguen aquellos de marcación adverbial, que indica en el modo en que se realiza la acción, también aparecen demostrativos que indican si el tiempo de la acción es temprana o tardía. El di'dxazá es una lengua que requiere de mucha especificidad al indicar quién ejecuta una acción, un verbo no puede aparecer sin la marcación de persona, a menos que la persona sea mencionada con algún nombre, entonces el verbo no requeriría forzosamente del prefijo que le ayude a revelar esa información. Véase el siguiente ejemplo para mayor comprensión:

a)	C-uca'a-be	gueta	yannadxí
	Pro-pegar-3PS	tortilla	hoy
	'Él/ella está haciendo tortillas hoy'		

b)	Lupe	c-uca'a	gueta	yannadxí
	Lupe	Pro-pegar	tortilla	hoy

'Lupe está haciendo tortillas hoy'

- c) C-uca'a gueta yannadxí
Pro-pegar tortilla hoy
'Está haciendo tortillas hoy'

Como se observa en el ejemplo a), el verbo en progresivo lleva la marcación *be* que indica tercera persona singular, el cual da información de que la acción está siendo ejecutada por alguien, el ejemplo b) aparece en primer término el nombre de la persona que ejecuta la acción, por lo tanto, el verbo puede prescindir de la marcación de persona, aunque también sería gramaticalmente correcta la siguiente estructura:

- d) Lupe c-uca'a-(be) gueta yannadxí
Lupe Pro-pegar-3PS tortilla hoy
'Lupe está haciendo tortillas hoy'

En el ejemplo d) aparecen ambas informaciones, persona que ejecuta la acción y marcador de tercera persona singular, pero '*-be*' puede ser opcional. El ejemplo c) carece de la información que el ejemplo d) contiene, existe un verbo progresivo, pero no hay ningún sufijo que indique al ejecutor de la acción, lo cual resulta agramatical, se sabe que se están elaborando tortillas, pero ¿quién?; es aquí donde se ve la importancia que los sufijos de persona tienen al unirse a un préstamo de categoría verbal o construcción posesiva.

El fenómeno gramatical en segundo lugar es la prefijación. Los prefijos que aparecen en el di'dxazá son aquellos que indican el aspecto de los verbos, ya sea el habitual, completivo, progresivo, ambulatorio, perfecto, potencial, irrealizado, estativo o el futuro²⁵. En el corpus aparecen de manera natural, ya que no se

²⁵ El futuro, no es considerado un aspecto como tal, ya que en di'dxazá el morfema para indicar acciones "futuras" es la *z*, pero en ejemplos como el título de uno de los poemarios de la poeta zapoteca Irma Pineda "Guie' ni zinebe", se traduce como "La flor que se llevó"; nótese aquí que el verbo es *zinebe*, lo que hace pensar que se trata de una acción futura pero la traducción indica

encuentra en ninguno de los préstamos. El prefijo con una mayor recurrencia es la x, que es el marcador de posesión.

Existen dos formas para codificar la posesión en el zapoteco del Istmo, la forma larga y la forma corta. La forma larga consiste de la siguiente estructura:

Objeto poseído + partícula sti' + objeto poseedor

- a) Bego sti' Mario
Peine de Mario
'El peine de Mario'

La forma corta consiste de la siguiente manera:

Marcador de posesión (X-) + alternancia consonántica (según las reglas) + objeto poseedor

- b) X-pego Mario
Pos-peine Mario
'El peine de Mario'

Los fenómenos de prefijación hallados corresponden a la forma corta de posesión, por lo que el morfema 'x' es un elemento que fácilmente puede adaptarse a cualquier préstamo.

4.3 Elementos de integración profunda al sistema gramatical zapoteco

Se ha mencionado ya sobre los préstamos que llegan a ser casi irreconocibles a los oídos de los hablantes debido a la inclusión temprana de los mismos en la lengua, pero existen otros que evidentemente se reconocen y se sabe que son propias del español, sin embargo son indispensables para coordinar las ideas, frases y oraciones del di'dxazá, se trata de las conjunciones y preposiciones.

exactamente lo contrario, que la acción ya fue realizada. Por tal razón, la z no sería considerado como un marcador solamente del futuro. Este es un tema que requiere de mayores datos para averiguar qué es lo que sucede con el morfema z con los verbos en zapoteco.

Smith-Stark (2007) afirma que el contacto entre el zapoteco y el español se dio hace más de 400 años, que incluso en el vocabulario publicado por fray Juan de Córdova en el año de 1578, se identificaron cerca de 183 préstamos (Smith Stark et al. 1993). Este dato histórico indica que, efectivamente, los préstamos han formado parte de la lengua zapoteca desde hace casi medio siglo. En el año 2003, Smith-Stark participó en el estudio de tres documentos coloniales zapotecos pertenecientes al pueblo de San Antonio del distrito de Ocotlán en el estado de Oaxaca, junto con otros investigadores que, como resultado, descubrieron la presencia de 86 préstamos del español en los documentos revisados; tales préstamos fueron clasificados en las siguientes categorías: antropónimos, calendario, religión católica, administración pública, territorio y espacio, dinero y preposiciones (Smith-Stark, 2007). Como resultado del estudio, en la categoría de preposiciones se identificaron *de* con 12 repeticiones y *por* con 3 repeticiones.

En el corpus de esta investigación, las mismas preposiciones también aparecen dentro de las narraciones y conversaciones de los niños. Como lo expone la tabla 4 del capítulo anterior, la preposición *de* aparece 126 veces y la preposición *por* aparece 13 veces. Un dato interesante es que aunque se trata de dos variantes distintas del zapoteco, al comparar los totales de ambas investigaciones, la preposición *de* sigue siendo la que tiene un mayor uso y frecuencia en estas dos variantes, lo cual, es bastante probable que este mismo contexto se repita con otras variantes, pero tal probabilidad es limitada por la falta de datos que lo confirmen.

El mismo Smith-Stark (2007) afirma que el otomí es una de las lenguas en donde las preposiciones son los préstamos que más presencia tienen en la lengua, seguida de las conjunciones. En este caso, las conjunciones son la categoría gramatical que más presencia tiene el di'dxazá, al menos así se afirma para la variante de estudio en donde *pero* cuenta con 145 repeticiones, aunque algunas veces es dicha como *peru*, se trata de la misma conjunción, a su vez, al tratarse de la misma variante hablada en toda la región istmeña, se espera que las

conjunciones y preposiciones tenga un número significativo de presencia y uso en el sistema de la lengua.

Como en casi todas las lenguas de México, existen personajes estudiosos de las lenguas que adoptan una actitud purista y comienzan por aplicar ejercicios de reflexión a los hablantes, a modo de hacerles ver y entender que los préstamos no deben seguir siendo parte del sistema lingüístico ni del uso cotidiano en las comunidades. No tiene nada de malo crear conciencia en cuanto a priorizar el uso de términos que sí existen en las lenguas, a fin de seguir las usando, preservando y transmitiendo, pero hay un punto en que es imposible no hacer uso de algún préstamo, debido a que se trata de un elemento ajeno a la cultura, o bien, de un elemento que ha logrado integrarse completamente y ha llegado a ser indispensable para el funcionamiento de la lengua, como lo es el caso de las preposiciones y conjunciones. Se exponen a continuación los intentos de formar oraciones que no contengan tales préstamos, a fin de demostrar cuán en vano es el empeño de eliminarlas completamente del sistema del di'xazá.

a) *Cadxi'chenia li'i por ni gúdxilo na'a ga*

Estoy enojado contigo *por* lo que me dijiste

b) *Runi ni gúdxilo na'a ga la? cadxi'chenia li'i*

Por lo que me dijiste, estoy enojado contigo

c) *Por ni gúdxilo na'a ga la? cadxi'chenia li'i*

Por lo que me dijiste, estoy enojado contigo

La oración principal es la a), donde claramente se observa el uso común de la preposición *por*. Se trata de una oración subordinada, en donde la oración principal es *cadxi'chenia li'i* 'estoy enojado contigo' y la oración secundaria es *ni gúdxilo na'a ga* 'lo que me dijiste', resulta imposible formular la oración sin la preposición, la cual, quedaría de la siguiente manera:

d) *Cadxi'chenia li'i ni gúdxilo na'a ga*

Estoy enojado contigo lo que me dijiste

Sin la preposición no hay sentido, no tiene interpretación.

El ejemplo b) representa una estructura que ha sido reacomodada sintácticamente, pero que contiene el mismo mensaje que el ejemplo a). Se observa *runi* como una preposición propia del di'dxazá y que tiene el mismo significado de 'por', lo cual parece ser una solución bastante aceptable para evitar el uso de *por*, aunque lo más probable es que los hablantes opten por decir la oración como en el ejemplo c, el mismo acomodo sintáctico de b) pero seguir usando *por*.

Así es como sucede con todas las preposiciones y conjunciones que ya están integradas al sistema di'dxazá, algunas pueden ser evitadas haciendo un reacomodo que pudiera dar con la forma propia de la preposición o conjunción si es que la tuviera, pero la mayoría de las veces el reacomodo es poco natural y que por lógica, resulta poco productivo.

4.4 Diferencias de préstamos en la oralidad infantil de niños zapotecos del Istmo: narraciones vs conversación

La primera pregunta de investigación planteada en esta tesis ha obtenido respuesta al demostrarse que los sustantivos son los préstamos predominantes en ambos soportes (narración y conversación), y que además, es la categoría en que ocurren con mayor frecuencia las adaptaciones fonológicas y gramaticales. En las narraciones se han identificado 631 entradas, mientras que en las conversaciones fueron identificadas 304 entradas, sumando un total de 935 préstamos que pertenecen a la categoría de nombres o sustantivos. Para una mejor apreciación de los datos y los resultados.

Este resultado también comprueba que las narraciones son el tipo de expresión en la comunicación donde hay mayor concentración de préstamos. La comunicación es el canal principal que conduce a las narraciones y son producidas desde distintos contextos que son los que finalmente determinan el tipo o categoría a la que pertenecen.

4.5 Limitaciones

Esta investigación se limitó a identificar los préstamos y su frecuencia a partir de las narraciones de los niños nativohablantes de di'dxazá; existe otra investigación conjunta a ésta, cuyo objetivo es determinar cuáles son los tipos de narraciones y cuál es la estructura que presentan, también con la misma lengua y variante de estudio.

Otra de las limitaciones tiene que ver con aquellos préstamos catalogados como "sin adaptación". Estos préstamos son llamados así porque no presentan ningún tipo de adaptación fonológica ni gramatical, pero posiblemente presenten una adaptación sintáctica; también es muy probable que existan adaptaciones relacionadas a la entonación, considerando que el di'dxazá es una lengua tonal, la integración de los préstamos podría verse afectada y que las palabras del español sean pronunciadas un tanto diferente a la lengua de origen. Sin duda son temas dignos de analizar en estudios posteriores.

Referencias bibliográficas

- Albó, X. (1970). Social Constraints on Cochabamba Quechua. Cornell University.
- Appel, R., & Muysken, P. (1990). Language contact and bilingualism. London: Edward Arnold.
- Arias, L. (2014). Saber narrar un cuento. Escritura de producciones narrativas en niños bilingües de español y hñähñú. En Barriga, R. (Ed.), Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil (pp. 561-596). México: El Colegio de México.
- Barriga, R. (2014). De títulos, inicios y finales. Narraciones escritas de niños bilingües y monolingües mexicanos. En Barriga, R. (Ed.), Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil (pp. 339-376). México: El Colegio de México.
- Barriga, R. (2011). Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. México: El Colegio de México.
- Barriga, R. (2002). Estudios sobre habla infantil en los años escolares. México: El Colegio de México.
- Bartholomew, D. (2000). Intercambio lingüístico entre otomí y náhuatl. En: Lastra, Y. & Quezada, N. (Eds.). Estudios de Cultura Otopame 2. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.
- Beria, J. & Bruzual, S. (2015). Estrategias fonológicas empleadas por kari'ñas en la incorporación de préstamos léxicos españoles en su lengua. En SABER – Revista multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 27(3), pp. 489-497. Venezuela: Universidad de Oriente.
- Burquest, D. (2006). Análisis fonológico, un enfoque funcional. Estados Unidos: SIL International.
- Cardona, P. (2019). Dialectología del zapoteco del Istmo. México: UAQ [Tesis doctoral]

- Cardona, P. (2014). Diseño de recursos didácticos para apoyar la enseñanza bilingüe de las matemáticas: el caso de una escuela primaria indígena en Juchitán, Oaxaca. In Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas. Ecuador: Abya Yala.
- Calvo, J. (2007). Tipología léxica y préstamo en Quechua Cuzqueño. En Romero, A., Fernández, A. & Corbera, Á. (coords.). Lenguas indígenas de América del Sur: estudios descriptivo-tipológicos y sus contribuciones para la lingüística teórica. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- CONAPO (2016). Listado de municipios con grado muy alto de marginación. México: CONAPO.
- CDI. (2005). Índice de reemplazo etnolingüístico por municipios. México: CDI.
- Cristofaro, T. & Tamis-Lemonda, C. (2008). Lessons in mother-child and father-child personal narratives in Latino families. En A. McCabe, A. L. Bailey & G. Melzi (Eds). Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition and Emotion (pp.54-87). Nueva York: Cambridge University Press.
- De La Cruz, V. (2006). Contactos entre el castellano y el diidxaza (zapoteco). En Archivo General de la Nación-Boletín 11, pp. 106-117.
- De León, L. (2014). Entre la oralidad y el libro: autoría y desarrollo narrativo infantil en tzotzil (maya). En Barriga, R. (Ed.), Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil (pp. 651-689). México: El Colegio de México.
- Fernández de Miranda, M. (1965). Los préstamos españoles en el zapoteco de Mitla. En Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia, 17(46), pp. 259-273. México: INAH.
- Flores, A. (2014). Había una vez un pueblo lejano, pero muy lejano, unos niños que escribían historias muy largas: las narraciones escritas de niños bilingües totonacos. En Barriga, R. (Ed.), Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil (pp. 631-650). México: El Colegio de México.

- Flores, F. (2012). Cuatrerros somos y toindioma hablamos: contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México. México: CIESAS.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. In Educando en la diversidad cultural, investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Ecuador: Abya Yala.
- Gómez, J. (2010). Code switching in Sia Pedee story-telling. En STUF: Sprachtypologie und Universalienforschung = Language typology and universals, 63 (1), 52-64. doi: 10.1524/stuf.2010.0005
- Gómez, J. (2009). Loanwords in Imbabura Quechua. En Haspelmath, M. & Tadmor, U. (Eds.), Loanwords in the world's languages: a comparative handbook (pp. 944-967). Berlin: De Gruyter Mouton. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110218442.944>
- Gómez, J. (2008). Spanish lexical borrowing in Imbabura Quichua. En Stolz, T., Bakker, D. & Salas, R. (Eds.), Hispanisation: the impact of Spanish on the lexicon and grammar of the indigenous grammar of Austronesia and the Americas, pp. 95-119, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gómez, J. (2007a). Grammatical borrowing in Imbabura Quichua (Ecuador). En Matras, Y. & Sakel, J. (Eds.), Grammatical borrowing in cross-linguistic perspective (Empirical approaches to language typology, 38) (pp. 481-521). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gómez, J. (2007b). Patrimonio lingüístico, revitalización y documentación de lenguas amenazadas. Revista Nacional de Cultura Del Ecuador, 13, 35-49.
- Gómez, P. (2014). Algunos recursos de cohesión en la narración infantil en huichol. En Barriga, R. (Ed.), Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil (pp. 311-337). México: El Colegio de México.

- Gutiérrez, S. (1998a). El impacto del castellano en las lenguas indígenas del istmo mexicano. En *Sotavento* 3(5), pp. 205-214. México: Instituto de Investigaciones histórico-sociales, Universidad Veracruzana.
- Gutiérrez, S. (1998b). Préstamos recíprocos entre el náhuatl y el zoqueano del golfo. En *Estudios de Cultura Náhuatl*, 28(1), pp. 399-410. México: UNAM.
- Haspelmath, M. (2008). Loanword typology: steps toward a systematic cross-linguistic study of lexical borrowability. En Stolz, T., Bakker, D. & Salas, R. (eds.). *Aspects of language contact: new theoretical, methodological and empirical findings with special focus on Romancisation processes*. Alemania: Mouton de Gruyter.
- Haugen, E. (1950). The analysis of linguistic borrowing. *Language*, 26, 210–232.
- Henestrosa, A. (1965). *Los hispanismos en el idioma zapoteco*. México: Academia Mexicana de la Lengua.
- Hekking, E. & Bakker, D. (2010). Tipología de los préstamos léxicos en el otomí queretano: una contribución para el estudio sistemático y comparativo de diversas lenguas representativas del mundo desde un enfoque interlingüístico. En *Ciencia@UAQ*, 3(1). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hekking, E. & Muysken, P. (1995). Otomí y Quechua: una comparación de los elementos gramaticales prestados del español. En Zimmermann, K. (ed.). *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Alemania: Vervuert-Iberoamericana.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hess, K., et. al. (2011). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Hess, K. & Álvarez, P. (2010). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: análisis de narraciones infantiles*. En G. Calderón & K. Hess (Eds), *El reto de la lengua escrita en la escuela* (pp.85-110). México: FundaP.

- Hess, K. & Auza, A. (2013). *¿Qué me cuentas?: Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Ediciones Del Laurel.
- Hess, K. & Prado, M. (2013). *¿Te leo un cuento? La lectura de relatos en el desarrollo narrativo de niños en edad preescolar*. En A. Auza & K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp.111-135). México: Universidad Autónoma de Querétaro-Hospital Dr. Manuel Gea González-Ediciones DeLaurel.
- Hock, H. & Joseph, B. (1996). *Language history, language change and language relationship*. Alemania: Mouton de Gruyter.
- INALI. (2008). *Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: INALI.
- INEGI (2011). *Censo de población y vivienda 2010*. México: INEGI.
- Lastra, Y. (1994). *Préstamos y alternancias de código en otomí y en español*. En Yanes, P., Molina, V. & y González, O. (Eds.). *Ciudad, Pueblos indígenas y etnicidad*. Universidad de la Ciudad de México, México.
- Marcos-Marín, F. (2010). *Los préstamos del español a las lenguas indígenas de Norteamérica*. En Holtus, G. (ed.). *Lexikon, varietät, philologie – romanistische studien*. Alemania.
- Mayer, Mercer 1969. *Frog, where are you?*. New York: The Dial Press.
- Miller, W. (1997). *Préstamos tempranos del español y del azteca [náhuatl] en las lenguas indígenas del noroeste de México*. En Garza, B. & Levy, P. (eds). *Lingüística Indoamericana e Hispánica. Homenaje a Jorge A. Suárez*. México: El Colegio de México.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages*. In Oxford-Clarendonn Press (Ed.). Reino Unido.

- Muysken, P. (2004). Two linguistic systems in contact: grammar, phonology and lexicon. En Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (eds.), *The handbook of bilingualism*. pp. 147-168. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Muysken, P. (1997). Code-switching processes: alternation, insertion, congruent lexicalization. En Martin Pütz (ed.). *Language choices: conditions, constraints and consequences*, pp. 361-380. Amsterdam: John Benjamins.
- Muysken, P. (1994). The typology of code-switching. En Fermín Sierra Martínez et. al. (eds.). *Las lenguas en la Europa comunitaria, las lenguas de minoría*. pp.11-21. Amsterdam: Radopi.
- Operstein, N. (2004). Spanish loanwords and the historical phonology of zaniza zapotec. Estados Unidos: UC Berkeley - Department of Linguistics. Recuperado de: <https://escholarship.org/uc/item/13s2c6dq>
- Pérez, G. (2015). Xneza Diidxazá: retos en la escritura del Zapoteco del Istmo vistos desde el texto teria. Tlalocan.
- Pérez, G. (2016). Cuaderno de lectoescritura del zapoteco del Istmo. Estados Unidos: Smithsonian Institution.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics. Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. In Plenum Press (Ed.). New York.
- Petrovic, M. (2016). Aspectos formales de la alternancia de códigos: evidencias de náhuatl/español. México: UNAM. [Tesis de Maestría].
- Pickett (1992). Palabras de préstamo en zapoteco del istmo. En Luna, E. (ed.). *Scripta philologica in honorem Juan M. Lope Blanch – Vol. 3 Lingüística indoamericana y estudios literarios*. México: UNAM.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in english y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistic*, 18, 581–618.

- Poplack, S. & Sankoff, D. (1984). Borrowing: the synchrony of integration. *Linguistics* 22: 99-135.
- Punaro, M. (2018). Análisis de la estructura narrativa de niños de habla zapoteca de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14, 353-373.
- Rojas, C. y De León, L. (2001). La adquisición de la lengua materna, español, lenguas mayas, euskera. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Shiro, M. (2012). El desarrollo de los géneros en el habla infantil: el caso de la narración. En Shiro, M., Charaudeau, P. & Granato, L. (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, 249-278. Madrid: Iberoamericana.
- Sicoli, M. (2005). Loanwords and contact-induced phonological change in Lachixío zapotec. En *Proceedings of the 25th Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, pp. 395-406.
- Silver, S. & Miller, W. (1997). *American Indian Languages. Cultural and Social Contexts*. Estados Unidos: University of Arizona Press.
- Smith-Stark, T. (2007). Los préstamos entre el español y el zapoteco de San Baltasar Chichicapan. En *UniverSOS-Revista de Lenguas Indígenas y universos culturales*, 4(1), pp. 9-39.
- Teodocio, A. (2012). Los préstamos lexicales del español al zapoteco de Betaza. México: Coloquio de lenguas otomangués y vecinas.
- Thomason, S., & Kaufman, T. (1988). Language contact, creolization and genetic linguistic. In B.-U. of C. Press (Ed.). Estados Unidos.
- Tremblay, M. (2007). Contextualización de los préstamos léxicos de origen indígena. En *Tinkuy* 4(1). Canadá: Université de Montréal.

Valenzuela, J. (2010). Documentación de préstamos en el zapoteco de San Bernardino, Oaxaca, lengua de migrantes hablada en Pesqueira, Sonora. México: Universidad de Sonora. [Tesis de Licenciatura].

Vicente, D. (2017). Linguistic Documentation of Isthmus Zapotec of San Blas Atempa. México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Weinreich, U. (1968). Languages in contact: findings and problems. Países Bajos: Mouton Publishers.

Winford, D. (2003). An introduction to contact linguistics. Oxford: Blackwell Publishing.

Dirección General de Bibliotecas UAO