



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología

Análisis de la segmentación de palabras en textos escritos en Di'xazá (lengua zapoteca) por niños bilingües de quinto grado de primaria

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Nancy Coronado Cisneros

Dirigido por:

Mtro. Pedro David Cardona Fuentes

Querétaro, Qro. a Noviembre, 2019.



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Análisis de la segmentación de palabras en textos escritos en Di'xazá (lengua zapoteca) por niños bilingües de quinto grado de primaria

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Maestra en el Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Nancy Coronado Cisneros

Dirigido por:

Mtro. Pedro David Cardona Fuentes

Mtro. Pedro David Cardona Fuentes  
Presidente

Dra. Karina Hess Zimmermann  
Secretario

Dra. Mónica Alvarado Castellanos  
Vocal

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve  
Suplente

Mtra. Ana Daisy Alonso Ortiz  
Suplente

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

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a **Dios** por ayudarme a terminar este proyecto y haberme dado la salud para concluir esta etapa en mi vida personal así como profesional.

A la **Universidad Autónoma de Querétaro** por el apoyo brindado en la elaboración de este trabajo.

Al **Mtro. Pedro David Cardona Fuentes**, por todo su apoyo, motivación y ánimo en todo momento, por todo el tiempo dedicado a este proyecto, este trabajo no hubiera sido posible sin su ayuda. Gracias por ser un gran amigo y un gran ser humano.

A mi amigo, traductor y mi profesor de la lengua zapoteca **David Eduardo Vicente Jiménez**, por su valiosa participación en la realización de esta investigación, este trabajo no hubiera sido posible tampoco sin su gran apoyo. Muchas gracias por su sensibilidad y ayuda.

A mis sinodales, la **Dra. Karina Hess Zimmermann**, **Dra. Mónica Alvarado Castellanos**, **Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve** y la **Mtra. Ana Daisy Alonso Ortiz**, gracias por sus comentarios y por su valioso tiempo para leer esta tesis.

Al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología** por el apoyo económico otorgado durante el período de la maestría.

Especialmente agradezco a mi familia por toda la comprensión, ayuda y ánimo en los momentos difíciles, a mis padres **Emigdio Coronado** y **Norma Cisneros** que siempre han estado a mi lado apoyándome en cada etapa importante en mi vida.

A mis hermanos, **Isaí** y **Nohemí Coronado** quienes siempre me han dado palabras de aliento para seguir adelante y con quienes hemos sido compañeros de vida apoyándonos y compartiendo logros y metas en la vida. A mis sobrinos hermosos **Elías**, **Nathan** y **Abi**, quienes además de animarme con sus sonrisas y

amor, fueron parte de mi aprendizaje a lo largo de estos dos años y medio de maestría.

A todos mis **amigos, compañeros y profesores** por sus enseñanzas, apoyo y amistad brindada.

A los **estudiantes y profesores** de la escuela primaria “Lázaro Cárdenas” de la comunidad de Rancho El Llano, Oaxaca, por haberme abierto las puertas de la institución y haberme permitido trabajar con esos maravillosos niños y niñas. A la **familia Vicente Jiménez** por haberme abierto las puertas de su casa y haberme acercado a conocer y convivir con la maravillosa cultura y lengua zapoteca del Istmo de Tehuantepec en el estado de Oaxaca.

Dirección General de Bibliotecas UQO

## ÍNDICE

RESUMEN .....	12
ABSTRACT.....	13
INTRODUCCIÓN .....	14
Capítulo 1. Convenciones de la lengua escrita en los años escolares: una mirada desde las lenguas mayoritarias .....	18
1.1 Procesos relevantes en la apropiación de las convenciones.....	21
1.1.1 Apropiación de la normas ortográficas.....	21
1.1.2 Puntuación.....	23
1.2 Segmentación entre palabras gráficas.....	27
1.2.1 La noción de palabra y su relación con la lengua escrita.....	28
1.2.2 La adquisición de la segmentación gráfica.....	30
1.2.3 Experiencias con respecto a la segmentación entre palabras en lenguas mayoritarias.....	33
1.2.4 Estudios sobre lengua escrita en idiomas indígenas mexicanos.....	41
Capítulo 2. El zapoteco del Istmo y el desarrollo de convenciones para su escritura.....	43
2.1 Información general del zapoteco .....	43
2.2 Sistema ortográfico de la lengua zapoteca .....	44
2.3 Convenciones del ZAI: propuestas en la Norma de Escritura.....	43
2.3.1 Acuerdos sobre ortografía.....	48
2.3.1.1 Uso de mayúsculas .....	48
2.3.1.2 Uso de minúsculas .....	49
2.3.1.3 Uso de vocales .....	49
2.3.1.4 Uso de las consonantes .....	50
2.3.1.5 Puntuación.....	52
2.3.1.6 Signos de interrogación .....	52
2.3.1.7 Signos de admiración.....	53

2.4 Retos en la escritura de la lengua zapoteca del Istmo-----	54
2.4.1 La palabra en ZAI -----	54
2.4.2 Retos en la escritura de la lengua zapoteca del Istmo -----	56
2.5 Estructura silábica en la lengua ZAI -----	58
Capítulo 3: Metodología de la investigación -----	60
3.1 Justificación e importancia del estudio-----	60
3.2 Preguntas de investigación-----	62
3.3 Objetivo general-----	62
3.4 Objetivos específicos -----	62
3.5 Contexto de la comunidad -----	63
3.5.1 Contexto general del Istmo de Tehuantepec -----	63
3.5.2 Contexto general de San Blas Atempa-----	63
3.5.3 Rancho El Llano-----	65
3.6 Contexto general de la escuela focal-----	66
3.7 Participantes -----	67
3.8 Etapas en el trabajo de investigación-----	69
3.8.1 Textos -----	69
3.8.2 Procedimiento-----	73
3.8.3 Glosa-----	74
3.8.4 Etapas del análisis -----	75
Capítulo 4. Análisis de la segmentación no convencional en textos escritos en zapoteco del Istmo (ZAI) -----	78
4.1 Análisis comparativo -----	78
4.1.1 Resultados generales de los textos en ZAI y en ESP -----	78
4.2 Resultados en relación con la segmentación no convencional en ZAI y ESP-	81
4.3 Segmentaciones no convencionales en ZAI -----	83
4.3.1 Hiposegmentaciones en ZAI -----	83

4.3.2 Hipersegmentaciones en ZAI -----	88
4.3.3 Hipo+hipersegmentaciones en ZAI -----	91
4.4 Análisis de las segmentaciones no convencionales en ESP -----	93
4.4.1 Hiposegmentaciones en ESP -----	93
4.4.2 Hipersegmentaciones en ESP-----	95
4.4.3 Hipo+hipersegmentaciones en ESP -----	96
4.5 Análisis comparativo en ESP-ZAI de los fenómenos encontrados -----	99
Capítulo 5. Conclusiones -----	102
5.1 Los desafíos en segmentación entre palabras en el ZAI -----	103
5.2 Recomendaciones respecto a la segmentación entre palabras gráficas en contextos multilingües -----	105
Referencias -----	107
Anexos -----	110

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Porcentajes generales de las segmentaciones convencionales y no convencionales en ZAI -----	78
Tabla 2. Porcentajes generales de las segmentaciones convencionales y no convencionales en ESP -----	79
Tabla 3. Clasificación de palabras nominales o verbales con segmentación no convencional en ZAI -----	81
Tabla 4. Clasificación de palabras nominales o verbales con segmentación no convencional en ESP -----	82
Tabla 5. Porcentajes de fenómenos de hiposegmentación en ZAI -----	83
Tabla 6. Porcentajes de fenómenos de hipersegmentación en ZAI -----	88
Tabla 7. Distribución de fenómenos de hipo + hipersegmentación -----	91
Tabla 8. Distribución de fenómenos de hiposegmentación en ESP -----	93
Tabla 9. Porcentajes de fenómenos de hipersegmentación en ESP -----	95
Tabla 10. Distribución de fenómenos de hipo+hipersegmentación en ESP -----	97

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Ubicación geográfica del municipio de San Blas Atempa, Oaxaca----	16
Imagen 2. Mapa del municipio de San Blas Atempa, Oaxaca-----	64
Imagen 3. Mapa de la comunidad de Rancho El Llano-----	66

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## ABREVIATURAS

### Aspectos:

CMP = Completivo

H = Habitual

I = Irrealizado

P = Potencial

PRAMB = progresivo ambulante

### Pronombres:

1SG = 1ª singular

1PLINC = 1ª plural inclusivo

2SG = 2ª singular

2PL = 2ª plural

3PL = 3ª plural

### Otras:

PL = plural

NEG = negación

PREP = preposición

ART = artículo

ADV = adverbio

AN = animal

CONJ = conjunción

COND =condicional

DEM = demostrativo

PRES = presente

PAS = pasado

PRET = pretérito

PART = partícula

POS = posesivo

PRON = pronombre

. = pausa

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## RESUMEN

El desarrollo de la lengua oral y lengua escrita ha sido foco de atención de los estudios psicolingüísticos en las últimas décadas, no obstante, son todavía pocos los trabajos sobre el español que revisan las relaciones entre oralidad y escritura durante los años escolares (Alvarado, Calderón, Hess & Vernon, 2011). Por ello, existe la necesidad latente de estudiar y analizar las producciones escritas en la infancia, puesto que estos textos pueden mostrar la construcción de conceptualizaciones sucesivas con las que poco a poco los estudiantes transitan hacia el dominio de las convenciones de la lengua escrita (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro & García, 1998; Zamudio, 2010). Este trabajo muestra una primera aproximación del análisis de segmentación entre palabras gráficas que niños bilingües (zapoteco-español) alfabetizados en español, plantean al escribir en lengua zapoteca por primera vez. Por lo tanto, se revisan producciones escritas por estudiantes zapotecos bilingües de quinto y sexto grado de una primaria bilingüe de la comunidad de Rancho El Llano en el municipio de San Blas Atempa, Oaxaca. El presente trabajo de investigación pretende aportar información relevante sobre los desafíos a los que se enfrentan los niños bilingües en el desarrollo de la escritura multilingüe; así mismo pretende indagar en la influencia de la alfabetización inicial en español, respecto a los procesos tardíos de producción escrita en lenguas indígenas.

**(Palabras clave: lengua escrita, segmentación entre palabras gráficas, lengua zapoteca, alfabetización inicial, lenguas indígenas).**

## ABSTRACT

Oral and written language acquisition has been focus of attention for psycholinguistic studies in recent decades, however, there are still few studies about the Spanish language that investigate the relationship between oral language and writing during the school years (Alvarado, Calderón, Hess & Vernon, 2011). Consequently, there is an urgent need to study and analyze written productions in childhood, since these texts may show later conceptualizations with which students gradually go through the domain of conventions for the written language (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro & García, 1998; Zamudio, 2010). In this study, it was observed an early approach about the analysis of graphic word segmentation, which bilingual children (Zapotec-Spanish) literate in Spanish, formulate when writing in Zapotec language for the first time. Therefore, the present study analyzes written productions produced by Zapotec bilingual students that were in fifth and sixth grade of a bilingual elementary school, in the community of Rancho El Llano in the municipality of San Blas Atempa, Oaxaca. The present research seeks to provide relevant information about the challenges faced by bilingual children in the acquisition of multilingual writing; in addition, it also seeks to investigate the influence of initial literacy in Spanish, regarding the late written production processes in indigenous languages.

**(Key words: written language, graphic word segmentation, Zapotec language, initial literacy, indigenous languages)**

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, es imprescindible hacer aportes de investigaciones que impulsen la revitalización, el rescate y la permanencia de las lenguas indígenas, ya que debido a diferentes factores como, por ejemplo, la imposición de lenguas mayoritarias o las necesidades de comunicación en ámbitos formales en esos mismos idiomas, se ha generado un desplazamiento de las lenguas indígenas mexicanas.

En consecuencia, las nuevas generaciones ya no están aprendiendo sus lenguas maternas: “un primer signo de desplazamiento lingüístico y camino hacia la pérdida del lenguaje es cuando las nuevas generaciones ya no aprenden la lengua materna” (De León, 2013, p. 11).

Datos del INEGI (2015) muestran que en México más personas de comunidades indígenas hablan la lengua mayoritaria (español) y están dejando de lado su lengua materna. Algunos adultos cuidadores de las nuevas generaciones prefieren que los niños y las niñas aprendan el español puesto que se piensa que ello les dará mayor ventaja para desarrollarse en sociedad.

Sin embargo, un bilingüismo aditivo, en donde las competencias de un idioma ayuden al otro a nivelarse y tener el mismo umbral de conocimiento, ayudará indudablemente al infante bilingüe a desenvolverse en una sociedad activa de la misma manera que un monolingüe de lengua mayoritaria; según Cummins (1983) este tipo de bilingüismo propicia la interdependencia lingüística entre idiomas.

En las últimas décadas, las dependencias gubernamentales mexicanas han promovido acciones para que la educación se desarrolle de manera inclusiva. Es notable la existencia de más programas educativos en instituciones de nivel superior, desde donde se impulsan acciones a favor del fortalecimiento de las lenguas originarias del país. De igual manera, continúan existiendo escuelas bilingües indígenas a nivel básico en donde se pretende propiciar una formación que respete e impulse la diversidad lingüística y cultural; sin embargo, siguen siendo muchas las limitaciones para que este objetivo se cumpla.

La política lingüística en México ha tenido también importantes avances, la creación en el año 2003 de la Ley General de Derechos Lingüísticos ha permitido que se reconozca la riqueza multicultural y plurilingüe en la que estamos inmersos, dotando a las lenguas originarias de un estatus de oficialidad que le otorga viabilidad a su uso en asuntos de carácter público o legal. La apertura de nuevos ámbitos de uso de las lenguas indígenas mexicanas hace relevante que se planteen investigaciones en donde se realicen aportes no solamente para el rescate de la lengua oral, sino de igual manera respecto al desarrollo de la lengua escrita.

Con base en lo anterior, es que este trabajo presenta datos de una muestra acerca de cómo empiezan a escribir en su lengua materna niños y niñas que fueron alfabetizados en L2 (español) en una etapa temprana y posteriormente en 5º y 6º de primaria realizan por primera vez un escrito en su lengua materna ZAI (lengua zapoteca del Istmo de Tehuantepec).

La investigación analiza, en primer término, la manera en la que deciden separar gráficamente entre palabras, cómo toman esas decisiones, cuáles son los retos a los que se enfrentan a la hora de escribir en su lengua materna, y en segundo la relación entre la noción de palabra que tienen de su lengua en contraste con el español al momento de escribir.

En la presente tesis se incluye información y datos de investigaciones precedentes con respecto a la segmentación entre palabras gráficas, principalmente en lenguas mayoritarias (Ferreiro et al. 1998; Baez, 1999; Zamudio, 2010; Rayas & Vernon, 2011): español, italiano y portugués; de igual manera se han encontrado datos de segmentación entre palabras en francés (Zamudio, 2004).

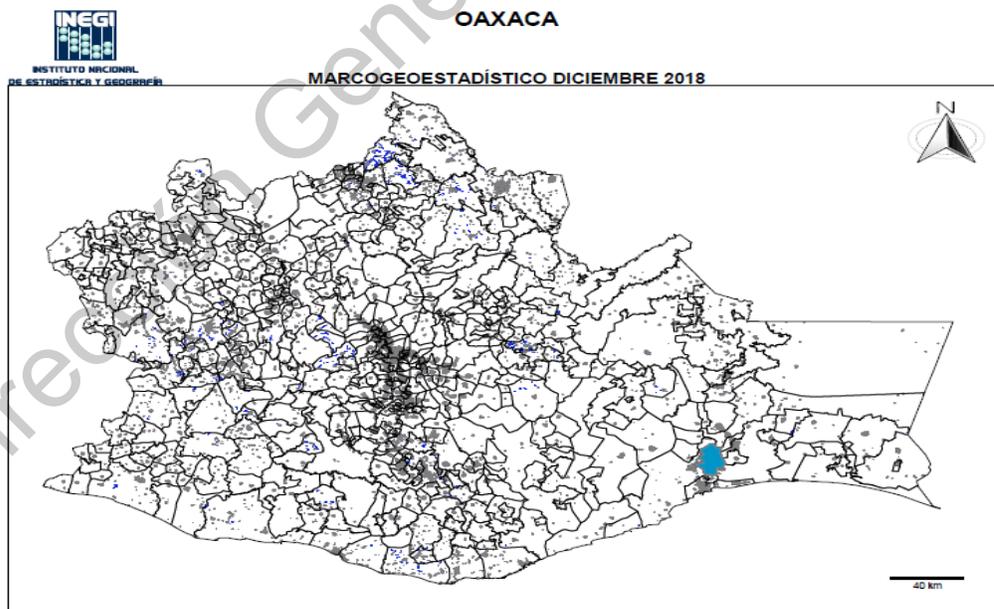
Con respecto a la escritura de lenguas originarias del país, existen muy pocas investigaciones. Algunos hallazgos son reportados en el trabajo de Vargas (1995), en donde analiza la alfabetización inicial de niños y niñas tzotziles de los Altos de Chiapas en escuelas primarias indígenas. Sin embargo, no ha habido hasta el momento trabajos específicos en cuanto a la segmentación entre palabras gráficas

en lenguas indígenas mexicanas, y de manera particular en alguna variedad de la lengua zapoteca.

La presente investigación se centra en una de las variedades de la lengua zapoteca del Istmo de Tehuantepec (ZAI), la cual, de acuerdo al INALI (2016) pertenece a la agrupación lingüística “zapoteca” de la familia otomangue. Existen alrededor de 62 variedades del idioma zapoteco. Además, el número total de hablantes de las lenguas zapotecas asciende a cerca de 220,000, de los cuales aproximadamente 70,000 hablan el idioma denominado específicamente “Zapoteco del Istmo”, localizado en los distritos de Juchitán y Tehuantepec (INALI, 2016).

La lengua zapoteca istmeña se habla en alrededor de 23 municipios de la región del Istmo de Tehuantepec en Oaxaca. La investigación se lleva a cabo en la comunidad de Rancho El Llano, agencia del municipio de San Blas Atempa, uno de los territorios con mayor vitalidad del idioma. En la Imagen 1 se muestra un mapa del estado de Oaxaca, en el cual se observa en color azul, el municipio de San Blas Atempa.

### Imagen 1. Ubicación geográfica del municipio de San Blas Atempa, Oaxaca



Fuente: INEGI (2018).

La presente tesis está dividida en cinco capítulos. En los dos primeros se establecen los antecedentes y fundamentación teórica con respecto a las convenciones de la lengua escrita. Se decidió dividir este apartado en dos capítulos, debido a la necesidad que había de abordar, por un lado, la apropiación de las convenciones en español, así como los trabajos realizados anteriormente relativos a la segmentación entre palabras gráficas en lenguas mayoritarias. Por otro lado, fue necesario describir lo que hay hasta el momento con referencia a la escritura de la lengua zapoteca y su propuesta de convenciones, las cuales representan todavía un proceso en marcha.

En el capítulo 3, se especifica la metodología utilizada para la realización de la investigación, el levantamiento de los datos, así mismo se realiza una descripción general del contexto del lugar en donde se llevó a cabo. En el capítulo 4, se muestra detalladamente el análisis de los datos obtenidos; por último en el 5, se presentan las conclusiones derivadas de las observaciones y el análisis de datos.

## **Capítulo 1. Convenciones de la lengua escrita en los años escolares: una mirada desde las lenguas mayoritarias**

Las convenciones de la lengua escrita en los años escolares han sido foco de atención para investigaciones lingüísticas y psicolingüísticas, principalmente en lenguas mayoritarias, por ejemplo: el español, el portugués, el italiano y el francés (Ferreiro & Pontecorvo, 1998; Blanche-Benveniste, 1998; Zamudio, 2010; Vernon & Rayas, 2011). Esos estudios realizados hasta el momento, han arrojado información esencial sobre las decisiones que toman los niños y las niñas a la hora de escribir.

Sin embargo, todavía son escasos los trabajos en español que se enmarquen en las relaciones entre oralidad y escritura en los años escolares (Alvarado et al., 2011). Si bien, este hecho se aprecia en las lenguas mayoritarias como la hispana, más aún en las lenguas indígenas de nuestro país; es decir, existen muy pocos trabajos alrededor de esos idiomas si se les compara con los que se han realizado en la lengua mayoritaria enfocados tanto en la oralidad como en la escritura durante los años escolares.

Con base en lo anterior, se hace una revisión de los procesos relevantes en la apropiación de las convenciones en la lengua escrita, con la finalidad de observar cuáles son los desafíos a los que se enfrentan sus aprendices. De la misma manera se presenta la revisión de estudios anteriores en donde se refleja la dificultad en menor o mayor grado de la adquisición de estas convenciones, sea desde los años escolares tempranos o tardíos.

Primeramente, se revisan brevemente los antecedentes históricos de la escritura, pues es de suma importancia saber que todas las convenciones que conocemos ahora, no siempre fueron así. La escritura ha incorporado cambios que han ayudado tanto al lector como al escritor para transmitir “el mensaje” de la mejor

manera; asimismo, para que los lectores puedan interpretar ese significado correctamente.

De la historia de la escritura, se retoman principalmente: los procesos de normalización ortográfica, la separación entre palabras, así como la puntuación, los cuales son de interés esencial para el presente trabajo de investigación; siendo el tema central, la separación entre palabras.

El texto, a lo largo de la historia de la escritura, ha pasado por diferentes cambios: “la aparición del texto electrónico se presenta como una revolución. Pero el libro ya conoció muchas otras” (Chartier, 2000, p. 13). Es decir, la historia de la escritura marca los diferentes cambios que la misma ha experimentado hasta llegar al día en como la conocemos hoy. Por ejemplo, el análisis de este devenir histórico marca que en la antigua Grecia, los textos se encontraban o se escribían en “scriptio continua”, esto es, de manera continua (Botero, 1995; Alvarado et al., 2011).

Los griegos eludían una separación funcional del texto, solamente era esencial para ellos seguir los principios estéticos del mismo, pero no así algunas reglas de claridad o funcionalidad. Por ejemplo, las reglas de alineación del texto stoichedon y su estilo de inscripción no se ordenaban de acuerdo a la división silábica regular, por lo que lo escrito era de limitada utilidad funcional y complicado para leer (Morrison, 1995).

De esta manera, los textos no se separaban en párrafos, ni siquiera entre oraciones ni entre palabras. El sentido de la puntuación o la interpretación de la escritura a la hora de leer se la daba el lector, de ahí que la lectura se hiciera en voz alta para los demás; en ese momento no existían normas que rigieran su desarrollo o interpretación.

Posteriormente, durante la Edad Media, en la era de la cristianización surgió la necesidad de difundir los textos epistolares, entonces, apareció el editor o copista.

Él tenía la responsabilidad de escribir textos legibles y entendibles, puesto que se buscaba propagar las leyes divinas: “la única manera que existía de reproducir un texto era copiándolo a mano” (Chartier, 2000, p. 13). Así, surgieron los distintos tipos de unidades como: las palabras, en algunas ocasiones las sílabas o morfemas, cláusulas e incluso párrafos o capítulos (Alvarado et al., 2011).

Luego, con la llegada de la imprenta se incrementó la necesidad de “estandarizar” convenciones que ayudaran a los editores a solucionar los retos que les presentaba imprimir textos escritos. Retos como, por ejemplo: el tener acuerdos sobre qué letras eran las más adecuadas para utilizar, la delimitación entre palabras en el pasaje del latín a cada lengua y la delimitación de oraciones o trozos más extensos de texto (Alvarado et al., 2011). No obstante todo este tránsito de convenciones escritas, hoy en día sigue siendo un problema la segmentación entre palabras en diferentes etapas escolares, sea tempranas o tardías (Vernon & Rayas, 2011), temática que se aborda en esta investigación.

Como podemos observar, a través de la historia de la escritura desde el inicio del establecimiento de las convenciones para ella, han existido retos y problemáticas con respecto a cómo utilizarlas adecuadamente. Por consiguiente, si este fenómeno se ha dado desde aquella época para los usuarios de la escritura, no cabe duda que en las sociedades contemporáneas exista cierta problematización a la hora de tomar decisiones al momento de escribir, ya sean escritores en etapas escolares tempranas, así como tardías.

A continuación se describen tres de los procesos relevantes para los usuarios a la hora de escribir: primeramente se aborda la ortografía, después la puntuación y por último la separación entre palabras gráficas.

## 1.1 Procesos relevantes en la apropiación de las convenciones

### 1.1.1 Apropiación de la normas ortográficas

En primer lugar, se observa que la ortografía aparece debido a dos necesidades: una de ellas fue el uso de las letras y el otro la separación de las palabras. La decisión acerca de la ortografía se basó en dos criterios: uno de los cuales fue el representar la sonoridad de las palabras y el otro respetar su etimología; siendo los que prevalecen en la actualidad (Alvarado et al., 2011).

Entonces, la *norma ortográfica* se puede definir como las reglas que indican las letras que se deben utilizar para determinada palabra, el uso de tildes, cuándo escribir con mayúscula, en dónde segmentar las palabras cuando termina el renglón, cómo definir los espacios en blanco que indican dónde inicia y termina una palabra, así como el uso de la puntuación, etc. (Kaufman & Rodríguez, 2008).

De acuerdo con Kaufman & Rodríguez (2008) se reportan tres aspectos ortográficos relevantes: en primer lugar se observa la “ortografía literal”, es decir, qué letras son necesarias utilizar a la hora de escribir de acuerdo con lo que se quiere comunicar; luego tenemos “la ortografía acentual”, es decir, si la palabra lleva tilde o no; y por último si debe usarse mayúscula en caso de que se trate de un nombre propio.

En consecuencia, si se amplía este límite a la oración escrita, las autoras indican que habría que incorporar a esos elementos, la separación entre palabras, por ejemplo: las reglas de separación de palabras al finalizar el renglón, el uso de mayúsculas al inicio del mismo y también la puntuación entre los elementos de una oración, así como entre dos oraciones. A todo esto deberá incluirse el uso adecuado de la puntuación en el texto visto en su totalidad.

El aprendizaje de la ortografía ha sido un problema para los estudiantes desde que inician la adquisición de la escritura de manera temprana hasta los que ya

deben manejarla en etapas posteriores como en la educación media superior o superior. De acuerdo con Kaufman & Rodríguez (2008), en muchas situaciones, la ortografía muestra una etimología particular, la cual responde a una palabra, es decir que esta no se relaciona con aspectos morfológicos, semánticos ni sintácticos de la lengua. El usuario de la escritura, entonces, no puede recurrir a regularidades de ningún tipo y el único medio que tiene para saber cómo se escribe esa palabra es observando con atención cuál sea la ortografía correcta y después recordarla cada vez que la escriba; sin embargo, Kaufman & Rodríguez (2008) señalan que algo se puede inferir de la ortografía aun en situaciones confusas: otras palabras que tengan parentesco léxico, es decir, que pertenezcan a la misma familia, pueden compartir la ortografía de la raíz.

De aquí se desprende la pregunta que analiza Díaz (2004) ¿por qué es tan complicado que los estudiantes aprendan el uso correcto de la ortografía al momento de escribir? La escritura se llega a considerar como un código de transcripción de la lengua oral en lugar de reconocer que se trata de un sistema de representación distinto.

Según Díaz (2004), no solo es suficiente saber identificar las unidades de lo que se va a representar para poder sustituirlas, sino que es necesario saber decidir qué es lo que se representará y cómo se hará. Por ejemplo, si la escritura fuera una transcripción oral, entonces se tendría la seguridad de qué sonido pronunciar al “decodificar” cualquier secuencia gráfica, sin embargo no es así. El usuario de la escritura que observa por primera vez nombres de lugares como “Xochimilco”, “Oaxaca”, “Texcoco” y “Xola”, no conoce (y tampoco tendría la forma de conocer la correcta pronunciación sin ayuda de los que ya tienen práctica en la misma) que la letra “x” responde a un sonido muy distinto en cada uno de los nombres.

Es así como la ortografía representa un reto para quien la enseña y de igual manera para quien la práctica.

### 1.1.2 Puntuación

Para identificar a qué se refiere la puntuación, Ferreiro (1998) hace las siguientes preguntas: ¿cuándo es que inicia el uso de los signos de puntuación?, ¿cómo conceptualiza el usuario en proceso de alfabetización a esas pequeñas marcas gráficas? Hay pocos trabajos sobre el tema, sin embargo, esta autora señala las expresiones hechas por los niños en algunos de los siguientes términos: “no es letra, es otra cosa”; son “palitos”, “puntitos”, “marcas”. La primera diferencia podría basarse en aspectos gráficos: los signos de puntuación que se parecen a las letras o números; mientras que las “rayitas” o “puntitos” serían los puntos o guiones.

Como se mencionó anteriormente, la escritura ha pasado por procesos de cambio que han transformado sus representaciones; los procesos de ortografía, puntuación y segmentación entre palabras han cambiado poco a poco debido a las necesidades que han ido surgiendo en su transformación.

Cárdenas (1999) reporta tres factores importantes en la transformación de la escritura; uno de ellos emergió en el marco del cristianismo, en donde se buscaba asegurar la comprensión de “lo leído”; otro de los fenómenos fue el surgimiento de las lenguas romances; el otro factor que resalta la autora fue el trabajo de los monjes copistas irlandeses y anglosajones, quienes se preocuparon más por asegurar la legibilidad de la escritura. De igual manera, el surgimiento de la imprenta entre los siglos XIV y XVI, contribuyó enormemente a transformar la presentación de la página escrita.

Todo lo mencionado anteriormente, impulsó a lo que Cárdenas (1999) llama la zona visuográfica del sistema de escritura en el objeto libro como lo conocemos en la actualidad, es decir: se uniforman los tipos de escritura, se separan las líneas y los párrafos, se resuelven las abreviaturas, se codifican la puntuación y la ortografía, etc.

En concordancia con lo anterior, la investigadora distingue dos zonas del sistema de escritura: la fonográfica y la visuográfica. La puntuación se situará en la zona visuográfica al interior del texto, esta se conforma por el conjunto de marcas gráficas y espacializaciones que ayudan a la constitución de palabras, frases y del mismo texto escrito como unidad visual.

Retomando a Cárdenas (1999), se puede definir a *la puntuación* como un recurso artificial que forma parte de la zona visuográfica y que ayuda a regular desde el proceso de producción del texto las operaciones que el lector realizará para darle un sentido a su lectura. Esas operaciones se relacionarán con la selección y distribución de la puntuación que se haya realizado durante la escritura.

La importancia de la puntuación radica, entonces, en que los recursos utilizados en la escritura forman un procedimiento de normas que permiten indicar al otro el comportamiento esperado, por tal motivo tanto escritores como lectores deben compartir funciones, operaciones y modos de significar del lenguaje escrito.

Es así como la puntuación refiere a marcas gráficas surgidas en el siglo VIII, algunas de las cuales seguimos utilizando hoy en día, como por ejemplo: ya se utilizaba el *punctus versus*, que marcaba el final de una oración afirmativa; de igual manera estaba en uso el *punctus elevatus*, el cual señalaba una pausa media mayor dentro de una cláusula que ya poseía un sentido satisfactorio; y por último estaba en uso el *punctus flexus*, que indicaba pausa media menor. A todos estos se sumaban el *punctus interrogativus* y el *punctus exclamativus*, los cuales aún estaban incompletos en aquella época (Cárdenas, 1999).

Es así como lo anterior nos lleva a las marcas que conocemos actualmente como puntuación. Cárdenas (1999) marca una clasificación para esas categorías, de acuerdo al tipo de unidad que definen y a cómo operan. Así pues, tenemos el siguiente criterio de clasificación por unidades: dentro de la puntuación para la unidad de palabra están el guion, la diéresis, la mayúscula de la palabra y el punto

de abreviatura; dentro de la unidad de la frase se encuentran el punto y seguido, la mayúscula de frase, el punto y coma, la coma y los dos puntos; y por último para la unidad del texto ubicamos, la mayúscula que inicia texto, las marcas de discurso dialógico, el punto aparte, el punto final y los espacios textuales.

Con base en lo anterior, Ferreiro (1998) menciona que uno de las dificultades de conceptualización de la puntuación consiste en percibir que las letras que están en el texto dicen algo; mientras que las marcas que las acompañan se mantienen en silencio.

Al estudiar la puntuación parece que se debe hacer una lista de los signos que se necesitan, sin embargo, la investigadora aclara que la realización de esta lista sería problemática. Por consiguiente, ella menciona que la mayor parte de los signos de puntuación afectan o definen unidades mayores que la palabra (es el caso de los signos de interrogación y exclamación, pero también de los usos más importantes del punto y la coma). Por lo tanto, en función de la continuidad o interrupción de la línea gráfica se observan dos clases de puntos: “punto y seguido” o “punto y aparte”.

Posteriormente, en un trabajo de Möller & Ferreiro (2013) con respecto a la puntuación, se hizo hincapié en cómo se delimita la puntuación. Ellas plantean que en uno de los espacios vacíos entre palabras, se encuentran los signos de puntuación, los cuales describen como “marcas gráficas” que no se dicen, pero sí se interpretan. Estas marcas ayudan al lector a manera de instrucciones, es decir, le van indicando cómo va la lectura.

Las autoras reconocen los signos básicos al momento de redactar: el punto y la coma. Existen diferentes tipos de comas, así como de puntos, por ejemplo: punto y seguido, punto y aparte y punto final.

Por último, en el trabajo de Cárdenas (1999) se analizan las funciones de la puntuación en el texto narrativo; encuentra la dificultad de los usuarios a la hora de

usar la puntuación a nivel de las unidades de la frase y del texto. En ese estudio se analizaron varios aspectos, uno de ellos fue la presencia de delimitadores externos, como por ejemplo: la mayúscula inicial y el punto final, los cuales están presentes desde tercer grado de primaria y esa presencia va aumentando con el nivel de escolarización.

Como conclusión del trabajo, Cárdenas señala que el proceso de convencionalización está directamente relacionado con las tendencias de surgimiento y de diversificación de la marca gráfica. Encontró, que precisamente esa convencionalización en los usos de marcas relacionadas con niveles globales se construye lentamente, mientras que las marcas propias de los niveles locales aparecen tardíamente y responden ya a las convenciones. En contraste, menciona que la convencionalización de las marcas, que tienen que ver con la delimitación interenunciado y al señalamiento de las jerarquías informacionales del texto, es mucho más lenta.

Es decir, los niños se enfrentan a una gama de opciones, como son: coma, punto, mayúscula o espacio, las cuales además se pueden combinar de determinadas maneras. Entonces, los niños en su intento por jerarquizar los segmentos que delimitaron, hacen cierta exploración de combinaciones, las cuales no todas son convencionales.

Con base en lo anterior, la puntuación ha sido y sigue siendo un conjunto de instrucciones para el lector, las cuales le ayudarán a interpretar de la mejor manera el texto a la hora de leer.

## 1.2 Segmentación entre palabras gráficas

Así como la historia de la escritura afectó la parte de la ortografía y la puntuación, lo mismo pasó con la segmentación entre palabras. Se puede decir incluso que el cambio de la *scriptio continua* a la separación entre palabras gráficas marcó indudablemente la historia de la escritura.

De acuerdo con Baez (1999), precisamente la *scriptio continua* dominó durante siglos en la Antigüedad Clásica, esto significa que no existían espacios en blanco entre palabras dentro del texto. En ese entonces, debido al texto continuo la modalidad de la lectura se daba en voz alta, esta se enfocaba en el valor de un carácter ético y estético, no tenía que ver con los parámetros actuales; es por ello que el hecho de que el texto no estuviera segmentado, no representaba un problema.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, en la Edad Media con la Era de la cristianización, surge la necesidad de distribuir escritos litúrgicos que venían del latín, pero que llegaban a zonas por cristianizar en las que se tenía diferente lengua. De ahí la importancia de la aparición del editor o copista quien se encargó de realizar un texto entendible que llegara a las manos de las nuevas personas cristianizadas. Para ello, fue preciso que se marcaran unidades en el texto como: palabras, algunas veces sílabas o morfemas, cláusulas, así como párrafos o capítulos.

Con este cambio, el objetivo de la escritura se fue modificando de la misma manera que la forma de leer hasta llegar a ser un medio de “transmisión de la información” para las personas; la lectura en voz alta poco a poco pasó a ser más “silenciosa”. Por ello, que los lectores ahora necesitaban más recursos gráficos que les ayudaran a comprender mejor lo que leían así como a tener una mejor interpretación de ello (Alvarado et al., 2011).

### 1.2.1 La noción de palabra y su relación con la lengua escrita

De acuerdo con Lieber (2009) la lingüística define un morfema como la unidad más pequeña del lenguaje, la cual tiene su propio significado. Por lo tanto, el término morfema puede ayudar a tener una definición más precisa de palabra: uno o más morfemas que pueden estar solos en un idioma.

Para continuar con la definición de *palabra* morfológicamente, Haspelmath & Sims (2010) la definen como lo que corresponde a una secuencia contigua de letras. Sin embargo, ellos profundizan más con la explicación de palabra y explican que es posible distinguir entre palabras y frases debido a que en el sistema de escritura europeo moderno, el límite entre las palabras a menudo se indica mediante un espacio en blanco. La segmentación de una oración en *tokens* o casos de palabras, por lo tanto, parecía ser una cuestión directa a ello (ese límite entre palabras indicado por un espacio en blanco). Es así, que los autores concluyen que una *palabra* está rodeada de espacios.

En concordancia con lo anterior, históricamente los espacios en blanco entre palabras no siempre existieron; estos son el resultado de un largo proceso caracterizado por fluctuaciones de estandarización entre separar y no separar.

De acuerdo con Zamudio (2004), el establecimiento de los criterios de segmentación actuales fue un proceso que se dio por varios siglos, en la época Antigua fueron usadas diferentes formas de segmentación: se delimitaban unidades acentuales, se evitaba escribir de forma aislada los grafemas y se escribían palabras gramaticales unidas a palabras léxicas; en la Edad Media se utilizaban criterios morfológicos y separaciones, las cuales no ayudaban a la comprensión del texto.

Retomando a Rayas & Vernon (2011), abordar la lectura de un texto cualquiera que no presente las segmentaciones convencionales entre palabras, resultaría difícil de comprender al momento de leerlo.

Con respecto a la palabra, y ya entrando en el terreno de la separación o segmentación entre palabras gráficas, se puede decir que la unidad teórica más próxima a la palabra es el morfema (pero solo algunas veces este coincide con lo que el hablante considera una palabra), y que se identifica con la base de criterios explícitos: unidad mínima y significativa. Sin embargo, siguiendo a Ferreiro & Pontecorvo (1998), el morfema no es una unidad del hablante, sino del teórico, por lo tanto, la creación de este no ha tenido impacto sobre la palabra. Otro de los puntos que resaltan las investigadoras y que es de suma importancia para el análisis de esta investigación es, cuáles son las unidades que los “hablantes” parecen considerar como palabras. Es decir, psicológicamente, es necesario definir quiénes son los “hablantes” que se están considerando: ¿son niños o adultos, están alfabetizados o no?

Blanche-Benveniste (1998) propone una distinción entre palabra en lo enunciado y palabra en el sistema. Para esta investigadora, la palabra en lo enunciado, es decir, en el discurso sería la palabra con límites imprecisos y variables, según su posición en la enunciación. En cambio, la palabra en el sistema es próxima al contexto escolar: entrada de diccionario, entidad concebida como previamente recortada, paradigma de formas.

Con respecto a la definición de *palabra*, entonces, Ferreiro & Pontecorvo (1998) concluyen lo siguiente: a la hora de escribir se segmentan las palabras, sin embargo, sería más adecuado decir que la escritura misma da la definición de la unidad “palabra”: letra o conjunto de letras separadas por espacios en blanco. Es decir, que esta definición depende de la segmentación gráfica.

### 1.2.2 La adquisición de la segmentación gráfica

Con base en lo anterior, y una vez definida la noción de “palabra”, se puede comprender o saber qué se va a segmentar o separar. Ferreiro & Pontecorvo (1998) señalan que de todas las posibilidades que hay para la segmentación oral, la escritura retiene solo una.

El “espacio vacío” es una información esencial que debe procesar el lector para distinguir significados. Por ejemplo, la secuencia escrita “a la” (preposición + artículo) es distinta de la secuencia escrita “ala” (sustantivo). Cuando se escriben estas palabras se les dan diferentes significados. Por ejemplo, “a pagar” (preposición + infinitivo), en contraste con “apagar” (verbo en infinitivo). No es lo mismo entonces escribir: “voy a pagar la luz” (pagar la cuenta con la compañía de electricidad), de “voy a apagar la luz” (presionar el interruptor de la luz).

De los ejemplos mencionados anteriormente, es necesario señalar que la escritura marca con una separación de lo que en el habla corresponde a un continuo sonoro idéntico (salvo casos de énfasis particular, no hay manera de distinguir estas enunciaciones a nivel de habla).

Por lo tanto, la escritura, al introducir espacios en blanco entre secuencias de letras, contribuye de manera notable a aislar, para el lector, las unidades de significado o aquellas que, sin tener significado propio definido, afectan el significado de los grupos nominales o verbales.

De acuerdo con lo anterior, Ferreiro et al. (1998) pusieron de manifiesto que el discurso oral no constituye en realidad un apoyo para segmentar adecuadamente las palabras. Con base en ese estudio, la autora refiere que en el proceso reflexivo que el niño hace al momento de escribir, experimenta con diferentes tipos de segmentación que se alejan de la convención. Dichos segmentos pueden clasificarse en hiposegmentaciones e hipersegmentaciones.

Entonces, las hiposegmentaciones son “patrones que consisten en hacer uniones indebidas entre palabras, según la norma ortográfica vigente” (Ferreiro & Pontecorvo, 1998, p. 62). Por ejemplo, cuando estos patrones responden a influencias orales pueden manifestarse en forma de hiposegmentaciones en donde se delimitan unidades sintácticas que coinciden con unidades de entonación.

Uno de los tipos de hiposegmentaciones consiste en hacer separaciones en donde se unen unidades átonas (clíticos, preposiciones, artículos) a unidades léxicas. Por ejemplo: la **a** hiposegmentada como es el caso de la secuencia **a la**, preposición **a** seguida del artículo **la**.

“**ala** casa...”

“**a la** casa..” (Ferreiro & Pontecorvo, 1998, p. 64).

Otro de los ejemplos a considerar es el del caso de las uniones hacia la derecha de clíticos con verbos:

“**Secomio**”

“**Se comió**” (Ferreiro & Pontecorvo, 1998, p. 65).

Otro de los casos que se presenta en el español es el de dos pronombres clíticos en posición contigua:

“**sele** aparece el lobo”

“**se le** aparece el lobo” (Ferreiro & Pontecorvo, 1998, p. 65-66).

“**sela** comió”

“**se la** comió” (Ferreiro & Pontecorvo, 1998, p. 65-66).

Con respecto a las hipersegmentaciones se pueden definir como: patrones que consisten en hacer separaciones entre las palabras, cuando estas deberían haberse unido (Ferreiro & Pontecorvo; 1998, 56). Aquí encontramos aquellas en donde se hacen cortes silábicos sistemáticos de los enunciados, por ejemplo, en el caso del español:

“**en** contro” (encontró)

“**en** tonces” (entonces)

“**bos** que” (bosque)

“**que** ria” (quería)

De igual manera Ferreiro y Pontecorvo (1998) presentan otro tipo de segmentación, un híbrido, por decirlo de alguna manera, las “hipo+hipersegmentaciones”. Este tipo de segmentaciones se caracteriza por presentar ambos procesos, tanto la separación como la unión no convencional de la palabra.

Para describir ese fenómeno, las autoras nos presentan tres categorías de hipo+hipersegmentación: una de estas es cuando los valores de hipo+hipersegmentación son mayores que los de hipersegmentación; otra de las categorías son esos valores invertidos; y la última se refiere a cuando hay iguales casos de hipo+hipersegmentación como de hipersegmentación.

Puede observarse entonces, que en este proceso el niño hace uso de forma simultánea de criterios que responden a influencias orales y criterios que responden, a su vez, a influencias gráficas. En este proceso, el modelo de la palabra gráfica es fundamental para que el niño logre aislar adecuadamente las unidades “palabra” (Zamudio, 2010). De aquí que los avances en relación con la segmentación convencional de palabras aumentarán en la medida en que se tenga un mayor contacto con la escritura.

### **1.2.3 Experiencias con respecto a la segmentación entre palabras en lenguas mayoritarias**

A continuación se describen algunos estudios relacionados con la segmentación entre palabras (Ferreiro & Pontecorvo, 1998; Baez, 1999; Zamudio, 2010; Rayas & Vernon, 2011), se retoman puntos importantes de los hallazgos encontrados por estos autores, así como algunas de las problemáticas con respecto a la segmentación entre palabras gráficas.

En el primer estudio a discutir se pone de manifiesto que: “la palabra no precede al texto sino que se constituye como una de las particiones del texto graficado” (Ferreiro & Pontecorvo, 1998, 72).

Las autoras mencionan que elegir el texto que producirían los participantes no fue tarea fácil, sin embargo, se tomaron en cuenta diferentes aspectos para hacer la elección de “La Caperucita Roja”. El texto debería ser una historia narrativa fácil, conocida por niños y niñas; se rescataron en la historia tres personajes principales: la niña, el lobo y la abuelita. Al ser este un estudio comparativo, los participantes fueron niños de 2º y 3er grado de primaria, de cuatro diferentes países y distintas lenguas, que fueron italiano, español y portugués, por lo tanto los países fueron México, Italia, Brasil y Uruguay. Cabe mencionar que de Italia y Brasil los participantes fueron de distinto grado escolar 1º y 4º, aunque en México si fueron niños y niñas de 2º y 3º grado de primaria.

Los datos obtenidos por el estudio arrojaron resultados interesantes con respecto a la segmentación gráfica entre palabras. Cuantitativamente las autoras clasificaron en cuatro aspectos la segmentación; una de ellas fue la convencional, es decir, el usuario separa correctamente la palabra. Por otra parte, dentro de las segmentaciones no convencionales estaban las hiposegmentaciones (uniones en donde se debería haber separado la palabra); de igual manera encontraron hipersegmentaciones (separaciones en donde debería estar unida la palabra); y

por último observaron una mezcla de ambas a las cuales llamaron hipo+hipersegmentaciones.

En todos los países se presentaron los diferentes tipos de segmentaciones. Las autoras ofrecen una clasificación por dominancia de las segmentaciones no convencionales (hiposegmentaciones, hipersegmentaciones e hipo+hipersegmentaciones). Con respecto a los participantes mexicanos, las hiposegmentaciones obtuvieron un 81%; mientras que las hipersegmentaciones, un 12% y, por último, las hipo+hiper un 7%.

Posteriormente, estas investigadoras presentaron un análisis cualitativo de las segmentaciones no convencionales en español; a partir de los datos obtenidos, afirman que “la mayor parte de las hiposegmentaciones deben aparecer cuando se deberían aislar secuencias de pocas letras (dos o tres) y, sobre todo, cuando debería quedar una letra sola funcionando como palabra...” (Ferreiro & Pontecorvo, 1998, 62). Entonces, los casos encontrados de hiposegmentaciones en español fueron los siguientes: a + preposiciones o artículos (de, en, el, la). Específicamente en la muestra mexicana, las uniones encontradas fueron preposiciones “a”, “d” conjunción “y”, artículos “el, la, un”, posesivos “su”, pronombres clíticos “se, le” y funciones variables según los textos “que”. Por ejemplo, tenemos los siguientes casos: “ala”, “adonde”, “air”, “allamar”, “aver”, “ayegar”, “sele”, “sela”, “seme”.

Con respecto a las hipersegmentaciones, las autoras afirman que “las mismas secuencias que producen la mayor parte de los problemas de hiposegmentación son también las que producen la mayor parte de los problemas de hipersegmentación. Esto puede parecer un contra-sentido, y sin embargo no lo es” (Ferreiro & Pontecorvo, 1998, 70). Es decir, que mientras en algún punto los usuarios tienden a unir las palabras; en otro momento las separan. Los casos encontrados de hipersegmentaciones fueron los siguientes: “en contro” (encontró), “en tonces” (entonces), “bos que” (bosque), “que ria” (quería), “gran de” (grande), “a qui” (aquí), “a susto” (asustó). Las autoras observaron con estos

ejemplos que la parte de la palabra que queda separada tiene existencia gráfica autónoma en la lengua (en, que, de, a, etc.).

En síntesis, en esta investigación se obtuvieron los siguiente resultados: 1) “la noción de palabra está estrechamente ligada a la escritura...” y 2) “aunque haya una noción intuitiva y pre-alfabética de “palabra”, la noción normativa se construye con el aprendizaje de la escritura” (Ferreiro & Pontecorvo, 1998, 71-72).

A partir de estas evidencias, se puede hacer la siguiente conjetura: para el habla no son necesarios los espacios en blanco, entonces pedir a los usuarios debutantes de la escritura que piensen como escritor y lector al mismo tiempo, tomando en cuenta tantas convencionalidades como la ortografía, puntuación, segmentación etc., parece ser una tarea enorme aun para los usuarios con más práctica. Sin embargo, el hecho de que los productores al escribir empiecen a segmentar, es signo de que se van acercando a la convencionalidad, principalmente con respecto de las hipersegmentaciones, puesto que las decisiones de separación no son del todo arbitrarias, hay un aspecto con significado para ellos.

En otro de los estudios relativos a la segmentación entre palabras, Baez (1999) concluyó que las problemáticas a las que se enfrentan los niños y las niñas al momento de separar las palabras en el texto escrito reflejan un tipo de conocimiento lingüístico, el cual se va formando conjuntamente con el aprendizaje de la lectura y la escritura, y a partir de ahí ellos mismos reformularán el “concepto normativo de palabra”.

Una de las actividades del citado estudio consistió en ponerle a los niños de primaria un dictado individual de un texto breve, que era una adaptación de un fragmento de una historia infantil. La lectura del dictado se hacía por medio de una grabación; los participantes deberían escribir el dictado en hojas blancas, lisas y sin marcaciones de renglones. Otra de las tareas del estudio consistió en que los

participantes tenían que marcar con diagonales (/) las separaciones en un texto continuo, el texto no presentaba mayúsculas ni signos de puntuación. En esta segunda tarea, los participantes deberían de marcar las “separaciones” o “segmentaciones” que consideraran pertinentes.

A partir de los datos obtenidos, la investigadora observó que en ambas situaciones los participantes presentaban segmentaciones no convencionales, recurriendo a las hiposegmentaciones (uniones en donde deberían separar las palabras) e hipersegmentaciones (separaciones en donde deberían unir las). Aun cuando en ambas tareas predominó la segmentación convencional, se presentaron una considerable marca de segmentaciones no convencionales. Con respecto al texto continuo se observaron 190 segmentaciones no convencionales, dentro de las cuales las hiposegmentaciones tuvieron un mayor porcentaje de incidencias.

Dentro de las hiposegmentaciones, con referencia a la tarea del dictado, se encontraron casos como los siguientes: art. + sust., con una frecuencia del 40%, prep. + sust., con un 10% (“desarimo” o “deagua”), sust. + sust., con un 2% (“odonicolodo”), sust. + verb., (“eramecanico”). De igual manera se encontró que juntan el pronombre en posición proclítica “se” con un 9% (“seco-mía”, o “secomía”).

En el caso específico de los sustantivos, se presentó un 21% de hipersegmentaciones, entre las que se encuentran “dea-gua” y “Mar-garita”. En cuanto a las separaciones de los verbos, se registró una hipersegmentación del 36%, en estas palabras se observaron casos como “arre-glaba”.

Finalmente, la autora concluye que a pesar de la participación del adulto “persisten conceptualizaciones no convencionales propias de los niños, los mismos interpretan las segmentaciones que impone la norma según sus propios esquemas de interpretación...” (Baez, 1999, p. 42). La autora confirma que aun cuando parece ser que hasta el momento los usuarios de la escritura han

comprendido la naturaleza alfabética del sistema y de igual manera la segmentación del texto escrito, no existe una garantía de que ellos identifiquen los segmentos que son separables de los que no lo son, esto es, cuáles son palabras y cuáles no.

Un poco más adelante, Zamudio (2010) reflexiona acerca de la separación entre las palabras que los niños y las niñas hacen a la hora de escribir. Ella menciona que, desde el punto de vista psicogenético, el conocimiento de las convenciones de la escritura es un proceso constructivo por medio del cual los niños y las niñas adquieren los “elementos y unidades de la lengua escrita”. De esta manera, el significado de esas convenciones se va construyendo y reconstruyendo para ellos mismos, esto incluye, por supuesto, la segmentación entre palabras gráficas. Es decir, que para quienes están en proceso de alfabetización enfrentarse a este reto de la separación entre palabras gráficas es un trabajo complicado.

Zamudio confirma que “los niños construyen de manera separada algo que históricamente también se generó en distintos momentos” (Zamudio, 2010, p. 109) como se mencionó en el apartado de la historia de la escritura, el texto no siempre se separó de la forma en que lo conocemos hoy. La autora comenta que las palabras serían representaciones tardías dentro de la representación alfabética, esto es que, son unidades que no nacen con ella, sino que se generan bastantes siglos después. Es importante mencionar que, como en el caso de Baez (1999), este último estudio citado también se basó en la metodología de los dictados.

Los resultados de las investigaciones en español coinciden con las que se han hecho del francés, hablando de lenguas mayoritarias. En este último caso es interesante observar cómo también hay segmentaciones no convencionales en los escritos de los niños y las niñas que hablan ese idioma. En los ejemplos de abajo se muestra la manera en la que los usuarios separaban algunos constituyentes sintácticos, los cuales se correspondían con unidades de entonación completas. Véanse los siguientes ejemplos en español y en francés.

Ejemplo 1: “aqueyoslapises melosdiojuan damelos sonmios”, por “Aquellos lápices me los dio Juan; dámelos, son míos.” (Zamudio, 2010, p. 111).

Ejemplo 2: “séonpetigason kitapeanchian”, por “C’est un petit garcon qui tape un chien” (Zamudio, 2004, p. 71).

En los ejemplos descritos se muestra la forma en la que los usuarios, además de segmentar palabras pequeñas, segmentan oraciones completas o ciertas frases que, de acuerdo a la autora, asumen un patrón tonal enfático. Es decir que, los niños y las niñas encuentran conjuntos acentuales (unidades de intensidad) o tonales (unidades de entonación) para así elegir en dónde van a colocar los espacios en blanco en su escritura (Zamudio, 2010).

Con respecto de las hipersegmentaciones, Zamudio (2010) retoma el siguiente ejemplo:

“Pe dro y llo nos en con tra mos en el cine”, por  
“Pedro y yo nos encontramos en el cine”.

Para la investigadora, los cortes que hacen los usuarios en lo escrito presentan patrones de significado tanto gráfico como prosódico, por ejemplo: la entonación, las formas acentuales y las silábicas.

En concordancia con los estudios anteriores, se encuentra también el llevado a cabo por Rayas & Vernon, (2011). Un dato importante de esta investigación fue que algunos de los participantes cursaban el nivel primaria, otros la secundaria, algunos otros el bachillerato y otros más la licenciatura, por lo que las autoras observaron que los problemas de segmentación no convencional se daban incluso a nivel universitario. Este aspecto es muy interesante, puesto que podría asumirse que en el nivel superior (licenciatura) la comprensión de las separaciones entre

palabras debería estar más cimentada y comprendida. Sin embargo, Rayas & Vernon (2011) ponen de manifiesto que sigue habiendo resistencia en todos los niveles educativos por separar o unir palabras de acuerdo con la convencionalidad. Esto sucede aun cuando, cualitativamente, en el nivel licenciatura los participantes realizan reflexiones diferentes a las de los usuarios de niveles anteriores.

Otra de las aportaciones importantes en el trabajo de Rayas & Vernon (2011) es que algunas segmentaciones entre palabras en el español, aún están a discusión en la Real Academia de la Lengua.

La metodología empleada por estas dos autoras en todos los niveles educativos consistió, por un lado, en el dictado de un texto científico con el tema de “la célula”, por otro lado, se les pidió a los participantes que redactaran una anécdota personal. En el análisis llevado a cabo, se identificaron tres diferentes tipos de segmentaciones no convencionales: hiposegmentaciones, hipersegmentaciones y la mezcla de hipo+hipersegmentaciones. Los resultados observados mostraron que en todos los niveles escolares hubo textos que presentaron segmentaciones no convencionales. Al igual que en los estudios mencionados previamente, en este trabajo las hiposegmentaciones encontradas en los textos ocurrían con mayor frecuencia, seguidas de las hipersegmentaciones, en cuanto a las hipo+hipersegmentaciones, estas se daban con muy poca frecuencia.

Las autoras hacen una clasificación muy interesante de los datos encontrados en cuanto a las hipersegmentaciones; primeramente ponen dentro de la “segmentación silábica” casos como: “rea li sar” o “com pla ños”; después en otra agrupación a la cual denominaron “*aislamiento de una de las sílabas en posición media, inicial o final*”, se presentaron casos como el de “jela ti nosa” o “gelatino sa”; a otra de las clasificaciones la llamaron “uso del criterio morfológico”, por ejemplo: “cito plasma”, o “general mente”. Por último, las

investigadoras colocaron dentro del grupo “arbitrario” a palabras como “enca rgados”.

Las hipersegmentaciones encontradas con mayor frecuencia fueron las de “*uso de criterio morfológico*”, con respuestas morfológicas claras en el caso de “cito plasma”, “general mente” o “semi líquida” (en secundaria y licenciatura), y con respuestas morfológicas que respetan el orden silábico como en “permi te” o “prote je” (en primaria y bachillerato).

Con respecto a las hiposegmentaciones, la clasificación de los datos encontrados se dio de la siguiente manera: primeramente quedaron “dos palabras funcionales” (F-F = “enla”); posteriormente “una palabra funcional y una léxica” (F-L = “lancelula”); otra clasificación fue la de “dos palabras funcionales con una léxica” (F-F-L = “eslapuerta”); y la última clasificación consistió en “dos palabras léxicas” por ejemplo, “membranacelular”.

Las autoras reportaron que en la mayoría de los niveles escolares y en ambos textos, más del 90% de las combinaciones en el caso de las hiposegmentaciones eran de palabras funcionales, las cuales respondían al criterio F-L. En cuanto al análisis que realizaron de las hipersegmentaciones, detectaron que los usuarios utilizaban el criterio morfológico con mayor frecuencia a la hora de separar sus textos escritos. De esa manera, ellas observaron que ese criterio va aumentando a medida que los participantes están más escolarizados.

Por otro lado, en el análisis de las hiposegmentaciones en conjunto con las hipersegmentaciones de las palabras funcionales, se observó que los usuarios mayores al igual que los pequeños utilizaban criterios gráficos a la hora de segmentar. Sin embargo, esos criterios tienden a disminuir en función del grado escolar.

#### **1.2.4 Estudios sobre lengua escrita en idiomas indígenas mexicanos**

Con respecto al análisis de la escritura en lenguas indígenas mexicanas existen muy pocas investigaciones, así como hay escasos estudios en los que se revise la segmentación entre palabras gráficas. Sin embargo, puede mencionarse el trabajo de Vargas (1995), quien aborda el proceso de inicio de la alfabetización o apropiación de la lengua escrita en niños y niñas bilingües de habla tzotzil en los Altos de Chiapas.

En esta investigación, los participantes fueron niños y niñas bilingües secuenciales, quienes tenían como lengua materna el tzotzil y poco contacto con el español antes de ingresar a la primaria. Las escuelas en las que se llevó a cabo la investigación pertenecían a zonas indígenas, aunque solamente una de ellas era de educación bilingüe.

El proyecto tuvo dos trabajos distintos para analizar: uno de ellos fue la revisión de cuatro situaciones de intervención en el que se observó el tipo de relación que niños y niñas de escuelas indígenas establecían con un acervo bibliográfico; el segundo trabajo consistió en indagar aspectos acerca de la adquisición de la lengua escrita en niños y niñas tzotziles de 1º y 2º grado de primaria, por medio de dos situaciones experimentales.

De los trabajos mencionados anteriormente, específicamente del segundo, una de las tareas consistió en clasificar tarjetas con escrituras fuera de contexto, las cuales les sirvieran para leer; en la otra tenían que clasificar tarjetas con palabras escritas en español y tzotzil, la consigna para esa tarea fue la siguiente: "Aquí hay unas tarjetas escritas en español y en tzotzil. Fíjate muy bien y dame las que están en tzotzil" (Vargas, 1995, p. 7).

Lo interesante de los datos obtenidos en ese estudio, con respecto al segundo trabajo, fue que en la segunda tarea, al hacer la clasificación de las palabras en su lengua materna y en español, los participantes alcanzaron mayor coherencia de clasificación, obteniendo un 66% de orden correcto. Es decir que 33 de 50 niños lograron clasificar las palabras de manera coherente, tanto cualitativa como

cuantitativa. La autora explica que esa situación, posiblemente, se dio debido a que la primera tarea fue totalmente en español, mientras que la segunda implicaba las dos lenguas de contacto para ellos. La selección de letras que hicieron fue de uso más frecuente en tzotzil que en español.

La autora concluye que ambos grupos de participantes tanto los que eligieron de manera acertada como los que eligieron “incorrectamente”; decidieron coherentemente en ambos casos.. Según la investigadora, esto se debió a la reflexión que hicieron los niños y las niñas acerca de “la conceptualización inicial de la escritura de cualquier niño, cualquiera sea su lengua” (Vargas, 1995, p. 9).

Aun cuando se cree que los debutantes de la escritura –en este caso los niños bilingües de habla tzotzil de 1º y 2º grado de primaria– tienen dificultad para identificar entre su lengua materna y la L2 (español) debido a la falta de acercamiento con la segunda (tanto en lo oral como en lo escrito); esta investigación arrojó que: los niños bilingües secuenciales, que tienen como lengua materna un idioma indígena y como L2 el español, “son capaces de pensar sobre las lenguas” y sobre las diferencias que existen entre estas a la hora de escribir. (Vargas, 1995, p. 10).

## **Capítulo 2. El zapoteco del Istmo y el desarrollo de convenciones para su escritura**

### **2.1 Información general del zapoteco**

El zapoteco es una agrupación lingüística que pertenece a la familia otomangue. Existen alrededor de 62 variedades del idioma zapoteco, es decir, que está formado por una gama muy amplia de variantes dialectales distintas entre sí. Esta diversificación es el resultado de la historia milenaria del pueblo zapoteca habitado en los actuales territorios de Oaxaca, y del proceso histórico seguido durante todo ese tiempo, el cual provocó cierta incomunicación entre las comunidades y regiones.

El número total de hablantes de las variantes dialectales de esta lengua asciende a 220,000, de quienes se estima que puede haber hasta 100,000 hablantes de la lengua zapoteca del Istmo, localizado en los distritos de Juchitán y Tehuantepec (Pérez, 2015). La lengua zapoteca istmeña se habla en alrededor de 23 municipios de la región del Istmo de Tehuantepec en Oaxaca. Sin embargo, de acuerdo con la investigadora esta lengua está en riesgo de desaparición, de una manera lenta o incluso rápida, en la mayoría de las poblaciones donde se habla. Según la autora, es probable que este fenómeno se dé debido a que solamente en el municipio de Santa María Xadani la cantidad de hablantes va en aumento, aunque no de una manera rápida; en los demás municipios, este proceso va en descenso, puesto que los hablantes jóvenes ya no están aprendiendo la lengua. Esta es una situación preocupante, ya que el zapoteco es considerado una lengua milenaria (Pérez, 2015).

De los grupos de variantes dialectales el que tiene menor diversificación interna es el del Istmo (esto según los lugares que se reconocen con variedad). En esta región existen varias comunidades que se comunican fácilmente entre sí en lengua zapoteca y que tienen una población, entre todas, mayor de 100,000

habitantes. Aunque no deja de haber variación entre los pueblos, existen tres diferentes grupos de variantes dialectales dentro del Istmo: el primero formado por Guevea de Humboldt y los pueblos Petapa; el segundo, únicamente por Tlacolulita; el tercero, por varias poblaciones entre las que sobresalen Tehuantepec y Juchitan. Es en este tercer grupo se ubica la comunidad de San Blas Atempa, variedad en la cual se centra la presente investigación.

## 2.2 Sistema ortográfico de la lengua zapoteca

Con respecto al sistema ortográfico de la lengua zapoteca se describirán a continuación las grafías con las que se representan las consonantes, así como los sonidos para cada una de esas grafías.

Las grafías para la representación de las consonantes son las siguientes:

b c ch d dx g l m n ñ p q r s t x xh z

Los sonidos en los que se clasifican las consonantes se presentan a continuación:

**Fuertes:** /p/, /t/, /k/, /tʃ/, /m/, /n:/, /ŋ/, /s/, /ʃ/, /r/, /w/, /j/, /l:/

**Débiles:** /b/, /d/, /g/, /dʒ/, /n/ /z/ //

Otro punto muy importante respecto de los sonidos son algunos de los consonánticos en zapoteco que no existen en español. Las grafías para estos sonidos pueden ser causa de algunos problemas en la escritura misma del zapoteco, debido a que solamente existe una pequeña diferencia de sonido que un hablante del español no distinguiría, sin embargo, en el zapoteco se marca una diferencia. A continuación se muestran las grafías utilizadas para representar los sonidos de la lengua zapoteca que difieren del español:

Z /z/      Dx /dʒ/      X /ɟ/      Xh /ʃ/

Zee = elote

Dxi = día

Guixi = basura

Chixhe = rápido  
pronto

En cuanto a las vocales, existen cinco como en el español, a, e, i, o, u, sin embargo, en la lengua zapoteca hay tres diferentes formas de pronunciarlas, estas son:

**Sencillas** (similar al español) **A, e, i, o, u**. Por ejemplo: “za” (manteca o grasa), “lu” (cara).

**Cortadas** (con un cierre completo de las cuerdas vocales) **A', e', i', o', u'**. Por ejemplo: “ ga' ” (cara), “ le' ” (cerco).

**Quebradas** (con un cierre parcial de las cuerdas vocales, la sonoridad de la vocal se reanuda al relajar las cuerdas) **Aa, ee, ii, oo, uu**. Por ejemplo: “daa” (petate), zee (elote), “yoo” (casa).

Con respecto al sistema tonal, en el idioma zapoteco del Istmo existen diferentes patrones tonales. Los tonos se describen como cambios en el timbre de las vocales para crear una distinción en el significado de algunas palabras de la lengua. Estos no se representan en la ortografía del zapoteco, aunque podrían ser útiles para el aprendizaje de personas que no lo hablan y quieren aprenderlo (Pérez, 2015). Los diferentes tonos para la variedad que se está analizando, zapoteco del Istmo, son los siguientes:

Alto	Bajo	Ascendente
bigá' 'izquierdo, zurdo'	Basoo 'adobe'	nà' 'mano'
myatí' 'gente'	ba'du 'niño'	nabè' 'angosto'
xhiiñé' 'mi hijo'		nè' 'embarrado'
huigú' 'higuerilla'		yaallà 'chicle'
		xuàngà 'agarradera de cubeta'

Con respecto al sistema ortográfico de la lengua zapoteca, este no está relacionado de manera simétrica con el sistema de sonidos de la lengua (Pérez, 2015). Las palabras en lengua zapoteca se forman a partir de una raíz que puede tener una o dos sílabas. Véase los siguientes ejemplos de palabras en zapoteco del Istmo:

Con una sílaba = “**Ru**” (tos), “**te**” (jiote/caspa)

Con dos sílabas = “**beedxé**” [bee.dxe] (jaguar, tigre), “**rini**” [ri.ni] (sangre)

La raíz puede alojar de manera aglutinante: prefijos, proclíticos de inflexión y derivación, marcadores de tiempo, aspecto y modo, marcadores de valencia que se prefijan a la raíz, enclíticos pronominales y marcadores de posesión, entre otros (Pickett, Black & Marcial 2001; Pérez, 2015).

### 2.3 Convenciones del ZAI: propuestas en la Norma de Escritura

Respecto a la escritura zapoteca del Istmo de Tehuantepec, se observa que esta ha estado presente desde finales del siglo XIX, en la obra literaria: *El jazmín del Istmo. Principios generales para aprender a leer, escribir y hablar la lengua zapoteca*, cuyo autor fuera Arcadio G. Molina, originario de San Blas Atempa, Oaxaca (Pérez, Cata & Bueno, 2015a).

Posteriormente, de acuerdo con los investigadores, en 1935 surgieron tres acontecimientos importantes en la cronología de la historia de la norma del sistema de escritura del zapoteco, específicamente en la propuesta del Alfabeto Popular para la escritura del zapoteco del Istmo, los cuales fueron: en primer lugar, la refundación de la Asociación Nueva de Estudiantes Juchitecos, cuya finalidad era resguardar las tradiciones, historia y leyendas de la comunidad para darlas a conocer; el segundo suceso fue la elaboración de un periódico, el cual posteriormente se convirtió en una revista, llamada *Neza* 'camino'; el tercer acontecimiento fue la creación de la Academia de la Lengua Zapoteca conformada por intelectuales juchitecos.

Gracias al segundo suceso en la historia de la escritura del zapoteco, se planteó un alfabeto para la misma; la revista *Neza* se convirtió en el medio a través del cual los zapotecos tuvieron la inquietud de elaborarlo. Este alfabeto fue aceptado por investigadores, así como por algunos estudiantes zapotecos en el año de 1956, por consiguiente, desde ese entonces el alfabeto se consolidó (Pérez et al., 2015a). La propuesta para ese alfabeto fue la siguiente:

A-a, B-b, C-c, CH-ch, D-d, E-e, F-f, G-g, H-h, I-i, J-j, L-l, M-m, N-n; Ñ-ñ, O-o, P-p; Q-q, R-r, S-s, T-t, U-u, Y-y

La prioridad de los intelectuales zapotecos, en ese momento, fueron estudios de la fonética, fonología y morfología de la lengua ZAI, mismos que ayudarían a la configuración de un diccionario en esa lengua.

En la siguiente sección se describen los principales acuerdos promovidos en la vigente propuesta de norma ortográfica para el zapoteco del Istmo, impulsada desde el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, los cuales siguen en preparación.

## **2.3.1 Acuerdos sobre ortografía**

### **2.3.1.1 Uso de mayúsculas**

Para la utilización de las mayúsculas y las minúsculas en ZAI, se emplearán las mismas reglas que se usan para el español. Véase los siguientes ejemplos:

- En frases. Al inicio de una frase la primera letra será con mayúscula.

Guixi' ziaa' dxiiña' - 'Mañana iré a trabajar'

- Después de: punto y seguido, punto y aparte, y de dos puntos.

- En topónimos.

Guidxiyaza - Ixhuatán; Guigudxita - 'Río de huesos'; Guiengola - Cerro grande; Guixhibidxi - 'Monte de pitahayas'

- Para el nombre de autoridades y dignidades.

Xaiqueguidxi - Presidente municipal; Xuaana' - Principal

- En dígrafos

Hay sonidos que se representan con dos grafías. Cuando lo amerite, la primera se escribirá con mayúscula.

Cha'ca' - 'Pájaro carpintero'; Dxi - 'Día'; Xhaga - 'Mejilla'

- Para nombre de personas.

La primera grafía de los nombres personales se escribirá con mayúscula. De igual manera se considera nombre personal a la forma que tienen los zapotecos de pronunciar los nombres oficiales.

Tona - Petrona; Lijandra - Alejandra; Chicu - Francisco; Yaadu' - Santiago

- En apodos:

Ripi - Chaparrin; Pi'ru' - Pelón; Ya'se' - Negro

- Para nombres de animales:

Be'ñe' - Lagarto; Be'te' - Zorrillo; Beedxe' - Jaguar; Gueu' - Coyote; Lexu - Conejo

- Para atributos divinos.

Tatadiuxi - Señor; Bixhozenu gubidxa - Padre Sol; Diuxi - Dios; Xunaxi - Virgen

- En títulos de obras

Neza - Camino; Guie' xti' didxazá - La flor de la palabra; Guendanabani - La vida

### 2.3.1.2 Uso de minúsculas

Se escribirá con letra minúscula todos los nombres comunes, siempre y cuando no inicien un escrito.

### 2.3.1.3 Uso de vocales

En el zapoteco son pocas las palabras que inician con vocal, este fenómeno se da solamente en vocales sencillas. Véase a continuación algunos ejemplos de palabras en lengua zapoteca que comienzan con vocales:

Letra “a” a principio de la palabra = “**alu**” (desde), “**aniga**” (en el acto, al instante).

Hay unas cuantas palabras que algunas personas las pronuncian con vocal sencilla, eliminando la ‘g’. Véase los siguientes ejemplos:

Letra “a” al principio de la palabra = “**aronda**” por “**garonda**” (mitad, cada vez)

Letra “e” al principio de la palabra = “**elaguidi**” por “**guelaguidi**” (huarache)

Letra “i” al principio de la palabra = “**ixi**” por “**guixi**” (mañana)

Las vocales, por lo regular, aparecen en medio de palabra y al final de la misma. Véase los siguientes ejemplos de palabras en lengua zapoteca con vocal sencilla en medio o al final de la palabra:

Letra “a” en medio o a final de la palabra = “**galahui**” (en medio), “**yaga**” (árbol).

Letra “e” en medio o a final de la palabra = “**naxheta**” (tosco), “**bere**” (gallina)

A continuación se presentan ejemplos de palabras en lengua zapoteca con vocal cortada en medio o al final de la palabra:

Letra “a’” en medio o a final de la palabra = “**nala’sa**” (flexible, fibroso), “**biga’**” (collar).

Letra “e’” en medio o a final de la palabra = “**nabe’za**” (ser astuto), “**be’te**” (zorrillo).

Véanse también algunos ejemplos de palabras con vocal quebrada en medio o al final de la palabra:

Letra “aa” en medio o a final de la palabra = “**nayaase**” (negro), “**gunaa**” (mujer).

Letra “ee” en medio o a final de la palabra = “**ruzeete**” (mencionar), “**ruzee**” (regar, dibujar).

#### 2.3.1.4 Uso de las consonantes

Para la escritura ortográfica de las consonantes, a continuación se muestran ejemplos:

**B** = *Ba* (traquea)

**C** = *caadxi* (poco)

**Ch** = *cha’ba’* (flojo)

**D** = *daa* (petate)

**Dx** = *Dxia* (comal)  
**F** = *Fluuchi* (chiflido)  
**Ga** = *ga'* (nueve)  
**Gue** = *gue'tu'* (difunto)  
**Gui** = *guitu* (calabaza)  
**Gü** = *güe'* (bebé)  
**Hu** = *huaga* (rata)  
**J** = *jacha* (hacha)  
**L** = *lu* (rostro)  
**M** = *miati'* (persona)  
**N** = *nalase'* (delgado)  
**Nn** = *binni* (gente)  
**Ñ** = *Ñaa* (milpa)  
**P** = *pi'ru'* (pelón)  
**Que** = *quesado* (fontanela)  
**Qui** = *quichi'* (blanco)  
**R** = *rii* (cántaro)  
**Rr** = *ruzaa* (fruto sazón)  
**S** = *saa* (fiesta)  
**T** = *tapa* (cuatro)  
**X** = *xunaxi* (diosa)  
**Xh** = *xhaga* (mejilla)  
**Y** = *yaga* (árbol)  
**Z** = *Za* (nube, grasa)

En la lengua zapoteca del Istmo existen palabras que tienen duplicación de consonantes como: “mm”, “ññ”, “ll” y “rr”. Pero, estas no se marcarán en la escritura ortográfica, solamente se marcará la doble ‘n’. A continuación se muestran algunos ejemplos:

*/gunna gunaa guná' nga guna/* 'la mujer supo cuál es la limosna'

/gunna gunaa gu'na/ 'la mujer supo llorar'

### 2.3.1.5 Puntuación

Se emplearán las mismas reglas del español para el uso de los signos de puntuación en el zapoteco:

- a. *Pipì* 'punto'
- b. *Chupa pipì* 'dos puntos'
- c. *Xuangà* 'coma'
- d. *Pipixuangà* 'punto y coma'
- e. *Pipilu* 'punto y seguido'
- f. *Yagalanà* 'guión'
- g. *Pipiza'bi'* 'puntos suspensivos'
- h. *Pipideche* 'punto y aparte'
- i. *Xubilanà* 'paréntesis'
- j. *Pipilana* 'signos de interrogación'

### 2.3.1.6 Signos de interrogación

Se emplearán las mismas reglas que el español para el uso de los signos de interrogación:

¿*Tu?* 'quién, qué'

¿*Xi?* 'qué'

¿*Paraa?* 'dónde'

¿*Paneza?* 'por dónde'

¿*Panda?* 'cuántos (de número)'

¿*Pagala?* 'cuánto (de cantidad)'

¿*Pora?* 'a qué horas'

¿*Guna*'? 'cuál'

¿*Pabia*'? 'qué medida'

### 2.3.1.7 Signos de admiración

Se emplearán las mismas reglas del español para el uso de los signos de admiración:

¡*Xhianga ya*! '¡qué maneras son esas!'

¡*pabia' sicarun!* '¡qué hermoso es!'

¡*biaa gu'yu' siou*! '¡mira nada más!'

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## 2.4 Retos en la escritura de la lengua zapoteca del Istmo

### 2.4.1 La palabra en ZAI

La estructura de una palabra en ZAI consta de tres partes: prefijos, raíz y sufijos. Primeramente, se describirán los tipos de prefijos que se pueden encontrar en una palabra.

En el zapoteco hay dos tipos de prefijos:

#### a) Marca de aspectos.

Las marcas de aspectos varían porque los verbos son distintos. Véanse los siguientes ejemplos:

Aspecto	Prefijo	Ejemplo	Significado
Habitual	ri-	<i>riree</i>	'sale'
Compleitivo	bi-	<i>biree</i>	'salió'

#### b) Marca de posesión.

En el ZAI hay tres formas de posesión, a continuación presentamos el ejemplo de uno de ellos:

Se utilizará la marca de posesión **xh-**, cuando la palabra comience con vocal o y.

*iza* - **xhizabe** - 'su año'

*amigu* - **Xhamígube** - 'su amigo'

*yu'du'* - **xhiu'dulu'** - 'tu iglesia'

*yaga* - **xhiagacabe** - 'su leño' (de ellos)

*yuuba* - **xhiuubatu** - 'su dolor' (de ustedes)

Otra de las partes de la palabra en lengua zapoteca del Istmo es la raíz, esta se localiza en medio de la palabra, algunas veces esta raíz se puede identificar:

*Xtaanibe*                    x- **taani** -be    'su huipil'

Hay veces en que la raíz ya solo es un rasgo

*sá'*                            s-**á'**                    'que camine'

Por último, tenemos los sufijos los cuales vienen al final de la palabra y siempre van unidos a una raíz. Constan de varias partes que pueden ser: pronombres dependientes, partículas adverbiales, partículas de adjetivos demostrativos y la partícula "ne".

A continuación se presentan los pronombres dependientes, estos no se modifican:

Pronombre dependiente	Significado	Forma de uso	Significado
<b>-be</b>	'él' (persona)	<i>Nahuiibe</i>	'es pequeño'
<b>-me</b>	'él' (animal)	<i>Nahuiime</i>	'es pequeño'
<b>-ni</b>	'él' (objeto)	<i>Nahuiinini</i>	'es pequeño'

De todo lo mencionado anteriormente, respecto a lo que constituye la palabra en lengua ZAI se derivan varios retos para quien la escribe como lengua materna, así como para los aprendices de la misma como segunda lengua.

#### 2.4.2 Retos en la escritura de la lengua zapoteca del Istmo

En el trabajo de Pérez (2015) se analizan algunos de los retos a los que se enfrentan los adultos al escribir en la lengua zapoteca. El texto utilizado para dicho análisis fue la narración “*Teria*”, en esta narrativa, de una ceremonia dedicada a los muertos, del pueblo zapoteca del Istmo, se refleja el interés de los zapotecos por escribir y narrar su propia visión en su lengua. Uno de los problemas que presentó la escritura del texto *Teria*, fue el hecho de que este provenía de la tradición oral, por lo tanto, no había una igualdad entre lo que se escribía (ortográficamente) con lo que se decía (fonológicamente).

De este estudio Pérez (2015) se desprende la definición de palabra en tres niveles, los cuales se presentarán como algunos de los retos de la escritura de la lengua zapoteca para quienes lo escriben. A continuación se define la palabra en sus tres clasificaciones dentro del zapoteco.

Reto 1 - **Palabra, Nivel fonológico:** Pérez (2015) retoma tres criterios para la definición de palabra fonológica, según la autora, de cualquier lengua que tenga a esta como unidad de relevancia: el primero serían las propiedades segmentales; el segundo las propiedades prosódicas (es decir, que va dando idea de los segmentos); y el tercero las reglas fonológicas.

Propiedades segmentales del zapoteco: las palabras en este idioma están compuestas por lo menos de una sílaba abierta, como se puede observar en el siguiente ejemplo.

***Ti doo nga neza sti ca binniba'***

(El camino es una cuerda que siguen las almas)

En el zapoteco no se utilizan consonantes en posición de coda, es decir, que cualquier palabra en este idioma termina con vocal, a excepción de que la palabra sea un préstamo, como por ejemplo “*pur*” (pero). En zapoteco hay una fuerte

limitación en contra de sílabas sin consonante inicial, aunque a nivel sincrónico, por lo regular, se da una omisión opcional de la consonante velar /g/ al comienzo de la palabra (Pérez, 2015). Por ejemplo, “*ipapame*” (volar) por “*guipapame*” (volar).

Reto 2 – Palabra, **Nivel gramatical**: La investigadora analiza dos aspectos para llegar a una definición del concepto de palabra gramatical en el zapoteco.

- Primeramente la autora retoma la descripción de los procesos morfofonológicos antes descritos.
- En segundo lugar, ella analiza los aspectos gramaticales.

Los procesos de inflexión y derivación del zapoteco reflejan la interacción entre el proceso de generación de unidades de relevancia gramatical del zapoteco y los procesos morfológicos del mismo; así como la importancia de la raíz como unidad morfológica y fonológica. Como se describió antes, una raíz puede alojar tanto morfemas de inflexión en el caso de las raíces verbales como morfemas derivacionales que permiten la generación de sustantivos, modificadores y verbos, además de cambios de valencia en verbos a partir de una misma raíz. Estas formas léxicas entonces entran en relación con otras unidades a nivel sintáctico y constituyen palabras gramaticales. Por ejemplo, la partícula “*la?*”, la cual no codifica significado en la mayoría de las ocasiones, sin embargo, complementa a las demás unidades sintácticamente.

Reto 3 – **Palabra, Nivel ortográfico**: La palabra ortográfica en el zapoteco se puede definir como “la unidad escrita entre dos espacios” (Pérez, 2015, p. 148). Esta lengua cuenta con una norma ortográfica vigente desde el establecimiento del Alfabeto Popular para la Escritura del Zapoteco del Istmo, en el año de 1956. La identificación de palabras gramaticales ha servido como base para establecer convenciones mínimas que contribuyen a plantear mecanismos de segmentación, sin embargo, esto no es de uso extendido entre todas las variedades del idioma.

A pesar de ser una lengua tonal, se ha decidido no incluir la marcación de tonos en la ortografía, no obstante, se hace uso de patrones acentuales heredados del español, los cuales muchas veces coinciden con la presencia de tonos.

## 2.5 Estructura silábica en la lengua ZAI

Hay muchas formas de combinación de consonantes y vocales en una sílaba. A continuación se muestran ejemplos de los patrones para constituir las sílabas en ZAI:

### - CV

*Le'* 'cerco'

*Buu* 'carbón'

*Ba* 'tráquea'

*Ba'* 'tumba'

*Baa* 'orear'

### - CVV

*Bui'* 'guayaba'

*Biuu* 'pulga'

*Beu'* 'cerezo'

*Beeu* 'luna'

*Biulú* 'colibrí'

### - CCV

*Xpa'* 'su tumba'

*Nde* 'vagina'

*Mba'ra'* 'frentudo'

*Mboota* 'grandote'

*Mbambati'* 'frecuentemente'

*Xpere* 'su gallina'

*Xpihue'* 'mi cerdo'

**CCVV**

*Xquie* 'su piedra'

*Xtui* 'vergüenza'

*Xtiu* 'tuyo'

*Xpeeu* 'su menstruación'

**CCCV**

*Xtro'co* 'espeso'

*Xpladu* 'su plato'

*Xtrompi'pi* 'la flor de la ceiba'

**CVVV**

*Riui* 'se apaga'

*Ziui* 'se apagará'

*Biui* 'se apagó'

**V**

*i'* 'agrio'

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## Capítulo 3: Metodología de la investigación

### 3.1 Justificación e importancia del estudio

La presente investigación tiene dos tipos de alcance: descriptivo y exploratorio. Es un estudio descriptivo ya que identifica algunos de los retos que enfrentan los niños de habla zapoteca al escribir en su lengua materna, específicamente el del Istmo en la comunidad de Rancho El Llano en el municipio de San Blas Atempa, Oaxaca. De igual manera es un estudio exploratorio puesto que existe poca información acerca de la adquisición temprana (los primeros años escolares de la primaria) o tardía (5º y 6º grado de primaria) de la escritura en la lengua zapoteca, perteneciente a esta variante. Como apunta De León (2013), un primer signo de desplazamiento lingüístico y camino hacia la pérdida del lenguaje es cuando las nuevas generaciones ya no aprenden la lengua materna.

Es necesario entonces analizar y examinar cuáles son los intentos de segmentación que hacen los niños bilingües para llegar a la convencionalidad, y que tienen al zapoteco como lengua materna, pero que fueron alfabetizados en una etapa temprana en español y que posteriormente, en quinto y sexto grado de primaria, tuvieron un primer acercamiento a la escritura de su lengua materna.

Por consiguiente, es sumamente importante hacer aportaciones de investigación para la revitalización de las lenguas originarias, pero no solamente en la oralidad, sino también en la escritura. Es esencial que los niños y las niñas bilingües de habla zapoteca se den cuenta que así como escriben en la lengua mayoritaria, de igual forma pueden transmitir sus inquietudes, mensajes o conocimientos en su lengua materna; que puedan ver que su lengua tiene el mismo valor, que la lengua mayoritaria.

Si analizamos cómo empiezan a producir textos escritos en ZAI los niños y las niñas bilingües de 5º y 6to grado de primaria de la comunidad de Rancho El Llano, se observa de qué manera están enfrentado los diferentes retos que les presenta

el escribir en su lengua materna, cómo los resuelven y la forma en la que impactan en sus escritos los conocimientos ya adquiridos de la convencionalidad en español.

Retomando a Pérez (2015) se puede señalar que la escritura del zapoteco presenta algunos desafíos para quien lo escribe, esos retos se encuentran relacionados con la definición misma de lo que constituye una palabra en diidxazá (zapoteco). Por lo tanto, es necesario examinar los desafíos que se reflejan en la producción escrita de los niños de habla zapoteca que aprendieron a leer y escribir en una segunda lengua (español) en una etapa temprana (los primeros años escolares de la primaria) y quienes después, en una etapa tardía (quinto y sexto de primaria), se acercaron a la escritura en su lengua materna.

Dirección General de Bibliotecas UAO

### **3.2 Preguntas de investigación**

- ¿A qué retos se enfrentan los niños y niñas de 5º y 6º grado de primaria hablantes de lengua materna zapoteca que han sido alfabetizados en español al momento de escribir una palabra en el zapoteco del Istmo?
- ¿De qué manera realizan la segmentación entre palabras gráficas en el zapoteco del Istmo, niñas y niños de 5º y 6º grado de primaria hablantes de lengua materna zapoteca que han sido alfabetizados en español?

### **3.3 Objetivo general**

Identificar los retos a los que se enfrentan los niños y niñas de 5º y 6º grado de primaria que tienen al zapoteco como lengua materna, pero que han sido alfabetizados en español al momento de escribir en el zapoteco del Istmo.

### **3.4 Objetivos específicos**

1. Describir los retos a los que se enfrentan niños y niñas de 5º y 6º grado de primaria hablantes del zapoteco, que han sido alfabetizados en español, al momento en que realizan la segmentación entre palabras gráficas en Di'dxazá.
2. Caracterizar los procesos de segmentación entre palabras gráficas en Di'dxazá de niños y niñas cuya lengua materna es el zapoteco y que comienzan a escribir en este idioma en 5º y 6º grado de primaria, pues fueron alfabetizados en español en una etapa temprana (los primeros años escolares de la primaria).

### **3.5 Contexto de la comunidad**

#### **3.5.1 Contexto general del Istmo de Tehuantepec**

El Istmo de Tehuantepec se compone de 41 municipios, de los cuales los de mayor población son Juchitán de Zaragoza y Salina Cruz; los de menor población son San Miguel Tenango y Santa María Totolapilla, estos se encuentran en condiciones muy precarias, dado el acceso limitado a los servicios de salud básicos, así como a la electricidad y a la comunicación telefónica. Los habitantes ascienden a un total de 595,433 (Vicente, 2017).

El Istmo es una de las regiones del país con mayor diversidad lingüística, por lo tanto, en ese lugar se pueden encontrar lenguas originarias tales como: la lengua zapoteca, mixe, huave, chontal, tzotzil, náhuatl y mixteco (Vicente, 2017).

Con respecto a la educación, el investigador observó que los lugares en donde los habitantes tienen un mayor grado de estudios, llegando a cursar hasta el nivel superior, son El Espinal y San Pedro Comitancillo. Mientras que entre los municipios en donde los habitantes solamente concluyeron la primaria, se encuentra San Blas Atempa. En el siguiente apartado se describirá un poco más el contexto de la comunidad de San Blas.

#### **3.5.2 Contexto general de San Blas Atempa**

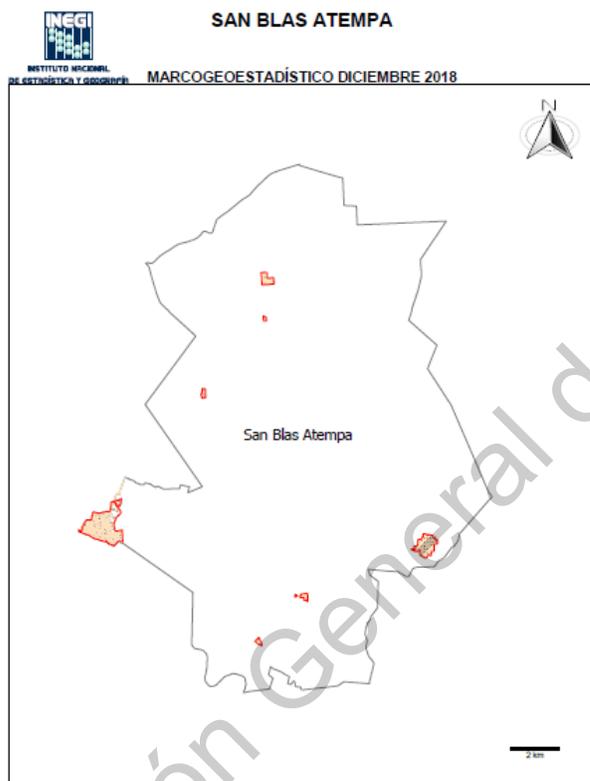
En el municipio de San Blas Atempa hay alrededor de 18,406 habitantes de acuerdo con el INEGI (2015). Este representa la segunda área más grande de hablantes de la lengua zapoteca en la región del Istmo de Tehuantepec, después de Juchitán (Vicente, 2017).

En relación con las instancias educativas, el municipio de San Blas cuenta con tres preescolares indígenas, tres primarias generales, una primaria bilingüe, una escuela secundaria técnica y una preparatoria.

Las principales actividades económicas del lugar son: hacer tortillas, totopos, trajes típicos, joyería, así como la albañilería y la agricultura.

En la Imagen 2 se presenta el mapa del municipio de San Blas Atempa, Oaxaca, asimismo, se observan en color rojo las agencias que le pertenecen; ubicando al norte de San Blas Atempa la comunidad de Rancho El Llano.

**Imagen 2. Mapa del municipio de San Blas Atempa, Oaxaca**



Fuente: INEGI, 2018.

### 3.5.3 Rancho El Llano

La comunidad en la que se llevó a cabo la investigación es Rancho El Llano, perteneciente al municipio de San Blas Atempa ubicado en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.

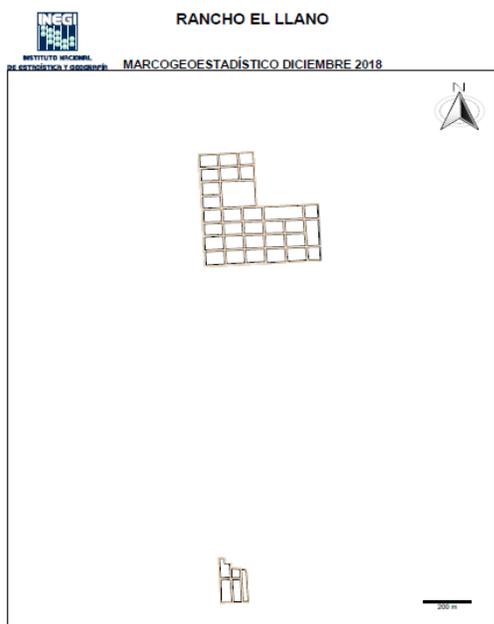
Rancho el Llano es una agencia que pertenece al municipio de San Blas Atempa, la cual cuenta con alrededor de 718 habitantes en total (INEGI, 2015). Alrededor de 633 habitantes de 3 años a más hablan una lengua indígena, de esos 633, solamente 325 de 3 años a más son monolingües, es decir, no hablan español (INEGI, 2015). El porcentaje de hablantes adultos de la lengua zapoteca es de 85.41% (Vicente, 2017). Con respecto a la educación, el 33% de la población de 15 años a más es analfabeta (INEGI, 2015).

El nombre de Rancho El Llano se da a partir de que es un lugar en donde la vegetación es escasa, aunque actualmente se considera como uno de los lugares principales de la producción agrícola. Las principales fuentes de ingreso son: la venta de tortillas, la agricultura y la ganadería.

Con respecto a las instancias educativas, la comunidad cuenta con cuatro escuelas en total: dos preescolares indígenas, una primaria indígena y una telesecundaria.

La comunidad de Rancho El Llano se divide en dos secciones: la del Norte y la del Sur, siendo Rancho El Llano del Norte la que concentra el mayor número de habitantes (Vicente, 2017). En la Imagen 3 se puede observar la comunidad de Rancho El Llano.

### Imagen 3. Mapa de la comunidad de Rancho El Llano



Fuente: INEGI, 2018.

### 3.6 Contexto general de la escuela focal

La escuela primaria bilingüe “Lázaro Cárdenas” fue el lugar en donde se llevó a cabo la investigación. En cuanto a la estructura y las instalaciones de la misma, esta cuenta en su mayoría con piso de cemento, una cancha techada para eventos, baños para niñas y niños, una dirección, una bodega y una cancha de fútbol. La mayor parte de la estructura de la escuela está construida con ladrillos, aunque para los sanitarios, el agua que se necesita se tiene que llevar con cubetas (Punaro, 2018).

En relación con la construcción de los salones y el número de ellos, la escuela cuenta con dos salones para cada grado, desde 1º hasta 6º, con un total de 12 grupos, teniendo aproximadamente 25 niños por grupo. A excepción de los grados de 5º y 6º que cuentan con un número de 16 alumnos cada uno. Cabe mencionar que el levantamiento de datos se dio después de que había pasado un terremoto en la región y que dañó una parte importante de la escuela. Así que, la experiencia

de trabajo fue un caso especial con respecto a los salones de 5º y 6º, ya que estaban improvisados y, por lo tanto, el piso era de arena, tenían un techo de lámina y solamente estaba levantada media pared con malla y hojas de palmas.

La escuela tiene alrededor de 150 alumnos, quienes en su mayoría dominan más la lengua zapoteca que el español, por lo que el grado de bilingüismo es mínimo. Esta información se ampliará un poco más en el apartado de los participantes.

Con respecto a la lengua de enseñanza, el español, esta solo se utiliza en el aula para cuestiones de educación formal, pues niños y niñas se comunican entre ellos en su lengua materna a la hora del receso o dentro de las aulas en los espacios en los que comentan algo personal.

### **3.7 Participantes**

Es importante mencionar el tipo de bilingüismo que presentan los participantes, así como la manera en la que adquirieron ambos idiomas (zapoteco-español).

Primeramente, Paradis (2007) habla de la adquisición temprana bilingüe y multilingüe; al respecto menciona que existen diferentes tipos de niños bilingües. De acuerdo con esta investigadora, se estima que la mayoría de los niños alrededor del mundo crecen hablando más de un idioma, sin embargo, estos niños bilingües y multilingües difieren entre sí en términos de cuándo comenzó su exposición a cada lengua, así como el contexto sociolingüístico en el cual se hablan sus idiomas.

En concordancia con lo anterior, la autora presenta una categorización de niños y niñas con dos idiomas, basada en dos variables interesantes: una de ellas es el bilingüismo llamado simultáneo y la otra el bilingüismo secuencial. Con base en esto, señala que los niños bilingües simultáneos son aquellos cuyas experiencias

de aprendizaje de idioma dual comienzan desde el nacimiento o al menos a la edad de 3 años.

Por otro lado, en el caso del bilingüismo secuencial, este sucede cuando un idioma es introducido después de que el primero se ha establecido de alguna manera, por ejemplo, después de los 3 años. En este tipo de bilingüismo, los niños hablan su primer idioma L1 en casa y la L2 o segunda lengua en la escuela.

En el caso de la presente investigación, se puede definir a los participantes como niños y niñas bilingües secuenciales, puesto que ellos aprenden su lengua materna (zapoteco) en casa desde que nacen y comienzan a tener contacto más directo con la L2 (español) al momento que entran a la escuela, ya sea al preescolar o a la primaria.

De acuerdo con estudios como el de Cummins (2008), se puede observar que este tipo de proceso específico de alfabetización puede afectar o beneficiar el desempeño de los estudiantes, es decir, según el impulso que le den a la lengua materna o a la L2 se incrementarán las habilidades para una o la otra.

A todo lo anterior, se suma el hecho de que para los participantes de la presente investigación, este fue el primer acercamiento que tuvieron hacia la escritura en su lengua materna en 5º y 6º grado de primaria, luego de haber sido alfabetizados en español en los primeros años escolares de ese nivel educativo.

De esta manera se trabajó con un total de 28 participantes de la escuela Primaria Indígena “Lázaro Cárdenas” de la comunidad Rancho El Llano; 14 de ellos pertenecían al grupo de 5º grado y los otros 14 al de 6º y todos presentaban las características mencionadas anteriormente.

## 3.8 Etapas en el trabajo de investigación

### 3.8.1 Textos

Para el levantamiento de datos fue necesario elegir textos que estuvieran acorde con el contexto de los niños y las niñas de Rancho El Llano, por lo que se eligieron dos referentes guía para la producción escrita: “Ti bigo ne ti bisiá” (La tortuga y el águila) y “Ga bialazi” (Las moscas), pertenecientes a las Fábulas de Esopo en zapoteco, editadas por el Centro de las Artes de San Agustín (CASA).

Para la producción de los dictados se utilizaron hojas individuales de rayas. La decisión de no utilizar la hoja en blanco fue debido a que algunos de los participantes tienden a rayar las hojas en blanco para ubicarse mejor en el espacio y muchas veces no les es suficiente para la escritura. Por esa razón y debido al tiempo que se destinó por parte de la institución y de los profesores encargados de los grupos, se optó por llevar el material de esta manera, asimismo se les proporcionaron lápices individuales para que las palabras se escribieran de manera uniforme, sin que resaltaran unas más que otras.

Con respecto de los textos a reproducir en el dictado, cabe mencionar que las fábulas fueron originalmente traducidas al zapoteco del Istmo hablado en Juchitán, por lo que se requirió hacer adaptaciones para responder a la variedad hablada en San Blas Atempa. En la versión en zapoteco de San Blas Atempa se dieron los siguientes cambios: de orden sintáctico, alternancia de tipos de fonación en las vocales, elisión y alternancia consonántica, adición y alternancia vocálica. En consecuencia, la versión final en español se realizó a partir de la propuesta configurada en ZAI.

A continuación se puede observar un ejemplo de las versiones en español, derivadas del zapoteco de Juchitán y otro de la adaptación en español derivada del zapoteco de la variedad de San Blas Atempa:

Ejemplo de orden sintáctico en español

### Traducción al español de la fábula original en zapoteco de Juchitán

Xhianga'	laanu	ya',	Transcripción ZAI Juchitán
Xhianga'	laanu	ya'	Cortes morfológico
Bárbaro	PRON.1P.PL.INCL	PART	Glosa
Ay de	nosotras		<b>Traducción español</b>

### Adaptación en español del zapoteco de San Blas Atempa

Xhianga	ne	la'no	ya,	Transcripción ZAI San Blas
xhianga	ne	la'no	ya	Cortes morfológicos
Bárbaro	CONJ	PRON.1P.PL.INCL	PART	Glosa
Qué bárbaro con	nosotras,			<b>Adaptación español</b>

Como se puede observar, así como hubo cambios o adaptaciones en las versiones en español, también las hubo referente al léxico, es decir del original en zapoteco de Juchitán se hizo la adaptación al zapoteco de San Blas, bajo la dirección y el apoyo del maestro David Eduardo Vicente Jiménez, quien ayudó con las traducciones y las adaptaciones. Cabe mencionar que el maestro Vicente Jiménez es hablante nativo de la lengua zapoteca, originario de la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, egresado de la Maestría de Estudios Amerindios y Educación Bilingüe de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro, por tal motivo se decidió contar con su apoyo para esta investigación tanto para la realización de las traducciones como para lograr un mejor acercamiento a la comunidad y a la escuela primaria.

A continuación se puede observar un ejemplo de alternancia consonántica de las versiones en zapoteco de Juchitán y zapoteco de San Blas Atempa:

### **Zapoteco de Juchitán**

**Ca** bialazi Transcripción ZAI Juchitán

Ca bialazi Cortes morfológicos

PL. mosca Glosa

Las moscas Traducción libre

### **Zapoteco de San Blas**

**Ga** bialazi Transcripción ZAI San Blas

Ga bialazi Cortes morfológicos

PL. mosca Glosa

Las moscas Traducción libre

Para observar las versiones completas en zapoteco como en español y adaptaciones ver el anexo 1.

Otra de las situaciones esenciales en esta investigación es el número de palabras que presenta en cada uno de los textos. Solamente se reportará a continuación el número de palabras de las adaptaciones de los textos, es decir, los que se utilizaron para el levantamiento de los datos:

A. Texto en ZAI “Ga bialazi” (Las moscas), 53 palabras.

B. Texto en Español “Las moscas”, 68 palabras.

C. Texto en ZAI “Ti bigo ne ti bisíá” (La tortuga y el águila), 94 palabras

D. Texto en Español “La tortuga y el águila”, 105 palabras.

Otro de los aspectos importantes a mencionar en este apartado es el tipo de palabras presentes en los textos guía para los dictados. A continuación se muestra un resumen de las palabras que aparecen en las fábulas en ZAI, entre ellas se encuentran: sustantivos compuestos y simples, verbos, preposiciones, interjecciones y partículas gramaticales.

<b>Palabra en zapoteco</b>	<b>Tipo de palabra</b>
Dxumi (canasta)	Sustantivo simple
Dxiñayaga (miel)	Sustantivo compuesto
Rabi (decir)	Verbo
Ne (y)	Conjunción
Ti (un, una)	Artículo
Ga (pluralizador)	Partícula gramatical
Nda’ni (dentro)	Preposición
¡Ay!	Interjección

Por otro lado de la misma manera se muestran ejemplos de los tipos de palabras encontradas en los textos escritos en español.

<b>Palabra en español</b>	<b>Tipo de palabra</b>
Canasta	Sustantivo simple
Morir	Verbo
Y	Conjunción
La, el, un, una	Artículos definidos e indefinidos
A	Preposición
¡Ay!	Interjección

### **3.8.2 Procedimiento**

La aplicación del dictado multilingüe de los textos se llevó a cabo de la siguiente manera: primeramente se trabajó con los participantes de 6º grado, siete de ellos permanecieron en su aula y produjeron el escrito en español de las fábulas antes mencionadas (“La tortuga y el águila” y “Las moscas”), por medio de un dictado llevado a cabo por la investigadora. Los otros siete participantes de ese mismo grupo se movieron a otra área de la escuela para trabajar el dictado en ZAI (“Ti bigo ne ti bisiá” y “Ga bialazi”) con ayuda del maestro y traductor Eduardo Vicente. Esta dinámica se realizó de manera simultánea, es decir, que todos los participantes recibieron el dictado al mismo tiempo. Posteriormente, se repitió la misma dinámica con el grupo de 5º grado, en el cual también se contaban con 14 participantes ese día. Aun cuando en los grupos de 5º y 6º oficialmente había 16 estudiantes, solamente 14 asistieron a clases el día en que se recolectaron los datos.

Al término de los dictados, cada uno de los participantes de 5º y 6º grado produjo dos textos escritos; de esta manera se recabaron un total de 56 producciones escritas, 28 en ZAI y 28 en español. Esta información se detalla a continuación:

28 – producciones ZAI (fábulas “Ti bigo ne ti bisiá” y “Ga bialazi”)

28 – producciones ESP (mismas fábulas “La trotuga y el águila” y “Las moscas”)

### 3.8.3 Glosa

Para la constitución de las glosas de los textos, que sirvieron como referentes guía en los dictados, se revisó el glosado del texto *Teria* en Pérez et al. (2015a), así como la glosa de Picket et al. (2001) para retomar los nombres de algunas de las partículas en zapoteco, así como para decidir el interlineado de morfemas.

Fue así cómo se generó un interlineado de cuatro niveles: la primera línea quedó compuesta por la transcripción de las fábulas (“Ti bigo ne ti bisiá” y “Ga bialazi”), pero de la adaptación al zapoteco de San Blas Atempa, las cuales sirvieron como referente guía; en la segunda línea se incluyeron los cortes morfológicos; en la tercera el glosado gramatical; y en la última se escribió la traducción libre al español.

A continuación se puede observar un fragmento de cómo quedó finalmente la glosa:

Ga	bialazi	Transcripción ZAI
Ga	bialazi	cortes morfológicos
PL.	mosca	Glosa
Las	moscas	Traducción libre

Para observar completamente el glosado ver Anexo 2.

### 3.8.4 Etapas del análisis

Una vez teniendo el glosado de los textos antes descrito, se prosiguió al análisis de los escritos producidos por los participantes. Primeramente, se digitalizó todo el corpus de datos. Posteriormente, se interlinearon en dos tiras cada uno de los textos: en la primera línea se transcribió lo que el niño escribió exactamente y se hicieron cortes por oración, por media oración, o por palabra dependiendo de si el enunciado era muy largo; en la segunda se transcribió el texto con la convencionalidad (que hay hasta el momento en el caso del ZAI) de cada lengua.

A continuación se muestran ejemplos en ESP de cómo se organizó el interlineado de las transcripciones, antes descrito:

“Se tiro un poco de mil en una canasta,” **Escritura del niño/a**

“Se tiró un poco de miel en una canasta,” **Convencionalidad ESP**

“no tardo en llegar un monton de moscas” **Escritura del niño/a**

“no tardó en llegar un montón de moscas” **Convencionalidad ESP**

“para comer sela,” **Escritura del niño/a**

“para comérsela.” **Convencionalidad ESP**

De igual manera se muestra un ejemplo de cómo se organizaron las transcripciones de los textos que escribieron los niños y niñas en ZAI, juntamente con la glosa y la traducción de la adaptación en español.

“vishi cachi chiyallaga da ni di shumi,” **Escritura del niño/a**

“Bixi'i ca'dxi dxiñayaga nda'ni ti dxumi,” **Convencionalidad ZAI**

CMP-tirar poco miel PREP.en ART.una canasta **Glosa**

(Se tiró un poco de miel en una canasta,)

## Adaptación al ESP

Las primeras transcripciones se hicieron de los textos en ZAI. Así que, una vez teniendo las tiras listas de los textos 1 (“Ga bialazi”) y 2 (“Ti bigo ne ti bisía”) que escribió cada niño o niña, se prosiguió con las observaciones generales de las segmentaciones no convencionales que presentaba cada texto. Para ello, se resaltaba la palabra que presentaba algún tipo de segmentación no convencional: hiposegmentación, hipersegmentación o hipo+hipersegmentación.

A continuación se muestran algunos ejemplos de las hiposegmentaciones, hipersegmentaciones e hipo+hipersegmentaciones encontradas en los escritos de los niños y las niñas en ZAI, estas se pueden observar resaltadas en negritas.

Ejemplo de hiposegmentación:

“vigidi llegame ne ma **quiniatadi** niladigame” **Escritura del niño/a**

“Bigui’di ñe’egame ne ma qui ñandadi niladigame” **Convencionalidad ZAI**

CMP-pegar pata-3PL.AN CONJ ya NEG. I.poder I-despegar-3PL.AN **Glosa**  
 (“Se pegaron sus patas y ya no pudieron despegarse”) **Traducción ESP**

Ejemplo de hipersegmentación:

“vishi cachi chiyallaga **da ni** di shumi” **Escritura del niño/a**

“Bixi’i ca’dxi dxiñayaga nda’ni ti dxumi,” **Convencionalidad ZAI**

CMP-tirar poco miel PREP.en ART.una canasta **Glosa**

(“Se tiró un poco de miel en una canasta,”) **Traducción ESP**

Ejemplo de hipo+hipersegmentación:

“**quinida di** veda ti mondo vilasi chitoni.” **Escritura del niño/a**

“qui ninda’di be’da ti montón bialazi chitauni.” **Convencionalidad ZAI**

NEG CMP-tardar-NEG CMP-llegar ART.un montón mosca F.comer **Glosa**  
("no tardó en llegar un montón de moscas para comérsela.") **Traducción ESP**

Una vez terminada la primera parte del análisis en ZAI, se analizaron de la misma manera los textos escritos en español. Enseguida se muestran ejemplos de las segmentaciones no convencionales que presentaron los escritos de los niños y las niñas en español.

Ejemplo de hiposegmentación:

"**Setiro** un poco de miel en una canasta," **Escritura del niño/a**  
"Se tiró un poco de miel en una canasta," **Convencionalidad ESP**

Ejemplo de hipersegmentación:

"para **comer sela.**" **Escritura del niño/a**  
"para comérsela." **Convencionalidad ESP**

Ejemplo de hipo+hipersegmentación:

"y **cuan dogegaro** a la parte mas alta," **Escritura del niño/a**  
"y cuando llegaron a la parte más alta," **Convencionalidad ESP**

Después de tener identificadas las segmentaciones no convencionales que produjo cada participante en cada texto, se clasificaron los fenómenos encontrados, así mismo se realizó el conteo de las reincidencias por cada palabra hiposegmentada, hipersegmentada o hipo+hipersegmentada.

La siguiente etapa de análisis fue de manera cuantitativa. Es decir, se realizó el conteo de las palabras segmentadas correctamente, así como las palabras con segmentación no convencional en español y en ZAI. Esa información se presentará en tablas en el siguiente capítulo, en donde se observarán: los resultados del conteo, los porcentajes, así como la explicación de cada una de ellas.

## Capítulo 4. Análisis de la segmentación no convencional en textos escritos en zapoteco del Istmo (ZAI)

### 4.1 Análisis comparativo

#### 4.1.1 Resultados generales de los textos en ZAI y en ESP

Las Tablas 1 y 2 muestran los resultados con respecto a las segmentaciones convencionales y no convencionales encontradas en los textos en ZAI y en ESP, así como los porcentajes correspondientes a cada grupo.

Tabla 1. Porcentajes generales de las segmentaciones convencionales y no convencionales en ZAI

ZAI					
	No convencional				Segmentación convencional
Tipo de segmentación no convencional	Hipo	Hiper	Hipo+hiper	Total	Total
Frecuencia absoluta	294	124	34	452	1551
Porcentaje	19	8	2.2	29.1	70.9

Tabla 2. Porcentajes generales de las segmentaciones convencionales y no convencionales en ESP

ESP					
	No convencional				Segmentación Convencional
Tipo de segmentación no convencional	Hipo	Hiper	Hipo+hiper	Total	Total
Frecuencia absoluta	81	47	7	135	2185
Porcentaje	3.7	2.2	0.3	6.2	93.8

Como se puede observar en las Tablas 1 y 2, los escritos tanto en español como en ZAI presentaron mayor predominancia de segmentación convencional (teniendo en los escritos ZAI un 70.9% de segmentación convencional y en los del español un 93.8%). Se puede apreciar cómo en español existe un mayor dominio de la escritura en cuanto a la segmentación entre palabras gráficas con respecto a la lengua zapoteca.

En relación con los escritos en ZAI (Tabla 1), se observó que, en su mayor parte, los niños y las niñas de 5º y 6º de primaria de lengua materna zapoteca pudieron acercarse a la convencionalidad (que hay hasta el momento del ZA) de la segmentación entre palabras gráficas. Es decir, que los textos producidos por los participantes en ZAI solamente tuvieron un 29.1% de segmentación no convencional. Este resultado parece muy interesante, ya que este fue el primer acercamiento que tuvieron los participantes a la escritura en su idioma materno.

Con respecto a los resultados en español (Tabla 2), se puede decir que los niños y las niñas de 5º y 6º de primaria de lengua materna zapoteca, que fueron alfabetizados en español en una etapa temprana (en los primeros años escolares), van acercándose mucho más a la convencionalidad de la escritura del español, referente a la segmentación entre palabras gráficas; sin embargo, aun cuando ya

se encuentran en el último ciclo de primaria, todavía presentan algunos problemas respecto a ella.

En relación a las segmentaciones no convencionales (Tabla 1 y Tabla 2), se pudo observar que en ambas lenguas se presentó mayor presencia de hiposegmentaciones (19% en ZAI / 3.7% en ESP), seguidas de hipersegmentaciones (8% en ZAI / 2.2 en ESP) y por último de hipo+hipersegmentaciones (2.2 en ZAI / 0.3% en ESP). Esto es, que los niños y las niñas tendieron más a unir palabras cuando debieron separarlas según la convencionalidad que hasta el momento hay en ambos idiomas. Precisamente, este resultado coincide con lo que reportan Ferreiro & Pontecorvo (1998), en donde el porcentaje de las hiposegmentaciones estuvieron por arriba de las hipersegmentaciones e hipo+hipersegmentaciones. En ese reporte se concluyó que: “la tendencia a la hiposegmentación parece dominar sobre la tendencia a la hipersegmentación, cualquiera que sea la lengua...” (Ferreiro & Pontecorvo, 1998, p. 57). Además de lo anterior se puede agregar que de igual manera en una lengua originaria, en este caso en zapoteco, se presenta la misma tendencia.

## 4.2 Resultados en relación con la segmentación no convencional en ZAI y ESP

En las Tablas 3 y 4 se muestra la clasificación de las palabras que presentaron segmentación no convencional, esto es, cuántas de ellas pertenecen a la frase “Nominal” y cuántas a la frase “Verbal”. En la Tabla 3 se desglosan los porcentajes correspondientes a los tres procesos de segmentación no convencional de palabras nominales o verbales en ZAI.

Tabla 3. Clasificación de palabras nominales o verbales con segmentación no convencional en ZAI

Tipo de segmentación no convencional	ZAI							
	Nominal			Total	Verbal			Total
	Hipo	Hiper	Hipo+Hiper		Hipo	Hiper	Hipo+Hiper	
Frecuencia absoluta	151	50	13	214	143	74	21	238
Porcentaje	75.5	25	6.5	45.7	60.1	31.1	8.8	54.3

Fue relevante considerar la distribución de las palabras con segmentaciones no convencionales en estas dos clasificaciones (Nominal y Verbal) debido a que en ellas existen construcciones de algunos morfemas con significado en el zapoteco del Istmo, entre los fenómenos identificados se encuentran la codificación de la posesión en sustantivos y marcación de personas y TAM en verbos (Pickett, Black & Marcial, 2001). Por lo que se encontró, que la presencia de palabras con segmentación no convencional se dio más en verbos (con un 54.3%) aun cuando en ambas distribuciones (Nominal y Verbal) se presentaron palabras con ese tipo de segmentación.

Tabla 4. Clasificación de palabras nominales o verbales con segmentación no convencional en ESP

Tipo de segmentación no convencional	ESP							
	Nominal			Total	Verbal			Total
	Hipo	Hiper	Hipo+Hiper		Hipo	Hiper	Hipo+Hiper	
Frecuencia absoluta	39	8	2	49	42	39	5	86
Porcentaje	79.6	16.3	4.1	36.3	48.8	45.3	5.8	63.7

Con respecto a los escritos en español, se puede observar en la Tabla 4, que también en esta lengua la segmentación de palabras se presentó más en verbos (con un 63.7%). Estos resultados arrojan evidencia de que los niños y las niñas de 5° y 6° de Rancho El Llano, con lengua materna zapoteca y que fueron alfabetizados en español en los primeros años escolares de la primaria, tienden más a separar o unir palabras no convencionalmente (según la convención actual) en palabras verbales que en palabras nominales.

En las dos lenguas analizadas se observó que la carga de palabras segmentadas no convencionalmente, en general (hiposegmentación, hipersegmentación, hipo+hipersegmentación), se da en verbos. A su vez, en ambas lenguas dentro de esta clasificación, se mantuvo la mayor presencia de hiposegmentaciones.

### 4.3 Segmentaciones no convencionales en ZAI

#### 4.3.1 Hiposegmentaciones en ZAI

En esta sección se presenta la descripción de los fenómenos, que obtuvieron mayor porcentaje de reincidencias, encontrados en las palabras segmentadas no convencionalmente en ZAI, así como ejemplos de cada uno. Estos ejemplos permiten ilustrar la dinámica subyacente de las formas no convencionales de segmentación. De igual manera, en la Tabla 5 se muestran los porcentajes de todos los fenómenos de las hiposegmentaciones, encontrados en los textos ZAI. Para observar el desglose de todos los fenómenos ver Anexo 3.

Tabla 5. Porcentajes de fenómenos de hiposegmentación en ZAI

ZAI										
Hiposegmentaciones										
Fenómenos	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	Total
Frecuencia absoluta	19	32	63	53	22	62	12	5	13	294
Porcentaje	6.5	10.9	21.4	18.0	7.5	21.1	4.1	1.7	4.4	65.0

Los fenómenos encontrados con más frecuencia fueron:

- F3 - Construcciones con “la’me” (21.4% de frecuencia). Esta partícula corresponde al pronombre independiente de tercera persona singular referente a una entidad “animal”. La hiposegmentación incluyó construcciones del dominio nominal (Demostrativo + la’me) y verbal (verbo + la’me). Por ejemplo:

#### Ejemplo 1

"**dilame**" (niño/niña)

di la'me (convencionalidad)

di la'me (cortes morfológicos)

DEM PRON.3SG.AN. (glosa)

## Ejemplo 2

"**rabilame:**" (niño/niña)

rabi la'me: (convencionalidad)

r-abi la'me (cortes morfológicos)

H-decir PRON.3SG.AN (glosa)

- F6 - Construcciones con "la?" (21.1% de frecuencia). Esta partícula es un elemento discursivo que puede ser útil para enfatizar una enunciación o para asignar un sentido de cuestionamiento. La hiposegmentación incluyó construcciones del dominio nominal (Demostrativo + la?) y verbal (verbo + la?). Por ejemplo:

## Ejemplo 1

"**guela**" (niño/niña)

gue la? (convencionalidad)

gue la? (cortes morfológicos)

DEM distal PART (glosa)

## Ejemplo 2

"richala" (niño/niña)

ridxá la? (convencionalidad)

r-idxá la? (cortes morfológicos)

H-llenar PART (glosa)

Con los ejemplos mostrados anteriormente, se observa una tendencia similar a lo reportado por Ferreiro y Pontecorvo (1998) cuando mencionan que en el caso de las segmentaciones no convencionales hay una resistencia por parte de los participantes a separar palabras constituidas por pocas letras, como en artículos, preposiciones, clíticos, pronombres. Entonces, en los ejemplos de los fenómenos F3 y F6 precisamente los niños juntan el pronombre separado la'me (PRON.3SG.AN) con el verbo, así como la partícula "la?", la cual en los casos analizados solamente aporta una entonación que clarifica la intención del hablante, pero no codifica un significado autónomo.

La tendencia a la hiposegmentación mediada por partículas con pocas grafías, se presentan también en otras categorías de fenómenos, entre ellos:

- F4 - Construcciones por partículas de negación "qui" (18.0% de frecuencia). La partícula "qui" codifica la negación de un elemento enunciado. En esta categoría se incluyeron hiposegmentaciones en los dominios nominal y verbal. Por ejemplo:

## Ejemplo 1

"quilica" (niño/niña)

qui lí'ca (convencionalidad)

qui lí'ca (cortes morfológicos)

NEG nunca (glosa)

## Ejemplo 2

"**quiñandadi**" (niño/niña)

qui ñandadi (convencionalidad)

qui ñ-andadi (cortes morfológicos)

NEG CMP-poder (glosa)

- F2 - Construcciones con la partícula "ra" (10.9% de frecuencia). La partícula "ra" codifica información gramatical distinta de acuerdo al dominio en el que aparece. Para el caso del dominio nominal, pueden encontrarse casos como "ra ma naso'o - en lo más alto" o casos solo de "ra ma", en donde la partícula funge como un locativo; mientras que cuando su aparición está ligada al dominio verbal, como en "ra bi'yagame - cuando vieron" funge el rol de un adverbio de tiempo. Véanse a continuación los ejemplos completos:

## Ejemplo 1

"**rama**" (niño/niña)

ra má (convencionalidad)

ra ma (cortes morfológicos)

PREP.en donde más (glosa)

## Ejemplo 2

"**rabillagame**" (niño/niña)

ra bi'yagame (convencionalidad)

ra b-i'ya-game (cortes morfológicos)

cuando CMP-ver-3PLAN (glosa)

En las demás categorías de fenómenos de hiposegmentación se observa que los participantes continúan juntando artículos y conjunciones, ante lo cual se evidencia que los escritores debutantes en zapoteco tienden a unir palabras pequeñas o con pocas letras. La estructura de palabra del ZAI podría condicionar estas elecciones, ya que en este idioma predomina la presencia de raíces de palabras de tipo monosilábico y bisilábico, además los morfemas que codifican información adicional sobre dichas raíces en la mayor parte de los casos tienden ser monosilábicos. En la recreación "superficial" del fenómeno se nota entonces, una coincidencia con los trabajos previos de análisis de la segmentación no convencional en español, sin embargo las motivaciones podrían responder más bien a la estructura de palabra zapoteca, que internamente dista del patrón en la lengua española.

### 4.3.2 Hipersegmentaciones en ZAI

Los fenómenos con mayor impacto en la hipersegmentación del zapoteco, como se muestra en la Tabla 6, estuvieron vinculados a casos de posibles interferencias con el español, con lo cual se reitera la necesidad de abordar el desarrollo de las convenciones de la lengua escrita desde una visión funcionalmente multilingüe. Para observar el desglose de todos los fenómenos ver Anexo 4.

Tabla 6. Porcentajes de fenómenos de hipersegmentación en ZAI

ZAI										
Hipersegmentaciones										
Fenómenos	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	Total
Frecuencia absoluta	29	45	2	7	3	29	3	3	2	124
Porcentaje	23.4	36.3	1.6	5.6	2.4	23.4	2.4	2.4	1.6	27.2

En relación con las hipersegmentaciones, los fenómenos con mayor presencia fueron:

- **F2 - Construcciones con alternancia i/y** (36.3% de frecuencia). Los participantes tendieron a separar la grafía “i” del resto la palabra, además transformándola en “y”. Por ejemplo: “y ba” por (iba’-cielo), o “y pápalo” por (ipapalo-(POT)-volar-2SG). En el segundo ejemplo lo que los niños están separando de la raíz es el prefijo que marca el aspecto, sin embargo en el primer ejemplo, la “i” (y) no aporta ningún significado, sino que forma parte de una raíz bisilábica. Ver los ejemplos descritos:

### Ejemplo 1

"y ba" (niño/niña)

iba' (convencionalidad)

iba' (cortes morfológicos)

cielo (glosa)

### Ejemplo 2

"y papalo" (niño/niña)

ipapalo (convencionalidad)

(gu)-ipapa-lo (cortes morfológicos)

(POT)-volar-2SG (glosa)

En este fenómeno puede notarse (en el ejemplo 1) la presencia de algún tipo de interferencia para los niños y niñas al intentar escribir palabras que tienen la "i" inicial en ZAI, codificando un posible significado autónomo para "y" en español. Por otro lado, se anticipa que en el análisis de las hipersegmentaciones en español no se encontraron fenómenos similares. Este tipo de hipersegmentaciones fueron identificadas tanto en el dominio nominal como verbal.

- **F6 - Construcciones con "si"** (23.4% de frecuencia). En esta categoría se da la misma situación que en el fenómeno F2. Se remite a la separación de una palabra plausible en el español, aunque la construcción se vincule a una construcción en zapoteco que codifica un solo referente. La convencionalidad en ZAI responde a un contexto en donde el segmento "si" en realidad forma parte de una construcción verbal, como en el caso de "ziné - llevó", aquí la grafía "z"

codifica la marca de Tiempo-Aspecto-Modo (TAM) del completivo. Sin embargo, los participantes tendieron a la alternancia z/s y generaron un corte arbitrario en el zapoteco, pero que visto desde el español podría interpretarse como una palabra. Véase el ejemplo descrito antes :

"si ne" (niño/niña)

ziné (convencionalidad)

z-iné (cortes morfológicos)

CMP-llevar (glosa)

- **F1 - Construcciones con “me”** (23.4% de frecuencia). Esta categoría presenta un fenómeno relacionado con el mismo referente gramatical, pero codificado en distintos mecanismos. Por un lado, cuando el caso se presenta en el dominio nominal, los participantes tendieron a separar el segmento “me”, del pronombre independiente de tercera persona singular animal “la’me”. En oposición, cuando el caso se daba en el dominio verbal, la partícula “me” que funciona como marca de persona ligada a una raíz verbal, también se tendió a separarse. Por las decisiones tomadas, es probable que el significado subyacente de la marca de persona sea interpretado como un elemento autónomo, lo que deriva en la hipersegmentación. Ver ejemplo descrito anteriormente:

"la me" (niño/niña)

la'me (convencionalidad)

la'me (cortes morfológicos)

PRON.3SG.AN (glosa)

### 4.3.3 Hipo+hipersegmentaciones en ZAI

Los fenómenos de hibridación de los procesos de segmentación no convencional constituyeron un número menor de incidencias, sin embargo, sirvieron para confirmar que estos procesos reportados para otras lenguas, también tienden a aparecer en ZAI.

Aun cuando los casos presentes en estas categorías híbridas eran muy reducidos, como puede notarse en la Tabla 7, los fenómenos F5 y F2 aglutinaron las mayores incidencias. Ir al Anexo 5 para ver el desglose de todos los fenómenos.

Tabla 7. Distribución de fenómenos de hipo + hipersegmentación

ZAI												
Hipo+hipersegmentaciones												
Fenómenos	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	Total
Frecuencia absoluta	4	6	1	1	10	2	2	5	1	1	1	34
Porcentaje	11.8	17.6	2.9	2.9	29.4	5.9	5.9	14.7	2.9	2.9	2.9	7.8

Dentro de los fenómenos con mayor incidencia se encuentran:

F5- Construcciones con “qui ninda’adi” (29.4% de frecuencia). En esta categoría se observa por una parte, que los participantes unieron la negación QUI, la cual debería estar separa (de acuerdo a la convencionalidad que hay en la lengua hasta el momento), con el aspecto completivo “n” y la raíz “inda’a” de la siguiente palabra. Por otro lado, separaron el sufijo “di” (doble negación en verbos) de la raíz “inda'a” (tardar) y el aspecto completivo “n”. Con este ejemplo, se puede apreciar cómo los participantes tienden a hacer segmentaciones no

convencionales mezcladas o híbridas. Véase a continuación el ejemplo de la descripción:

"quinida di" (niño/niña)

qui ninda'adi (convencionalidad)

qui n-inda'a-di (cortes morfológicos)

NEG CMP-tardar-NEG (glosa)

F2- Construcciones con "nda'ni dxiñayaga" (17.6% de frecuencia). En el caso de este fenómeno, los participantes unieron la PREP "nda'ni" (en) con parte del sustantivo compuesto "dxiñayaga" (dulce-árbol). Por otro lado, separaron ese mismo sustantivo compuesto "dxiñayaga" justo a la mitad, dejando sola la palabra "yaga" (árbol). Véase el siguiente ejemplo:

"**danidiya dualla**" (niño/niña)

nda'ni dxiñayaga (convencionalidad)

nda'ni dxiña-yaga (cortes morfológicos)

PREP.en dulce-árbol (glosa)

#### 4.4 Análisis de las segmentaciones no convencionales en ESP

##### 4.4.1 Hiposegmentaciones en ESP

En la Tabla 8 se muestran los porcentajes de los fenómenos encontrados en las palabras hiposegmentadas en español.

Tabla 8. Distribución de fenómenos de hiposegmentación en ESP

		ESP								
		Hiposegmentaciones								
Fenómenos		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	Total
Frecuencia absoluta		13	22	12	11	18	1	2	2	81
Porcentaje		16.0	27.2	14.8	13.6	22.2	1.2	2.5	2.5	60

Entre los tipos de construcciones con mayor presencia se encuentran, las relacionadas con los fenómenos (para observar el desglose de todos los fenómenos ver Anexo 6):

- F2 - Construcciones con "La", ART+SUST "Lasorda" o ART+VERB "lallevo" (27.2% de frecuencia). Ver los ejemplos:

##### Ejemplo 1

"Lasorda" (niño/niña)

la sorda (convencionalidad)

##### Ejemplo 2

"lallevo" (niño/niña)

la llevó (convencionalidad)

- F5 - Construcciones con “Se”, SE+VERB “setiro” (22.2% de frecuencia). Ver ejemplo:

"setiro" (niño/niña)

se tiró (convencionalidad)

- F1 - Construcciones con “A”, A+ART “ala” o A+VERB “amorir” (16.0% de frecuencia). Ver los ejemplos:

### **Ejemplo 1**

"ala" (niño/niña)

a la (convencionalidad)

### **Ejemplo 2**

"amorir" (niño/niña)

a morir (convencionalidad)

Con los ejemplos de arriba se observa una confirmación de las hipótesis de Ferreiro y Pontecorvo (1998), así como de Rayas y Vernon (2011); esto es, que los niños y las niñas continúan presentando algunos problemas de segmentación gráfica entre palabras, específicamente alrededor de las hiposegmentaciones, sigue habiendo resistencia a separar palabras constituidas por pocas letras, sobre todo en casos de grafías aisladas, como en las construcciones con “a”.

#### 4.4.2 Hipersegmentaciones en ESP

En la Tabla 9 se pueden observar los porcentajes de los fenómenos encontrados en las palabras hipersegmentadas de los escritos en ESP.

Tabla 9. Porcentajes de fenómenos de hipersegmentación en ESP

ESP											
Hipersegmentaciones											
Fenómenos	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	Total
Frecuencia absoluta	9	2	1	13	5	7	2	6	1	1	47
Porcentaje	19.1	4.3	2.1	27.7	10.6	14.9	4.3	12.8	2.1	2.1	34.8

Enseguida se explican algunos de los fenómenos identificados en las palabras hipersegmentadas en español, para ver el desglose completo de los fenómenos ver Anexo 7. Entre los tipos de construcciones con mayor presencia se encuentran, las relacionadas con los fenómenos:

- F4 - Construcciones que segmentan un verbo en pasado, como en “es pero” y “que baron”, en donde las partículas aisladas son “Es” / “que” (27.7% de frecuencia). Ver los ejemplos descritos:

##### Ejemplo 1

“es pero” (niño/niña)

esperó (convencionalidad)

##### Ejemplo 2

“**que baron**” (niño/niña)  
quedaron (convencionalidad)

- F1 - Construcciones que segmentan un sustantivo o pronombre, en donde separan la grafía “a” de la palabra en cuestión, por ejemplo “a prendenr” por “aprender” (19.1% de frecuencia). Ver el ejemplo descrito antes:

“**a prendenr**” (niño/niña)  
aprender (convencionalidad)

La mayor parte de los casos identificados, de acuerdo a la clasificación que hacen Rayas y Vernon (2011) en cuanto al criterio de las hipersegmentaciones, pueden ser incluidos en el “uso de criterio morfológico” ya que separan un tipo de morfema, con la excepción de algunas construcciones como por ejemplo, “tor tuga” por “tortuga”, las cuales podrían quedar en la clasificación de “arbitrario” puesto que “tor” no generaría significado morfológico.

#### **4.4.3 Hipo+hipersegmentaciones en ESP**

Finalmente, en esta sección se presentan los fenómenos híbridos de hipo+hipersegmentación presentes en el español, así como su distribución en el corpus. El número total de segmentaciones no convencionales híbridas resultó muy bajo, por lo que el fenómeno podría valorarse como descartable, sin embargo, se decidió incluirlos con la finalidad de hacer visible su recurrencia en la población de estudio.

En la Tabla 10 se muestran los porcentajes de los fenómenos encontrados en palabras hipo+hipersegmentadas. Ir al Anexo 9 para ver el desglose de todos los fenómenos.

Tabla 10. Distribución de fenómenos de hipo+hipersegmentación en ESP

ESP							
Hipo+hipersegmentaciones							
Fenómenos	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Total
Frecuencia absoluta	1	1	1	1	1	2	7
Porcentaje	14.3	14.3	14.3	14.3	14.3	28.6	5.2

Algunos de los fenómenos encontrados con mayor incidencia fueron:

F6 Construcciones con “NUNCA” (28.6% de frecuencia). En este fenómeno, los participantes hicieron un cambio de grafía de “nun” por “no” y la dejaron aislada (al cambiar las grafías este “no” en español tendría el significado de la negación); a su vez, unieron parte de la negación nunca, esto es “ca” a las siguientes dos palabras “se llena”, de igual forma aquí se observa un cambio de grafía en la palabra segmentada. Ver el siguiente ejemplo:

“no casegena,” (niño/niña)

nunca se llena (convencionalidad)

F3 - Construcciones con “PUE” (14.3% de frecuencia). En este caso se puede apreciar claramente el fenómeno de hibridación de las segmentaciones no convencionales, puesto que los participantes aislaron “pue” de “puedes” y juntaron “des” de “puedes” con el siguiente verbo “volar”. Aunque la parte de la palabra que dejaron sola, en este caso, no tiene significado en sí misma. Ver ejemplo:

“pue desbolar” (niño/niña)  
puedes volar (convencionalidad)

F4 Construcciones con “SEQUE” (14.3% de frecuencia). En este caso se puede observar que los participantes separaron “que” de “quedaron” y la unieron a la palabra anterior “se”; se muestra también que las “palabras” que dejaron separadas por sí solas no tienen significado en español. Ver ejemplo:

seque daron (niño/niña)  
se quedaron (convencionalidad)

Dirección General de Bibliotecas UAQ

#### 4.5 Análisis comparativo en ESP-ZAI de los fenómenos encontrados

En adición, se presenta una comparación de las coincidencias de las hiposegmentaciones en las lenguas analizadas (ZAI y ESP). Estos patrones muestran la existencia de cortes ortográficos que se ejecutan por igual en ambos idiomas. A continuación se muestran los patrones de hiposegmentación subyacentes más destacados en ZAI y ESP.

##### ZAI

##### ESP

##### Construcciones con (NEGACIÓN)

QUI LI'CA (NEG/NUNCA)

YA NO (YA/NEG)

quilica

llano

##### Construcciones “LA”

GUE LA? (DEM/PART)

EN LA (PREP/ART)

guela

enla

RIDXÁ LA? (H-llenar/PART)

LA LLEVÓ (ART/VERBO PAS)

richala

lallevo

De los ejemplos que se observan arriba el primero muestra que los niños y las niñas están juntando en ambas lenguas la palabra que les indica la negación, aun cuando no son exactamente las mismas grafías, coincide en cuanto a significado. En el segundo ejemplo, la palabra que juntan en ambos idiomas es “la”, aunque la diferencia es que en español “la” representa significado de PREP, en la lengua zapoteca este tipo de “la?” solamente indica una función enfática a través de un cambio en la entonación, pero no genera algún tipo de significado en sí mismo o para la palabra que le antecede. Se advierte que esta comparación se limita al nivel ortográfico. Aunque cabe mencionar que en el primer caso, el ejemplo se refiere a un criterio semántico y en el segundo a uno gráfico.

A continuación se presenta la comparación de patrones subyacentes de hipersegmentación entre ZAI y ESP.

**ZAI**

**ESP**

**Construcciones con “ES”**

XQUENDANO (Ver glosa ZAI)

ESPERÓ (VERBO PAS)

**es** queda lo

**es** pero

**Construcciones con “NA”**

NASO'O (ADJ)

NACE (VERBO PRES)

**na** soa

**nas** se

**Construcciones con “U”**

UDI'DIZI (VERBO CMP)

HUBIERA (VERBO PRET IMPERFECTO)

**u** didi

**u** diera

Finalmente, enseguida se muestran algunos patrones recurrentes que constituyen posibles “préstamos” de partículas plausibles de constituirse como palabras en español, pero que fueron hipersegmentadas en construcciones del zapoteco. Aun cuando estas palabras referían a unidades léxicas que no requerían la separación de elementos.

**SUST**

y ba

y- (CONJ)

**VERBO** (Asp/raíz/3SG.AN)

y papalo

y- (CONJ)

**VERBO-RAÍZ**(Asp/raíz/ME)

una vame

una-(ART)

**VERBO CMP** (CMP-llevar)

si ne

si

**NUM**

tu bi

tú-(2aSG.)

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## Capítulo 5. Conclusiones

De acuerdo con estudios previos (Vernon & Rayas, 2011; Zamudio, 2010; Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro & García, 1998), se puede decir que la apropiación de las convenciones de la lengua escrita representa un reto en general para los aprendices en diversos idiomas. Para la escritura de lenguas mayoritarias, se ha observado que los escritores debutantes tienen que tomar diferentes decisiones a la hora de escribir sus textos, por ejemplo: cómo escribir una palabra, qué tipo de puntuación es la indicada para el tipo de texto que están escribiendo o las letras que elegirán para su escritura. Es decir, que la puntuación, la ortografía y la segmentación entre palabras gráficas no son cuestiones de fácil alcance, todo ello es un proceso que se va desarrollando con la práctica de cada usuario y del análisis que haga de acuerdo al grado escolar en el que se encuentre.

No obstante, el hecho de que las lenguas originarias mexicanas y el español no pertenezcan a la misma familia y que por ende sean lenguas que comparten muy poco lingüísticamente; en la historia de la escritura de las primeras se ha tratado de considerar tanto las grafías del español como los sonidos del mismo para estructurar sus propuestas ortográficas. Por ejemplo, la mayoría de las lenguas originarias mexicanas tienen diferentes tipos de tonos en lo oral, entonces, para un hablante de lengua indígena que escribe por primera vez en su idioma, el cómo representar esas marcas en la escritura representará un reto. De igual manera la segmentación entre palabras gráficas (en dónde o hasta dónde va a separar una palabra correctamente en su lengua) significará un desafío en la apropiación de las convenciones de su lengua. Además de que los debutantes tienen que enfrentarse al reto de la escritura, deben analizar cómo se estructura su lengua en comparación con aquella en la que fueron alfabetizados.

Para los escritores debutantes de la lengua zapoteca del Istmo, como nos menciona Pérez (2015), la palabra misma representa un reto para su escritura.

Sin embargo, se puede agregar con base en los datos observados, que para los niños y las niñas bilingües secuenciales de Rancho El Llano de lengua materna ZAI, uno de los principales retos en cuanto a las convenciones en la escritura del ZAI es precisamente en donde inicia o termina una palabra en su idioma, así como en español al momento de escribirla, es decir, cómo segmentar correctamente entre palabras gráficas.

### **5.1 Los desafíos en segmentación entre palabras en el ZAI**

Los datos de este estudio muestran que la segmentación entre palabras gráficas representa un reto para los debutantes de la escritura en lengua zapoteca, específicamente en los niños y las niñas de 5º y 6º grado de la primaria bilingüe en Rancho El Llano, Oaxaca.

Con base en las observaciones realizadas, pareciera que los participantes bilingües de ZAI casi han alcanzado la convencionalidad de la segmentación entre palabras en español, sin embargo, todavía presentan algunas dificultades respecto a ella.

Es así, como el análisis de las segmentaciones no convencionales encontradas en los escritos de los participantes ayuda a observar de cerca los retos o desafíos a los que se enfrentan los niños y niñas al momento de escribir en su lengua materna, específicamente las hipersegmentaciones y las hiposegmentaciones.

Con el análisis de las hiposegmentaciones se observó que efectivamente los niños y niñas de habla zapoteca del Istmo tienden a tener resistencia para separar palabras pequeñas, pues en su lengua esto sirve para marcar artículos, conjunciones, preposiciones, el plural y la negación; por lo que regularmente las juntan con la palabra que le sigue.

Entonces, al comparar las hiposegmentaciones que produjeron los participantes en sus escritos en español y en ZAI, algunas de ellas coinciden, como por

ejemplo: cuando unen la negación a la palabra siguiente en ambos idiomas, otro de los casos es que unen de la misma manera la partícula “la?” en ZAI y en español el artículo “la” a la siguiente palabra. Lo anterior nos lleva a la hipótesis de que los niños bilingües utilizan sus conocimientos en español, como algunas de las grafías de este y algunos signos de puntuación, para representar su lengua.

En referencia al análisis de las hipersegmentaciones se observaron dos situaciones: una de ellas es que en ZAI los niños y niñas separaron partes de la palabra que coincide con un criterio morfológico en su lengua materna, por ejemplo: “la me” o “ipapa me”, en donde “me” contiene la carga de significado del pronombre; en otra clase de separaciones que hicieron los participantes dejaban separada la parte que coincide con un criterio morfológico, pero del español, por ejemplo: “es” para “xquendano”, la marca de posesivo “x” la separan, pero con una representación de sonidos en español “x” por “es”. Otro ejemplo para este caso es cuando dejan separada la “y” en “iba” (cielo) e incluso hacen una alternancia de grafía “y” por “i”.

Cabe mencionar que los desafíos encontrados en los escritos ZAI con respecto a las segmentaciones no convencionales responden a tres diferentes criterios: uno de ellos es el semántico, como por ejemplo cuando unen la negación “qui” a la palabra que le sigue; otro de los criterios es el gráfico, por ejemplo, cuando separan el aspecto “i”, pero cambian la grafía por “y”; por último se encuentra el criterio morfológico, como en el caso del pronombre separado “la’me” (en donde separan “me”, palabra con significado en ZAI).

## **5.2 Recomendaciones respecto a la segmentación entre palabras gráficas en contextos multilingües**

Es importante que para la enseñanza de las lenguas en contextos multilingües, los docentes tengan en cuenta aspectos como: el tipo de bilingüismo que presentan los estudiantes, así como impulsar la escritura en sus lenguas maternas. Para ello, será necesario tomar en cuenta la alfabetización inicial en la L2 (español), que ha tenido la mayoría de estudiantes bilingües de lenguas mexicanas indígenas. Es decir, que será muy probable que los estudiantes al momento de comenzar a hacer intentos por escribir en su lengua materna, retomen las competencias adquiridas del español; así mismo intentarán representar los sonidos y expresiones de su lengua con grafías con las que están acostumbrados a escribir.

En relación con la segmentación entre palabras será necesario ayudar a los debutantes de la escritura de la misma a tener una visión de lo que representa la palabra en su propia lengua. Es decir, que la noción de palabra que tienen de la lengua en la que fueron alfabetizados puede llegar a cambiar total o parcialmente a la hora de escribir una palabra en su lengua, aun cuando pudieran utilizar las mismas grafías para ambos idiomas, la noción de palabra difiere de uno a otro.

En concordancia con lo mencionado anteriormente, se puede concluir también que los niños y niñas de habla zapoteca del Istmo a la hora de tomar decisiones de cómo separar la palabra en la escritura en ZAI, lo hacen tomando en cuenta diferentes criterios, por ejemplo: la noción de palabra que tienen de la lengua en la que fueron alfabetizados en una etapa temprana, la concepción que tienen de palabra, así como las experiencias previas.

Con base en los datos observados, los debutantes de la escritura en ZAI lograron obtener en su mayoría una buena segmentación entre palabras gráficas de la escritura en su lengua. Entonces, así como existe cierta influencia de la noción de palabra en español a la hora de escribir la palabra en ZAI, será necesario tomar en consideración, para este caso específico, lo que concluye Ferreiro, cuando dice

que “la palabra no precede al texto sino que se constituye como una de las particiones del texto graficado” (Ferreiro & Pontecorvo, 1998, p. 72).

Por lo tanto, las segmentaciones no convencionales (hiposegmentaciones e hipersegmentaciones) que realizan los niños y niñas del Istmo en sus escritos, reflejan lo cerca que están de una escritura convencional en su propia lengua, esto es que a pesar de ser el primer acercamiento que tienen a ella, no están lejos de conseguirlo, aun cuando continúen trabajando sobre la noción de palabra en ZAI.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## Referencias

- Alvarado, M., Calderón, G., Hess, K. & Vernon, S. (2011). Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares. En K. Hess, G. Calderón, S. A. Vernon, M. Alvarado (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp.5-12). México: UAQ-Porrúa.
- Baez Mónica (1999). "La problemática de segmentar el texto escrito en palabras: una indagación psicolingüística" en Baez. M. y Cárdenas, V. (1999). *Segmentación y Escritura. Dos estudios sobre adquisición.* (pp.11-69) Rosario: Homo Sapiens. Primera parte.
- Blanche-Benveniste Claire (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura.* (1a ed.) Barcelona: Gedisa.
- Botero Jean (1995). *Cultura, pensamiento, escritura.* (1a ed.) Barcelona: Gedisa.
- Cárdenas Viviana (1999). "El uso de la puntuación en narraciones infantiles" en Baez. M. y Cárdenas, V. (1999). *Segmentación y Escritura. Dos estudios sobre adquisición.* (pp. 77-97) Rosario: Homo Sapiens. Primera parte.
- Chartier Roger (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita.* (1a ed.) Barcelona: Gedisa.
- Cummins Jim (1983). "Interdependencia lingüística y desarrollo de los niños bilingües". En *Infancia y Aprendizaje.* (pp. 37-61).
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. En Cummins, J. & Hornberger, N. (eds.) *Encyclopedia of language education – volumen 5: bilingual education.* New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- De León, L (2013a). Nuevos senderos en el estudio de la adquisición y la socialización de las lenguas mesoamericanas. En De León, L. (Coord.), *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición y la socialización de las lenguas mesoamericanas. Estructura, narrativa y socialización* (pp. 11-23). México: CIESAS.
- Díaz, C. (2004). El aprendizaje de la ortografía. Un viejo problema, una nueva perspectiva. En Pellicer, A. y Vernon, S.A. (eds.) (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula.* (pp. 97 – 123). México: SM.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro-Moreira, N. y García Hidalgo, I. (1998). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas.* (2a ed.) Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y C. Pontecorvo (1998). "Los límites entre las palabras. En E. Ferreiro,

- C. Pontecorvo, N. Ribeiro-Moreira e I. García Hidalgo, (1998). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas.* (pp. 45-71). (2a ed.) Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (1998). "Los límites del discurso: puntuación y organización textual". En E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro-Moreira e I. García Hidalgo, (1998). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas.* (pp. 129-156). (2a ed.) Barcelona: Gedisa.
- Haspelmath M. y Sims A. (2010). *Understanding Morphology.* 2nd edition. London: Hodder Education.
- INALI (2016). Norma del sistema de escritura de la lengua zapoteca.
- INEGI (2015). Encuesta intercensal.
- INEGI (2018). Marcogeoestadístico.
- Kaufman A. M. y Rodríguez M. E. (2008). Enseñar a escribir respetando la ortografía. En Santillana (Ed). La calidad de las escrituras infantiles: cuentos y resúmenes- ortografía y gramática.(pp. 83-95). Ed. Santillana, Buenos Aires.
- Lieber, R. (2009). *Introducing morphology.* UK: Cambridge University Press.
- Möller, A. y Ferreiro, E. (2013). El diálogo en las historietas. ¿Cómo elegir la puntuación apropiada?. En: E. Ferreiro (comp.): *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito: textos de investigación.* México: Siglo XXI
- Morrison, Ken (1995). "Fijación del texto: la institucionalización del conocimiento en formas históricas y filosóficas de la argumentación", en Botero Jean, (1995). *Cultura, pensamiento, escritura.* (1a ed.) Barcelona: Gedisa.
- Paradis, J. (2007). Early bilingual and multilingual acquisition. En Auer, P. & Wei, L. (eds.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication.* Berlín: Mouton de Gruyter.
- Pérez, G., Cata, V. y Bueno, J. (2015a). Xneza diidxazá: retos en la escritura del zapoteco del istmo vistos desde el texto teria. En Tlalocan XX, (pp.135-172). México: UNAM
- Pérez, G. (2015). Cuaderno de lectoescritura del zapoteco del Istmo. Smithsonian Institution.
- Pickett V., Black C., y Marcial, V. (2001). *Gramática popular del zapoteco del Istmo, segunda edición (electrónica).* Juchitán, Oaxaca, México y Tucson, Arizona, E.U.A.
- Punaro, M. C., y Hess, K. (2018). Análisis de la estructura narrativa de niños de habla zapoteca de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca (tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.

Rayas Rojas, L. y Vernon, S. A. (2011). Las segmentaciones gráficas no convencionales en adolescentes escolarizados. En: K. Hess, G. Calderón, S. A. Vernon y M. Alvarado (eds.). *Desarrollo Lingüístico y Cultura Escrita: Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. (pp. 107- 120) México: Porrúa.

Vargas Ortega, R. (1995). *El inicio de la alfabetización en niños tzotziles*. México: Tesis de Maestría en Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV.

Vicente, D. (2017). Linguistic Documentation of Isthmus Zapotec of San Blas Atempa. Oaxaca (tesis de Licenciatura en enseñanza de idiomas). Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Facultad de Idiomas Extensión de Tehuantepec.

Zamudio Mesa, C. (2004). Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. En: Pellicer, A. y Vernon, S.A. (eds.) (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. (pp. 71-95) México: SM. Pp 71-95.

Zamudio Mesa, C. (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

## **Anexo 1. Textos.**

### **Texto original ZAI-Juchitán: “CA BIALAZI”**

Bixii dxiñayaga ndaani' ti dxumi qui nindaa ti ludoo bialazi bipapa chitoni. Biguidi ñeeca' ne ma qui ñanda niladica', ra bi'ya'ca' calaaguaca' ndaani' nupi, guni'ca':

- ¡Ay nanna! Xhianga' laanu ya' runi guendanalá beda gatinu

Ni guiziidu': Ni qui ridxá pa ñuru' jmá ño.

### **Texto original español: “LAS MOSCAS”**

En una canasta se derramó la miel y no tardó en llegar un manojo de moscas para comérsela. Se pegaron sus pies y ya no pudieron zafarse. Cuando vieron que se estaban ahogando en miel, dijeron:

- ¡Ay de nosotras hambrientas que por comida venimos a morir!

Moraleja: Para el que nunca se llena, nada es suficiente.

### **Texto original ZAI-Juchitán: “BIGU NE BISIÁ**

Ti bigú gunabame ti bisiá gusiidi' laame guipapame. Dxa bisiá rabi laame:

- Lii qué zanda guipapalu', cadí guleneu guendaca.

Biguque bi'ni' laa diagacuaata' ne caziñeme guiziidime. Rietesi riete diidxa', de ra cacaame bisiá bicuudxime laa. Gucuaaca manidi' laame, xi gunime ne bixhaleca xhuuga' bindaa laame; guidxa bigu qué nidxela xi ñuni nisi bidopa cuuxhu', biaba lade guie, guca bigú, guti.

Ni guiziidu': Tobi tobinu ralenenu xquendanu.

### **Texto original español: “LA TORTUGA Y EL ÁGUILA”**

Una tortuga le pidió al águila que le enseñara a volar. El ave le dijo:

- Tú no puedes volar, no naciste con la gracia del vuelo.

La tortuga, testaruda, siguió con su idea absurda. El águila, al final, cedió.

La tomó, se la llevó al cielo y en el punto más alto le dio indicaciones de cómo volar. El águila ya no esperó más, abrió las garras y la soltó. La tortuga, sin poder hacer nada, se estrelló contra las piedras.

Moraleja: Cada quien nace con sus propias cualidades.

## **Adaptaciones de los textos al ZAI de San Blas Atempa**

### **Ti bigo ne ti bisiá - ZAI San Blas Atempa**

Ti bigo unábame ti bisiá usi'di la'me ipapame. Dxa bisiá gue rabi la'me:

- Li'i qui zandadi ipapalo, qui ñaledilo para ngá

Bigo gue bini la' diagacua'ta ne uziñerome. Udi'dizi rato la? Bisiá gue uname. Ucu'a'a mani di la'me, ziné la'me iba' ne ora yendagame ra má naso'o gue la?, gudxi bisiá di la'me ximodo naqui'ñe ipapame. Ma qui ñandadi nibeza bisiá gue la? bixhaleme ga bixuga sti'me ne binda'ame la'me. Bigo gue qui ñandadi ñunime gastí' ne bidxelasa'ame ga guie gue.

*Ni izi'dilo: tubi tubino raleneno ga xquendano*

### **La tortuga y el águila - ESP San Blas Atempa**

Una tortuga le pidió a un águila que le enseñara a volar. El águila le dijo:

- Tú no puedes volar, no naciste para eso.

La tortuga se hizo la sorda y siguió molestando. Después de un rato, el águila quiso. La agarró, se la llevó al cielo y cuando llegaron a la parte más alta, el águila le dijo cómo debía volar. El águila ya no esperó más, abrió las uñas y la soltó. La tortuga no pudo hacer nada y se pegó contra las piedras.

*Lo que debes aprender: cada uno de nosotros nace con sus propios dones.*

### **Ga bialazi - ZAI San Blas Atempa**

Bixi'i ca'dxi dxiñayaga nda'ni ti dxumi, qui ninda'adi be'da ti montón bialazi chitauni. Bigui'di ñe'egame ne ma qui ñandadi niladigame. Ra bi'yagame cala'huagame nda'ni dxiñayaga gue la?, uni'game:

- ¡ay nana! Xhia'nga ne la'no ya, runi guendanalá be'dagatino.

Ni izi'dilo: binni ni qui li'ca ridxá la?, ñauro pa ño'oro má endarau

### **Las moscas - ESP San Blas Atempa**

Se tiró un poco de miel en una canasta, no tardó en llegar un montón de moscas para comérsela. Sus patas se quedaron pegadas y ya no pudieron despegarse. Cuando vieron que se estaban ahogando en la miel, dijeron:

- ¡ay nana! Qué bárbaro con nosotras, por hambrientas venimos a morir.

*Lo que debes aprender: gente que nunca se llena, seguiría comiendo si hubiera más comida*

## Anexo 2. Glosa de los textos en ZAI

### “Ga bialazi” (Las moscas)

1

Ga	bialazi	Transcripción Zai
Ga	bialazi	cortes morfológicos
PL.	mosca	Glosa
Las	moscas	Traducción libre

2

Bixi'i	ca'dxi	dxíñayaga	nda'ni	ti	dxumi,
B-ixi'i	ca'dxi	dxíñayaga	nda'ni	ti	dxumi
CMP-tirar	poco	miel	PREP.en	ART.una	canasta
Se tiró	un poco	de miel	en	una	canasta,

3

qui	ninda'adi	be'da	ti	montón	bialazi	chitauni.
qui	n-inda'a-di	b-e'da	ti	montón	bialazich-itauni	
NEG.	CMP-tardar-NEG	CMP-llegar	ART.un	montón		mosca
		F(PROX).comer				

No tardó en llegar un montón de moscas para comérsela.

4

Bigui'di ñe'egame ne ma qui ñandadi  
niladigame.

B-igui'di ñe'e-game ne ma qui ñ-andadi n-iladi-  
game

CMP-pegar pata-3PLAN CONJ ya NEG. I.poderl-  
despegar-3PLAN

Se pegaron sus patas y ya no pudieron  
despegarse.

5

Ra bi'yagame cala'huagame nda'ni dxiñayaga gue la?,

Ra b-i'ya-game c-ala'hua-game nda'ni dxiñayaga  
gue la?

Cuando CMP-ver-3PLAN PRAMB-ahogar-3PLAN PREP miel DEM-esa PART

Cuando vieron que se estaban ahogando en la miel

6

uni'game:

(g)-uni'-game

(CMP.)-decir-3PLAN.

dijeron:

7

¡ay nana! Xhia'nga ne la'no ya,

ay nana xhia'nga ne la'no ya

ay nana bárbaro CONJ PRON.1PLINC  
PART

¡ay nana! Qué bárbaro con nosotras

8

runi

guendanalá be'dagati-no.

runi

guendanalá b-e'dagatino-

por

glotonería CMP-venir-1PLINC

por

hambrientas venimos a morir.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

9

Ni	izi'dilo: binni	ni	qui	li'ca	ridxá	la?
ni	(n)-izi'di-lo	binni	ni	qui	li'ca	r-idxá la?
ni	(l.)-aprender-2SG.	gente	que	NEG	nunca	H-llenar
	PART					
Lo que	debes aprender:	gente	que	NO	nunca se	llena

10

ñau-ro	pa	ño'oro	má	endarau
ñ-au-ro	pa	ñ-o'oro		má endarau
I-comer-todavía	COND	I-haber		máscomida
seguiría comiendo	si	hubiera		máscomida

**“Ti bigo ne ti bisía” (La tortuga y el águila)**

Ti	bigo	unábame	ti	bisía	usi'di	la'me
				ipapame.		
ti	bigo	(g)-unába-me	ti	bisía	(g)-usi'di	la'me
				(gu)-ipapa-me		

ART tortuga CMP-pedir-3SG.AN ART águila (P)-para que enseñe PRON.3SG.AN (P)-volar-3SG.AN

*Una tortuga le pidió a un águila que le enseñara a volar.*





CONJ cuando CMP-llegar a-3PLAN PREP.en donde más alto DEM.distal  
PART

*Y cuando llegaron a la parte más alta,*

gudxi bisiá di la'me ximodo naqui'ñe ipapame.

g-udxi bisiá di la'me ximodo n-aquí'ñe (gu)-  
ipapa-me

CMP-decir águila DEM.proximal PRON.3SG.AN. cómo VERB-deber P-volar-  
3SG.AN

*El águila le dijo cómo debía volar.*

Ma qui ñandadi nibeza bisiá gue la?

ma qui ñ-andadi n-ibeza bisiá gue la?

Ya NEG. CMP-poder l-esperar águila DEM.distal no visible PART

*El águila ya no pudo esperar más*

bixhaleme ga bixuga sti'me ne binda'ame  
la'me.

b-ixhale-me ga bixuga sti'-me ne b-inda'-me  
la'me

CMP-abrir-3SG.AN. PL. uña POS-3SG.AN. CONJ CMP-soltar-3SG.AN  
PRON.3SG.AN.

*Abrió las uñas y la soltó*

Bigo            gue                            qui ñandadi                            ñunime  
gasti'

bigo            gue                            qui ñ-andadi            ñ-uni-me                            gastí'

tortuga        DEM.distal no visible            NEG.    CMP-poder    I-hacer-3SG.AN.  
   nada

*La tortuga pudo hacer nada*

ne            bidxelasa'ame ga            guie                            gue.

ne            b-idxelasa'a-mega            guie                            gue

CONJ    CMP-chocar-3SG.AN.    PL.    piedra DEM.distal no visible

*Y chocó contra las piedras*

Ni            izi'dilo:                            tubi            tubino            raleneno ga            xquendano

Ni            (n)-izi'di-lo                            tubi            tubi-no            r-alene-no ga            x-quenda-no

Ni            (l.)-aprender-2SG.            uno            uno-1PLINC            H-nacer-1PLINC    PL. POS-don-1PLINC

Lo que debes aprender: cada uno de nosotros nace con sus propios dones

### Anexo 3. Fenómenos encontrados en las palabras hiPOSEgmentadas en ZAI

#### FENÓMENOS DE PALABRAS NOMINALES HIPOSEGMENTADAS EN ZAI

Fenómenos	Frase nominal	Ejemplo
<b>F1: Construcciones con GA (PL)</b>	GA-POS	"gaxquendano" (niño/niña) ga xquendano (convencionalidad) ga x-quenda-no (cortes morfológicos) PL POS-don-1P.PL.INCL. (glosa)
<b>F2: Construcciones con RA (PREP.en donde)</b>	RA-(MA- AUMENTATIVO)	"rama" (niño/niña) ra má (convencionalidad) ra má (cortes morfológicos) PREP.en donde más (glosa)
<b>F3: Construcciones con LA'ME (PRON.3SG.AN)</b>	DEM.proximal-LA'ME	"dilame" (niño/niña) di la'me (convencionalidad) di la'me (cortes morfológicos) DEM PRON.3SG.AN. (glosa)
<b>F4: Construcciones con QUI (NEG)</b>	QUI-LI'CA(nunca)	"quilica" (niño/niña) qui li'ca (convencionalidad) qui li'ca (cortes morfológicos) NEG nunca (glosa)
<b>F5: Construcciones con TI (ART)</b>	TI-SUST	"tibigo" (niño/niña) ti bigo (convencionalidad) ti bigo (cortes morfológicos) ART tortuga (glosa)

<b>F6:</b>		"guela" (niño/niña)
<b>Construcciones con LA?</b>		gue la? (convencionalidad)
<b>(PART)</b>	DEM-LA?	gue la? (cortes morfológicos)
		DEM distal PART (glosa)

<b>F7:</b>		"neora" (niño/niña)
<b>Construcciones con NE (CONJ)</b>		ne ora (convencionalidad)
	NE-ORA(cuando)	ne ora (cortes morfológicos)
		CONJ cuando (glosa)

<b>F8:</b>		"tuvituvituno" (niño/niña)
<b>Construcciones con TUBI (NÚM)</b>		tubi tubino (convencionalidad)
	TUBI-NÚM	tubi tubi-no (cortes morfológicos)
		uno uno-1P.PL.INCL (glosa)

### FENÓMENOS DE PALABRAS VERBALES HIPOSEGMENTADAS EN ZAI

Fenómenos	Frase verbal	Ejemplo
-----------	--------------	---------

<b>F2:</b>		"rabillagame" (niño/niña)
<b>Construcciones con RA (cuando)</b>		ra bi'yagame (convencionalidad)
	RA-VERBO	ra b-i'ya-game (cortes morfológicos)
		cuando CMP-ver-3PL.AN (glosa)

<b>F3:</b>		"rabilame:" (niño/niña)
<b>Construcciones con LA'ME (PRON.3SG.AN)</b>		rabi la'me: (convencionalidad)
	VERBO-LA'ME	r-abi la'me (cortes morfológicos)
		H-decir PRON.3SG.AN (glosa)

<b>F4:</b> <b>Construcciones con QUI (NEG)</b>	QUI-VERBO	"quiñandadi" (niño/niña) qui ñandadi (convencionalidad) qui ñ-andadi (cortes morfológicos) NEG CMP-poder (glosa)
---	-----------	---

<b>F6:</b> <b>Construcciones con LA? (PART)</b>	VERBO H-LA?	"richala" (niño/niña) ridxá la? (convencionalidad) r-idxá la? (cortes morfológicos) H-llenar PART (glosa)
--	-------------	--

<b>F9:</b> <b>Construcciones con RATO (RATO)</b>	VERBO -RATO	"gudidisirato" (niño/niña) udi'dizi rato (convencionalidad) (g)-udi'di-zi rato (cortes morfológicos) CMP-pasar-ADV.tiempo rato (glosa)
---	-------------	---

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## Anexo 4. Fenómenos encontrados en las palabras con hipersegmentación en ZAI

### FENÓMENOS DE PALABRAS NOMINALES HIPERSEGMENTADAS EN ZAI

FENÓMENOS	Frase nominal	Ejemplo
<b>F1: Construcciones con ME</b>	PRON (LA'ME)	"la me" (niño/niña) la'me (convencionalidad) la'me (cortes morfológicos) PRON.3SG.AN (glosa)
<b>F2: Construcciones "I" con alternancia de grafía por "Y"</b>	SUST	"y ba" (niño/niña) iba' (convencionalidad) iba' (cortes morfológicos) cielo (glosa)
<b>F3: Construcciones con NA</b>	ADJ	"na soa" (niño/niña) naso'o (convencionalidad) naso'o (cortes morfológicos) alto (glosa)
<b>F4: Construcciones con TU</b>	NUM-1P.PL.INCL	"tu bi no" (niño/niña) tubino (convencionalidad) tubi-no (cortes morfológicos) uno-1P.PL.INCL (glosa)
<b>F5: Construcciones con XQUENDANO</b>	POS	es queda lo (niño y niña) xquendano (convencionalidad) x-quenda-no (cortes morfológicos) POS-don-1P.PL.INCL. (glosa)

## FENÓMENOS DE PALABRAS VERBALES HIPERSEGMENTADAS EN ZAI

FENÓMENOS	Frase verbal	Ejemplo
<b>F1: Construcciones con ME</b>	VERBO(Asp/raíz/ME)	"ipapa me" (niño/niña) ipapame (convencionalidad) (gu)-ipapa-me (cortes morfológicos) (POT)-volar-3SG.AN (glosa)
<b>F2: Construcciones "I" con alternancia de grafía por "Y"</b>	VERBO (Asp/raíz/3SG.AN)	"y papalo" (niño/niña) ipapalo (convencionalidad) (gu)-ipapa-lo (cortes morfológicos) (POT)-volar-2SG (glosa)
<b>F6: Construcciones con SI</b>	VERBO CMP	"si ne" (niño/niña) ziné (convencionalidad) z-iné (cortes morfológicos) CMP-llevar (glosa)
<b>F7: Construcciones ÑALEDILO</b>	VERBO I	"nale dilo" (niño/niña) ñaledilo (convencionalidad) ñ-aledi-lo (cortes morfológicos) I-nacer-2SG (glosa)
<b>F8: Construcciones CHITAUNI</b>	VERBO F	"chi tanni" (niño/niña) chitauni (convencionalidad) ch-itauni (cortes morfológicos) F.comer (glosa)
<b>F9: Construcciones ZANDADI</b>	VERBO F	"san dalo" (niño/niña) zandadi (convencionalidad) z-anda-di (cortes morfológicos) F-poder-NEG (glosa)

**Anexo 5. Fenómenos encontrados en las palabras con hipo+hipersegmentación en ZAI**

**FENÓMENOS DE PALABRAS NOMINALES HIPO+HIPERSEGMENTADAS EN ZAI**

FENÓMENOS	Frase nominal	Ejemplo
<b>F1: Construcciones con DXIÑAYAGA</b>	SUST	"villaya" (niño/niña) dxiñayaga (convencionalidad) dxiñayaga (cortes morfológicos) miel (glosa)
<b>F2: Construcciones con DXIÑAYAGA</b>	PREP-SUST	"danidiya dualla" (niño/niña) nda'ni dxiñayaga (convencionalidad) nda'ni dxiñayaga (cortes morfológicos) PREP.en miel (glosa)
<b>F3: Construcciones con STI'ME</b>	SUST-POS	"bisu gatime" (niño/niña) bixuga sti'me (convencionalidad) bixuga sti'-me (cortes morfológicos) uñas POS-3SG.AN. (glosa)
<b>F4: Construcciones con RA</b>	RA-MÁ- PREP-DEM	"ramanasg e" (niño/niña) ra má naso'o gue (convencionalidad) ra má naso'o gue (cortes morfológicos) PREP.en más alto DEM distal (glosa)

## FENÓMENOS DE PALABRAS VERBALES HIPO+HIPERSEGMENTADAS EN ZAI

FENÓMENOS	Frase verbal	Ejemplo
<b>F5: Construcciones con QUI</b>	NEG-VERB CMP	"quinida di" (niño/niña) qui ninda'adi (convencionalidad) qui n-inda'a-di (cortes morfológicos) NEG CMP-tardar-NEG (glosa)
<b>F6: Construcciones con MANI</b>	VERB CMP-SUST- DEM	"cua manidi" (niño/niña) Ucua'a mani di (convencionalidad) (g)-ucua'a mani di (cortes morfológicos) (CMP)-agarrar animal DEM.proximal (glosa)
<b>F7: Construcciones con GA</b>	VERB CMP- PLURALIZADOR	"vicha lemega" (niño/niña) bixhaleme ga (convencionalidad) b-ixhale-me ga (cortes morfológicos) CMP-abrir-3SG.AN. PL (glosa)
<b>F8: Construcciones con NE</b>	CONJ-CUANDO- VERB CMP	"neoraida game" (niño/niña) ne ora yendagame (convencionalidad) ne ora y-enda-game (cortes morfológicos) CONJ cuando CMP-llegar a-3PL.AN (glosa)
<b>F9: Construcciones con NI</b>	NI-VERB IRREA	"ni besabisiagela" (niño/niña) nibeza bisiá (convencionalidad) n-ibeza bisiá (cortes morfológicos) I-esperar águila (glosa)

<b>F10:</b>		"rabia game" (niño/niña)
<b>Construcciones</b>		Ra bi'yagame (convencionalidad)
<b>con RA</b>	RA-VERB CMP	ra b-i'ya-game (cortes morfológicos)
		PREP.en donde CMP-ver-3PL.AN (glosa)

<b>F11:</b>	VERB IRREA-	"nauropanio ro" (niño/niña)
<b>Construcciones</b>	COND-VERB	ñauro pa ño'oro (convencionalidad)
<b>con ÑAURO</b>	IRREA	ñ-au-ro pa ñ-o'oro (cortes morfológicos)
		I-comer-todavía COND I-haber (glosa)

Dirección General de Bibliotecas UAQ

**Anexo 6. Fenómenos encontrados en las palabras con hiposegmentación en ESP**

**FENÓMENOS DE PALABRAS NOMINALES  
HIPOSEGMENTADAS EN ESP**

FENÓMENOS	Frase nominal	Ejemplo
<b>F1: Construcciones con A</b>	<b>A-ART</b>	"ala" (niño/niña) a la (convencionalidad)
<b>F2: Construcciones con LA</b>	<b>LA-SUST</b>	"Lasorda" (niño/niña) la sorda (convencionalidad)
	<b>PREP-LA</b>	"enla" (niño/niña) en la (convencionalidad)
<b>F3: Construcciones con YA</b>	<b>YA-NEG</b>	"llano" (niño/niña) ya no (convencionalidad)
<b>F4: Construcciones con LO (13.6%)</b>	<b>LO-QUE</b>	"loque" (niño/niña) lo que (convencionalidad)

## FENÓMENOS DE PALABRAS VERBALES HIPOSEGMENTADAS EN ESP

FENÓMENOS	Frase verbal	Ejemplo
<b>F1: Construcciones con A</b>	<b>A-VERBO INF</b>	"amorir" (niño/niña) a morir (convencionalidad)
<b>F2: Construcciones con LA</b>	<b>LA-VERBO PAS</b>	"lallevo" (niño/niña) la llevó (convencionalidad)
<b>F5: Construcciones con "SE"</b>	<b>SE-VERBO PAS</b>	"setiro" (niño/niña) se tiró (convencionalidad)
<b>F6: Construcciones con SIGUIÓ</b>	<b>SIGUIÓ-VERBO PROG</b>	"siguiomorestando" (niño/niña) siguió molestando (convencionalidad)
<b>F7: Construcciones con HACER</b>	<b>VERBO INF(HACER)- NADA</b>	"asernada" (niño/niña) hacer nada (convencionalidad)
<b>F8: Construcciones con NO</b>	<b>NEG-VERBO</b>	"nonaciste" (niño/niña) no naciste (convencionalidad)

**Anexo 7. Fenómenos encontrados en las palabras con hipersegmentación en ESP**

**FENÓMENOS DE PALABRAS NOMINALES  
HIPERSEGMENTADAS EN ESP**

FENÓMENOS	Frase nominal	Ejemplo
<b>F1: Construcciones con A, NOS, TOR, PAR</b>	SUST	a mieras (niño/niña) hambrientas (convencionalidad)
	PRON	nos sotras (niño/niño) nosotras (convencionalidad)
<b>F2: Construcciones con DES</b>	ADV	des pose (niño/niña) después (convencionalidad)
<b>F3: Construcciones con CON</b>	PRON	son das (niño/niña) contra (convencionalidad)

**FENÓMENOS DE PALABRAS VERBALES HIPERSEGMENTADAS  
EN ESP**

FENÓMENOS	Frase verbal	Ejemplo
<b>F1: Construcciones con A, NOS, TOR, PAR</b>	VERBO INF	a prendenr: (niño/niña) aprender (convencionalidad)

**F2:**  
**Construcciones con DES** VERBO PRONOMINAL des pegarse (niño/niña)  
despegarse (convencionalidad)

**F4:**  
**Construcciones con ES Y QUE** VERBO PAS es pero (niño/niña)  
esperó (convencionalidad)

VERBO PAS que baron (niño/niña)  
quedaron (convencionalidad)

**F5:**  
**Construcciones con SE** VERBO COND SIMPLE INDICATIVO se guiria (niño/niña)  
seguiría (convencionalidad)

**F6:**  
**Construcciones con COMER** VERBO PRONOMINAL comer sela (niño/niña)  
comérsela (convencionalidad)

**F7:**  
**Construcciones con EN y U** VERBO SUBJ PRETERITO IMPERF en señara (niño/niña)  
enseñara (convencionalidad)

u diera (niño/niña)  
hubiera (convencionalidad)

**F8:**  
**Construcciones con DE** VERBO AUX DE INF de bia (niño/niña)  
debía (convencionalidad)

**F9:**  
**Construcciones con NACE** VERBO PRES nas se (niño/niña)  
 nace (convencionalidad)

**F10:**  
**Construcciones con O** VERBO PROG o gudo (niño/niña)  
 ahogando (convencionalidad)

Anexo 9. Fenómenos encontrados en las palabras con hipo+hipersegmentación en ESP

**FENÓMENOS DE PALABRAS NOMINALES  
 HIPO+HIPERSEGMENTADAS EN ESP**

FENÓMENOS	Frase nominal	Ejemplo
-----------	---------------	---------

<b>F1:</b> <b>Construcciones con LAS</b>	ART-SUST	"la suñas" (niño/niña) las uñas (convencionalidad)
---	----------	---

<b>F2:</b> <b>Construcciones con DESPUÉS</b>	ADV-PREP- ART-SUST	"despue sdeunrato," (niño/a) Después de un rato (convencionalidad)
---	-----------------------	---

**FENÓMENOS DE PALABRAS VERBALES  
HIPO+HIPERSEGMENTADAS EN ESP**

<b>FENÓMENOS</b>	<b>Frase verbal</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>F3: Construcciones con PUE</b>	<b>VERBO AUX- VERB INF</b>	pue desbolar (niño/niña) puedes volar (convencionalidad)
<b>F4: Construcciones con SEQUE</b>	<b>SE-VERB PAS</b>	seque daron (niño/niña) se quedaron (convencionalidad)
<b>F5: Construcciones con A</b>	<b>VERB INF- NADA</b>	a cernada (niño/niña) hacer nada (convencionalidad)
<b>F6: Construcciones con NUNCA</b>	<b>NUNCA-SE- VERB</b>	no casegena, (niño/niña) nunca se llena (convencionalidad)