



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

**ELEMENTOS PARA UNA GRAMÁTICA DIDÁCTICA
DE LA LENGUA AYÖÖK**

TESIS

P R E S E N T A :

VERÓNICA GUZMÁN GUZMÁN

Directora de tesis: DOCTORA MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ

MÉXICO, D.F.

AGOSTO 2009

Índice

<i>Índice</i>	4
<i>Agradecimiento</i>	7
<i>Dedicatorias</i>	8
<i>Introducción</i>	9
PRIMERA PARTE:	12
<i>Fundamentación para una gramática didáctica</i>	12
I.- Problematización	14
Antecedentes	14
Bilingüismo y fracaso escolar.....	14
Políticas educativas y modelos bilingües en México.....	17
Factores del fracaso escolar en México.....	25
Definición del problema	28
II. Marco teórico	32
La Lengua	32
La gramática	34
La gramática didáctica	35
Teoría de adquisición de la lengua	36
Teoría conductista.....	37
Teoría innatista.....	38
La transferencia de competencias	41
Metodología	44
SEGUNDA PARTE	46
<i>Elementos para una gramática didáctica y comparada del ayöök</i>	46
CAPÍTULO 1. CONTEXTO DE LA LENGUA AYÖÖK	47
Datos generales	47
Familia lingüística	48

Variantes dialectales	49
Historia.....	50
Situaciones sociolingüísticas.....	51
Totontepec	53
<i>CAPÍTULO 2. FONOLOGÍA.....</i>	55
Órganos articulatorios.....	55
El Fonema	58
Los Alófonos	59
Conciencia fonológica	60
<i>CAPÍTULO 3. ANÁLISIS COMPARADO: FONOLOGÍA Y ALFABETOS</i>	63
Vocales:.....	63
Consonantes.....	71
Los alfabetos	75
Vocales.....	75
Consonantes.....	77
Vocales	Consonantes.....80
<i>CAPÍTULO 4. MORFOLOGÍA COMPARADA DEL NOMBRE.....</i>	83
La morfología	83
Análisis comparado del español y del ayöök.....	84
Nombre.....	84
A) Género	84
B) Número	89
C) Posesión	92
Posiciones de los marcadores del nombre.....	94
<i>CAPÍTULO 5. MORFOLOGÍA COMPARADA DEL VERBO.....</i>	95
Verbos	95
Pronominales	95
Modo	99
Tiempo.....	101
Aspecto	105
<i>CAPÍTULO 6. ANÁLISIS MORFOSINTÁCTICO COMPARADO</i>	115
La sintaxis	115

Consciencia sintáctica.....	116
Conclusión	124
Bibliografía	127
Paginas Web consultadas.	130
Personas entrevistadas:	130
Índice de cuadros	¡Error! Marcador no definido.

Agradecimiento

AGRADEZCO PRIMERAMENTE A DIOS POR DARMÉ LA VIDA COMO EL REGALO MÁS GRANDE QUE HE RECIBIDO, POR PERMITIRME CONCLUIR MIS ESTUDIOS DE LICENCIATURA Y LA OPORTUNIDAD DE CONOCER A PERSONAS QUE ME HAN APOYADO DURANTE TODO MI PROCESO DE FORMACIÓN ACADÉMICA.

A MI MADRE ADELA GUZMÁN SOTO POR HABERME IMPULSADO DESDE NIÑA A CONTINUAR CON MIS ESTUDIOS Y EL FUERTE DESEO DE VERME ALGÚN DÍA UNA MUJER ÉXITOSA PARA APOYAR A LOS DEMÁS.

A MIS MAESTROS QUE ME HAN SALVAGUARDADO Y QUE HAN SIDO UN GRAN EJEMPLO PARA MÍ, EN ESPECIAL A LA MAESTRA MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ Y ERNESTO DÍAZ COUDER.

EN ESPECIAL A MI MAESTRA MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ POR DARMÉ SUS CONSEJOS, CONFIANZA Y SEGURIDAD EN CADA UNO DE MIS PASOS EN EL TERRENO DE LA LINGÜÍSTICA ASÍ COMO EN MI VIDA PERSONAL.

A MI AMIGA ROSA MARÍA CANO REYES POR ORIENTARME Y CONVENCERME DE ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

A MIS AMIGOS QUE HAN COMPARTIDO CONMIGO GRANDES IDEALES QUE SON PARTE DE MI VIDA: LUCÍA URIBE, MARIO CHÁVEZ, NALLELY GONZÁLES, FANNY CRUZ Y BERENICE ARAGÓN.

A LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL POR ALBERGARME EN SUS INSTALACIONES Y A MIS MAESTROS POR SER PARTE DE MI FORMACIÓN PROFESIONAL.

A LA USP ELCI POR PROMOVER Y PROPORCIONARME LOS MEDIOS PARA LA REALIZACIÓN DE ESTE TRABAJO Y EN MUCHOS OTROS EN LOS QUE HE COLABORADO.

EN ESPECIAL A MI PADRE AMADEO GUZMÁN CANO, A MI TÍA ANGÉLICA GUZMÁN Y A MI HERMANA JULIETA GUZMÁN QUE ME HAN APOYADO EN TODAS LAS SITUACIONES DE MI CARRERA PROFESIONAL.

Dedicatorias

A MI MADRE, ADELA GUZMÁN SOTO:

AUNQUE EN ESTOS MOMENTOS YA NO ESTÉS A MI LADO, QUIERO EXPRESARTE MI SENTIR, FUISTE UN EJEMPLO DE GRANDES IDEALES Y PERSEVERANCIA LOS CUALES ME HAN IMPULSADO PARA VER REALIZADO UNO DE LOS SUEÑOS MÁS IMPORTANTES EN MI VIDA, PORQUE GRACIAS A TUS CONSEJOS, EXIGENCIAS, ESFUERZOS, PACIENCIA Y AMOR, HOY PUEDO COSECHAR UNO DE MIS FRUTOS DE LA PRIMERA FASE DE MI CARRERA PROFESIONAL. SÓLO ME QUEDA DECIR GRACIAS A DIÓS Y A TI POR ESTA GRAN OPORTUNIDAD.

A MI PADRE, AMADEO GUZMÁN CANO:

ESTE FRUTO DE MI VIDA TE LA DEDICO CON MUCHO AMOR, PORQUE A PESAR DE SITUACIONES MUY DIFÍCILES QUE PASAMOS SIEMPRE LAS PUDIMOS VENCER Y A PESAR DE TODO SIEMPRE NOS APOYAMOS PARA SALIR ADELANTE, GRACIAS POR VELAR MI VIDA, APOYARME Y MOTIVARME A SEGUIR ADELANTE. ADMIRO TU VALENTÍA, ESFUERZO Y TU ORGULLO HACIA MÍ. TE QUIERO PAPÁ.

A MI HERMANA JULITA GUZMÁN:

QUIERO QUE SEPAS QUE SIEMPRE TE ESTARÉ AGRADECIDA POR TU APOYO QUE ME HAS BRINDADO Y POR CREER SIEMPRE EN MÍ, POR ESO TE DEDICO ESTE TRABAJO PORQUE TUS ESFUERZOS ESTÁN REFLEJADOS AQUÍ.

A MI TÍA ANGÉLICA GUZMÁN SOTO:

LA GRAN FUERZA Y LA DEDICACIÓN QUE TIENES PARA HACER QUE LAS COSAS SUCEDAN LA LLEVO SIEMPRE CONMIGO Y CADA VEZ ME SIRVEN DE EJEMPLO PARA

SEGUIR ADELANTE. TU VISIÓN QUE TIENES CONMIGO LAS TOMARÉ EN CUENTA Y ESPERO QUE NUNCA TE DECEPCIONE. TE QUIERO TÍA.

A MI AMIGA LUCY:

NUNCA OLVIDARÉ LOS CONSEJOS Y LAS EXHORTACIONES QUE ME DAS PARA SEGUIR ADELANTE, SÓLO ME QUEDA DECIRTE GRACIAS POR COMPARTIR MOMENTOS DE FELICIDAD Y DE ANGUSTIA.

Introducción

“La facultad del habla es un talento que debiera ser diligentemente cultivado. De todos los dones que hemos recibido de Dios, ninguno puede ser una bendición mayor que este”

(Elena G. White)

El lenguaje oral es una forma de comunicación para todo ser humano y en la etapa de adquisición se desarrollan múltiples conocimientos físicos y abstractos que dependen de la cultura. El niño al llegar al proceso de articulación de sonidos claros, reconocidos por la sociedad, continuará el proceso de desarrollo lingüístico que le permitirá expresar significados comprensibles para el contexto en el que se encuentra; cuando éste comienza a desarrollar la habilidad del lenguaje oral tiene la capacidad de analizar lo que habla, pero lo hace de manera inconsciente, ya que, formula hipótesis del cómo se dice y qué significado tiene el concepto que quiere emitir.

Una vez que el niño ha adquirido el lenguaje oral entra en contacto con un nuevo conocimiento, un conocimiento sobre lo que se denomina el lenguaje escrito, mismo que comprende la lectoescritura de la lengua materna, sin embargo, cuando el niño es bilingüe, en este caso los indígenas, la mayoría de ellos sólo desarrollan las destrezas lectoescritoras del español (la segunda lengua) y la lengua indígena queda fuera del ámbito académico, porque es

desvalorizado en el ámbito escolar o se considera como un factor causante del fracaso de la educación escolar.

La educación no sólo comprende el ámbito escolar sino también un contexto social que puede inhibir o favorecer el desarrollo de los individuos y de los grupos sociales, propiciando o no la valorización positiva de sus lenguas, culturas e identidades étnicas, regionales o locales; por esta razón legitimar la diversidad y al mismo tiempo plantear una igualdad en la sociedad y el sistema educativo es condición indispensable para avanzar en la construcción de una educación bilingüe e intercultural de calidad. Si no hay un reconocimiento y respeto por las culturas y sus portadores, será muy difícil que los educandos, los padres de familia y maestros encuentren la motivación necesaria para participar activamente en el proceso educativo.

Indudablemente en los últimos años la importancia de las lenguas ha ido tomando los espacios que le pertenecen, pues el impulso hacia ellas es notable, ya que no sólo existen autores o grupos indígenas que han trabajado arduamente por la lengua, sino que también existe presión internacional para que el Estado responda a una educación bilingüe. Sin embargo podemos preguntarnos ¿qué se hace para que los maestros puedan responder a esta exigencia?

El interés por abordar la gramática didáctica en ayöök se debe a la preocupación por la lengua y el bajo rendimiento que presentan los niños en las comunidades indígenas, en especial por los niños mixes. Por consiguiente, ofrecer una serie de materiales y una buena formación a los docentes que laboran en estas escuelas puede colaborar a mejorar el rendimiento escolar; en este sentido se propone abordar una metodología de reflexión comparada sobre las lenguas para la consulta y la formación de los maestros que trabajan en las aulas con la lengua ayöök y el español. La elección de trabajar con una reflexión comparada es porque responde al hecho, por un lado, de aportar a la construcción de un currículo bilingüe y por otro a que el maestro bilingüe desarrolle la relatividad lingüística necesaria para atender a niños cuya estructura cognitiva está en constante interacción entre dos lenguas; por lo tanto, en el trabajo doy cuenta de los resultados de mi investigación.

Para su presentación lo dividí en dos grandes apartados:

El primer apartado se divide en dos capítulos: la problematización y el marco teórico. El primero plantea algunas ideas sobre el por qué el bajo rendimiento escolar en las escuelas indígenas, ante esta situación cabe preguntarse lo siguiente: ¿por qué se presenta el bajo rendimiento en las escuelas indígenas si en México hay y ha habido políticas bilingües que favorecen la educación bilingüe? Por esta razón, se revisan las políticas educativas hasta encontrar el factor del fracaso y finalmente se define el problema.

En el segundo capítulo se revisan conceptos y categorías para construir una didáctica de la lengua acorde a los objetivos que me propuse. Se aborda la definición de lengua, gramática, gramática didáctica, las teorías de adquisición: conductista e innatista y el concepto de transferencia apropiado a un contexto de educación bilingüe. Estos conceptos son abordados para fundamentar el por qué hacer una gramática didáctica que apoye a la formación docente. En este mismo apartado se aborda la metodología con la que se realizó el análisis de la lengua.

El segundo apartado se divide en seis capítulos:

El primer capítulo muestra un panorama general de la lengua Ayöök: su ubicación geográfica, la familia lingüística a la que pertenece, las variantes dialectales y la situación sociolingüística.

En el capítulo dos vamos encontrar el concepto de la fonología y el capítulo tres el análisis fonológico comparado, ambos capítulos se complementan y los alfabetos.

En el capítulo cuatro y cinco se realiza un análisis en el nivel morfológico de la lengua: género, número y la posesión (pronombres posesivos). Finalmente se presenta el análisis de la morfosintaxis del ayöök y del mixe.

PRIMERA PARTE:

Fundamentación para una gramática didáctica

I.- Problematización

Antecedentes.

Bilingüismo y fracaso escolar.

De acuerdo con el estudio, 'La calidad de la educación básica en México' (2003) elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, las escuelas rurales y sobre todo las escuelas indígenas son las que presentan los más bajos índices de evaluaciones a nivel educativo. El documento afirma que:

Sólo el 1.9 por ciento de los alumnos de escuelas indígenas alcanzan el nivel más alto de competencia en lectura y sólo el 0.4 por ciento lo consigue en matemáticas, frente a 47.6 por ciento y 15 por ciento de los alumnos de escuelas privadas; 14.6 por ciento y 3.6 por ciento en escuelas públicas urbanas; 6.9 por ciento y 1.6 por ciento en rurales, y 5.5 por ciento y 0.9 por ciento en los cursos comunitarios... Estos resultados educativos confirman así la gravedad del rezago de las poblaciones indígenas del país, que otros indicadores han señalado" (INNE; 2004)

Esto lleva a plantear la misma pregunta abordada por Cummins (2005) en su libro *Lenguaje, Poder y Pedagogía: ¿por qué los grupos minorizados presentan los más bajos índices de rendimiento escolar?*

En junio de 1998, en Estados Unidos, un grupo de políticos conservadores planteó que la educación bilingüe era un impedimento para los alumnos, sostenían que la educación bilingüe o programas bilingües desfavorecían tanto el acceso al inglés como el progreso académico de los estudiantes y esto perjudicaba el futuro económico del sujeto. Sin embargo, había otro grupo de políticos que defendían la educación bilingüe, ellos sostenían que "[...] la enseñanza en L1 en los primeros grados era necesaria para garantizar que los alumnos comprendieran los contenidos académicos y tuvieran una experiencia satisfactoria del principio de su escolaridad" (Cummins Jim; 2005).

Esta situación llevó a Cummins a realizar investigaciones lingüísticas y cognitivas para identificar la causa del bajo rendimiento de los estudiantes bilingües. Los estudios manifestaron una relación positiva entre el bilingüismo aditivo, el progreso lingüístico y cognitivo o académico de los estudiantes minorizados; demostraron que los bilingües tienen una mayor capacidad de abstracción y ventajas para aprender otros idiomas, que los estudiantes bilingües con sus dos lenguas pueden tener un buen desarrollo académico e intelectual, de la misma manera, cuando el niño bilingüe desarrolla la lectoescritura en ambos idiomas puede reforzar su desarrollo cognitivo, lingüístico y académico.

El Bilingüismo aditivo "alude a una forma de bilingüismo que se produce cuando los estudiantes añaden una segunda lengua a su instrumental intelectual, mientras continúan desarrollándose conceptual y académicamente en su lengua materna (Cummins Jim; 2005). En concreto, el bilingüismo aditivo da ventajas al estudiante al sumar competencias lingüísticas que ya posee cuando entra en contacto con una segunda lengua. En cambio, cuando el estudiante bilingüe no sigue un desarrollo en su lengua materna y entra en contacto con la segunda lengua, disminuye su capacidad para comprender y entender una enseñanza cada vez más compleja y un desarrollo académico sofisticado. Por consiguiente, hay que hacer hincapié en la enseñanza y en el desarrollo de la lectoescritura en ambas lenguas (bilingüismo equilibrado). Quienes empiezan a aprender una segunda lengua y no continúan desarrollando la L1 pueden caer en un bilingüismo sustractivo que significa restar competencias lingüísticas a las que ya poseía el estudiante al incorporar una segunda lengua.

Las ventajas conversacionales y académicas del bilingüismo aditivo ayudan a los estudiantes a mantener su L1 mientras aprenden el inglés y apoyan a que los alumnos desarrollen sus recursos intelectuales en ambas lenguas. Esta perspectiva nos lleva a lo que Cummins propone:

En la medida en que la enseñanza de Lx sea eficaz para promover el dominio de Lx, se producirá la transferencia de este dominio a Ly siempre que haya un contacto suficiente en Ly (sea en la escuela o en el contorno) y una motivación suficiente para aprender Ly. (Cummins Jim; 2005)

Cummins añade que es necesario reconocer que las relaciones humanas están presentes en la vida escolar, que es un punto de partida para comprender por qué los estudiantes se comprometen en el terreno académico o, de lo contrario, lo abandonan, ya que muchas veces va a depender de las relaciones humanas la confianza o desconfianza que se transmita en el alumno (Cummins Jim; 2005).

La cuestión de observar las relaciones que existen en las comunidades dominantes y las subordinadas en la sociedad y cómo influyen en el medio escolar, es examinar que el éxito o fracaso escolar de los alumnos de culturas diferentes, responde a un estatus de poder de las comunidades dominantes. Como es bien sabido, los que fracasan en el terreno académico son los individuos que pertenecen a las comunidades subordinadas, discriminados dentro de la sociedad dominante, esta discriminación fomenta inseguridad, negación de la identidad, abandono del terreno académico, entre otras consecuencias fatales que se puedan presentar en un individuo. Aunada a esta situación, el estado también colabora con su poder de asimilar e integrar a las culturas diferentes participando en las decisiones educativas, para exigir que los grupos subordinados nieguen su identidad cultural y su idioma como condición necesaria para el éxito en la sociedad nacional.

Las estructuras educativas apuntan a la organización de las escuelas en un sentido extenso que abarca las normas, políticas, programas, currículum y evaluación, que por regla general, responden a los valores y prioridades de la sociedad dominante, sin importar las necesidades de la sociedad subordinada. Es decir, las interacciones, si se puede decir así, entre los educadores, estudiantes y comunidades no son neutras, ya que responden a las relaciones coercitivas de poder o promueven relaciones colaborativas de poder, con el fin de eliminar la cultura y la lengua de los estudiantes minorizados.

Lejos de culpar a la educación Bilingüe por el retraso escolar, más bien, han sido las políticas educativas las que han impedido obtener un aprendizaje significativo, por esto, Cummins concluye con los estudios que realizó en Estados Unidos, que se necesita una política educativa que favorezca la educación bilingüe en las escuelas, es decir, una política educativa bilingüe, que parta de las necesidades de los estudiantes que están aprendiendo inglés (Cummins Jim; 2005). Donde se negocien las interacciones entre educadores y

estudiantes, se desarrollen las destrezas lectoescritoras de los estudiantes en L1 y se fomente el orgullo de los alumnos por su herencia cultural y lingüística, de igual manera, el orgullo por su lengua materna y su competencia; donde los padres (que quizá hablen o no el inglés) formen parte del programa bilingüe, ya que facilitará la comunicación entre el maestro, alumno y padres de familia.

Ante todo, Cummins señala que la educación bilingüe debe adoptar una orientación transformadora/intercultural de la enseñanza que se oponga al funcionamiento de las relaciones coercitivas de poder. De la misma manera, que los docentes conozcan bien su papel como maestros bilingües y que estimulen a sus alumnos a que desarrollen las destrezas de lectoescritura en su L1, no sólo en un sentido estricto, sino que cuestionen el discurso coercitivo de la sociedad dominante que proclama que “el bilingüismo cierra puertas” y “la educación monolingüe abre puertas hacia el ancho mundo”. Por tanto, Cummins concluye, que se necesita de una política bilingüe que favorezca las necesidades de los alumnos minorizados para evitar el bajo rendimiento escolar y esté al nivel de los demás niños monolingües y que la educación bilingüe o el bilingüismo no son los causantes del bajo rendimiento académico de los alumnos bilingües, sino, la ausencia de programas bilingües eficaces que respondan a una educación bilingüe, así como la falta de formación de maestros bilingües con titulación profesional.

Ahora bien, podemos preguntarnos: ¿por qué si en México hay y ha habido políticas bilingües, los grupos minorizados siguen presentando los más bajos índices de rendimiento escolar? Para responder a este cuestionamiento necesitamos conocer las diferentes perspectivas que tienen estas políticas y como han funcionado en la práctica educativa.

Políticas educativas y modelos bilingües en México

A partir de querer incorporar al indígena a la nación mexicana, el estado se ha preocupado por desarrollar cuatro políticas educativas en nuestro país que son: asimilacionista o de incorporación, integración, bilingüe bicultural e intercultural bilingüe y cada una de estas políticas cuenta con un modelo bilingüe.

Política asimilacionista o de incorporación

La tendencia de incorporar al indígena a la sociedad mexicana a través de la escuela, surge después de la revolución de 1910, con la política de asimilación (negación jurídica de los indígenas). Una de las preocupaciones principales de esta política era seguir unificando a la sociedad mexicana, es decir, incorporar al indígena a una sola nación y colocar el idioma español en el centro de un programa escolar básico, que ayudara a sacar a los indígenas de sus comunidades cerradas para llevarlos a una sociedad nacional abierta. Su propósito esencial fue: “enseñar, principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética” (Vázquez; 1979: 107).

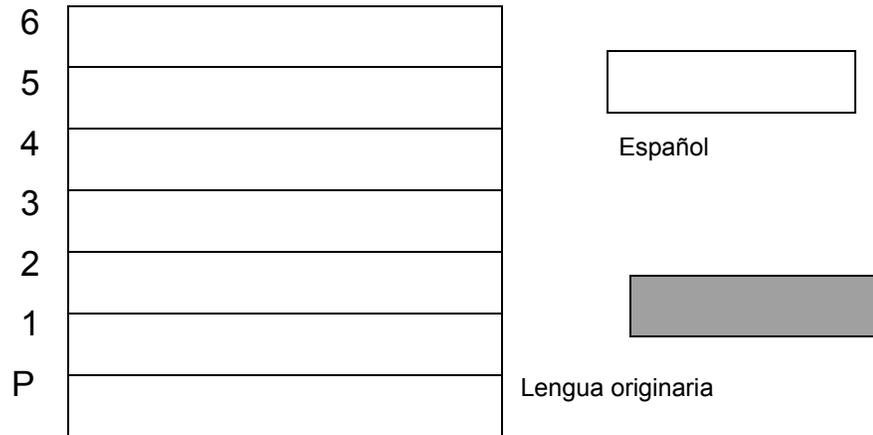
A partir de 1921 desaparece el Porfiriato surge un nuevo estado y se funda la Secretaría de Educación Pública, por José Vasconcelos. La SEP se hace responsable de la educación de todos los ciudadanos con la finalidad de que nadie se quedará sin educación: mestizos e indígenas, y promueve un nuevo modelo de incorporación cultural, ya que “las lenguas vernáculas debían ser exterminadas y sustituidas por el idioma español. Vasconcelos sostenía que el indio no tenía un estándar civilizado común a todos los miembros de su raza; por lo tanto, el indio debería ser obligado a reconocer la victoria del espíritu español en el lenguaje” (Heath; 1986: 139). Por esta razón, la SEP suponía que los pueblos indígenas debían ser incorporados a la nación para fortalecer la cultura “civilizada”, para conseguirlo se crean las misiones culturales en 1923, con la meta de “velar por la preparación académica y profesional de los maestros en servicio”. Para ello entra en vigor el modelo de *sumersión total*: enfocada a niños que dominan una lengua originaria para adquirir el español. Con una orientación cultural monoculturalista, porque la L1 (lengua indígena) es considerada como un obstáculo para el aprendizaje del español.

Características

- Solamente se usa la L2 (español) y se prohíbe la L1 (lengua indígena)
- Sumersión total en español.

- Nada en L1 (lengua indígena).
- Bilingüismo sustractivo violento.

Cuadro 1. Sumersión total



(Meyer Lois; 2005)

En 1927 Moisés Sáenz, como subsecretario de educación, impulsa un modelo diferente con el proyecto de misión cultural a partir de su visita a regiones indígenas de los estados de Puebla, Oaxaca y San Luís Potosí. En este recorrido, Sáenz “se aterró ante la incapacidad de los maestros rurales para comprender a sus alumnos o enseñarles el español. En una escuela de cincuenta y seis alumnos, Sáenz encontró sólo once que supieran leer. Al maestro le había parecido más fácil enseñarles bailes y jardinería que las bases de la lectura y escritura” (Heath, 1986: 153). Con esta experiencia vivida Sáenz comprendió la importancia de la primera lengua del niño (lengua materna) y cambió su forma de ver la educación. Se convenció que continuar este tipo de enseñanza era demasiado peligroso y que provocaría un conflicto entre el maestro y el alumno. Este hecho motivo a repensar en un nuevo modelo educativo para lograr la castellanización y se conoció como *modelo de sumersión relativa*.

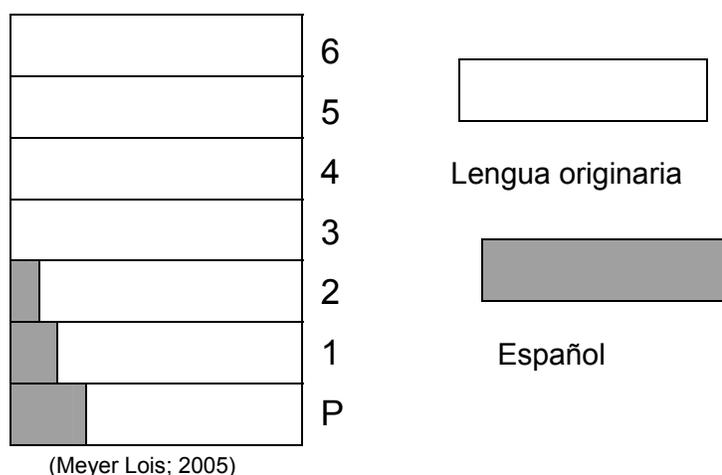
El modelo de sumersión relativa estaba enfocado a niños que dominaban una lengua originaria para adquirir el español. Este modelo tenía

una orientación cultural monoculturalista al grado de reconocer al multiculturalismo como un obstáculo, pero la L1 es tolerada con la finalidad de adquirir la segunda lengua (el español).

Características

- Se permite la enseñanza en la L1 en los primeros años para pasar a la L2 como lengua oficial.
- Bilingüismo sustractivo
- Incorporar al indígena a la sociedad mexicana

Cuadro 2. Sumersión relativa



Política de integración

Esta política puede ubicarse de los años treinta hasta los setenta con altibajos, los que dependen del interés del estado en turno hacia los pueblos indígenas. Esta política consistía “en la integración del indio a la sociedad nacional con todo y su bagaje cultural, proporcionándole los instrumentos de la civilización necesarios para su articulación dentro de una sociedad moderna (Aguirre Beltrán; 1976:27).

Las acciones de esta política no sólo fueron educativas sino también se comenzó a contemplar la situación económica: integrar a los indígenas en la estructura socio-económica, pero no podían participar en la estructura social. Esta política pretendía desarrollar una línea de acción en dos vías: lo indio y lo

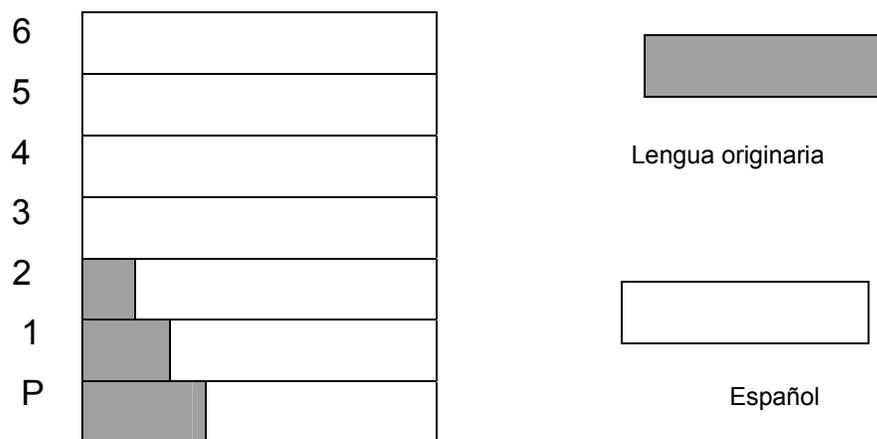
nacional tenían que unirse para aprender uno de otro, es decir, tomar en cuenta la cultura y la lengua del indígena para integrarlo a la nación.

Los proyectos y las perspectivas que se tenían durante la política integracionista, evidentemente manifestaron cambios no sólo en la castellanización, sino también en aprender dos lenguas; a este cambio se le llamo *Transición*. *El modelo de transición* se basó en la educación bilingüe transicional que consistía en la utilización de la lengua indígena para pasar a la lengua oficial (español). Esto da pie a un modelo de *Transición sistemática* enfocada a niños que dominan la lengua originaria para adquirir el español como lengua oficial, con orientación monoculturalista porque la lengua originaria se utiliza como un instrumento para llegar a la alfabetización temprana para pasar después a la L2.

Características

- Conservación de la L1 para ciertas habilidades para transitar posteriormente a la L2.
- Se utiliza la L1 como instrumento subordinado
- Bilingüismo de transición
- Bilingüismo sustractivo

Cuadro 3. Transición sistemática



(Meyer Lois; 2005)

Política bilingüe bicultural

La propuesta de Educación Bilingüe Bicultural se ubica temporalmente de 1978 a 1989. El discurso proponía el desarrollo de las lenguas y las culturas indígenas en la lengua del niño y en español para lograr el respeto frente a la diversidad cultural. El objetivo de la educación bilingüe bicultural consistía en:

- Respetar la lengua materna y enseñar una segunda lengua (el español)
- Respetar la cultura propia del niño y aprender la cultura ajena.
- Crear programas de lectoescritura en la lengua materna.

Por tal motivo se proponen modelos de preservación de la lengua originaria, entre ellos los modelos de Equilibrio y el modelo de revitalización.

El modelo de equilibrio está enfocado a niños indígenas dominantes de la lengua originaria, con una orientación Bicultural y Bilingüe; considerando que los indígenas sufren discriminación y subordinación sistemática de asimetría estructural. El modelo bilingüe equilibrado mejora las oportunidades para presentar un modelo que muestra en su énfasis el uso de la lengua originaria, y la presencia que tiene la cultura dominante y la lengua castellana en la vida de los estudiantes indígenas (Meyer Lois; 2005).

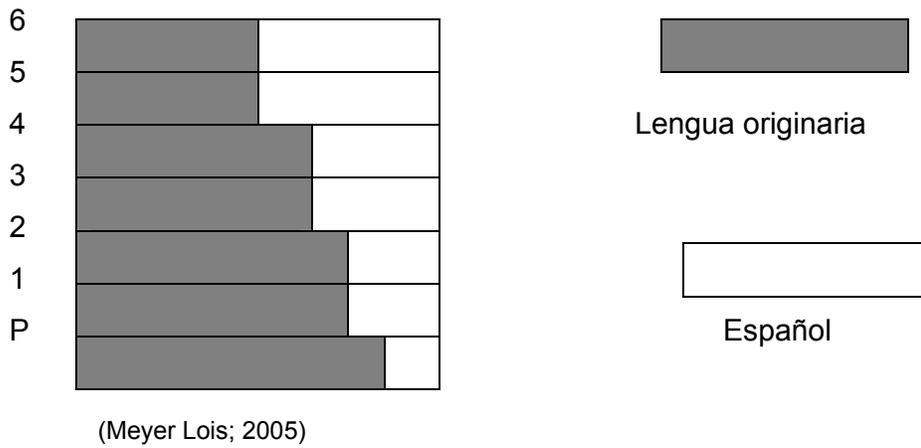
El modelo de revitalización está dirigido a niños indígenas dominantes del español. Con orientación Cultural Pluriculturalista. Considerando la necesidad de responder a la pérdida de competencia en la lengua originaria de sus estudiantes, empleando estrategias de segunda lengua para revitalizar el uso y desarrollo de la lengua indígena (Meyer Lois; 2005).

Modelo de equilibrio

Características

- Instrucción sistemática de manera académica en la L1 y en la L2.
- Bilingüismo aditivo
- Modelo de 50% y 50%.
- Bilingüismo pleno enriquecedor.

Cuadro 4. Modelo de Equilibrio

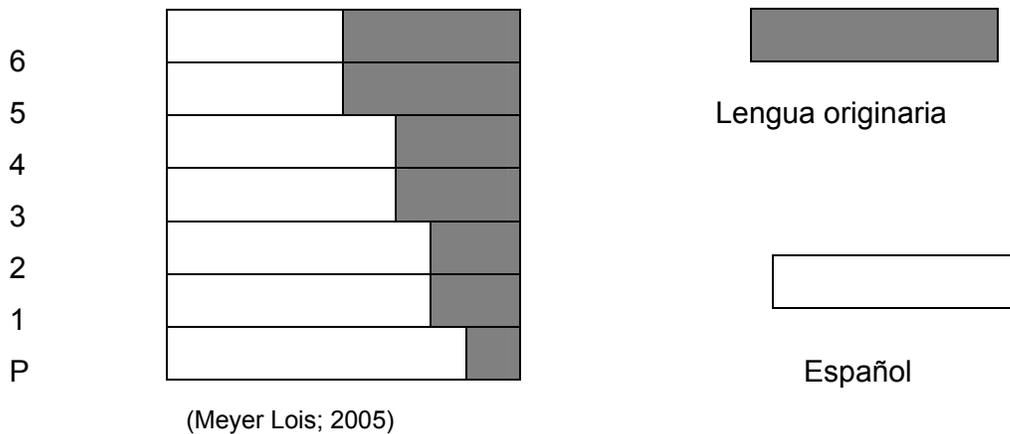


Modelo de equilibrio

Características

- Instrucción sistemática de materias académicas en L2 y L1
- Bilingüismo aditivo
- Bilingüismo enriquecedor

Cuadro 5. Modelo de Revitalización



La política bilingüe bicultural pretendía proporcionar al educando capacidades en dos culturas por intermedio de dos lenguas, L1 y L2, con esto se esperaba alcanzar la igualdad de los sujetos, el entendimiento y el orgullo

por las culturas originarias, así como la posibilidad de orientarse en la segunda lengua con seguridad y consciencia de sí mismo.

Política Intercultural Bilingüe

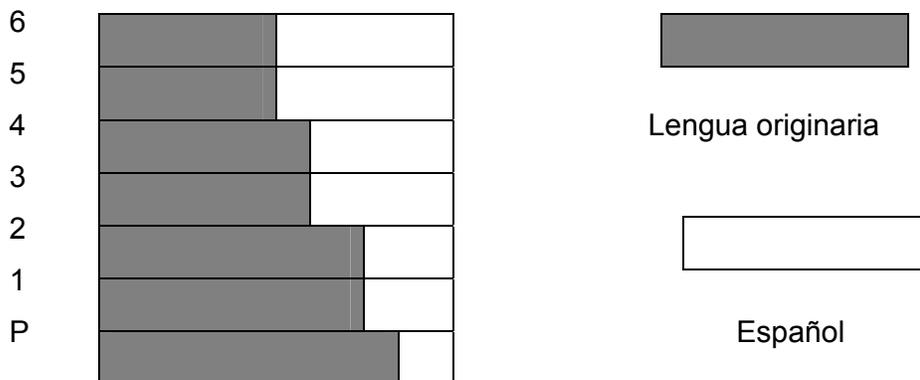
En 1999 se propone una nueva educación Indígena Intercultural Bilingüe basada en los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas, se reconocen las deficiencias de la educación en las zonas indígenas, por esta razón, los Lineamientos Generales y la política intercultural bilingüe promueve la interacción cultural, respeto y tolerancia de las culturas (DGEI, SEP; 1999).

Es necesario mencionar que la política Intercultural Bilingüe sigue manteniendo los programas de preservación de la lengua originaria que responden a los modelos de equilibrio y de revitalización, además propone un nuevo modelo de inmersión en lengua originaria, enfocada a niños mestizos monolingües del español, con orientación cultural Pluriculturalista, modelo exitosa en Canadá (Meyer Lois; 2005).

Características

- Instrucción sistemática de materias académicas en L1 y L2.
- La L1 es un instrumento secundario.
- El español es la L1 y la lengua originaria como la L2
- Bilingüismo aditivo.

Cuadro 6. Modelo de Inmersión



(Meyer Lois; 2005)

Con el modelo de inmersión los estudiantes adquieren una competencia muy avanzada en todas las habilidades de su L2 (La L1 de los mestizos es utilizada en el ámbito académico como en la L2).

Factores del fracaso escolar en México

Una vez revisadas las políticas educativas podemos afirmar que la política actual propicia la educación bilingüe y para que esta no quede nula, 13 de marzo de 2003, se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, ley que se respalda con el artículo segundo de la Constitución Política de Los Estados Unidos y con la reforma a la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley General de Educación

Por lo tanto la escuela tiene la obligación de impartir una educación bilingüe que responda a las necesidades del niño indígena y si el caso fuera lo contrario, el sujeto tiene derecho a exigir una educación bilingüe como esta estipulada en el artículo 3°, donde enuncia que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación [...] (sin excepción alguna). Y además [...] será obligatoria, [...] democrático [...], [...] laica [...] y [...] gratuita (Constitución Política). Pero también debe “garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior. [...] (Constitución Política: Art. 2°) y además “la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización tendrá el reconocimiento de validez oficial de estudios [...]. Y Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de las lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español. (Art. 7° Ley General de Educación).

Por consiguiente los derechos responden a las necesidades de las lenguas indígenas y el trato que tienen dentro de las instituciones del país, y algo muy importante, obliga a las escuelas a enseñar en la lengua originaria y descartar la idea que la L1 es un medio para la adquisición de la L2.

Desde el planteamiento que hacen las leyes educativas, lingüísticas y nacionales y con lo que aporta Cummins la educación bilingüe es elemental en

el proceso educativo y no es la causante del bajo rendimiento escolar, sino otros factores son los que contribuyen con el bajo rendimiento escolar en las comunidades indígenas.

Una de ellas es el rechazado o la discriminación de los niños indígenas, porque reciben ciertos estereotipos como: “burro”, “no sabe”, “el indio”, “el fracasado”, entre otros, lo que perjudica el autoestima del niño. Cuando el niño es calificado de esta manera, perjudica su rendimiento escolar y la relación que puede tener con los demás; esto significa que el niño puede desertar en la escuela y creer que es un fracasado, incapaz de seguir adelante y negar que sea un individuo que tiene un pensamiento y una lengua diferente que lo hace diferente a los otros.

Otra de las cuestiones que hay en el país es que la educación bilingüe solamente esta enfocada al medio indígena y no es una educación para todos. México es un país con alta migración porque en las escuelas públicas encontramos un alto porcentaje de niños inmigrantes, en su mayoría niños indígenas, que por ciertas razones que enfrentan sus padres se ven en la necesidad de llegar a trabajar en las ciudades y mandar a sus hijos a las escuelas, donde la enseñanza es totalmente monolingüe en español; en estos contextos el niño se encuentra en una situación más complicada, por la interacción social que tiene el niño dentro de la institución, el tipo de enseñanza a la que no esta acostumbrado, a los estereotipos que pueda tener, al sometimiento de la sociedad, el estilo de vida, etc. estos y otros factores más pueden manifestar el bajo rendimiento escolar.

Pero el factor que más influye en el bajo rendimiento escolar es que a pesar de haber una política enfocada a la educación bilingüe, los maestros no tienen una formación o los maestros son monolingües en español y la enseñanza es difícil de comprender. En varias ocasiones el maestro es el único hablante de español y los niños son totalmente monolingües en su lengua indígena (mixe, zapoteco, chinanteco, tlapaneco, etc.). La falta de preparación de los maestros que atienden en las comunidades indígenas, hace que no fomenten el desarrollo de la L1 y L2, la valorización de las lenguas indígenas ya que el maestro no cuenta con los medios adecuados para enfrentarse a una educación indígena, muchos de ellos solamente llegan a un nivel medio superior y con un curso de capacitación. Sin embargo, son considerados como

maestros capaces de estar frente a un grupo de niños que comienzan con una etapa muy importante de su vida.

Es evidente que la educación inicial del niño es la base fundamental de toda su educación, tanto conversacional como académica, en esta etapa el niño comienza a plantearse cuestionamientos e hipótesis para tratar de comprender lo que aprende. En términos generales, los docentes que están laborando en medios indígenas no tienen la suficiente formación de un maestro bilingüe. “El IFIE advierte la falta de competencias de los docentes indígenas para el desempeño de su labor, pues afirma que el 53,75% del profesorado carece de formación profesional, y la formación que recibe el resto no es congruente con las demandas de una educación Intercultural” Bilingüe (UNESCO; 2005:457). Por consiguiente, los docentes de las comunidades indígenas no poseen la competencia profesional básica para brindar una mejor intervención pedagógica y didáctica. “Casos relevantes son el de las habilidades básicas en la lectoescritura en lengua indígena y las deficiencias en las estrategias didácticas para favorecer el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y el español” (UNESCO; 2005:457). La falta de competencia profesional impide el desarrollo de un conocimiento significativo en el niño bilingüe.

A pesar de existir políticas educativas muchas veces son desconocidas por los mismos docentes indígenas, incluso, desconocen el significado de la educación bilingüe, ya que muchos maestros trabajan en escuelas federales que se encuentran en los pueblos indígenas: tal es el caso de la escuela federal Minerva de Totontepec, Mixe; pero que decir de los maestros que trabajan en escuelas bilingües y en escuelas multigrados, a pesar de los cursos o seminarios que les imparten y el concepto que tienen de lo que es una educación bilingüe la mayoría de ellos desconoce como llevarlo a la práctica, porque el docente no tiene una *formación bilingüe*.

Una formación bilingüe que se acompañe de un currículum bilingüe donde se aborden materias lingüísticas y no lingüísticas de la L1 como en L2; con la finalidad de desarrollar destrezas cognitivas y lingüísticas en las dos lenguas. Por lo tanto, un currículum bilingüe es un documento que aborda los contenidos de las materias lingüísticas y materias no lingüísticas tanto en L1 como de la L2 del sujeto, con el propósito de que el sujeto conozca, reflexione

y use ambas lenguas. De la misma manera, incluir materiales didácticos y actividades que propicien el desarrollo de habilidades, conocimientos, valores, expresiones, entre otros; de ambas lenguas. Por consiguiente es importante analizar desde qué enfoque esta dirigida la educación, para obtener respuesta a esta cuestión; tenemos que empezar por revisar los diferentes currículos que existen para crear un currículum que responda desde la educación bilingüe, formando futuros maestros que se dediquen a la educación y tomen conciencia del significado de educación bilingüe, de tal manera que, la política se acompañe de un currículum bilingüe para el desarrollo de una formación docente.

Definición del problema

Cuando hablamos de materias lingüísticas son aquellos contenidos que tratan prácticamente del estudio de la lengua, es decir, del análisis y reflexión de la o las lenguas que habla un sujeto. Ésta va de la fonología (sonidos) pasando por la estructura, la sintaxis (oraciones) hasta los discursos de la lengua, esto quiere decir que no basta que el sujeto hable la lengua, sino que conozca la complejidad como está estructurada su lengua materna y la que tiene como segunda lengua (María del Mar; 2006).

Las materias no lingüísticas se refiere a las materias que abordan contenidos como las matemáticas, ciencias naturales, civismo, artística, medicina, etc. que reflejan conocimientos y saberes culturales que se manejan en ambas culturas. Las materias no lingüísticas favorecen el aprendizaje de la lengua, tanto en la lengua materna y en la segunda lengua. “[...] Con respecto al aprendizaje de las disciplinas de las materias no lingüísticas podemos destacar que el uso de la lengua materna es importante para adquirir conocimientos en una disciplina, pero el empleo de una segunda lengua vehicular, supone una doble vía entre el lenguaje y el pensamiento, entre las palabras y los conceptos y sus relaciones [...]” (María del Mar; 2006:154), esta duplicidad incide de manera positiva en el proceso de abstracción y en la construcción del conocimiento. La disciplina lingüística tiene que ir acompañada de la disciplina no lingüísticas en el desarrollo del conocimiento

educativo porque ambas hacen que el conocimiento sea significativo, es decir, no puedes enseñar la estructura de la lengua sin adentrarte a los conocimientos de la comunidad en la que esta forjada la cultura – lengua y cosmovisión constituyen el patrimonio cultural de los pueblos indígenas.

Por último, para abordar los diferentes contenidos bilingües se tiene que definir qué contenidos se enseñarán en la L1 y en la L2 de acuerdo al nivel de escolaridad en que se encuentre el sujeto.

Con una política bilingüe, un currículum bilingüe y con una formación bilingüe, los maestros que trabajan en escuela indígenas tendrán herramientas necesarias para desarrollar una enseñanza aprendizaje pertinente. Un currículum bilingüe abierto que aborde contenidos de la primera lengua y de la segunda lengua, con el propósito de responder a las necesidades básicas de los pueblos indígenas y no indígenas de la población mexicana. Ahora bien, la pregunta que surge es ¿Con qué materiales cuentan los docentes para llevar a cabo esta tarea? Y más específico, ¿con qué materiales cuenta el maestro mixe para formarse en el conocimiento de la lengua ayöök?

La situación de los mixes es un poco complicada porque aún no se ha llegado a una convención de los alfabetos. La academia de la PETAKA encabezada por el lingüista Juan Carlos Reyes (2005), propone que los alófonos del ayöök no se deberían escribir porque es un proceso de sonorización que sufre los fonemas cuando se encuentran en vocales, tal es el caso del fonema /p/ que su alófono es la [b]. La academia de la BODEGA dirigida por la lingüista Margarita Melania (2005), propone que la lengua ayöök se debiera escribir los fonemas que se pronuncian sin importar si son alófonos o no de la lengua (SERVICIOS AL PUEBLO MIXE, PETAKA).

En la investigación encontré algunos materiales que pueden servir para la enseñanza de la lengua ayöök como primera lengua, esto materiales son diversos y tienen diferentes funciones. Entre los materiales que localicé, libros y diccionarios de gramática descriptiva y prescriptiva, tesis de gramática, tesis y libros de la política de la lengua, libros de vocabulario, cancioneros y revistas de vocabularios, CDS en mixe, videos de vocabularios en mixe, entre otras cosas.

Uno de los materiales o recursos con que cuenta el maestro en la escuela para la enseñanza en la lengua mixe, es el libro de texto gratuito de la

lengua ayöök que reparte la DGEI. Libro traducido del español al mixe en una sola variante y con una visión diferente al contexto mixe.

Los libros y diccionarios que contienen vocabularios sin imágenes pueden ser útiles para aquellas personas que saben leer y escribir en mixe, pero no los considero como una herramienta que facilite el aprendizaje de la lectoescritura en una persona hablante de mixe que no sabe leer y escribir, porque aun no sabe asociar el sonido a las grafías, principalmente si se trata de vocales exclusivas del mixe. De igual manera, los vocabularios que contienen imágenes o palabras en español, son materiales que no propician el desarrollo de las habilidades cognitivas, sino la memorización de la palabra escrita.

Los cancioneros, los CDs, los videos entre otros, pueden ser un material bueno para la enseñanza de una segunda lengua, es decir para las personas que quieran aprender el mixe como segunda lengua.

Los lingüistas, mixes o no, han procurado hacer investigaciones para estudiar la gramática mixe. La mayoría de los libros y tesis proponen una gramática descriptiva más que prescriptiva, es el caso del vocabulario y gramática mixe de Totontepec del ILV, elaborado por el lingüista norteamericano Alvino Reyes; y el vocabulario de Totontepec editado por el ILV, elaborado por el lingüista Mariano Silva. Sólo el lingüista Juan Carlos Reyes, originario de la comunidad de Alotepec, Mixe, ha tratado de proponer una gramática prescriptiva: gramática que propone reglas o normas de cómo debe escribirse la lengua mixe. Ahora bien, revisando las gramáticas puedo afirmar que son complejas para aquellas personas que no tienen una formación avanzada en lingüística. Y a la vez pueden ser confusas por su gran complejidad, pero podrían ser muy útiles en la formación de maestros o en las escuelas, si éstas fueran más didácticas para su comprensión. Estos materiales pueden ser buenos si se tienen conocimientos previos de lingüística, o si la persona sabe leer y escribir, pero no pueden ser un buen material didáctico para la enseñanza de la lectoescritura.

Existe una tesis de mixe elaborada por la licenciada Rosario Santos Martínez (2008), tesis en la que se propone la enseñanza de la lectoescritura mediante la transferencia de competencias lingüísticas, la considero interesante porque propone un análisis fonológico comparado con una

aplicación didáctica del ayöök y del español. Es un material muy didáctico para la formación del docente para enseñar la lectoescritura en la lengua mixe como en español, pero la autora sólo desarrolla el análisis comparado de la fonología.

Sin embargo no hay materiales para la reflexión sobre la lengua y que se presenten de forma didáctica, de manera tal, que lleven a los hablantes a reflexionar sobre la lengua que hablan. Esta carencia imposibilita la formación de los docentes para que desarrollen un currículum bilingüe. Ante esta situación que se presenta, se necesita de una gramática didáctica donde se le proporcione al maestro una metodología para analizar y reflexionar la L1 como en la L2. Llevando al maestro a un mejor entendimiento de la lengua ayöök y del español, así como, en la enseñanza de las materias no lingüísticas del mixe y del español.

Observando la realidad de la formación docente, me propongo a elaborar una metodología que favorezca y tenga como pilar la formación docente para la reflexión sobre la lengua ayöök. Una metodología donde se tome en cuenta el curso de la estructura de las lenguas que se enseñan, tanto para definir contenidos lingüísticos como para determinar los recursos con que se cuenta a la hora de diseñar los programas de las materias no lingüísticas.

Para llevar a cabo este objetivo propongo:

1. Definir una gramática didáctica
2. Un análisis comparado de la fonología en la lengua ayöök y la del español.
3. Revisar los alfabetos del ayöök y del español.
4. Un análisis comparado de los nombres y verbos del ayöök y del español.
5. Un análisis y reflexión de las formas estructurales del enunciado del ayöök y del español.

Todo esto con la finalidad de construir una gramática didáctica a través de la reflexión y el análisis de la L1 y de la L2. Propiciando una estrategia metodológica para concientizar al sujeto.

II. Marco teórico

La Lengua

El hombre es un ser social por naturaleza. Vive dentro de una sociedad con otros hombres, donde tiene la necesidad de relacionarse con los demás, de caminar con otros, de divertirse con otros, trabajar con otros, apoyarse con otros y nunca se encuentra separado de los demás seres humanos; esto significa que vivimos en sociedad. Pero vivir en sociedad no solamente es caminar con la persona o estar cerca de una persona, sino que esa relación que existe con la sociedad es gracias a la comunicación.

Comunicar es expresar nuestro sentir, nuestro pensar, nuestro deseo y la forma de ver al mundo. La comunicación más importante y la más practicable es el habla, porque todo hombre siente la necesidad de comunicarse con los demás, siendo el lenguaje el principal vínculo de unión entre los diversos componentes de los grupos humanos. Este lenguaje, que constituye el medio natural de expresar los pensamientos y sentimientos puede ser inarticulado, mímico (gestos) o articulado (palabras, oraciones o frases). El hombre tiene una capacidad de inteligencia para entender y dar sentido a las cosas, así como adaptarse a las situaciones del lenguaje con otras sociedades a las que no pertenece.

La capacidad humana de comunicarse, a diferencia de los animales, es que cuenta con el lenguaje articulado. Solamente el hombre es capaz de utilizar órganos –pulmones, garganta, boca y nariz- la comunicación más completa que se conoce. Mediante los órganos podemos combinar una serie de sonidos articulados en conjuntos de forma y extensión muy variada, que es capaz de comunicarlo todo. Con ello podemos afirmar que el lenguaje hablado es un medio de comunicación en que las señales son sonoras. Esto significa, que los sonidos articulados o también llamados fonos se producen a través de la boca, la garganta y la nariz aprovechando el aire espirado por los pulmones.

Los sonidos no son significativos, solamente, cuando los hablantes le dan un significado a los sonidos articulados para determinar una lengua y estas se combinan para formar palabras, palabras que en nuestro hablar cotidiano

son unidades más pequeñas y separables dotadas de significado, a esta se le llama input primario. Así pues, la humanidad se comunica entre sí mediante la emisión de fonemas (sonidos articulados propios de una lengua).

Ahora bien, aunque para todos los hombres el lenguaje sea lo mismo, mediante la emisión de fonos sonoros, no todos lo emplean de la misma manera, sino que cada uno recurre a un sistema especial y propio de expresión. Este sistema diferente o particular de cada una de las comunidades humanas se llama lengua, o también idioma (Manuel Seco; 1989).

La lengua es un conjunto de signos del lenguaje particulares utilizados por un grupo humano para comunicarse. Los fonemas, las palabras y las frases que emplea un francés son diferentes a las que emplea un japonés, y en el caso de las comunidades indígenas, también tienen una lengua que los hacen diferentes, un mixe de un zapoteco o un náhuatl de un tlapaneco. Esos signos de lenguaje que emplea un francés, un japonés, un mexicano, un mixe, entre otros, caracterizan a un grupo de los demás grupos humanos.

Hay muchas personas que hablan más de una lengua diferente, pero dentro de todas esas lenguas hay una que es suya, que es la primera que aprendieron. Y esa primera lengua que tienen se le conoce como "*lengua materna*" (Manuel Seco; 1989).

A través de la lengua cada hombre o mujer conoce su mundo, las cosas que existen y las cosas que ocurren. Por medio de la lengua podemos tener un conocimiento de los nombres de las cosas, es decir, por la palabra podemos saber el significado y el significante de las cosas y distinguirlas de las otras, por las palabras que nombran las cosas, podemos pensar relaciones entre unas cosas y otras, lo que permite que el hombre pueda razonar. La lengua es por lo tanto, el principal auxiliar del pensamiento humano. Por consiguiente, el hombre conoce bien su lengua y sabe usarla, es decir, dominar bien la lengua de manera cognitiva como expresiva, no basta que la hable sino que conozca con profundidad la lengua tanto de manera hablada como escrita.

Como se dijo anteriormente, la lengua es un sistema de signos que todos aceptan como medio de comunicación, la utilización de estos signos que los hablantes utilizan es por medio del habla. Entonces podemos definir, que no es lo mismo, lengua que habla. Porque la lengua es un modelo ideal y el habla es lo que hablamos. Sin embargo, las dos cosas no son distintas o separadas,

sino que la una conlleva a la otra, porque si no existiera la lengua no existiría el uso que cada hablante hace de ella. Por ejemplo; un juego de básquetbol necesita de jugadores, entonces si no hay jugadores el juego no significaría nada; el juego de básquetbol tiene reglas y las reglas no significarían nada si los jugadores no están dispuestos a poner en práctica dicho reglamento, pero, al mismo tiempo, esos jugadores no podrían jugar dicho deporte si no existiera un reglamento. De la misma forma la lengua y el habla se caracterizan, porque la lengua se rige bajo un conjunto de reglamentos y normas para que un sujeto pueda comunicarse con los demás y el habla responde a las reglas del juego, de la comunicación humana, entonces, para lograr entrar al juego de la comunicación, se necesita conocer o poseer un capital de palabras y una serie de reglas de la lengua que lleve al hombre a un desarrollo del lenguaje y a estas características se le conoce como sistemas de signos que rigen a la lengua. Así como todo juego tiene sus reglas o normas, la lengua también tiene reglas y normas dentro de la comunicación humana.

La gramática

Ahora que hemos visto la diferencia entre lo que es la lengua y lo que es el habla, podemos decir que ambas tienen reglas. Estas reglas se pueden analizar y enriquecerse mediante un estudio directo de la lengua. Así como hay reglas en un juego de ajedrez o en un juego de básquetbol, la lengua es también un juego de sonidos articulados y palabras que utiliza el hombre para expresarse, pero, el hombre tiene que saber esas reglas del juego para poder hacer contacto con la lengua. Por ejemplo, una persona cuando aprende otra lengua no sólo lo hace por medio de la conversación, sino que se apoya con discos, diccionarios, películas, entre otros, pero, no sólo nos dan las piezas sino también las reglas del juego (gramática descriptiva) para saber cómo utilizar esas piezas. Pero la pregunta que surge es ¿con la lengua materna sucede lo mismo? Con la primera lengua no sucede lo mismo, pues hemos aprendido más o menos las reglas mediante la práctica, hablando, de la misma manera que uno aprende a caminar andando. Sin embargo, podemos mejorar o perfeccionar nuestra habla si comenzamos a profundizar la lengua, mediante el estudio sobre cómo está estructurada, organizada y cómo funciona la

lengua. El estudio profundo sobre cómo está estructurada la lengua se le llama gramática. Entonces podemos definir que la gramática es el análisis y la reflexión científica de los procedimientos adecuados de una lengua determinada (Manuel Seco; 1989).

Existen diferentes tipos de gramáticas: *prescriptivas o normativas* que son aquellas que determinan los usos del lenguaje considerados correctos y los incorrectos, es decir, se enfoca en el “deber ser”. Mientras que las descriptivas son aquellas que sólo describen la estructura de la lengua, es decir, detallan las características de la lengua, mientras que la *gramática generativa* proporciona un conjunto de principios que predicen correctamente las combinaciones que aparecen en oraciones gramaticalmente correctas, esta idea de gramática generativa fue formulada por el lingüista Noam Chomsky.

Llevar a cabo la reflexión o análisis de la lengua puede ser complicado, pero no imposible, porque necesitamos una serie de pasos y estrategias que nos permitan abrir los caminos para examinar los elementos que constituyen la lengua y para ello necesitamos una didáctica. La didáctica es una ciencia que se encarga de los procedimientos o pasos a seguir para lograr una enseñanza o aprendizaje que permite construir un determinado conocimiento. En otras palabras, es el cómo, el cuál, el para qué, con qué y el dónde reflexionar para alcanzar una enseñanza-aprendizaje. Pero lo que más interesa saber es cómo vamos a aplicar la didáctica dentro de la gramática.

La gramática didáctica

Como se menciona en el apartado anterior, la gramática es el estudio de la lengua y la didáctica es una ciencia que está conformada de pasos y estrategias que ayudan a construir el conocimiento. Entonces podemos construir una definición según la cual la gramática didáctica es una serie de pasos o procedimientos que facilitan la reflexión y el análisis de la lengua basada en categorías para construir un conocimiento nuevo y desarrollar destrezas cognitivas para crear a un sujeto consciente. ¿Cómo crear a un sujeto consciente? Mediante una metodología donde el niño desarrolle su capacidad de análisis y reflexión de su lengua.

Por tanto, la gramática didáctica tendría que apoyar al sujeto a desarrollar su nivel de intelecto, a profundizar la gran complejidad que puede llegar a tener la lengua, no cabe duda que es un gran reto tratar de entender la lengua pero es posible para todo aquel que lo desee.

Con la gramática didáctica podemos conocer cómo el hombre juega con los elementos de su habla para llegar a un conocimiento determinado de la lengua y conocer cómo el sujeto llega a tener un nivel de conciencia sobre cómo está estructurada la lengua que habla y de qué manera funciona.

La gramática didáctica examina los elementos que constituyen la lengua, la organización y el funcionamiento de todos esos elementos. Por ejemplo, la gramática didáctica la podemos ejemplificar con un mapa de un pueblo o ciudad, que nos lleva a conocer sus calles, nos dice cómo está trazada las calles, donde se encuentra cada edificio y que características tiene en particular cada lugar, de esta manera, podemos conocer mucho mejor la ciudad. Con la gramática didáctica sucede lo mismo, porque también es un mapa que nos ayuda a identificar y nos transporta más allá de nuestra habla cotidiana para descubrir el sistema o mecanismo en que se mueve nuestra lengua.

Para acercarnos y saber cómo funciona el proceso de construcción del conocimiento de la lengua, el sujeto conoce un poco la gran complejidad de cómo adquirimos la lengua y qué es lo que hace el intelecto para que un pueda llegar al habla. Para ello describo dos teorías opuestas que tratan de explicar la adquisición de la lengua la conductista y la innatista; teorías mas aceptadas en el proceso educativo.

Teoría de adquisición de la lengua

Uno de los problemas a los que nos enfrentamos en la educación es el desconocimiento de cómo el niño aprende a desarrollar su lenguaje para construir su habla y poder comunicarse con los demás. En décadas pasadas los diferentes especialistas han tratado de explicar cómo se adquiere el lenguaje y las implicaciones que el niño tiene durante el proceso de adquisición. Para ello surgen dos teorías opuestas: la conductista y la innatista.

Teoría conductista

En los años treinta en Estados Unidos los estudios se enfocaron en el comportamiento, incluyendo el lenguaje, tradicionalmente en la teoría conductista o del aprendizaje. Esta teoría sustentaba que el lenguaje era un comportamiento verbal, un comportamiento que se podía reforzar, es decir, que el lenguaje se reforzaba consecuentemente para la adquisición del lenguaje deseable, mientras que el comportamiento (del lenguaje) no deseado podía ser suprimido a través del esfuerzo. Skinner fue el principal exponente en afirmar que el comportamiento podía ser reforzado y creía que los procesos de aprendizaje y acciones eran los mismos para todas las especies: como animales y humanos (Hernández Rojas, 1998).

De esto se dijo que en las primeras etapas, el niño antes de producir palabras reconocibles era capaz de emitir todos los sonidos de los idiomas, de acuerdo con la teoría conductista, los padres eran los que reforzarían el habla del niño, son los que seleccionarían el lenguaje a través de la aprobación o desaprobación del lenguaje que emitiría el niño para determinar su lengua materna. Después de un tiempo, una vez que el niño fuera capaz de hablar y producir una emisión para lograr algún fin, también reforzaría su producción; por ejemplo, el niño podría decir leche, y en ese momento darle de beber leche. Esta acción podría incrementar la probabilidad de producción de la palabra. Los conductistas entendían que el lenguaje era simplemente como otro comportamiento observable.

Según la teoría conductista los reforzadores son elementos seguros para la adquisición del lengua, por lo tanto, se requiere de reforzadores adecuados. Ahora bien, la cuestión es ¿los reforzadores responden a las necesidades internas y externas del niño?, es complicado y difícil de entender cómo el niño puede aprender con los reforzadores. Muchas veces los estímulos pueden dar respuestas a diferentes estímulos, porque dentro del lenguaje no se produce simplemente el hecho de ver, de oír, de tocar y del gusto, sino también puede darse desde otros estímulos, incluyendo los internos (Garton y Pratt, 1991).

También se debe tomar en cuenta que los padres aparentemente se vuelven más selectivos con respecto a la aprobación del lenguaje del niño, exigen producciones más aceptables próximas del habla de un adulto conforme

el niño va creciendo, sin embargo, no es probable que el refuerzo sea el único medio disponible para el desarrollo del lenguaje. Pareciera que hay algo más y que no está del todo especificado en la explicación del desarrollo del lenguaje que ofrecen los conductistas. Uno de los defectos que se podría encontrar dentro de esta teoría, es que conciben al niño como un sujeto pasivo que imita a sus padres en el habla, no es considerado como un sujeto que podría construir su lenguaje activamente. Los conductistas no exploran que hay otros fenómenos cognitivos que podrían estar participando en la construcción del desarrollo del lenguaje. Porque si consideramos que el niño sólo aprende por imitación y memorización, el niño debería imitar perfectamente, tal y como el adulto habla o actúa. Por ejemplo, el niño no diría “yo cabo” o “yo sabo”, porque el habla del adulto es “yo quepo” y “yo sé”, en este caso la teoría conductista no tiene una explicación para esta situación. Algunos de los procesos de imitación pueden jugar un papel en el desarrollo del lenguaje, pero no de todo el proceso. El desarrollo del lenguaje es más complejo y complicado, requiere de otros procesos cognitivos para que el niño desempeñe un papel activo en el aprendizaje.

Teoría innatista

Noam Chomsky (exponente de la teoría innatista) intentó explicar las propiedades universales del lenguaje y esto lo llevo a ocuparse de la adquisición del lenguaje. Para dar solución, Chomsky postuló reglas universales para diferenciar entre oraciones gramaticales y no-gramaticales en cualquier idioma (Garton y Pratt; 1991). Dentro de las reglas gramaticales propuso dos niveles de reglas: de estructura profunda y estructura superficial. La primera constituye manifestaciones específicas de las reglas más generales, es decir, de las que se derivan de las reglas de la estructura superficial. La estructura superficial contiene reglas de aplicabilidad muy general. Las reglas de estructura profunda y las reglas de la estructura superficial explican la conformación de las oraciones gramaticales.

En el caso de la estructura profunda solamente específica la gramática de las oraciones del lenguaje que se emite al hablar, a este proceso Chomsky lo llama generación. Esto impulsó a Chomsky a describir una gramática

generativa aplicable de forma universal. Dado que consideraba que las reglas de la gramática generativa son de manera universal, por lo tanto, considera que “[...] sería lógico asumir que, puesto que todo el mundo aprende el lenguaje, este debería ser una capacidad innata, es decir, algo con lo que todo el mundo nace” (Garton y Pratt; 1991: 35), esto nos lleva a creer que el sujeto nace con una capacidad de desarrollar lenguas distintas, pero se desarrollará la lengua o el lenguaje de la comunidad en la que nace el niño.

Para comprobar que el lenguaje es una capacidad innata se realizó un estudio donde compararon al niño con un Dispositivo de Adquisición del lenguaje (LAD “Lenguaje Acquisition Device”) Donde concluyen que el niño recibe el input lingüístico primario de oraciones del lenguaje que son oídas por el niño y una vez adquirido el input primario, produce oraciones gramaticales del lenguaje, es decir, en las primeras etapas de su adquisición escucha al adulto emitir oraciones, dentro de estas oraciones comienza a distinguir sonidos, posteriormente va construyendo silabas hasta llegar a las palabras. Con el paso del tiempo el niño está preparado para producir una gramática del lenguaje con la finalidad de generar oraciones comprensibles, hasta llegar a tener una gramática universal alcanzada por todos los niños, es decir, el output de su lengua (Garton y Pratt; 1991).

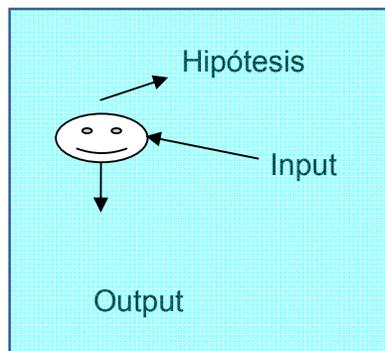
Dentro de la adquisición del lenguaje, la gramática del niño puede ser incorrecta y tener otras irregularidades en su input primario, por lo tanto, es necesario considerar la distinción entre competencia lingüística y actuación lingüística; dado que la competencia lingüística es el conocimiento de las reglas de la gramática que tiene un individuo, es decir, es el conocimiento que un individuo tiene acerca de la estructura de la formación de las palabras, las oraciones, las frases, discursos, etc. Mientras que la actuación es la producción emitida de las palabras y oraciones, esto es, el output. Ambas características del lenguaje van entrelazadas con la finalidad de entablar una comunicación con el medio social a que pertenece.

Retomando la postura innatista o constructivista, cuando el niño se encuentra en el proceso de competencia lingüística, la construcción de sus propias reglas gramaticales, va a depender de la actuación lingüística de los hablantes nativos, el niño deberá crear reglas a partir de los inputs lingüísticos que recibe, también se debe considerar que el input está condicionado a la

audición del niño, la capacidad de atención que llega a tener, lo que está haciendo en ese momento, lo que hace el adulto, el nivel de ruido que intervienen en los sonidos del lenguaje, etc. Por consiguiente, Chomsky considera que el niño está predispuesto de forma innata a adquirir la competencia lingüística, porque a pesar de muchos factores que intervienen en la adquisición, el niño intentará comprender y reflexionar las reglas gramaticales del lenguaje por medio de hipótesis que él pueda crear para que su actuación lingüística sea comprensible con los demás.

En términos generales, el input es el dato o la información que recibe el niño, sus habilidades cognitivas lo procesan (el desarrollo de las habilidades intelectuales), formula hipótesis y finalmente arroja el output= comprobación de sus palabras.

Dibujo 1. Proceso de adquisición de la lengua



Con esto podemos concluir que la teoría innatista concibe al niño como un ser activo y reflexivo, que crea sus propias hipótesis para llegar a una sola regla y así construir la competencia lingüística en su lengua materna. De manera que podemos explicar que el niño al decir yo sabo y yo cabo esta haciendo una asociación con los verbos yo como, yo bebo, yo tomo; e introduce estos verbos en una misma hipótesis y concluye que los verbos “sabo” y “cabo” pertenecen a las mismas reglas gramaticales de los verbos anteriores. Así pues, el niño produce lenguaje gramatical, evidencia de su conocimiento de la gramática del lenguaje, sin embargo, lo hace de manera inconsciente, no tiene una conciencia de que realiza una serie de hipótesis para llegar a un resultado.

En conclusión, la teoría innatista percibe a un sujeto activo, capaz de desarrollar sus habilidades intelectuales en el desarrollo del lenguaje con la

finalidad de llegar a tener una competencia lingüística en su lengua materna, mientras que la teoría del aprendizaje o conductista percibe al niño como un simple receptor pasivo de la conversación y otros inputs lingüísticos, ya que la teoría del aprendizaje no toma en cuenta los mecanismos innatos de aprendizaje.

La transferencia de competencias

Ahora bien, como observamos en el primer capítulo de este trabajo, el proceso de adquisición de la lengua y de desarrollo lingüístico toma caminos particulares en los sujetos bilingües. Para entenderlo Cummins propone lo que denomina la Competencia Subyacente Común, ésta consiste en “el desarrollo efectivo de las destrezas en la L1 puede construir un fundamento conceptual para el desarrollo a largo plazo de las destrezas lecto-escritoras en L2 para promover la transferencia lingüística” (Cummins Jim; 2002: 54-55).

El niño al entrar en contacto con la alfabetización se crea el concepto de lo que es la lectoescritura, este concepto lo construye a partir del proceso de aprender a leer y a escribir la lengua que domina. Donde el sujeto comprende que la lengua que habla puede ser representada a través de la grafía, es en este momento cuando el sujeto se conscientiza sobre lo que es la lectoescritura. La etapa de alfabetización del niño es solo una vez, es decir, una vez adquiridas las nociones de alfabetización, el sujeto tendrá que aplicarlas, en un proceso dirigido, a la segunda lengua cuando ya la domine bien de forma oral. Esto con la finalidad de desarrollar de forma paralela un dominio conversacional y académico en ambas lenguas.

Sin embargo Cummins no sólo se refiere a la competencia lecto-escritora sino también a la transferencias de varios tipos de habilidades y de nociones. Por tanto se necesita promover un bilingüismo aditivo desde los primeros grados y con larga duración para facilitar a los alumnos la enseñanza en la L1 para acercarse a la L2, por consiguiente, es necesario que la enseñanza en la L1 sea significativa, es decir, que el sujeto desarrolle las competencias lingüísticas de su lengua materna, tanto en lo conversacional como en lo académico, para que “en la medida que la enseñanza de Lx sea

eficaz para promover el dominio de Lx, se producirá la transferencia de este dominio a Ly siempre que haya un contacto suficiente en Ly (sea en la escuela o en el contorno) y una motivación suficiente para aprender Ly” (Cummins Jim; 2005). Para ello es necesario hacer hincapié en cuanto a la cantidad de tiempo para alcanzar las destrezas conversacionales y las destrezas académicas para la segunda lengua.

El fenómeno de transferencia consiste básicamente en la tendencia de transferir elementos propios de una lengua hacia una segunda lengua. Tradicionalmente se refiere a la transferencia de los elementos lingüísticos de la L1 hacia la L2, tal es el caso de la lectoescritura. Cuando el sujeto está en el proceso de su segunda lengua, intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos para facilitar el desarrollo de la segunda lengua, es decir el estudiante toma elementos iguales o suficientemente similares para apoyar el aprendizaje de la segunda lengua.

Por tanto, la transferencia en la formación docente son muy importantes, porque muchos docentes no toman en cuenta la lengua materna del niño indígena y su cultura, se enfocan solamente en la enseñanza de la L2 y esto genera la falta de comprensión en el niño, porque el transfiere sus conocimientos de L1 a la L2.

Esto se menciona a través de un testimonio de una maestra mixe que dice:

“es muy importante que el niño mixe aprenda a leer y a escribir en mixe primero, porque es la lengua que domina bien. La lectoescritura en su lengua materna le facilitará a comprender lo que se le pide y a transferir las consonantes y vocales que comparte la segunda lengua; porque lo que hace el niño es asociar los sonidos semejantes de la lengua mixe con el español y posteriormente aprende los sonidos que desconoce del español. Mis alumnos que son bilingües (alumnos de Juquila, Mixe) primero conocen la lectoescritura del mixe y después pasan a la lectoescritura del español sin dejar de enseñar el mixe. Pero tuve a otros alumnos que eran monolingües en mixe, para lograr un aprendizaje significativo, primero los alfabetice en mixe y a desarrollar conocimientos culturales de la comunidad; como por ejemplo, el proceso de la fabricación del barro, el proceso del cultivo de maíz, entre otros tipos de conocimientos de la cultura. Los alumnos al momento que estaban desarrollando los conocimientos culturales en mixe también estaban

aprendiendo el español de forma hablada; poco a poco, mis alumnos comenzaron a desarrollar la lectoescritura del español a través de la asociación de grafías del mixe al español. Este método me ayudó mucho y me sigue ayudando para que mis alumnos comprendan mejor los temas y desarrollen sus habilidades cognitivas del mixe como del español (Maximiano Georgina; 2008)

Esta maestra confirma que no ha sido fácil desarrollar la transferencia con sus alumnos, porque muchas veces se enfrentaba a los reclamos de los directores, supervisores de la zona y padres de familia, porque su fundamentación se basaba en el hecho de que los niños tenían que aprender a escribir y a leer en español y no en mixe; ya que, el programa educativo de la SEP marcaba esta afirmación. Sin embargo, Georgina confirma que sus alumnos al momento de ser evaluados presentaban los más altos porcentajes en las competencias lingüísticas y comprensión de los temas, porque además, asociaban la teoría con la práctica. Por ejemplo: llevaba a los niños en el centro de salud para practicar el español o en otros lugares donde se aplicaban los conocimientos que veían dentro del salón de clases.

Recapitulando la problemática pedagógica de la educación indígena empieza desde el ingreso de maestros que no dominan las cuatro habilidades básicas en las dos lenguas por la limitada formación docente que reciben y la falta de técnicas metodológicas para la enseñanza pedagógica. Por tanto, podemos decir que dentro de la formación docente se debe fomentar la importancia del concepto de la transferencia en el sistema educativo, con la finalidad de favorecer el rendimiento escolar en las comunidades indígenas; ya que por falta de una transferencia lingüística y cultural el niño presenta bajo rendimiento escolar, porque de cierta manera el niño asocia su lengua materna con la segunda lengua de forma inconsciente, y, muchas veces los docentes no perciben esta cuestión, un claro ejemplo es que el sujeto al decir “pásame un silla” o “vender un tortilla para mí”, la estructura que hace en español es la estructura de su lengua indígena, porque en la mayoría de las lenguas indígenas no hay artículos o marcación de género en forma morfológica sino es de manera sintáctica. Por consiguiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje

debe ir acompañado con la transferencia lingüística que permitirá el análisis comparado de la L1 con la L2.

Metodología

Considerando que:

1).- La gramática descriptiva señala qué las lenguas presentan una estructura particular que las hace diferente a las demás, describiendo cómo están organizadas las unidades mínimas que constituyen las palabras (morfemas) y las que forman las oraciones (sintaxis). En concreto la gramática descriptiva trata de proporcionar la explicación más exacta acerca del objeto estudiado o previamente delimitado y ésta es opuesta a la gramática prescriptiva. Mientras que la gramática descriptiva exclusivamente describe fenómenos del lenguaje, la segunda establece normas según las cuales se debe usar los elementos o los fenómenos del lenguaje que determinan el uso correcto e incorrecto de las estructuras de la lengua. La gramática prescriptiva es la que presenta autoritariamente las normas de la lengua, en definitiva, nos dicta cómo se debe hablar.

2).- El hablante posee una competencia lingüística entendida como el desarrollo de conocimientos que permiten comprender y producir una infinita cantidad de sonidos y oraciones gramaticales correctas de la lengua, pues la competencia lingüística desarrolla las capacidades de análisis para reconocer la validez fonológica, morfológica y sintáctica o semántica de una lengua o de dos lenguas diferentes que el hablante domine.

3).- La didáctica promueve una serie de procedimientos o pasos a seguir para lograr una enseñanza-aprendizaje que permite descubrir nuevos conocimientos al sujeto. En otras palabras, es el cómo, el cuál, el para qué, con qué y el dónde reflexionar para llegar a la reflexión sobre lo que se posee y se desea adquirir.

4).- El sujeto bilingüe lleva a cabo una transferencia de competencias lingüísticas de la L1 al desarrollo de la L2, con la finalidad de desarrollar destrezas conversacionales como académicas en ambas lenguas, por consiguiente el sujeto al hacer la transferencia hace un análisis comparado

para identificar que competencias comparte en la L1 y qué competencias necesita para el desarrollo de su L2. Por lo tanto se propone una gramática didáctica comparada para desarrollar el nivel de análisis y reflexión de la lengua mixe como del español y notar cuál es la diferencia entre estas lenguas y cuáles son las semejanzas.

Así para la elaboración de esta gramática didáctica de la lengua ayöök me basé, además de la consulta de algunos trabajos realizados que cito a lo largo de este trabajo y en mi competencia de hablante de la lengua ayöök y del español.

A partir de los puntos mencionados desarrollo una metodología que parte del análisis y la reflexión de la lengua ayöök y del español. El análisis se llevó a cabo a través de los niveles de la lengua, primero: el fonológico, fonemas de la lengua ayöök y del español; el segundo: el morfológico, que se clasifica en dos grupos: el nombre y el verbo; y finalmente el sintáctico: las estructuras gramaticales de las oraciones del mixe como la del español.

Haciendo hincapié el enfoque didáctico toma en cuenta que el sujeto es activo en su construcción del conocimiento, por tanto la metodología del trabajo se construye a partir de:

- a) La presentación de un corpus
- b) Descripción de los caracteres
- c) La comparación de las lenguas: diferencias y semejanzas

Con el objetivo principal de crear a un sujeto que descubra una metodología que le permita llevar a cabo la capacidad de análisis en la lengua ayöök como en español.

SEGUNDA PARTE

Elementos para una gramática didáctica y comparada del ayöök

CAPÍTULO 1. CONTEXTO DE LA LENGUA

AYÖÖK

Datos generales

La sierra norte del estado de Oaxaca está conformada por la Sierra Juárez y la Sierra Mixe. La Sierra Juárez esta habitada por los zapotecas y la Sierra Mixe por los mixes. La Sierra mixe está situada al noroeste del estado de Oaxaca, en la parte más oriental de la zona montañosa conocida como Sierra Norte, en el extremo Este se encuentra la Sierra madre de Oaxaca, que forma parte de la Sierra Madre Oriental. Debido al espacio geográfico en el que se ubica la Sierra Mixe, se encuentra entre los 16° 15' y los 18° 10' de latitud al norte y entre los 95°14' y los 97°52' de longitud Oeste del meridiano de Greenwich y se distribuye a lo largo de un territorio estimado de 5,719.51 km² de los 95,364 km² que ocupa el estado de Oaxaca y en términos numéricos ocupa el cuarto lugar con relación a los 17 grupos étnicos que habitan en el estado (Juan Areli, 1991; Laureano, 1995; Cisneros, 2003)

La región mixe está conformada por 19 municipios que se distribuyen en tres superficies geográficas que son:

- **La Zona Baja.** Conformada por los municipios de Mazatlán, Camotlán, Guichicovi y Coatlán.
- **La Zona Media** comprende ocho municipios, Cotzocón, Juquila Mixe, Quetzaltepec, Ocoteppec, Atitlán, Alotepec, Zacatepec y Cacalotepec
- **La Zona Alta** comprende siete municipios: Totontepec, Tlahuitoltepec, Ayutla, Tamazulapam, Mixistlán, Tepantlali y Tepuxtepec.

Estos pueblos comparten una misma cosmovisión, costumbre y lengua, pero se distinguen por la zona climatológica en la que se encuentran y por la variante dialectal que habla cada municipio.

Familia lingüística

Muchas investigaciones tratan de aportar sobre la procedencia de los mixes, sin embargo es difícil de saber específicamente de donde provienen o a qué familia lingüística pertenecen, entre otras cuestiones, por la falta de datos o documentos que nos muestren datos verídicos sobre el grupo étnico mixe.

A través de los estudios lingüísticos que han hecho los lingüistas y los antropólogos hacen una clasificación para ubicar la lengua mixe en las familias lingüísticas con lo que se menciona lo siguiente: “Edgard Sapir, Swadesh y Arana (1962-64) ubican el mixe junto con el Popoluca dentro del grupo Maya-Totonaco, Tronco mixeano, familia mixeana y sub-familia Mixe-Popoluca (Martha Romer, 1982, p. 26). Con los antecedentes de las investigaciones, se ha determinado que los mixes pertenecen a la familia lingüística mixe-zoqueana integrada por: el mixe (ayöök), el zoque y el popoluca; del grupo mixeano de Oaxaca (INALI, CIESAS), donde se divide de forma general en dos grupos:

Familia: Mixe-Zoqueano

Grupo A. Zoqueano: Zoque de Chiapas: del norte, noroeste y del sur.

Zoque de Veracruz

Zoque de Oaxaca

Zoque de Tabasco

Grupo B. Mixeana:

Mixe de Oaxaca

Mixe de Veracruz

Mixe de Chiapas

A partir de esta subdivisión obtenemos los siguientes tipos:

Mixeano de Oaxaca:

1. Mixe alto:

- Del norte:
- Central
- Sureño

2. Mixe de la media:

- Del oeste
- Del este

3. Mixe bajo

Variantes dialectales

En la lengua mixe se distingue de las siguientes variantes dialectales (INALI, 2007):

1. **Ayöök – alto del norte:** Santa María Yacochi, Santo Domingo Roayaga, Santa María Tonaguía, municipio de Totontepec Villa de Morelos y agencias, el Patio Grande y San Francisco Jayacaxtepec.
2. **Ayuujk – alto del centro:** Municipio de San Pedro y San Pablo Ayutla, municipio de Santa María Tlahuitoltepec, municipio de Tamazulapam del Espíritu Santo.
3. **Ayuujk – alto del sur:** Municipio de Mixistlán de la Reforma, municipio de Santa María Tepantlali y Santo Domingo Tepuxtepec.
4. **Ayuuk – medio del este:** San Juan Cotzocón, San Juan Juquila Mixes, San Pedro Ocotepec, Santa María Alotepec, Santiago Atitlán y distrito de Santiago Zacatepec.
5. **Eyuk – medio del oeste:** Municipio de Asunción Cacalotepec y municipio de Santa María Alotepec.
6. **Ayuk – parte baja:** Municipio de Camotlán, municipio de Coatlán, Matías Romero, Mazatlán, San Juan Guichicovi y Santo Domingo Tehuantepec (estos municipios no son únicamente hablantes mixes, sino también lo comparten los zapotecos, mixtecos y los no indígenas)

Esta clasificación se hace a partir del entendimiento de las variaciones lingüísticas entre los municipios, agencias y rancherías, es decir, municipios que pertenecen a la misma variación dialectal, sin olvidar que son mínimas las palabras que cambian y esto permite que los hablantes se entiendan.

Entre las diferencias reconocidas en las variantes tenemos que la lengua posee nueve vocales, sin embargo, no todos las utilizan. En el caso de la zona alta, se ocupan nueve vocales simples, en la zona media se utilizan solamente siete vocales y la zona baja seis. Además de estas diferencias también las

podemos encontrar en las palabras, muchas de ellas cambian totalmente el nombre del objeto o de la acción, esto sucede muchas veces por el contexto en que se encuentran los objetos o las palabras no existen en un contexto porque el objeto no se encuentra; por ejemplo: en la parte alta no hay un nombre para clasificar el color azul, sino que se asocia con el color verde, pero en la zona baja si encontramos un nombre para identificar el color azul, pero no hay verde, sino que se asocia con el color azul. Estas situaciones, entre otras, pueden presentar variaciones en la lengua tanto en lo fonológico, morfológico como en lo sintáctico. Este factor es determinante porque dificulta la comprensión y la comunicación entre los mixes de la zona alta, media y baja, y pareciera que hablaran distintas lenguas, sin embargo, estas variantes representan una riqueza lingüística en la lengua.

Historia

Los mixes se autonombres como Ayöök jayu o ayuuk jay, por lo que hablan el idioma Ayöök. La palabra ayöök, esta compuesta por los morfemas^{*}: **a** = boca, lengua, palabra; **yöök o yuuk** = selva, florido, bosque, montaña y **jayu o jay** = persona o gente.

Por lo que su significado en forma metafórica y gramatical es gente del idioma florido o personas que hablan el idioma del monte. Y la palabra mixe, según los hablantes, proviene de una descomposición del término mix /miʃ/ = hombre o niño (palabra mixe). Esta situación se debe a que los hablantes del castellano solo agregaron el plural es, obteniendo una combinación de: mix + es, que traducido significa los hombres. Este término surgió entre los nativos no hablantes de la lengua ayöök (mixtecos, zapotecos y nahuas) al no poder pronunciar la palabra /miʃ/. Los mixes (hombres) acostumbraban comercializar con los mixtecos y zapotecos y para identificarlos les decían mix /mij/.

* Un morfema es una unidad mínima con significado

Posteriormente, la palabra se fue distorsionando de /mijes/ a /mixes/ como actualmente se les conoce a los ayöök jayu o ayuuk jay (REYES, 1995).

Los mixes son el único grupo étnico que está organizado y estructurado políticamente en función de la lengua y la cultura con un distrito en la comunidad de Zacatepec Mixe, excepto tres comunidades; de Tonaguía, que pertenece al distrito de Villa Alta, de Guichicovi que pertenece al distrito de Juchitan y Juquila Mixe pertenece al distrito de San Carlos Yautepec.

Por otra parte los mixes son caracterizados como el único grupo étnico jamás conquistado por los aztecas, zapotecas, mixtecos y españoles, por su gran unión de fuerza militar encabezado por el caudillo y señor de los mixes Kondoy quien supo comandar su ejercito militar y por las arrogantes serranías en las que se ubican las comunidades mixes.

Situaciones sociolingüísticas

El grupo étnico mixe aun cuenta con un gran número de hablantes, la mayoría (80%) se encuentran en la zona alta y media de la región. En la zona alta y media aun cuenta con comunidades totalmente monolingües, excepto Totontepec, y con comunidades donde los hablantes de las generaciones jóvenes son bilingües y la población adulta aún es monolingüe (Hernández Díaz, 2004).

La gran mayoría de los mixes son hablantes de su lengua, por lo tanto, su enseñanza se basa primeramente en la cultura mixe de manera oral. La cultura mixe es retomada y enseñada dentro de la comunidad y en los hogares, donde son practicadas constantemente para formar al individuo para desempeñarse dentro de la comunidad; y la segunda cultura es enseñada solamente en la escuela. Esta situación refleja la importancia que tiene la lengua y la cultura dentro de la población ayöök.

Aunque la lengua sea considerada importante, la mayoría de las comunidades no desarrollan las cuatro habilidades de la lengua mixe, solamente dominan el nivel conversacional, porque la escuela sólo se encarga

de desarrollar las habilidades del español esto explica el porque los mixes no desarrollan un bilingüismo equilibrado.

En el caso de Totontepec la mayoría de sus habitantes son bilingües y la mínima parte son monolingües en mixe. Los bilingües solamente desarrollan la lectoescritura del español y la lengua mixe sólo se utiliza para la comunicación conversacional, es decir, el sujeto no desarrolla la lectoescritura en mixe. Ante esta situación y con el aumento de la migración; las generaciones nuevas (los niños) empiezan a ser monolingües en español. Esto lleva a la preocupación por comenzar a buscar medios para que la lengua se siga desarrollando en estas comunidades. Para ello, algunas personas interesadas en la lengua, fomentan programas para que el niño se interese en aprender a leer y escribir la lengua ayöök, como segunda lengua, y la desarrolle dentro de la comunidad.

Los hablantes de la lengua ayöök habitan unos 240 pueblos y rancherías históricamente compactada. Según el censo de 1990 era de 121 354 personas de las cuales 103 229 eran mayores de 5 años de edad. De éstas, 76 887 hablaban mixe; 9 476 otra lengua india y 16 886 no hablaban ningún idioma indígena (CIESAS). Esta estadística va cambiando de acuerdo al año, y no muestran que la población mixe va aumentando por el aumento de la natalidad en la región, tal y como se observa en seguida:

Cuadro 1. Estadística de hablantes mixes[†]

Año	Mujeres	Hombres	Total
1900	51.10	48.90	76 887
1930	57	43	23836
1940	55.74	44.26	27195
1960	55	45	34346
1970	50.61	49.39	77137
1990	50.93	49.07	88863
1995	51.01	59.09	101489
2000	54	46	105443

Estas estadísticas son una aproximación, ya que “el Conapo y el INI reconocen que los datos recopilados resultan insuficientes para llevar a cabo un estudio a profundidad, lo llaman, incluso, “aproximadamente práctico” al

[†] Tabla construida con datos que aporta Hernández Díaz Jorge (2004)

método de cuantificación indígena que habitan en el territorio mexicano” (Hernández, Díaz, 2004). Esto se debe a que muchas personas indígenas niegan su identidad o por la falta de preguntas concretas que arrojen respuestas positivas.

Esta cuantificación aproximada y con las situaciones sociolingüísticas vistas anteriormente nos permite observar que aún predomina la lengua indígena en estas comunidades y que se necesita desarrollar materiales didácticos, programas, entre otros, que apoyen a la educación bilingüe en los niños mixes.

Totontepec

El trabajo que aquí se propone está basado en la variante alta del norte, hablada en el municipio de Totontepec, mismo que presenta situaciones bilingües y monolingües.

En mixe Totontepec es llamado Añyukojm, nombre compuesto por dos vocablos: anyu= trueno y kojm= cima, cerro o montaña. Con esto podemos afirmar que Anyukoj significa “cerro del trueno”, significado real que le dan los mismos habitantes de tal municipio.

Dentro de la región mixe se encuentra el municipio de Totontepec. Totontepec proviene del vocablo náhuatl Totonik que significa caliente y Tepec que significa cerro. Desde el vocablo náhuatl Totontepec significa “cerro caliente”. Este nombre y los demás nombres de los municipios de la región mixe fueron puestos por los aztecas en la época de su conquista, con la finalidad de identificar a los pueblos que les otorgaban tributo en aquel entonces.

Totontepec Villa de Morelos se ubica sobre las faldas del Zempoaltépetl, conocido como “cerro de los veinte picos”, la montaña sagrada de los mixes, que se encuentra a la altura de 3397 metros sobre el nivel del mar, con una latitud de 17°05'46.08” al Norte y de longitud de 96°42'22.80” al Oeste del Meridiano de Greenwich y es el más alto de los cerros sagrados mixes, también es considerado el cerro más alto del estado de Oaxaca. Por lo tanto, Totontepec esta a 1614 metros sobre el nivel del mar (Mapa Satelital)

El municipio de Totontepec es el punto central de sus siete agencias municipales que son: Santiago Amatepec, San Marcos Moctum, San Miguel Metepec, Santiago Jareta, Santa María Ocotepc, Santiago Tepitongo, Chinantequilla y Totontepec que es el municipio. Los habitantes del municipio y de las agencias son hablantes de la misma variante dialectal.

CAPÍTULO 2. FONOLOGÍA

Órganos articulatorios

Recordando que la lengua es un conjunto organizado de signos. Estos signos tienen una realidad física constituida por sonidos que entran en contacto con los sentidos. El sentido primario con el que entran en contacto es el oído y el sentido secundario es la vista a través de la escritura, la escritura transmite a nuestro cerebro un mensaje a través de la vista. Estos dos sentidos van de la mano porque el medio gráfico, la escritura, es la representación del sentido primario, auditivo.

Los sonidos se producen mediante vibraciones, estas vibraciones se convierten en ondas que se transmiten por el aire que lo lleva hasta la membrana del tímpano, en el oído. Y a esta vibración se le llama voz (Seco Manuel; 1989). Entonces podemos decir que la voz es el elemento principal de transmisión del lenguaje, la obtenemos mediante la vibración de unos pequeños músculos elásticos alojados en la garganta que se llaman cuerdas vocales; estos músculos permiten la salida de aire que viene desde los pulmones para salir por la boca o por la nariz, dejándola pasar libremente u obstruyéndola. Cuando respiramos las cuerdas vocales se encuentran abiertas, y permiten la entrada libre del aire, pero cuando ésta llega y regresa de los pulmones las cuerdas vocálicas comienzan a cerrarse; los pulmones chocan con los músculos de las cuerdas vocales antes de encontrar un resquicio de salida y este choque que se da en las cuerdas vocales provoca una vibración, la cual a su vez, produce el sonido (Seco Manuel, 1989). Este sonido que se emite llega al oído para pasar al cerebro y el cerebro hace una interpretación del lenguaje. Por lo tanto, los sonidos que emite el hombre por medio de la voz, permite la comunicación con los demás sujetos.

Es importante hacer hincapié que la voz es también sometida a una manipulación por las articulaciones. Al expulsar el aire que viene desde los pulmones, después de atravesar las cuerdas vocálicas, el aire sube por la

faringe para salir por la boca o por la nariz. Las cavidades del aparato fonador[‡], sobre todo de la boca, tienen movimientos distintos de los órganos que permiten emitir sonidos o resonancias distintas acompañados del aire espirado. Esos movimientos que producen sonidos en la boca se llaman articulaciones y los órganos que intervienen en la producción de los sonidos se les denominan *órganos de articulación* (Kathryn Keller, Et al; 2007).

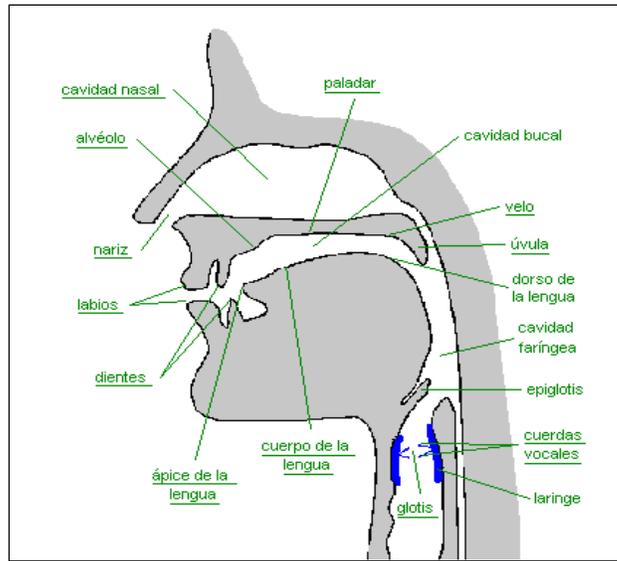
Los órganos de articulación se clasifican en dos: activos y pasivos. Los órganos articulatorios activos los podemos definir como aquellos órganos flexibles que realizan los movimientos para producir un sonido, el principal de estos órganos es el cuerpo de la lengua, músculo suavemente móvil que por su flexibilidad interviene en la mayor parte de las articulaciones, el labio inferior y la glotis. Los órganos articulatorios pasivos son aquellos órganos inmóviles, tal es el caso de los dientes superiores, el labio superior, los alvéolos, el paladar, la úvula, parte trasera de la faringe y las cuerdas vocales.

Con el contacto que realiza el articulador activo sobre el articulador pasivo se forman una serie de articulaciones suficientes para formar una variedad de sonidos, que sirven de soporte material a todo un idioma o lengua.

El contacto que realiza la lengua con los órganos pasivos, se le llama *punto de articulación* o *lugar de articulación* (Kathryn Keller. *Et al*, 2007), El punto de articulación es uno de los criterios que permiten clasificar los sonidos. Por ejemplo si al producir el sonido el labio inferior hace contacto con el labio superior decimos que es un sonido bilabial. Estos movimientos que se hacen son para producir únicamente *fonemas consonánticos*.

[‡] Se denomina aparato fonador a todos los órganos de la boca que interactúan para producir un sonido.

Figura 1. Aparato fonador



(Martínez Celdrán, 1996)

En el siguiente cuadro muestro los puntos o lugares de articulación principales:

Cuadro 2. Lugar de articulación o punto de articulación

Articulador Activo	Articulador Pasivo	Lugar de Articulación
Labio inferior	Labio superior Dientes superiores	Bilabial Labiodental
Ápice de la lengua	Dientes Parte trasera de los dientes superiores Alvéolos	Interdental Dental Alveolar
Predorso de la lengua	Alvéolos-paladar	Postalveolar
Mediodorso de la lengua	Paladar	Palatal
Posdorso de la lengua	Velo del paladar Úvula	Velar Uvular
Raíz de la lengua	Parte trasera de la faringe	Faríngeo
Glotis	Cuerdas vocales	Glotal

(Kathryn Keller. *Et al*, 2007)

El otro grupo de fonemas que se distinguen de los fonemas consonánticos son los *fonemas vocálicos*. Estas se caracterizan por la posición de la lengua y apertura de la cavidad de la boca. La primera consiste en saber en dónde se encuentra la lengua al momento de pronunciar un sonido, para ello se describe si está en la parte anterior, central o posterior; respecto a la

apertura de la boca, se refiere, si la boca tiene un mayor apertura o una menor apertura al momento de emitir el sonido de una vocal. Junto a estas características se aúna otra de las características si es labializada o no, consiste en saber si los labios entran en acción, es decir, si se redondean o no.

El Fonema

Hasta aquí hemos distinguido cómo se emite el sonido. Ahora, vamos a distinguir los sonidos significativos del habla, los fonemas. Un sonido del habla lo es cualquier unidad de sonido fonéticamente distinta; es decir, cualquier unidad de sonido producida por los órganos del habla capaz de ser distinguida, de otras unidades de sonidos producidas por los mismos órganos (Lyons John, 1971). Los sonidos que los seres humanos emitimos pueden ser variados o muy numerosos, porque se dice que el sonido del habla es algo indeterminado por naturaleza, puesto que son muy variadas las posiciones posibles de los órganos articulatorios.

Los sonidos de una lengua se les denominan **fonos** y se representan entre corchetes [φ], pero los fonos que son importantes para distinguir significados en una lengua se les denominan **fonemas** y se representan entre diagonales /b/, /p/, /x/. En el caso del español no llegan a treinta fonemas, de la misma manera sucede con la lengua ayöök hay un número limitado. Estos fonemas que se utilizan en cada idioma pueden ser compartidos con otras lenguas o pueden ser exclusivos de la lengua que hablan los nativos.

Dentro de cada idioma puede haber variaciones de fonos, pero esas variaciones se tratan como si fueran uno sólo, a ese sonido ideal reconocido por todos como único aunque ejecutado de distinta manera es la que le llamamos fonema, y la variación al ejecutarlo se llaman variantes de ese fonema o alófonos. (Seco Manuel, 1989). Es decir que cuando hacemos una lista de los sonidos distintos que hay en una lengua, sólo identificamos aquellos sonidos que nos arrojan significados y que son importantes en la lengua. Por ejemplo, en español hay 24 fonemas: 5 fonemas vocálicos y 17 fonemas consonánticos; en el caso de la lengua mixe hay 95 fonemas, 72 fonemas

vocálicos y 23 fonemas consonánticos, planteamiento que se revisará más adelante.

Los Alófonos

Dentro de los fonemas también existen variaciones de sonidos que pueden ser sonidos fonéticamente distintos, a estos sonidos se les llama alófonos (Lyons John, 1971). Los alófonos se pueden encontrar en cualquier lengua, un ejemplo en español son los fonos /b/ y /β/ que son distintos, pero al decir /blanko/ o /βlanko/ las palabras no cambian de significado, el hablante del castellano no se da cuenta que /b/ y /β/ son fonos diferentes, estas dos palabras fonéticamente son distintas, por tanto a esta variación se le denomina variantes posicionales o alófonos del mismo fonema.

Este apartado se menciona porque en la lengua ayöök los alófonos son muy importantes, esta variación que se da no sólo en las variantes dialectales, sino también, en las características mismas de la lengua; por ejemplo: kupajk, kukëpa, tsaytum, kootz, mukooxk, etc. Estas palabras al ser habladas son /kuba^hk/, /kukëba/, /tsajdum/, /ko:dz/ y /mugo:şk/; esto significa que cada miembro del grupo de fonemas oclusivos u obstrucción completa de aire que son sordas sufren una modificación por fonemas oclusivas sonoras; estas convenciones de interpretación fonética son representaciones que se encuentran solamente entre dos vocales, después de fonemas sonoros o después de vocales alargadas. Se consideran alófonos la [b], [d] y [g] porque dentro de la lengua ayöök estas variaciones no existen como tal al principio de una palabras, pero sin olvidar mencionar, que como toda regla hay excepciones.

A partir de mi exposición sobre el análisis fonético podemos ver que para determinar si dos sonidos son diferentes o no; no es una respuesta o cuestión simple, sino que se necesita de un profundo análisis lingüístico para determinar los fenómenos que provocan tales variaciones. Pero quiero aclarar que dentro de la lengua Ayöök los alófonos son muy importantes, no solo los fonemas /p/, /t/ y /k/ tienen alófonos, sino también existen otros fonemas.

En resumen, los sonidos en fonética articulatoria se les denominan fonos y se escriben entre corchetes. De éstos, los que son significativos para una lengua, es decir que cambian el significado si los intercambiamos, se les denomina fonemas y se escriben entre diagonales. A los sonidos que no cambian el significado se les denomina alófonos y se escriben también entre corchetes. También revisamos los fonemas, es decir aquellos que cambian el significado. Por ejemplo si yo digo “**c**asa” y “**p**asa”, al cambiar la “c” por la “p” cambia el significado por eso decimos que esos dos sonidos son fonemas del español.

Conciencia fonológica

Hasta aquí hemos visto cómo el ser humano crea los sonidos con el aparato fonador y la distinción de fono, fonemas y alófonos. En esta apartado nos enfocaremos a la concientización del hombre en la lengua.

Cuando el ser humano utiliza el lenguaje para comunicarse con los demás, no reflexiona sobre su estructura y sus funciones. “Con respecto a nuestro procedimiento el lenguaje es transparente en todos los sentidos y usos. Vamos directamente de la idea que queremos comunicar a la producción del habla para representar esa ideas sin ningún conocimiento consciente, a los sonidos propiamente dichos por la producción” (Garlon y Pratt, 1989), es decir, muchas veces el hombre tienen la habilidad del habla pero no se da cuenta que la lengua tiene ciertas características que permiten que nuestra comunicación se comprensible con los demás, no es conscientes sobre esa estructura de la lengua; pero cuando el individuo comienza a centrarse y a reflexionar sobre la naturaleza del lenguaje, estructura y funciones; a esta reflexión y atención se le denomina *conciencia metalingüística*.

La conciencia metalingüística implica: ser conscientes en las unidades mínimas de la lengua hasta las estructuras más complejas de la lengua – fonemas y sintaxis de la lengua -. La conciencia metalingüística permite el desarrollo de la alfabetización en la lengua del sujeto, es decir permite acceder a un desarrollo de lectoescritura reflexiva y no técnica.

Es preciso aclarar que cuando el niño hace reparaciones del habla, no quiere decir que está reflexionando sobre la lengua, solo corrige el error que cometió y no se pone a analizar en ese momento la estructura de la lengua.

Como sabemos, la lengua es fundamentalmente oral pero se puede representar de manera escrita, por consiguiente, es necesario tomar en cuenta la reflexión.

Aprender a leer y a escribir, requiere hacer una asociación entre sonido y grafía, conocer que la lengua tiene fonemas específicos que permite la comunicación con los demás, es decir, se trata del desarrollo de la consciencia de los sonidos que hay en la lengua y a esta conscientización se le llama consciencia fonológica.

El desarrollo de la consciencia fonológica es muy importante para pasar a la escritura, porque en la actualidad para transcribir la lengua oral se utilizan un conjunto de grafías, a este conjunto de grafías se les denomina alfabeto. Los alfabetos surgen a partir de una convención por los hablantes de una lengua para representar cada fonema con una grafía. El hablante tiene que conocer los fonemas (sonidos) de la lengua así como las grafías que representan a cada uno de los fonemas.

A veces los fonemas no coinciden con las representaciones gráficas, por ejemplo: una grafía puede representar dos sonidos; o dos grafías representan un solo sonido; o las grafías no son representaciones exactas de los sonidos. Esta situación puede ser un poco complicada para el niño o una persona que tiene dos lenguas distintas y no domina la escritura en una lengua, porque el proceso de alfabetización fue memorístico en la persona, tal es el caso de los indígenas. Esta afirmación está sustentada con mi propia experiencia; y con el taller de lectoescritura que realizamos con los maestros bilingües de Oaxaca y con los estudiantes bilingües de la universidad de Chapingo. Ellos plantearon que, al igual que yo, tuvieron dificultades para identificar los fonemas y las grafías en español. Esto hecho muestra que los maestros y los alumnos bilingües no podían acceder a una consciencia fonológica, puesto que desconocían algunos fonemas de la segunda lengua en que se les alfabetizaba.

Dada la dificultad de identificar los fonos con las grafías, la pregunta es ¿Cómo hacer para desarrollar esta capacidad en el niño? Peter Bryant

propone que la consciencia fonológica se desarrolle a través de una consciencia de rimas y que a través de la experiencia temprana de las rimas en el jardín de infancia, desarrollen la consciencia fonológica. Considero que también son útiles los pares mínimos para desarrollar la consciencia fonológica, porque podemos identificar los fonemas que existen en la lengua y distinguir los fonemas de las palabras que son diferentes.

La consciencia fonológica es conocer y saber que la lengua tiene sonidos y representaciones fonéticas y estos fonos o fonemas tienen una representación gráfica. Es decir, en toda lengua, todo fono o sonidos que el aparato fonador produce se pueden escribir, lo único que se necesita es una convención de alfabeto por los hablantes.

Independientemente de la lengua que se hable, los lingüistas han creado un alfabeto internacional para representar todos los sonidos del mundo, mediante este alfabeto cualquier persona que tenga una consciencia fonológica puede leer y articular el mismo sonido.

Así como hay un alfabeto internacional de los fonos, también las lenguas tienen un alfabeto para representar las grafías, el alfabeto es una convención o acuerdo por los hablantes de la lengua. Ellos son los que deciden que tipo de grafías incluir para representar los fonemas en el alfabeto. La creación de un alfabeto es un problema para los hablantes, por las variantes dialectales que existen en la lengua y muchas veces no llegan a una convención, cada representante de la variante quiere proponer un alfabeto diferente que considera conveniente. Este es el problema de la mayoría de las comunidades indígenas, que aún no han llegado a una convención de grafías, porque las variantes de la lengua cambian o algunas variantes tienen más sonidos que otros, tal es el caso de los mixes ya que cuentan con dos alfabetos actualmente. Por consiguiente, un alfabeto acordado debe contener todas las grafías necesarias para que se puedan escribir todas las variantes.

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS COMPARADO:

FONOLOGÍA Y ALFABETOS

Comparar significa examinar las semejanzas y las diferencias que hay entre una lengua y la otra. Esto permitirá analizar y reflexionar sobre las cualidades propias de cada lengua y reconocer la riqueza lingüística de la lengua. Proponer una metodología comparada es muy importante en este trabajo, porque permitirá observar claramente las diferencias y semejanzas entre la lengua mixe y el español. Los fonemas que comparten o son exclusivos de cada lengua, la estructura del nombre y del verbo, así como la estructura gramatical de las oraciones. Por tanto, una metodología comparada facilita el entendimiento de la gramática didáctica.

En términos muy específicos la fonología comparada es una metodología que permite el análisis comparado de dos o más lenguas para identificar los fonemas semejantes entre las lenguas y los fonos exclusivos de cada lengua. Este procedimiento es el primer paso para llegar a la gramática didáctica.

La clasificación de los fonemas del habla es la que se da entre vocales y consonantes.

Vocales:

El gran número de vocales son sonidos del lenguaje que son sonoros, es decir, en las vocales el aire sale libremente, no hay ningún impedimento bucal. Las vocales, convencionalmente son sonidos “centrales”, por tanto se clasifican por la posición de la lengua en la boca.

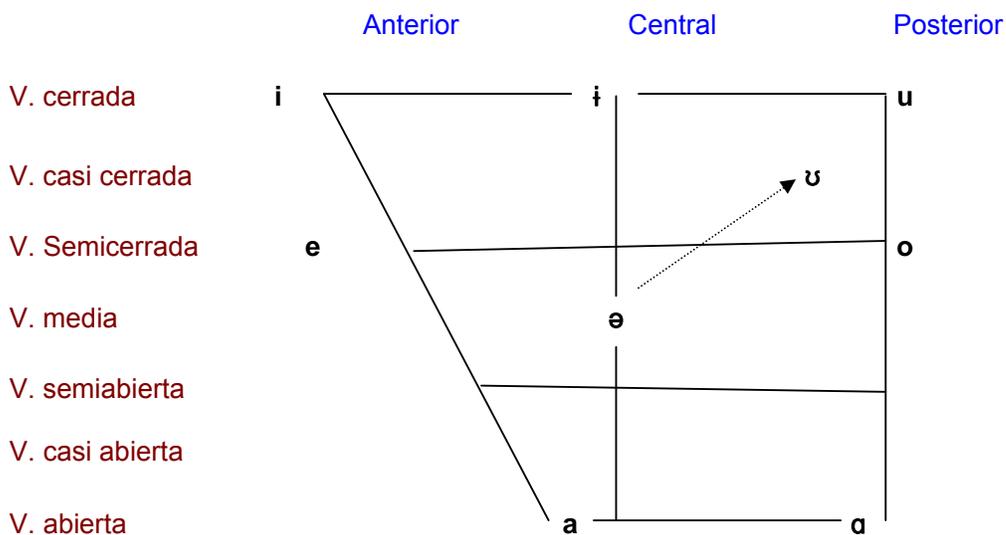
Convencionalmente los tres rasgos básicos de las vocales se observa en: la altura de la lengua, si se coloca abajo, en medio o arriba; de la posición de la lengua, anterior, central o posterior; y si los labios se redondean o no hablamos del grado de labialización. Dentro de las vocales existen variantes o modificaciones de las vocales como las alargadas, las vocales sordas (las cuerdas no vibran están abiertas y laxas o flojas) en vez de sonoras (vibración

de las cuerdas vocales), las glotalizadas, tienen cuerdas cerradas y tensas, entre otras modificaciones.

Al querer representar estos fonemas, los lingüistas han creado alfabetos fonéticos, estos no son iguales que los alfabetos para escribir las lenguas a los que les llamamos ortográficos ya que cada lengua tiene sus acuerdos o sus convenciones y no siempre coinciden entre ellas. Por eso hay alfabetos fonéticos que pretenden acercarse lo más posible a un acuerdo o convención de la pronunciación para que a un sonido le corresponda sólo una grafía y siempre la misma con el fin de poder estudiar los sonidos. El diagrama siguiente de vocales corresponde más o menos a la forma de la boca, que ayuda a la pronunciación correcta de las vocales.

Ayöök

Cuadro 3. Diagrama de fonemas vocálicos del mixe de Totontepec



(Kathryn. *Et al*, 2007)

A partir de estas vocales simples se desprenden las siguientes modificaciones que forman otras vocales exclusivas del mixe.

Cuadro 4. Vocales modificadas del mixe de Totontepec

	Anterior	Central	Posterior
Cerrada	/i/, /iʔ/, /iʰ/, /i:/, /i:ʔ/, /i:ʰ/, /iʷ/, /iʷʔ/	/ɨ/, /ɨʔ/, /ɨʰ/, /ɨ:/, /ɨ:ʔ/, /ɨ:ʰ/, /ɨʷ/, /ɨʷʔ/	/u/, /uʔ/, /uʰ/, /u:/, /u:ʔ/, /u:ʰ/, /uʷu/, /uʷuʔ/
Semicerrada	/e/, /eʔ/, /eʰ/, /e:/, /e:ʔ/, /e:ʰ/, /eʷe/, /eʷeʔ/		/o/, /oʔ/, /oʰ/, /o:/, /o:ʔ/, /o:ʰ/, /oʷo/, /oʷoʔ/
Media		/ə/, /əʔ/, /əʰ/, /ə:/, /ə:ʔ/, /ə:ʰ/, /əʷə/, /əʷəʔ/	
Abierta		/a/, /aʔ/, /aʰ/, /a:/, /a:ʔ/, /a:ʰ/, /aʷa/, /aʷaʔ/	/ɑ/, /ɑʔ/, /ɑʰ/, /ɑ:/, /ɑ:ʔ/, /ɑ:ʰ/, /ɑʷɑ/, /ɑʷɑʔ/

Cuadro 5. Deslizamiento

Desliz
/əʊ/, /əʊʔ/, /əʊʰ/, /əʊ:/, /əʊ:ʔ/, /əʊ:ʰ/, /əʊʷəʊ/, /əʊʷəʊʔ/

Las vocales presentadas en el diagrama son vocales simples del ayöök de Totontepec. Sólo el municipio de Totontepec cuenta con nueve fonemas vocálicos que a su vez se modifican formando un conjunto de setenta y dos vocales que se clasifican en: vocales simples y modificadas, las vocales simples son nueve; cinco son compartidas con el español y cuatro son exclusivas del mixe; y las modificadas son sesenta y tres vocales que se clasifican en las siguientes variantes: vocales glotalizadas, aspiradas, con alargamiento, con alargamiento glotalizado, rearticuladas y rearticuladas aspiradas.

Podemos observar los rasgos articulatorios de estas cinco vocales en el siguiente cuadro, así como su representación fonológica en la primera columna y su representación ortográfica en la segunda columna.

Cuadro 6. Vocales compartidas ayöök- español

R. FON.	R. ORT.	APERTURA	POSICIÓN	REDONDEZ	EJEMPLO
/a/	“a”	abierta	central	no redondeada	ap abuelo
/e/	“e”	semicerrada	anterior	no redondeada	ets bailar
/i/	“i”	cerrada	anterior	no redondeada	ixta vean
/o/	“o”	semicerrada	posterior	redondeada	ok abuela
/u/	“u”	cerrada	posterior	redondeada	utyun despacio

Como dijimos, además de estas cinco vocales, existen otras cuatro que no hay en español. Les denominamos exclusivas del ayöök, la escritura de estos fonemas vocálicos es compleja dadas las variantes, pero eso lo veremos cuando analicemos el alfabeto, por ahora presentamos sus rasgos distintivos y los ejemplos en la variante de Totontepec en el siguiente cuadro;

Cuadro 7. Vocales simples exclusivas del mixe de Totontepec

R. FON.	R. ORT	Apertura	Posición	Redondez	ejemplo
/a/	“ ä ”	abierta	posterior	no redondeada	äp sombra
/ə/	“ ë “	media	central	no redondeada	ëts yo
/i/	“ ü “	cerrada	central	no redondeada	üv catar
/əʊ/	“ ö “	desliz: va de una intermedia a una semicerrada	de una central a una posterior	redondeada	ök perro

Hay una vocal que tiene una característica particular a las de más vocales, porque no tiene una apertura fija, conservando constante la posición de los labios y gradualmente va deslizando la posición de la lengua de una central a una casi posterior y con una apertura de una media a una casi cerrada, ha ésta característica se le denomina **desliz**.

La lengua ayöök como se dijo tiene nueva vocales simples, pero estas a su vez sufren distintas modificaciones. Estas modificaciones son: glotalizadas,

aspiradas, con alargamiento vocálico, alargamiento vocálico glotalizado, alargamiento vocálico aspirado, rearticuladas y, rearticuladas aspiradas. Sumadas dan un total de setenta y dos vocales que utiliza el ayöök y que no existen en español.

Vocales glotalizadas: Son vocales que se modifican al momento de pronunciar una vocal simple y entra en función la glotis. Los mecanismos que entran en acción para que la vocal se modifique son las cuerdas vocálicas y la glotis. Estas se cierran y se ponen tensas, que impiden la salida del aire libre que viene del estomago; provocando un corte en la vocal al momento de ser emitida. En el siguiente cuadro podemos observar algunos ejemplos, además de los rasgos distintivos:

Cuadro 8. Vocales glotalizadas

R.Fon.	R. Alf .	Apertura	Posición	Redondez	Modificación	Ejemplo
/aʔ/	“a’ ”	abierta	central	no redondeada	globalizada	ja’vin corazón
/ɑʔ/	“ä’ ”	abierta	posterior	no redondeada	glotalizada,	jä’y llegó
/eʔ/	“e’ ”	semicerrada	anterior	no redondeada	globalizada	tse’x trojes
/əʔ/	“ë’ ”	intermedia	central	no redondeada	globalizada	yë’yip llevar prisa
/iʔ/	“i’ ”	cerrada	anterior	no redondeada	globalizada	pi’k pequeño
/iʔ/	“ü’ ”	cerrada	central	no redondeada	globalizada	tü’kx liso
/oʔ/	“o’ ”	semicerrada	posterior	redondeada	globalizada	to’kin pecado
/əʊʔ/	“ö’ ”	desliz			globalizada	tö’k uno
/uʔ/	“u’ ”	cerrada	posterior	redondeada	globalizada	ku’tso’oy vergüenza

Vocales aspiradas: Las vocales que sufren una aspiración son aquellas que al pronunciar una vocal simple hay una aspiración en la vocal, el aire que se aspira sale directamente de la boca del estomago para acompañar a la vocal un pequeño soplido al ser pronunciado.

Cuadro 9. Vocales aspiradas

R. fon.	R. alf.	Apertura	Posición	Redondez	Modificación	Ejemplo
/a ^h /	“aj”	abierta	central	no redondeada	aspirada	aj kx pescado
/ɑ ^h /	“äj”	abierta	posterior	no redondeada	aspirada	äj kx chayote
/e ^h /	“ej”	semicerrada	anterior	no redondeada	aspirada	xej respirar
/ə ^h /	“ēj”	intermedia	central	no redondeada	aspirada	mēj grande
/i ^h /	“ij”	cerrada	anterior	no redondeada	aspirada	jotvij despertar
/i ^h /	“üj”	cerrada	central	no redondeada	aspirada	püj flor
/o ^h /	“oj”	semicerrada	posterior	redondeada	aspirada	tsojk temprano
/əʊ ^h /	“öj”	desliz			aspirada	tsöj hermoso
/u ^h /	“uj”	cerrada	posterior	redondeada	aspirada	kujbut subir

Las vocales con alargamiento vocálico, son aquellas que tienen una duración y una intensidad más que una vocal simple al momento de emitir el fonó.

Cuadro 10. Vocales con alargamiento

R. Fon.	R. Alf .	Apertura	posición	Redondez	Modificación	Ejemplo
/a:/	“aa”	abierta	central	no redondeada	alargada	kaa buey
/ɑ:/	“ää”	abierta	anterior	no redondeada	alargada	kääm puerco
/e:/	“ee”	semicerrada	anterior	no redondeada	alargada	eex cangrejo
/ə:/	“ëë”	intermedia	central	no redondeada	alargada	nëë agua
/i:/	“ii”	cerrada	anterior	no redondeada	alargada	kiix mujer
/i:/	“üü”	cerrada	central	no redondeada	alargada	yüünam poco
/o:/	“oo”	semicerrada	posterior	redondeada	alargada	joot estomago
/əʊ:/	“öö”	desliz			alargada	ööx mosco
/u:/	“uu”	cerrada	posterior	redondeada	alargada	nuupk sanguijuela

Vocales con alargamiento y glotalizado: Estas vocales además de tener una duración y una intensidad mayor que una vocal simple, se acompaña con

la acción de la glotis que impide a la vocal alargada que complete su duración y hace un corte en la emisión del fono.

Cuadro 11. Vocales con alargamiento y glotalización

R. Fon.	R. Alf.	Apertura	posición	Redondez	Modificación	Ejemplo
/a:ʔ/	“aa”	abierta	central	no redondeada	alargada glotalizada	amaa’y escaso
/ɑ:ʔ/	“ää”	abierta	posterior	no redondeada	alargada glotalizada	kää’ts cima
/e:ʔ/	“ee”	semicerrada	anterior	no redondeada	alargada glotalizada	tsee’n abrazar
/ɛ:ʔ/	“ëë”	intermedia	central	no redondeada	alargada glotalizada	këë’ts roto
/i:ʔ/	“ii”	cerrada	anterior	no redondeada	alargada glotalizada	ii’px veinte
/i:ʔ/	“üü”	cerrada	central	no redondeada	alargada glotalizada	üü’m nosotros
/o:ʔ/	“oo”	semicerrada	posterior	redondeada	alargada glotalizada	koo’ts noche
/əʊ:ʔ/	“öö”	desliz			alargada glotalizada	töö’ camino
/u:ʔ/	“uu”	cerrada	posterior	redondeada	alargada glotalizada	juu’ cuál

Vocales con alargamiento y aspiración: Se trata de vocales, en las que se combina el alargamiento vocálico más una aspiración al final, es decir, la duración con la aspiración final componen una sola vocal llamada alargamiento aspirado.

Cuadro 12. Vocales con alargamiento y aspiración

R. Fon.	R. Alf.	Apertura	Posición	Redondez	Modificación	Ejemplo
/a:h/	“aaj”	abierta	central	no redondeada	alargada aspirada	vaajy cabello
/ɑ:h/	“ääj”	abierta	posterior	no redondeada	alargada aspirada	pääjtën escoba
/e:h/	“eej”	semicerrada	anterior	no redondeada	alargada aspirada	meejx hombre
/ɛ:h/	“ëëj”	intermedia	central	no redondeada	alargada aspirada	xëëj sol
/i:h/	“iij”	cerrada	anterior	no redondeada	alargada aspirada	viijnk otro
/i:h/	“üüj”	cerrada	central	no redondeada	alargada aspirada	tüüjx murciélago
/o:h/	“ooj”	semicerrada	posterior	redondeada	alargada aspirada	xoojnkin alegría
/əʊ:h/	“ööj”	desliz			alargada aspirada	tööjk tres
/u:h/	“uuj”	cerrada	posterior	redondeada	alargada aspirada	tsuujk elefante

Vocales rearticuladas: Esta modificación no aparece en el alfabeto fonético internacional, Suárez (1995) dice que no es una modificación en el mixteco sino se trata de una combinación de una vocal glotalizada más una vocal simple, V' + V, pero, se toma en cuenta porque en la mayoría de las lenguas indígenas es común encontrarlas con el mismo patrón, la primera vocal siempre se repite. Éste patrón es muy común en ayöök.

Cuadro 13. Vocales rearticuladas

R. Fon.	R. Alf.	Apertura	Posición	Redondez	modificación	Ejemplo
/aʔa/	“aʔa”	abierta	central	no redondeada	rearticulada	kaʔa no
/aʔa /	“äʔä”	abierta	posterior	no redondeada	rearticulada	jäʔä el, ese
/eʔe/	“eʔe”	semicerrada	anterior	no redondeada	rearticulada	kérex nacer
/hʔ/	“ëʔë”	intermedia	central	no redondeada	rearticulada	tëʔx hembra
/iʔi/	“iʔi”	cerrada	anterior	no redondeada	rearticulada	niʔip siembra
/iʔ i /	“üʔü”	cerrada	central	no redondeada	rearticulada	müʔük tamal
/oʔo/	“oʔo”	semicerrada	posterior	redondeada	rearticulada	koʔon jitomate
/əʔəʔ/	“öʔö”	desliz			rearticulada	möʔöt chorrito
/uʔu/	“uʔu”	cerrada	posterior	redondeada	rearticulada	Tuʔut huevo

Vocales rearticuladas aspiradas: La rearticulación también puede aparecer con la aspiración, cual sería en el comentario de Suárez para el mixteco la combinación de una vocal glotalizada más una vocal aspirada, Vʔ+Vʰ.

Cuadro 14. Vocales rearticuladas con aspiración

R. Fon.	R. Alf.	apertura	posición	Redondez	Modificación	Ejemplo
/aʔaʰ/	“aʔaj”	abierta	central	no redondeada	rearticulada aspirada	vaʔajts limpio
/aʔaʰ/	“äʔaj”	abierta	posterior	no redondeada	rearticulada aspirada	näʔajtsɸ bailar alrededor
/eʔeʰ/	“eʔej”	semicerrada	anterior	no redondeada	rearticulada aspirada	meʔej moler
/əʔ əʰ/	“ëʔej”	intermedia	central	no redondeada	rearticulada aspirada	mëʔëjk nixtamal sin cal
/iʔiʰ/	“iʔij”	cerrada	anterior	no redondeada	rearticulada aspirada	niʔijt mantuviste
/iʔ iʰ /	“üʔüj”	cerrada	central	no redondeada	rearticulada aspirada	xüʔüj acusación

/oʔoʰ/	“o’oj”	semicerrada	posterior	redondeada	rearticulada aspirada	po’oj luna, cana
/əʋʔəʋʰ/	“ö’öj”	desliz			rearticulada aspirada	tsö’öjnk morado
/uʔuʰ/	“u”	cerrada	posterior	redondeada	rearticulada aspirada	tsu’ujts carne

En conclusión el mixe cuenta con 72 vocales, 9 simples y 63 modificaciones y Suárez las denomina de la siguiente manera: “Las lenguas mixes también tiene muchas vocales, y el sistema de Totontepec [...]es de los más ricos de Mesoamérica. Las lenguas mixes también tienen el núcleo silábico más complejo. Las consonantes glotales /ʔ/ y /h/ constituyen, junto con la(s) vocal(es), el núcleo de la sílaba que presenta los siguientes tipo: (V)corta, (V^o)larga, (V^ʔ) glotalizada corta,(V^h) aspirada corta, (V^{oʔ}) glotalizada larga, (V^{oʰ}) aspirada larga, (V^ʔV) rearticulada o interrumpida y (V^ʔV^h) rearticulada aspirada. Como en /tsuʔuʰmk/ “morado”, la calidad vocálica no cambia nunca en los núcleos rearticulados” (Suárez, 1995, p.68).

Consonantes

Ayöök

Cuadro 15. Diagrama fonológico de las consonantes del ayöök

(Punto de art.)		Bilabial		Labi dental		Dental		Alveolar		Postalveolar		Alveolar retrofleja		Palatal		Velar		Glotal
(Modo de art.)																		
Oclusivas		p [b]		t [d]								k [g]						ʔ
Nasales		p̣		ṭ		n						ḳ						
		m				ṇ												
Vibrante sencilla						r				[ɾ]								
Fricativa		[ɸ] [β]		v		s				ɬ								h
		[β]		ṿ						ɬ̣								ḥ
Lateral								l										

Africada

ts [dz]

Aproximante

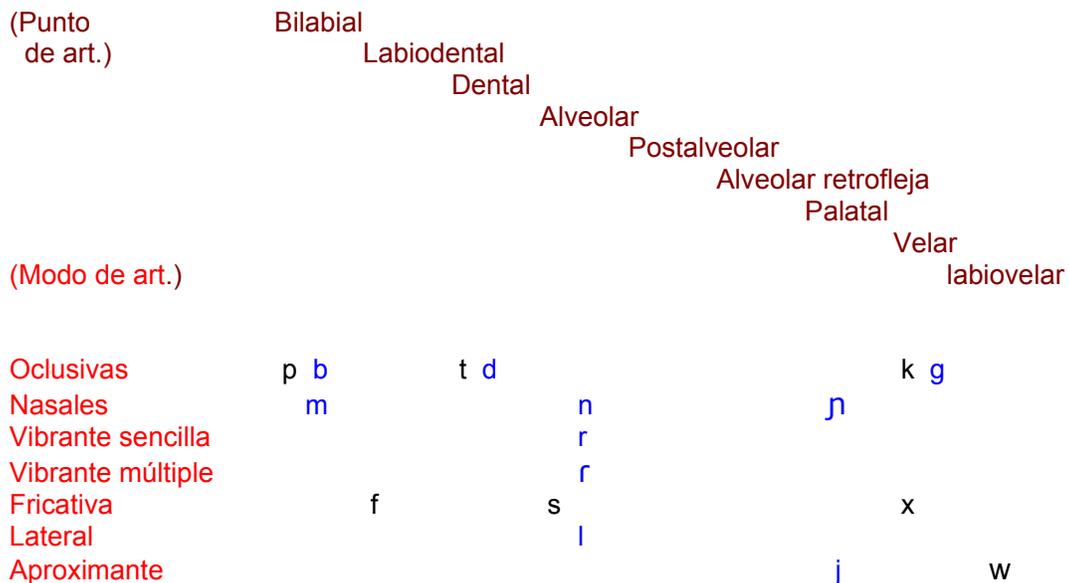
tsʲ

j
jʲ

El ayöök cuenta con un sistema de 32 fonemas consonánticos: 21 son simples, de las 21, 8 son alófonos, pero son consideradas como fonos de la lengua; y 10 son Modificadas. Estas modificaciones, igual que las vocales, son consideradas como una sola vocal, porque al ser emitida la consonante la lengua hace dos movimientos al mismo tiempo para pronunciar un solo fono.

Español

Cuadro16. Diagrama fonológico de las consonantes del español



Por su parte el español cuenta con 17 fonemas consonánticos simples.

Para las consonantes, los tres rasgos básicos son: el lugar de articulación, los órganos activos y pasivos entran en contacto; el modo de articulación, grado de impedimento del aire; y la fonación, estado de las cuerdas vocales: sorda/sonora.

En el siguiente cuadro se hacen las representaciones de estas consonantes según el Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Posteriormente se presenta las consonantes del español.

Ayöök

Existe una serie de 19 consonantes exclusivas del mixe, 8 son consonantes simples y 11 son modificadas. La modificación que sufre la consonante simple le llamamos palatalización ya que al pronunciarla pegamos la lengua al paladar.

Cuadro 17. Consonantes exclusivas del mixe

r. fon.	r. alf	modo de articulación	punto de articulación	cuerdas vocales	Modificaciones	Ejemplo
/h/	“j”	fricativa	glotal	sorda		“jayu” persona
/ʃ/		fricativa	retrofleja	sorda		“xim” allá
[r]	“x”	vibrante simple	alveolar retrofleja	sonora		“nxee” mi nombre
/v/	“v”	fricativa	labiodental	sonora		“va’ats” limpio
/ts/		africada	alveolar	sorda		“tsuk” cortar
[dz]	“ts”	africada	alveolar	sonora		“koots” noche
[ɸ]	“p”	fricativa	bilabial	sorda		“tsip” pasado de bañar
[β]	“v”	fricativa	bilabial	sorda		“vüük” ave que vuela
/pi/	“py”	oclusiva	bilabial	sorda	palatalizada	“pyajk” su hueso
/ti/	“ty”	oclusiva	alveolar	sorda	palatalizada	“tyaak” su mamá
/ki/	“ky”	oclusiva	velar	sorda	palatalizada	“kaaky” tortilla
/hi/	“jy”	fricativa	glotal	sorda	palatalizada	“jyaatsy” su caballo
/vi/	“vy”	fricativa	labiodental	sonora	palatalizada	“vyaay” su cabello
[β]	“vy”	fricativa	bilabial	sonora	palatalizada	“vyüük” su ave
/ʃ i/	“xy”	fricativa	alveolar retrofleja	sorda	palatalizada	“xyöoxën” su instrumento
/mi/	“my”	nasal	bilabial	sonora	palatalizada	“myook” su maíz
/ni/	“ny”	nasal	alveolar	sonora	palatalizada	“nyaax” su tierra

/tʃ/	“tʃy”	africada	alveolar	sorda	palatalizada	“tsatsy” mosca
/j/	“y”	Aproximante	Palatal	sonora	Palatalizada	“ya’ mün” Soplador

Ayöök y español

De las 32 consonantes del ayöök, 12 son compartidas con el español, podemos observarlas en el siguiente cuadro, con sus rasgos distintivos y sus respectivos ejemplos:

Cuadro 18. Consonantes compartidas mixe y español

R. FON.	r. alf.	modo de articulación	punto de articulación	Cuerdas vocales	Ejemplo Español	Ejemplo ayöök
/p/	“p”	oclusiva	bilabial	sorda	“pan”	“pen” apretar
[b]	“p”	oclusiva	bilabial	sonora	“barco”	“kubak”- cabeza
/t/	“t”	oclusiva	alveolar	sorda	“tos”	“tek” pie
[d]	“t”	oclusiva	alveolar	sonora	“dedo”	“yü’üta” ellos
/k/	“k”	oclusiva	velar	sorda	“kilo”	“ka’ a” no
[g]	“k”	oclusiva	velar	sonora	“gato”	“mukoxk” cinco
/m/	“m”	nasal	bilabial	sonora	“masa”	“mook” maíz
/n/	“n”	nasal	alveolar	sonora	“noche”	“niv” chile
/s/	“s”	fricativa sibilante	alveolar	sorda	“sapo”	“maso’okë” déjalo
/l/	“l”	lateral	alveolar	sonora	“loro”	“liik” burro
/r/	“r”	vibrante simple	alveolar	sonora	“ratón”	“ratëk” pájaro
/j/	“y”	aproximante	palatal	sonora	“yoyo”	“yam” hoy

En español hay cuatro consonantes que son exclusivas de ésta lengua, esto es, que en mixe no existen, aunque en el caso de los fonemas /b/ /d/ /g/ del español, en mixe son alófonos [b], [d], [g].

Cuadro 19. Consonantes exclusivas del español.

R.Fon.	R.Alf.	modo de articulación	Punto de articulación	cuerdas vocales	ejemplo
/x/	“x”, “g”, “j”	fricativa	velar	sorda	“gato”
/ɲ/	“ñ”	nasal	palatal	sonora	“niño”

/r/	“rr”	vibrante múltiple	alveolar	sonora	“carro”
/w/	“hu”, “w”	aproximante	labiovelar	sonora	“huarache”

Diferencias y similitudes

- ❖ En ayöök a diferencia con el español el sistema fonético, de consonantes y vocales, se constituye por elementos nucleares simples y complejos.
- ❖ El ayöök cuenta con 104 fonos
 - 72 vocales: simples y modificadas
 - 32 consonantes: simples y modificadas

Los alfabetos

El alfabeto es un conjunto de grafías que se establecen para representar los fonemas de una lengua. Estos alfabetos se crean a partir de una convención por los representantes de cada variante dialectal de cada lengua.

Vocales

Ayöök

Cuadro 20. Vocales de Totontepec

Fon	1982	1987	1989	1995	2005 Melania	2005 J.Carlos
/a/	a	a	a	a	a	a
/a/	<u>e</u>	<u>a</u>	<u>e</u>	ä	ä	ä
/e/	e	e	e	e	e	e
/ə/	<u>a</u>	e	<u>a</u>	ë	ü	ë
/i/	i	i	i	i	i	i
/i/	<u>u</u>	<u>i</u>	<u>u</u>	ï	ë	ü
/əu/	o	<u>o</u>	o	ö	ö	ö

/o/	o	o	o	o	o	o
/u/	u	u	u	u	u	u

(Reyes Gómez J. Carlos (2005); SERVICIOS AL PUEBLO MIXE, Alcántara Noé, Vocabulario Totontepec)

Los alfabetos recientes de la academia PETAKA dirigida por el lingüista Juan Carlos Reyes y la academia de la BODEGA encabezada por la lingüista Margarita Melania; proponen que los fonemas vocálicos exclusivos del mixe se representen con las siguientes grafías: **ä, ë, ö** y **ü**, aunque estas tengan variaciones alofónicas en los diferentes municipios mixes. Se dice que tienen variaciones porque las grafías pueden representar más de dos fonos por la variación dialectal en ayöök; tal es el caso de la grafía “ä”, sus variaciones son /æ/, /a/ o /ɔ/. Según el acuerdo estos fonos se tienen que representar con una sola grafía en este caso con la “ä”, porque son alófonos del ayöök.

Otra de las situaciones que fomenta la variación del ayöök son los números de las vocales que pueden variar en cada zona. En el municipio de Totontepec y sus alrededores (zona alta) encontramos nueve vocales simples, en la zona media y parte de la alta hay siete vocales simples y en la zona baja solo son seis vocales simples. Esto se puede observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 21. Variaciones de las vocales

Zona alta	Zona media	Zona baja
“a” = /a/	“a” = /a/	“a” = /a/
“ä” = /æ/ o /ɔ/	“ä” = /æ/ o /ɔ/	“e” = /e/
“e” = /e/	“e” = /e/	“ë” = /ə/
“ü” = /ə/	“ë” = /ə/	“i” = /i/
“i” = /i/	“i” = /i/	“o” = /o/
“ë” = /i/	“o” = /o/	“u” = /u/
“o” = /o/	“u” /u/	
“ö” = /əu/		
“u” = /u/		

Cuadro 22. Grafías complejas o modificadas

Grafías simples	Vocales complejas o Modificadas
a	a', aj, aa, aa', aaj, a'a, a'aj
ä	ä', äj, ää, ää', ääj, ä'ä, ä'äj
e	e', ej, ee, ee', eej, e'e, e'ej
ë	ë', ëj, ëë, ëë', ëëj, ë'ë, ë'ëj
i	i', ij, ii, ii', iij, i'i, i'ij
ü	ü', üj, üü, üü', üüj, ü'ü, ü'üj
ö	ö', öj, öö, öö', ööj, ö'o, ö'o'j
o	o', oj, oo, oo', ooj', o'o, o'o'j
u	u', uj, uu, uu', uuj, u'u, u'u'j

Consonantes

Cuadro 23. Consonantes de Totontepec

fon	1978	1982	1989	1995	2005 Melania	2005 J. Carlos
/b/	b	p	b	b	b	p
/d/	d	d	d	d	d	t
/f/	f	f	f	f	f	w
/g/	g	g	g	g	g	k
/h/	j	j	j	j	j	j
/k/	k	q, c, k	k	k	k	k
/l/	l	l	l	l	l	l
/m/	m	m	m	m	m	m
/n/	n	n	n	n	n	n
/p/	p	p	p	p	p	p

/ɸ/	b, v	b,v	v, b, p	b, v	“v” “p”	p
/r/	r	r	r	r	r	r
/s/	s	s, z	s	s	s	s
/t/	t	t	t	t	t	t
/ts/	ts	ts	t	ts	ts	ts
/dz/	ds	ds	ds	ds	ds	ts
/v/	v, b	v	v	v	v	w
/tʃ/	x	x	x	x	x	x
/sʃ/	x	x	x	x	x	x
/y/	y	y	y	y	y	y
/ɲ/	ñ	ñ	ñ	ñ	ny	ny
/tʃʃ/	ch	ch	ch	ch	tsy	tsy

(Reyes Gómez J. Carlos (2005); SERVICIOS AL PUEBLO MIXE, Alcántara Noé, Vocabulario Totontepec)

De esto obtenemos las siguientes modificaciones:

Cuadro 24. Grafías para las consonantes modificadas

Margarita Melania		Juan Carlos Reyes	
Grafías	Modificación	Grafías	Modificación
b	by	p	py
g	gy	t	ty
j	jy	k	ky
k	kj	j	jy
m	my	m	my
n	ny	n	ny
p	py	v	vy
t	ty	x	xy
v	vy	y	‘y
x	xy		
y	‘y		

Actualmente en la zona mixe prevalecen solo dos alfabetos: LA BODEGA y LA PETAKA, esta denominación se las atribuyo el sacerdote Leopoldo Ballesteros, salesiano de la región mixe. Estas academias han vertido diferentes opiniones con respecto a la lectoescritura en mixe, la academia de la BODEGA propone que se escriban los sonidos “tal y como se escuchan”. La propuesta es usar las grafías y las reglas de pronunciación del español, entre estas consonantes encontramos a las consonantes de: b, d, g, dz, f, v.

Por el contrario, los de la PETAKA proponen que las consonantes: b, d, g, dz, f, v; n al ser alófonos de la p, t, k, ts, w, no se deberían escribir para “facilitar la escritura del mixe”, porque ellos argumentan que “en el caso de la [p] y [b] son variaciones del fonema /p/; al igual sucede con /t/ que lleva por alófono a [t] [d]; el fonema /k/ y sus alófonos [k] [g]; los siguientes casos son ejemplos más de nivel dialectal: el fonema /ty/ (/ts^j/), tiene por alófono a: [ty] [ts], caso del fonema /xy/ tiene por alófono [s] [s], mientras que /cy/ varía en [ts] [ts]; el caso de la /w/ va variando regionalmente, puede ser: [w], [vw], [v], [f], [b]. Para Alotepec es [w], en Tlahui es [vw], Toton [f] [b], estas variaciones las identificamos en la pronunciación pero gráficamente, debemos optar por una letra, en el caso /w/ por ser más consistente” (SERVICIOS AL PUEBLO MIXE, PETAKA)

Como podemos ver hay una gran complejidad de opiniones para acordar las grafías de las consonantes por las variaciones de los fonos, pero es necesario optar por un solo alfabeto con fines prácticos y didácticos para la lectoescritura, un solo alfabeto porque la existencia de varios trae confusión en la escritura.

Los alfabetos principales son:

BODEGA:

**ä, a, b, d, e, ë, f, g, i, ü, j,
k, l, m, n, o, ö, p, r, s, t,
u, v, x, y, ’**

PETAKA:

**a, ä, e, ë, i, ü, j, k, l, m, n,
o, ö, p, r, s, t, u, w, x, y, ’**

En este trabajo se utiliza el alfabeto de la academia de la PETAKA con fines prácticos en la metodología del trabajo, excepto la grafía “w”; en su lugar se utilizará la grafía “v”, con la finalidad de evitar posibles confusiones en los lectores que hablan la variante de Totontepec.

Español

Vocales

Cuadro 25. Vocales del

Fonemas	Grafías
/a/	“a”
/e/	“e”
/i/	“i”

/o/	“o”
/u/	“u”

Consonantes

**español Cuadro 26.
Consonantes del Español**

Fonemas	Grafías
/p/	p
/b/	b, v,

/t/	t
/d/	d
/k/	k,q,c
/g/	g, j
/m/	m
/n/	n
/s/	s, c, s, z,
/l/	l
/r/	r
/j/	y, ll,
/x/	“x”, “j”, “g”
/ɲ/	ñ
/r/	r
/w/	“w”, “hu”

De esto se obtiene el siguiente alfabeto:

a b c d e f g h i j k l m n
ñ o p q r s t u v w x y z

CAPÍTULO 4. MORFOLOGÍA COMPARADA DEL NOMBRE

La morfología

Cuando hablamos de la morfología nos referimos al estudio de las formas lingüísticas, entendiendo por tales: Las variaciones que se presentan en las palabras (como el nombre o el verbo), las clases de palabras que se distinguen en una lengua atendiendo a las variaciones, y su estructura interna para delimitar, definir y clasificar unidades. Definir una palabra y fijar sus límites se hace a través del análisis de los: morfemas libres y morfemas ligados (prefijos, infijos y sufijos).

Los morfemas son las unidades mínimas con significado, de los cuales uno es el **núcleo** o la **raíz** de la palabra. El morfema que expresa la raíz es obligatorio y los demás morfemas son adicionales llamados **afijos**: prefijo, infijo y sufijo; estos pueden ser obligatorios o adicionales, pero son dependientes de la raíz y no aparecen solos.

El conjunto de morfemas construyen una palabra que puede expresar conceptos, estos a su vez constituyen dos tipos de categorías morfológicas: el **nombre** y el **verbo**. Los nombres y los verbos son universales; porque todo ser humano nombra las entidades (objetos, animales y personas) y las acciones. De estas categorías, también se derivan otras, tales como: los adjetivos, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones; los modificadores como los adjetivos y adverbios son relacionales porque describen las cosas y acciones en términos de la norma en una escala, las preposiciones expresan relaciones como la ubicación, las conjunciones relacionan las cosas y las interjecciones son respuestas del observador a su situación.

Análisis comparado del español y del ayöök

En este trabajo el análisis y la reflexión comparada de la morfología implican explorar detalladamente los significados abstractos y físicos de dos lenguas, diferenciando la gran complejidad de la estructurada lingüística del nombre y del verbo.

Nombre

La categoría gramatical mayor es la de los **nombres** o sustantivos, que normalmente desempeñan el rol semántico de nombrar entidades u objetos con sustancias. Las palabras nominales son las primeras palabras que los bebés emiten mientras aprenden las etiquetas que se han dado a las cosas en su idioma materno. La palabra nominal está constituida por flexiones que marcan el nombre, género, número, posesión y pronombres.

A) Género

“Es un accidente gramatical relativo al sexo de las personas y animales o el que se atribuye a las cosas” (vox). En la sociología o la antropología las relaciones entre sexos, se denominan relaciones de género, que significa “clasificación”, en este caso por el sexo. La lingüística por su parte establece una diferencia entre el género gramatical, es decir el género de las palabras y el género natural (Lyons, 1971. p. 296), el primero se refiere a las palabras y el segundo al las distinciones de sexo. En español se encuentran los dos, por ejemplo cuando alguien pregunta: -¿Fue niño o niña?, se trata del sexo, pero cuando preguntamos ¿“silla” es femenino o masculino?, estamos hablando de la palabra. Esta clasificación se presenta en la siguiente tabla:

Español

Corpus

Cuadro 27. Marcación de género en español

Masculino	Neutral	Femenino
hombre		Mujer
caballo		Yegua
papá		Mamá
niño		Niña
muchacho		Muchacha
abuelo		Abuela
perro		Perra
gato		Gata
blanco		Blanca
negro		Negra
bonito		Bonita
feo		Fea
el alma		la felicidad
el sillón		la silla
el mesón		la mesa
el gis		la crayola
el palo		la pala
	lo carente	
	Lo valiente	
	Lo frágil	

Descripción

En español para expresar el género se marca de tres maneras que son: el género lexical, el género morfológico y el género gramatical.

- ❖ El género lexical se da cuando hay cambio de palabra y expresa oposición o sexo, por ejemplo:

Hombre - mujer

- ❖ El género morfológico se expresa en adjetivos usando el sufijo “a” para femenino y el sufijo “o” para masculino, por ejemplo:

Niño - niña

- ❖ El género gramatical se aplica a las palabras que designan objetos o seres inanimados y se marcan con tres artículos diferentes: “el” para masculino, “la” para femenino y “lo” para lo neutral. Ejemplo:

El sillón

La silla

Lo frágil

Ayöök

Corpus

Cuadro 28. Marcación de género en ayöök

Neutro	Neutro cachorro	Masculino	Masculino viejo	Femenino joven	Femenino	Femenino madre
		ap (<i>abuelo</i>)			Ok (<i>abuela</i>)	
		ajtsy (<i>hermano</i>)			Tsë'ë (<i>hermana</i>)	
		ëm (<i>tío</i>)			tëjk'ëjk (<i>tía</i>)	
		tsö'ö (<i>suegro</i>)			xakix (<i>suegra</i>)	
		tëë' (<i>papá</i>)			taak (<i>mamá</i>)	
		mix (<i>niño</i>)			kiix (<i>niña</i>)	
Önüü (<i>hijo/a</i>)		majtk (<i>hijo</i>)			nëëx (<i>hija</i>)	
		tsökmajtk (<i>sobrino</i>)			tsoknëëx (<i>sobrina</i>)	
		kumajtk (<i>hijastro</i>)			kunëëx (<i>hijastra</i>)	
		na'av (<i>viejo</i>)			Amëj (<i>vieja</i>)	
		ya'y (<i>macho</i>)			të'ëx (<i>hembra</i>)	

		nëya'y (esposo)			të'ëxtëjk (esposa)	
		ya'tyëjk (hombre)			të'ëxtëjk (mujer)	
ök (perro)	ök önük (perro chiquito)	ya'y ök (macho perro)	na'av ök (viejo perro)		të'ëx ök (hembra perro)	ök taak (perro mamá)
mistu (gato)	mistu önük (gato chiquito)	ya'y mistu (macho gato)	na'av mistu (viejo gato)		të'ëx mistu (hembra gato)	mistu taak (gato mamá)
kaam (cerdo)	kaam önük (cerdo chiquito)	ya'y kaam (macho cerdo)	na'av kaam (viejo cerdo)		të'ëx kaam (hembra cerdo)	kaam taak (cerdo mamá)
tseev (pollo)	tseev önük (pollo chiquito)	ya'köjk tseev (macho pollo)	na'atseev (gallo)	tseev akiix (pollo sin crías)		tsee taak (pollo mamá)
töötök (guajolote)	töötök önük (guajolote chiquito)	ya'köjk töötök (macho guajolote)	na'atöötök (guajolote)	töötök akiix (guajolote sin crias)		töötök taak (guajolote mamá)

Descripción

En ayöök el género sólo se marca en las personas y animales

- ❖ Para marcar el sexo en las personas se expresa de forma lexical, porque la palabra cambia para diferenciar entre masculino y femenino, por ejemplo:

Ap – ok

(abuelo – abuela)

- ❖ Para expresar el género en los animales se marca de forma gramatical con adjetivos libres. Existen tres géneros (neutro, masculino y femenino) y estos a su vez se subdividen por etapas.
 - **Neutro:** No especifica si el animal es hembra o macho, se califica en dos: para especificar si el animal es cachorro o pequeño y cuando el animal ya tiene más de uno o dos años.

Cachorro: ök önük (perro pequeño)

Neutro: ök (perro)

- **Masculino:** Hace una clasificación para describir que el animal es un macho y cuando ya es macho anciano (viejo):

- El prefijo “**ya’y**” expresa que el animal es macho, por ejemplo:

Ya’ay ök

(macho perro)

Excepto

Ya’köjktseev

(macho pequeño pollo)

El morfema Köjk especifica que el gallo esta entre pollito y un gallo adulto.

- El prefijo “**Na’av**” expresa que el animal es macho y viejo, por ejemplo:

Na’av ök

(viejo perro)

Excepto

Na’atseev *(gallo)*

- **Femenino:** Se clasifica entre hembra y hembra madre:

- El prefijo “**të’ëx**” marca el género femenino.

Ejemplo:

Të’ëx ök

(hembra perro)

- Para las aves el sufijo “**akiix**” describe el género femenino y especifica que el ave aun no ha tenido crías. Ejemplo:

Tseev akiix

(gallina joven sin crías)

- El sufijo “**taak**” expresa el rango de ser madre, es decir, que el animal ya ha tenido crías. Ejemplo:

Ök taak (perro mamá)

Tsee taak (pollo mamá)

Diferencias y similitudes

- En ayöök sólo se expresa el género en los seres animados y nunca en los inanimados (objetos), a diferencia del español que marca el género de las palabras ya sea en seres animados o no animados.
- El ayöök distingue cuatro géneros gramaticales en los animales y los clasifica usando adjetivos diferentes, a diferencia del español que sólo presenta dos y los expresa morfológicamente.
- En ayöök igual que en español, el género de las personas se expresa lexicamente en la mayoría de los términos.

B) Número

La expresión del número especifica la cantidad de los sustantivos, singular y plural.

Español.

Corpus

Cuadro 29. Maricación de número en español

SINGULAR	PLURAL
1. sapo	sapos
2. estudiante	Estudiantes
3. café	Cafés
4. lámpara	lámparas
5. tela	telas
6. monte	Montes
7. escuela	escuelas
8. final	finales
9. letal	letales
10. amor	amores
11. sabor	sabores
12. temor	temores

13. portón	portones
14. shamán	shamanes
14. lápiz	lápices
15. feliz	felices
16. vez	veces
17. pez	peces

Descripción

- ❖ En español para formar el número en español, a la palabra en singular se le añade el sufijo “s” cuando la palabra termina en vocal, ejemplo:

Sapo - sapos

(singular) (plural).

- ❖ Cuando la palabra en singular termina en cualquier consonante que no sea “z”, “s” se le agrega el sufijo “es”, ejemplo:

Edad – edades.

- ❖ Cuando la palabra termina en “z” la “z” se convierte en “c” y se agrega el sufijo “es”, ejemplo:

Vez – veces.

- ❖ Cuando la palabra termina en “s”, en varios casos se aplica la regla del sufijo “ces” como en los casos revés – reveces pero hay casos como montes- montes en que aplica el sufijo “s”.

Ayöök

Corpus

Cuadro 30. Marcación de número en ayöök

Singular	Plural	Español
tëjk	tëj ta	casa

küp	küp ta	árbol
mix	mix ta	niño
ök	ök ta	perro
ajkx	ajkx ta	pescado
ööx	ööx ta	mosco
xuum	xuum ta	red
ëm	ëm ta	tío
tsaaytum	tsaaytu mta	uva
maajnkin	mankin ta	cama
pijün	pijün ta	bolso
axen	axen ta	rama
yaav	yaav ta	elote
jayu	jayu ta	persona

Descripción

- ❖ En ayöök el plural se marca de forma morfológica con el sufijo “**ta**”. En algunas palabras se va a pronunciar como /**da**/ por un proceso de sonorización. Esto sucede:
 - Después de una “**n**” “mankinta”
 - Después de una “**m**” “ümta”
 - Después de una “**y**” “yo’oyta”
 - En medio de dos vocales (ata, eta, ita, uta...) “jayuta”
 - Después de vocales alargadas “xëëta”
 - Después de “**v**” “yaavta”

Diferencias y similitudes

- ❖ En ayöök y en español el número se expresa tanto en los seres animados como en los inanimados.
- ❖ En ayöök a diferencia del español sólo hay un sufijo para marcar el número de los sustantivos.
- ❖ En ayöök los adjetivos marcadores del plural son alófonos.

C) Posesión

Expresan la posesión de un ser u objeto de una persona, es decir, especifica la propiedad de un individuo. Los posesivos se marcan con clases de adjetivos o sustantivos.

Español

Corpus

Cuadro 31. Formulación y reagrupación para el posesivo en español

Posesivos en singular	Posesivos en plural
mi mesa	mis mesas
tu mesa	tus mesas
su mesa	sus mesas

Descripción

Para expresar los posesivos en español solo se anteponen los adjetivos posesivos **mí**, **su**, **tú**, para el caso del singular y para el plural se utiliza la misma expresión, pero con la regla de los plurales, es decir, añadiendo el sufijo “s” en los pronombres y los sustantivos también se pluraliza.

Ayöök

Corpus

Cuadro 32. Formulación y reagrupación para el posesivo en ayöök

	1° Persona	2° persona	3° Persona
Singular	n'ök n'ap ntëjk nkääm	m'ök m'ap mtëjk mkääm	Y'ök y'ap tyëjk kyääm
Plural	n'ökta n'apta ntëjkta nkäämta	m'ökta m'apta mtëjkta mkäämta	Y'ökta y'apta tyëjkta kyäämta

Descripción

En ayöök la posesión sólo se marca de forma morfológica.

- ❖ En ayöök los prefijos “n”, “m” y “y” funcionan como adjetivos posesivos.
- ❖ Para el plural se utiliza la misma expresión sólo que al sustantivo se le añade el sufijo “ta”. Por ejemplo:

Mtëjk - Mtëjkta

(su casa - sus casas)

- ❖ En ayöök cuando la raíz comienza con una vocal se antepone una glotal “ ’ ” entre la raíz y el adjetivo de posesión. Por ejemplo:

“y'ökta” *(sus perros)*

- ❖ Al marcar la posesión en la tercera persona y el sustantivo de la raíz comienza con una consonante el adjetivo que funciona como posesivo se introduce dentro de la raíz, es decir, el posesivo en la tercera persona se marca con el infijo “y”. Por ejemplo:

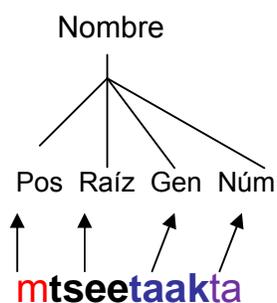
Kyäämta *(sus puercos)*

Diferencias y similitudes

- ❖ En ayöök y en español existen tres adjetivos posesivos para marca la primera, segunda y tercera persona en plural y singular.
- ❖ En ayöök y en español para marcar la expresión del plural solo se añade un sufijo, mixe “ta” y el español “s”
- ❖ En ayöök la tercera persona en singular y plural se marca con un infijo.

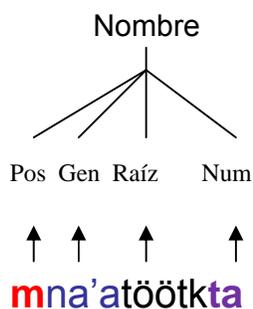
Posiciones de los marcadores del nombre

Ayöök



Cuadro 33. (1) Estructura morfológica del ayöök

Posesivo	Raíz	Género	Número
m (tu)	tsee (pollo)	taak (mamá)	ta (s)
n (mi)	taak (mamá)		ta (s)
	tsok (sobrin)	nëëx (a)	ta (s)

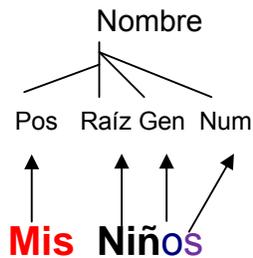


Cuadro 34. (2) Estructura morfológica del ayöök

Posesivo	Género	Raíz	Número
m (tu)	na'a (macho)	tööt (guajolote)	ta (s)
n (mi)	na'a (macho)	tseev (pollo)	ta (s)

Español

Cuadro 35. Estructura morfológica del español



Posesivo	Raíz	[Gen]	[Num]
mis	niñ	o	s
mi	perr	o	
tus	perr	o	S

CAPÍTULO 5. MORFOLOGÍA COMPARADA DEL VERBO

Verbos

Si una palabra representa una acción (movimiento, causa o transferencia) hablamos de la palabra verbo. La palabra verbo responde a la pregunta ¿Qué sucede? o ¿Qué hace la entidad o sujeto? Esta categoría de palabras normalmente, nombra las acciones de la categoría gramatical del nombre, tomando en cuenta el cómo, cuándo y el dónde se realiza la acción. La palabra verbal esta constituida por flexiones que marcan: pronominales, modo, tiempo y aspecto.

Pronominales

Dentro de la gramática verbal la persona es una clase de palabras cuyo referente no es fijo y su significado depende del contexto, tradicionalmente se considera una categoría del verbo. En general la 1º y la 2º persona se refieren a los participantes en el acto de la comunicación, mientras que la tercera se refiere a alguien exterior a este. (Lyons, 1971: 289). Los pronominales se

refieren a personas o cosas y en una frase sustituyen al nombre e incluso a una frase que tiene lugar de sujeto.

Español

En español se distinguen seis categorías de pronominales: personales, demostrativos, relativos, posesivos, interrogativos, indefinidos. Aquí sólo nos referiremos a los pronombres personales que indican las personas gramaticales que acompañan al verbo.

Corpus

Cuadro 36. Pronombres personales del español

Persona	Pronombres Personales	Verbo
1° singular	yo	Como
2° singular	tú	comes
2° singular (respeto)	usted	come
3° singular masculino	él	come
3° singular femenino	ella	come
1° plural	nosotros	comemos
2° plural (cercanía)	vosotros	coméis
2° plural (distante)	ustedes	coméis
3° plural masculino	ellos	comen
3° plural femenino	ellas	comen

Descripción

Los pronombres personales del español son formas libres y no obligatorias, se utilizan para enfatizar la persona que se encuentra expresada en la flexión del verbo o para aclarar cuando hay ambigüedad ya que algunas flexiones de la segunda persona y la tercera son iguales, aunque toda regla tiene sus excepciones. Estos pronominales marcan:

- ❖ Número: Tenemos cinco formas en singular y cinco formas en plural.
- ❖ La 2º persona del plural como del singular, tiene una forma de cercanía, familiaridad, “tú” y una forma distante “usted”. La flexión del verbo es la misma en el plural sin embargo en la marcación del singular la flexión cambia.
- ❖ *La forma de cercanía de la 2º persona del plural no se utiliza en el español mexicano, pero las gramáticas lo siguen integrando. En las variantes, como el castellano de la península ibérica, se usa para referirse a un conjunto de personas a las que se les habla de tú, mientras que el usted se utiliza para referirse a un conjunto de personas a las que se les habla de usted. Es esta última la única que se conserva en México.
- ❖ La tercera persona, tanto del singular como del plural tiene una forma para el masculino y otra para el femenino pero la flexión es la misma.

Ayöök

Corpus

Tabla 37. Pronombres personales del ayöök

PERSONA	PRONOMBRE LIBRE	PRONOMBRE LIGADO	
1º singular	Ĕts (yo)	n vopüt (yo golpearé)	n- 1º persona (singular y plural).
2º singular	Mits (tu)	m vopjüt (tu golpearás)	
3º singular (presente)	Yë'ë (él o ella)	V yopjüt (él golpeará)	m- 2º persona (singular y plural)
3º singular (ausente)	Ja'a (el o ella)	n voptat (nosotros golpearemos)	
1º plural (exclusivo)	Ĕëts (nosotros)	m voptat (ustedes golpearán)	y- 3º persona (singular y plural)
1º plural (inclusivo)	Üüm (nosotros)	V yoptat (ellos golpearán)	
2º plural	Miitsta (ustedes)		
3º plural (presente)	Yë'ëta (ellos o ellas)		
3º plural (ausente)	Ja'ata (ellos o ellas)		

Descripción

- ❖ En ayöök existen pronombres libres y ligados, los pronombres ligados con el nombre marcan posesión y con el verbo hacen función de pronombres personales.
- ❖ Los pronombres libres marcan
 - Presencia y ausencia: En la tercera persona del singular y del plural existen dos tipos de pronombres, uno marca la presencia de la persona y otro la ausencia.
 - Exclusión o inclusión: la 1° persona en plural **Üüm** marca inclusión y **ëëts** marca exclusión.
- ❖ Existen tres marcadores pronominales ligados al verbo:
 - 1° persona singular : **n**
 - 2° persona singular : **m**
 - 3° persona singular: **y**. Cuando el verbo comienza con una consonante el pronombre de la tercera persona “**y**” es un infijo, pero cuando la raíz comienza con una vocal es un prefijo.
 - Estos mismos con el marcador de plural van a formar la 1°, 2° y 3° persona en plural, agregando **ta** en la raíz del verbo.
- ❖ La tercera persona, tanto del singular como del plural, sólo hay un pronombre para el masculino y para el femenino, la diferencia se va a notar en la sintaxis.

Diferencias y similitudes

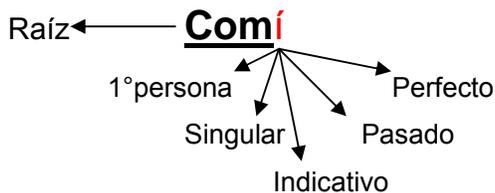
- ❖ En español existen diez formas básicas de marcar los pronombres y en mixe sólo hay nueve.
- ❖ El ayöök tiene pronombres libres y ligados.
- ❖ El español los pronombres son libres y estas pueden ser no obligatorias, a diferencia del ayöök los pronombres son obligatorios en los verbos.

- ❖ El ayöök tiene pronombres personales que marcan la inclusión y la exclusión, la ausencia o la presencia de la persona.

Tiempo, modo y aspecto.

Español

Ejemplo:



Descripción

- ❖ En español los verbos presentan tiempo, modo y aspecto en la misma flexión y estos se marcan a través de **adverbios** de tiempo y aspecto.
 - En el ejemplo observamos que:
 - El morfema "com" es la raíz o núcleo
 - El sufijo "í" marca la persona, tiempo, aspecto y modo.

Para su mejor entendimiento, es necesario abordar los verbos por categorías para poder dar cuenta de su diferencia con el ayöök, que es una lengua aglutinante.

Modo

En las expresiones de las oraciones podemos distinguir entre el contenido de la representación y la actitud del hablante ante dicho contenido, *el qué se dice y cómo lo dice*. Entre los medios gramaticales que denotan la actitud del que habla, se encuentran las formas de la conjugación conocidas con el nombre tradicional de *modo*.

Español

Corpus

Cuadro 38. Marcación de modos en español

Indicativo	Subjuntivo	Imperativo
yo como	no es seguro que yo coma	
tú comes	no es seguro que tú comas	come
él come	no es seguro que él coma	coman
nosotros comemos	no es seguro que nosotros comamos	comed
nosotros cenamos	no es seguro que ellos coman	coméis

Descripción

En español existen tres formas de expresar el modo:

- ❖ **Indicativo:** expresión para afirmar o negar acciones pensadas que se producen, se han producido o se producirán en realidad. Por ejemplo: “Yo como”.
- ❖ **Subjuntivo:** expresión que marca una duda, posibilidad, interrogación, entre otros que no atribuyen efectividad. Ejemplo: “no es seguro que yo coma”
- ❖ **Imperativo:** expresión para ordenar acciones sólo a la segunda persona en singular y plural (tú, vosotros). Ejemplo: Come

Ayöök

Cuadro 39. Marcación del modo en mixe

Afirmativo	Imperativo	Subjuntivo
kaay xa èts (<i>comí si yo</i>)	kayü (<i>come</i>)	ka'a èts töma nkayüt (<i>no yo posiblemente coma</i>)
nööm xa èts (<i>corrí si yo</i>)	nöömü (<i>corre</i>)	ka'a èts töma n'nömüt (<i>no yo posiblemente corra</i>)
ëëv xa èts (<i>cante si yo</i>)	ëëvü (<i>canta</i>)	ka'a èts töma n'ëvüt (<i>no yo posiblemente cante</i>)
töön xa èts (<i>trabaje si yo</i>)	töönü (<i>trabaja</i>)	ka'a èts töma ntönüt (<i>no yo posiblemente trabaje</i>)
äjts xa èts (<i>baile si yo</i>)	äjtsü (<i>baila</i>)	ka'a èts töma n'ajtsüt (<i>no yo posiblemente baile</i>)

Descripción

En ayöök también se marcan tres modos: afirmativo, imperativo y conjuntivo:

- ❖ Afirmativo: se marca con el afijo “**xa**” entre el verbo y el pronombre, por ejemplo:

Kaay **xa** äts (*comí si yo*)

- ❖ Imperativo: es una acción para ordenar e impulsar y se marca con el sufijo “**ü**”, por ejemplo:

Kay**ü** (*comé*)

- ❖ Subjuntivo: Se utiliza para negar o atribuir una duda en la acción y se marca con el sufijo “**üt**”, ejemplo:

ka’a äts töma nkay**üt**

(*no yo posiblemente coma*)

Diferencias y similitudes

- ❖ En ayöök y en español se expresan tres modos de expresión: Afirmativo (indicativo), imperativo y subjuntivo.
- ❖ En ayöök existe un afijo para marcar el modo afirmativo, otro para el imperativo y otro para el subjuntivo; a diferencia del español los afijos varían según las flexiones de los verbos.

Tiempo

El tiempo es considerado como una dimensión abstracta que mide la duración o separación de los acontecimientos que se encuentran en constante cambio. Es aquella dimensión que nos permite ordenar los sucesos en secuencia, respondiendo a la pregunta ¿Cuándo se hace o se realiza?, estableciendo un pasado, un presente y un futuro.

Español

Corpus

Presente

Comer	Cenar	Vivir
Como	ceno	vivo
Comes	cen as	vives
Come	cena	vive
Comemos	cen amos	viv imos
Comen	cen an	viven
Comen	cen an	viven

Pasado

Comí	cené	viví
Comiste	cen aste	viviste
Comió	cenó	vivió
Comimos	cen amos	vivimos
Comieron	cen aron	vivieron
Comieron	cen aron	vivieron

Futuro

Comeré	cenaré	viviré
Comerás	cenarás	vivirás
Comerá	cenará	vivirá
Comeremos	cenaremos	viviremos
Comerán	cenarán	vivirán
Comerán	cenarán	vivirán

Descripción

- ❖ Los verbos en español marcan la categoría tiempo a través de sufijos, entre otros elementos ya mencionados, denominados también flexiones.
- ❖ se dividen los verbos en tres clases, los que terminan en “er”, los que terminan en ar y los que terminan en “ir”.

○ Presente:

- Los verbos terminados en “er” toman las mismas flexiones: 1º sg “o”, 2ºsg “es” 3ºsg, “e”, 1ºpl. “emos” 2º y 3ª pl. “en”.
- Los verbos terminados en “ir”, toman las mismas flexiones salvo en la primera del plural. “imos”
- Los verbos terminados en “ar”, salvo en la primera persona que comparte con las otras categorías, flexiona de manera distinta: “as”, “a”, “amos”, “an”

○ Pasado

- Los verbos terminados en “er” e “ir” toman las mismas flexiones: 1º sg “í”, 2ºsg “iste” 3ºsg, “ió”, 1ºpl “ímos” 2º y 3ª pl. “ieron”.
- Los verbos terminados en “ar”, toman las mismas flexiones salvo en la primera y tercera persona del sg., “e” y “o”

○ Futuro

- Los verbos toman su raíz, infinitivo, y se le agregan los marcadores de personas. 1ºsg “é”, 2ºsg “ás”, 3ºsg “á”, 1ºpl “émos” 2º y 3ª pl. “án”

Ayöök

Corpus

Presente

kay (<i>comer</i>)	num (<i>correr</i>)	uuk (<i>tomar</i>)
kaay p èts	nöö p èts	öö k èts
mkaay p mits	mnöö p mits	m'öö k mits
kaay p yě'ë	nöö p yě'ë	öö k yě'ë
kaay p èëts	nöö p èëts	öö k èëts
mkaay tu miits	mnöö tu miits	m'öö tu miits
kaay tu yě'ëta	nöö tu yě'ëta	öö tu yě'ëta

pasado

kaay èts	nöö èts	öö k èts
mkaay mits	mnöö mits	m'öö k mits
kaay yě'ë	nöö yě'ë	öö k yě'ë
kaay èëts	nöö èëts	öö k èëts
mkaay tu miits	mnöö tu miits	m'öö tu miits
kaay tu yě'ëta	nöö tu yě'ëta	öö tu yě'ëta

futuro

kayup èts	nöm up èts	öö up èts
m kayup mits	mnöm up mits	m'ö kup mits
kayup yě'ë	nöm up yě'ë	ö kup yě'ë
kayup èëts	nöm up èëts	ö kup èëts
m kaytap miits	mnöm tap miits	m'ö ktap miits
kaytap yě'ëta	nöm tap yě'ëta	ö ktap yě'ëta

Descripción

- ❖ En ayöök se marcan tres tiempos: presente, pasado y futuro.
- ❖ La acción de la segunda persona en singular y en plural la raíz lleva el adverbio pronominal de la persona (en los tres tiempos).

- ❖ Los verbos en infinitivo cambian cuando estos son conjugados.
 - Presente: el adverbio del tiempo presente en ayöök se marca con el sufijo “p”.
 - Pasado: el marcador del tiempo se encuentra implícito en la conjugación del verbo, es decir, tiene marcador Ø.
 - Futuro: el marcador del futuro se marca con el sufijo “up” para el singular y el plural con el sufijo “ap”, ya que, la gráfica “a” funciona también como marcador del plural.
 - Por lo tanto los afijos “ta” y “tu” son marcaciones de plural.

Diferencias y similitudes

- ❖ En español y en ayöök podemos encontrar adverbios de tiempo.
- ❖ En mixe a diferencia del español hay un sólo marcador para el presente, un marcador cero para el pasado y para el futuro hay dos sufijos que distinguen de lo singular a lo plural.
- ❖ En español existe una variedad de afijos para marcar el tiempo a diferencia del ayöök sólo existen tres adverbios de tiempo.
- ❖ En ayöök a diferencia del español sólo hay un afijo para marcar el tiempo presente, otro para el futuro y un marcador cero para el pasado.

Aspecto

A la propiedad que poseen los verbos y las perífrasis verbales para señalar si la acción que expresan ha concluido o no en el momento de la comunicación, se le llama aspecto gramatical. En otras palabras, especifica el tiempo interno de la acción o la fase de desarrollo o la modificación de la misma que destaca sobre las demás[§].

[§] <http://elies.redimiris.es/elies22/cap6.hmt>

El aspecto puede ser semántico o léxico, es decir corresponder a la propiedad de un verbo, gramatical expresado por una perífrasis mediante el acompañamiento por adverbios o adjetivos o morfológico, es decir expresado mediante la flexión verbal. La terminología para designar las diferencias aspectuales es muy ambigua, Cosieru distingue:

a) **La duración**: Se refiere al lapso de tiempo en el que ocurre la acción verbal. En las lenguas románicas, esta categoría está implicada en las unidades léxicas (p. ej., mirar, “durativo”; llegar, “momentáneo o puntua”; picotear, “iterativo”) y no constituye, por tanto, una categoría gramaticalmente realizada (Cosieru 1976, 96; Dietrich 1973, 206).

b) **La repetición**: Caracteriza explícitamente a la acción verbal como no única, como repetida. En español se expresa fundamentalmente mediante la perífrasis volver a + infinitivo y el prefijo re-.

c) **El cumplimiento**: Para Cosieru, no forma en el dominio románico una categoría gramatical; es un significado secundario que aparece relacionado con categorías temporales. Según Dietrich, como sistema marginal, existe, en algunas lenguas románicas, la posibilidad de expresar el cumplimiento objetivo de una acción verbal (transitiva) dentro de la categoría de la proclividad, aunque, en parte, se realizan combinaciones con otras categorías: Diátesis pasiva: es realizado + „cumplimiento“: está realizado.

d) **El resultado**, que caracteriza la acción respecto a su resultado, opone lo resultativo a lo no resultativo. Lo resultativo puede ser, además, subjetivo, es decir referirse al agente (“efectivo”) u objetivo, es decir, referirse al producto de la acción (“productivo”). Lo efectivo no constituye, en el dominio románico, una categoría funcional independiente, sino que aparece, normalmente, al igual que el cumplimiento, como significado secundario que se relaciona con categorías temporales. En español lo productivo resultativo se expresa mediante: tener, traer, llevar + participio concertado con el objeto: tengo escritos cinco capítulos; trae, lleva muy bien pensado el plan. Traer y llevar + pp. implican, además, el significado de fase continuativa.

e) **La visión**: Mediante esta categoría se considera la acción verbal entre dos puntos de su desarrollo A – B, ya sea acentuando su totalidad (visión globalizadora) o partes de su transcurso (visión parcializadora). La visión globalizadora se relaciona con el unitary aspect de Keniston. La acción se

considera como unitaria, es decir como expresamente no parcializadora. Se expresa en español mediante perífrasis coordinativas: coger, tomar, agarrar, ir, venir, llegar + y + verbo principal, y también mediante salir + gerundio: Cogió (tomó, agarró, fue, vino, llegó) y le dio una bofetada. Por último el muy sinvergüenza salió diciéndome que lo había hecho sin mala intención. Esta función de globalidad está ligada con diversos significados contextuales, entre los cuales los más frecuentes son los de “realmente”, “rápidamente”, “de modo inesperado”, “con decisión”, etc.

La visión parcializadora corresponde a parte de las “phases of the fractionative attitude” de Keniston (1936). Puede ser:

Angular (Se contempla el transcurso ininterrumpido de una acción entre dos puntos A y B, acentuando el punto C como centro del intervalo delimitado): Juan está molestando a los invitados con sus impertinencias.

Retrospectiva (Se orienta hacia el futuro. La acción se contempla en su transcurso desde el punto A hasta el C, es decir, hasta el momento del habla): Juan viene molestando a los invitados con sus impertinencias.

Prospectiva (Se orienta hacia el futuro. La acción se contempla en su transcurso desde el punto A, pasando por el punto C en dirección al punto B): Juan va molestando a los invitados con sus impertinencias.

Continuativa (Representa una combinación de la visión retrospectiva y la visión prospectiva. Señala la consideración de la acción antes y después del punto C): Juan sigue (continúa) molestando a los invitados con sus impertinencias.

Comitativa (Se contemplan diversas partes del transcurso de la acción entre los puntos A y B): Juan anda molestando a los invitados con sus impertinencias.

Dentro de esta Visión, Coseriu y Dietrich incluyen también andar + adjetivo o participio:

Anda enfermo / desesperado.

Dietrich añade un nuevo tipo de visión, un caso especial de visión “angular”, en el que coinciden los puntos A y B con el comienzo y fin de la acción, la visión extensiva, que al contrario de la global señala la extensión de la acción: Él se quedó pensando.

f) **La fase o grado** corresponde aproximadamente al temps objectif de Frei y a los aspectos inceptivo, perfectivo y terminativo de Keniston. La acción verbal se contempla en su desarrollo, pero poniendo de relieve no la visión del desarrollo mismo entre dos puntos, como ocurre en el caso de la visión, sino distintas fases (comienzo, medio o fin) del transcurso de la acción verbal o un punto inmediatamente anterior o posterior a este transcurso. Se distinguen, así, los siguientes tipos de Fase:

Inminente (se considera la acción antes de su comienzo): Estoy por (para, a punto de) irme al cine.

Inceptiva o ingresiva (señala el punto inicial de la acción): ponerse, echarse, romperse, entrar, largarse, coger, agarrar + a + infinitivo. Según Coseriu y Dietrich, en esta fase se incluye también salir + gerundio, mientras que para Cartagena se incluye en la visión globalizadora: Rompió a llorar.

Progresiva (expresa la consideración de la acción después del comienzo, en su progreso, y aparece en las lenguas románicas como función secundaria de la visión prospectiva): Los precios van aumentando.

Continuativa (corresponde a la consideración de la acción en el punto medio de la supuesta línea del transcurso de la acción): Llevo trabajando 6 meses en el instituto. Este significado es también implicado por todas las perífrasis de la visión parcializadora y, en parte, por las que expresan la categoría de resultado.

Conclusiva (significa el enfoque del transcurso de la acción verbal en su término): Él dejó (cesó) de llorar.

Egresiva (la acción verbal se enfoca inmediatamente después de su término): Acabo de ducharme. (Coseriu 1976, 103-106); Dietrich 1973, 214-219); Cartagena 1978, 396-400).

Perfecto: Caracteriza explícitamente la acción terminada.

Imperfecto: marca la acción no concluida: “iba al cine”

Imperfectivo: marca la acción no realizada.

Delimitativo: marca la acción terminada y bien concluida.

Español

1)

Corpus

Modo perfecto	Modo imperfecto
comí	como
bebí	bebo
corrí	corro
baile	bailo
dance	danzo
cante	canto

Descripción:

En español el aspecto se puede marcar de forma morfológica, pero no sólo marca flexiones de modo sino también de tiempo, en este se distingue sólo entre perfectivo e imperfectivo como en los ejemplos siguientes:

Ejemplos:

Comí	perfecto
Como	imperfecto

2)

Corpus

Corpus 40. Aspectos del español

Había Imperfectivo	Había comido Había bebido Había tenido	Verbo base: com, beb, ten. Marcador de persona: ∅ Marcador del participio: ido
Acabo Egresiva	Acabo de comer Acabo de beber Acabo de tener	Verbo base: comer, beber, tener. Marcador de persona: ∅ Marcador preposicional: de

He Conclusiva	He comido He bebido He tenido	Verbo base: com, beb, ten. Marcador de persona: ∅ Marcador del participio: ido
Ya Delimitativo	Ya comí Ya bebí Ya tenía	Verbo base: com, beb, ten. Marcador de persona, pasado e indicativo: í
Estuve Imperfecto	Estuve comiendo Estuve bebiendo Estuve teniendo	Verbo base: com, beb, ten. Marcador de persona: ∅ Marcador del gerundio: endo
Hubiese Imperfectivo	Hubiese comido Hubiese bebido Hubiese tenido	Verbo base: com, beb, ten. Marcador de persona: ∅ Marcador del participio: ido
Estaba Imperfecto	Estaba comiendo Estaba bebiendo Estaba teniendo	Verbo base: com, beb, ten. Marcador de persona: ∅ Marcador del gerundio: endo
Habría Imperfectivo	Habría comido Habría bebido Habría tenido	Verbo base: com, beb, ten. Marcador de persona: ∅ Marcador del participio: ido
Estoy Progresiva	Estoy comiendo Estoy bebiendo Estoy teniendo	Verbo base: com, beb, ten. Marcador de persona: ∅ Marcador del gerundio: ido
Voy Prospectivo	Voy a comer Voy a beber Voy a tener	Verbo base: comer, beber, tener. Marcador de persona: ∅ Marcador preposicional: a
Estaría Imperfectivo	Estaría comiendo Estaría bebiendo Estaría teniendo	Verbo base: com, beb, ten. Marcador de persona: ∅ Marcador del gerundio: ido

Descripción:

En español también encontramos la forma gramatical o sintáctica para marcar el aspecto, se realiza con construcciones perifrásticas. Ejemplo:

Aspecto egresivo - **Acabo de** comer

3)

Aspecto lexical o semántico. Se refiere al significado que tienen los verbos en cuanto a la forma de realización de una acción, existen muchas propuestas de clasificación, una de ellas propone clasificar los verbos por:

Aspecto:	Ejemplos
a) Realización	Trabajar
b) Proceso	Continuar
c) Estado	Mejor
d) Logro	Alcanzar

Otras propuestas de clasificación proponen:

Aspecto	Ejemplos
a) Incoativo	Empezar
b) Terminativo	Terminar
c) Continuativo	Seguir
d) Inclusivo	Dejar

Ayöök

1)

Corpus

Cuadro 41. Aspectos del mixe

Këjx Conclusivo	Xöxkëjx ëts – chifle termine yo Ök'këjx ëts – tome termine yo Ajtskëjx ëts – baile termine yo Tönkëjx ëts– trabaje termine yo	Verbo: xöx, ök', ajts, tön. Marcador de persona: ëts
Nap	Kaaynap ëts –comiendo sigo/continuo yo	Verbo: kaay, xööx, öök,

Continuativo	Xöö <p>nap ëts – chiflando sigo/continuo yo Öök<p>nap ëts – tomando sigo/continuo yo Äjts<p>nap ëts – bailando sigo/continuo yo A'ix<p>nap ëts – esperando sigo/continuo yo</p></p></p></p>	äjts, a'ix Marcador de persona: ëts Tiempo: p
--------------	---	---

Descripción:

- ❖ En ayöök el aspecto se marca de forma morfológica
- ❖ En la morfología los adverbios son ligados con la raíz del núcleo
- ❖ El aspecto en la forma morfológica se encuentra como sufijo en la raíz del verbo.
- ❖ La flexión solo marca el aspecto en el verbo, es decir, hay un afijo para el aspecto y otro para el tiempo.

2)

Corpus

Cuadro 42. Aspecto en ayöök

Të Delimitativo	Të ëts nkay – ya yo comer Të ëts nxu'ux – ya yo chiflar Të ëts n'uuk – ya yo tomar Të ëts n'ets – ya yo bailar Të ëts n'a'ix – ya yo esperar	Verbo base: kay, xu'ux, uuk, ets, a'ix. Marcador de persona: ëts y n Asp. të= ya
	Tëëp ëts nkay – ya yo comer Tëëp ëts nxu'ux – ya yo chiflar Tëëp ëts n'uuk – ya yo tomar Tëëp ëts n'ets – ya yo bailar Tëëp ëts n'a'ix – ya yo esperar	Verbo base: kay, xu'ux, uuk, ets, a'ix. Marcador de persona: ëts y n Marcador de respeto: ëp

<p>Öjts</p> <p>Aspecto perfectivo</p>	<p>Öjts ëts nkay – fui yo comer</p> <p>Öjts ëts nxu'ux – fui yo chiflar</p> <p>Öjts ëts n'uuk – fui yo tomar</p> <p>Öjts ëts n'ets – fui yo bailar</p> <p>Öjts ëts n'a'ix – fui yo esperar</p>	<p>Verbo base: kay, xu'ux, uuk, ets, a'ix.</p> <p>Marcador de persona: ëts y n</p> <p>vbo. Öjts Aux. fui.</p>
	<p>Öjtsap ëts nkay –fui yo comer</p> <p>Öjtsap ëts nxu'ux – fui yo chiflar</p> <p>Öjtsap ëts n'uuk – fui yo tomar</p> <p>Öjtsap ëts n'ets – fui yo bailar</p> <p>Öjtsap ëts n'a'ix – fui yo esperar</p>	<p>Verbo base: kay, xu'ux, uuk, ets, a'ix.</p> <p>Marcador de persona: ëts y n</p> <p>Marcador de respeto: ap</p>
<p>Tse'e</p> <p>Aspecto afirmativo</p> <p>Reiterativo</p>	<p>Kaayxa ëts tse'e – comí si yo</p> <p>Xööxa ëts tse'e – chifle si yo</p> <p>Öökxa ëts tse'e – tome si yo</p> <p>Äjtsxa ëts tse'e – baile si yo</p> <p>A'ix xa ëts tse'e – espere si yo</p>	<p>Verbo: kaay, xööx, öök, äjts, a'ix</p> <p>Marcador de persona: ëts</p> <p>Marcador de pasado: Ø</p>
<p>Yam</p> <p>Aspecto progresivo</p>	<p>Kaayp ëts yam –comiendo yo ahora</p> <p>Xööp ëts yam – chiflando yo ahora</p> <p>Öökp ëts yam – tomando yo ahora</p> <p>Äjtsp ëts yam – bailando yo ahora</p> <p>A'ixp ëts yam – esperando yo ahora</p>	<p>Verbo: kaay, xööx, öök, äjts, a'ix</p> <p>Marcador de persona: ëts</p> <p>Aspecto temporal: p</p>
<p>Jatsya</p> <p>Aspecto prospectivo</p>	<p>Jatsya nkay – ahorita yo comer</p> <p>Jatsya nxu'ux – ahorita yo chiflar</p> <p>Jatsya n'uuk – ahorita yo tomar</p> <p>Jatsya n'ets – ahorita yo bailar</p> <p>Jatsya n'a'ix – ahorita yo esperar</p>	<p>Verbo base: kay, xu'ux, uuk, ets, a'ix.</p> <p>Marcador de persona: n</p>
<p>Tö'ma</p> <p>Aspecto Dubitativo</p>	<p>Tö'ma ëts nkayüt – tal vez yo comeré</p> <p>Tö'ma ëts nxööxüt – tal vez yo chiflaré</p> <p>Tö'ma ëts n'ööküt – tal vez yo tomaré</p> <p>Tö'ma ëts n'ajtsüt – tal vez yo bailaré</p> <p>Tö'ma ëts n'a'ixüt – tal vez yo esperaré</p>	<p>Verbo: kay, xööx, öök, äjts, a'ix.</p> <p>Marcador de persona: ëts y n</p> <p>Aspecto temporal: üt</p>
<p>N'it</p> <p>Aspecto categórico</p>	<p>Kaayup ëts n'it – comeré yo he!</p> <p>Xööup ëts n'it – chiflare yo he!</p> <p>Öökup ëts n'it – tomaré yo he!</p> <p>Äjtsup ëts n'it – bailare yo he!</p>	<p>Verbo: kaay, xööx, öök, äjts, a'ix.</p> <p>Marcador de persona: ëts</p> <p>Aspecto temporal: up</p>

	A'ixup ëts n'it – esperare yo he!	
Tun	Tun kakyëjxpap ëts - Acabo comí termine yo	Verbo: kay, xöx, ök', ajts,
Aspecto	Tun xöxkëjxpap ëts - Acabo chifle termine yo	tön.
egresivo	Tun ök'këjxpap ëts - Acabo tome termine yo	Marcador de persona: ëts
	Tun ajtskëjxpap ëts - Acabo baile termine yo	Marcador de respeto: ap
	Tun tönkëjxpap ëts –Acabo trabaje termine yo	Marcador conclusivo: këjx

Descripción

- ❖ En En ayöök también encontramos la forma gramatical o sintáctica para marcar el aspecto, se realiza con construcciones perifrásticas.
- ❖ El aspecto gramatical o sintaxis los adverbios pueden ser obligatorios u opcionales
- ❖ En el ayöök los aspectos también marcan respeto.

Similitudes y diferencias

- ❖ En ayöök como en español los aspectos se marcan de manera morfológica y sintáctica.
- ❖ El ayöök se puede distinguir las jerarquías gramaticales
- ❖ El ayöök y el español sólo coinciden en algunos aspectos
- ❖ El ayöök a diferencia del español tiene un afijo para marcar un sola unidad, ya que, la lengua mixe es aglutinante.

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS MORFOSINTÁCTICO

COMPARADO

La sintaxis

Una vez que hemos revisado lo que es una palabra o mejor dicho la morfología llegamos a lo que es la sintaxis. La sintaxis se compone a partir de dos o más palabras y se compone del nombre y del verbo, esta a su vez puede llevar un complemento, por ejemplo: “*la niña juega en el patio*”. Donde “*La niña*” es el nombre, incluye la raíz, el género y el número; la palabra *juega* es el verbo, marca la raíz del verbo, la tercera persona, tiempo y aspecto; y “*en el patio*” es el complemento. Por lo tanto, las palabras se combinan para formar frases u oraciones. El estudio de los constituyentes de la frase, cláusulas y oraciones es la segunda parte de la gramática y se le denomina la “**sintaxis**”.

La sintaxis puede expresar silogismos** y cosmovisión†† que rigen a una determinada comunidad de hablantes, es decir, las oraciones no solo se

** Los silogismos son relaciones lógicas entre premisas que expresan proposiciones semánticas (significados), que contienen relaciones complejas entre entidades y acciones. En la lógica normal, se habla de una premisa mayor, una premisa menor y una conclusión lógica, como *A es cierto, También sucede B, entonces C es la consecuencia*. En el hilo de razonamiento cada parte del silogismo se trata en turno, desarrollando el tema que a su vez lleva a una conclusión. El silogismo normalmente involucran unas redes temáticas de ideas que están relacionadas de varias maneras. Por ejemplo, un pensamiento acerca de las aves puede involucrar ideas acerca de los nidos, alas, huevos, cielo, picos, gusanos, el vuelo, el canto, patas, etc. A estas asociaciones se le denomina silogismo de las aves (Gittlen Laura e Ingrid Giles, 2004)

†† La cosmovisión es la unidad más grande de la jerarquía semántica (significados) y la representación más grande de la cultura. La cosmovisión es la realidad compleja compuesta de razonamientos acerca de todas las entidades, acciones y relaciones de nuestra experiencia. En realidad, es la representación de la historia (pasado, presente y futuro) y su significado. Consiste en lo que pensamos de los cosmos (entidades), como funcionan (acciones) y el propósito y lugar en el (complemento).

componen de palabras físicas sino también de perspectivas o puntos de vista como hablante y de los sentidos abstractos de la cultura.

Consciencia sintáctica

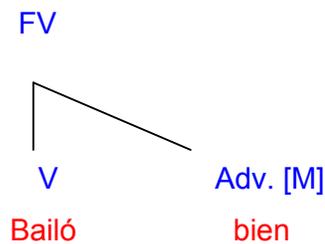
Cuando el individuo comienza a desarrollar su comunicación con los demás elabora hipótesis de manera inconsciente sobre la estructura de las frases y oraciones que quiere expresar. Al principio comete violaciones gramaticales y posteriormente con su experiencia con la comunicación puede emitir oraciones correctas, pero esto no quiere decir que el niño o el sujeto que habla bien oralmente pueda tener una consciencia sintáctica. Las producciones correctas resultan un conocimiento tácito de la gramática en una forma que no permite hacer una reflexión consciente.

La consciencia sintáctica se puede asociar más con los niños porque muchas de las veces ellos emiten oraciones erróneas en el momento de hablar, como es bien sabido, el adulto en el momento que lo escucha corrige al niño, el niño vuelve hacer una reflexión acerca de la estructura gramatical y asocia a todas las oraciones como se le ha corregido. Pero esto no va a significar que el niño ha adquirido una consciencia en la oración.

Consciencia sintáctica significa, en términos generales, la reflexión consciente de la estructura de las frases u oraciones del habla, conociendo cada parte de las unidades de las palabras que expresan un significado real y concreto. Además, nos permite conocer los conocimientos abstractos que se incluyen en cada palabra que conllevan a una comprensión exacta de la oración. Una vez que se ha dominado la consciencia, el conocimiento de la sintaxis continuará jugando un papel importante en el control y en la detección de errores en la comprensión de las oraciones. Por ejemplo, si uno dice "Ellos iba a la feria" inmediatamente uno detecta el error que se ha cometido, por tanto se corrige inmediatamente, pero también hay oraciones que pueden cometer violaciones gramaticales y no son detectadas muchas veces y esto dificulta la comprensión. Sin embargo cuando uno domina la consciencia sintáctica se detecta el error cometido. La consciencia se asocia más con el desarrollo de la lectoescritura, porque permite descodificar las palabras por unidades para encontrar el significado. Por consiguiente el sujeto desarrollará la capacidad de análisis y reflexión con la oración.

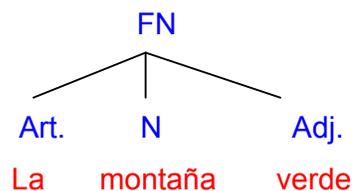
En este apartado quiero hacer hincapié en la importancia de desarrollar la conciencia sintáctica en los bilingües, porque permite desarrollar el conocimiento de la estructura gramatical tanto de una lengua como de la otra. Menciono esto, porque la mayoría de los bilingües (indígenas) cometen violaciones gramaticales en su segunda lengua, considerando que el bilingüe hace una asociación de estructuras gramaticales de su primera lengua con su segunda lengua y, por tanto, considera que ambas lenguas tienen la misma estructura gramatical.

Español



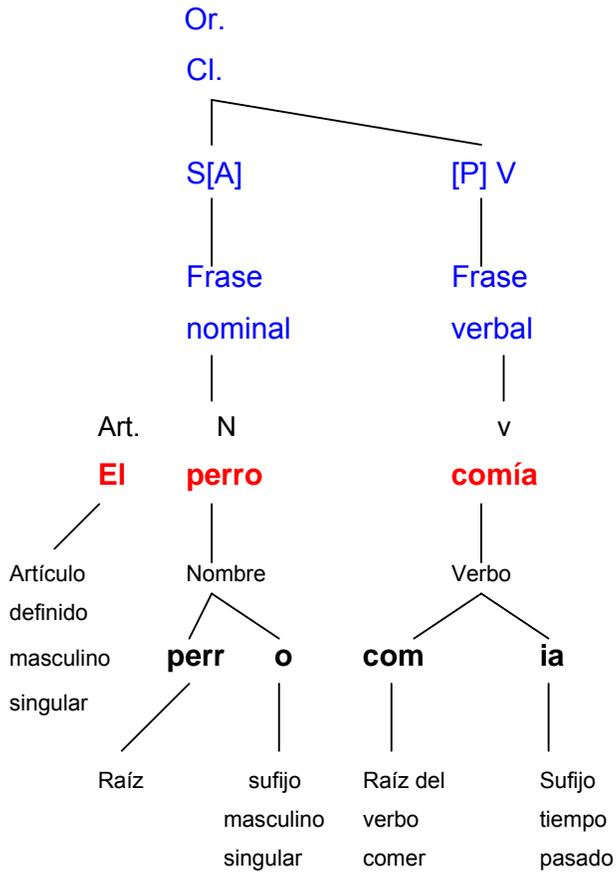
En español la **frase verbal** se compone de un núcleo de verbo y sus márgenes. En el diagrama de una **frase verbal** (FV), el verbo bailó es el núcleo que es modificado por el **adverbio de modo** (Adv. [M]) bien que especifica cómo bailó.

Una frase nominal se compone de un núcleo nominal y sus márgenes si es que tiene. A diferencia de la frase verbal, hay tres tipos de frases nominales: una frase nominal plena (FN), toro, montaña, palo, árbol, niño, etc.; frase nominal propio (FN), nombre propio: Juan, María, Carla, etc.; y frase pronominal (FPN) tiene como núcleo un pronombre: yo, el, nosotros, entre otros. La frase nominal plena (FN) su margen o unidades expresan la cualidad y cantidad. Por ejemplo: “la montaña verde”, su diagrama sería la siguiente:



En el diagrama podemos observar que una frase “**la montaña verde**”, el nombre montaña es el núcleo de la frase nominal, “**la**” es el artículo del nombre, y “**verde**” es la cualidad del nombre, es decir el adjetivo.

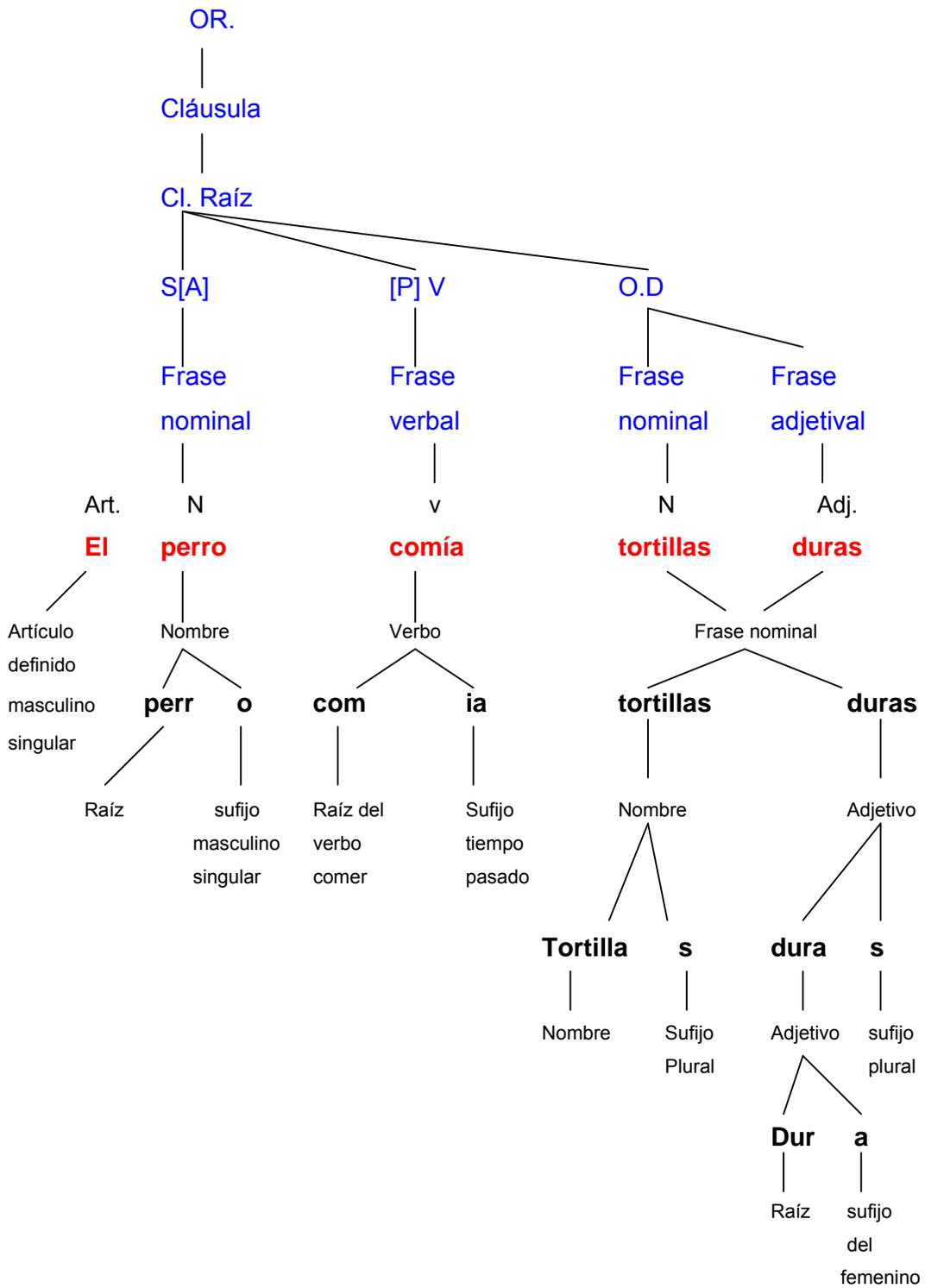
El caso de las oraciones es la combinación de dos frases: frase nominal y verbal, su estructura es la siguiente:



Y la cláusula de la oración es:

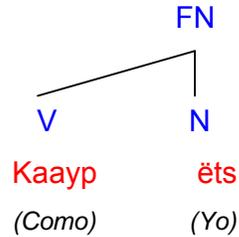
Cuadro 43. Morfosintáxis del español

El perro			Comía tortillas duras						
Frase nominal			Frase verbal						
el	perro		comía		tortillas		duras		
art.masculino singular	nombre		verbo		nombre		adjetivo		
	perr	o	com	ía	tortilla	s	dur	a	s
	raíz	gen	raíz	tiempo y aspecto	raíz	num	raíz	gen	num



Ayöök

En ayöök la frase se compone con el nombre y el verbo. Por ejemplo:



En mixe predomina el nombre por tanto se le pondrá el nombre de frase nominal. Al igual que el español hay tres tipos de frases nominales: na frase nominal plena (FN), frase nominal propia (FN); y frase pronominal (FPN).

En mixe la oración se caracteriza de dos formas. La primera es la siguiente:

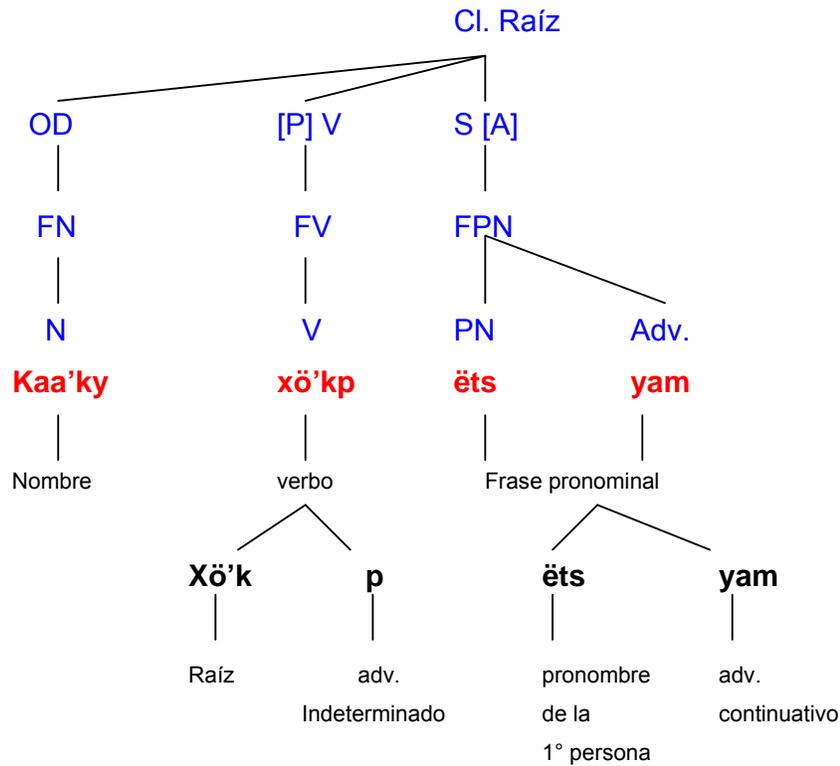
kaa'ky xö'kp ëts yam

(Tortillas hago yo ahora)

Cuadro 44. Morfosintaxis de ayöök una forma

Kaa'ky (tortillas)	Xö'kp (hago)		Ëts yam (yo ahora)	
Frase nominal	Frase verbal		Frase pronominal	
nombre	verbo		pronombre	
	xö'k	p	ëts	yam
	raíz	aspecto temporal	pronombre	aspecto temporal

Oración



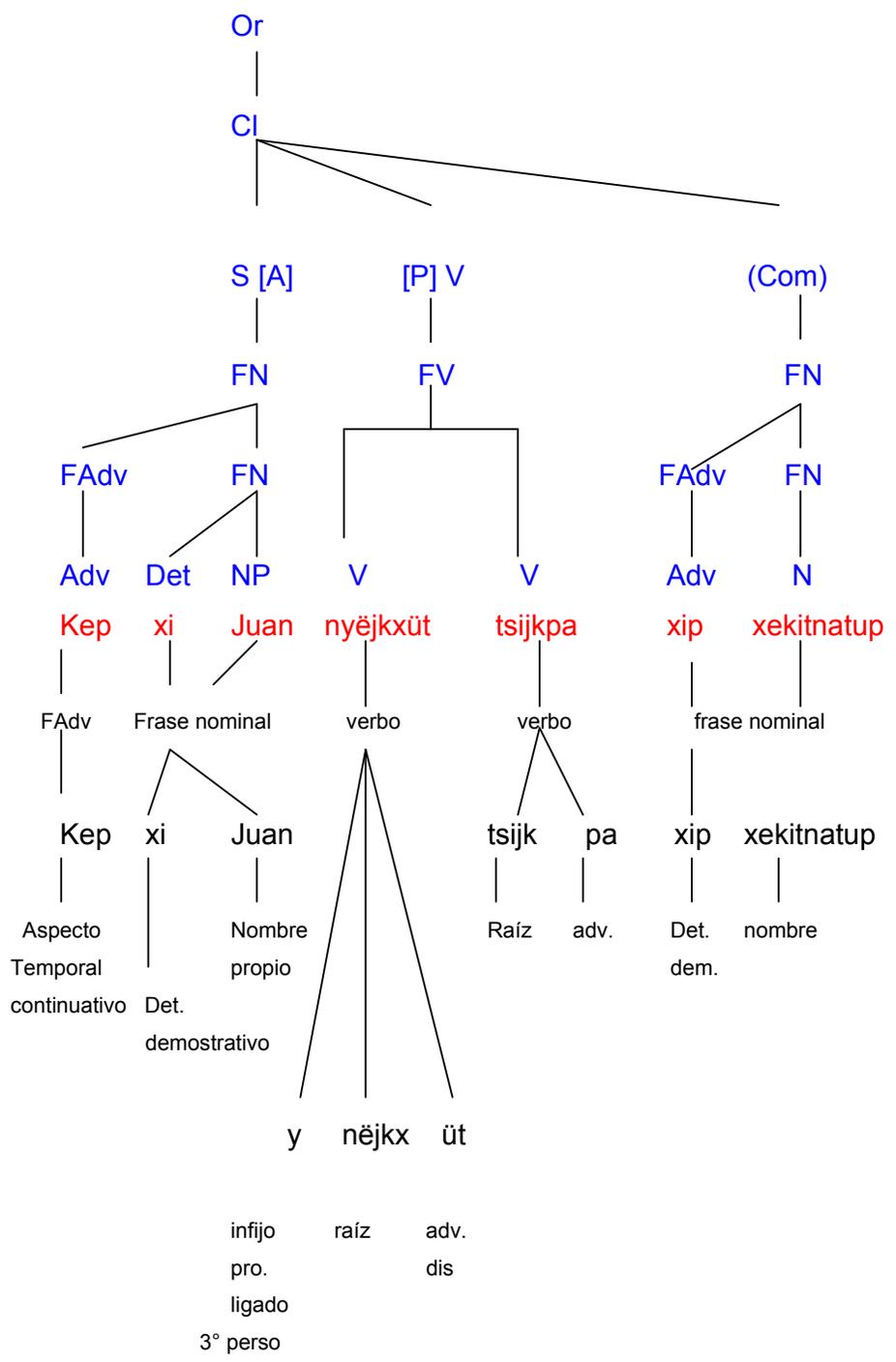
Y la segunda forma es la siguiente:

kep xi Juan nyëjxüt tsijkpa xip xekitnatup

(Mañana ese Juan irá pisará allá colina)

Cuadro. 45 Morfosintaxis del ayöök segunda forma

Kep xi Juan <i>(mañana ese Juan)</i>			Nëjxüt <i>(irá)</i>		Tsijkpa <i>(pisará)</i>		Xip xekitnatup <i>(Allá colina)</i>	
Frase nominal			Frases verbales				Frase nominal	
Nombre			Verbos				Nombre	
Kep	Xi	Juan	Nëjx	Üt	Tsijk	pa	Xip	Xekitnatup
Adv. Tiempo	Determinante demostrativo	Nombre propio	verbo	Adv.	verbo	Adv. de Tiempo	Adv. Lugar.	Nombre



Similitudes y diferencias

En español y en mixe las oraciones tienen una combinación de una **frase nominal + una frase verbal**.

En español la frase nominal se compone de: **artículo + sujeto**, en ayöök no hay artículo.

La frase verbal se compone de: **verbo + objetodirecto o complemento**.

En español sólo hay una estructura gramatical:

Artículo + sujeto + verbo + objeto directo.

En ayöök hay dos estructuras gramaticales:

Sujeto + verbo + complemento

Objeto directo + verbo + sujeto

Conclusión

En el transcurso de mi carrera aprendí que el bilingüismo no es una desventaja en el proceso académico, sino es un elemento principal que desarrolla las habilidades lingüísticas y cognitivas en el sujeto; que los bilingües tienen una mayor capacidad de abstracción y ventajas para aprender otros idiomas; de la misma manera, cuando el sujeto bilingüe desarrolla la lectoescritura en ambos idiomas puede reforzar el desarrollo lingüístico, cognitivo y académico en las lenguas que domina.

Aprendí que para desarrollar un bilingüismo equilibrado se necesita de un currículo bilingüe que contenga materias lingüísticas y no lingüísticas, tanto en la primera lengua como en la segunda lengua, un currículum bilingüe que propicie la capacidad de análisis y reflexión en la L1 y la L2.

Abordar las materias lingüísticas y no lingüísticas en un currículum bilingüe no sólo tratan de fomentar y fortalecer los conocimientos de las lenguas, sino también de analizar y comprender los conocimientos en los que se integran las culturas, es decir, que el sujeto sea capaz de discernir las características particulares y similares que pueden existir en ellas. El análisis comparado no sólo comprende el estudio lingüístico sino también los conocimientos generales de la cultura, ya que, cada cultura tiene diferentes formas de comprender el mundo. Estas dos formas de ver y construir el conocimiento acerca del mismo tema nos dan una conjugación de elementos muy particulares.

Sin embargo la lengua es el medio de expresión de estos conocimientos. Su estudio es una condición importante para la elaboración del currículum bilingüe. En la elaboración del trabajo descubrí que el ayöök tiene setenta y dos vocales y dentro de estas vocales se encuentra un desliz. Al hacer el análisis comparado comprendí la clasificación de marcación de género, el posesivo y el aspecto. También descubrí que en ayöök se utiliza el demostrativo en vez del artículo y que la estructura gramatical del mixe es muy distinta a la del español.

Sin olvidar mencionar que durante el desarrollo del trabajo me enfrenté a grandes dificultades en el análisis de la lengua ayöök, entre ellas, el

desconocimiento de las habilidades lecto-escritoras de la lengua ayöök, por consiguiente, tuve que aprender a leer y a escribir en ayöök.

A pesar de ser hablante bilingüe desconocía la estructura de la lengua ayöök, la característica de los verbos, la marcación de tiempo, modo y aspecto, esta es tal vez la parte que mayor dificultad tuve.

Durante el desarrollo de esta tesis me di cuenta de las habilidades y debilidades que tengo en las lenguas que domino. Sé que es necesario seguir trabajando sobre el desarrollo de ambas, pero que más allá de eso, trabajar únicamente la lengua no quiere decir que con eso se solventaría una educación ideal para los ayöök, sino que es sólo un comienzo para responder al rezago educativo.

En el desarrollo de la tesis comprendí que el análisis comparativo permite observar de manera sustancial los términos de contenidos lingüísticos, pero también permite darnos cuenta que en las culturas indígenas los conocimientos y las formas de entender el mundo tienen un modo particular y que la cultura occidental se basa en una perspectiva funcional y estandarizada. En el caso de la cultura ayöök, con el análisis comparado pude comprender que mi cultura se construye del conocimiento por el conocer y el saber haciendo. Esto es importante debido a que, sus conocimientos se fundamentan en la funcionalidad que tienen en su vida cotidiana, por ejemplo, en los procesos de siembra la temporalidad es un marco obligatorio para poder llevar a cabo dicha actividad, vale decir, que las temporalidades de los ayöök tiene una relación determinante con la naturaleza a grado de regir cada una de las acciones de la cultura ayöök. De la misma manera la lengua se rige desde la naturaleza del sonido de los animales, plantas, agua, lluvia, trueno, árboles, etc.

En contraposición a la cultura occidental o estandarizada que se emplea en las escuelas públicas del país, en donde existe un solo elemento referencial, que es el científico y se cree en la construcción del conocimiento único o mejor dicho en la homogenización de las formas de pensar o ver el mundo. Esto ha permitido una descalificación total del conocimiento básicamente indígena, dejando de lado la cosmovisión de los pueblos originarios de México, quienes mantienen una estrecha relación con la naturaleza, en donde los individuos establecen una reciprocidad con su entorno

en su contexto natural. No es lo mismo pensar y aprehender que el sol y la luna sólo se ocultan o salen para dar el amanecer y obscurecer, la cultura ayöök traspasa o va más allá de esta afirmación científica.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán Gonzalo (1973), Teoría y práctica de la educación indígena, SEP, Setentas, México.
- Aguirre Beltrán Gonzalo (1993), Obra polémica, SEP/INAH, México.
- Aragón Méndez María del Mar (2006), Las ciencias experimentales y la enseñanza bilingüe, Rev. Eureka. Divul. Cien. 4(1), pp. 152-175.
- Bernal Alcántara J. Areli (1991), El camino de Añukoim-Totontepec y los salesianos, Sociedad Cultural Totontepecana, México.
- Celdrán Martínez E. (1996), El sonido en la comunicación humana, Introducción a la fonética, OCTAEDRO.
- Chapela Blanco Mendoza Ma. Del Pilar (2006), La lengua escrita: una creación singular, en Contrastes, Revista Trimestral de la Unidad UPN 097 D. F. Sur, Nueva Época, año 9 núm.
- Ching Doris (1984), Cómo aprende a leer el niño bilingüe, Editorial cincel, Madrid.
- Clemente Estevan y Ana Rosa (1997), Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos, Ediciones Octaedro, España.
- Cummins Jim (2002), ¿Qué sabremos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas, en la revista de educación, N° 326. España.
- Cummins Jim (2005), Lenguaje, poder y pedagogía, Morata- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España.
- De la Mora A. (1998), Las partes de la oración. Trillas, México D. F.
- De la Peña Guillermo (1998), Educación y cultura en el México del siglo XX, en Pablo Latapí, un siglo de educación en México, FCE, México, pp. 43-83.
- Dirección General de Educación Indígena (1999), Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas, SEP, México.
- El alfabeto Fonético Internacional (actualizado en 2005).

- Garton Alison y Chris Pratt (1991), Educación y Ciencia, Paidós Ibérica, España.
- Gili Gaya Samuel (1981), Curso superior de Sintaxis Española, décimo tercera edición, Barcelona.
- Gittlen Laura e Ingrid Giles (2004), Introducción a la lingüística descriptiva, UASLP, México.
- Hamel Rainer Enrique, et al, (2008), La enseñanza del español como segunda lengua en un currículum intercultural bilingüe de educación indígena, Revista Mexicana de investigación Educativa, pp.83-107.
- Heath Shirley Brice (1986), La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación, INI, México.
- Hernández Díaz Jorge (2004), Grupos indígenas en Oaxaca. Situaciones sociodemográfica, Plaza y Valdés, México.
- Hernández Rojas Gerardo (1998), Paradigmas en psicología de la educación, Cap. 4, Paidós Educador, México D.F.
- Iturrioz Leza J. Luis (2004), Lenguas y literaturas indígenas de Jalisco, Las culturas Populares, Jalisco, México.
- Iturrioz Leza J. Luis, et al (1999), FUNCION Gramática didáctica del Huichol, Vo.I, Num. 19-20, SEP, Guadalajara, Jal. México.
- Kathryn Keller. Et al (2007), Prontuario de fonética articuladora, ILV, México.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma a la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley General de Educación*, publicada en el D.O.F. el día 13 de marzo de 2003..
- Lyons John (1971), Introducción en la lingüística teórica, TEIDE/BARCELONA, Barcelona.
- Martín Butragueño Pedro (2002), Variación lingüística y teoría fonológica. Colegio de México, Estudios Lingüísticos y Literarios, México.
- Mena Ledesma Patricia, et a (1999), Identidad lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca, Sistema de Investigación Regional "Benito Juárez", SIBEJ, Oaxaca, México.
- Meyer Lois (2005), Actividad introductoria: La alfabetización en un modelo bilingüe, Taller de San Cristóbal de las Casas, México.

- Pérez López Ma. Soledad (2008), Didáctica de las lenguas indígenas. Investigación aplicada. Ponencia presentada en la 5° Reunión nacional de investigación educativa, Guadalajara. Jalisco.
- Reyes Gómez J. Carlos (2005); Aportes al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua ayuuk, CEA-UIIA, Oaxaca, México.
- Reyes Gómez Laureano (1995), Mixes, en Transístmica, INI, México D. F., pp. 169-205.
- Rojas Nieto Cecilia y De León Pasquel Lourdes (2001), La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskera, UNAM-CIESAS, México.
- Romer Z. Martha (1982), Comunidad, migración y desarrollo, El caso de los mixes de Totontepec, INI, México.
- Santos Martínez María del Rosario (2009), Alfabetización en la lengua ayuuk (mixe) por transferencia de competencias, Tesis, México.
- Seco Manuel (1989), Gramática esencial del español, Espasa Calpe, 2° Edición, Madrid, España.
- Segura Muguía Santiago (2004), Gramática latina. Universidad de Deusto Bilbao, España.
- Servicios al Pueblo Mixe PETAKA (Sin ref. Bibl. Graf), Bases para escribir con el sistema PETAKA.
- Suaréz J. (1995), Las lenguas Indígenas mesoamericanas, CIESAS- INI, México.
- Taba Hilda (1980). Elaboración del currículo. en Teoría y práctica, 5ª. Ed., Ediciones Troquel, Argentina.
- Torres Cisneros Gustavo (2003), Mëj xëëw, CDI, México.
- UNESCO (2005), Políticas educativas de atención a l diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia y Perú, Vol. 1, Chile.

Paginas Web consultadas.

http://www.directoriodemuebles.com/directorio/paraiso/mapa_satelital.htm

<http://es.wikipedia.org/wiki/Wikimedia>

<http://elies.redimiris.es/elies22/cap6.hmt>

http://www.inali.gob.mx/catalogo2007/html/v_mixe.html (25/05/09)

http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=inali_li&table_id=53 (25/05/09)

<http://pacificosur.ciesas.educ.mx/fichas/opcion11.html> (27/05/09)

Personas entrevistadas:

Alcántara Adolfo

Alcántara Noé

Guzmán Amadeo

Guzmán Angélica

Guzmán Julita

Maximiano Georgina

Reyes María