

PN-ACJ-897

106486

Temas de lingüística teórica y aplicada en la formación docente

Luz Helena Hernández de Mota

Proyecto EDUMAYA



Universidad Rafael Landívar
Guatemala, 2000

Instituto de Lingüística
y Educación

Colección: Textos Académicos, No. 30
Serie: Castellano, No. 7
Área: Lingüística, No. 7
Director de la colección: Manuel Salazar Tetzagüic
Coordinadora y editora: Ana María Palma Chacón
Autora: Luz Helena Hernández de Mota
Ilustradora: Mayra Fong de Rivera
Diagramadora: Ingrid L. Estrada C.

© Universidad Rafael Landívar, 2000.

Lic. Gonzalo de Villa, SJ
Rector

Licda. Guillermina Herrera Peña
Vicerrectora General y Académica

Dr. Hugo Beteta
Vicerrector Administrativo

Dedicatoria

A Byron Andrés y Luz Adriana, quienes me han enseñado mucho sobre el desarrollo del lenguaje.

Índice

El lenguaje	1
A. Una capacidad y un sistema	2
Actividades para la clase	6
B. Tipos de lenguaje humano	14
C. El signo: concepto clave en la definición del lenguaje	18
Actividades para la clase	22
D. El lenguaje verbal: uno de los tipos de lenguaje	31
E. La lengua	36
1. Normas estructurales en los idiomas	37
2. Las lenguas y sus normas sociales de uso	39
Actividades para la clase	40
F. El lenguaje humano versus el de otras especies animales	47
Actividades para la clase	48
La lingüística: una ciencia de interés para el docente	51
A. ¿El interés lingüístico opacado en la escuela?	51
Actividades para la clase	52
B. La lingüística y los lingüistas	57
C. ¿Cómo nació la lingüística?	58
D. Áreas de especialización	59
1. La lingüística teórica	60
2. La lingüística aplicada	73
Actividades para la clase	77
Algunos conocimientos lingüísticos que poseen los niños antes de ingresar a la escuela	81
A. La adquisición de la lengua materna	81
1. Etapa prelingüística	82
2. Los primeros sonidos	83
3. El balbuceo	83
4. Las primeras palabras	85
5. Series de dos palabras	85
6. Combinación de múltiples palabras, frases y oraciones	86
Actividades para la clase	88

B. El niño preescolar y su conocimiento lingüístico inconsciente	89
1. Sistema de sonidos de su lengua	89
Actividades para la clase	90
Significado y uso de un gran número de palabras	96
Actividades para la clase	97
Construcción de palabras, frases y oraciones	101
Actividades para la clase	103
C. El conocimiento lingüístico intuitivo del niño: un punto de partida para el docente	106
1. El niño estudia su idioma en la escuela	107
2. La escuela da continuidad al desarrollo lingüístico del niño	107
La voz humana y el habla	113
A. La producción de la voz	113
B. El aparato de fonación	114
1. Cavidades abajo de la laringe	115
2. Cavidad laríngea	120
3. Cavidades arriba de la laringe	124
Actividades para la clase	129
C. El cuidado de la voz	133
D. Problemas en la producción de la voz y la comunicación	134
1. Trastornos más comunes	135
2. Causas	137
Actividades para la clase	139
E. Propiedades físicas de los sonidos y el habla	141
1. La duración	142
2. La intensidad	144
3. El tono	146
4. El timbre	148
Actividades para la clase	149
F. La percepción de la voz	153
Notas	159
Referencias bibliográficas	161

Presentación y agradecimientos

El presente libro tiene por fin iniciar al docente en conceptos básicos de la ciencia lingüística tomando en cuenta la perspectiva del desarrollo del niño en edad preescolar y escolar y algunos temas de interés para el docente. No se pretende, sin embargo, ahondar en explicaciones técnicas propias de algunas áreas de la lingüística teórica como la fonética y la fonología, la morfología y la sintaxis puesto que ya existe material en el medio que las cubre ampliamente haciendo alusión a los idiomas mayas y al español. En algunos temas, el libro muestra cómo las áreas de estudio de la lingüística van vinculadas a muchas otras ramas científicas y campos profesionales. El lenguaje en general y la lengua en particular se constituyen en centros de interés en diversas áreas del saber y cada cual provee respuestas interesantes desde su perspectiva.

El libro enfatiza la armonía de las relaciones interpersonales basadas en la comprensión, la tolerancia y el respeto a quienes son diferentes a nosotros por el hecho de pertenecer a otra cultura, hablar un idioma distinto o por tener características fisiológicas, de pensamiento o comportamiento diferentes; el interés en el conocimiento mutuo es la mejor forma de sobrepasar cualquier barrera de interrelación. Por otra parte, el libro lleva al docente en servicio o al maestro potencial, a planificar acciones encaminadas a conocer y comprender mejor a sus alumnos y sus comunidades y a entablar una sólida relación entre la escuela y otras instituciones públicas o privadas en beneficio de los niños y sus familias.

Es importante dar crédito a las personas que, desde una perspectiva académica, ofrecieron su apoyo en la elaboración del libro. Especialmente, se hace alusión a los estudiantes del curso de *Fonética y Fonología* (1999) de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG), que con sus opiniones, investigación y trabajos de clase aportaron material interesante para algunas secciones: Carlos Alvarado Galindo, Jenny Guerra Ruiz, René Johnston Aguilar, Javier Martínez Melgar, Lucía Morán Giracca, Karen Pereira Figueroa, Alejandro Seijás Pérez y Doris Valenzuela Armas de la carrera de Arqueología; Andrés Álvarez Castañeda, Mónica Berger González, David García Alfaro, Tatiana Paz Lemus y Caroline Trutmann Marconi de la carrera de Antropología; Elizabeth Delgado Gutiérrez de la carrera de Música y Elsie Cruz Blanchard de Johnston de la carrera de Letras. Donde quiera que sus opiniones e ideas personales aparecen en el libro, se cita su nombre y las abreviaciones "est. UVG" para indicar "estudiante de la Universidad del Valle de Guatemala". Un reconocimiento especial para el Licenciado Fernando Archila S., Director del Coro de la UVG, por sus valiosos aportes en las secciones correspondientes en la producción de la voz humana y las características físicas de la voz.

Se agradece a quienes garantizaron permisos para utilizar en el presente libro material publicado en la Red Mundial de Información (WWW): Jolanta Lapiak, Coordinadora Fundadora de la Red Mundial de Sordos (Deaf World Web -DWW- Founder/ Webmaster, Canadá); Julie Ostrem, Coordinadora de la Red Mundial del Centro Nacional para la Voz y el Habla de los Estados Unidos y Coordinadora de Educación Continuada (National Center for Voice and Speech -NCVS- Webmaster & Continuing Education Coordinator) y Mary Niebuhr del Departamento de Derechos y Permisos de la Sociedad Norteamericana de Lingüística (Linguistic Society of America, Rights & Permissions). Un reconocimiento especial para Demetrio Rodríguez -Raxche'-, Director de la Editorial Cholsamaj en Guatemala por el permiso otorgado para uso de materiales de la editorial; a Jo Ann Janhunen, Especialista del Centro de Acción de la Asociación Norteamericana del Habla, el Lenguaje y la Audición (American Speech/Language/Hearing Association -ASHA- Action Center Specialist x4302) y Bret D. Gustafson, estudiante de Doctorado del Departamento de Antropología de la Universidad de Harvard por facilitar material relevante para la producción del libro. Finalmente, un cálido agradecimiento a Ana María Palma del Instituto de Lingüística y Educación de la Universidad Rafael Landívar por su paciencia y preocupación para la edición y publicación de este libro y a AID quien, a través del Proyecto EDUMAYA hizo posible la elaboración de este texto.

Luz Helena Hernández A.

El lenguaje

Normalmente se tiende a definir al lenguaje como un sistema oral o escrito que permite al hombre comunicarse con los demás y que distingue al ser humano de las demás especies animales. Sin embargo, esta definición despliega una visión demasiado limitada de lo que realmente es el lenguaje, por varias razones:

- ✓ El lenguaje no es sólo un sistema sino también una capacidad.
- ✓ El lenguaje oral y escrito constituye sólo uno de los varios tipos de lenguaje existentes.
- ✓ El lenguaje sirve para fines que van más allá de la comunicación.
- ✓ El lenguaje es empleado tanto por humanos como por otras especies animales.

Tradicionalmente, también se ha visto al lenguaje como un producto sociocultural, un sistema de signos creados por los grupos humanos ante su necesidad de comunicación. No obstante, avances de investigación en importantes campos como la ciencia cognitiva, la neurología, la psicología, la lingüística, la psiquiatría, etc, han permitido ver el lenguaje desde una perspectiva diferente y se ha concluido que éste tiene bases genéticas y que también es producto de la evolución de la especie. Aparte de tener un lugar definido en la configuración cerebral, es muy posible que el lenguaje cuente con genes especializados que apoyen su desarrollo (Pinker, 1995: 45). Así, todas las personas, sin importar el grupo sociocultural al que pertenezcan, nacen con esta capacidad que se desarrolla en forma similar dentro de una edad crítica (primeros 5-6 años de vida), edad después de la cual el proceso se dificulta. Por otra parte, se ha establecido que el lenguaje es complejo en estructura y funcionalidad independientemente del grupo social o cultural que lo emplee. Por ello, nadie debería cuestionar hoy en día la complejidad gramatical o las posibilidades de expresión y comunicación de los idiomas de los grupos indígenas de América o tribales del África. Éstos, al igual que cualquier otro idioma del mundo, de acuerdo con las demandas del grupo, cumplen a la perfección su cometido expresivo.

De igual forma, sistemas alternativos de expresión como el lenguaje de signos de los sordomudos o el de gestos, silbidos y hasta de tambores de ciertos grupos tribales, reflejan la misma complejidad estructural de cualquier idioma hablado. Otras investigaciones han logrado establecer que el pensamiento es una capacidad independiente a la del lenguaje; la controversia científica en este y algunos campos de los mencionados anteriormente continúa e interesantes interrogantes han sido planteadas:

- ✍ ¿Qué aspectos del lenguaje pueden ser considerados biológicos y cuáles un producto sociocultural?
- ✍ ¿Cuál es el vínculo entre lenguaje y pensamiento? (¿determina el lenguaje al pensamiento o el pensamiento al lenguaje?, ¿hasta qué punto son facultades interdependientes?).

Una definición amplia de lenguaje está presentada en las subsiguientes secciones al igual que algunos de los aspectos en actual controversia.

A. El lenguaje: una capacidad y un sistema

El lenguaje puede ser definido como una capacidad o como un sistema de signos propio del ser humano y otras especies animales (ver Esquema 1). En primera instancia, el lenguaje es una facultad con la cual se nace, un factor biológico producto de la evolución. En segunda instancia, es un sistema complejo de signos especializados de acuerdo con la especie; cada especie usa formas particulares de expresión y comunicación que garantizan sus necesidades de supervivencia y socialización.

El lenguaje humano, en particular, puede ser definido como un sistema en el que, a través de una serie de reglas genéticas y socioculturales, los seres humanos relacionan signos y significados, organizan los signos entre sí y los interpretan para:

-
- expresarse
 - establecer relación con los demás
 - compartir con otros su cultura (conocimientos, valores, cosmovisión, religión, organización social, etc.)
-

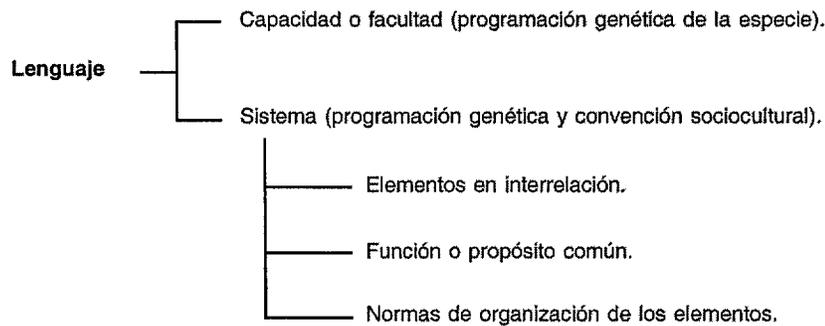
El lenguaje también sirve para apoyar el desarrollo de procesos del pensamiento como crear, razonar e interpretar y organizar la realidad circundante, entre otros. La definición de lenguaje se analiza a continuación en mayor detalle.

Como primera medida, traer a la mente sistemas conocidos como el sistema óseo o respiratorio, el sistema solar, un sistema de gobierno, el sistema de frenos de una bicicleta o un automóvil, etc., ayuda a comprender por qué el lenguaje humano, en particular, conforma un sistema.

Ante todo, para que exista un sistema deben haber ciertos elementos o componentes que interactúan o se interrelacionan coordinadamente por tener una o varias funciones o propósitos comunes. Por otra parte, el funcionamiento de un sistema siempre está regido por ciertos principios, reglas o normas que garantizan un funcionamiento sincronizado y armonioso. El sistema respiratorio humano, por ejemplo, está compuesto por diversos elementos tales como los pulmones, la tráquea, los bronquios, el diafragma, etc. que tienen una función principal común: oxigenar el cuerpo. A pesar de que cada uno de estos componentes del sistema tienen funciones específicas, todos trabajan coordinada y organizada, bajo ciertos principios físicos y químicos de modo que se cumpla ese objetivo común; sin oxigenación no hay vida para el hombre. De manera similar, el lenguaje humano es un sistema por el hecho de estar conformado por un conjunto organizado de signos de diferente naturaleza como gestos, movimientos corporales, palabras, imágenes y otros, que se emplean con varios fines comunes:

-
- permitirle al hombre comunicar o expresar ideas, sensaciones y sentimientos a los demás,
 - establecer una comunicación consigo mismo (introspección),
 - transmitir a las nuevas generaciones y a otros grupos los conocimientos y los elementos que conforman su cultura,
 - servir de herramienta para apoyar procesos como la creación, el razonamiento, la interpretación y la organización de la realidad circundante.
-

En un sentido más amplio, el lenguaje ofrece “un marco global para la organización de la sociedad humana y para la acumulación de los resultados de su comunicación y creatividad” (Linguasphere, 1999).



Esquema 1. El lenguaje humano visto como facultad y sistema.

El hombre, por ser en esencia un ser social, necesita de alguna manera relacionarse o comunicarse con las personas que le rodean. Así, el niño, no sólo por su sociabilidad sino también por poseer genéticamente la capacidad del lenguaje, va poco a poco creando y apropiándose de signos que le permiten establecer vínculos afectivos y de interrelación con los demás, manifestar cómo interpreta el mundo que va descubriendo e indicar cuáles son sus necesidades, sensaciones y sentimientos. Estos signos le ayudan a expresar un significado determinado.

Los signos empleados por los grupos humanos han sido seleccionados en forma arbitraria a través de la historia, es decir, cada grupo escoge los signos que desea emplear y determina qué significado le asigna a cada uno, convirtiéndose en un conjunto de convenciones o acuerdos sociales que son compartidos por los miembros del grupo y son transmitidos de generación en generación. Un ejemplo de la arbitrariedad en la elección y uso de los signos se deja ver en la existencia de multitud de palabras en diversos idiomas para denominar algo en común; por ejemplo, un grupo decide llamar a un animal como la mariposa “mariposa” (español) mientras que otro grupo la llama “malax” (*kaqchikel*), otro “butterfly” (inglés), etc. Hay signos que, a pesar de ser universales, también nacieron bajo una convención de grupo; tal es el caso del signo que identifica los servicios médicos o de salud, normalmente representado mediante una cruz roja encerrada en una figura cuadrada o rectangular (ver Dibujo 1). El signo es arbitrario porque la misma idea (servicios médicos) podría haber sido representada con cualquier otro diseño y color.



Dibujo 1. Signo universal para servicios de salud y primeros auxilios.

Por otro lado, la forma como se usan y combinan los diversos signos empleados obedece a un orden específico, por eso es que el lenguaje humano, como todo sistema, se rige por normas de diverso tipo que permiten cumplir el objetivo común de expresión e interrelación. Si alguien dijera o escribiera algo como: “ayer terreno yo un compré”, sería bastante probable que quien escuchara o leyera lo anterior se preguntara: ¿qué está tratando de decir?, ¿por qué desordenó las palabras? Y, a menos que la persona estuviera bromeando o llevando a cabo un juego o ejercicio, esta condición de desordenar las palabras implicaría una seria alteración en la comunicación y el habla producto de una enfermedad, por ejemplo la afasia que se da luego de una lesión cerebral. No es posible combinar las palabras con un orden antojadizo. Cualquier persona que habla fluidamente el idioma español sabe consciente o inconscientemente que las palabras “ayer”, “terreno”, “yo”, “un” y “compré” se mezclan atendiendo a ciertas reglas propias del idioma de manera que tengan un sentido, una idea e intención claras. Así, las normas estructurales del español permitirían varios órdenes, entre los cuales se pueden mencionar:

- ✎ Yo compré un terreno ayer.
- ✎ Ayer yo compré un terreno.
- ✎ Ayer compré yo un terreno.
- ✎ Un terreno compré yo ayer.

Cuando los componentes del lenguaje se organizan caóticamente, sin obedecer a ningún orden estructural posible, se rompe la posibilidad de una interpretación que todos o la mayoría comprendan. Los puntos en relieve que se utilizan en el lenguaje de los invidentes o sistema braille (tomado de Neufeldt y Guralnik -Eds.-, 1988: 169) no se pueden imprimir sobre un papel sin seguir un orden específico. Precisamente, es de acuerdo con la forma como se disponen dichos puntos que la persona, utilizando sus manos, puede expresar o interpretar algo. Así, no es lo mismo disponer los puntos de esta ma-

nera:



que de ésta:



En el primer caso la persona entendería "sol" y en el segundo no entendería nada.

Las normas estructurales se refieren entonces a las reglas que determinan la secuencia u ordenamiento para combinar los signos que se tienen a disposición y que transfieren un significado específico. Determinar hasta qué punto estas normas son de base genética (se nace con ellas) o hasta qué punto son socioculturalmente convenidas es un área importante en las investigaciones de diversas ciencias en la actualidad. Por ejemplo, es posible que la codificación cerebral humana sea la que determine la presencia de tres elementos claves en la formación de oraciones en cualquier idioma del mundo: un sujeto (S), un verbo (V) y un objeto (O); ésta sería entonces una regla estructural genética. Sin embargo, la forma como se organizan estos tres elementos dentro de la oración en los diversos idiomas del mundo es variable y podría obedecer a convenciones históricas de las diversas comunidades lingüísticas. Por ejemplo, el orden SVO, en el que primero va el sujeto, luego un verbo y luego un algo o alguien que hace el papel de objeto, es el más frecuente en el mundo en idiomas como el español, el inglés o el chino mandarín. Pero, otros idiomas siguen un orden diferente como el japonés (SOV) o la mayoría de los idiomas mayas de Guatemala -VOS- (ALMG, 1993).

Luis Enrique López, en su libro *Lengua* (1988: 21) menciona que "los miembros de un grupo humano necesitan formas sociales para comunicarse, para convivir y para desarrollar proyectos juntos". Las normas del lenguaje forman parte de esas formas sociales; los acuerdos que establecen los miembros de un grupo sobre los signos a emplear, los significados asociados a ellos y sus formas de utilización e interpretación, son un motivo de unidad, un elemento clave de identidad. Una de las condiciones que debe darse para que una persona conviva armónicamente con las demás de su grupo es saber dónde, cómo y cuándo utilizar los signos existentes, es decir, conocer y aplicar las normas sociales que rigen su sistema de signos.

Cada comunidad posee necesidades diferentes de expresión e interrelación y de allí la variabilidad en los signos y las normas empleadas. Así, en un grupo determinado, un gesto como sacar la lengua puede interpretarse como expresión de desagrado mientras que en otro puede implicar simpatía. Las reglas del habla formal o informal de un grupo pueden resultar ofensivas, incomprensibles o hasta ridículas para otro.

Las normas convenidas socioculturalmente son pues, aquellas acordadas, usadas y aceptadas por los miembros de un grupo, dentro de un proceso histórico y pueden cambiar a través del tiempo dada la naturaleza dinámica y creativa del lenguaje. La presión social de un grupo hace que las

normas se mantengan estables pero siempre los individuos, con su creatividad, abren posibilidad para el cambio. Los artistas, los publicistas y muchos otros grupos dentro de una sociedad hacen un uso innovador de los signos y sus significados; trasgreden las normas, rompen los límites de la interpretación y establecen retos en el uso y posibilidades del lenguaje. Los cambios se dan en la medida en que los nuevos parámetros de innovación son compartidos por un mayor número de personas. Por ejemplo, las academias de la lengua existentes para diversos idiomas en el mundo intentan preservar las normas pero, al estar conscientes de que no pueden detener el cambio, las revisan cada cierto tiempo. Las academias, por otra parte, pueden proponer nuevas reglas para el uso del lenguaje hablado o escrito, pero éstas pueden o no ser aceptadas dependiendo de muchos factores como la facilidad de su aplicación, si nacen por un fenómeno que ya se está dando (en cuyo caso serán mejor aceptadas), si hay una fuerte campaña de difusión de por medio, si en su propuesta hubo opinión de diversos sectores, etc. El cambio, sin embargo, no siempre ocurre por el ánimo de innovación de los miembros de un grupo o por la acción de entidades específicas, también puede surgir como resultado de situaciones sociales o geográficas especiales como el aislamiento, la imposición, la expansión, la movilización, el contacto cercano entre grupos, etc.

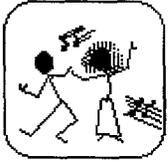
En las escuelas, cada maestro tiene una política definida frente a las normas de uso del lenguaje, especialmente en las áreas académicas relacionadas con el lenguaje verbal como idioma español, idioma maya, artes del lenguaje, teatro, etc. o en áreas en que se trabajan otros tipos de expresión como música, pintura, escultura, danza y algunas áreas ocupacionales (dibujo técnico, corte y confección, tejido, belleza, cocina, manualidades, carpintería, herrería, cerámica, etc.). Puede darse una posición extrema tendiente a preservar lo convencional en el lenguaje; en ella, el cambio es considerado corrupción; otra posición extrema consiste en romper todas las reglas y dar paso total a la creatividad. Una posición equilibrada, en cambio, atiende a las normas sin pasar por alto la innovación. Es importante que los docentes evalúen en qué posición se encuentran y por qué, qué conocimiento tienen de las normas y a la vez, de las nuevas formas de expresión. Desde pequeños, los niños son enseñados en las escuelas a conocer y emplear las reglas establecidas en el uso de los signos, especialmente aquellos relacionados con su idioma. Sin embargo, un reto mayor se presenta cuando el maestro les enseña a jugar con el lenguaje, a verlo como un instrumento de diversión y experimentación y más aún, cuando los guía a entender cómo nacieron las normas y sus ventajas y desventajas para las comunidades lingüísticas.

Actividades para la clase

- a) Los signos del lenguaje: convenciones de grupo

Analice la siguiente situación y discuta con sus compañeros la respuesta a las preguntas planteadas:

Continuación...



Dibujo 2.
Ejemplo de signo.

Al llegar a un centro de salud, en lugar de encontrar una cruz roja sobre la puerta, las personas observan el signo del Dibujo 2.

- ¿Qué representa el signo empleado?
- ¿Por qué se origina confusión o desconcierto?
- ¿Es este un signo de comprensión universal?
- Si su comunidad fuese a generar signos propios para identificar el puesto de salud, la escuela y el mercado, ¿cómo serían? (realice los diseños) y, ¿qué ventajas y desventajas podrían darse con su utilización?

b) El cambio en el lenguaje

Cuando hay grupos en contacto que hablan diferentes idiomas, ambos idiomas inciden uno sobre el otro para producir cambios. Los préstamos de palabras entre un idioma y otro rompen de alguna forma con las convenciones establecidas y pueden llegar a generalizarse originando cambios. El español es un idioma que, por presión social, ha trasladado préstamos a los idiomas mayas de Guatemala. Actualmente grupos académicos de las comunidades mayas están reevaluando la aceptación de los préstamos del español y están promoviendo opciones diferentes. Realice la lectura del Recuadro 1 "*Alternativas al uso de préstamos*" (Montejo, 1994) que aparece en las siguientes páginas, y luego responda las preguntas planteadas a continuación y discuta las respuestas con sus compañeros.

- ¿Cuál es la posición del autor frente al cambio en los idiomas mayas por préstamos del español y por qué? (¿apoyo u oposición?), ¿comparte usted dicha opinión? (por qué sí o no?)
- ¿Cuál es la posición del autor en relación a los préstamos de un idioma maya a otro y por qué?, ¿comparte usted dicha opinión? (por qué sí o no?)
- Como docente, ¿qué acciones podría desarrollar en la escuela con sus demás compañeros, los educandos y padres de familia para apoyar el reemplazo de préstamos del español por palabras mayas?

Recuadro 1

Préstamos, texto para el desarrollo de la actividad

Además, el idioma que hace uso de préstamos llega a tener desprestigio lingüístico. Trae ventaja cuando el idioma que hace uso de préstamos también va creando sus propios términos y así se va enriqueciendo. No ayuda a la sobrevivencia del idioma realizar préstamos de términos en todos los niveles a un idioma dominante; además, se pierde prestigio lingüístico.

Traen ventaja los préstamos lexicales entre idiomas que históricamente provienen del mismo tronco lingüístico, aunque en la actualidad ya son idiomas diferentes, pero que sus estructuras gramaticales son semejantes. Este tipo de préstamo sí puede favorecer el desarrollo de los idiomas emparentados porque no difieren mucho en toda sus estructuras internas. En el caso de los idiomas mayas, tienen préstamos entre sí, pero no significa exterminio, sino más bien es positivo porque se enriquecen léxicamente entre sí.

El idioma *q'anjob'al* tiene préstamos de otros idiomas, principalmente del castellano. Entre las palabras más prestadas se encuentran los nombres de los últimos avances tecnológicos e industriales, hechos y objetos que no existen en la comunidad lingüística.

Los préstamos se pueden dividir en varias clases: mayanizados y no mayanizados; por sustitución, por cambio semántico, etc.

Préstamos mayanizados: Préstamos mayanizados son aquellas palabras que se han adaptado fonológicamente al *q'anjob'al*. Ejemplos:

Mayanizado

axhuxh
lawe
kamixhej
xhalten
mexha
xhätu
lawuxh
kaxha
kantela
xapon

Castellano

ajo
 llave
 camisa
 sartén
 mesa
 jarro
 clavo
 caja, cofre
 candela
 jabón

Los préstamos anteriores son palabras que han sido adaptados fonológicamente al *q'anjob'al* y los hablantes muchas veces no se dan cuenta de que son palabras que vienen del castellano. ¿Qué postura se debe tomar ante este tipo de préstamos? Pueden haber varias alternativas: tomar palabras de otros idiomas mayas, por estar emparentada con ellas; construir nuevas palabras tomando como base la estructura de las que existen en la clase donde se desea tener otros términos.

Mayanizados	Posibles términos	Castellano
<i>lawe</i>	<i>sq'ab' na</i>	llave
<i>wentana</i>	<i>satna</i>	ventana
<i>reyta</i>	<i>saqte'</i>	regla
<i>kakaxh te</i>	<i>ko'k (achi)</i>	cacaxte cacastli (<i>náhuatl</i>)
<i>kusin na</i>	<i>yai na</i>	cocina

Préstamos no mayanizados: Este tipo de préstamos es el de mayor número en *q'anjob'al*, principalmente en los últimos tiempos. Entre estos préstamos, están los nombres de los avances tecnológicos. Ejemplos:

No mayanizados	Castellano
<i>radyo</i>	radio
<i>kaset(e)</i>	casete
<i>karo</i>	carro
<i>avyon</i>	avión
<i>sincho</i>	cincho

En los ejemplos anteriores, se puede notar que los préstamos son generalmente de aparatos eléctricos y motorizados; a estos elementos se les puede sustituir por palabras nuevas. Y no utilizar palabras genéricas como *che'n* (metal u objeto hecho de metal), porque el significado varía dependiendo del contexto del habla o sobre lo que se quiere escribir. Por ejemplo, cuando se refiere a un carro en *q'anjob'al* actual sería *ch'en che'n*. Para que éstos funcionen como "carro" va a depender en qué contexto se aplica ya que puede confundirse con los otros términos. Ejemplos en oraciones:

- *¿Tol hoqach b'eyoq ma hoqach toq yul che'n?*
- *¿Te irás a pie o en carro?*

Chi hitoq hach'en tol hoqab' junoq kob'it.

Te llevas tu grabadora porque escucharemos una canción.

Por sustitución: Préstamos por sustitución son aquellos términos que vienen a sustituir términos existentes en maya, no importa que se presten ya mayanizados fonológicamente. Ejemplos:

Maya	Sustitución	Castellano
<i>sb'e che'n</i>	<i>karetera</i>	carretera
<i>wajlejb'ahit</i>	<i>rewnyon</i>	reunión
<i>nab'alej</i>	<i>pensar</i>	pensar
<i>un</i>	<i>liwro</i>	libro

Agregativos. Agregativos son los préstamos que se hacen de otro idioma a pesar de que existen los términos propios y además se utilizan paralelamente con los términos nativos. En *q'anjob'al* existe un ejemplo bien claro de este tipo de préstamos y es el de la conjunción *ma*; se utiliza junto con el préstamo del castellano "o", que tienen la misma función y significados. Ejemplos:

Con la conjunción "o":

Chach kani o ma chach toji.

Chach mulnaj kayti' o ma chach toj mulnaj ayilb'a tu'.

Te quedas o te vas.

Te quedas a trabajar aquí o te vas allá abajo.

Sin la conjunción "o":

Chach kani ma chach toji.

Chach mulnaj kayti' ma chach toj mulnaj ayilb'a tu'.

Te quedas o te vas.

Te quedas a trabajar aquí o te vas allá abajo.

En los ejemplos anteriores, se puede ver que el préstamo está de más porque en *q'anjob'al* existe la conjunción *ma*.

Por cambio semántico

Los préstamos que se dan por cambio semántico son aquellas palabras que cambian el significado o llegan a tener otros significados además del significado que llevan. En *q'anjob'al* se da este tipo de préstamo, aunque no con muchas palabras. Además, estos préstamos ya están bien adaptados y hasta se llega a desconocer que son préstamos del castellano; tal es el caso de *anima*, que se utiliza para referirse a personas y difuntos. Ejemplos:

<i>anima</i>	gente
<i>munto</i> – mundo	puede entenderse como mundo en algunos casos
<i>yuj wal dyos</i>	gracias

Anima es un préstamo del castellano porque en tiempos anteriores se usaba esta palabra en castellano para nombrar al "alma". El *q'anjob'al* lo sigue utilizando con otros significados. En otros casos, se toma para referirse a los difuntos anteponiéndolo al nombre de ellos.

Ejemplos:

<i>anima Xhapiñ</i>	finado Sebastián
<i>anima Palin</i>	finado Francisco
<i>anima Ewul</i>	finada Eulalia
<i>anima Katin</i>	finada Catarina

El caso del *munto* – mundo se utiliza con varios significados como el de admiración o con el significado original que pasa a ser un préstamo por sustitución. Ejemplos:

Como admiración:

<i>¡Mundo! Tom ayto wal tzet max kan ayin.</i>	¡Qué lástima!, ya no me dejaron nada.
<i>¡Mundo xa b'an!</i>	¡Qué tristeza!
<i>¡Munda! Tomi ayto wal tzet nani'</i>	¡Qué lástima! Ya no hay nada ahora.

Préstamos de otros idiomas mesoamericanos:

Entre los idiomas que más se le tienen préstamos están: el *mam*, el *k'iche'*, el *náhuatl* y otros.

Idioma náhuatl:

Los términos náhuatl se introdujeron al castellano primero y con el uso del castellano, se introdujeron a los idiomas mayas. Estos préstamos se siguen utilizando en el castellano, pero ya castellanizados. Las palabras que figuran más son los nombres de lugares, plantas comestibles, objetos y de algunos animales. Ejemplos:

Náhuatl	Q'anjob'al	Castellano
chokolatlí	chokolat	chocolate
kuahitemallan	Watemala	Guatemala
Huehuetenango	Wewetenanko	Huehuetenango
Mam		
Chinab'jul	-Chinab'jul	Huehuetenango
K'iche'		
Xe Lajúj Noj	Xelajúb'	Quetzaltenango
Pa K'ix	Pakix	Paquix

Creación de términos con base en las derivaciones

El crear o derivar nuevos términos de otras clases de palabras que, tal vez, no existen todavía, muchas veces es posible conociendo las reglas de formar nuevas palabras. Por ejemplo, un verbo transitivo no puede derivar un posicional, pero ésta sí puede derivar verbos transitivos (ver verbos transitivos derivados de posicionales). Pero no con todas las clases de palabras sucede esto, el caso de los sustantivos derivan un adjetivo y éstos también derivan sustantivos abstractos.

Ahora, ¿cómo formar palabras de otras clases o de palabras que no han tenido derivaciones? Como se dijo al principio, cada clase de palabra tiene su propia estructura y las palabras que van a formar parte de una clase tienen que llenar todas las características de la clase a la cual se integran. Usando las derivaciones que hemos visto y otras que también existen, sí es posible formar palabras nuevas netamente del *q'anjob'al*.

Ejemplos de algunas formas de derivar nuevas palabras:

De sustantivos	
<i>un</i>	papel
<i>na</i>	casa
<i>pajich</i>	tomate
<i>q'ap</i>	trapo
De verbos	
<i>ab'</i>	escuchar
<i>iq'</i>	cargar
<i>tz'ib'</i>	escribir

chi wunnetoq
che nanetoq
chi kopajichnetoq
max koq'apnetoq

volverlo en papel
 hacer casas
 volverlo tomate
 volverlo en trapo

ab'b'al q'anej
iqb'al kan
ch'en tz'ib'b'al
te tz'ib'b'al

teléfono
 avión
 máquina de escribir
 lápiz

(Extractado de Yunal Stxolilal Kotz'ib'on Koti'
 / Manual de redacción q'anjob'al, 1994).

B. Tipos de lenguaje humano

La mayoría de los seres humanos emplea el habla en su vida cotidiana para ejercer su capacidad del lenguaje. Sin embargo, la gente también se expresa constantemente a través de expresiones faciales, poses y movimientos corporales, con o sin necesidad de utilizar el habla (ver Dibujo 3). A través de un abrazo, por ejemplo, se deja saber a otra persona que se siente afecto por ella; se estrecha la mano de otro o se roza las yemas de los dedos de otro para saludar, etc. A veces no se necesita ni del habla ni de los movimientos corporales para darse a entender; en cambio, las personas pueden valerse de imágenes y figuras que los demás ven o palpan. Un artista puede expresarse utilizando dibujos, haciendo una escultura o recurriendo a la pintura; una tejedora lo hace a través de los diseños que utiliza para construir un huipil mientras un ceramista lo logra a través de las vasijas y objetos de barro que moldea. Por otra parte, hay culturas que han desarrollado lenguajes gestuales naturales que constituyen complejos sistemas de interrelación y comunicación como aquellos usados por los grupos indígenas norteamericanos y otros grupos en Australia y el Estado de Assam en India, dichos sistemas se basan en la organización de signos naturales con los que objetos, ideas, emociones y sensaciones son representados a través del cuerpo.

También existen otros lenguajes basados en señales sonoras como silbidos, toques de tambor, clave morse, etc. cuya organización y funcionalidad guardan semejanza en algunos aspectos con el lenguaje hablado. Las personas fisiológicamente imposibilitadas para oír o hablar parcial o totalmente se dan a entender a través de gestos y movimientos que también constituyen un complicado sistema de signos con significado denominado lenguaje de señas o de sordomudos, el cual fue desarrollado mezclando signos naturales con signos que cumplen la misma función que las letras o las palabras en el lenguaje hablado y escrito.

Así, son muchas las manifestaciones posibles del lenguaje. Puede decirse que el lenguaje es un gran sistema conformado por varios subsistemas (tipos de lenguaje). La forma de clasificar los tipos de lenguaje es arbitraria y puede realizarse tomando en cuenta diferentes puntos de vista, entre los cuales están:

1. El tipo de signos empleados en cada sistema (ver Cuadro 1 y Dibujo 3)

Tipo de lenguaje	Signos en los que se basa	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none">• Verbal o articulado• Gestual o mímico	<ul style="list-style-type: none">• Signo lingüístico• Gestos, movimientos corporales (signos gestuales)	<ul style="list-style-type: none">• Palabra hablada y escrita• Posturas y movimientos del cuerpo, contacto visual, gestos y expresiones faciales, maniobras con las manos, contacto corporal, pantomima, teatro sin palabras

Tipo de lenguaje	Signos en los que se basa	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Pictórico o gráfico • Musical • Lógico-matemático 	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes, figuras y diseños gráficos (signos gráficos) • Imágenes acústicas, sonidos • Signos numérico-matemáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo, pintura, escultura, cerámica, orfebrería, tejido, cartografía, modelos arquitectónicos, fotografía, señales de tránsito. • Conciertos, ensambles instrumentales, ópera • Representación de operaciones numéricas básicas (suma, resta, multiplicación y división), teoría de conjuntos, medición, operaciones complejas

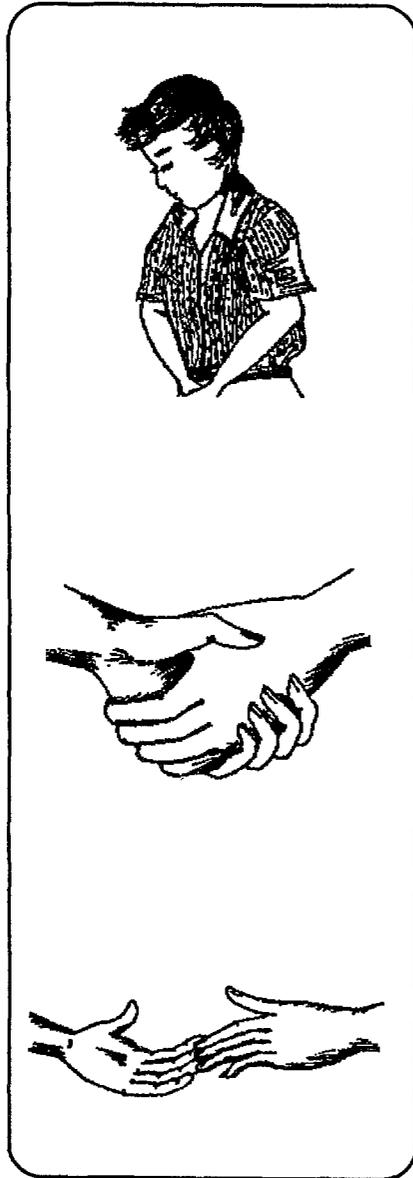
Cuadro 1. Tipos de lenguaje según los signos empleados.

2. Los sentidos utilizados para expresarse e interpretar (ver el Cuadro 2)

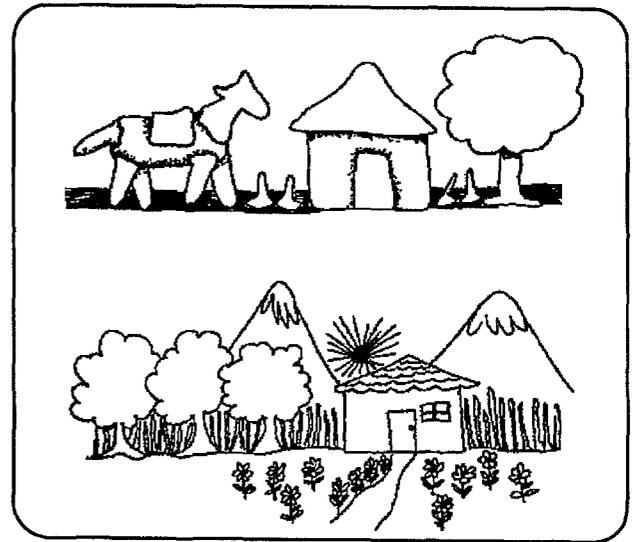
Tipo de lenguaje	Ejemplos
Visual	Gestos, movimientos corporales, representaciones gráficas, palabra escrita, señalización vial.
Auditivo	Música, palabra hablada, código morse, sistemas de silbidos y señales tamboriles.
Táctil	Sistema braille para invidentes.

Cuadro 2. Tipos de lenguaje según la forma como son percibidos por los sentidos.

Estas clasificaciones básicas, sin embargo, no establecen límites estrictos entre un tipo de lenguaje y otro. Existen, por ejemplo, lenguajes o sistemas de expresión que pertenecen a dos categorías diferentes como el de señas (verbal-gestual), el braille (verbal-pictórico), el sistema morse (verbal-pictórico o visual-auditivo), el canto (verbal-musical), la danza (gestual-musical), etc. Por otro lado, los seres humanos combinan diversos tipos de lenguaje a un mismo tiempo en una interacción armoniosa que brinda mayores posibilidades de expresión. Esta interacción está regida por reglas de tipo sociocultural que también son dinámicas.



Lenguaje gestual



Lenguaje pictográfico



Lenguaje verbal

Dibujo 3. Algunos de los diversos tipos de lenguaje empleados por el ser humano.

Adicionalmente a las clasificaciones presentadas, también se puede hablar de diversidad de lenguajes o sistemas de significación desde otros puntos de vista como el canal, el medio de expresión o la tecnología empleada; algunos ejemplos aparecen a continuación.

-
- Lenguaje de habla presencial y de comunicación interpersonal no presencial a través del correo postal y electrónico, el teléfono, el localizador (*biper*, *buscapersonas*), el *fax*, la video-conferencia, los sistemas de conversación por computador, etc.
 - Lenguaje de difusión pública (medios de comunicación masivos); impreso (palabra escrita, revistas, periódicos, libros, fotografías, etc.); emitido en vivo o a través de cintas de audio y/o video (películas, discos, televisión, radio, Internet, etc.).
 - Lenguaje literario, televisivo, radiofónico, fílmico, fotográfico, arquitectónico, etc.
-

Algunas personas establecen una diferencia simple entre el lenguaje verbal y el no verbal, incluyendo en este último a todas las demás manifestaciones posibles. La complejidad del lenguaje se deja ver en la dificultad para establecer clasificaciones y en la diversa gama de interrelaciones establecidas entre los subsistemas existentes.

El conocimiento de las similitudes y diferencias existente en el lenguaje verbal y el no verbal de personas pertenecientes a diferentes culturas se constituye en un elemento de especial atención en la escuela; es un fundamento para alcanzar la comprensión y el respeto docente-alumno y docente-comunidad. Cuando el maestro está consciente de las expresiones del lenguaje que manejan sus alumnos en el hogar, puede considerarlas para construir nuevas experiencias en la escuela; si esto se da, el niño desarrolla un sentimiento de confianza hacia sus superiores y toma la escuela como un lugar atractivo y divertido. Todos los países desarrollados que tienen población perteneciente a diversas culturas hacen un máximo esfuerzo por desarrollar programas que partan de las formas de expresión propias de las comunidades a las que pertenecen sus alumnos; éste es un factor importante para alcanzar sus metas de calidad y eficiencia. Mientras en los países en desarrollo como los latinoamericanos persista la resistencia a tomar en cuenta las expresiones propias de los pueblos indígenas y negros en la educación y se tomen equivocadamente como expresiones inútiles o regresivas, persistirán los problemas educativos.

El docente necesita estar consciente de que los problemas que surgen por el contacto intercultural no son únicos en el medio guatemalteco sino que son comunes en todo el mundo, en cualquier lugar donde se encuentren personas pertenecientes a grupos culturales diversos. En términos

de lenguaje verbal, los malentendidos e interpretaciones erróneas surgen por las diferencias estructurales (de construcción gramatical), pronunciación o vocabulario inherentes a los idiomas involucrados (interferencia), también por las diferencias en las normas que rigen sus respectivos patrones de acentuación, entonación, tono y volumen de la voz, etc. o las normas socioculturales que regulan los turnos para hablar, los modos de hablar de acuerdo con el interlocutor o la audiencia, lo que puede considerarse como formal y no formal, el lenguaje directo e indirecto, la concepción misma de lo que es la ironía, el sarcasmo, el chiste, etc.

Si bien es cierto que hay malentendidos en el uso del lenguaje verbal cuando se da contacto entre personas de culturas diferentes, éstos también se dan en la comunicación no verbal. Hay aspectos que parecen tan cotidianos como la alimentación, el juego, el aseo personal, el vestuario, las relaciones interpersonales (niños, adolescentes, adultos, ancianos), etc. en los que se dan encuentros desagradables, sorprendidos o chistosos dado que muchos conceptos varían de un grupo a otro, así como varían los signos empleados y las reglas que se siguen para desarrollar cada actividad; las expresiones del lenguaje riegan cada actividad de la vida de un pueblo. Tomando la alimentación como ejemplo para profundizar, no son sólo diferentes los conceptos de lo que se come y no se come, lo que resulta apetitoso o por el contrario repugnante, lo que cae bien o mal al organismo, lo que se debe comer primero o después, etc., sino que detrás de los alimentos, su preparación, combinación, forma de consumo, cantidad empleada y forma de distribución, hay encerrada toda una simbología que le da identidad a cada grupo. Cuando el docente no comprende, ignora o se burla, de las costumbres y formas de expresión de sus alumnos, de los significados que acompañan las acciones en cada actividad de su vida diaria, hay un riesgo muy grande de fracaso en su relación con ellos y un riesgo aún mayor de afectar negativamente su desempeño académico.

Un individuo que visita otra región o país de cultura diferente a la propia como turista o posible residente, normalmente se interesa en conocer las diferencias en el lenguaje encerrado en cada manifestación de la vida diaria del grupo que visita y lo hace con la avidez de un niño que apenas empieza a descubrir el mundo; su interés por saber de los otros es tan grande como su necesidad misma de pasear, divertirse o quedarse. Los docentes guatemaltecos que tienen una actitud similar frente a sus alumnos pertenecientes a un grupo cultural diferente al suyo logran compaginar muy bien los programas educativos con el mundo inmediato del niño; con ello, el éxito tanto del docente como del alumno se facilita. En interés del docente por conocer el lenguaje de sus niños se manifiesta en una relación más estrecha y de mayor confianza suscitando un clima propicio para el aprendizaje.

C. El signo: concepto clave en la definición del lenguaje

El ser humano desde que nace comienza a utilizar signos que transmiten un significado a quienes se encuentran a su alrededor como el llanto, la expresión de la mirada, la sonrisa, los gestos con las manos y la cara, la postura del cuerpo, las primeras sílabas y palabras, etc. y todos estos signos forman parte de un lenguaje que va especializándose y ensanchando sus

fronteras a medida que se crece. Desde un inicio, el niño aprende a interpretar y a usar los signos de los adultos al mismo tiempo que crea los propios.

Desde cualquier punto de vista que se mire al lenguaje y su proceso de adquisición y desarrollo, la definición de signo es trascendental. La discusión sobre su esencia, sus diversas manifestaciones (clasificación), su relación con otros signos, la realidad objetiva que representa y el papel de quien lo interpreta han sido temas de interés en muchos campos del saber como la lingüística, la publicidad, la semiótica (campo al cual se hará referencia más adelante), la psicología, la sociología, la antropología, el arte, etc. Una definición generalizada y ampliamente aceptada del signo indica que es una unidad en la que un significado (concepto o contenido) es vinculado a un objeto u otra forma de representación física (significante); en esta definición, el significado se asocia al plano mental de representación y el significante al material (ver ejemplos explicativos en el Cuadro 3).

Tipo de lenguaje	Signo	=	Plano de la forma material	+	Plano del pensamiento
			significante		significado
Lenguaje gestual	Cultura maya		 <p>Roce de las yemas de los dedos de las manos entre personas.</p>		Saludo.
Lenguaje verbal	Idioma guaraní (boliviano)		<p><i>Che rëta</i> (Gustafson, 1996).</p> <p>Palabras <i>che rëta</i> habladas o escritas.</p>		<p>«Mi casa».</p> <p>Concepto de vivienda, prototipo cultural de una casa.</p>
Lenguaje gráfico	Signo universal		 <p>Señal vial: pentágono o rombo de fondo rojo con la leyenda «Alto» en color blanco.</p>		«Cuidado, detener la marcha completamente».

Cuadro 3. El signo lingüístico y su composición en significante y significado.

Como se mencionara en una sección anterior, los grupos humanos establecen principalmente relaciones arbitrarias entre significados y significantes; esto es especialmente aplicable al caso del lenguaje verbal. La palabra «conejo» del español, en forma hablada o escrita (significante), representa por convencionalismo la idea-prototipo de un animal mamífero, roedor, de orejas largas, pelo suave, que salta, etc. (significado); la forma o el sonido de la palabra no tiene nada que ver con el concepto de conejo. La arbitrariedad es aún más notoria cuando se analiza que la misma idea de conejo (si existe un prototipo universal) es representada en forma diferente por diversos grupos lingüísticos: «*xhiky*» (*mam*), «*dog*» (inglés), etc. Un caso similar se ve con signos empleados en el contexto de otros lenguajes según el grupo humano, el color que representa el luto varía de sociedad a sociedad, al igual que el significado de ciertas posturas y algunas maniobras realizadas con los dedos de las manos; la venia es un signo de respeto para unas sociedades mientras que para otras es de saludo o puede ser usado para indicar burla. El grado de arbitrariedad o convencionalismo de los signos es un punto de partida importante para establecer su clasificación (naturales como los síntomas, las huellas y los indicios y artificiales como los símbolos, las señales, los íconos, los emblemas, etc.).

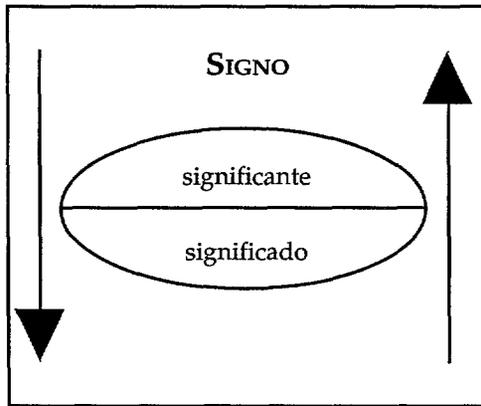
Resulta complejo el análisis de la relación existente entre significados y significantes en el mundo de los signos y en él juega un papel importante:

-
- su relación con la realidad (qué tanto se parecen o se alejan de ella),
 - el contexto en el que son generados o empleados (sociocultural, situacional, textual, histórico, etc.) y,
 - la posible variabilidad en la interpretación (diferencias de entendimiento de individuo a individuo, entre grupos humanos o la surgida por cambios históricos).
-

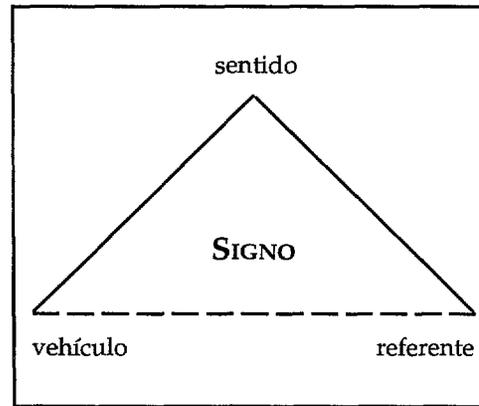
Un significado puede estar representado por varios significantes (el concepto de belleza expresado a través de palabras sinónimas como 'bonito', 'lindo' y 'hermoso'); de igual manera, un significante puede tener varios significados (la palabra 'banco' representa varias imágenes mentales: una entidad dedicada al manejo de fondos, un conjunto de peces o un mueble para sentarse). En estos casos, la interpretación que se hace del signo depende en gran medida del contexto en el que es utilizado (ej. las demás palabras que rodean a las mencionadas, el lugar o la situación en la que se empleen, etc.).

En el campo de la lingüística fue Ferdinand de Saussure, un filólogo suizo (1857-1913), quien estableció la discusión en torno al significado y significante como componentes del signo lingüístico (ver su modelo en el Esquema 2); aún hoy en día su posición es respetada y ampliamente difundida. Saussure dio paso al surgimiento de la semiótica -una ciencia para algunos, un enfoque teórico para otros- dedicada al estudio de todos los signos (palabras,

gestos, imágenes, sonidos musicales y objetos), la forma como se construyen significados y los complejos sistemas de significación que establecen los grupos socioculturales (definición derivada de Chandler, 1999).



Esquema 2. Modelo del signo y su composición propuesto por F. Saussure (Chandler, 1999).



Esquema 3. Variación del modelo triangular de Peirce en torno al signo y su composición (Nöth, 1990 en Chandler, 1999).

Desde su nacimiento, la semiótica ha sido una herramienta de apoyo en campos como la lingüística, el arte, la antropología y las ciencias de la comunicación, entre otros. Su preocupación inicial por clasificar y describir los sistemas de signos, establecer sus unidades básicas y definir sus niveles de organización ha ido cambiando con el transcurso del tiempo. A partir de los años setenta, la semiótica empezó a centrarse en explorar «las maneras de producir signos y significados, la forma como los sistemas y códigos se emplean, transforman o transgreden en la práctica social» (Teresa de Laurentis, 1984 en Chandler, 1999).

Según explica Chandler (1999), otros modelos sobre la composición del signo han sido también propuestos; Charles Sanders Peirce, filósofo estadounidense (1839-1914) formuló un modelo triangular que incorpora la realidad como elemento adicional a los propuestos por Saussure en el análisis del signo; con ello, origina una corriente alternativa de pensamiento en torno a la semiótica. Su modelo ha crecido en versiones, siendo una de las más difundidas la que aparece en el Esquema 3. Chandler también explica los elementos que componen el modelo:

- ☞ el «vehículo» equivale a la forma del signo,
- ☞ el «sentido» al sentido (interpretación) que se deriva del signo y,
- ☞ el «referente» es aquello representado por el signo (puede ser un objeto existente/material, un concepto abstracto, una entidad ficticia, etc.).

Adicionalmente explica que «la línea punteada en la base del triángulo indica que no hay necesariamente una relación observable entre el vehículo del signo y su referente».

La exploración en la escuela de los diversos tipos de signos asociados al grupo cultural de los educandos y a otros grupos con los cuales se está en contacto es una actividad necesaria para el docente en cualquier área académica que se desempeñe. La comprensión de lo que los educandos y el docente comparten y los aspectos de uso e interpretación en los que difieren, en cualquier tipo de lenguaje, le da un elemento más de relevancia a la educación. El evaluar cómo dentro de su propia cultura los signos empleados pueden cambiar de significado según el contexto en que se empleen es una actividad en la que aún los niños más pequeños pueden participar si ésta se organiza a manera de juego.

Actividades para la clase

Para la profundización en los temas de semiótica (signos) y/o la realización de algunas de las siguientes actividades, se sugiere consultar un sitio de Internet de la Universidad de Colorado en Denver (University of Colorado at Denver, 1999), en el que se publica un directorio de direcciones en la Red Mundial de Información (WWW) sobre figuras en el campo, escritores actuales, terminología, estudios, recursos, publicaciones, conferencias, etc: http://www.cudenver.edu/~mryder/itc_data/semiotics.html.

a) La expresión con varios tipos de lenguaje

Analice por qué los siguientes poemas / composiciones (Figuras 1 y 2) ejemplifican la combinación de diversas formas del lenguaje y explique cómo se enriquece la expresión a través de la combinación de varios tipos de signos. Comente sus impresiones con sus compañeros e identifique o diseñe otros poemas similares a los presentados.

(1) Mitograma de Fernando Millán (sin título)

En las notas del libro **Poesía Española Contemporánea** (Rubio y Falcó, recopiladores, 1991), se identifica a Fernando Millán como un poeta español (Villarodrigo, Jaén, 1944) y «una de las cabezas de la vanguardia visual en España» quien «busca las vinculaciones de este tipo de poesía con el arte contemporáneo, observa la influencia de los medios de comunicación de masas, atiende al dibujo industrial, la publicidad y el cartel»; también se menciona que el poeta formó parte del grupo Problemática 63 y N.O. y que ha organizado exposiciones de poesía experimental.

Continuación...



Figura 1. Poema sin título de Fernando Millán (Mitogramas, 1978 tomado de la antología poética de Rubio y Falcó, 1991).

(2) *Canto de Pájaros* de Humberto Ak'abal

Humberto Ak'abal es un poeta guatemalteco (nació en Momostenango, Totonicapán, en 1952), autor de varias obras que han sido traducidas a idiomas como el francés, el inglés, el alemán y el italiano: *Ajyuq' el animalero*, *Hojas del árbol pajarero*, *Lluvia de luna en la cipresalada*, *Ajkem Tzij / Tejedor de palabras* y *Retoño salvaje* (Universidad de California SB, 2000).

Según se indica en «Letras del alma», una selección poética en Internet (Mallory Producciones, 2000), el poeta piensa y escribe sus poemas en idioma *k'iche'* y luego los traduce al español.

Cantos de pájaros

Por Humberto Ak'abal

Klisklis, klisklis, klisklis...
Ch'ok, ch'ok, ch'ok...

Tz'unun, tz'unun, tz'unun...
B'uqpurix, b'uqpurix, b'uqpurix...

Wiswil, wiswil, wiswil...
Tulul, tulul, tulul...

K'urupup, k'urupup,
K'urupup...
Chowix, chowix, chowix...

Tuktuk, tuktuk, tuktuk...
Xar, xar, xar...
Tukur, tukur, tukur...
K'up, k'up, k'up...
Saq'k'or, saq'k'or, saq'k'or...
Ch'ik, ch'ik, ch'ik...

Tucumux, tucumux,
tucumux...

Xperpuaq, xperpuaq,
xperpuaq...

Tz'ikin, tz'ikin, tz'ikin...
Kukuw, kukuw, kukuw...
Ch'iuwit, ch'iuwit ch'iuwit...

Tli, tli, tli...
Ch'er, ch'er, ch'er...

Si- si- si- si- si- si- si- si...
Ch'ar, ch'ar, ch'ar...



Figura 2. Poema *Cantos de pájaros*, de Humberto Ak'abal, extractado de su poemario *Guardián de la caída de agua* (2000); onomatopeyas del idioma *k'iche'*. Montaje libre del poema en la figura de un ave de tejidos mayas realizado por Luz Helena Hernández.

Continuación...

b) Onomatopeyas: ¿signos arbitrarios?

Chandlers (1999) menciona que la arbitrariedad del signo lingüístico consiste en que no hay una razón natural, directa o transparente que vincule el significado con su significante. Las palabras onomatopéyicas, sin embargo, parecen ser la excepción pues imitan el sonido natural de aquello a lo cual hacen referencia: fenómenos atmosféricos como la lluvia o el viento, sonidos producidos por los animales o las cosas al ser movidas, sonidos producidos por la gente como la risa, el estornudo o el bostezo y diversas acciones como tirar agua o caerse, entre otros. La discusión sobre el grado de arbitrariedad de las palabras onomatopéyicas marca un punto de interés para la semiótica y la lingüística: dado que su intención es copiar fielmente la realidad, ¿hasta qué punto son o no arbitrarios estos signos? Basándose en el poema de Humberto Ak'ab'al presentado en la actividad anterior (onomatopeyas del canto de varias aves) y en los siguientes ejemplos de onomatopeyas de aves en varios idiomas del mundo (Recuadro 2), desarrolle lo siguiente:

- Investigar cómo se representa el sonido de las aves y cualquier otro animal de su elección en diversos idiomas mayas.
- Realizar una discusión con sus compañeros en torno a la pregunta: ¿son las palabras onomatopéyicas signos arbitrarios? ¿Por qué sí o no?

Recuadro 2

Sonidos onomatopéyicos para aves en varios idiomas del mundo

Africanos: tjeep-tjeep

Albanés: ciu ciu crr

Árabe (Algeria): twit twit

Bengalí: cooho'koochoo

Catalán: piu piu

Danés: pip

Holandés: twiet-twiet

Inglés: tweet tweet

Finlandés: tsirp tsirp

Francés: pépie pépie

Alemán: tswit tswit

Griego: tsiou tsiou

Continuación...

Hebreo: tsif tsif (/tzvitz tzvitz)

Húngaro: csipcsirip

Indonesio: kicau

Italiano: cip cip

Japonés: chunchun

Coreano: ji-ji-bae-bae

Noruego: kvirrevitt / pip-pip

Ruso: chik-chirik

Español (España): pío pío

Español (Argentina): pi pi

Sueco: kvitt kvitt (pip pip)

Tailandés: jip jip (tono alto)

Turco: cik cik

Ucraniano: tsvirin'-tsvirin'

Recopilación de Catherine Ball.
2,000. Aves.

c) Exploración de signos por los niños

Lea el ejercicio para niños de primaria *La simbología en los tejidos mayas* (Asturias y Hernández, 1993: 42-45), el cual se presenta a continuación en el Recuadro 3, y desarróllelo en la clase; luego, llévelo a cabo en alguna escuela en uno de los grados indicados.

Comente con los compañeros los resultados sobre:

- Pertinencia cultural:
¿estaban los niños familiarizados con la temática y los símbolos?
- Grado de dificultad:
¿resultó la actividad fácil o difícil para ellos? ¿En qué aspectos?

Continuación...

Recuadro 3

Simbología en tejidos mayas: texto para el desarrollo de la actividad

Grado: 2o.

Objetivos instrumentales

- Escuchar con atención relatos de diverso tipo: cuentos, leyendas, experiencias personales, etc.
- Seguir instrucciones dadas en forma oral.
- Copiar con un propósito claro diversos tipos de textos breves.
- Emplear con espontaneidad el lenguaje gráfico.
- Identificar principales especies animales.

Actividades para motivación

1. Enseñe a los niños cualquier recorte, fotografía o dibujo que tenga relación con el relato del punto siguiente: una señora tejiendo en telar de cintura o de pie, un tejido maya que tenga dibujos de animales, etc. También puede traer a la clase objetos reales tales como servilletas, manteles, huipiles o cualquier otro tipo de tejido maya con animales representados. Indúzcalos a descubrir qué es un telar y qué representa alguna o algunas de las figuras de los tejidos.
2. Léales el siguiente relato:

Nik'té es una tejedora maya. Ella fabrica telas de diferentes tamaños a mano. Con las telas que teje hace servilletas, manteles, huipiles y muchas cosas más. Nik'té teje muchos animalitos y plantas en sus telas. ¿Te gustaría conocer algunos de los animales que ella teje? En tu hoja de trabajo encontrarás algunos de ellos.

3. Formúleles algunas preguntas para comprobar la comprensión del relato escuchado:

- ¿Quién es Nik'te'?
- ¿Qué fabrica Nik'te'?
- ¿Cómo fabrica sus telas, a mano o en una máquina?
- ¿En dónde teje Nik'te' animalitos y plantas?
- ¿Qué vamos a encontrar en la hoja de trabajo?

Instrucciones que el maestro da oralmente a los alumnos de 1o.

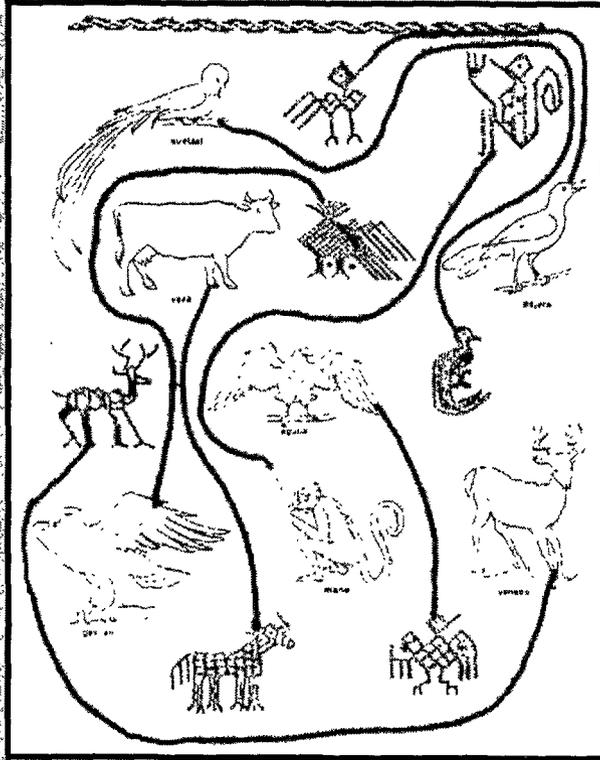
1. Busca las parejas de animales. Cada pareja debe ir unida con una línea de diferente color. Utiliza líneas continuas, levantando lo menos posible el lápiz.
2. Debajo de cada animal escribe su nombre.
3. Inventa una historia sobre Nik'te' y sus tejidos o sobre los animalitos que teje la niña en sus tejidos (oralmente).

Instrucciones que el maestro da oralmente a los alumnos de 2o.

1. Busca las parejas de animales. Cada pareja debe ir unida con una línea de diferente color. Usa líneas continuas sin levantar el lápiz. Las líneas no se pueden juntar o cruzar.
2. Debajo de cada animal escribe su nombre.
3. Copia el relato de Nik'te' y acompáñalo con un dibujo.
4. Identifica cuáles animales vuelan y cuáles no.

Continuación...

Respuestas:



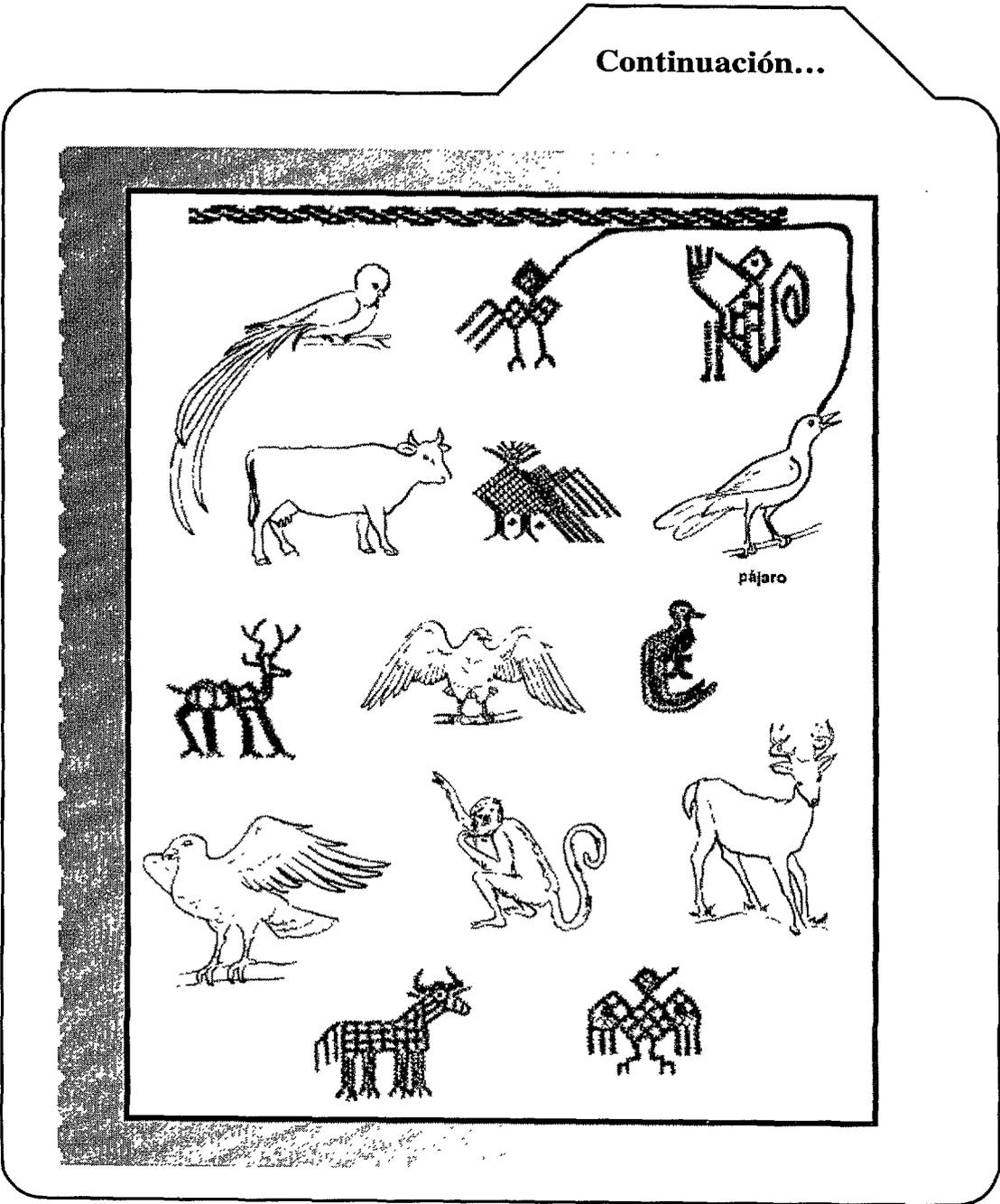
Clasificación de animales

Voladores:

Quetzal, pájaro, gavián, águila.

No voladores:

Mono, vaca, venado.



D. El lenguaje verbal: uno de los tipos de lenguaje

El lenguaje verbal, al que también se le denomina lenguaje articulado, es el que está basado en signos lingüísticos, es decir, signos del habla y la escritura (palabra hablada y escrita; ver Dibujo 4). Es uno de los tipos de lenguaje más extendidos alrededor del mundo; se emplea para desenvolverse en el hogar, la escuela, el trabajo, la comunicación con amigos y familiares que se hallan cerca o lejos y es quizás el lenguaje más utilizado para la difusión del conocimiento y la cultura de los pueblos. El valor del lenguaje verbal es innegable para la humanidad; sin embargo, no es el sistema más importante ni el más complejo como se aseguraba antes. Ha sido demostrado científicamente que otros sistemas de expresión tienen la misma complejidad estructural y cumplen la misma función expresiva y comunicativa que el lenguaje verbal, tal es el caso del lenguaje de señas de los sordomudos.



El lenguaje verbal nos sirve para comunicarnos con los demás, para expresar nuestras sensaciones y necesidades.



Utilizamos el lenguaje verbal para razonar.



Usamos el lenguaje verbal para categorizar, clasificar y ordenar en nuestro pensamiento la realidad que nos rodea.

Dibujo 4. El lenguaje verbal, un sistema de expresión y comunicación y una herramienta para el pensamiento.

Desde el punto de vista de su función social y comunicativa la palabra hablada tiene prioridad sobre la escrita por varias razones (tomadas de von Gleich, 1989: 32-33 con modificaciones):

-
- Las personas aprenden a hablar antes que a escribir.
 - El lenguaje verbal hablado es más antiguo que el escrito. Durante miles de años se usó el lenguaje hablado antes de que apareciese cualquier tipo de escritura.
 - Todos los sistemas de escritura tienen como base el lenguaje hablado.
 - El lenguaje verbal escrito no puede reproducir fielmente el enorme número de variaciones que se dan en el lenguaje hablado (variaciones de pronunciación, entonación, acento, pausas, etc.).
-

Aunque en el mundo existen muchos idiomas que no poseen escritura (idiomas ágrafos), esto no implica que no puedan tenerla. La escritura surge cuando la comunidad necesita de ella; si no la necesita para su diario vivir, simplemente no la desarrolla. Al contrario de la creencia popular, los idiomas que no poseen escritura no son más primitivos o menos complejos que los que sí la tienen; todos los idiomas del mundo tienen un nivel similar de complejidad aunque no tengan escritura. De los aproximadamente cinco mil idiomas que existen en el mundo sólo unos mil quinientos han desarrollado sistemas de escritura (López, 1988: 26).

En Guatemala, de los veintitrés idiomas que se hablan en el territorio, sólo el xinca y el garífuna o caribeño no poseen un sistema de escritura oficialmente unificado. Los idiomas mayas del territorio poseen un sistema de escritura unificado y oficial desde el año de 1987; la entidad encargada de promover el conocimiento y la difusión de estos idiomas y sus sistemas de escritura es *K'ulb'it Yol Twitz Paxil* (Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala -ALMG-). Aunque los sistemas de escritura han estado bajo constante revisión por parte de las diversas comunidades lingüísticas de la ALMG, no se han publicado oficialmente los cambios (Montejo, 2000, comunicación personal).

El idioma garífuna, por su parte cuenta con un alfabeto estandarizado utilizado regionalmente en Guatemala, Belice, Honduras y Nicaragua (Leiva, 1999, comunicación personal).

No todos los grupos humanos usan las mismas palabras para expresar oralmente los mismos conceptos o ideas, tampoco se usa el mismo sistema de escritura para representarlos. Esto se da porque el lenguaje verbal, como todos los demás tipos de lenguaje, es de naturaleza social y se hace efectivo en situaciones específicas como «patrimonio de un grupo sociocultural determinado» (López, 1988:22). Así, el lenguaje verbal se manifiesta a través de las diferentes lenguas o idiomas (palabras sinónimas) hablados por los diversos grupos o comunidades lingüísticas en todo el mundo (ver el Esquema 4).

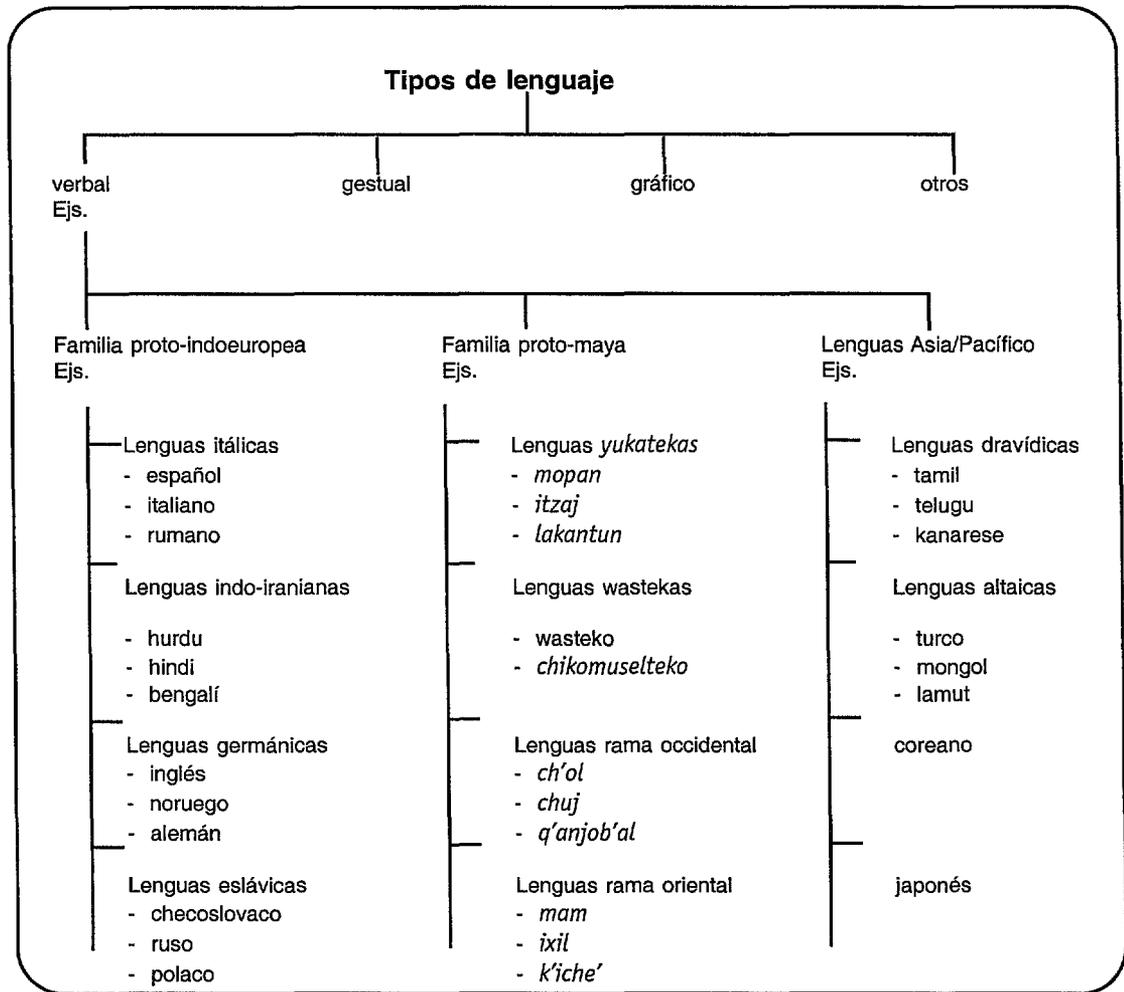
Dependiendo de su descendencia y proceso de desarrollo histórico, dichas lenguas se clasifican en familias; los idiomas que forman parte de una misma familia comparten ciertas características estructurales y de representación escrita. Como se verá en un capítulo posterior, la lingüística comparativa o contrastiva es el área especializada de la lingüística encargada de estudiar la descendencia (genealogía) de los idiomas.

Definir cuántos idiomas se hablan en el mundo hoy en día, con exactitud, es una tarea complicada principalmente porque la línea de separación entre lo que constituye un idioma y un dialecto no es tajante. Todos los idiomas del mundo poseen dialectos, es decir variantes de uso diferenciadas según el grupo social o la localidad geográfica, por ejemplo:

- ✍ el español guatemalteco es una variante del idioma español y ésta guarda diferencias con el español hablado en España, Colombia e inclusive países cercanos como Honduras,
- ✍ dentro de Guatemala también existen variantes dialectales del español como la de oriente y la de la costa,
- ✍ el idioma *ixil* posee las variantes de Cotzal, Nebaj y Chajul (England, 1992:25),
- ✍ el inglés que se habla en los Estados Unidos es diferente al hablado en Inglaterra, Belice o Australia.

Los hablantes de las variantes geográficas o sociales de un idioma se pueden comprender entre sí, pese a las diferencias, y a esto se le llama mutua inteligibilidad. Varias condiciones pueden hacer que con el tiempo, los dialectos se vayan diferenciando cada vez más y su inteligibilidad se vaya haciendo más difícil:

- ✍ el proceso natural de cambio que sufren las lenguas,
- ✍ el contacto con otros idiomas,
- ✍ las modificaciones en la vida de los pueblos como los cambios socio-políticos, las migraciones, la dispersión de los hablantes, el aislamiento, el surgimiento de antagonismo o rivalidad entre comunidades, etc.



Esquema 4. Relación lenguaje - lenguaje verbal - idiomas. El lenguaje verbal es uno de los tipos de lenguaje humano existentes que se manifiesta en diversas lenguas o idiomas agrupadas en familias; el esquema sólo presenta algunos ejemplos de familias, ramas e idiomas existentes. Ejemplos de la familia proto-indoeuropea extractados de Fromkin y Rodman (1988: 323), la familia protomaya de England (1992: 21) y las lenguas de Asia/Pacífico de Enc. Encarta (1997: «Language/Languages of the world, Indian languages y Altaic languages»).

Con el tiempo «y cambios mayores, los dialectos se parecen menos, y por fin la separación es suficientemente grande para decir con propiedad que los dialectos se han separado en dos idiomas distintos» (England, 1992:17). Pero, en ocasiones, los criterios de cambio lingüístico no son suficientes para definir qué dialectos se han o no convertido en idiomas; también hay criterios socioculturales y políticos que entran en juego en esta definición, es decir, factores relacionados con la forma como se perciben los grupos a sí mismos, sus decisiones políticas, etc. England (1992: 23) y el grupo de investigación *Oxluj Keej Maya' Ajtz'iib'* (1993: 44) explican este fenómeno en relación a los idiomas mayas y describen los siguientes ejemplos:

-
- la comunidad lingüística *akateka* considera el *akateko* como un dialecto del *q'anjob'al* aunque lingüísticamente es un idioma diferente,
 - el *achi* es una variante dialectal del *k'iche'*, pero la comunidad lingüística *achi* lo identifica como un idioma aparte.
-

Distinguir entre dialectos e idiomas no es la única tarea difícil para los interesados en los idiomas del mundo; establecer cuáles son los idiomas más hablados también es una tarea complicada y de gran controversia. Aparte de que la distinción idioma/dialecto complica la contabilización del total de hablantes de un idioma, hay otro factor que añade confusión: ¿se incluye en esta contabilización sólo a quienes saben el idioma como lengua materna o también a quienes lo hablan como segunda lengua?

Una lengua materna es aquella en la cual se aprende a hablar y también recibe otros nombres: lengua de nacimiento, primera lengua o idioma nativo; al hablante se le denomina «hablante nativo». Se puede aprender a hablar en dos o más idiomas a la vez y a esto se le llama bilingüismo de nacimiento. Si después de haber adquirido la lengua materna una persona aprende a hablar otro idioma, se dice que ha aprendido una segunda lengua y se desarrolla un bilingüismo sucesivo (un idioma después de otro).

Al unir las categorías «hablantes nativos» y «hablantes de un segundo idioma», se puede decir que los dos idiomas más hablados en el mundo son el inglés y el chino mandarín (Pu-tong-hua, idioma oficial de la China que sirve de idioma de relación o «Lingua Franca» entre hablantes de los varios dialectos no inteligibles entre sí oralmente pero sí a nivel escrito), cada uno hablado por un número estimado de un millardo de personas alrededor del mundo (Linguasphere, 1999).

Linguasphere también establece que los siguientes pares de idiomas ocupan los siguientes lugares en términos de número de hablantes:

Aprox. quinientos millones de personas (500,000,000):

- ✎ Hindi-Urdu (idiomas inteligibles a nivel oral pero no escrito)
- ✎ Español-Portugués (idiomas inteligibles a nivel escrito principalmente)

Aprox. doscientos millones de personas (200,000,000):

- ✎ Ruso
- ✎ Bengalí
- ✎ Árabe

Aprox. cien millones de personas (100,000,000):

- ✎ Japonés y malayo-indonés
- ✎ Alemán
- ✎ Francés

En la contabilización del total de hablantes de los idiomas en el mundo se da un área de interés y preocupación para los grupos humanos: los idiomas en proceso de extinción. **Linguasphere** apunta que la mayor causa de extinción de los idiomas en los siglos recientes es que «la forma de vida original de vida de ciertos grupos ha sido destruida o drásticamente minada»; esto lo ejemplifica con los casos más graves ocurridos durante el siglo XX en Australia, la Amazonia y Norte América, El Ártico y algunas partes de África.

E. La lengua

Al establecer la conexión entre lenguaje - lenguaje verbal y lengua (ver Esquema 4 en páginas anteriores), se concluye que:

- El lenguaje verbal o articulado es uno de los tipos de lenguaje empleados por los seres humanos, basándose éste esencialmente en la palabra hablada, de la cual se deriva la palabra escrita.
- Una lengua o idioma (palabras sinónimas) es la realización del lenguaje verbal en un contexto sociocultural específico.

Así, existe una relación de inclusión entre estos términos: una lengua es una manifestación del lenguaje verbal y éste, a su vez, forma parte de una diversa gama de expresiones del lenguaje general. En su sentido particular, una lengua puede ser definida como un conjunto organizado de signos hablados o escritos que comparten uno o varios grupos humanos, atendiendo a reglas estructurales y convenciones socioculturales determinadas, para llevar a cabo la capacidad del lenguaje.

No importa cuál sea su raza, cultura o nivel intelectual, todos los niños del mundo que no tengan limitaciones fisiológicas que se lo impidan, están capacitados para adquirir uno o varios idiomas; ésta es una capacidad inherente al ser humano. Cualquier persona adquiere el idioma o los idiomas a los cuales está expuesta desde los primeros meses de vida, a pesar de que el idioma de sus antepasados sea diferente. Si un niño crece en un medio hogareño y social donde sólo se habla español, el niño adquirirá ese idioma sin importar si su ascendencia es maya, garífuna, coreana o inglesa. Si en ese medio el niño está expuesto a más de un idioma, crecerá bilingüe.

Noam Chomsky, lingüista estadounidense (nacido en 1928), explica dentro de una posición ampliamente aceptada, que los niños nacen con un sistema de reglas estructurales universales que les permiten realizar agrupaciones lógicas de palabras, frases y oraciones; a este conjunto de reglas se le denomina «gramática universal». El ambiente inmediato que rodea al niño le ofrece una o varias posibilidades de adquisición de idiomas particulares; su gramática universal innata se va especializando entonces hacia el o los idiomas a los cuales está expuesto; poco a poco se va apropiando del sistema de reglas que gobiernan su idioma, sean éstas de tipo estructural (organización particular de los elementos de su lengua) o sociocultural (normas convenidas que rigen el uso que los hablantes deberán hacer de ella).

1. Normas estructurales en los idiomas

Cualquier idioma puede ser visto como una estructura compuesta de unidades que se combinan de diversas formas, de acuerdo con ciertas reglas, para transmitir significados. Al decir que la lengua puede ser vista como una estructura, se hace referencia a que cada lengua posee una particular organización interna de sus elementos. Esto se puede comprender con mayor facilidad si se compara el sistema estructural de una lengua con otro sistema estructural como por ejemplo el de una casa (la idea de establecer esta analogía fue tomada de Hoyos, en prensa: 8).

Todas las casas poseen estructuras similares aunque los materiales y estilos utilizados en la construcción sean diferentes; así, las casas deben tener cimientos que soporten las demás estructuras, unas paredes que bordeen la base y un techo que cubra los espacios interiores. Todas las lenguas del mundo, por su parte, tienen características estructurales afines aunque la forma de construir y organizar las palabras, frases y oraciones sea diferente (variación entre idiomas). Por ejemplo, todos los idiomas del mundo poseen la propiedad de agrupar sonidos para formar palabras y de agrupar palabras para formar frases y oraciones. Así

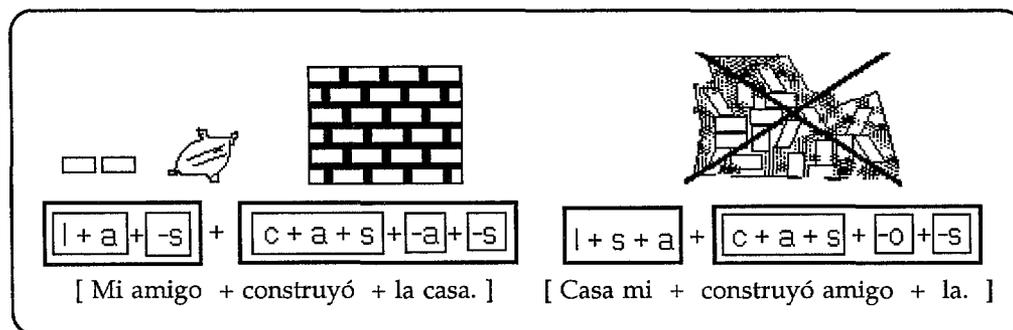
mismo, en todos los idiomas se puede expresar el tiempo pasado, hacer negaciones, formular preguntas, dar órdenes, etc. (Fromkin y Rodman, 1988: 6 y 19).

Por otra parte, pese a que todas las casas comparten ciertas características, cada una despliega diferencias particulares que forman parte del estilo: varía el tipo y distribución de sus espacios (la cocina y el comedor pueden constituir un mismo espacio), las partes a incluir (solares o corredores, balcones, chimeneas, segundo piso), etc. En forma parecida, cada idioma posee características estructurales que le son particulares; en español, por ejemplo, el hecho que se pueda quitar a libertad el sujeto de una oración, como cuando se dice: «Están en el mercado» en vez de decir «Ellos están en el mercado», es una característica propia de éste y de otros idiomas, pero no de todos. En inglés no se puede decir «*Are at the marketplace*» (están en el mercado) porque en este idioma la presencia del sujeto es obligatoria: «*They are at the marketplace*» (ellos están en el mercado).

Las casas están constituidas por ciertos elementos que se pueden combinar o disponer de diversos modos siguiendo ciertos principios físicos, matemáticos o arquitectónicos. Así se puede tener casas construidas con diferentes materiales:

- Casa 1: madera, caña y manaco
- Casa 2: ladrillo, hierro, concreto y vidrio
- Casa 3: piedra, concreto, hierro y teja

En una casa como en una lengua, la forma como se combinan los elementos que conforman su estructura no es caótica, es organizada (ver Dibujo 5). Para pegar un ladrillo con otro, por ejemplo, se usa una mezcla especial; no se puede pegar los ladrillos fundiéndolos, usando goma de mascar o pegante. Así mismo, la disposición de los ladrillos no es antojadiza, deben ser ubicados unos sobre otros utilizando un determinado patrón de tal forma que se logren erigir muros resistentes y agradables a la vista.



Dibujo 5. Analogía sobre la mezcla y organización de elementos en el contexto de una casa y un idioma.

En todos los idiomas se utilizan y organizan unidades de diverso tipo para conformar palabras, frases y oraciones siguiendo las reglas estructurales propias de cada lengua. Los idiomas comparten unidades tales como sonidos distintivos o fonemas (/l/ + /a/ + /s/), los cuales se concatenan para formar unidades que llevan una carga de significado o morfemas (cas- + -a + -s). A su vez, los morfemas se pueden unir para formar palabras (las y casas) mientras que las palabras se distribuyen organizadamente para construir frases (las casas) y oraciones (Mi amigo construyó la casa.); también se combinan oraciones para formar discursos enteros. Aplicar las reglas de organización de estas unidades permite que las estructuras resultantes suenen bien y puedan ser entendidas por los demás; la combinación al azar no puede darse.

Tener a disposición un conjunto finito de unidades distintivas y separables como los fonemas y los morfemas empleados para formar palabras y, contar con la posibilidad de formar un número infinito de posibles oraciones mediante la combinación de palabras, es una característica de todos los idiomas del mundo. Sin embargo, las características particulares de estas unidades pueden variar de idioma a idioma; así, cada idioma posee un *set* de fonemas, morfemas, clases de palabras, tipos de oraciones e inclusive tipos de discurso que le son propios. En los idiomas mayas, por ejemplo, existen los siguientes tipos de palabras: sustantivos, verbos, adjetivos, partículas, posicionales, números, medidas, clasificadores, palabras afectivas y pronombres (England, 1996: 80-81); en español, por su parte, se dan los siguientes tipos: sustantivos, verbos, artículos, adjetivos, pronombres, preposiciones y adverbios. En el plano de los sonidos distintivos, por su parte, algunos idiomas poseen vocales nasales mientras que otros no. El guaraní por ejemplo, posee seis vocales nasales representadas con las letras ä, ë, ï, ö, ü (Gustafson, 1996: 23) mientras el español o los idiomas mayas no poseen en su repertorio este tipo de vocales.

2. Las lenguas y sus normas sociales de uso

Se había mencionado antes que «al ser un producto social, cada lengua constituye un conjunto de convenciones o normas socialmente aceptadas que hacen posible la comunicación» (López, 1988: 23). Cuando un hablante del idioma *q'eqchi'* dice *b'antyoj*, los demás hablantes de ese idioma comprenden que esa palabra denota agradecimiento; es una convención social también compartida por los demás hablantes de ese idioma. Si el hablante decidiera «mejor ya no digo *b'antyoj* sino *tz'u* si la persona me es familiar, y *ch'oy* si me es desconocida». El cambio antojadizo generaría desconcierto e incompreensión en los demás; sin embargo, podría suceder que a otros hablantes les cayera en gracia la nueva norma y empezaran a utilizarla extendiéndose cada vez más entre un mayor número de hablantes. Entonces la regla entraría a formar parte del repertorio lingüístico del grupo.

En todos los idiomas del mundo siempre están surgiendo formas de uso innovadoras, palabras y expresiones nuevas, significados que se modifican para restringirse o ampliarse, etc. Estructuralmente, los cambios más rápidos se dan en el plano de los sonidos y los significados; los cambios en las normas de construcción de palabras, frases y oraciones

pueden presentarse, pero tardan más tiempo en generalizarse y son menos frecuentes. Por otra parte, también pueden surgir cambios en la normas sociales de uso del idioma, es decir, aquellas que determinan en qué forma utilizan los hablantes su lengua en situaciones específicas. Se cambia la forma de hablar al dirigirse a los padres, hermanos y amigos, servidores públicos, personas desconocidas, audiencias académicas, etc. Las normas definen lo que es y no es permitido con uno u otro grupo; algunas comunidades optan por un lenguaje coloquial para con los familiares mientras otros, especialmente en relación a los padres, prefieren el uso de un tono formal. Las normas sociales determinan cómo debe la gente expresarse según la intención (saludar, agradecer, pedir, amenazar, etc.), la audiencia (tipo de oyente o lector), el lugar, el medio de comunicación, etc.

Tanto las normas estructurales inherentes al idioma como las de uso según el contexto también pueden variar según se esté empleando la forma hablada o escrita del idioma. En ambas formas «es claramente diferente la construcción del texto y la presentación de la información; cada forma tiene, además, sus propios sistemas para segmentar el texto y asegurar la comprensión o para poner en relieve un elemento con respecto a los otros» («lengua escrita / lengua hablada» en Raimondo, 1991: 166). Por ejemplo, al escribir una carta oficial a una autoridad pública como el alcalde o el director de una escuela se utiliza un lenguaje verbal formal. Nadie, por ejemplo, comenzaría este tipo de carta con una expresión como «¿Qué onda, vos?», a menos que la autoridad correspondiente fuera una persona a la que se le tiene mucha confianza y la carta fuera amistosa, no oficial.

Actividades para la clase

a) El lenguaje de señas y su relación con el lenguaje verbal

Leer y analizar los textos que aparece en los Recuadros 4 y 5 «*Cultura y lenguaje: el lenguaje de señas*» (Lapiak, 1996) y «*Sobre el lenguaje de señas americano*» (Nakamura, 1998) respectivamente. También, observar analíticamente el alfabeto de señas en español (Gallagher, 2000) que aparece en el Dibujo 6 para luego desarrollar los siguientes puntos:

- Identificar tres aspectos que le impactaron positivamente de la información presentada y de los cuales no tenía conocimiento previo. Explique por qué le impactaron.
- Detectar cinco razones por las que es posible catalogar al lenguaje de señas como un lenguaje verbal-gestual, es decir que reúne características tanto del lenguaje verbal hablado/escrito como del lenguaje de gestos.

Continuación...

- Investigar sobre el lenguaje de señas empleado en el contexto guatemalteco (denominación, número de usuarios aproximado, relación con otros lenguajes de señas usados en Centro América, ámbitos de uso, etc.). Identificar, a su vez, las instituciones especializadas en este campo y el alcance de su accionar en el interior de la república.
- Compartir con sus compañeros los resultados anteriores y, de ser posible, invitar a la clase a un experto/usuario en lenguaje de señas para entrevistarlos, preparando con anticipación una lista de preguntas o áreas de interés.

Recuadro 4 Lenguaje de señas, texto 1 para el desarrollo de la actividad

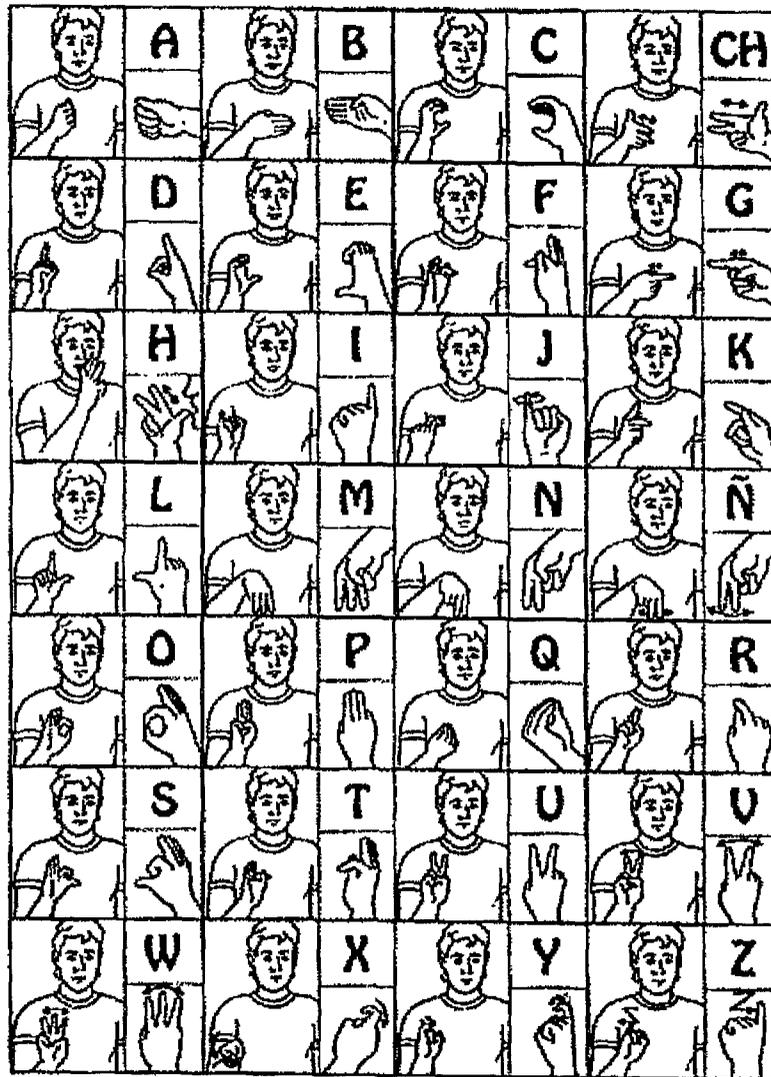
Cultura y lenguaje: El lenguaje de señas por Jolanta Lapiak

(Extractado de Lapiak, 1996, con ligeras modificaciones e inserción de información adicional entre paréntesis cuadrado. Traducción al español de Luz Helena Hernández).

El lenguaje de señas

Numerosos estudios lingüísticos han demostrado que los diversos lenguajes de señas, como los idiomas hablados, tienen su propia estructura gramatical, reglas sintácticas (de construcción de frases y oraciones, etc.). (La complejidad del lenguaje de señas ha sido tan ampliamente reconocida en el mundo académico que los eventos internacionales de lingüística destinan sesiones para el análisis y conocimiento de la estructura y uso de este lenguaje. De igual manera, universidades de diversos países ya cuentan con un departamento, instituto o programa especializado en el lenguaje de señas. Por ejemplo, universidades como las de Boston, Estocolmo, Hamburgo, Leiden, Quebec en Montreal, Lyon II, Durham, Nuevo México, Sidney, Victoria en Wellington y El Instituto Japonés de Ciencia y Tecnología Avanzada, ofrecen programas de postgrado para investigación en esta área (Victoria University, 2000).)

Continuación...



Dibujo 6. Alfabeto de señas en español; «Nota: movimiento (dcha./izda. y viceversa) para las letras LL y RR». Extractado de Gallagher, 2000.

Continuación...

El lenguaje de señas en el mundo

Los lenguajes de señas no son universales. Así como las lenguas habladas, los lenguajes de señas alrededor del mundo son diferentes unos de otros. Por ejemplo, el Lenguaje de Señas Norteamericano (ASL por sus siglas en inglés), es usado en Norteamérica y Canadá principalmente. [A nivel internacional, en el área centroamericana, se ha reconocido primordialmente el lenguaje de señas nicaragüense (Lenguaje de Signos Nicaragüense, LSN) que ya cuenta con hablantes nativos, es decir personas que desde su tierna infancia iniciaron su expresión con este lenguaje convirtiéndose en su lengua materna (Idioma de Signos Nicaragüense, ISN) (dato extractado de Pinker, 1994: 36-37).].

Quienes tienen el lenguaje de señas por lenguaje materno [señalizadores nativos], gozan de una ventaja con respecto a los usuarios del lenguaje hablado; aunque sean monolingües de un lenguaje específico, pueden comprenderse fácilmente con personas que emplean lenguajes de señas extranjeros o diferentes al propio. Para ello, emplean gestos, el lenguaje corporal, expresiones pictográficas y otros en combinación.

El lenguaje de señas no es una lengua abreviada

Una página entera de inglés escrito no es necesariamente igual a una página entera de francés o cualquier otro idioma, aún si la traducción es literal. Un concepto similar se aplica al lenguaje de señas en relación al verbal.

¿Qué es un alfabeto manual?

Es un alfabeto que sirve para deletrear palabras, realizado con una o dos manos, dependiendo del lenguaje de señas empleado. Usualmente es utilizado cuando no existe un signo para determinada palabra, los nombres de personas, etc.

Los alfabetos manuales de los diferentes lenguajes de señas varían entre sí, por ejemplo, el británico usado en Australia, Gran Bretaña y Nueva Zelanda es

completamente diferente al americano usado en Estados Unidos y Canadá. Sin embargo, este último es igual al empleado en Alemania (la excepción de la «T»), pese a que los respectivos lenguajes de señas son diferentes.

✓ Numeración

En los lenguajes de señas, los números manuales no son universales. Aunque la matemática es universal, existen múltiples formas de representar los números. En los idiomas de señas que tienen hablantes nativos se tienen signos propios para los números arábigos (1, 2, 3,...), palabras (uno, dos, tres,...), números romanos (I, II, III,...), etc. Sin embargo, la mayoría de la gente que usa estos lenguajes sabe cómo expresar los números con gestos.

Recuadro 5 ASL, texto 2 para el desarrollo de la actividad

Acerca del lenguaje de señas americano por Karen Nakamura

(Extractos tomados de Nakamura, 1998. Traducción al español de Luz Helena Hernández).

- ✓ «El lenguaje de señas americano (ASL por sus siglas en inglés) es un lenguaje complejo de comunicación visual-espacial.» También, «es la lengua nativa de muchos hombres y mujeres sordos y de algunos niños sin audición que han nacido en familias de sordos».

Continuación...

- ✓ ASL «es una lengua completa desde el punto de vista lingüístico». «No guarda ninguna relación con el inglés». «En términos de su sintaxis, por ejemplo, ASL lleva una sintaxis tópico-comentario mientras que el inglés usa una de tipo sujeto-verbo-objeto.» «ASL comparte más rasgos sintácticos comunes con el japonés que con el inglés».
- ✓ En ASL, «los gestos con las manos son sólo un componente; los gestos faciales tales como el movimiento de las cejas y los labios también son significativos y cumplen un papel crucial en su sistema gramatical. Adicionalmente, también se hace uso del espacio que rodea a quien señala, para describir lugares y personas que no están presentes».
- ✓ «La gramática de ASL es compleja. En forma distinta a las lenguas habladas en donde los fonemas se concatenan en serie, los lenguajes de señas pueden tener múltiples aspectos llevándose a cabo al mismo tiempo. Esta segmentación múltiple se constituye en un atractivo para los estudios de los lingüistas y en una lengua frustrante para quienes tienen impedimentos auditivos y la desean aprender. ASL tiene su propia morfología (reglas para la creación de palabras), fonología (normas para las formas que se pueden realizar con las manos) y otros aspectos de gramática que difícilmente se parecen a aquellos de las lenguas habladas».
- ✓ «ASL es la cuarta lengua más hablada en los Estados Unidos».

b) Los idiomas: creatividad en el uso de las normas

Julio Cortázar es un escritor argentino (Brucelas, 1914-1984), novelista, cuentista, narrador y poeta. Según Waldo García en *Homenaje a Julio Cortázar* (2000), el escritor «fue un gran precursor en modificar o renovar los procedimientos narrativos, lográndolo especialmente en *Rayuela*. Muchos consideran que Cortázar novelista es producto de una sola novela (*Rayuela*) y que las demás *Los Premios*, *62 Modelo para armar*, *Libro de Manuel* son ecos de ese gran monumento. *Rayuela* es, en la literatura argentina, un texto inaugural y único que en su época comienza a ser imitado; en esta novela se mezcla el pensamiento de izquierda, el hedonismo, el surrealismo, lo popular, la cultura selecta, las ambientaciones porteñas y las parisienses, en resumen es una novela cosmopolita y sin fronteras».

Continuación...

Lea el capítulo 68 del libro *Rayuela* de Julio Cortázar -Recuadro 6- (extractado de Resnik, Achaval y Tabacman, 1998), y desarrolle lo siguiente:

- Explicar la forma como el autor hace un uso creativo de las normas estructurales del idioma español.
- Comentar: ¿Afecta dicho uso creativo de las normas, la interpretación que se puede hacer el escrito? ¿En qué forma?
- Identificar una obra de algún escritor en la que se haga un uso innovador de las normas estructurales o de uso (cualquier idioma). El ejemplo también puede provenir de un campo que no sea el artístico como la publicidad.

Recuadro 6 Rayuela, texto para el desarrollo de la actividad

Rayuela, capítulo 68 por Julio Cortázar

(1963, © 1996, Alfaguara. Extractado de Resnik, Achaval y Tabacman, 1998)

«Apenas él la amaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apelfronando, reduplicando, hasta quedar tendido como el trimalcato de ergomanina al que se le han dejado caer unas filulas de cariacencia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente su orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, las esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los espoemios del merspaso en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentía balparamar, perlínos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pinice, en niolamas de argufendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias».

F. El lenguaje humano versus el de otras especies animales

Tanto el hombre como algunos otros seres animales tienen la facultad del lenguaje pero desarrollada en distinta forma. Los estudios sobre el lenguaje de los animales son todavía limitados; algunos realizados con monos, abejas, aves, delfines, ballenas, lagartijas y otros sugieren una subestimación anterior de sus capacidades y posibilidades. Desenmarañar el mundo del lenguaje animal se ha convertido en un reto para el hombre.

Los estudios dedicados a establecer hasta qué punto otras especies animales pueden comunicarse con las personas y emplear lenguajes humanos se han constituido en un gran adelanto científico. Sin embargo, una visión más objetiva sobre las diferencias y similitudes entre el lenguaje humano y el de otros animales sólo podrá establecerse cuando se conozca mejor cómo los animales superiores e inferiores se comunican con miembros de su misma especie, el tipo de sistema(s) que emplean, se describa su proceso de adquisición y se defina lo que está biológicamente programado en ellos y lo que es aprendido en su comunidad. Por lo pronto, se ha establecido que la capacidad del lenguaje en los animales se limita a la comunicación de un número finito de mensajes en «temas» como el cortejo, la localización de fuentes de alimento, la advertencia de peligro o la delimitación o defensa de un territorio. En el hombre, esta capacidad le permite ir más allá no sólo para expresar un número infinito de mensajes sobre un número indefinido de temas, sino también para utilizarlo como herramienta del pensamiento.

El estudio del lenguaje animal ha llevado al hombre a entender mejor la naturaleza, estructura y proceso de adquisición de su propio lenguaje. Si bien el lenguaje se constituye en algo maravilloso para el ser humano, verlo desde fuera como observador, le permite estar consciente de que es un elemento más de su evolución. Dentro de esta posición, el autor Steven Pinker en su libro **El instinto del lenguaje** (1995) identifica al lenguaje como un instinto llevándolo a la siguiente comparación: «la gente sabe cómo hablar más o menos en el mismo sentido que las arañas saben cómo hacer su telaraña». Esta definición, en la que el sentido de la palabra 'lenguaje' se enfoca en lenguaje verbal, podría aplicarse a cualquier otro sistema de expresión que se desarrolle desde la infancia.

Considerar al hombre como un ser superior por su lenguaje es una premisa cuestionada hoy en día. Como se mencionó, la capacidad del lenguaje es compartida tanto por el hombre como por otras especies animales de acuerdo con su evolución y, si bien es cierto que el sistema de lenguaje empleado por cada especie es distinto, cada uno es igualmente funcional para el propósito de supervivencia. En términos de complejidad, es muy poco lo que se ha avanzado en investigación del lenguaje de otros animales como para establecer una comparación equilibrada. Mientras más se investiga la relación entre lenguaje y pensamiento (que es un área de bastante controversia), más se llega a la conclusión de que lo que realmente diferencia al hombre de los demás seres animales es su inteligencia y no exclusivamente su lenguaje. En su lenguaje, el hombre es capaz de crear signos y emplearlos y comprenderlos con espontaneidad y creatividad desde la infancia; llegar a conocer si esta es una característica exclusiva del lenguaje humano o compartida en alguna medida por otros animales es aún un área de misterio para la ciencia.

Actividades para la clase

a) El lenguaje entre las lagartijas

Lea el texto **¿Cómo se comunican las lagartijas?** (The Learning Kingdom, 1999) que aparece en el Recuadro 7; luego, realice las siguientes actividades:

- Investigar sobre el lenguaje utilizado por una especie animal de su predilección. Comentar sus hallazgos con los compañeros de clase.
- Basándose en el texto y los hallazgos realizados por la clase, evaluar los siguientes enunciados y exponer sus razones para estar en acuerdo o desacuerdo:
 - «Cada especie desarrolla características que le son importantes para su supervivencia. Otras especies tienen capacidades más desarrolladas que el hombre y no por ello son consideradas seres superiores, ej.: el gato, la visión; el perro, el olfato» (Caroline Trutmann, est. UVG).
 - «Lo que diferencia al hombre de los animales es su capacidad de abstracción y también el hecho de que es capaz de crear símbolos. Un chimpancé puede comunicarse e incluso hacerlo de una manera «más humana» si se le entrena. Pero, nunca va a poder [simbolizar], ej. el chimpancé ve el agua y sabe para qué le sirve pero nunca puede tomarla como «fuente de vida» o involucrarla en un rito religioso como el bautizo» (Karen Pereira, est. UVG).
 - «Los animales carecen de la conciencia que puede adquirir el hombre sobre su propio lenguaje: [estructura, normas, intenciones, formas de expresión, etc.]; una conciencia que le permite analizarlo» (Jenny Guerra, est. UVG).
 - «El hecho de que el ser humano no entienda [a profundidad] el lenguaje de otros animales, no implica considerarlos como menos complejos o útiles que el del hombre; esto es antropocentrismo» (Javier Martínez, est. UVG).

Recuadro 7

Comunicación entre las lagartijas, texto para el desarrollo de la actividad

¿Cómo se comunican las lagartijas?

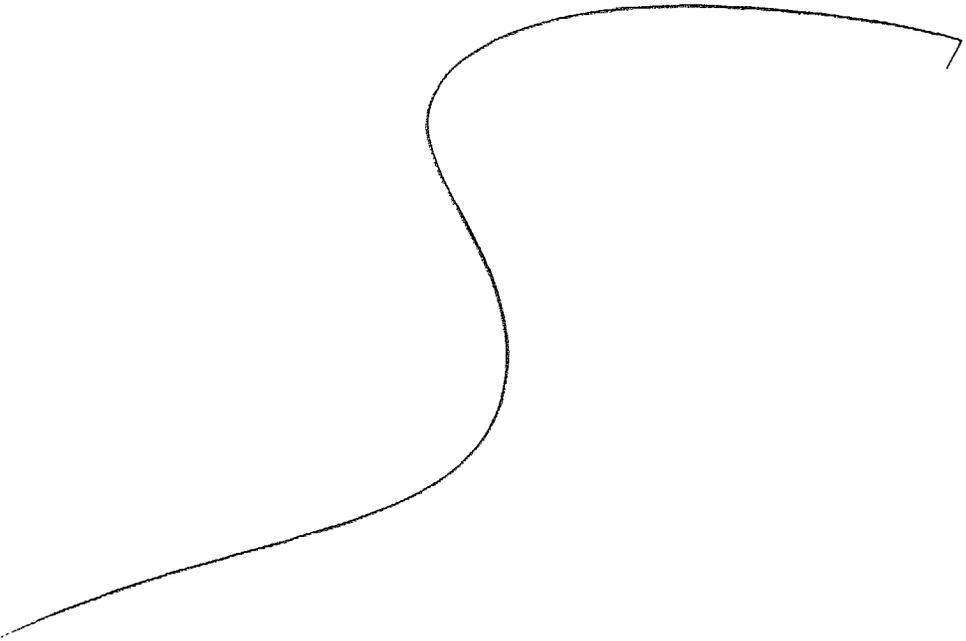
(Tomado de *The Learning Kingdom, Lizard Language*, agosto 23 de 1999.
Traducción al español de Luz Helena Hernández).

Las lagartijas, en el suborden de las iguanas, se comunican a través de flexiones (comúnmente llamadas «hacer lagartijas» en Guatemala) y otras demostraciones atléticas. Estas expresan los mensajes de territorialidad, cortejo y otros en varias combinaciones de flexiones, posturas corporales, movimientos de la cabeza y un colorido muestrario de manchas en el vientre o los pliegues de la garganta.

El suborden «iguanas» incluye las lagartijas de artemisa comunes en el oeste americano, las iguanas y los *anolis* tropicales (especie *anolis carolinensis*, lagartijas equivocadamente denominadas camaleones americanos*). El lenguaje varía según la especie y dentro de cada especie pueden existir «dialectos» regionales.

Un estudio reciente demostró que el lenguaje corporal de las lagartijas es un sistema gramatical abierto como el humano y el de algunos tipos de aves. Esto significa que pueden expresar gran variedad de mensajes empleando un set finito de símbolos, combinándolos en diversos órdenes posibles.

* «Anole / American chameleon». Neufeldt y Guralnik (Eds.), 1988.



La lingüística: una ciencia de interés para el docente

Quizás la base de lingüística más cercana que posee el docente durante su formación secundaria y aún universitaria es la gramática y no es algo que recuerde con mucho placer e interés; el estudio formal del idioma consistía en aburridas y agotadoras clases en las que las definiciones y prescripciones sobre diversos aspectos estructurales del idioma delineaban una visión estrecha del lenguaje verbal:

- La formación de palabras (raíces y terminaciones)
- Sus categorías sintácticas (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.)
- Los constituyentes gramaticales (ej. frase nominal, frase verbal, etc.)
- Las funciones gramaticales (sujeto, predicado, objeto directo y otros)
- Aspectos de significación de palabras (sinónimos, antónimos, etc.)

A. ¿El interés lingüístico opacado en la escuela?

Si bien es cierto que la lingüística incluye el estudio de la gramática de un idioma (gramática descriptiva), su objetivo real es ampliamente desconocido y ha sido interpretado o utilizado de mala manera en el contexto escolar y universitario. La clase de «lenguaje», «artes del lenguaje» o «idioma español o idioma maya» se han enfocado en el aprendizaje de terminología extraña (técnicamente denominada metalenguaje) y la memorización de reglas y fórmulas estructurales; se olvida que los niños desde sus primeros años de vida ya son unos expertos en este tipo de conocimiento (ver siguiente capítulo) y cuando están en la escuela ya pueden derivar normas, generar ejemplos, establecer generalizaciones o identificar excepciones ellos mismos a través del juego y actividades divertidas.

Alrededor del mundo, en el aula, por generaciones, la exploración antipedagógica de la lengua materna ha llevado al docente a heredar a sus alumnos una actitud de rechazo o completo desinterés hacia todo aquello que implique conocer a profundidad el funcionamiento de su idioma, su historia y normas de uso.

Las clases para el aprendizaje de un segundo idioma o un idioma extranjero guardan todavía el legado de la enseñanza tradicional pero se han convertido en pioneras de nuevas metodologías que incorporan el análisis gramatical en el contexto de situaciones comunicativas, es decir, en situaciones de desenvolvimiento de la vida diaria; por ejemplo, se habla de verbos y sus conjugaciones en medio de temas como el juego o las actividades que se practican desde que el niño se levanta hasta que se acuesta, se habla de las preposiciones tomando como eje el uso de los medios de transporte o la diversión en el parque, etc. Aún falta mucho por avanzar en el campo de la lingüística pedagógica para darle a la gramática descriptiva y a otras áreas interesantes de esta ciencia, el atractivo que naturalmente desarrollan los niños por ellas y que, tan frecuentemente, se pierde en la escuela.

Actividades para la clase

a) Enseñanza creativa de la gramática descriptiva

Los recuadros 9 y 10 muestran un ejemplo de análisis gramatical con niños de primaria que tienen por lengua materna el español, en una forma divertida y contextualizada. El alumno es el principal conocedor de su lengua y se promueve su interés por descubrir cómo funciona. Después de su lectura, explicar la forma como se logran los siguientes aspectos:

- Conexión entre unidades en que se analizan puntos gramaticales diferentes:
 - los antónimos, relación de significación entre las palabras, semántica
 - el adjetivo, categoría gramatical de las palabras en frases y oraciones, sintaxis.
- Contextualización de los puntos gramaticales en un tema de interés para el alumno (el firmamento).
- Aprovechamiento de la iniciativa del niño y su conocimiento sobre su lengua materna (para proponer ejemplos, derivar conclusiones, construir definiciones, etc.).
- Conexión de la clase de gramática con la vida cotidiana de los niños.
- Vínculo entre enseñanza de la gramática y el juego.

Comentar las respuestas con los compañeros y diseñar una actividad educativa innovadora para dos aspectos de gramática de su elección identificando el grado para el cual van destinados. Tener en cuenta los aspectos de diseño listados (ej. conexión entre unidades..., contextualización..., vínculo gramática- juego, etc.).

RECUADRO 9
ENSEÑANZA INNOVADORA DE LA GRAMÁTICA DESCRIPTIVA

HOJA DE TRABAJO DE GRAMÁTICA: GUÍA PARA EL DOCENTE

Por Luz Helena Hernández.

Grado: 3o. / 4o. primaria

Aspectos de gramática a trabajar:

- Clase #1, semántica, vocabulario / relación entre palabras, los antónimos

- Clase #2, sintaxis, categoría de las palabras, el adjetivo

Contexto: tema «el firmamento»

Prerrequisito: categoría de las palabras, el sustantivo

Clase #1

Vocabulario / relación entre palabras: los antónimos

Los alumnos leen y comentan un cuento relacionado con las estrellas y proponen una lista de palabras que tienen que ver con el firmamento (estrellas, nubes, cielo, sol, luna, noche, día, etc.), las cuales se copian en un extremo del pizarrón y en sus cuadernos.

Desarrollan los ejercicios 1 (la estrella diferente es la de 8 puntas) y 2 (la oración diferente es «la estrella es horrible»), que aparecen en el Recuadro 10. El docente copia en el pizarrón las oraciones del ejercicio 2 y comenta con los niños las razones que dieron para considerar diferente la estrella y la oración correspondientes (pueden darse múltiples respuestas).

Se resalta y habla de las palabras que significan lo contrario sin utilizar la palabra «antónimo». En referencia al mismo tema (el firmamento), los niños proponen oraciones que tengan la palabra «es» y que expresen significados contrarios (pueden emplear palabras de la lista realizada sobre el firmamento); el docente sugiere un ejemplo inicial: ej. El día es claro. / La noche es oscuro. // El sol es grande. / El sol es pequeño. Se escogen algunas oraciones propuestas por los niños que guarden relación con el tema y que contengan un adjetivo después de la palabra «es» para escribirlas en el pizarrón; en cada oración se subraya el adjetivo. También se subraya el adjetivo en cada oración del ejercicio 2.

Continuación...

* Se explica a los niños que así como se ponen nombres a las personas, las mascotas, los pueblos, etc. para identificarlos y hacerlos únicos, a las palabras también se les dan nombres especiales para distinguirlas unas de otras. Algunos alumnos dicen cuál es su nombre y el nombre de su mascota si la tienen; luego, proponen un nombre para identificar las palabras que significan lo contrario y se escogen tres nombres cercanos al concepto de «antónimo»; también se puede crear una categoría de los nombres más chistosos, creativos, etc. Se explica a los niños que un nombre que se usa en todo el mundo para denominar estas palabras es «antónimo».

* Los niños y el docente sacan una definición de «antónimos» y la copian en el pizarrón y el cuaderno con ejemplos trabajados en la clase; las palabras usadas para definir el término deben estar al alcance de comprensión de los niños, ej. Antónimos son palabras que dicen lo opuesto.

* Los alumnos copian en su cuaderno la siguiente oración para completar. «En mi clase escogimos otros nombres para los antónimos. Los que más me gustaron fueron: _____ y _____». Cada niño completa las líneas con dos nombres de su elección propuestos durante la clase.

* El docente copia en un cartel las oraciones que tenía en el pizarrón y las palabras escogidas por los niños para denominar los antónimos o vuelve a escribir en el pizarrón todo esto para la clase siguiente.

Clase # 2

Categoría de las palabras: el adjetivo

* El docente y los alumnos salen temporalmente de la clase y comentan cómo está el cielo, qué se puede ver en él, cómo creen que estará en la noche, etc. El docente hace preguntas encaminadas a que los niños expresen cualidades de las cosas de las que hablan, ej. ¿Cómo son las nubes? «Las nubes son blancas / grandes». El sol es... El cielo es...

* En el aula los niños desarrollan el ejercicio 3 y 4 del Recuadro 10 y luego comentan con el docente sus respuestas, las cuales pueden ser múltiples, ej. las estrellas se parecen en que forman un círculo, tienen palitos, los palitos están cruzados, etc.; las oraciones se parecen en que todas tienen 4 palabras en total, tienen 3 palabras iguales, empiezan por mayúscula, tienen punto final, etc.

Continuación...

Observando con detenimiento lo que dicen las oraciones del ejercicio 4, en grupos, los niños concluyen que tienen de parecido las palabras «grande, linda, puntuda y brillante» para concluir entre todos que son palabras que mencionan características de la estrella (sin mencionar la palabra adjetivo, a menos que los alumnos la mencionen).

El docente presenta en un cartel o copia en el pizarrón una definición de adjetivo que sea entendible para los niños: «Los adjetivos son las palabras que expresan cualidades de las personas o las cosas.»; luego pide a los niños que encuentren la relación entre esta definición y el ejercicio 4. La definición se copia en su cuaderno con las oraciones del ejercicio, subrayando en cada una su correspondiente adjetivo.

Entre los niños y el docente arman un juego para formar oraciones con adjetivos. Se hacen rótulos que llevan palabras dentro, sin puntuación o mayúsculas: a) «el», «la», «es»; b) nombres de cosas del firmamento que los alumnos tenían copiadas en su cuaderno desde la clase anterior y palabras adicionales propuestas por ellos: «estrella», «nube», «cielo», «sol», «luna», «noche», «día», etc. (el docente, sin explicar qué es plural o singular convierte todos los sustantivos al singular); c) varios adjetivos incluyendo los de los ejercicios 2 y 4 y otros propuestos por los niños (en singular; el docente se asegura de que estén en género femenino y masculino si es necesario, ej. lindo/linda).

Se distribuyen los papeles de todos en el juego: un alumno anotará el puntaje en el pizarrón; un grupo de alumnos actuará como jueces; dos alumnos ayudarán a regresar los rótulos a su sitio y reorganizarlos cuando sea necesario; dos o tres grupos de concursantes, cada uno con un nombre que contenga un adjetivo como «las guacamayas astutas» (nombres a elección de los alumnos); el docente o un alumno que actúa como facilitador, etc. Los rótulos se colocan sobre unas mesas de manera que queden visibles para los educandos que pasarán en turno a escogerlos. El docente explica el juego y da un ejemplo del tipo de oraciones que pueden construir los educandos (ej. linda es la estrella, la estrella linda es, la estrella es linda); la única regla para ella es que suenen bien y que contengan un adjetivo, el cual puedan identificar; los jueces son quienes determinan si la oración propuesta cumple con estos requisitos. Por turnos, cada grupo envía al frente a un representante para que forme una oración. Si el alumno de turno cumple con el cometido, su grupo gana 2 puntos; si no, se da oportunidad a su grupo de arreglarla pero sólo se otorga 1 punto. Si el alumno identifica correctamente el adjetivo se obtienen 2 puntos adicionales; si su grupo le ayuda en la identificación, se gana sólo 1 punto adicional. Condiciones: no se pueden repetir oraciones, cada alumno puede pasar sólo una vez.

HOJA DE TRABAJO DE GRAMÁTICA PARA NIÑOS DE PRIMARIA (3ER. Y 4O. GRADOS)

Por Luz Helena Hernández.

EJERCICIO 1

Observa el siguiente conjunto de estrellas. Encierra en un círculo la estrella que es diferente. Explica por qué es distinta.



EJERCICIO 2

Lee el siguiente conjunto de oraciones. Subraya la oración que es diferente. Explica por qué es distinta.

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| * La estrella es bonita. | * La estrella es horrible. |
| * La estrella es linda. | * La estrella es preciosa. |

EJERCICIO 3

Observa el conjunto de estrellas. ¿Qué las hace parecidas? ¿Qué las hace diferentes?



EJERCICIO 4

Lee el siguiente conjunto de oraciones. Identifica en qué se parecen y en qué se diferencian.

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| * La estrella es grande. | * La estrella es puntuda. |
| * La estrella es linda. | * La estrella es brillante. |

B. La lingüística y los lingüistas

La lingüística se ocupa del estudio científico del lenguaje articulado o verbal en todas sus manifestaciones posibles. En esta ciencia, se estudian las propiedades estructurales de los idiomas (cómo están conformados, cómo funcionan); se busca definir principios universales aplicables a todos los idiomas del mundo al mismo tiempo que describir las propiedades particulares de cada lengua. Para ello, puede emplear dos enfoques: el sincrónico y el diacrónico.

-
- La lingüística sincrónica se centra en la descripción de un idioma en un punto determinado de su desarrollo pasado o presente, ej. el *kaqchikel* de la época prehispánica, el español de los guatemaltecos de finales del siglo XX.
 - La lingüística diacrónica o histórica se interesa en el cambio de los idiomas a través del tiempo, ej. el *k'iche'*, el *poqomam* y el *tz'utujil* se derivaron del protomaya.
-

A menudo la gente tiene una percepción errada del quehacer de los profesionales de la lingüística o la gente seriamente dedicada a ella. Los lingüistas son los especialistas del lenguaje articulado humano; son quienes pueden explicar cómo están estructuradas las lenguas y describir cómo las emplea la gente en diversos contextos y situaciones.

Equivocadamente se puede asumir que el lingüista es un políglota, o sea, una persona que habla varios idiomas. Las palabras «lingüista» y «políglota» no son sinónimas; el lingüista puede ser o no políglota y viceversa. Por otra parte, el lingüista es capaz de descubrir o explicar normas estructurales propias de un idioma, aún si no lo habla.

Uno de los fines del lingüista es observar y describir sistemáticamente los hechos del lenguaje verbal sin juzgar a los hablantes o grupos de hablantes; para un lingüista, todas las variantes de una lengua poseen el mismo valor, sean éstas geográficas o sociales. Así, en el mundo de la lingüística, no hay variantes mejores o peores, sólo hay variantes diferentes con características propias. Por ello, no es el lingüista quien establece o sabe «las formas correctas para hablar o escribir»; esta función está a cargo de los gramáticos normativos y los puristas del lenguaje.

En el mundo, es común que las reglas de uso de un idioma, especialmente en relación a lo escrito, sean primariamente establecidas con base en criterios de posición socioeconómica (lo «correcto» es lo establecido por la clase económicamente poderosa), en lugar de principios lingüísticos. Es interesante notar, sin embargo, que en el caso de los idiomas mayas, han sido los criterios lingüísticos los que han liderado el establecimiento de normas de uso. En este caso, los lingüistas han actuado como asesores para quienes establecen las normas.

C. ¿Cómo nació la lingüística?

Los inicios de la lingüística se remontan a épocas en que filósofos de grandes civilizaciones comenzaron a meditar sobre la lengua y a iniciar tratados sobre gramática, por ejemplo Panini en el siglo V, en la India con el estudio del sánscrito. En el siglo XVIII, la atención sobre el estudio del lenguaje verbal se inclinó a desenmarañar la historia de las familias lingüísticas (The Linguistic Society of America, 1989), es decir, identificar qué lenguas guardaban una estrecha relación entre sí y definir sus precursores históricos. Los esfuerzos de esa época se convertirían en la semilla de lo que eventualmente se constituiría en un campo de especialización denominado lingüística histórica, la cual pretende definir el proceso de formación y desarrollo de los idiomas, reconstruir antecedentes prehistóricos y determinar patrones de cambio, ej. ¿en qué familia se ubican los idiomas mayas? ¿qué rasgos conserva el *k'iche'* actual en relación al utilizado en la época prehispánica?, ¿qué grado de cercanía guardan los idiomas *q'anjob'al*, *akateko* y *popti'* (*jakalteko*)?, ¿hasta qué punto se puede reconstruir el protomaya?

Hasta principios del siglo XX, el análisis de los idiomas y su estructura e historia se había forjado en campos como la filosofía, la filología, el análisis literario, la retórica, la antropología, etc. pero poco a poco fue especializándose en una ciencia particular: la lingüística. Durante este siglo, el estudio de los idiomas giró su visión diacrónica hacia la sincrónica y el interés por las características estructurales de las lenguas en un momento determinado de su desarrollo también se convirtió en una interesante área de estudio (The Linguistic Society of America, 1989). El trabajo de importantes figuras como Franz Boas, Edward Sapir, Leonard Bloomfield, Ferdinand de Saussure y profesionales de la Escuela de Praga, entre otros, abrieron paso a grandes adelantos en el desarrollo de la gramática descriptiva así como de nuevos métodos y enfoques suscitando un reconocimiento gradual de la lingüística como ciencia independiente.

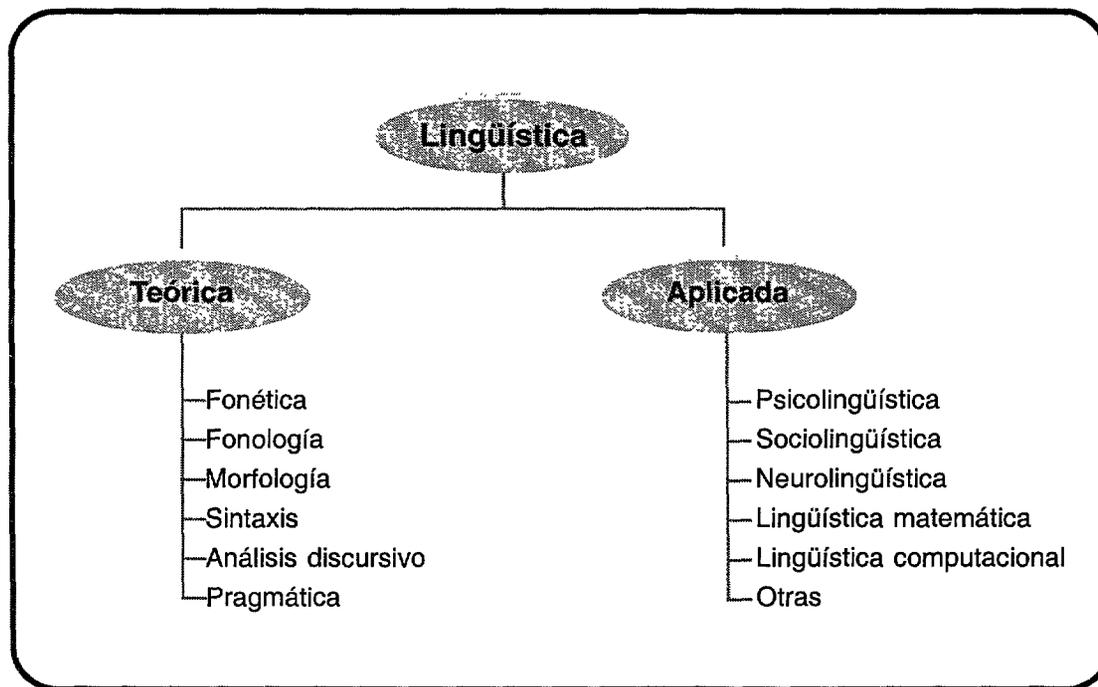
En los años cincuenta, Noam Chomsky, padre de la gramática generativa-transformacional, se convirtió en una figura clave que orientaría la lingüística hacia la investigación de los universales del lenguaje articulado y que suscitaba una atención especial hacia la base genética del lenguaje verbal y su proceso de adquisición por los niños. Los modelos de investigación lingüística de esta época tuvieron un gran impacto en las demás ciencias humanísticas como la antropología, la psicología, la sociología, etc.

Actualmente, la lingüística tiene una variada gama de tareas en su campo teórico y aplicado como se describirá más adelante. Hasta el presente, se han realizado importantes avances en el conocimiento de los idiomas nativos de América, Asia y África, muchos de los cuales aún no han desarrollado un sistema de escritura; con estos avances se ha demostrado la funcionalidad y complejidad gramatical equitativa de estos idiomas en relación a cualquier otra lengua del mundo como por ejemplo las lenguas pertenecientes al tronco indoeuropeo. En relación a algunos de estos idiomas y muchos otros en el mundo que están en peligro de desaparición, la lingüística se ha constituido en una herramienta de apoyo para su revitalización. En la actualidad se dan logros notorios en diversos campos de aplicación de las investigaciones lingüísticas: se ha profundizado en el estudio de la relación entre el lenguaje verbal y el

pesamiento, la función cerebral, la sociedad y la cultura y se han diseñado alternativas innovadoras para la enseñanza de la lengua materna, de un segundo idioma o de un idioma extranjero. Particularmente, la simulación del lenguaje verbal por parte de máquinas como robots, computadoras y aparatos de uso cotidiano como juguetes, relojes, agendas electrónicas, contestadores telefónicos, etc. se ha constituido en un área de creciente interés investigativo.

D. Áreas de especialización

El lenguaje articulado es un sistema complejo cuyo estudio se facilita si se divide en varias áreas de especialización, las cuales aparecen resumidas en el Esquema 5 y explicadas en detalle en las secciones subsiguientes.



Esquema 5. Ramas de especialización de la ciencia lingüística.

D.1. LA LINGÜÍSTICA TEÓRICA

La lingüística teórica o descriptiva se encarga de definir la forma como un idioma está organizado (estructura gramatical) descubriendo las unidades que lo conforman y determinando su posible combinación para expresar diversos significados; también investiga la utilidad y el nivel jerárquico de cada uno de sus elementos, ej. los sonidos se unen para formar morfemas; una palabra forma parte de una frase; una frase es elemento constitutivo de una oración y, a su vez, las oraciones se conectan entre sí para formar unidades complejas denominadas discursos.

Las investigaciones de la lingüística descriptiva se basan en el habla de las personas en cualquier contexto y resultan en la propuesta de modelos teóricos gramaticales (ver Recuadro 11), los cuales se construyen en varios niveles: de los sonidos distintivos (fonemas), de las unidades mínimas de significado (morfemas), de las palabras, frases, oraciones y discursos. Los modelos explican cómo se comportan estas unidades lingüísticas en los idiomas, su estructura y función.

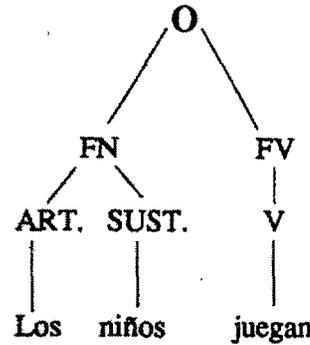
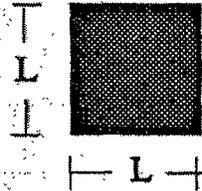
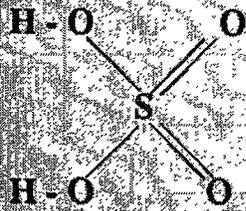
RECUADRO 11 MODELOS GRAMATICALES DE LA LINGÜÍSTICA

LA GRAMÁTICA DESCRIPTIVA POR LUZ HELENA HERNÁNDEZ.

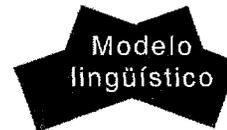
(Extractos del libro Enseñanza de la gramática de Hernández, 1992: 8 y 11).

«La gramática descriptiva es un modelo construido para explicar o describir científicamente la forma como está estructurado un determinado idioma: las regularidades e irregularidades que se presentan cuando los hablantes combinan elementos lingüísticos (sonidos, morfemas, palabras, frases, oraciones, etc.) para transmitir significados.»

«Así como la química propone modelos que describen la composición o estructura de las sustancias, la geometría modelos que describen los cuerpos en el espacio, la lingüística propone modelos descriptivos que explican la forma como están estructurados los idiomas. La gramática descriptiva es, por lo tanto, un modelo o serie de modelos propuestos por la lingüística.»



$$a_{\square} = l^2 = l+l+l+l$$



«Una gramática descriptiva explica la forma como realmente hablan una lengua formal o informalmente las personas de cualquier grupo social, regional o étnico; cualquier variante de la lengua es importante para la gramática descriptiva, tanto el habla de los pobladores del campo como de los de la ciudad, de las personas de bajos como de altos recursos económicos, el habla que se usa durante una ceremonia religiosa como la que se usa para contar un chiste».

«El hecho que aún existan algunos idiomas cuya gramática no ha sido sistematizada por escrito, no implica que no la tengan... La gramática existe en tanto sus hablantes la aplican a diario para comunicarse entre sí».

La lingüística teórica se subdivide en varias ramas de acuerdo con el tipo de unidades lingüísticas en las que se enfocan (ver Esquema 5 anterior y Cuadro 4). Los límites de estas ramas no pueden ser estrictamente establecidos pues son áreas interdependientes.

Campo de la lingüística	Componente del lenguaje verbal	
Fonética	Sonidos del habla vistos como ondas sonoras.	<ul style="list-style-type: none"> • Producción fisiológica (aparato de fonación) • Características físicas • Percepción del sonido
Fonología	Sonidos (funcionalidad, uso en contexto).	
Morfología	Estructura de palabras.	
Sintaxis	Estructura de frases y oraciones.	
Semántica	Significado de palabras, frases y oraciones.	
Análisis discursivo	Estructura y significado en unidades mayores a la oración: párrafos, discursos o textos.	
Pragmática	Lengua, intención y contexto.	

Cuadro 4. Ramas de la lingüística descriptiva o teórica y aspectos del lenguaje verbal en los que se enfocan.

LA FONÉTICA

Se interesa en la forma como se pronuncian y perciben aisladamente todos los sonidos humanos que forman parte del lenguaje verbal. Describe cómo es producido cada sonido fisiológicamente: qué órganos vocales entran en juego, de dónde proviene y cómo se conduce el aire empleado en su producción y otras características importantes (fonética articuladora). También define las propiedades físicas de las ondas sonoras producidas en el tracto vocal: tono, timbre, intensidad, duración, etc. (fonética acústica).

Finalmente, explica cómo los sonidos son percibidos a través del tracto auditivo (fonética auditiva). En el campo de la fonética también se explica cuál es el inventario de sonidos posibles e imposibles en los idiomas del mundo y por qué los sonidos de todas las lenguas pueden dividirse en dos grandes categorías: vocales y consonantes. Algunos de los temas de los cuales se ocupa esta rama de la lingüística aparecen desarrollados en el capítulo sobre la producción de la voz humana.

LA FONOLOGÍA

Precisa el inventario de sonidos distintivos de cada idioma (fonemas), por ejemplo, el idioma español usado en Latinoamérica y algunas partes de España cuenta con un repertorio de 22 fonemas incorporando vocales y consonantes, el guaraní tiene 29 (Gustafson, 1996: 20), el inglés americano 33 (estimado con base en Akmajian y otros, 1984: 108 y 115) y el *mapudungun* 40 (estimado con base en OKMA, 1993: 76). Para la identificación de los fonemas de un idioma se emplea, entre otros, la técnica de comparación de pares de palabras que tienen sólo un sonido diferente (pares mínimos), si el cambio de sonido origina una distinción de significado, el sonido es considerado fonema, ej. en el español al comparar los pares mínimos «muro/duro», «mudo/dudo» y «mimo, mido» se comprueba que los sonidos /m/ y /d/ son fonemas diferenciados. En la fonología también se estudia el comportamiento de los sonidos cuando se combinan unos con otros y con base en ello define, entre otros:

- ☑ los patrones que forman (estructura silábica), por ejemplo, en los idiomas mayas predomina la secuencia de sonidos consonante+vocal+consonante (CVC) como en *hin-q'ab'* (mi mano en *qanjob'al*) y en el español la combinación consonante+vocal (CV) como en «si-lla».
- ☑ los cambios o variantes de pronunciación (alófonos) que surgen por la influencia de los sonidos que van antes o después al sonido en cuestión o por la posición que ocupa dentro de la palabra (inicial, intermedia o final), por ejemplo, en el idioma *kaqchikel* el sonido /w/ que ocurre en palabras como *wuj* (libro), se transforma en sonido [f] si ocurre al final de palabra como en *ulew* (tierra).

Mientras la fonética se centra en la producción de la voz y los sonidos como fenómenos físico-fisiológicos, la fonología los observa desde el lado de su comportamiento y funcionalidad en el habla.

LA MORFOLOGÍA

Los fonemas por sí solos no significan nada, pero puestos en contacto con otros sonidos pueden formar unidades con significado denominadas morfemas; aisladamente el sonido /a/ no tiene significado pero, al unirse con sonidos como /p/ y /r/ forma una unidad con significado: *par* (conjunto de dos); en palabras como *canta* sirve para hacer referencia a un «él o ella» (tercera persona del singular) y en oraciones como «Voy a la calle» da una idea de dirección o destino.

La morfología establece cómo se construyen las palabras a partir de estas unidades mínimas de significado (morfemas) y estudia las clases de morfemas en los idiomas:

- ☑ Independientes (ejemplos del español «sol» y el inglés «*home*» -casa).
- ☑ Dependientes
 - Raíces o morfemas base, ejemplo del español «niñ-» para formar palabras como **niño, niña, niños, niñera, niñoito, niñez, niñería**, etc.
 - Afijos, morfemas que necesitan ir pegados a otro (independiente o base); su relación de dependencia suele representarse con el empleo del guión (-); hay varias clases:
 - ☛ prefijos, si se anteponen al morfema base, ej. en español **anti-** en **antibacterial**; en el *q'eqchi'* **in-** (mi), **aa-** (tu) y **x-** (su, de él o ella) como en *inxiaq*, *aaaxik* o *xxik*, mi oreja, tu oreja y su oreja, respectivamente, en donde *xik*, la raíz, significa oreja (OKMA, 1993: 84-5).
 - ☛ sufijos, si se posponen a la raíz como **-illo** en **chiquitillo**.
 - ☛ infijos, si se insertan en el morfema base, ej. del *tzutujiil* **-j-** en *xch'ejyi* que significa fue pegado (England, 1996), en donde:
 - ➔ *x-* es un prefijo
 - ➔ *ch'ey* es la raíz
 - ➔ **-j-** es un infijo
 - ➔ **-i** es un sufijo
 - Contracciones, ejemplo del inglés «-ll» en «*he'll leave*» usado en lugar de «*he will leave*» (Akmajian, 1984: 59).

La morfología también estudia la forma como se incrementa el vocabulario de un idioma formando palabras compuestas (cargarcarros), generando acrónimos (radar que viene de «*radio detecting and ranging*»), acuñando abreviaciones (*seño* para señora o señorita), etc.

LA SINTAXIS

Todos los idiomas están regidos por reglas que permiten combinar en un orden, linear las palabras de manera que se formen unidades mayores de significado tales como frases y oraciones; la posibilidad de combinación es infinita. En esta agrupación de palabras, sin embargo, se establecen jerarquías: una agrupación puede formar parte de una agrupación más grande y ésta a su vez de otra y así sucesivamente; cada agrupación ocupa un nivel diferente en la estructura de la oración. Por otra parte, en cada agrupación hay palabras claves llamadas núcleos alrededor de las cuales se acoplan las demás palabras. La sintaxis se ocupa de descubrir las reglas relacionadas con lo anterior para:

- ☑ Definir las clases y subclases de palabras que se presentan en un idioma y el tipo de características que comparten (categoría gramatical, sintáctica o léxica), ej. conjunción, verbo.
- ☑ Explicar el orden natural y lineal como se organizan las palabras (¿por qué en español se dice «la casa bonita» y no «bonita casa la»?).
- ☑ Identificar el tipo de agrupaciones que se pueden formar en la construcción de oraciones (constituyentes gramaticales) al combinar morfemas y palabras y establecer la estructura jerárquica entre dichas agrupaciones, es decir, si las unidades están al mismo nivel o si se establecen relaciones de subordinación entre ellos.

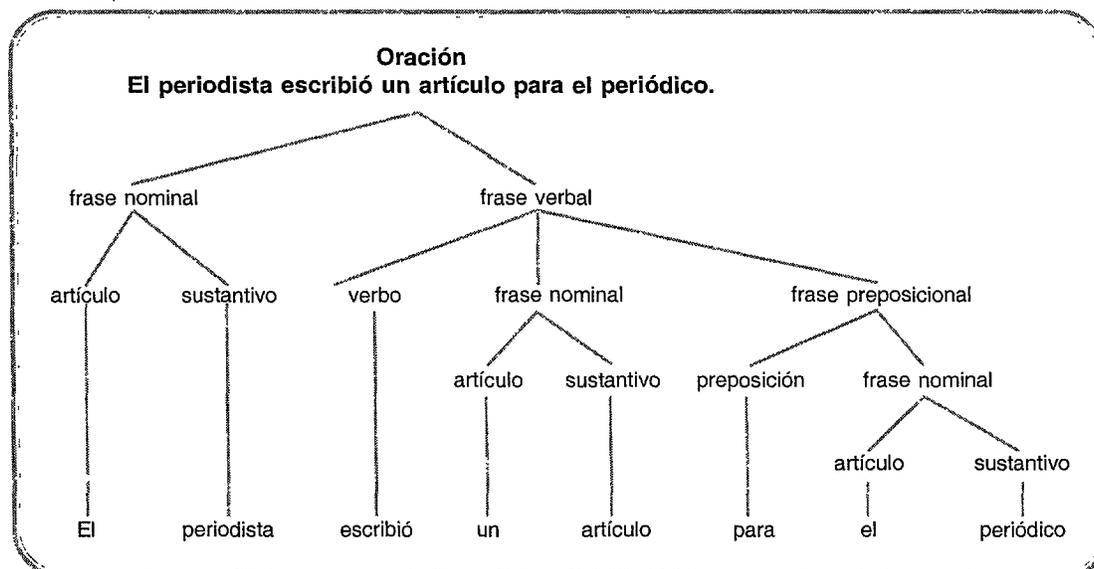
Por ejemplo, al analizar la oración «El periodista escribió un artículo para el periódico», se define que está conformada por 2 constituyentes principales: una frase nominal (el periodista) y una verbal (escribió un artículo para el periódico); en la primera frase el núcleo o palabra central es el sustantivo (señor) mientras que en la segunda es un verbo (escribió), a este verbo están subordinadas dos agrupaciones: la frase nominal «un artículo» y la frase preposicional «para el periódico»; el Esquema 6 muestra una de las formas de representar la estructura jerárquica de estas agrupaciones y sus componentes.

- ☑ Señalar la función que cumplen las palabras o las agrupaciones de palabras dentro de la oración (función gramatical), ej. sujeto, predicado, objeto indirecto, complemento, etc.

En la sintaxis también se analizan las normas que se siguen para eliminar o añadir elementos en una oración y se definen los mecanismos usados en cada idioma para formar negaciones, formular preguntas, cambiar el orden de los constituyentes gramaticales, explicar la ambigüedad que se puede generar según sean organizadas las palabras (ambigüedad estructural), identificar la forma como se establecen relaciones entre oraciones, coordinación, subordinación, etc.

En los idiomas llamados aglutinantes como el guaraní (Gustafson, 1996: 38) o el húngaro y el turco (Raimondo, 1991: 9 y 174), se funden los campos de la morfología y la sintaxis en uno solo: la morfosintaxis.

En estos idiomas, las frases y oraciones se forman principalmente mediante la adición de morfemas a un morfema base; así, una sola palabra puede expresar el contenido de lo que en los idiomas aislantes tomaría varias, ej. del guaraní: la oración «*yaikuaataämapa*» significa «¿ya no lo vamos a saber?», en donde al morfema base *kuaa* (saber) se le añaden los morfemas: *ya-*, *i-*, *-ta*, *-ä*, *-ma*, y *-pa* (Gustafson, 1996: 38) para integrar una oración completa.



Esquema 6. Sintaxis: representación jerárquica de los constituyentes de una oración.

LA SEMÁNTICA

Esta rama de la lingüística se conoce bajo diversos nombres: onomasiología, semología, semasiología y sematología (Raimondo, 1991: 251). Se centra en el significado lingüístico de los morfemas, palabras, frases y oraciones en forma aislada y en combinación, las relaciones de significado que se dan entre ellos y cómo los significados establecidos se mantienen o varían de una comunidad a otra. Los aspectos de interés para la semántica incluyen, entre otros (algunas temáticas fueron extractadas de Akmajian y otros, 1984: Cap. 6 y Fromkin y Rodman, 1988: Cap. 6, ambos con modificaciones):

- ✓ Construcción de definiciones para los vocablos de un idioma (léxico), con base en rasgos que le son característicos (semas), ej.

Mujer: especie: +humano; sexo: +femenino; edad: [+adolescente, +joven, +adulto, + anciano]; número: [+individual, + colectivo].

Mujer: Ser humano de género femenino, pudiéndose asignar este término desde la etapa de la pubertad hasta la vejez, dependiendo de la cultura, para denotar una persona en particular («Esa mujer es interesante») o un grupo colectivo («La mujer y su papel en la sociedad»). En algunos contextos, durante la etapa de la infancia y la niñez la palabra es empleada con fines de identificación de género («Fue una mujercita» -la bebé que nació-).

- ✓ Variaciones de significado que se dan por el desarrollo histórico de un idioma (tema compartido con la lingüística histórica) o por diferenciación entre dialectos sociales y geográficos (tema compartido con la sociolingüística), ej. Manuel Seco, en su libro sobre la gramática del español, (1995: 368) ofrece un ejemplo de cambio histórico del significado de la palabra «cabo», la cual se derivó del latín «*caput*»; se menciona que originalmente la palabra «*caput*» tenía tres significados en el latín:

- Cabeza - Parte principal de algo - Extremo

Durante la Edad Media, «*caput*» se transformó en «cabo» pero su significado conservó sólo las dos últimas connotaciones y actualmente conserva sólo la última (extremo). Manuel Seco (1995: 368) también resalta que actualmente esta palabra cuenta con significados adicionales:

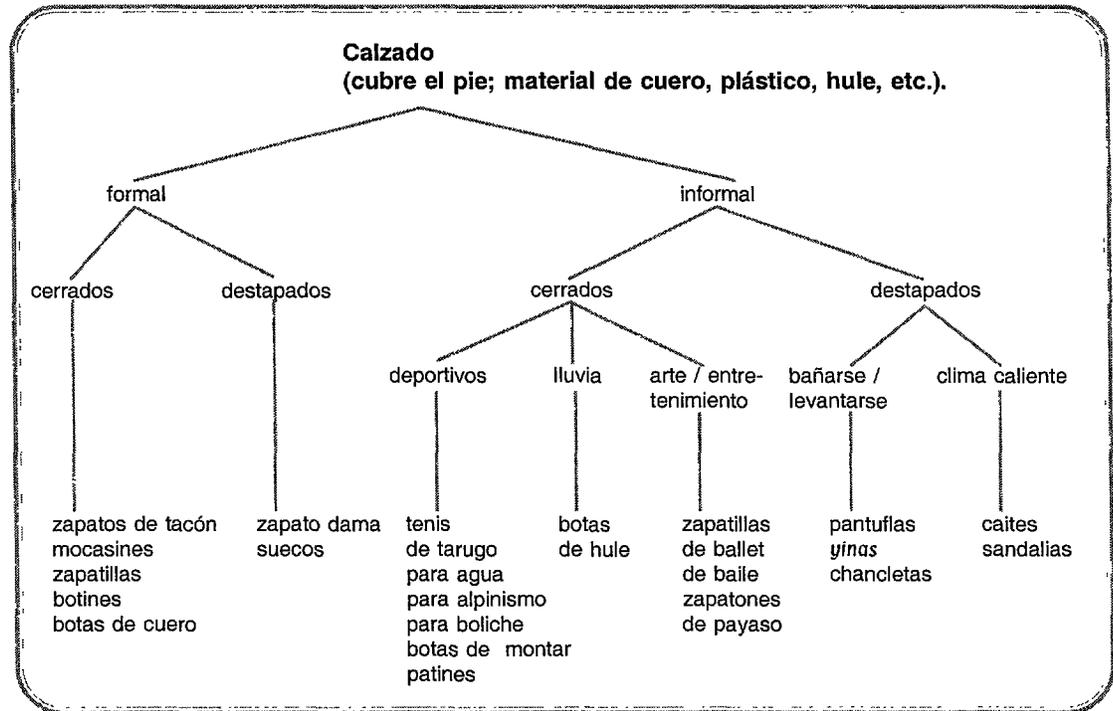
- punta de tierra internada en el mar
- individuo de una tropa con categoría inmediatamente superior a la de soldado
- cuerda

A través del tiempo, la primera connotación (cabeza) todavía se deja percibir en la expresión «de cabo a rabo» (Seco, M., 1995: 368) cuya interpretación moderna es «de principio a fin».

La palabra «coche» puede significar «cerdo o sucio» en el dialecto español de Guatemala mientras en las variantes de otros países únicamente hace alusión a un automóvil o a un carruaje para bebé.

- ✓ Estudio de las relaciones de significado entre unidades lingüísticas:
 - Sinónimos (relación de igualdad o similitud) y antónimos (relación de oposición), ej. de sinónimos: silla/asiento a nivel de palabra (sinonimia léxica) o «El perro rescató al niño» es igual en significado a «El niño fue rescatado por el perro» mientras que «El viaje fue agotador» expresa un significado similar a «Me cansó el viaje»; estos dos últimos ejemplos corresponden a casos de sinonimia a nivel de oración (parafraseo o expresión de lo mismo o casi lo mismo con otras palabras).
 - Construcción de campos semánticos en los que se organizan y analizan familias de palabras que comparten ciertos rasgos de significado (ver Esquema 7) y que también pueden puntualizar sus diferencias.
- ✓ Identificación de referentes lingüísticos dentro de la oración: cuando hay palabras o frases que evocan un algo o alguien del cual se tiene referencia previa por varias razones:

- Hay experiencias compartidas con otros y se hace mención a ellas, ej. «Cuando te llamamos, estábamos en aquel almacén al que fuimos ayer», el almacén al que se hace referencia se conoció previamente junto con el interlocutor.
- El referente es ampliamente conocido pues es parte del conocimiento general, ej. «De Comitancillo me fui para la capital.» Se sabe que «la capital» hace referencia a la «Ciudad de Guatemala» y no a otra ciudad.
- Los marcadores sintácticos como los pronombres y otros permiten la definición inequívoca del referente (relaciones anafóricas), ej. en la oración «El alumno sacó su cuaderno y luego el profesor lo recogió», se determina a través de los antecedentes sintácticos, que «su» hace referencia al alumno y «lo» al cuaderno.



Esquema 6. Sintaxis: representación jerárquica de los constituyentes de una oración.

- ✓ Forma como se deriva el significado de las frases y oraciones, el cual depende del significado individual de sus partes (las unidades lingüísticas que la componen) y las

relaciones gramaticales que se establecen entre ellas (estructura y relaciones sintácticas); con base en ello, se interpretan las relaciones semánticas entre unidades, ej. agente, paciente, localidad, instrumento, destino, etc.

- ✓ Expresiones idiomáticas en las que el significado no se deriva de sus partes y su estructura sintáctica, sino que se constituye en una unidad de significado diferente aplicable a la expresión completa y que es aprendida por separado (Akmajian y otros, 1984: 258). Ej. «ponerse la mano en la conciencia» no significa que alguien pueda efectivamente tocarse la mente sino que la persona debe razonar mejor o poner más atención sobre algo.

- ✓ Análisis de la ambigüedad que surge cuando una palabra, frase u oración se presta a más de un significado y por lo tanto genera diversas posibilidades de interpretación, ej. los homófonos u homónimos como la palabra «gato» que puede expresar tres significados diferentes: animal, músculo o herramienta (ambigüedad léxica). La oración «Quien canta sus males espanta» se presta a dos interpretaciones (ambigüedad estructural):
 - quien vive contando sus problemas aleja a los demás (espanta porque canta sus males),
 - las personas que cantan alejan de sí la infelicidad (con el cantar espantan sus males).

- ✓ Estudio de lo que resulta anómalo (sin sentido) en términos de significado: «una expresión es anómala cuando el significado de sus palabras individuales es incompatible» (Akmajian y otros, 1984: 247), ej. «El cuadrado sin forma es redondo.»

- ✓ Análisis de las redundancias, ej. «Voy a subir arriba» en donde el significado de «subir» ya conlleva el de «arriba» y por lo tanto el uso de uno excluye al otro. Las opciones no redundantes incluirían:
 - Voy a subir.
 - Voy para arriba.

- ✓ Condiciones para verificar la verdad o falsedad de una proposición y detección de posibles contradicciones, inconsistencias o aspectos que atentan contra la lógica, ejemplos:
 - Todas las niñas de la clase ya salieron. María es una niña, por lo tanto María ya salió (silogismo verdadero).

- Si Pedro es casado, entonces Pedro no tiene esposa. (proposición falsa: si es casado, debe tener esposa).
- La infertilidad es hereditaria (proposición falsa: si se es infértil no se puede tener descendencia a la cual transmitir esta característica).

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

El interés del análisis discursivo es la forma como las frases y oraciones se combinan para formar estructuras de conversación o redacción más complejas en el nivel oral y el escrito respectivamente; la unidad resultante se caracteriza por «la función comunicativa, el tema, la cohesión y la correferencia» (Raimondo, 1991: 274). Algunas temáticas de interés para la pragmática incluyen (parcialmente extractadas de Fromkin y Rodman, 1988: 224; Tannen, 2000 y MSC, 2000):

- ✓ Tipo de discurso (estructura retórica): si el discurso se desarrolla en un proceso de exposición, argumentación, descripción o narración; otros tipos de discurso podrían incluir la explicación y la instrucción.
- ✓ Género y subgénero del discurso: el género es el marco estructural en el que se desarrolla el discurso y del cual depende, hasta cierto punto, su interpretación. Peter Knapp (1998) explica que los géneros «son las formas como se intercambia información y conocimiento y se interactúa socialmente», e indica que «en todas las culturas se presenta el intercambio a través del lenguaje pero se tienen formas particulares de lograrlo». Cuando se habla de un texto literario, los géneros más reconocidos son la poesía, la prosa y el drama; por su parte, en los medios de comunicación masivos se reconocen dos grandes géneros: ficticio y no ficticio (Chandler, 1999: taxonomías de género). En la educación, y particularmente en la primaria, se reconocen como géneros: el reporte, la explicación, el procedimiento, el recuento, la exposición y la discusión (Knapp, 1998). Cada género se divide en subgéneros con reglas de organización y aplicación diferenciadas, por ejemplo: la conferencia, el informe y la descripción a nivel oral y el cuento, el refrán y el ensayo a nivel escrito.
- ✓ Contenido: análisis de lo manifestado clara y explícitamente en el discurso o lo que es latente o sugerido y requiere de interpretación
- ✓ Cohesión: es la conexión lógica que se contruye entre las oraciones del texto; la unidad lógica del texto se logra a través de (Raimondo, 1991: 51, 16 y 42):
 - repeticiones,
 - uso de conectivos (y, entonces, por otra parte, en primer lugar),
 - remisión dentro del texto a elementos que ya se han mencionado -anáforas- (ej. «por lo dicho anteriormente...»),

- remisión a elementos nuevos -catáforas- (ej. «Lo que les voy a contar ocurrió de verdad...»).
- ✓ **Coherencia:** definida como la «cohesión funcional entre las diferentes partes de un texto» (Raimondo, 1991: 51) de manera que sea consistente, entendible y claramente articulado. La cohesión se concentra en la unidad del texto mientras la coherencia hace referencia a su legibilidad y sentido.
- ✓ **Estructuras de texto y temática:** forma de presentación de la información, organización y manejo de la idea principal y las secundarias, estructura en temas y subtemas, énfasis temático, secuencia, normas para incluir o excluir información, significado de oraciones con base en el efecto generado por el discurso que las rodea
- ✓ **Referentes lingüísticos (correferentes),** son las formas de evocar un referente (algo o alguien) conocido o mencionado previamente dentro o fuera del discurso, ej. si al principio se hace referencia a «mi amigo Guayo», al decir solo «mi amigo» repetidas veces dentro del discurso se está hablando de ese amigo particular -Guayo- y no de otro (a menos que se cambie de tema), también se puede usar el pronombre «él» para remitirse a esa persona particular.
- ✓ **Convenciones o normas utilizados para mantener una conversación (Fromkin y Rodman, 1988: 224 y Tannen, 2000):**
 - Principios que se espera compartir con quien se conversa, ej. cooperación, mantener atención, guardar relevancia (mantenerse en el tema).
 - Maneras de definir los turnos para hablar, ej. mediante la entonación, pausas o uso de determinadas expresiones.
 - Formas esperadas de retroalimentación e indicativos de atención que deben emplear quienes escuchan, ej. gestos de asentimiento y expresiones como «umm», «ajá», «sí pues», etc.
 - Expresiones usadas para abrir o cerrar una conversación.
- ✓ **Marcadores del discurso:** palabras como «aaa», «y» o «pero» que «dividen el discurso en partes y muestran la relación entre ellas y que no necesariamente significan lo que indica el diccionario» (Tannen, 2000), ej. en una conversación, cuando alguien empieza su turno con la palabra «pero» como en «pero yo pienso que...» se indica contraposición a lo que el otro dijo; sin embargo, «pero» también puede emplearse con una función y significado diferente como en «pero, ¿qué te iba a decir? Ah, ya recuerdo...» en donde introduce un lapsus o distracción.
- ✓ **Relación entre discursos (interrelación discursiva o intertextualidad):** definición del principio y fin de un texto, alusión a otros discursos, citas directas, plagio, alteración, crítica implícita o explícita a otros textos, adaptación o préstamo de otros textos, etc. (Chandler, 1999).

El análisis del discurso guarda una estrecha relación con campos como la sociolingüística, la semiótica, la retórica, la literatura y la comunicación social. En semiótica, por ejemplo, se hace un acercamiento a la ideología expresada a través del discurso, es decir, aspectos de concepción cultural, moral, política, etc.

LA PRAGMÁTICA

También denominada pragmalingüística, lingüística pragmática o socio-pragmática (Raimondo, 1991: 222), es un campo enfocado en el uso que le dan las personas a su idioma en diversos contextos con una intención definida; en ello son importantes varios elementos:

- ✍ El efecto de lo que se dice o escribe en los demás.
- ✍ La función del contexto, del conocimiento previo y de las experiencias socioculturales en la expresión y la interpretación. Tannen (2000) menciona que en la India, las normas de cortesía sugieren que si alguien expresa admiración o gusto por algo que lleva su interlocutor, se espera que lo admirado le sea obsequiado; en América, la intención al expresar admiración conlleva únicamente agrado y nada más.
- ✍ «La forma como se establece, se mantiene y se modifica la relación entre interlocutores» o participantes en el acto comunicativo (Raimondo, 1991: 174).

La pragmática es a su vez subcampo de la semiótica, la cual estudia el significado de todos los signos, entre ellos los lingüísticos. Algunas temáticas de interés en este campo son (parcialmente extractadas de Akmajian, 1984, capítulo 9):

- ✍ Modelos que explican cómo se lleva a cabo la comunicación lingüística, ej. cómo el modelo tradicional de -emisor, receptor, mensaje, código, y canal- ha sido superado y cómo los nuevos modelos tienen en cuenta factores adicionales como la propiedad según el contexto, el referente (personas, cosas, fenómenos o eventos sobre los que se hace mención), la intención comunicativa y la comunicación no literal e indirecta.
- ✍ La intención expresiva (acto lingüístico o voluntad expresiva) puede ser enfocada en múltiples funciones; las estructuras gramaticales utilizadas están en concordancia con dichas funciones: enunciar o informar, ordenar, preguntar, negar, ordenar, enfatizar, convencer, constatar, felicitar, etc.
- ✍ Estilo: directo o indirecto (sugerido); literal y no literal, discurso espontáneo y planificado. Ejs.:

- comunicación literal y directa, «¡La comida está espantosa!», las palabras escogidas revelan en forma transparente el pensamiento de quien habla; la expresión lingüística traduce literalmente su contenido;
- comunicación no literal, «¡Un cerdo no comería esto!», se da a entender algo que va más allá de lo que las palabras expresan literalmente, en este estilo se analizan el sarcasmo, la ironía, la exageración y el lenguaje figurado como el que se da a través de metáforas y metonimias (Akmajian y otros, 1984: 239, 397 y 409).

✏ Estrategias usadas para inferir (información, referentes, intenciones) y supuestos utilizados al comunicarse (presuposiciones): aquello que se da por conocido entre los participantes de un acto comunicativo y cómo lo asumido modifica la interpretación de lo que se dice, ej. «¿Ya dejaste de fumar?», la persona sabe o asume (presupone) que su interlocutor fue fumador. Si en una conversación los interlocutores comparten los siguientes supuestos, hay mayor probabilidad de que la comunicación sea efectiva (Akmajian, 1984: 400): lo aportado va a ser relevante al tema de conversación, el hablante va a ser sincero, decir la verdad, contribuir con una cantidad apropiada de información y tener evidencia para lo que expresa.

El campo de la pragmática además de formar parte de la lingüística y la semiótica a la vez, está en estrecha relación con la sociología, la ciencia cognitiva, la filosofía, la etología, la antropología cognitiva y la teoría de la comunicación.

D. 2. LA LINGÜÍSTICA APLICADA

La lingüística aplicada busca utilizar las técnicas y los hallazgos científicos de la lingüística teórica en el análisis o resolución de problemas de la vida diaria; su multidisciplinariedad creciente incorpora un accionar conjunto con campos como la psicología, la pedagogía, la neurología, la medicina, la psiquiatría, la música, la matemática, la antropología, etc. El Cuadro 5 y los siguientes párrafos explican en mayor detalle el objetivo de su preocupación compartida.

Campo de aplicación	Estudio de la relación entre:
Sociolingüística	Lengua y sociedad
Etnolingüística	Lengua y cultura
Psicolingüística	Lengua y pensamiento
Neurolingüística	Lengua y cerebro
Lingüística computacional	Lenguaje verbal natural y artificial
Pedagogía y lingüística	Lengua y enseñanza/aprendizaje

Cuadro 5. La lingüística aplicada y algunas de sus áreas de especialización.

LINGÜÍSTICA Y SOCIOLOGÍA

La sociolingüística se dedica a examinar el comportamiento de los idiomas en sus respectivos contextos sociales, analiza cómo «el uso de la lengua representa simbólicamente dimensiones fundamentales del comportamiento social y de la interacción humana» (Wolfram, 1999):

- ① Proceso de generalización de los cambios lingüísticos en la sociedad.
- ① Variantes sociales y geográficas de un idioma (dialectos y sociolectos), diferencias y similitudes gramaticales, producción de atlas y mapas de los dialectos de un idioma, aspectos de inteligibilidad mutua entre dialectos, hipercorrección, jerga, argot, jeringonzas, modismos, forma particular de hablar de cada persona (idiolecto).
- ① Relaciones sociales establecidas a través de la lengua: formas del lenguaje verbal usadas en el trato con los demás que definen, entre otros, ciertas relaciones jerárquicas, así, se analiza lo que puede considerarse cortés y respetuoso y lo que no lo es, el lenguaje tabú, coloquial, el humorístico y el vulgar, saludos, despedidas, eufemismos, insultos, etc.
- ① Estilo: formal e informal (casual o familiar); el uso del estilo formal está supeditado a lo que cada sociedad define como una situación seria, solemne u oficial. El uso de estos dos tipos de estilo están regidos por normas gramaticales sistemáticas que se aplican de acuerdo con el contexto social. Ej. del inglés (Akmajian y otros, 1984: 309), en el estilo informal está permitida la eliminación del verbo auxiliar «*to be*» junto con el sujeto de la oración: «*gonna leave soon?*» (¿vas a salir pronto?), expresión cuyo equivalente en el estilo formal sería «*Are you going to leave soon?*». Sin embargo, en el estilo informal nadie diría algo como «*Are gonna leave soon?*» pues no es permitido eliminar el sujeto sin eliminar conjuntamente el verbo auxiliar.
- ① Idiomas y aspectos de género: grupos sociales e idiomas que establecen diferencias entre la forma como debe emplear la lengua un hombre y una mujer, diferencias en el uso del lenguaje frente a grupos mixtos conformados por hombres y mujeres versus grupos de personas de un solo sexo.
- ① Idiomas en contacto: lenguas francas, lenguas pidgin y criollas, préstamos, funciones sociales asignadas al uso de cada idioma.
- ① Lenguas artificiales (ej. el esperanto).

La sociología lingüística, diferenciada hoy en día de la sociolingüística, se dedica a profundizar en la relación entre la lengua y la percepción social, la legislación y los derechos humanos: sociedades multilingües, oficialización de las lenguas, prestigio o

posición social de los idiomas (lo estándar y no estándar, el purismo en el lenguaje), actitud de los grupos humanos hacia su propia lengua y dialecto y hacia otros dialectos e idiomas nacionales y extranjeros, derechos y políticas lingüísticas, planificación lingüística, etc.

LINGÜÍSTICA Y ANTROPOLOGÍA

Según indica Raimondo (1991: 106), la etnolingüística, lingüística antropológica o antropología lingüística está dedicada al estudio de la relación entre lengua, pensamiento y cultura. En un principio (años setentas), esta ciencia estaba dedicada a la descripción de las lenguas sin escritura (Raimondo, 1991: 106).

LINGÜÍSTICA Y PSICOLOGÍA

La psicolingüística se especializa en identificar la relación existente entre el lenguaje verbal y la mente, es decir, cuáles son los procesos, estrategias y mecanismos mentales que la gente emplea para producir y procesar o comprender la información lingüística y la forma como los niños adquieren el conocimiento de su(s) lengua(s) materna(s) y de un segundo idioma. Algunos asuntos de interés comprenden:

- ✎ Etapa crítica para el desarrollo del lenguaje verbal.
- ✎ Modelos que explican cómo ocurre a nivel mental la producción y comprensión del lenguaje verbal.
- ✎ Teorías sobre la adquisición de la lengua materna y etapas por las que atraviesan los niños en este proceso.
- ✎ Teorías y etapas del aprendizaje de un segundo idioma.
- ✎ Teorías y etapas de desarrollo del bilingüismo individual: tipos de bilingüismo (de nacimiento o sucesivo), idioma prevaeciente, funciones asignadas al uso de cada idioma, mezcla de códigos y préstamos de un idioma a otro.
- ✎ Teoría sobre el desarrollo de la lecto-escritura en el niño y adulto, edad de iniciación, procesos psicológicos que intervienen tanto al leer como al escribir.

LINGÜÍSTICA Y NEUROLOGÍA

La neurolingüística trata sobre la relación entre el lenguaje verbal, el funcionamiento cerebral y la construcción biológica del ser humano. Algunos temas de interés en este campo son:

- ✍ Evolución biológica del lenguaje y estudio de las estructuras anatómicas que juegan un papel fundamental en su producción, percepción y comprensión, ej. la corteza cerebral y áreas claves para la producción del lenguaje verbal, lateralización (identificación de funciones específicas para cada lado del cerebro).
- ✍ Problemas biológicos y mentales para la producción del lenguaje verbal (ej. afasia).
- ✍ Diseño de programas de terapia del lenguaje.

LINGÜÍSTICA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN

La lingüística matemática y la lingüística computacional analizan el lenguaje articulado como un sistema formal y lo traducen en estructuras lógico-matemáticas o en datos estadísticos (ej. lexicoestadística), esta información es utilizada para hacer que las máquinas puedan simular el lenguaje verbal humano. Los profesionales de estos campos analizan la relación entre el lenguaje natural y el sintético y trabajan para hacer que las computadoras, aparte de hablarle al usuario como seres humanos, puedan entender y contestar según la situación.

En estos campos también se han realizado adelantos en:

- ✍ sistemas de análisis de textos,
- ✍ traducción de un idioma a otro asistidos por máquinas,
- ✍ transcripción automática del lenguaje hablado al escrito a través de programas de computación,
- ✍ producción de juguetes «humanizados» que hablan,
- ✍ programas especializados en el reconocimiento de la voz humana,
- ✍ automatización parcial de sistemas telefónicos (según lo que el usuario diga, la máquina contesta),
- ✍ estudios de la inteligencia artificial (la usada por los computadores).

LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN / PEDAGOGÍA

La aplicación más temprana de la lingüística en la pedagogía tuvo que ver con la enseñanza de idiomas: la lengua materna o un segundo idioma. Otras áreas incluyen:

- ✍ métodos para la enseñanza de la lengua materna y una segunda lengua o una lengua extranjera,

- ✍ métodos y técnicas de enseñanza de la lecto-escritura,
- ✍ enseñanza de un idioma con propósitos específicos como comercio, legislación, gerencia, turismo, práctica de pasatiempos, etc.,
- ✍ planificación de programas educativos,
- ✍ diseño de materiales didácticos en cualquier campo del saber, adecuados al grado de desarrollo lingüístico de los educandos,
- ✍ producción de diccionarios (lexicografía, traducción, etc.),
- ✍ papel de la lengua materna en el aula multilingüe y multicultural,
- ✍ evaluación del conocimiento y las habilidades lingüísticas.

OTRAS ÁREAS DE APLICACIÓN

Otras áreas de aplicación de la lingüística se dan en el proceso de traducción de un idioma a otro, la generación de sistemas de escritura para los idiomas que aún no la poseen, el logro de una comunicación más efectiva, el uso del lenguaje verbal con fines de persuasión en la publicidad y los medios de comunicación, el estudio del lenguaje literario y su empleo para producir el efecto deseado (literatura, poética y estilística), la adquisición del lenguaje verbal por parte de otras especies animales como los chimpancés.

Actividades para la clase

a) Gramática de los idiomas de Guatemala

En la actualidad, en el contexto guatemalteco, la producción de gramáticas descriptivas y pedagógicas sobre los idiomas mayas es bastante extensa y ha estado a cargo de profesionales calificados en diversos campos (lingüística, pedagogía, antropología, etc.). Respecto del idioma garífuna, se cuenta con una gramática inédita editada por Salvador Suazo (Arrivillaga, 1992: 3).

- Averiguar si se han desarrollado este tipo de producciones para el idioma xinca y los avances logrados en torno al idioma garífuna.
- Responder y comentar: ¿Cómo apoya la investigación y producción de gramáticas descriptivas y pedagógicas el proceso de aceptación, uso y estudio de los diversos

Continuación...

idiomas de Guatemala en el sistema educativo formal? Hacer referencia a los beneficios generados en diferentes niveles:

- directivas de la escuela y cuerpo docente
- alumnos
- padres de familia y comunidad

b) La lingüística y sus subcampos

Desarrollar los ejercicios propuestos en los incisos y luego, para cada caso:

- Indicar qué subcampo de la lingüística se ocupa del tema expresado a través del ejercicio.
- Discutir las respuestas con el resto de la clase.
- En grupos, identificar como mínimo un ejemplo de los idiomas mayas de Guatemala (o el garífuna) relacionado con el mismo aspecto lingüístico del ejercicio.

Ejercicios (ejemplos definidos por estudiantes de la UVG):

- ¿Cuál es la relación que se da entre las siguientes palabras? bello/lindo, limpio/aseado, lengua/idioma, parado/de pie, frío/helado.
- ¿Para qué se emplean los siguientes pares de palabras? pan/dan, como/tomo, cosa/copa, dedo/dado, casa/masa, pez/vez, peso/beso, pan/dan.
- ¿Cuál es la relación existente entre los siguientes pares de oraciones?
 - Quisiera poder llegar más rápido. / Ojalá me salieran alas.
 - Ah, te cortaste el cabello. / Como que pasó la Muni.
 - Es un trabajo muy malo. / ¡Ni un niño pequeño entregaría un trabajo así!
 - Qué feo te ves hoy. / ¿No encontraste un espejo hoy en la mañana?
- ¿En qué se relacionan los siguientes pares de oraciones?
 - Por favor, no *machuqués* la grama. / *Tené* la bondad de no pisar el pasto.
 - Aquella joven cayó exactamente en este pozo. / Esa señorita terminó justo en este hoyo.
 - Ésa bailarina domina todo tipo de técnica. / Cualquier técnica puede aplicar esa bailarina.

Actividades para la clase

- ¿Por qué en el nivel indicado -hablado o escrito- se pueden presentar las siguientes dos interpretaciones para cada oración?
 - Solo ella me dejó (hablado), (me dejó en la soledad / solamente ella me ha dejado).
 - Ella vio a tu perro caminando por la calle (hablado), (el perro estaba caminando por la calle / ella estaba caminando por la calle).
 - Muerte no vida (escrito), (no a la muerte / no a la vida).
- ¿Qué dan a entender las siguientes expresiones en el contexto de cada oración?
¿Qué tipo de expresiones son?
 - Hablar con el corazón: *Hablale* con el corazón y ella te entenderá.
 - Ser pura lata: No seas pura lata y *prestame* tu cuaderno de idioma.
 - Dar armonía: Cuando llegué a esa calle, estaba tan oscuro que me dio armonía.
 - Ahogarse en un vaso de agua: Vos te estás ahogando en un vaso de agua; todo problema tiene solución.
 - Hablar hasta por los codos: Vas a tener que tener mucha paciencia porque ese muchacho habla hasta por los codos.

c) ¿Por qué es interesante para el docente saber de lingüística?

Los docentes, especialmente los que dan clases en el área de «Idioma» o «Lenguaje» y los que se dedican a la enseñanza de un segundo idioma o de un idioma extranjero, se interesan por la gramática descriptiva dado que es un fuerte componente de los programas educativos formales. Puesto que hablar un idioma no es condición suficiente para tener la capacidad de enseñarlo, un maestro necesita profundizar en su conocimiento formal. La lingüística le ofrece al docente herramientas para comprender mejor el funcionamiento de una lengua a través de modelos gramaticales. Con las investigaciones de esta ciencia en diversos niveles, el docente también tiene a su disposición herramientas teóricas y didácticas para enseñar dicha lengua adecuadamente: en forma divertida, interactiva y participativa; de acuerdo con la edad psicológica del niño, tomando en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, respetando los derechos culturales y lingüísticos de las comunidades, etc.

Las anteriores son algunas de las posibles razones para que el docente se incline al estudio de la lingüística y sus subcampos tanto en el área teórica como aplicada. Identificar razones adicionales por las cuales dicho estudio le sería de interés particular como docente. Compartir sus respuestas con los compañeros de clase.

Algunos conocimientos lingüísticos que poseen los niños antes de ingresar a la escuela

El proceso de comunicación y uso del lenguaje verbal para otros fines ocurre tan automáticamente que difícilmente la gente se detiene a pensar en la gran cantidad de conocimientos lingüísticos que está aplicando para hacerlo posible. Los conocimientos que se requieren para comprender la lengua materna y expresarse con fluidez en ella no se adquieren de la noche a la mañana, requieren de un proceso gradual de desarrollo que se presenta aceleradamente durante los primeros años de vida y que se inicia en los primeros meses de gestación según la opinión de algunos científicos. Este proceso de desarrollo no se detiene en ningún instante sino que continúa a través de la vida de cada persona.

A. La adquisición de la lengua materna

Un niño no nace sabiendo un idioma sino que lo adquiere poco a poco, en primera instancia, gracias a su programación genética y en segunda instancia, gracias al ambiente humano que lo rodea. No importa cuál sea su raza, grupo cultural o social, todos los niños del mundo que no tengan limitaciones fisiológicas que se lo impidan, están capacitados para adquirir una lengua; es una capacidad inherente al ser humano. En la infancia se adquiere el idioma o los idiomas a los cuales se está expuesto a pesar de que el idioma de los antepasados sea diferente; si un niño está expuesto a un medio hogareño donde sólo se habla español, el niño adquirirá ese idioma no importando si su ascendencia es maya, garífuna, china o árabe. De igual manera, si el niño está expuesto a dos o más idiomas a la vez desde que nace, crecerá bilingüe con dos o más lenguas maternas porque en ellas iniciará su proceso de expresión. Así, se puede dar una situación en la que por ejemplo, el padre le hable sólo en español a su bebé mientras la madre lo haga en *q'eqchi'* y la abuela paterna, que vive con la familia e interactúa constantemente con el bebé, le hable en *poqomchi'*. El bilingüismo de nacimiento es cada vez más común en el mundo dado el creciente contacto entre personas de diferentes culturas y grupos lingüísticos.

El niño adquiere su idioma poco a poco atravesando diferentes etapas en las que inicialmente construye sus propias formas de expresión, su propio lenguaje verbal. A medida que su proceso de socialización se amplía por el contacto con sus padres o encargados de su cuidado, parientes cercanos y cada vez un mayor número de personas en diversas situaciones, se apropia y acerca cada vez más al lenguaje que usan los adultos.

Algunas personas creen que los niños adquieren un idioma imitando o repitiendo lo que dicen sus padres y las personas que le rodean. Sin embargo, numerosos estudios han demostrado

81 Previous Page Blank

que la imitación juega un papel poco importante en la adquisición de la lengua materna del infante y es posible que sólo tenga alguna relevancia en el aprendizaje del vocabulario. Es el mismo niño quien va construyendo y concluyendo las reglas básicas que le permiten usar su idioma de una manera creativa a medida que crece; de ahí que los niños produzcan palabras, frases y oraciones que nunca antes han escuchado ni de sus padres ni de otras personas. Cuando un niño hispanohablante dice «Juguemos a que yo estaba morido.» no está imitando a un adulto pues éste usaría la palabra «muerto». Lo que el niño demuestra a través de la expresión que usó, es que logró descubrir y aplicar una regla específica para construir o crear algunas de las palabras que existen en su idioma tales como **partido**, **herido** o **dormido** (formación de participios). Más adelante, al escuchar a los adultos usar la forma «muerto», entenderá que esta palabra es una excepción a la regla y la continuará utilizando en la forma socialmente convenida. Los niños descubren por sí mismos, de una manera espontánea, las reglas que rigen el funcionamiento de su lengua materna, no necesitan que nadie se las enseñe. Ningún padre o madre hispanoparlante le dice a su hija que apenas comienza a hablar: «El plural en español se forma añadiendo la terminación -s como en tomates o -es como en países»; es muy posible que ni siquiera los padres estén conscientes de este tipo de reglas.

Los estudios lingüísticos basados en observaciones científicas del lenguaje espontáneo de los niños y sus respuestas a situaciones propuestas, diarios llevados por padres de familia y grabaciones de audio o video (Fromkin y Rodaman, 1988: 368), han demostrado que todos los niños del mundo atraviesan las mismas etapas de desarrollo idiomático sin importar la lengua que están adquiriendo; estas etapas se describen en los incisos que aparecen a continuación.

ETAPA PRELINGÜÍSTICA

Algunos investigadores opinan que la adquisición del lenguaje verbal se inicia cuando el bebé se halla en el útero de la madre; por ejemplo, en relación a la audición, «el oído externo empieza a desarrollarse a las cinco o seis semanas de gestación y para el quinto mes está casi completamente desarrollado» (Ingvar y otros, 1975: 218); ya alrededor de las 24 semanas de estar en el vientre materno, el bebé puede escuchar la voz de su madre y los sonidos que provienen del exterior (BabyCenter, 2000a). Aún antes de las 24 semanas de gestación, cuando el oído es todavía inmaduro, el bebé ha establecido un nexo con la voz de su madre a través de la vibraciones que produce el cuerpo de ella cuando habla, canta, grita, etc. Después del nacimiento, un infante reconoce instantáneamente a su mamá a través de su voz y encuentra en ella un motivo suficiente para sentirse cómodo y calmar su llanto.

La posibilidad de escuchar es una de las formas como el bebé comienza a apropiarse del mundo, pero especialmente, comienza a apropiarse del lenguaje verbal hablado, a menos que haya nacido con algún impedimento auditivo en cuyo caso la detección temprana es crucial. Un bebé de menos de tres meses debe ser capaz de sobresaltarse al escuchar palmoteos fuertes que se dan por arriba de su cabeza.

LOS PRIMEROS SONIDOS

Aproximadamente, entre los cuatro y los seis meses de edad, los bebés ya pueden mover su cabecita hacia la fuente de los sonidos que escuchan, empezando con especial interés hacia la voz de la madre. Luego, se sobresaltarán o sentirán atraídos por ruidos nuevos a los cuales no estaban acostumbrados desde el vientre materno, por ejemplo la bocina de una camioneta, el motor de un avión, el sonido de algún animal, el estruendo de algo que se cae, etc. Estas son pruebas de que el bebé está escuchando normalmente y que uno de los canales de adquisición del lenguaje verbal está apoyando adecuadamente el proceso.

En cuanto al habla, algunos investigadores ubican los primeros sonidos del neonato (hasta aproximadamente los 6 meses) como el llanto, los pujidos, los quejidos y el gorgeo en una fase prelingüística puesto que se dan sólo como respuesta involuntaria a situaciones de hambre, incomodidad o necesidad de reconfortados o aún expresión de bienestar. Fromkin y Rodman (1988: 369) afirman que durante este período «los sonidos producidos por los infantes suenan igual en cualquier comunidad lingüística. Aún los niños que nacen sordos hacen lo mismo, a pesar de no recibir ningún estímulo auditivo».

EL BALBUCEO

Entre los seis y diez meses aproximadamente, la audición normal del bebé se puede comprobar por su reacción de voltear a mirar a quien le llama por su nombre, especialmente si es la mamá quien lo hace; también si reacciona o se interesa por diversos sonidos como los sonidos de cajas musicales y otros juguetes, el timbre del teléfono, la radio, canciones, etc.

En términos de la expresión verbal, la etapa de balbuceo se inicia entre los 6 y 9 meses de edad con la producción de sonidos aislados o agrupados en sílabas (ver ejemplos en el Recuadro No. 12). Según Fromkin y Rodman (1988: 370), muchos de estos sonidos «no forman parte del repertorio de su hogar». Sin embargo, estos autores indican que posiblemente es el tiempo en que los bebés comienzan a diferenciar entre los sonidos que pertenecen y no pertenecen al idioma del hogar; esto se nota porque tienden a mantener los primeros y suprimir los segundos. También comentan que los bebés sordos y los normales, hijos de padres sordomudos, balbucean tal como lo hacen los demás, implicando que no se necesitan estímulos auditivos para que el balbuceo se presente.

El balbuceo ocurre como un juego para el bebé en el que pone a prueba las posibilidades de su aparato de producción de la voz (aparato fonador). Así, es común ver al niño de esta edad tratando de llamar la atención con sus nuevas producciones o vocalizando un idioma desconocido mientras juega o se mira al espejo; la respuesta atenta y emotiva de sus padres o tutores le dan aún más razones para avanzar en la exploración de diversos patrones de sonidos, contornos de entonación y volúmenes de voz. Es por esta razón que algunos pediatras y psicólogos infantiles recomiendan empezar a leer a los bebés en este momento, como una forma de estimular verbalmente al bebé.

RECUADRO 12
PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE VERBAL EN UN NIÑO BILINGÜE ESPAÑOL-INGLÉS DESDE
LOS PRIMEROS MESES HASTA LOS DOS AÑOS (REGISTRO DE LOS PADRES DE FAMILIA)

REGISTRO DE B.A.M.H
SEXO MASCULINO

Julio 1997, 7 meses

Mamama, papapa y dadada (las dos primeras no empleadas para significar mamá o papá)

Agosto 1997, 9 meses

Las más frecuentes son las anteriores más te te te, ta ta ta, na na na, ne ne ne y otro repertorio variado de sonidos. Comienza a relacionar ma ma ma con mamá y pa pa pa con papá.

Febrero 1998, 1 año 3 meses

Mamá Guau guau o bu bu bu (perro)

Papá lili (caballo)

Agua Abia y aui (usadas constantemente, significado ?)

Chucho

Marzo 1998, 1 año 4 meses

Las anteriores más alla, nena, toalla, hola, brrr o rrrr (carro). Inglés emergente con [bail bye.

Septiembre 1998, 1 año 10 meses

Repertorio de aprox. 80 palabras en español y 6 en inglés.

Ejemplos español: no, papa (papá, papa, tapa), peye (piedra), lula (luna), abi (abre), ma (más)

Inglés: shos (shoes/zapatos), gau (gá/ir), nouz (nose/nariz), boti (butterfly/mariposa), buuk (book/libro), moli (Molly)

Palabras inventadas: coj (lápiz, marcador, crayón, lapicero), bobí (flor), cococo (insecto), pime (?), cogur (?).

Noviembre 1998, 2 años

Vocabulario de aprox. 150 palabras. Inventa palabras; repite las palabras que escucha y le gustan. Formación de frases y oraciones con dos palabras. Utiliza por primera vez la palabra «sí». Nombra con facilidad a personas conocidas y personajes de libros de cuentos y televisión. Aumenta notablemente su vocabulario en inglés (aprox. 30 nuevas palabras).

Diciembre 1998, 2 años 1 mes

Su vocabulario en español e inglés se balancea, total: aprox. 300 palabras. Usa por primera vez la palabra «yes» (sí). Ejemplos de oraciones: *flovi up* (¡levanta la planta!); *let's go* (vámonos).

Marzo 1999, 2 años 4 meses

Vocabulario difícil de listar y contabilizar por su cantidad y creatividad. Oraciones de 2 y 3 palabras en ambos idiomas.

LAS PRIMERAS PALABRAS

En este período que se inicia entre el primer año y los 17 meses aproximadamente, la asociación entre palabras y significados se hace evidente. Por un lado, el niño comienza a mostrar comprensión hacia indicaciones simples que se le hacen como «no toques, ¡peligro!», «toma el juguete, por favor», «muéstrame el perrito» (en el libro), etc. Por otro lado, empieza a vocalizar palabras con una estructura consonante+vocal (CV) prevaleciente (Gard y otros, 1993: el habla) con tres propósitos esenciales (Fromkin y Rodman, 1988: 371):

- nombrar personas, cosas y fenómenos, ej. «peye» para nombrar una piedra.
- expresar emociones y sensaciones, ej.: «sí» para expresar acuerdo, «pica» para decir «esto pica».
- referirse a sus acciones o indicar un deseo de hacer algo, ej. «ma» para explicar «quiero más»

En esta etapa, la mayoría de los niños, a través de una palabra expresan el significado de frases y oraciones completas y son los padres y/o encargados inmediatos de su cuidado quienes mejor entienden lo que quieren decir (ver ejemplos en el Recuadro No. 12); en parte, esto se da porque el niño cambia, adiciona u omite sonidos o porque crea vocablos no existentes en el lenguaje adulto. Así, el repertorio que alcanza un niño al cumplir el año y medio es de aproximadamente 50 palabras (BabyCenter, 1999 y Gard y otros, 1993: lenguaje expresivo).

A pesar de que el niño no produzca palabras antes de su primer cumpleaños, éste puede entender mucho más de lo que los padres imaginan. En los primeros meses los bebés captan esencialmente sentimientos y estados de ánimo como el amor, la confianza, la tensión, la felicidad, el enojo, etc. a través del habla de sus padres y personas cercanas. Sin embargo, aunque no puedan vocalizar lo que saben, su conocimiento lingüístico se va haciendo cada vez mayor en cada aspecto de la estructura y uso del idioma. Con el paso de poco tiempo, la perplejidad y el regocijo de los padres o tutores crece con cada nuevo intento del niño por expresar verbalmente lo que probablemente aprendió o concluyó meses atrás.

En lingüística, la distinción entre el conocimiento de una lengua y el uso real de ese conocimiento a través del habla -o en el caso de los niños sordos- del lenguaje de señas, es de gran trascendencia y su aplicabilidad se demuestra en casos como el de los infantes y su proceso de adquisición de la lengua materna: su habla refleja en una mínima parte su capacidad real de comprensión de un idioma. Así, el niño puede ser capaz de entender la mayor parte de lo que se le dice pero no ser capaz de expresar todo lo que sabe con palabras.

SERIES DE DOS PALABRAS

Durante esta etapa que puede iniciarse entre los 18 y los 24 meses, se empiezan a emplear dos palabras para expresar el contenido de frases y oraciones estableciendo relaciones semánticas y sintácticas, se hacen inflexiones y puede hasta practicar la subida de tono en oraciones interrogativas, ej. «eo pa» (quiero sopa) o «¿mama tete?» (mami, ¿me das mi tetero/pacha?). BabyCenter (2000b) explica que el vocabulario para esta edad puede llegar a alcanzar unas 200

palabras y que el niño puede lograr un paso de aprendizaje de 10 nuevas palabras por día; la mayoría de estas palabras corresponderán a sustantivos, verbos y adjetivos e incorporarán el patrón estructural consonante+vocal+consonante -CVC- (Gard y otros, 1993: el habla).

A esta edad aparece el «no» verbalizado que antes se manifestaba sólo con el movimiento de la cabeza o gestos de rechazo. También surgen la expresión de posesión o sea, a quién pertenecen las cosas, y el nombre y el pronombre con el cual el niño se llama a sí mismo, ej. «sito» para «Andresito»; «yo» en español, «me» en inglés, etc. (Gard y otros, 1993: lenguaje expresivo).

COMBINACIÓN DE MÚLTIPLES PALABRAS, FRASES Y ORACIONES

Alrededor de los 24-27 meses, el niño es capaz de comprender indicaciones compuestas que implican dos acciones (BabyCenter, 1999) como «métete en la casita y abre la ventana» o «ve al cuarto y trae tus sandalias». También ha desarrollado la habilidad de escuchar con atención una historia que dure entre cinco y diez minutos (Gard y otros, 1993: lenguaje) para incrementarse a 20 minutos al empezar el tercer año.

En términos del habla, cerca de los 24 meses, el niño ya puede utilizar combinaciones de tres palabras incrementando paulatinamente este número y estableciendo cada vez relaciones más complejas en todos los niveles lingüísticos. El rango promedio de palabras por oración llega a ser de 3 a los tres años, 4-5 palabras a los cuatro y 5-8 palabras a los cinco (Gard y otros, 1993: lenguaje expresivo). De igual forma, el vocabulario se amplía progresivamente de modo que al llegar al tercer año de vida el repertorio que usa el niño se compone de unas 500 palabras para pasar a unas 1,500 en el cuarto y unas 2,000 en el quinto (Gard y otros, 1993: lenguaje expresivo).

Entre el segundo y el tercer año, el niño se ocupará de pulir su expresión e incursionará en el mundo de la expresión de fantasías, chistes y bromas (Gard y otros, 1993: pragmática). Al repertorio inicial de palabras claves como sustantivos, verbos y adjetivos irá poco a poco agregando preposiciones, pronombres, artículos, palabras de relación como las conjunciones (y, que), etc.; poco a poco irá dominando aspectos de concordancia morfosintáctica entre palabras empezando con los casos más regulares en su idioma.

Durante el tercer año el niño estará en capacidad de ser comprendido por sus padres y por extraños aunque su sistema de sonidos todavía se encuentre en ajuste y apenas empiece a emplear adecuadamente los verbos auxiliares y las formas irregulares relacionadas con ciertos aspectos morfosintácticos de su lengua, ej. plurales irregulares de los sustantivos, formas particulares de declinar verbos, etc. El niño será capaz de dar inicio a conversaciones y expresará verbalmente el deseo de cambiar el tema (Gard y otros, 1993: pragmática). Al mantener una conversación, adecuará el volumen de su voz, los patrones de entonación, el estilo de habla y su vocabulario según el interlocutor; así, hablará diferente con niños menores que con los de su misma edad o con adultos. También podrá reencausar el hilo de la conversación si el otro no le entendió y será capaz de corregir a los demás (Gard y otros, 1993: pragmática).

Al alcanzar su cuarto año de edad, el niño hará uso frecuente de oraciones compuestas -coordinadas y subordinadas- y preguntas complejas. Pero sólo alrededor del quinto año será capaz de contar una historia larga con cohesión y coherencia aunque aún guarde algunas dificultades de pronunciación como la omisión o substitución de consonantes y se presenten algunos casos de inconcordancia morfológica o sintáctica entre palabras.

A pesar de que todos los niños atraviesan por las etapas explicadas en cada uno de los incisos anteriores, no necesariamente lo hacen a la misma edad. Unos niños pueden tardar más tiempo en progresar de una etapa a otra y otros pueden tardar menos de lo esperado. Así, puede suceder que a los 9 meses una niña pronuncie su primera palabra mientras otra lo haga a los 15 meses. Al comparar el Recuadro No. 12 anterior y el Recuadro No. 13, se puede notar que a los 15 meses el niño había alcanzado un repertorio de 9 palabras mientras la niña, un mes menor de edad, ya contaba con 17. A pesar de las diferencias, a la edad de 6 años, cualquier niño ya conoce y maneja adecuadamente las estructuras básicas de su idioma y a pesar de lo limitado de su vocabulario, es capaz de mantener una conversación fluida con los adultos sin mayor problema.

RECUADRO 13
VOCABULARIO EMPLEADO POR UNA NIÑA BILINGÜE ESPAÑOL-INGLÉS
A LA EDAD DE 14 MESES (REGISTRO DE LOS PADRES DE FAMILIA)

REGISTRO DE L.A.M.H
SEXO FEMENINO

Abril del 2000, 1 año 2 meses

Español			
pa	papá	mío	mío, quiero esto
ma	mamá	pipi	genitales
Meme	María	tapa	tapadera
Inglés			
da	dad (papá)	ba	bye (adiós)
bebi	baby (bebé)	ta	that (eso)
ha	hi (hola)	te	there (allí)
Onomatopéyicos			
gua	perro	cua	pato
mmm	vaca	guar	felino (tigre, león, gato de monte)
miu miu	comer	¡qué rico!	

Actividades para la clase

a) Observación y análisis del lenguaje verbal de niños en edad preescolar

El siguiente ejercicio de observación y análisis pretende crear interés en los docentes por conocer más sobre el proceso de adquisición de una lengua que le llame la atención:

- Identificar el idioma que le interesa observar en uso por parte de un niño; el docente debe tener el idioma por lengua materna o tener una fluidez cercana a ella (esta condición facilita el desarrollo del presente ejercicio pero no es necesaria en estudios científicos).
- Identificar un niño o niña de edad comprendida entre los 2 y los 5 años que esté en proceso de adquisición de la lengua de interés del docente.
- Observar al niño desenvolverse en su ambiente natural con personas que le son familiares o con las que se siente en confianza (interacción con su madre o parientes, jugando con otros niños, etc.) durante un período de dos horas por un lapso de cinco días, distribuibles a lo largo de una o dos semanas. Se recomienda que el docente se concentre en la observación evitando la interacción continua con el niño.
- Grabar o registrar por otro medio el uso del lenguaje verbal del niño durante el período de observación, tomando nota de situaciones relacionadas con el contexto, personas con las que interactúa, estados de ánimo o actitudes del niño y su interlocutor, etc.
- Transcribir las expresiones verbales del niño, si es necesario aclarar dudas con los padres o tutores del niño (ej. significado o pronunciación de cierta palabra).
- Analizar la información obtenida sobre el lenguaje verbal usado por el niño exclusivamente durante el período de observación; se puede tomar como base lo presentado en esta sección del libro «La adquisición de la lengua materna», ej.:
 - Repertorio de palabras empleadas.
 - Legibilidad de su expresión (¿lo entienden los demás?).
 - Características de pronunciación y asignación de significados.
 - Manejo de aspectos morfológicos y sintácticos.
 - Número de palabras por oración (promedio).
 - Formas usadas para enlazar oraciones.
 - Análisis de la conversación (si el niño toma papel activo en iniciarla, cambiar el tema, etc.).
- Comentar en grupos las conclusiones sobresalientes de cada observación.

B. El niño preescolar y su conocimiento lingüístico inconsciente

Aunque el niño a la edad de 4 ó 5 años ya es capaz de hacer negaciones, formular preguntas, darle calificativos a los seres que observa, utilizar oraciones coordinadas, etc., no puede describir de una forma consciente qué tipos de elementos y organización utiliza para hacer todo eso; simplemente sabe usarlos, no describirlos o explicarlos. Un caso similar se da con muchos otros hechos de su vida diaria tales como caminar o comer. A pesar de poder hacerlo, el niño no está en capacidad de describir conscientemente qué es el caminar, dar cuenta de los factores y hechos que permiten el movimiento o explicar en qué consiste el equilibrio. Un niño hispanohablante de seis años puede producir oralmente una oración como: «Mañana tengo que llevar unas hojas de eucalipto a la escuela», sin poder explicar por qué se escogió el artículo indefinido «unos o unas» en lugar del definido «la», ni puntualizar lo que es un verbo pese a que utilizó dos (tener, llevar); tampoco podría explicar en qué consisten los adverbios de tiempo y qué lugar ocupan dentro de la oración aunque utilizó uno de ellos (mañana), en el lugar adecuado. El niño conoce el sistema, pero no puede dar cuenta de él, tal y como tampoco pueden hacerlo muchas personas adultas.

SISTEMA DE SONIDOS DE SU LENGUA

Cuando el bebé comienza la etapa de balbuceo produce sonidos que no están vinculados a ningún significado y que no necesariamente pertenecen al idioma que se habla en casa. Curiosamente, los sonidos producidos por los niños durante esta fase parecen ser similares en todos los idiomas del mundo: /p/, /t/, /k/, /d/ o /g/; esto sumado al hecho de que todos los niños atraviesan esta etapa, aún los bebés sordos, indica que el balbuceo está genéticamente programado (Akmajian y otros, 1984: 472).

Durante la fase de las primeras palabras, el niño comienza a establecer una estrecha relación entre las sucesiones de sonidos que produce y un significado determinado; así, ciertas cadenas de sonidos empiezan a ser empleadas repetidamente para dar a entender un mismo significado. En la mayoría de idiomas, las primeras palabras usadas por los niños están formadas por una sola sílaba que, como se había mencionado, generalmente corresponde al patrón consonante+vocal; al alcanzar los 18 meses los patrones silábicos se habrán ampliado y se habrá dado rienda suelta a la creación espontánea de nuevas palabras que sólo un círculo reducido de personas podrán comprender.

Cerca de los dos años, el niño comienza a sentirse frustrado cuando nota que los extraños y aquellas personas que sólo ve eventualmente no comprenden lo que dice. La frustración va desapareciendo a medida que afina su pronunciación, amplía su repertorio de palabras y domina más aspectos de la morfología y sintaxis de su lengua. Cerca de los tres años, el niño puede ser comprendido por extraños en un 80% (Gard y otros, 1993: el habla).

A los seis años, los niños dominan la pronunciación de cada uno de los sonidos o fonemas que pertenecen a su idioma nativo; también tienen conocimientos sobre las diferencias de significado que se pueden generar en una palabra cuando se le cambia un sonido por otro. Así por ejemplo, un niño hispanohablante sabe que las palabras «boca» y «roca» no significan lo mismo, sabe pronunciar por separado los sonidos /b/ y /r/ si se le pide y tiene la noción de que algo se está pronunciando diferente cuando se dice «boca/roca».

A pesar de que un niño no está en capacidad de identificar cada uno de los sonidos que forman una palabra determinada, sabe inconscientemente cómo se pronuncia cada uno de ellos, cómo debe mover los labios o la lengua para producirlo, si el sonido debe salir a través de la boca o de la nariz, si cuando se pronuncia el sonido se sienten vibraciones al poner la mano sobre la garganta, etc.; la prueba de ello es que los usa en su vida diaria sin ningún problema y si alguien se los hace repetir en forma aislada -fuera del contexto de una palabra- lo hace a la perfección. De esta manera, un niño *chuj*, por ejemplo, no es capaz de decir que la palabra «b'e» (*camino* en español) se compone de dos sonidos: /b'/ y /e/, a pesar de que sabe pronunciarlos perfectamente tanto en el contexto de una palabra como aisladamente. El porcentaje de niños que presentan problemas de pronunciación en su lengua materna después de los seis años es bajo y cuando se presentan, apuntan hacia unos pocos sonidos dentro del repertorio existente.

Un niño también demuestra que conoce el repertorio de sonidos de su lengua cuando está expuesto a otro idioma, sea por contacto con personas de otros grupos lingüísticos o sea porque lo está aprendiendo. Aunque la detección de que alguien le está hablando un idioma diferente es casi inmediata dado que escucha muchos sonidos «raros» que desconoce, la producción de estos sonidos en un curso de aprendizaje le resulta complicada al principio puesto que nunca los ha producido. En el proceso de aprendizaje, generalmente reemplaza los sonidos desconocidos por sonidos que se le acercan en pronunciación a los de su propia lengua.

Actividades para la clase

a) Pronunciación y reconocimiento de sonidos
en forma aislada y en contexto de palabra

La actividad propuesta sirve para comprobar cuáles son los conocimientos lingüísticos intuitivos que los alumnos poseen de su lengua materna en relación al sistema de sonidos, por lo que se deberá desarrollar en su idioma y no en otro. El nombre de la actividad así como algunos aspectos de la realización de la misma puede modificarse a gusto de acuerdo con las características particulares del grupo de niños con el cual se desarrollará el ejercicio. Antes de ejecutar la actividad, se recomienda leer las preguntas de reflexión formuladas con el fin de conocer los aspectos a observar durante

Actividades para la clase

su desarrollo. Mientras se lleva a cabo el ejercicio, es conveniente anotar las respuestas dadas por los niños para luego responder con mayor facilidad las preguntas de reflexión planteadas. Una vez llevado a cabo el ejercicio y respondido las preguntas de reflexión, comentar en grupos las conclusiones.

Nombre de la actividad: el juego de los sonidos

PASO 1.

Prepare una lista de cinco sonidos que van a pronunciar los niños en forma aislada; unos tienen que pertenecer al idioma materno de ellos y otros no, éstos últimos deben provenir de otros idiomas o deben ser sonidos «raros» inventados por el docente. Ej. lengua materna el español: ssss / mmm / k' k' k' / tz' tz' tz' / ppp.

PASO 2.

Comente a los niños que van a practicar el juego de los sonidos. Dígales que usted pronunciará un sonido y ellos, después de escuchar con atención, encontrarán palabras en su idioma que contengan dicho sonido. Para lograr mejor comprensión de la mecánica del juego, déles un ejemplo de una o algunas palabras que lleven el primer sonido.

maestro: Niños, escuchen este sonido: sss. Vamos a buscar palabras que tengan ese sonido. A ver... ¿la palabra sssapo, tiene ese sonido?

niños: ¡Sí!

maestro: ¿Y la palabra cuaderno tiene el sonido sss?

niños: ¡Nooo!

maestro: ¿Qué otras palabras llevan el sonido sss?

niños: (Alzando la mano para pedir turno) Azúcar / sí / hice.

maestro: ¡Muy bien! Todas esas palabras llevan el sonido sss. Así es como practicaremos el juego.

Cuando pronuncie los sonidos en forma aislada, evite usar los nombres de las letras que representan esos sonidos, por ejemplo evite indicaciones como: «Encuentren unas palabras con la letra 'eme'»; más bien utilice: «Encuentren una palabras con el sonido mmm». No se trata de evaluar si los niños conocen los nombres de las letras del alfabeto (grafemas) sino los sonidos que ellas representan (fonemas). Por otra parte acepte la ocurrencia del

Actividades para la clase

sonido en diversas posiciones dentro de la palabra: inicial (sí), intermedia (así) o final (arroz).

Paso 3.

Inicie el juego con sonidos que pertenezcan a la lengua materna de los niños para facilitar su comprensión. Después de que hayan mencionado algunas palabras que contengan el sonido en turno, haga que repitan el sonido en forma aislada.

maestro: Ahora escuchen atentamente este otro sonido: «mmm» (lo repite varias veces). Vamos a buscar unas palabras con el sonido «mmm», ¿Quién sabe palabras con ese sonido?

niños: (En varios turnos) maíz, mamá, amigo...

maestro: ¡Excelente! Ahora repitan el sonido después de mí. Repitan: «mmm».

niños: Mmm...

PASO 4.

Para los sonidos que resulten extraños a los niños, es decir, los que pertenecen a otros idiomas y no existen en la lengua materna de los niños y los inventados, pídeles que traten de pronunciarlos después de usted.

maestro: Ahora vamos a encontrar palabras con el sonido k' (este sonido, existente en los idiomas mayas, se pronuncia elevando la parte media de la lengua hacia el velo del paladar; el aire se detiene momentáneamente por la presión generada entre la garganta y la boca y luego sale en forma explosiva. Al pronunciarlo y poner la mano sobre la garganta, no se sienten vibraciones).

A ver, escúchenlo otra vez: k' k' k' (este sonido no se puede producir de forma continua como el sonido mmm) ¿Qué palabras tenemos en español con ese sonido?

niños: (Por turnos) Yo no sé ninguna. / No hay. / k'asa (riéndose)

maestro: ¿K'asa? Será que ustedes pronuncian así de veras?

niños: (Por turnos) ¡Nooo! / Yo digo casa, no k'asa.

maestro: Es cierto, ustedes no tienen ese sonido en ninguna palabra. Bueno, pero aunque no lo sepan, taten de pronunciarlo así como lo hago yo. Escuchen otra vez atentamente: k' k' k'. A ver... traten de pronunciarlo ustedes.

niños: (Unos) k / (otros) k'.

Preguntas de reflexión:

- ✓ ¿Sabían los niños reconocer qué sonidos pertenecen a su idioma materno y cuáles no?
- ✓ ¿Les fue fácil encontrar palabras con los sonidos de la lengua materna?

Actividades para la clase

- ✓ ¿Les resultó difícil pronunciar los sonidos de su lengua materna en forma aislada?
- ✓ ¿Les resultó fácil pronunciar los sonidos raros o de otros idiomas?

Además de saber pronunciar bien los sonidos individuales de su lengua materna, los niños también conocen inconscientemente la forma como esos sonidos se pueden combinar y organizar para formar las sílabas, que son unidades sonoras. El sonido alrededor del cual se forma una sílaba es la vocal, por ello se le denomina núcleo silábico. Esto es cierto para todos los idiomas sólo que en cada idioma es diferente la forma como se distribuyen los sonidos consonánticos y vocálicos alrededor de este núcleo; por ello se da una diversidad de estructuras silábicas. En español por ejemplo, las sílabas más comunes son aquellas que se construyen combinando una consonante más una vocal (CV) como sí, no, la, ñi o pa. En los idiomas mayas en cambio, las sílabas más comunes son de la forma consonante+vocal+consonante (CVC) como en las palabras *k'iche'*: *pop* (petate), *b'aq* (hueso), *t'ot'* (caracol), etc. (palabras tomadas de Sam Colop, 1990).

¿Cómo demuestra un niño que posee este tipo de conocimiento respecto del sistema de sonidos de su propio idioma? Si, por ejemplo, un niño *q'eqchi'* escucha la palabra *b'antyoX*, sabe que esa palabra pertenece a su idioma por dos razones:

- ✓ Ninguno de los sonidos que componen la palabra le suena raro o extraño.
- ✓ Las combinaciones de sonidos que se dan en dicha palabra: [b'+a+n] y [t+y+o+x] le suenan perfectamente conocidas y posibles de suceder en su idioma materno; hasta sabe, si alguien le pregunta, que es factible tener sucesiones de sonidos idénticas en otras palabras tales como: *b'an* (remedio), *ab'an* (pero), *tyox* (Dios) y *raltaxtyox* (ahijado).

Por el contrario, si el mismo niño *q'eqchi'* escucha una palabra como «*zdrastvuitie*» (palabra en idioma ruso que significa ¡Hola!), inmediatamente se percatará que dicha palabra tiene los siguientes sonidos raros (no existen en *q'eqchi'*):

- ✓ zzz, un sonido similar al zumbido que producen las abejas y que es pronunciado cuando la punta de la lengua toca el abultamiento que está detrás de los dientes, el aire sale por la boca con presión produciendo una fricción y al poner la mano sobre la garganta se siente que se producen vibraciones.
- ✓ ddd (como el sonido de dado en español).

Por otra parte, de inmediato el niño sabrá que en el *q'eqchi'* ninguna palabra puede comenzar con el sonido zzz y que en su idioma no ocurren combinaciones de sonidos

Actividades para la clase

tales como [z+d+r]. Este tipo de identificaciones las puede hacer cualquier niño del mundo respecto de su lengua materna, es decir, reconocer si un sonido pertenece o no a su idioma y reconocer cuáles son las posibles formas de organizar dichos sonidos para formar sílabas.

b) Combinación de sonidos

Seguir las mismas indicaciones del ejercicio anterior:

- ✓ Ejecutar la actividad en la lengua materna de los alumnos.
- ✓ Posibilidad de cambiar nombre de la actividad y algunos aspectos de la realización de la misma según características del grupo de niños.
- ✓ Leer las preguntas de reflexión formuladas antes de ejecutar la actividad para predecir lo que se debe observar durante su desarrollo.
- ✓ Anotar las respuestas dadas por los niños mientras se lleva a cabo el ejercicio.
- ✓ Responder las preguntas de reflexión una vez llevada a cabo la actividad.
- ✓ Comentar en grupos las conclusiones.

Nombre del juego: Palabras raras y conocidas

PASO 1.

Prepare una lista de palabras para pronunciar a los niños. Estas palabras deberán incluir combinaciones de sonidos posibles y no posibles en el idioma materno de ellos. Ej. lista de palabras, lengua materna el español:

dba (dos en ruso)

ch'umiil (estrella en *kaqchikel*)

spring (primavera en inglés)

mlagunt (palabra inventada)

carro

clavelito

clave

flotante

Actividades para la clase

PASO 2.

Pronuncie la primera palabra de la lista. Pida a los niños que después de escuchar la palabra atentamente, y sin importar si conocen o no el significado de dicha palabra, le digan si es una palabra de su idioma materno o no.

maestro: Escuchen niños, «*dba*». A ver, otra vez escuchen «*dba*». ¿Es la palabra «*dba*» una palabra del español?

niños: ¡No!

PASO 3.

Asegúrese que los niños reconocen si cada sonido de la palabra pronunciada pertenece o no al español, tal y como se hiciera en el juego anterior.

maestro: Es cierto. La palabra «*dba*» no es del español. ¿Será que el sonido *ddd* sí es del español?

niños: ¡Sí!

maestro: Ah, vaya. ¿Qué palabras tenemos con ese sonido en español?

niños: (Por turnos) *diente*, *verdad*, *dónde*

maestro: ¿Será que el sonido *bbb* pertenece al español?

niños: ¡Sí! (continúe el juego buscando palabras que tengan los sonidos *bbb* y *aaa*).

PASO 4.

Cuando los niños opinen que la palabra pronunciada por usted sí pertenece al español, haga que busquen otras palabras que contengan las sílabas que la componen.

maestro: Ahora escuchen esta otra palabra: «*clave*». ¿Esta palabra es del español?

niños: ¡Sí!

maestro: Muy bien, sí existe. Busquemos palabras con el sonido «*cla*».

niños: *Clase*, *ancla*, *claro*...

maestro: Bien. Ahora encontremos palabras con el sonido «*ve*»...

Preguntas de reflexión:

- ✓ ¿Reconocieron los niños cuáles palabras pertenecen a su idioma y cuáles no?
- ✓ ¿Se les facilitó encontrar palabras con las sílabas de las palabras conocidas?
- ✓ ¿Se les facilitó reconocer cuáles sonidos de las palabras extrañas existen en su idioma?

En el desarrollo del ejercicio anterior, es posible que los alumnos no estén en posibilidad de explicar por qué algunas palabras como «*dba*» o «*spr̄ng*» no pertenecen al español a pesar que la mayoría de los sonidos individuales que las componen sí pertenecen a este idioma; probablemente sólo podrán opinar que esas palabras suenan raras. Pero a través de una identificación tan aparentemente simple, se esconde todo un conocimiento inconsciente, no sólo de los sonidos pertenecientes a su idioma, sino de la forma como se combinan dichos sonidos. Los niños saben, sin poder expresarlo, que nadie en español haría una combinación de sonidos como [d+b+a] sin meter un sonido vocálico intermedio (a, e, i, o, u) para formar combinaciones como da, de, di, do, du o ba, be, bi, bo, bu.

En conclusión, inconscientemente, el niño conoce el inventario de sonidos de su lengua materna -qué sonidos pertenecen y no pertenecen-, la forma como esos sonidos se pronuncian individualmente y en el contexto de palabras y la manera como esos sonidos pueden combinarse.

SIGNIFICADO Y USO DE UN GRAN NÚMERO DE PALABRAS

Los niños además de conocer cómo está conformado el sistema de sonidos de su idioma materno, saben intuitivamente que ciertas secuencias de sonidos están estrechamente vinculadas a un significado o a una idea que los demás hablantes de su lengua también comparten. Así, por ejemplo, cuando un niño hispanohablante escucha o pronuncia la secuencia de sonidos [a+g+u+a] sabe que se está haciendo referencia a un líquido que corre por los ríos, que sale del chorro de su casa o de la pila comunal y que cae de las nubes en forma de lluvia. A los demás hablantes del idioma español también se les viene a la mente un significado parecido cuando escuchan o producen la misma palabra; es un significado ligado a una secuencia determinada de sonidos en un idioma específico. En *kaqchikel*, esta misma cadena de sonidos carecería de significado.

Así como el niño no es capaz de explicar cómo se pronuncia un sonido particular de su lengua materna, tampoco es capaz de definir con exactitud lo que significa una palabra, aunque su conocimiento lingüístico le permita usarla con el significado acertado. El niño puede usar la palabra «agua» utilizando el significado correcto pero no estar en posibilidad de definirla.

En el proceso de adquisición de su lengua materna, el niño va construyendo sus propios significados para las palabras y expresiones que crea o escucha y éstos pueden diferir del significado que normalmente le asignan los adultos. Por ejemplo, en el Recuadro No. 12 (presentado en páginas anteriores), se aprecia el término «coj» usado por el infante para nombrar cualquier instrumento con el que se escribe o pinta (lápiz, marcador, crayón o lapicero); aunque en el idioma español no exista la palabra «coj» o una palabra que reúna el significado de los elementos en mención, el niño demuestra con su creación que ha categorizado características comunes y que está en proceso de desarrollar la semántica de su idioma. A los cuatro años de edad aproximadamente, en una fase de adquisición del español, el «porque» o el «¿por qué?» tan usado por los niños no significa lo mismo que para un adulto; cuando éste usa o escucha

estas dos palabras, expresa o percibe una relación de causa y efecto. Gili Gaya en su libro **Estudios del lenguaje infantil** (1972) ofrece un ejemplo:

papá: Viene un caballo.
niño: ¿Y por qué un caballo?

El papá asume que lo que su hijo quiso decir fue: ¿qué te hace pensar que eso es un caballo?, cuando en realidad, de pronto lo que el niño quiso decir fue:

- ✓ ¿Dónde está el caballo?
- ✓ ¿Qué caballo es éste?
- ✓ ¿Cuándo pasará el caballo?

Así, para un niño de esta edad, la expresión «por qué» puede servir para todo; puede constituirse en «una forma interrogativa general e indiferenciada, que no pregunta precisamente la causa» (Gili Gaya: 18); sólo más adelante el significado se irá acercando, de acuerdo con la experiencia lingüística del niño, al patrón del habla adulta. En lingüística es muy difícil llegar a establecer lo que realmente quiere significar un menor de 4 años con sus palabras y expresiones pues resulta casi imposible obtener una descripción; normalmente se cuenta con la interpretación de los adultos por contexto.

Cuando los niños escuchan una palabra en un idioma diferente al propio, pueden perfectamente percatarse que la palabra utilizada no es de su idioma por tres posibles razones:

- ✓ Reconocen que alguno o algunos de los sonidos que la componen no pertenecen al sistema de sonidos de su idioma.
- ✓ Reconocen que alguna o algunas de las combinaciones de sonidos que se dan en la palabra no son posibles de ocurrir en su idioma.
- ✓ No hay un significado que se ajuste a dicha cadena de sonidos.

Actividades para la clase

a) Significado de las palabras

La siguiente actividad permite comprobar cómo es que los niños utilizan sus conocimientos sobre el significado de las palabras y su relación con las cadenas de sonidos que escuchan o pronuncian. Las condiciones para el desarrollo de esta actividad son las mismas que las de la actividad anterior.

Actividades para la clase

NOMBRE DEL JUEGO: ¿QUÉ SIGNIFICAN ESTAS PALABRAS?

PASO 1.

Redacte un pequeño cuento o diálogo en la lengua materna de los educandos (ver ejemplo en el Recuadro 14); asegúrese de incluir en el texto los siguientes tipos de palabras:

- ✓ Palabras que son familiares a los niños (ejemplo para el español: tienda, tomates, comprar, acordarse). La mayor parte del texto debe estar compuesta por este tipo de palabras.
- ✓ Palabras que pertenecen a la lengua materna de los niños, pero de las cuales ellos muy posiblemente desconocen su significado, ejemplo: *traña* (red grande para pescar sardinas).
- ✓ Palabras inventadas que den la impresión de pertenecer a la lengua materna de los niños pero que no están asociadas a ningún significado (ejemplo: *sacapla*). Para que parezca que dichas palabras pertenecen al idioma de los educandos, deben poseer dos características:
 - 📎 cada uno de sus sonidos debe existir en su idioma,
 - 📎 las agrupaciones de sonidos en dichas palabras deben ser posibles en su idioma.
- ✓ Palabras que provengan de un idioma diferente a la lengua materna de los niños con sonidos o combinaciones de sonidos imposibles de ocurrir en esa lengua, ejemplo: «*spaciba*» (*gracias* en ruso). Si no conoce palabras de otros idiomas puede inventar una(s) con sonidos o combinaciones de sonidos que resulten extraños a los niños (ejemplo: *Tzutzuskiing*).

RECUADRO 14

TEXTO DE TRABAJO PARA COMPROBAR COMO LOS NIÑOS RECONOCEN EL USO DE LAS PALABRAS EN SU IDIOMA Y SU SIGNIFICADO

IDIOMA MATERNO DE LOS EDUCANDOS: ESPAÑOL. UN ENCUENTRO EN LA TIENDA

Una vez se encontraron en la tienda dos vecinos y se pusieron a platicar:

Hola, don Augusto, ¿anda de compras?

Sí, doña Aurora, entré a comprar unos tomates, unas zanahorias y una mi *sacapla*.

¿Una *sacapla*? ¡Cómo no me acordé! Yo también necesito una. ¿Dónde encuentro las *sacaplas*?

Ahí en la caja que está cerca de la *traña*.

Vaya. *Spaciba* don Augusto. Muy fina.

No tenga pena doña Aurora. *Tzutzuskiing* mañana en la mañana.

Así fue como Doña Aurora recordó lo que necesitaba gracias al encuentro con don Augusto.

Actividades para la clase

PASO 2.

Lea el texto a los niños para que lo escuchen atentamente; seguramente se van a reír o poner cara de extrañeza; es el primer indicio de que reconocen algo anormal en la historia.

Desde ese momento están utilizando sus conocimientos lingüísticos inconscientes no sólo sobre el sistema de sonidos de su lengua materna sino también sobre los significados de las palabras de su idioma.

PASO 3.

Seleccione del texto algunas palabras que resulten familiares a los niños (tienda, tomate, comprar, acordarse).

Pregúnteles cuál es el significado de cada una de ellas (ej. ¿Qué es una tienda?); luego pregúnteles si cada palabra pertenece o no su idioma (ej. La palabra «tienda» ¿es del español o no?).

PASO 4.

Realice un ejercicio similar al llevado a cabo en el paso 3 con los demás tipos de palabras incluidas en el texto, en el orden como aparecen listados en el paso 1 (de significado desconocido, inventadas, de otros idiomas).

Para cada palabra, pregunte a los niños:

- si saben lo que significa; si responden que no, pida que se imaginen lo que puede significar o a lo que pueden hacer referencia;
- si cada una de esas palabras pertenece o no a su idioma; si dicen que no, pregunte por qué consideran que no pertenece.

PASO 5.

Pida a los alumnos que sugieran palabras conocidas por ellos que sirvan para reemplazar las que suenan «raras» en el texto. Modifique la historia empleando las sugerencias más acertadas; ver ejemplo en el Recuadro 15.

Actividades para la clase

RECUADRO 15

EJEMPLO DE SOLUCIÓN PARA LA ACTIVIDAD SOBRE SIGNIFICACIÓN Y USO DE LAS PALABRAS.

UN ENCUENTRO EN LA TIENDA

Una vez se encontraron en la tienda dos vecinos y se pusieron a platicar:

- Hola, don Augusto, ¿anda de compras?

- Sí, doña Aurora, entré a comprar unos tomates, unas zanahorias y una mi linterna.

- ¿Una linterna? ¡Cómo no me acordé! Yo también necesito una. ¿Dónde encuentro las linternas?

- Ahí en la caja que está cerca de la mesa.

- Vaya. Gracias don Augusto. Muy fino.

- No tenga pena doña Aurora. Nos vemos mañana en la mañana.

Así fue como Doña Aurora recordó lo que necesitaba gracias al encuentro con don Augusto.

Preguntas de reflexión

- ✓ ¿Se les facilitó a los niños reconocer qué palabras pertenecían y no pertenecían a su idioma?
- ✓ ¿Se les dificultó definir las palabras que les eran familiares?
- ✓ ¿Clasificaron las palabras para las cuales desconocían el significado como extrañas a su idioma?
- ✓ ¿Se les facilitó encontrar palabras que reemplazaran a las palabras «raras» del texto?

Saber una lengua intuitivamente implica, entre otros aspectos, saber qué sonidos o cadenas de sonidos van con qué significados. Los niños desde pequeños usan múltiples claves para deducir el significado de las palabras que les parecen desconocidas en su idioma como por ejemplo:

- ✓ sus experiencias previas,
- ✓ el contexto del texto (posición y categoría gramatical de la palabra, palabras que rodean a la palabra desconocida, tema, estructura del texto),
- ✓ el contexto situacional (quiénes participan, situaciones y actitudes expresadas o interpretadas, variante dialectal empleada, etc.).

Es por ello que para los educandos no debió resultar difícil explicar, aunque fuese a grandes rasgos, el significado de las palabras que les eran familiares. Por otra parte, un niño también sabe que hay muchas palabras para las cuales no conocen su significado y está abierto a incursionar en este campo y a aprender más usando las mismas claves mencionadas anteriormente.

CONSTRUCCIÓN DE PALABRAS, FRASES Y ORACIONES

¿Puede un niño usar solamente palabras sueltas (cadenas de sonidos + significados) en su idioma para mantener una conversación? No, ciertamente, nadie habla con palabras aisladas. Si bien es cierto que el niño atraviesa por una fase de desarrollo idiomático en la que una sola palabra puede llevar la carga significativa de una oración completa, esta es una etapa transitoria y relativamente corta que se da aproximadamente después de cumplido el primer año de vida; el infante pronto avanza al uso de dos, tres y luego más palabras estableciendo relaciones gramaticales cada vez más complejas. En español, a través de la combinación «mami pacha» un niño expresa inicialmente dos tipos de relaciones gramaticales: el sujeto (mami) y el objeto directo (pacha), una expresión que se puede tornar en algo como «mami eo pacha» en la que se hace explícito el verbo. En cualquier idioma del mundo, es precisamente durante esta etapa de producción de varias palabras, que el infante comienza a diferenciar las oraciones que expresan negación, de las que expresan orden o duda (Akmajian y otros, 1984: 473).

Durante el período inicial de adquisición de su lengua, el niño tiende a utilizar una especie de lenguaje telegráfico cargado del tipo de palabras que llevan la mayor carga significativa (palabras de contenido) tales como sustantivos, verbos, adjetivos o adverbios; en este lenguaje excluye, por lo general, palabras funcionales como artículos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones, las cuales se incorporan progresivamente a su repertorio; así, un niño de dos años al decir «apatos sucios ahí» expresa «Los zapatos sucios están ahí». A los cuatro años, los niños que hablan el español como lengua materna tienen enteramente consolidadas preposiciones como: a, con, de, en, para y por (Gili Gaya, 1972: 62); algunos otros ejemplos de desarrollo sintáctico del español aparecen en el Cuadro 6.

Edad	Ejemplo	Descripción
3 años	nené caído	El participio pasivo es usado sólo sin verbo auxiliar «ha».
4 años	una paloma, un nido, huevitos	Enumeración de elementos sin usar conjunciones como «y».

Cuadro 6. Ejemplos de expresiones que revelan el desarrollo sintáctico inicial en la adquisición del español como lengua materna (extractados de Gili Gaya, 1972: 24 y 50).

Aún en la etapa de conexión de pocas palabras, el niño las organiza de acuerdo con el orden establecido para su idioma y eso revela su conocimiento intuitivo del sistema morfosintáctico de la lengua que adquiere; así, en el ejemplo del Cuadro 6. «Una paloma, un nido, huevitos», las palabras siguen las reglas de ordenamiento sintáctico para las frases nominales (frases que llevan un sustantivo como núcleo) del idioma español:

- ✓ A un sustantivo le puede anteceder un artículo.
- ✓ El artículo debe concordar en género y número con el sustantivo que acompaña.

A los tres o cuatro años un niño hablante del español puede decir «Aquí este hombre pega caballo un palo» (Gili Gaya, 1972: 41 y 62), con un perfecto ordenamiento de las palabras a pesar de que faltan las preposiciones «a» y «con» para poder expresar «Aquí, este hombre le pega al caballo con un palo».

El combinar palabras requiere que el infante no sólo sepa colocarlas en un orden permisible dentro de su idioma sino también que sepa la forma que debe darles en el contexto de frases y oraciones. En el caso de «Una paloma, un nido, huevitos», el niño logró una perfecta concordancia entre el artículo y el sustantivo colocándoles a cada uno la forma debida para expresar el género femenino y el número singular (una paloma) o el género masculino y el número singular (un nido). A la edad de cuatro años, todos los niños cuya lengua materna es el español, «saben con seguridad el género y número de los sustantivos que conocen con raras faltas de concordancia», por lo tanto, también dominan casi a cabalidad el género y número de los artículos, adjetivos y pronombres que conciertan con los sustantivos que usan (Gili Gaya, 1972: 36 y 50). Con ello, los niños demuestran un profundo conocimiento del sistema morfológico de su lengua antes de llegar a la escuela; el niño sabe cómo jugar con la composición interna de las palabras y la pone al servicio de su fantasía y diversas intenciones; conoce, por ejemplo, el significado de las palabras «perro» y «morder» y con ellas genera múltiples posibilidades:

- ✓ Mama, ¡la perra está mordiendo a uno de sus perritos! (*describiendo*)
- ✓ Mirá, éste es un superperro. Umm, morderé al perrote feo que nos atacó. ¿Recuerdas que ayer nos mordió? ¡Guau guau! (*jugando*)

El niño sabe que a una palabra puede quitarle o añadirle partes para modificar su significado y por ello, puede construir palabras como perra, perritos, superperro y perrote. En este contexto, sabe que al decir «perritos» se está refiriendo a varios perros pequeños aunque no le sea posible explicar la composición exacta de esta palabra o el significado de los morfemas que la componen:

- ✓ La palabra «perritos» está compuesta de varios morfemas, cada uno con un significado específico: el morfema perr- lleva el significado base «mamífero doméstico de la familia de los cánidos»; a este morfema se unen todos los demás.

- ✓ El morfema -it añade una cualidad al perro: el ser pequeño (morfema para indicar diminutivo).
- ✓ El morfema -o le añade otra cualidad: el ser un perro macho (morfema de género).
- ✓ El morfema -s añade otra pieza de significado: el ser varios perros (morfema de número).

En la etapa de desarrollo idiomático en la cual los niños comienzan a utilizar más de dos palabras para expresarse, empiezan a incorporar poco a poco a sus expresiones diversos morfemas de su idioma con mayor exactitud, aquellos que marcan relaciones entre palabras (ej. de número, tiempo verbal, persona, género), aquellos que le sirven para formar palabras novedosas (ej. diminutivos, aumentativos) o los que le permiten distinguir entre tipos de palabras (ej. los que forman sustantivos, adjetivos, verbos).

El orden como el niño adquiere los morfemas varía de idioma a idioma (Fromkim and Rodman, 1988: 375); por ejemplo, Gili Gaya (1972: 36) menciona que los niños de lengua española aprenden más pronto la diferencia de género y número que los niños de habla francesa. Esto se da porque las formas del artículo se pueden pronunciar con claridad de la misma manera siempre: el, la, los, las y porque oralmente se percibe con claridad que el plural se forma agregando la terminación «-s» o «-es» a la base de las palabras.

En conclusión, antes de ingresar a la escuela el niño no sólo conoce inconscientemente el sistema de sonidos de su idioma y el significado de las palabras y expresiones, sino también la forma como las palabras se construyen y se relacionan entre sí para formar frases y oraciones. Siendo que este conocimiento es intuitivo, el niño no puede identificar los morfemas que componen las palabras ni puede explicar el ordenamiento que le da a dichos morfemas.

Actividades para la clase

a) Manejo morfológico y sintáctico

La siguiente actividad debe realizarse siguiendo las instrucciones iniciales de las actividades anteriores.

Actividades para la clase

Nombre del juego: La historia del carpintero atontado

PASO 1.

Redacte un cuento o diálogo en el idioma materno de los alumnos sobre una temática de interés para ellos (ver ejemplo en el Recuadro 16). Incluya oraciones con las siguientes características:

- ✓ Oraciones en las cuales las palabras estén perfectamente organizadas (orden normal); este tipo de oraciones debe prevalecer.
- ✓ Oraciones que a pesar de tener sus palabras perfectamente ordenadas, presentan un uso caótico de algunos morfemas.
- ✓ Oraciones que tienen fallas tanto en el orden de las palabras que las componen, como en el uso de algunos morfemas.

Para facilitar la legibilidad del texto, la longitud de las oraciones deberá estar de acuerdo con la edad de los alumnos; así, el número máximo de palabras por oración debe coincidir con su edad más uno: si los niños tienen 7 años, el número máximo de palabras por oración debe ser de 8.

RECUADRO 16

TEXTO DE DETECCIÓN DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO QUE POSEEN LOS NIÑOS EN RELACIÓN AL SISTEMA MORFOSINTÁCTICO DE SU LENGUA

EL NUEVO COLUMPIO DE MIS AMIGAS (EDAD: 10 AÑOS)

Patricia y Beba tienen un nuevo columpio. Su papá lo mandó a hacer donde un amigo carpintero. Ellas están felices muy pues desde hace tiempo querían tener uno.

El columpio viene todo desarmado mamáita, dijo Patricia.

Es cierto. ¿Cómo lo vamos a armar?, preguntaron Beba.

Su mamá dijo: ¡Ay mis muchachitas, eso es facilísimo! Vayan a conseguir una bien larga cuerda. Con la cuerda vamos a unir toditos los pedazos de la columpio.

Actividades para la clase

Las niñas fueron corriendo a la cuerda traer.

¡Aquí hay una cuerda! mamá, gritaron entusiasmadas las dos.

Mientras seguía, las niñas y su mamá comenzaron a armar el columpio y lo colgaron de una viga del corredor.

¡Qué lindo se ve nuestro columpio en el corredorcito!, exclamaron las niñas.

Ahora Beba todas las tardes y Patricia montan el columpio. Me gustaría tener un amigo carpintero como mis amigas. Yo también quiero un columpio de madera.

PASO 2.

Invente una razón jocosa para explicar a los educandos por qué muchas de las palabras del texto a escuchar están desordenadas o mal construidas. Ejemplo: un carpintero iba caminando por el sendero que conducía a una escuela para relatar una de sus historias favoritas a los niños.

El carpintero iba tan distraído pensando en la actividad que tropezó con una piedra y al caer se golpeó la cabeza. Se durmió un rato y cuando despertó, todos los niños de la escuela estaban frente a él; entonces comenzó a relatarles la historia todo atontado pero emocionado; se había golpeado tan fuerte que ya no pudo contarla bien.

Después de explicarles la razón jocosa, comente a los educandos que primero escucharán atentamente el texto y luego entre todos lo arreglarán.

PASO 3.

Lea a los niños la historia completa y al finalizar pregúnteles si el golpe en verdad afectó al carpintero y por qué. Luego, lea el texto oración por oración para que los educandos identifiquen las palabras mal construidas o mal ubicadas; pídale que sugieran posibles formas de arreglarlas.

PASO 4.

Con las sugerencias más adecuadas, adecue el texto y léalo de nuevo; pregunte a los alumnos si ahora sí suena bien y por qué.

Actividades para la clase

Preguntas de reflexión:

- ✓ ¿Les resultó fácil a los niños identificar las palabras que no estaban bien ubicadas en el contexto de las oraciones?
- ✓ ¿Pudieron ellos reconocer las palabras que estaban mal construidas?
- ✓ ¿Les resultó fácil reubicar y arreglar todas estas palabras?
- ✓ ¿Podrían los niños explicar el por qué de los errores en el texto?

C. El conocimiento lingüístico intuitivo del niño: un punto de partida para el docente

Tal y como se analizó al principio del libro, el lenguaje comprende no sólo la lengua o idioma de los niños sino también muchas otras posibilidades expresivas que se basan en gestos, movimientos corporales, figuras, imágenes, etc. En la escuela, el área de lenguaje o idioma usualmente enfatiza el desarrollo del lenguaje verbal debido a que éste es el medio de expresión de mayor énfasis en la vida cotidiana de los alumnos. Sin embargo, puesto que todas las formas expresivas están relacionadas entre sí por el hecho de formar parte de un mismo sistema, es necesario no desvincular el desarrollo del lenguaje verbal del desarrollo de los otros tipos de lenguaje. Cuando con los niños se prepara una obra de teatro o una representación corta, por ejemplo, tanto el maestro como los niños establecen un vínculo entre la expresión oral y la expresión corporal. Los gestos y movimientos que acompañan los parlamentos de la obra o representación requieren de una atención especial por parte del niño, pues ellos, al igual que sus palabras, también expresan significados. En forma similar, una actividad en la que los niños redactan un texto y luego hacen un dibujo o unas figuras en plastilina relacionadas con él -o viceversa-, permite la vinculación y el desarrollo de diversas formas de expresión.

Respecto del lenguaje verbal, equivocadamente algunos docentes asumen que los niños que llegan a la escuela, aparte de saber hablar, no saben nada más sobre su lengua materna. Sin embargo, ya se ha analizado que ellos intuitivamente tienen una amplia gama de conocimientos respecto del funcionamiento y uso de su lengua y que esos conocimientos se ven reflejados en la fluidez de su habla. Por lo tanto, una de las tareas del maestro en el área de idioma será la de concienciar a los niños sobre esos conocimientos; inducirlos a reflexionar y sacar conclusiones sobre los hechos que ocurren con su lengua. En este sentido, el idioma materno se convierte en objeto de estudio para ellos.

Se mencionó con anterioridad que el proceso de adquisición de la lengua materna se da más aceleradamente durante los primeros seis años para continuar lentamente a lo largo de toda la vida. Si bien es cierto que a los cinco o seis años el niño ha completado una buena parte de ese desarrollo lingüístico, aún hay muchos aspectos estructurales y sociales que no domina en relación al uso de su idioma. Por lo tanto, otra de las tareas del docente en el área de idioma es la de darle continuidad al proceso de desarrollo lingüístico de los niños.

EL NIÑO ESTUDIA SU IDIOMA EN LA ESCUELA

Una de las funciones de la escuela es brindar oportunidades al niño para descubrir y explicar los principios que rigen los fenómenos de la naturaleza; analizar el por qué de las clasificaciones que existen y el por qué de las relaciones que se establecen entre los distintos seres del universo. Así, el niño comienza a dar explicaciones conscientes sobre hechos o fenómenos que antes parecían tan cotidianos como caminar, comer o hablar. Para explicar el hecho de caminar, el niño se percató de las partes de su cuerpo que se ven involucradas en el caminar, de los músculos y de las articulaciones que entran en acción y de la forma como entran en funcionamiento interdependiente algunos sistemas de su cuerpo para poder generar el movimiento. De igual manera, el niño comienza a explorar su idioma con su atención puesta en ello, a descubrir los elementos que le hacen posible expresarse y entender a los demás, a descubrir nuevos posibles usos o darle nuevas formas, a establecer generalizaciones y excepciones relacionadas con su estructura. Su idioma se convierte en un objeto de estudio como otros hechos relacionados consigo mismo y el universo.

Puesto que el niño antes de ingresar a la escuela ya conoce en forma intuitiva el funcionamiento de la gramática de su idioma; el maestro debe partir de ese conocimiento para que descubra por sí mismo y con sus compañeros cuáles son las regularidades e irregularidades que se presentan en el funcionamiento y la organización de las unidades lingüísticas de su idioma. El proceso de concienciación del niño respecto de la gramática de su lengua se debe dar en forma gradual de acuerdo con su edad, capacidad de abstracción y conocimientos previos (Jung y López, 1988: 173). Al contrario de lo que se practica en la enseñanza tradicional de la gramática, el fin último no debe ser que el niño memorice y recite las reglas sino que las descubra por sí mismo con la guía del maestro. Al tener conciencia de la gramática, el niño puede convertirse en un mejor editor de su expresión hablada y escrita (Jung y López, 1988: 169) a la vez que puede ejercitar su pensamiento lógico (ver el dibujo 7).

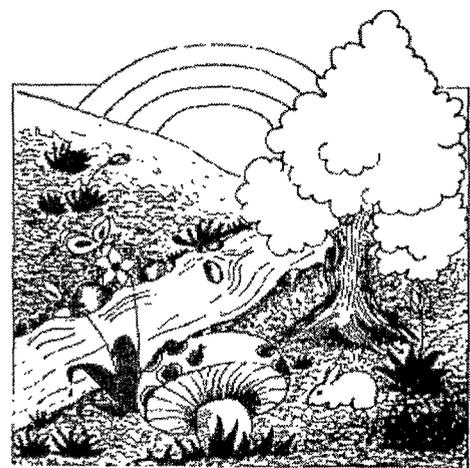
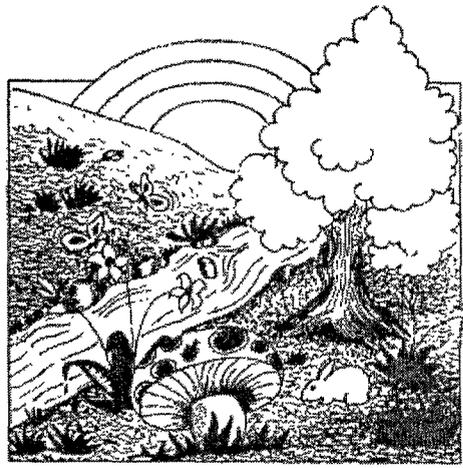
LA ESCUELA DA CONTINUIDAD AL DESARROLLO LINGÜÍSTICO DEL NIÑO

Pese a que a los 6 años el niño ha llegado a conocer y manejar un amplio repertorio de vocabulario, una gran variedad de estructuras gramaticales y toda una serie de reglas sociales, «ha alcanzado sólo un nivel rudimentario en el uso de su idioma materna» (von Gleich, 1989: 95). A partir de esta edad, el proceso de desarrollo idiomático continúa constante en todos los niveles (fonológico, semántico, morfológico, sintáctico, de producción de discursos, de aspectos pragmáticos) y sólo entre los 11 y los 13 años de edad el niño alcanza un dominio primario de



Encuentra las diferencias entre estas palabras; luego dibuja en los recuadros lo que dice cada una.

- casa casas
- perro perros
- radio radios
- estrella estrellas
- hoja hojas
- manzana manzanas



Ejercicio de gramática para niños hispanohablantes de ocho años.

Dibujo 7. Ejercicio de gramática para niños hispanohablantes de 8 años.

su idioma materno (Oksaar, 1986, citado por von Gleich, 1989). La adquisición de algunos aspectos sintácticos, morfológicos o de vocabulario probablemente nunca termina; continúa a lo largo de la vida.

Entre los 6 y los 13 años, la escuela juega un papel fundamental en el afianzamiento y desarrollo de la lengua del niño; amplía los conocimientos y experiencias lingüísticas desarrolladas por el educando durante sus primeros años y le brinda nuevas herramientas para que sea capaz de comunicarse con fluidez y coherencia, oralmente y por escrito, utilizando las más diversas estructuras discursivas, en los más variados contextos sociales. Los niños que no asisten a la escuela también continúan su desarrollo lingüístico, sólo que de una forma limitada. Se sabe que es en la escuela donde el niño obtiene dominio sobre los diferentes tipos de entonación de su idioma (Gili Gaya, 1972: 16-17) y donde su vocabulario se expande en las más diversas áreas del saber humano; por ende, una persona que no ha tenido contacto con el ambiente escolar tendrá limitaciones en estos aspectos de desarrollo de su lengua; investigaciones han determinado, por ejemplo, «que las personas con poca instrucción tienen dominio sobre un número muy reducido de conjunciones» (Gili Gaya, 1972: 16).

Puesto que el desarrollo lingüístico no es parejo en todos los niños, los educandos pueden presentar entre sí leves o enormes diferencias de desarrollo en su lengua materna; «no es excepcional que un niño de seis años hable con mayor riqueza y soltura que uno de ocho, y que se encuentren niños de seis años con menos recursos verbales que sus hermanitos de cuatro» (Gili Gaya, 1972: 11). Para un maestro es importante saber en qué etapa de desarrollo idiomático se encuentran los niños que tiene a su cargo, de manera que su planificación curricular y sus materiales didácticos estén en concordancia con aquello que el niño maneja (von Gleich, 1989: 96). De igual manera, el maestro debe informarse de las formas gramaticales que el niño aún no ha adquirido antes de ingresar a la escuela o sobre las cuales aún no tiene suficiente dominio. Si el docente sabe, por ejemplo, que sus niños hispanohablantes no han desarrollado las formas pasivas de su idioma, como «El caballo fue robado por aquel señor», incluirá este nuevo patrón sintáctico en su planificación y desarrollará actividades en las que el niño lo utilice con fines de expresión y comunicación.

Según opina Luis Enrique López (1987), «un programa educativo debe desarrollar habilidades, destrezas y estrategias que mejoren las capacidades de comprensión y expresión del niño»; es decir, debe enfocarse en mejorar su comprensión auditiva, su expresión oral y llevarlo a un manejo eficiente de técnicas y procedimientos para leer comprensivamente y escribir con fluidez. Además, en la escuela se debe tener en cuenta que las necesidades comunicativas del educando cambian a medida que éste amplía sus relaciones sociales y que varían los círculos en los que se desenvuelve. Antes de ingresar a la escuela, las experiencias sociales del niño se reducen primordialmente al contexto familiar y de su vecindario, en donde utiliza un estilo coloquial e informal para expresarse. La escuela, partiendo de estas experiencias del niño, le proporciona apoyo para que descubra por sí mismo nuevas formas de expresión en contextos más amplios de acuerdo con sus necesidades comunicativas, ej. desenvolverse en la ciudad, apoyar las reuniones comunitarias, entrar en contacto con autoridades de diversa jerarquía, etc.

En ocasiones no se da continuidad al proceso de desarrollo de la lengua materna del niño en el contexto escolar. En Guatemala, por ejemplo, muchos de los niños indígenas mayas y garífunas se ven enfrentados a un sistema lingüístico que conocen poco o que desconocen totalmente cuando llegan a la escuela: el idioma español. El desarrollo formal de su lengua materna se ve truncado y su desarrollo intelectual, social y psicológico se ve afectado negativamente. No hay que olvidar que el niño ha venido ejercitando su capacidad del lenguaje primordialmente a través de su lengua materna, que el niño se expresa, crea y piensa en ese idioma y que desde sus primeros años éste ha sido su principal vehículo de socialización, descubrimiento e interpretación del mundo. Por lo anterior, los conocimientos que el niño tiene sobre su lengua materna y las experiencias que se han generado a través de ella deben constituirse en el punto de partida para cualquier planificación escolar en cualquier área o asignatura. En el área de lenguaje o idioma, particularmente, en el proceso de iniciación a la lecto-escritura, el niño debe descubrir que la escritura sirve para representar lo que habla y que la palabra escrita al igual que la hablada le transmite significados. ¿Cómo puede entonces un niño maya o garífuna comprender en qué consiste la escritura y la lectura si los símbolos que está aprendiendo no tienen nada que ver con su habla, si no le transmiten ningún significado? Por otra parte, cómo puede llegar a entender el niño que los sonidos individuales de su lengua (fonemas) se pueden representar a través de letras si esos símbolos que está aprendiendo guardan poca relación con el sistema fonológico que él conoce y domina? En una situación como ésta, el niño tiene más probabilidades de fracaso que de éxito escolar por una deficiencia de su escuela y no suya.

En los medios donde no sea posible utilizar la lengua materna del niño como instrumento básico de enseñanza, el niño debe pasar por un proceso planificado de aprendizaje de una segunda lengua, el cual normalmente se inicia con una familiarización auditiva y comprensiva de la misma. Sólo así el educando estará preparado para iniciar el proceso de lecto-escritura o expansión de diversas áreas del saber utilizando el segundo idioma.

En conclusión, el idioma materno del niño es su instrumento primario de expresión, socialización y desarrollo del pensamiento antes de ingresar a la escuela; por lo tanto, es el mejor y más efectivo medio de enseñanza ya que «garantiza automáticamente la expresividad y la comprensión» (von Gleich, 1989: 84). La escuela debe aprovechar desde un inicio el conocimiento lingüístico que el alumno trae consigo y que ha desarrollado desde bebé intuitivamente en todas las áreas de comprensión y expresión en su idioma (sistema de sonidos, construcción de palabras, frases, oraciones, discursos, uso según el contexto y la intención, etc.). Los docentes en todas las áreas o asignaturas, pero especialmente en idioma, deben estar conscientes del proceso de desarrollo lingüístico que ha venido atravesando el niño desde pequeño y comprender que a pesar de que al ingreso en la escuela todos los alumnos llegan con un uso básico de la gramática de su idioma, también pueden mostrar entre sí grandes diferencias de desarrollo. Los textos que se le presentan al niño deben estar de acuerdo con su edad psicológica y con su estado de desarrollo lingüístico; deben ir creciendo, con él, en complejidad, extensión y grado de legibilidad y deben ir diversificándose para incorporar una gran variedad de géneros, estilos y posibilidades de expresión e interacción con otros lenguajes; a esto se refiere el construir nuevas experiencias con su idioma.

Cuando en el contexto escolar los educandos se ven forzadamente bombardeados por un sistema lingüístico que desconocen -como los niños monolingües mayas en relación al idioma español- y con el cual se sienten vulnerables y en desventaja, el fracaso escolar es inminente y debe ser tomado como un fracaso institucional y no de los estudiantes. Si bien es cierto que existen medios de inmersión para el aprendizaje de un segundo idioma en el que los niños se sumergen en un desarrollo académico y social en otro idioma la mayor parte del tiempo, también es cierto que estos programas son planificados de tal manera que el aprendizaje resulta divertido, gradual e interesante para los alumnos. En un contexto como el guatemalteco en el que coexisten diversas culturas y grupos lingüísticos, es innegable la utilidad del idioma español, especialmente en la escuela; sin embargo, su enseñanza debe ser guiada pedagógicamente tomando en cuenta diversos factores:

- ✓ Hay niños que ingresan a la escuela completamente monolingües en idioma maya, garífuna o xinca y que tienen un desconocimiento total del idioma español. Pero, también hay educandos que, a pesar de ser monolingües, pueden haber desarrollado cierto grado de conocimiento del español como segunda lengua, desde un conocimiento básico hasta uno avanzado. Por tanto, el instrumento principal de enseñanza será la lengua materna del niño y el español deberá ser tratado como un segundo idioma; su enseñanza variará en enfoque y nivel de dificultad según el grado de conocimiento que el niño tenga de este idioma: desde nulo hasta avanzado.
- ✓ Hay niños mayas, garífunas o xincas que tienen por lengua materna el español y que pueden o no ser bilingües de nacimiento. Si son bilingües de nacimiento, han desarrollado otra lengua materna que generalmente corresponde al idioma de su comunidad: un idioma maya, el garífuna o el xinca. En estos casos, el tratamiento del idioma español será como lengua materna y deberá ser enfocado como tal junto con la otra lengua materna de los niños: el idioma maya, el garífuna o el xinca.

Si los educandos no son bilingües de nacimiento, el español debe ser desarrollado como lengua materna en la escuela y se debe pensar en la posibilidad de incluir en el pensum académico el idioma de la comunidad como segunda lengua: el idioma maya, el garífuna o el xinca.

- ✓ La situación de bilingüismo o monolingüismo en el aula generalmente no es homogénea sino dispareja pues los niños llegan con diferentes niveles de monolingüismo y bilingüismo. La escuela debe tomar en cuenta estas diferencias sin excluir y dejar en desventaja a nadie; si lo hace, estará atentando contra los derechos particulares de cada niño.

La voz humana y el habla

Es indudable la reacción de alegría que surge en los padres de un bebé cuando éste empieza a producir sus primeros sonidos, cuando comienza a demostrar que está poniendo a prueba el sistema de producción de la voz con el que nació equipado. Pero, ¿cómo es que un bebé, un niño o un adulto producen su voz? La mayoría de la gente habla y se comunica a diario mediante el lenguaje verbal sin realmente ponerse a pensar cómo es que fisiológicamente ocurre esta maravilla y cómo procesos psicológicos, químicos, neurológicos, socioculturales y de otro tipo juegan un papel integral en su consecución. El docente emplea su voz a diario como instrumento de expresión e interacción con sus alumnos, compañeros y padres de familia y rara vez se detiene a pensar en la mejor forma de lograr un cuidado y uso eficiente de dicha herramienta. En las escuelas difícilmente se ofrece orientación a docentes y padres de familia sobre los problemas de producción de la voz o sobre deficiencias en la comunicación oral. Esto, en parte, se debe al desconocimiento generalizado de estas temáticas.

La lingüística cuenta con dos campos importantes para explicar el proceso de producción de la voz y los sonidos humanos: la fonética y la fonología. En estas ramas, el punto de interés consiste en explicar el proceso de producción y percepción física de la voz humana así como describir la forma como se pronuncian aisladamente la gran gama de sonidos que forman parte de este lenguaje. También se ocupan de descubrir los sonidos particulares a cada lengua y los comunes a todos los idiomas del mundo, los patrones posibles de combinación y cómo en las diferentes lenguas la entonación, la acentuación, la velocidad, el volumen de voz y otras características físicas se convierten en rasgos importantes del habla y la comunicación a nivel de palabras, frases, oraciones o discursos.

A. La producción de la voz

El término «voz humana» también puede denominarse expresión sonora o vocal. Vista desde el punto de vista físico, la voz es una cadena compleja de sonidos cuya materia prima es el aire que ingresa por las fosas nasales o la boca al organismo o aquel que se expulsa desde los pulmones y que adquiere características especiales al pasar por o expandirse hacia diversas cavidades del cuerpo humano como la garganta (cavidad laríngea), la boca (cavidad bucal) o la nariz (cavidad nasal). El sonido producido se traslada y logra un mayor alcance gracias a la estructura corporal que actúa como amplificador (ej. cavidades y conductos internos). De esta manera, en la producción de la voz humana entran en juego tres estructuras fisiológicas importantes, los aparatos:

- respiratorio
- fonador
- resonador

El aparato respiratorio provee el aire que es la materia prima con la que se realizan los sonidos; el aparato fonador imprime a cada sonido un sello particular y el resonador los amplifica. El empleo adecuado y pulido de estos tres aparatos es especialmente crucial en la práctica del canto profesional en el que se alcanza una calidad de voz suprema. Otras actividades que requieren de un manejo adecuado de la voz incluyen la declamación profesional, la oratoria y la actuación. Sin embargo, hay personas que también emplean la voz como una herramienta diaria de trabajo y que, por ende, deberían recibir una orientación especial sobre su adecuado cuidado y utilización: los docentes, los locutores, los ejecutivos, los políticos, los vendedores, los operadores de teléfono, etc. Para estas personas, cuidar su voz resulta una inversión necesaria ya que es un elemento crucial en el desempeño de su trabajo. Así, el entrenamiento debería incluir entre otros aspectos: manejo de la respiración, control vocal, claridad, dicción, postura corporal, impacto de la voz en los demás, imagen personal al hablar, etc.

B. El aparato de fonación

Aunque muchas estructuras del cuerpo humano intervienen en el proceso de producción de la voz, hay un conjunto de órganos que son determinantes en este proceso; a este conjunto se le denomina aparato de fonación o aparato fonador. En lingüística, este aparato es el objeto de estudio de una rama especializada de la fonética: la fonética articulatoria.

El aparato fonador se comporta como cualquier otra fuente de sonido; si se fuese a comparar con los instrumentos musicales, podría decirse que es la combinación de un instrumento de viento y uno de cuerda. Una corriente de aire es la materia prima para la producción del habla y, al mismo tiempo, la vibración de las cuerdas vocales, que funcionan como las cuerdas de una guitarra, define características trascendentales en los sonidos que se producen.

El aparato fonador es un producto de la evolución humana. Entre otros, el habla se hizo posible gracias al desarrollo cada vez más especializado de un aparato para producirla y otro para percibirla. Quienes estudian el origen del lenguaje desde el punto de vista evolutivo, sugieren que para los primates no humanos era imposible desarrollar el habla porque «sus tractos vocales estaban anatómicamente incapacitados para producir un amplio repertorio de sonidos articulados» (Fromkin y Rodman, 1988). Quizás, el aparato fonador se desarrolló en el hombre «a expensas de otras facultades como el sentido del olfato» (Ingvar y otros, 1975: 86); lo cierto es que su presencia y funcionalidad se ha constituido en un elemento clave para su supervivencia.

Basta con hacerse consciente de los movimientos que se realizan en la producción de cada sonido del habla y fijarse cómo éstos se encadenan unos con otros, para darse cuenta de cuán especializado, eficiente y sincronizado es el sistema de producción de la voz humana. El contacto o acercamiento de diversos órganos es extraordinariamente rápido; el habla sale como una corriente de aire semi-continua en la que se mezclan un conjunto finito de sonidos. En cuestión de millonésimas de segundo, se establece un complicado intercambio de señales

eléctricas entre el cerebro, el sistema nervioso y los músculos, cartílagos y demás estructuras del aparato fonador.

El estudio anatómico del aparato de fonación ayuda a entender qué órganos entran en juego para la producción de cada sonido (configuración articuladora/punto de articulación), en dónde se origina la corriente de aire necesaria para su producción, cómo y por dónde se mueve dicha corriente de aire (flujo del aire/modo de articulación) y si en la producción de los sonidos entran en vibración o no las cuerdas vocales. Así, anatómicamente, el estudio del aparato fonador se facilita si se divide en varias secciones dependiendo de la cavidad en la que están ubicados los órganos de producción de la voz; estas secciones se estudian en detalle a continuación.

CAVIDADES ABAJO DE LA LARINGE

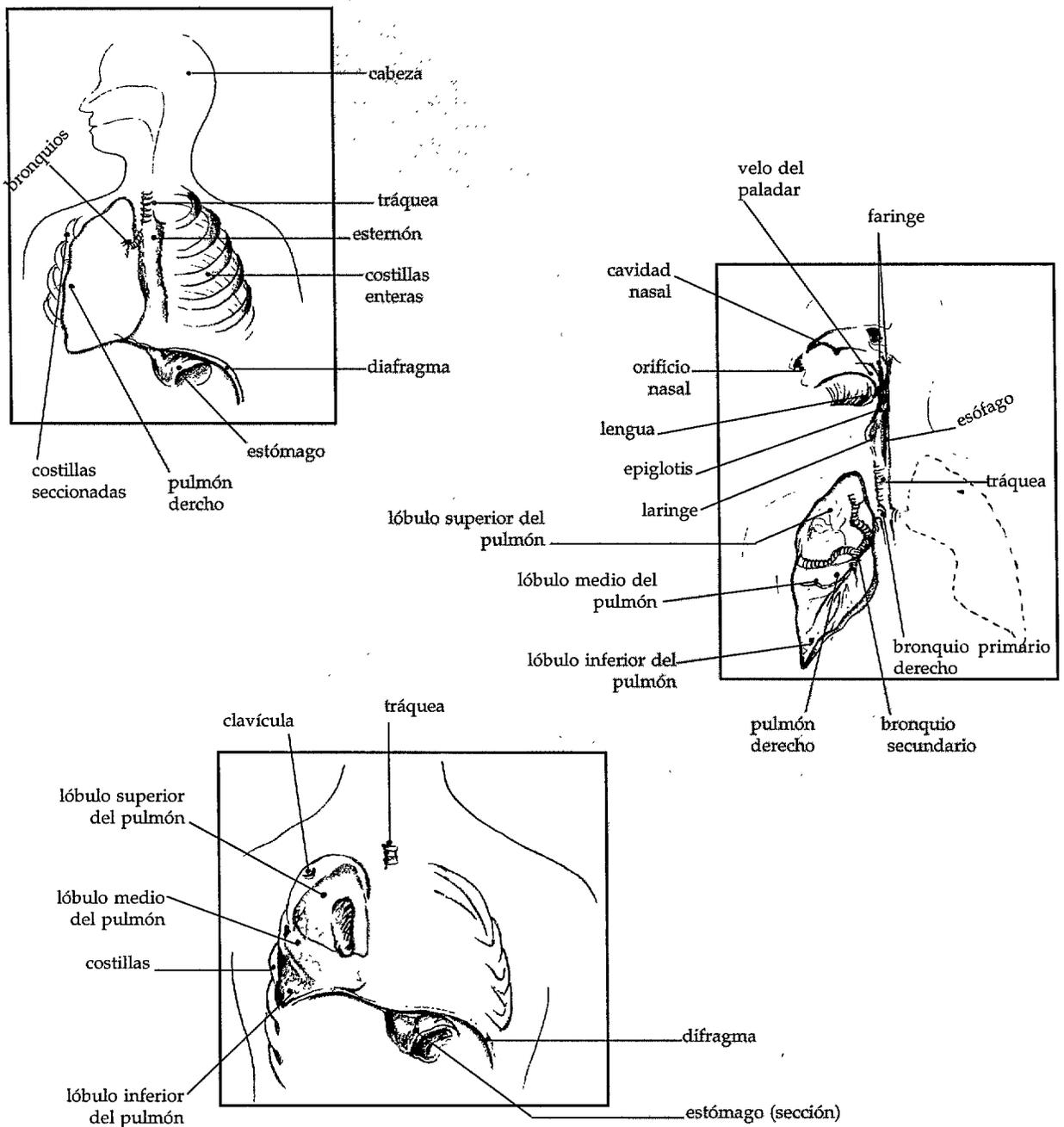
Estas cavidades, también llamadas infraglóticas, incluyen varias estructuras (ver Dibujo 8):

- Los pulmones
- Los bronquios
- La tráquea
- El diafragma

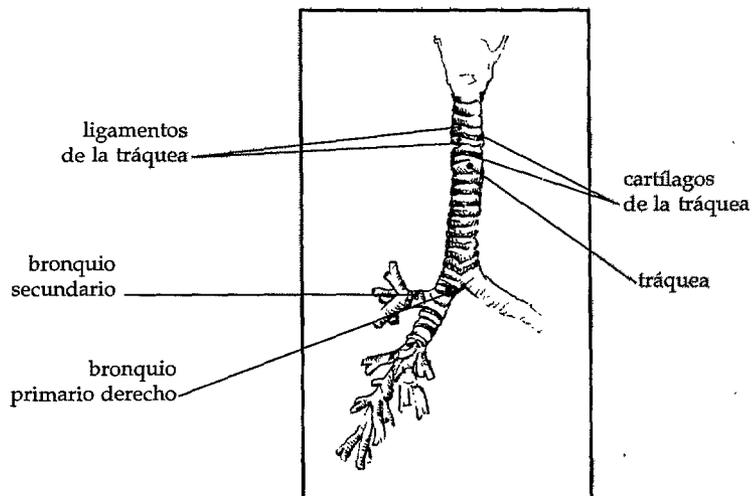
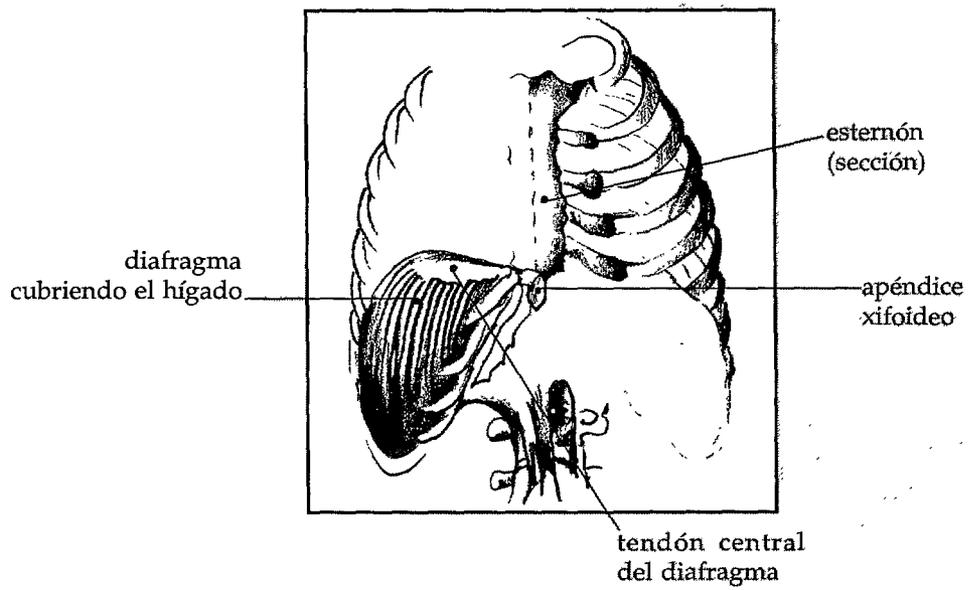
La contracción y expansión del diafragma y otros músculos del tórax y el adecuado funcionamiento de las demás estructuras listadas es lo que hace posible la respiración y por ende, que haya materia prima para la fonación (el aire). A pesar de que estos órganos entran en juego en dos procesos diferentes (respiración y fonación), a nivel neurológico el centro de ambos procesos se halla diferenciado: los músculos del diafragma y el tórax «están regulados por células motoras cerebrales y espinales que, a su vez, dependen del centro respiratorio situado en la médula espinal, en la base del cerebro» (Ingvar y otros, 1975: 83). Por otra parte, las últimas evidencias científicas indican que en la mayoría de las personas el centro del lenguaje (articulado y otros) se halla en el hemisferio izquierdo del cerebro.

El diafragma es un músculo ancho y delgado que separa el pecho del abdomen; está pegado a tres estructuras: el esternón, la región lumbar de la columna vertebral y las costillas de abajo (Enc. Encarta, 1997; Dicc. Larousse, 1991) y es atravesado por varias estructuras importantes como el esófago y la arteria aorta. Un momento adecuado para darnos cuenta de la posición del diafragma se da cuando se tiene hipo, pues éste se produce por la contracción involuntaria del diafragma sintiéndose un pequeño salto y endurecimiento entre el pecho y el estómago.

En el proceso de respiración, cuando se inspira (el aire va del exterior hacia los pulmones), el diafragma se contrae y baja su posición y la caja torácica y los pulmones se expanden; cuando se expulsa el aire, el diafragma sube y se relaja y la caja torácica baja de nuevo. Es precisamente



Dibujo 8 (a). El aparato fonador y estructuras adyacentes.



Dibujo 8 (b). El aparato fonador y estructuras adyacentes.

con este aire que se expulsa de los pulmones que se producen la mayor parte de los sonidos de los idiomas del mundo; a estos sonidos se les denomina pulmónico-egresivos, pulmónicos porque la corriente de aire se origina en los pulmones y egresivos porque se producen cuando se expulsa aire. Todos los sonidos del español y la mayor parte de los de los idiomas mayas son de este tipo; algunos detalles sobre su producción, con ejemplos, se explica en las siguientes secciones.

Hay sonidos que no se producen con el aire que se expulsa de los pulmones, sino con aire que ingresa a la boca o que se halla alojado en ella, o con aire que sale por una presión generada en alguna parte del trayecto entre la laringe y la cavidad bucal; a estos sonidos se les denomina no pulmónicos y se dividen en tres tipos: eyectivos, implosivos y *clicks* (ver el Cuadro 7 y el Recuadro 17). Como mencionan Fromkin y Rodman (1988), «los sonidos eyectivos se dan en muchos idiomas nativos americanos, africanos y caucásicos; los implosivos también ocurren en las lenguas nativas americanas y a través de África, India y Pakistán; los clicks se presentan en las lenguas sureñas Bantú tales como el xhosa y el zulú». En los idiomas mayas de Guatemala, particularmente, se dan sonidos no pulmónicos implosivos y eyectivos, algunos de ellos ejemplificados en el Cuadro 8.

En la producción de los sonidos implosivos y eyectivos, al mismo tiempo que ciertos órganos de la cavidad bucal entran en contacto o se acercan, se genera una presión en la laringe y faringe por el cierre de las cuerdas vocales; sin embargo, en los sonidos implosivos el aire se succiona mientras que en los eyectivos el aire se expulsa a presión. Una explicación detallada sobre los mecanismos que entran en juego para la producción de los sonidos no pulmónicos se encuentra en el Recuadro 17.

	Clicks		Implosivos sonoros	Eyectivos	
ò	Bilabial	ɿ	Bilabial	' como en:	
ì	Dental	à	Dental/alveolar	p'	Bilabial
!	Post(alveolar)	è	Palatal	t'	Dental/alveolar
È	Palato-alveolar	ù	Velar	k'	Velar
ì	Alveolo-lateral	Û	Uvular	s'	Alveolar fricativa

Cuadro 7. Sonidos no pulmónicos (consonánticos); representación según el Alfabeto Fonético Internacional, AFI (International Phonetic Association, 2000).

	Sonido AFI	Letra ALMG	Ejemplo
Implosivos	ɓ	b'	b'e (camino en <i>chuj</i>)
Eyectivos	c'	ch'	jooch' (atol en <i>K'iche' achi</i>)
		k'	k' ak' (nuevo en <i>poqomchi'</i>)
	q'	q'	q'tij (día en <i>mam</i>)
		t'	t' xut'laq (sentado en <i>poqomab'</i>)

Cuadro 8. Algunos sonidos no pulmonicos de los idiomas mayas de Guatemala; representación según el Alfabeto Fonético Internacional (AFI); notación ortográfica (letra) según el Alfabeto Unificado de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG).

RECUADRO 17
CORRIENTES DE AIRE EN LA PRODUCCIÓN DE SONIDOS HUMANOS

MECANISMOS PARA EL PASO DE AIRE

(Universitat de Lleida, 1996, traducción al español de Luz Helena Hernández)

«Todos los sonidos del habla se producen por el movimiento de una corriente de aire. Los órganos que provocan o inician el movimiento de la corriente de aire en el tracto vocal se denominan «iniciadores». Hay tres iniciadores posibles:

- los pulmones
- las cuerdas vocales (glotis)
- la lengua

Una corriente de aire iniciada por los pulmones se denomina corriente pulmonica.

Una corriente de aire iniciada por la glotis recibe el nombre de corriente glotalizada.

Una corriente de aire iniciada por la lengua es denominada corriente velar.

Tanto las corrientes glotalizadas egresivas [el aire sale a presión] como las ingresivas [el aire entra por succión] son empleadas en la producción de sonidos del habla.

Los sonidos del habla producidos con una corriente glotalizada egresiva se llaman «eyectivos».

Los sonidos del habla producidos con una corriente glotalizada ingresiva se llaman «implosivos».

La corriente velar egresiva hace que se produzca un gesto del habla conocido como «la escupida».

La corriente velar ingresiva produce sonidos del habla llamados *clicks*.

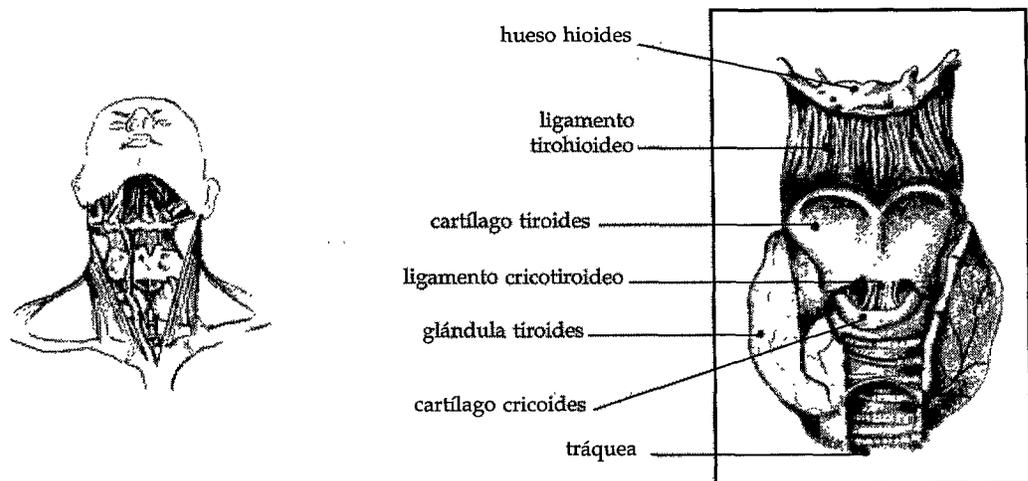
Ciertos *clicks* se constituyen en gestos del habla universalizados: el *click* dental (*tit tit*), «el beso» o el *click* lateral usado para hacer que se mueva un caballo.

CAVIDAD LARÍNGEA

En la laringe, garganta o manzana de Adán existen varias estructuras que contribuyen a la producción de la voz:

- Las cuerdas vocales verdaderas y falsas (ligamentos, bandas, franjas o pliegues vocales).
- Cartílagos: 1 tiroideo o tiroides (formador de la manzana de Adán), 1 cricoides, 2 aritenoides, 1 epiglotis (existen también 2 cartílagos cuneiformes y dos corniculados que son pequeños y también se denominan tubérculos).
- La glotis.

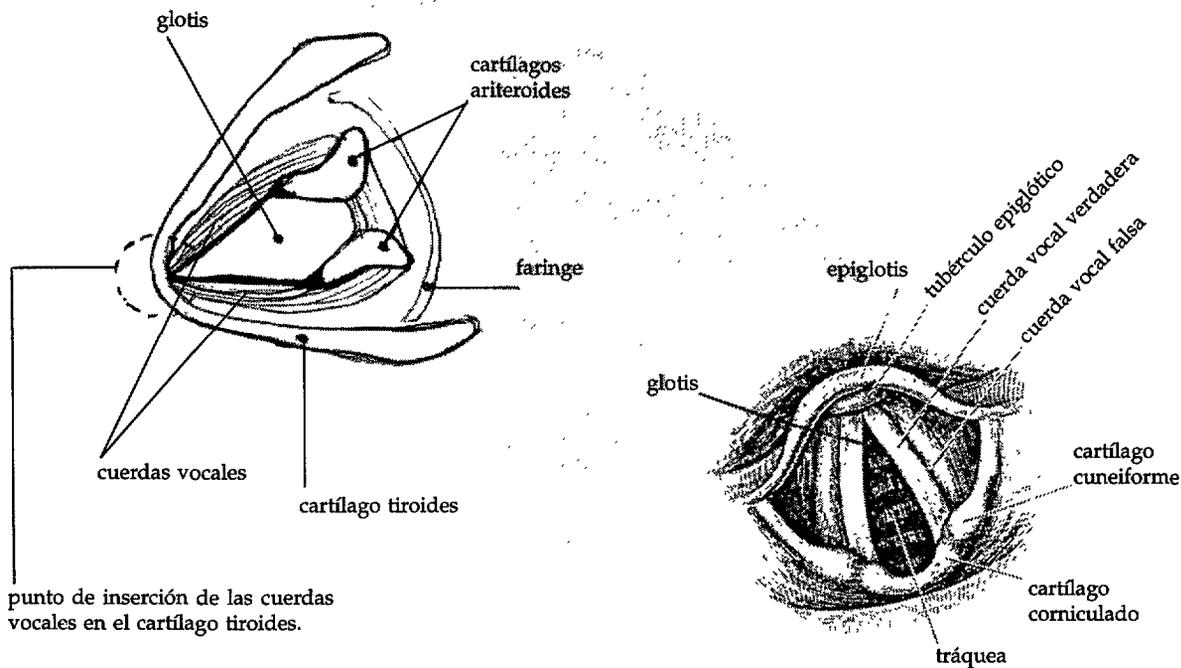
La laringe es una caja que se halla localizada a nivel del cuello (ver el Dibujo 9); se comunica por arriba con la faringe y por abajo con la tráquea. En los hombres, su posición es más notoria a partir de la pubertad pues sobresale como una protuberancia en la garganta por la conjunción de las dos placas del cartílago tiroideo; comúnmente se le denomina «nuez» o «manzana de Adán». Los cartílagos que componen la laringe están conectados unos con otros por membranas y ligamentos: el cartílago tiroideo es el más grande y está unido por arriba al hueso hioides y por abajo al cartílago cricoides; el hueso hioides es considerado parte de la laringe por algunos profesionales. El cartílago cricoides parece un anillo en su parte delantera pero se alarga bastante en su parte posterior formando una pared alta; su base redondeada se conecta con la tráquea. El par de cartílagos aritenoides descansan a lado y lado sobre la pared posterior del cricoides (parte de atrás de la laringe).



Dibujo 9. Localización de la laringe en el cuerpo humano, vista frontal.

La laringe aloja un par de cuerdas vocales falsas y un par de verdaderas (ver Dibujo 10). Las cuerdas falsas son membranas mucosas gruesas que se hallan arriba de las verdaderas (Sternberg, 1996) y no tienen participación directa en la producción de los sonidos. Las cuerdas verdaderas, en cambio, con apenas 8 a 11 milímetros de longitud, son el órgano más importante de la laringe y uno de los más críticos en la producción de la voz. Estas dos bandas elásticas de color blanco van unidas en su parte anterior al ángulo del cartílago tiroideo; en su parte posterior, cada una va pegada a uno de los cartílagos aritenoides, los cuales rotan para modificar su tensión y separación. Los ligamentos elásticos y músculos adyacentes a los cartílagos de la laringe son los que dan movilidad a las cuerdas vocales pues modifican la posición y forma de los cartílagos, ej. el ligamento crico-tiroideo o el músculo tiro-aritenoso que ayudan a realizar movimientos como mandar hacia adelante el cartílago tiroideo, rotar los aritenoides, levantar el arco del cricoides, etc. (Gray, 1986: «Splanchnology»).

Al espacio u hoyo triangular o romboide que delimitan las cuerdas vocales según su posición y grado de apertura, se le denomina glotis (ver el Dibujo 10). A medida que los cartílagos aritenoides se acercan, las cuerdas vocales se cierran hasta encontrarse; cuando no queda espacio abierto entre ellas porque están pegadas, se dice que las cuerdas -y por tanto la glotis- están cerradas.



Dibujo 10. Corte de la laringe para observar la posición y configuración de las cuerdas vocales abiertas y estructuras adyacentes, vista de arriba hacia abajo y de adelante hacia atrás.

Mientras se está en silencio, las cuerdas vocales permanecen abiertas y relajadas; mientras se habla, ellas se abren y se cierran imponiendo un obstáculo para el aire que sale de los pulmones. Cuando el aire pasa y las cuerdas están cerradas, las hace vibrar como las cuerdas de una guitarra y así es como se producen los sonidos vibrantes o sonoros; este tipo de sonidos se pueden detectar poniéndose la palma de la mano sobre la garganta y sintiendo las vibraciones mientras se pronuncia el sonido en forma aislada, es decir fuera del contexto de una sílaba o palabra; algunos sonidos vibrantes del español son /g/ como en gato y /a/ como en aro, y en los idiomas mayas /ii/ como en *ijk'* (luna en *tz'utuujil*) y /m/ como en *mitij* (trabajador en *kaqchikel*). Cuando, por el contrario, las cuerdas vocales están abiertas o semiabiertas, el aire pasa libre o más libremente produciéndose sonidos no vibrantes o sordos. En la producción de estos últimos sonidos no se sienten vibraciones al ponerse la palma de la mano sobre la garganta. En el español, algunos sonidos no vibrantes incluyen /x/ como en jabón y /s/ como en azúcar; en los idiomas mayas incluyen /k/ como en *saniĸ* (hormiga en *kaqchikel*) y /l/ como en *njilaał* (todo en *tz'utuujil*). La distinción entre sonidos sonoros y sordos es válida en todos los idiomas del mundo. Es interesante notar además que cuando se está cuchicheando o susurrando, todos los sonidos se vuelven sordos.

El papel de las cuerdas vocales no es solamente importante para la diferenciación entre sonidos sordos y sonoros. Éstas también funcionan como punto de producción de los sonidos glotales, los cuales se realizan mediante un cerramiento súbito de las cuerdas en una sola vibración; puesto que no hay posibilidad para que las cuerdas sigan vibrando, se dice que es un sonido sordo. En español no existen los sonidos glotales pero sí en los idiomas mayas; en la escritura de estos idiomas el sonido glotal se representa con una letra llamada saltillo ('), ej. *ka'* (dos en *itzaj*). Como se observa en el Cuadro 9, en lingüística el sonido glotal se representa como un signo de cierre de interrogación sin puntito abajo /ʔ/; esta es una notación del Alfabeto Fonético Internacional⁽¹⁾.

Por otro lado, las cuerdas vocales tienen otro papel importante: su grosor y longitud, su grado de estiramiento y apertura y la rapidez de sus vibraciones, contribuyen a definir características importantes en la voz y el habla de las personas: el timbre, el tono, la duración, la intensidad, etc.

El aparato fonador es un sistema en el que cada parte cumple una función diferente e importante. Así, los sonidos producidos por el accionar de las cuerdas vocales son sólo una materia prima en el proceso de producción de la voz pues éstos son modificados en las cavidades de la boca (cavidad bucal) y la nariz (cavidad nasal) y son amplificados por las cajas de resonancia que están en el área superior e inferior a la laringe. En el contexto de la laringe, los cartílagos, las cuerdas vocales, la glotis y la epiglotis también cumplen papeles específicos; los primeros han sido ya explicados; el papel de la epiglotis se tratará a continuación.

La epiglotis, un cartílago elástico delgado y redondeado en su parte superior, parece jugar un papel importante cuando se mezclan el hablar y el comer. Este cartílago está pegado al ángulo interior del tiroides justo arriba de la unión de las cuerdas vocales. Por quedar mirando hacia arriba, puede funcionar como una tapadera que contribuye a cerrar la entrada de la laringe

Punto de articulación	Categoría del sonido	AFI, Ej. sonido	Uso del sonido en contexto	
			español	idiomas mayas
Las cuerdas vocales se cierran súbitamente produciendo una sola vibración.	glotal	☞	no existe	<i>lo'</i> (aquel en <i>itzaj</i>)
Los labios superior e inferior se cierran o aproximan.	bilabial	p	par	<i>pixp</i> (tomate en <i>poqomchi'</i>)
Los dientes incisivos superiores se acercan o pegan al labio inferior.	labio-dental	f	favor	<i>ulew</i> (tierra en <i>kaqchikel</i> ; variante de pronunciación sólo en posición final de palabra)
La punta de la lengua se pega a la parte posterior de los dientes incisivos superiores.	linguo-dental o dental	t	todo	<i>ti'</i> (boca en <i>akateko</i>)
La punta de la lengua se mete entre los dientes superiores e inferiores.	interdental o dental	⊖	zapatos, canción (pronunciado como «z» española; no se da en Latinoamérica).	no existe
La punta de la lengua se pega al puente alveolar.	linguo-alveolar o alveolar	n	anona	<i>nam</i> (mariposa en <i>popti'</i>)
La punta de la lengua se pega o aproxima al punto donde se encuentran el puente alveolar y el paladar duro.	postalveolar, alveo-palatal o palato-alveolar	●	shuco, paxte (en el español de Guatemala y Argentina)	<i>pix</i> (tomate en <i>k'iche'</i>)
La punta de la lengua se encurva hacia atrás (a veces hasta tocar el paladar duro), su parte posterior se aproxima al puente alveolar.	retroflejo	r◌	no existe	no existe
El frente o la parte media de la lengua se acerca al paladar duro.	linguo-palatal o palatal	c	choza	<i>ach</i> (usted en <i>q'anjob'al</i>)
La parte media de la lengua se aproxima al velo del paladar.	linguo-velar o velar.	k	coco, kilo, que	<i>kar</i> (verdura en <i>ch'orti'</i>)
La parte posterior de la lengua se acerca o se pega a la úvula.	uvular o postvelar	q	no existe	<i>ixqel</i> (esposa en <i>ixil</i>)
La faringe se comprime.	faríngeo	☑	no existe	no existe

Cuadro 9. Puntos de articulación posibles en los idiomas del mundo: lugares en los que ciertas estructuras anatómicas juegan un papel activo en la pronunciación de sonidos. Representación según el Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

mientras se come para prevenir que los alimentos sólidos o líquidos ingresen a ella y sigan así su curso por el esófago (ver Dibujo 8 en páginas anteriores). Al tragar, los cartílagos aritenoides se aproximan y la epiglotis desciende porque la tráquea se moviliza hacia arriba; este movimiento puede sentirse al presionar con uno o dos dedos la parte media del cuello (donde se siente el cartílago tiroideo) mientras se pasa saliva. Si la comida logra pasar «por el camino equivocado», o sea por la laringe, el cuerpo humano responde automáticamente tosiendo para expulsarla. Si el alimento no es expulsado, la persona puede ahogarse puesto que el paso de aire queda bloqueado. De esta situación surge el consejo de las madres a sus hijos de no hablar mientras comen; sin embargo, la hora de la comida es un evento social en muchas culturas e implica conversación para hacerlo ameno, es suficiente entonces con prevenir a los niños del riesgo de atorarse y aconsejarlos de hablar sólo cuando hayan pasado el bocado de comida. Más adelante, se presenta uno de los procedimientos de emergencia para casos de atoramiento así como una actividad sobre este tema (maniobra de Heimlich).

La función de la epiglotis como «tapadera» de la laringe ha sido cuestionada médicamente pues las personas a quienes se les ha extirpado parecen no tener problemas con el paso adecuado de bebidas y comidas de la faringe al esófago. En este caso, no se le conoce a la epiglotis ninguna otra función relevante en el organismo aunque es posible que tenga alguna influencia en la producción de ciertos sonidos.

CAVIDADES ARRIBA DE LA LARINGE

Estas cavidades también llamadas supraglóticas, se pueden clasificar en:

- Cavidad bucal u oral
 - Lengua
 - Dientes incisivos superiores e inferiores
 - Velo del paladar (paladar blando)
 - Labios superior e inferior
 - Puente alveolar
 - Paladar duro (óseo)
 - Úvula (campanilla)
- Cavidad nasal
 - fosas nasales (orificios o vestíbulos nasales)
 - pasaje nasal (cornetes superior, medio e inferior)

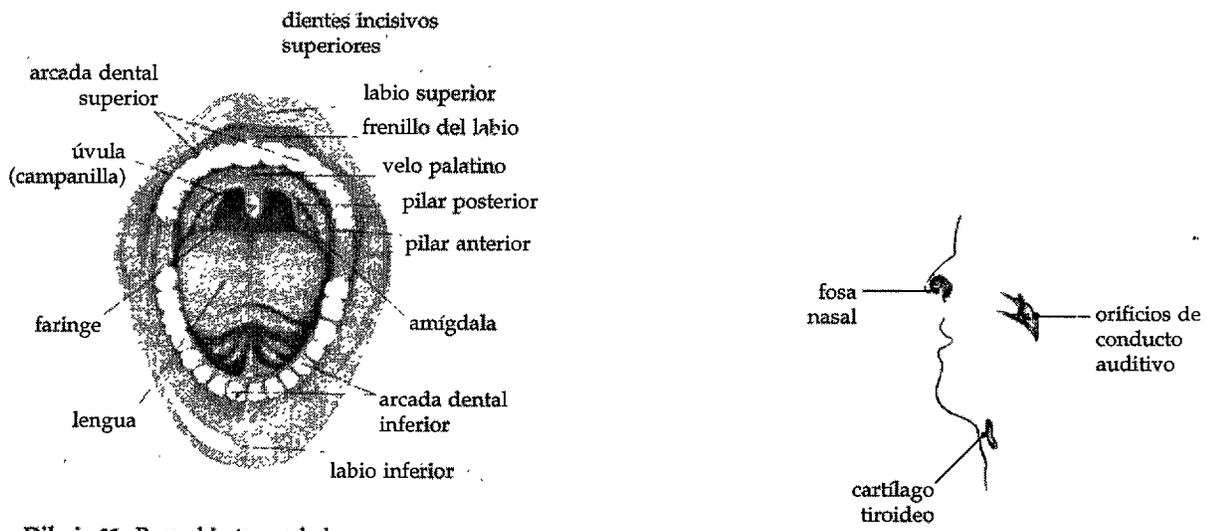
Las cavidades bucal y nasal sirven como cajas de resonancia y como espacios que ayudan a imprimir un sello particular a cada sonido proveniente de la laringe pues, dependiendo de qué órganos entran en contacto o aproximación cuando el sonido sale por la cavidad bucal o nasal, éste adquiere características especiales. En lingüística, a la caracterización de las estructuras anatómicas que juegan un papel activo en la producción del sonido determinando un lugar o punto específico de ejecución se denomina punto de articulación. También, a la caracterización

de la forma como sale el aire a través de cualquiera de estas dos cavidades, con o sin obstáculos por la apertura o cerramiento de ciertos órganos, se le denomina modo de articulación. El punto y el modo de articulación, junto con el aspecto de vibración o no vibración de las cuerdas vocales que se explicó anteriormente, son las tres características principales empleadas en lingüística para tipificar cada sonido consonántico de los idiomas del mundo; por su naturaleza, los sonidos vocálicos se describen desde otra perspectiva anatómica.

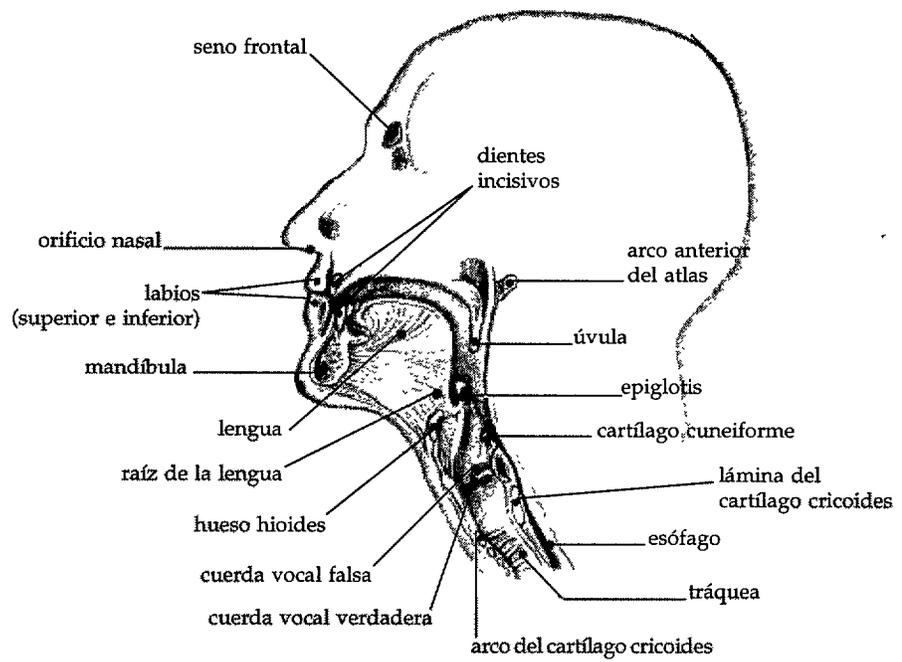
Los órganos de la cavidad bucal, móviles o inmóviles, se constituyen en lugares importantes para la pronunciación de diversos sonidos. No obstante, las cuerdas vocales y la faringe también son importantes puntos de articulación; un resumen de todos los puntos de articulación posibles para los sonidos consonánticos, con ejemplos en español y los idiomas mayas se presentó en el Cuadro 10 en páginas previas; estos puntos son discutidos en detalle en los párrafos subsiguientes; algunos modos de articulación son explicados en el Cuadro 10 con ejemplos en los idiomas mayas y el español. Por su parte, el Dibujo 11 y el Dibujo 12 muestran detalladamente la posición y las estructuras que conforman las cavidades bucal y nasal.

Modo de articulación	Categoría del sonido	Ej. aislado AFI	Uso del sonido en contexto	
			español	idiomas mayas
<p>Momentáneamente, el aire se queda detenido sin poder pasar porque dos órganos se cierran:</p> <ul style="list-style-type: none"> • los labios superior e inferior • la lengua contra el puente alveolar • la parte de atrás de la lengua contra el paladar o el velo del paladar. <p>Luego, los órganos se abren dejando salir el aire libremente o con fricción.</p>	oclusivo	/q/	no existe	<i>chinaq</i> (¿quién? en <i>sipakapense</i>)
El sonido va al exterior por el pasaje nasal principalmente.	nasal	/m/	amigo	<i>imul</i> (conejo en <i>achi</i>)
El aire pasa haciendo vibrar repetidamente un órgano de la boca sobre otro (ej. la lengua vibra varias veces sobre el puente alveolar).	vibrante múltiple	/r/	arroz	no existe
El aire pasa haciendo vibrar una sola vez un órgano sobre otro (ej. la lengua vibra una vez sobre el puente alveolar).	vibrante simple o golpeante	/ʀ/	aro	<i>ronojeel</i> (todo en <i>K'iche'</i>)
La corriente de aire es forzada a pasar por un canal estrecho produciéndose un sonido con fricción.	fricativo	/s/	siempre	<i>pas</i> (faja en <i>mam</i>)

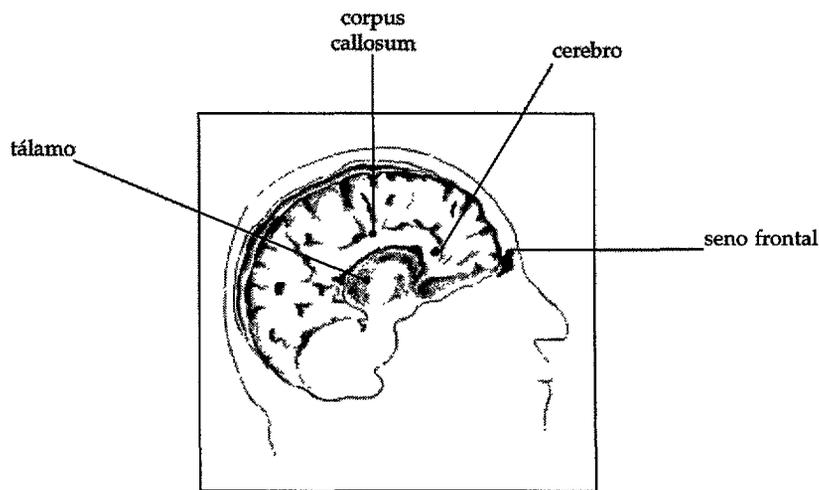
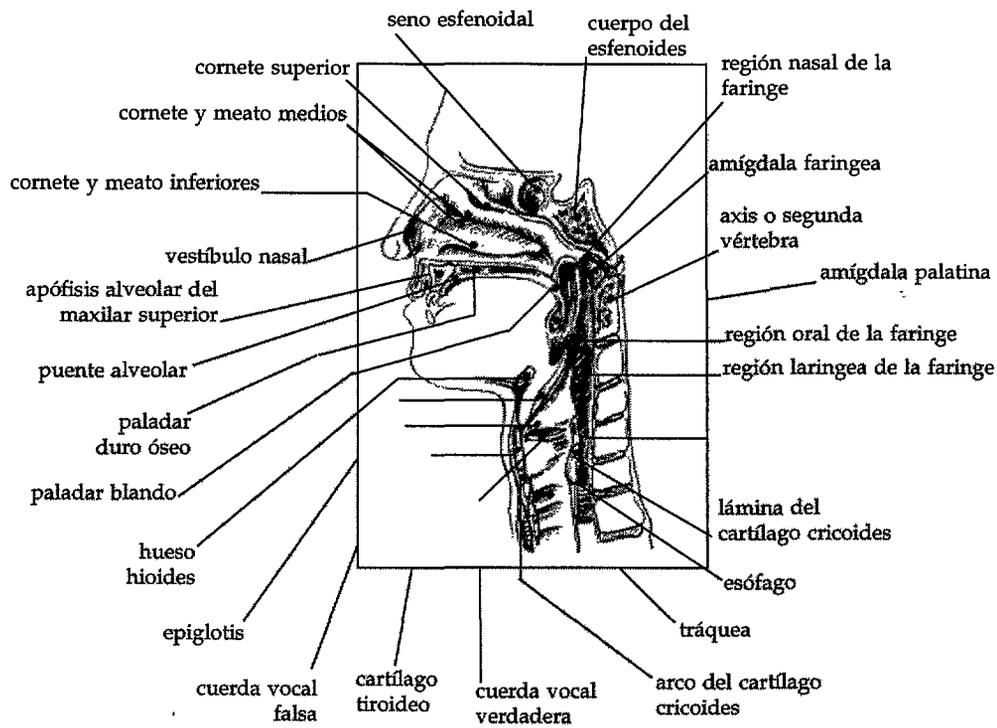
Cuadro 10. Algunos modos de articulación existentes en los idiomas del mundo: formas como el aire sale en la producción del sonido. Representación según el Alfabeto Fonético Internacional (AFI).



Dibujo 11. Boca abierta con la lengua exteriorizada.



Dibujo 12 (a). Aparato fonador en sus cavidades bucal, nasal y laríngea y estructuras contiguas: corte medio de la cabeza y el cuello.



Dibujo 12 (b). Aparato fonador en sus cavidades bucal, nasal y laríngea y estructuras contiguas: corte medio de la cabeza y el cuello.

La cavidad bucal está delimitada al frente por los labios, a los lados por las mejillas y atrás por la faringe (en su región oro-faríngea). En esta cavidad se encuentra la lengua que es un órgano móvil y flexible de gran importancia porque puede aproximarse o pegarse a otros órganos de la boca con gran versatilidad para producir una variada gama de sonidos. Puesto que diversas partes de la lengua entran en acción según sea el sonido producido, ésta puede dividirse de adelante hacia atrás en: punta o ápice, dorso y postdorso; también puede seccionarse en parte de adelante o anterior, media y de atrás o posterior. Las diversas posiciones que toma la lengua para moldear distintos sonidos consonánticos aparecen detalladas en el cuadro de puntos de articulación (Cuadro 9). En relación a los sonidos vocálicos, la lengua juega un papel aún más importante en su pronunciación pues se toma en cuenta qué tan baja o alta se mantiene dentro de la boca para describirlos.

Los labios superior e inferior demarcan el límite delantero de la boca e intervienen de varias maneras en la pronunciación de ciertos sonidos consonánticos: se une el superior al inferior (sonidos bilabiales) o sirven de punto de apoyo para los dientes (sonidos labio-dentales). Su movilidad y flexibilidad son especialmente cruciales en la pronunciación de las vocales de cualquier idioma; su grado de apertura es una característica trascendental en la descripción de este tipo de sonidos.

Los dientes incisivos superiores e inferiores están ensamblados sobre los maxilares superior e inferior respectivamente. Los superiores entran en juego cuando la lengua los toca por detrás como punto de apoyo para la producción de ciertos sonidos denominados dentales. Por otra parte, el labio inferior puede aproximarse a los dientes superiores para la producción de sonidos labio-dentales; los dientes inferiores también pueden acercarse a los superiores dejando la lengua metida en medio para producir otro tipo de sonidos denominados interdentes.

Al tocarse con la punta de la lengua detrás de los dientes incisivos de arriba, justo en la parte superior donde éstos terminan, se siente un montículo redondeado y duro por ser el hueso del maxilar en el que van insertados los dientes; a este montículo se le llama puente alveolar (ver Dibujo 12 anterior). La punta de la lengua puede moverse desde la parte inicial del puente alveolar para producir un sonido alveolar, hasta su parte posterior donde se inicia el paladar duro para producir un sonido postalveolar (también denominado alveo-palatal o palato-alveolar). La lengua puede encurvarse hacia atrás y su revés anterior puede pegarse o acercarse al puente alveolar para producir un tipo de sonido llamado retroflejo; en este sonido el punto de articulación también puede ser el paladar si la punta de la lengua lo toca.

El paladar es el techo de la boca y la estructura que separa la cavidad bucal de la nasal. En su parte delantera, este techo en forma de arco es duro por estar constituido por los dos huesos palatinos denominándosele paladar duro (ver Dibujo 12 anterior); la palpación de esta área con la punta de la lengua o con un dedo produce cosquillas. Es posible seguir el trayecto del paladar duro con el dedo -o la punta de la lengua- y sentir el lugar donde se convierte en paladar blando en la parte posterior de la boca. El paladar blando o velo del paladar, está constituido por un tejido suave y carnoso que termina en la úvula; esta sección de la boca es móvil. Cuando se tiene la boca bien abierta diciendo «aaaa», la úvula puede ser observada en el espejo, al fondo y parte central de la boca, colgando como una gota de agua o una campanilla. La parte de en medio y de atrás de la lengua puede aproximarse a cualquiera de estas estructuras

del cielo de la boca para producir sonidos palatales (si se aproxima al paladar duro), velares (si se aproxima al velo del paladar) y uvulares (si se aproxima o pega a la úvula).

Las cavidades bucal y nasal están separadas por el paladar y están conectadas a través de la faringe. La cavidad nasal está delimitada al frente por las fosas nasales, atrás por el área nasal de la faringe (naso-faringe) y abajo por los huesos y estructuras del maxilar superior. El aire que proviene de la laringe y con el cual se producen la mayoría de sonidos tiene dos opciones para salir al exterior, o lo hace a través de la cavidad bucal o a través de la nasal; en el primer caso se dice que es un sonido oral y en el segundo uno nasal (ver Cuadro 10 anterior). La parte móvil del paladar (velo del paladar y úvula) es la que juega un papel determinante en esta distinción pues se baja estrechando la entrada del canal bucal para dejar el paso libre hacia la cavidad nasal.

LA FARINGE

La faringe es una cavidad muscular y membranosa que se extiende desde el pasaje nasal hasta la laringe y el esófago; en su largo trayecto atraviesa tres cavidades: la nasal, la oral y la laríngea (ver Dibujo 12). A la altura de la cavidad nasal, la faringe recibe el nombre de nasofaringe o rinofaringe; allí desemboca la trompa de Eustaquio, una estructura importante en el proceso de audición.

La faringe pasa luego por la parte posterior de la boca denominándosele oro-faringe, faringe bucal o buco-faringe. Al abrir bien la boca y mirarla en el espejo, la oro-faringe puede verse al fondo como un pasaje, detrás de la úvula; esta cavidad continúa hasta desembocar en el esófago y la laringe, recibiendo en esta última área el nombre de laringo-faringe.

Además de servir de tubo conector de diversas cavidades, la faringe es importante en la producción de los sonidos faríngeos, los cuales se producen cuando la faringe se comprime para servir de punto de producción de un sonido (ver Cuadro 9 en páginas anteriores); ni en español ni en los idiomas mayas existe este tipo de sonidos.

Actividades para la clase

a) Órganos del aparato fonador

Completar el Cuadro 11 relacionado con la localización, característica y función de ciertas estructuras del aparato fonador. Luego, llenar el Cuadro 12 poniendo una X en las casillas de los sistemas para los cuales el órgano en cuestión cumple una función importante: el fonador, el respiratorio o el digestivo; se puede marcar más de una casilla por estructura anatómica. Los cuadros pueden ser completados individualmente o en grupos con la información contenida en el presente capítulo e información adicional si fuera necesario. Requieren de discusión grupal de las respuestas, especialmente las que presentan controversia.

Continuación...

Estructura anatómica	Tipo de estructura	Localización	Características	Función en relación a la fonación
Ej. diafragma	músculo	entre el pecho y el abdomen	Es ancho y delgado	Se contrae o relaja, se eleva o se baja para apoyar en la respiración el ingreso y salida de aire, materia prima para la fonación
laringe				
cuerdas vocales verdaderas				
glotis				
epiglotis				
faringe				
lengua				

Cuadro 11. Ejercicio de completación: anatomía del aparato fonador.

Órgano	Aparato en el cual cumple una función importante		
	fonador	respiratorio	digestivo
Ej. faringe	x	x	x
pulmones			
diafragma			
tráquea			
lengua			
dientes			
boca (labios)			
laringe			
cuerdas vocales			
glotis			
epiglotis			
esófago			

Cuadro 12. Ejercicio de selección: estructuras anatómicas y sistema al que pertenecen (fonador, respiratorio o digestivo).

Continuación...

b) La tos, el estornudo y la risa

La tos y el estornudo son una respuesta refleja del organismo para expulsar las sustancias que irritan las vías respiratorias. Estos mecanismos no tienen nada que ver con el proceso de fonación pero, en su ejecución, las cuerdas vocales y la glotis juegan un papel esencial pues se cierran para contribuir a crear presión en los conductos respiratorios y luego se abren súbitamente para que las partículas irritantes sean expulsadas con fuerza. ¿Qué pasa con la risa?

Investigar:

- ✓ ¿Intervienen en la producción de la risa órganos del aparato fonador?
- ✓ ¿Se presenta fonación cuando se produce la risa?
- ✓ La risa, el estornudo y la tos pueden ser representados en textos escritos mediante palabras onomatopéyicas, ej. para la risa en español: ja ja ja. ¿Cómo se representan la risa, el estornudo y la tos en los textos escritos del español y los idiomas mayas? Recopilar datos en idiomas adicionales y comparar.

c) ¿Comer y hablar a la vez?

Es común que a alguien que se ha atorado por estar comiendo y hablando a la vez se le den palmadas en la espalda para que expulse el alimento. Sin embargo, la Clínica Mayo (Mayo Clinic, 2000) y Einzig (1994) indican que mientras la persona pueda toser libremente, sea capaz de hablar -o en el caso de los niños llorar- y su rostro se mantenga del mismo color sin ponerse azul, es preferible no intervenir; no se requiere de la aplicación de primeros auxilios o pedir atención médica. Si la persona lo único que puede hacer es tratar de comunicarse con las manos desesperadamente, su tos es muy débil o su cara se empieza a poner azul, se requiere de una pronta acción para desbloquear la laringe y permitir el paso del aire hacia los pulmones; el procedimiento de emergencia más recomendado por los médicos es la maniobra de Heimlich, la cual es descrita más adelante.

Después de leer las instrucciones sobre la aplicación de la maniobra de Heimlich, realizar lo siguiente:

- ✓ Averiguar qué tan comunes son los casos de atoramiento en los niños que requieran primeros auxilios o atención médica; investigar las causas más usuales.

Continuación...

- ✓ Investigar si el tratamiento de un caso de atoramiento llegar a lesionar las cuerdas vocales.
- ✓ Contactar una persona calificada para que realice una demostración a la clase del procedimiento descrito y lo que se debe hacer con niños menores de 1 año.
- ✓ Recolectar información sobre los siguientes aspectos en su comunidad o vecindario, discutir con los compañeros los datos recabados y diseñar un plan de preparación del personal docente y los padres de familia sobre atención de emergencia en caso de atoramiento:
 - ¿Hay personal calificado que pueda atender prontamente una emergencia como ésta?
 - ¿Saben los docentes y padres de familia lo que se debe hacer en caso de atoramiento mientras llega ayuda competente?

- 1) Asegúrese de que la persona realmente se está ahogando; no interfiera si ésta aún puede respirar, toser, hablar o llorar. Si le es posible hacerlo rápido, llame al número telefónico de emergencias sin perder de vista a la persona atorada. Si hay otra persona presente, pídale que llame o busque la pronta ayuda de personal calificado.
- 2) No trate de sacar el alimento de la garganta; podría empujarlo más adentro.
- 3) Inicie el siguiente procedimiento de primeros auxilios: párese detrás de la persona atorada y rodee con sus brazos su cintura. Haga que la persona se doble un poco hacia el frente.
- 4) Cierre el puño y agárreselo con la otra mano. El puño del lado del pulgar debe colocarse ligeramente arriba del ombligo de la persona.
- 5) Mantenga los codos separados y presione duro con el puño contra el abdomen del atorado hacia adentro y hacia afuera; realice hundimientos rápidos y precisos.
- 6) Continúe los hundimientos hasta que salga la comida, llegue ayuda o la persona pierda el conocimiento (en caso de pérdida del conocimiento, se requiere de un procedimiento de primeros auxilios adicional, no descrito en este libro).

(Maniobra de Heimlich: procedimiento de primeros auxilios para desatorarse o desatorar a adultos o a niños mayores de 1 año (Einzig, 1994 y Mayo Clinic, 2000⁽²⁾).

c) El cuidado de la voz

Cualquier persona con posibilidad de hablar debería estar consciente de que posee un gran tesoro; pocos, sin embargo, se percatan de su valor y de la necesidad de su cuidado. Aún cuando las metodologías educativas aplicadas por los docentes le den cada vez más un papel protagónico al estudiante y le permitan emplear con menos frecuencia su voz para llevar a cabo la clase, necesitan aún del uso continuado de este instrumento como herramienta de trabajo: ofrecen explicaciones, hacen presentaciones, llaman a lista, organizan los alumnos, encabezan reuniones con padres de familia e interactúan con los niños, sus superiores y compañeros. El Centro Nacional para la Voz y el Habla de los Estados Unidos (National Center for Voice and Speech, 2000) reporta que en tres de cuatro estudios realizados para detectar los profesionales con mayor afluencia a los centros de especialización del habla, se encontró que son los docentes quienes más acuden para tratar problemas de la voz⁽³⁾.

Para cuidar la voz y evitar una posible lesión en las cuerdas vocales, los docentes, y cualquier persona interesada, puede tomar en cuenta los siguientes consejos (tomados bajo permiso de National Center for Voice and Speech, 2000, con modificaciones):

- Evitar hacer esfuerzos extremos y continuados con la voz como: hablar muy duro, gritar, forzar la voz cuando se sufren trastornos al aparato respiratorio (ej. laringitis, gripe, etc.).
- Si hay necesidad de hablar o cantar muy alto o hablar por largos períodos de tiempo como parte de su vocación o pasatiempo, se debe considerar el recibir entrenamiento profesional de la voz. La resistencia vocal, al igual que cualquier deporte, requiere del desarrollo de destrezas especiales.
- Aprender a reconocer cuándo se siente cansancio en la voz pues puede ser un síntoma de esfuerzo excesivo o de que algo anda mal.
- Tomar mucha agua y otros líquidos cuando se toman medicamentos que deshidratan las cuerdas vocales, o sea, que producen resequedad en la garganta, tales como los antihistamínicos que comúnmente se emplean para tratar los resfriados o las alergias.
- El café y el cigarrillo también deshidratan las cuerdas vocales. Es recomendable tomar suficiente agua para contrarrestar este efecto, por ejemplo, por cada taza de café, tomar un vaso (8 onzas) de agua. Puesto que el cigarrillo es la causa principal del cáncer de la laringe, es recomendable evitar fumar.
- El carraspeo y la tos continuos pueden lastimar las cuerdas vocales. En lugar de hacer esto, probar tomar sorbos de agua, pasar saliva o chupar pastillas para la tos, para suavizar la irritación de la garganta.

- ☑ El estrés o tensión puede llevar a forzar la voz. Cuando éste se presente, aplicar técnicas de relajación que ayuden a mejorar la voz y permitan hablar de forma más efectiva y por más tiempo, ej. hacer ejercicios de respiración lenta y profunda o estirar los hombros, el cuello y los músculos faciales periódicamente.
- ☑ La ronquera, el dolor de garganta, la falta de aliento o la dificultad para tragar pueden ser síntomas de anormalidades que afecten la producción de la voz; si cualquiera de estas situaciones persiste por más de dos semanas, se debe consultar a un profesional calificado (ej. médico, patólogo del habla, fonaudiólogo, otorrinolaringólogo, terapeuta del lenguaje).
- ☑ La sensación de ardor o acidez estomacal o el sabor amargo en la boca frecuentes pueden indicar que los ácidos del estómago están devolviéndose hacia la laringe (regurgitación o reflujo), lo que puede llevar a problemas de la voz. Al experimentar estos síntomas, evitar comer muy tarde en la noche y prescindir de las comidas muy ácidas, condimentadas o grasosas así como de la cafeína y el alcohol. A la hora de dormir o descansar, elevar la cabeza con almohadas adicionales o levantar la cabecera de la cama. Si los síntomas de reflujo persisten, consultar a un médico.

d) Problemas en la producción de la voz y la comunicación

Según explica la Asociación Norteamericana del Habla, el Lenguaje y la Audición (American Speech/Language/Hearing Association, 1999), los problemas de producción de la voz y la comunicación pueden presentarse en cualquier edad. Agrega que en los niños, dichos problemas pueden afectar su desempeño académico, su desarrollo social y hasta la vida familiar; por ello es tan importante tratarlos oportunamente. En los adultos, estos trastornos afectan sus relaciones sociales -entre ellas las familiares- y el desempeño laboral. Las consecuencias desagradables surgen cuando estos trastornos «no son reconocidos o tratados porque las personas no están al tanto de que exista ayuda o porque no consideran la gravedad del problema».

Cuando un bebé comienza a hablar, es importante que los padres estén atentos y bien informados para que puedan reconocer las etapas normales de desarrollo del habla y la comprensión auditiva de sus hijos y detectar desde temprano posibles problemas. En las etapas de avance progresivo explicadas en el capítulo anterior se mencionaron áreas de desarrollo idiomático como la pronunciación; la formación de palabras, frases y oraciones y la respectiva asignación de significados; el manejo de la intensidad y modulación de la voz; el uso de diferentes formas de hablar según el lugar y el interlocutor, etc. Los padres deben tener información sobre este proceso de desarrollo y saber que hay etapas universales aplicables a todos los niños sin importar el idioma al cual están expuestos en el hogar y sin importar si son o no bilingües (ej. cualquier bebé de 24 a 30 meses omite ciertos sonidos al inicio o final de palabras, distorsiona

algunos sonidos, hace substitución de un sonido por otro o reduce las sílabas complejas que encadenan más de una consonante); también deben saber que se dan etapas propias de la adquisición de cada idioma (ej. cualquier niño que esté adquiriendo el inglés como lengua materna comienza a usar verbos auxiliares como *do* (formador de preguntas), *can* (poder, formador de preguntas) y *will* (formador de futuro) entre los 30 a 36 meses (Gard y otros, 1993).

Es normal que algunos padres se sientan inseguros sobre las etapas de adquisición del idioma que atraviesan sus niños y teman que puedan presentar algún trastorno del habla, la comunicación o la audición; los médicos y otro tipo de personal calificado son las mejores fuentes para disipar dudas. Sin embargo, es importante que la escuela se involucre en el apoyo a los padres con información, referencia a instituciones, charlas de invitados expertos en estos temas, etc., puesto que los trastornos detectados y tratados tempranamente representarán una preocupación menos para el niño o niña, sus padres y el docente cuando ocurra el ingreso a la escuela.

En los niños que han desarrollado un bilingüismo por sucesión (aprenden un segundo idioma después de que se han adquirido el materno), los problemas del habla y la comunicación afectan no sólo su desempeño en la lengua materna sino también en una segunda lengua. Sin embargo, es un error asumir que quienes tienen dificultades de expresión en un segundo idioma, necesariamente sufren un trastorno del lenguaje. El aprendizaje de un segundo idioma también tiene etapas de desarrollo progresivo en las mismas áreas que la lengua materna (pronunciación, modulación de la voz, etc.), y es necesario que los docentes y padres de familia estén al tanto de ellas para no confundirlas con trastornos del habla y la comunicación.

Los niños que tienen por lengua materna un idioma maya, atravesarán ciertas etapas de aprendizaje del español como cualquier niño del mundo que esté aprendiendo el español como segunda lengua. Por ejemplo, un niño monolingüe *q'eqchi'* tendrá dificultad inicial para pronunciar los sonidos que le son desconocidos porque no existen en su idioma natal, tal es el caso del sonido / μ / (como en niño, representado con «ñ» en la escritura) o del sonido /d/ (como en dedo). De igual forma, un niño aprendiendo *q'eqchi'* como segundo idioma, tendrá dificultades con sonidos como /' / o /q/ que no le son familiares. Muchos factores intervienen para que las etapas de desarrollo de un segundo idioma sean sobrepasadas sin problema: el interés y motivación del aprendiz, su edad, el apoyo del profesor, la metodología de aprendizaje/enseñanza, el tiempo de interacción con hablantes nativos del segundo idioma, etc.

TRASTORNOS MÁS COMUNES

A continuación aparecen listados los problemas más comunes del habla y la comunicación para los cuales hay posibilidad de tratamiento, tal y como aparecen en el folleto informativo **Tratamiento para los trastornos del habla y el lenguaje** de la Asociación Norteamericana del Habla, el Lenguaje y la Audición (American Speech/Language/Hearing Association, 1999):

✓	Tartamudeo. El problema del habla más comúnmente reconocido.
✓	Trastornos de articulación. Dificultad para pronunciar los sonidos correctamente. Esto ocurre en la niñez o más adelante en la vida como resultado de un ataque, lesión o enfermedad.
✓	Trastornos del lenguaje. Dificultad para entender el lenguaje hablado o para comunicar pensamientos, sentimiento o experiencias.
✓	Afasia. La pérdida del habla y del lenguaje causada por un ataque, drogadicción, lesión en la cabeza o enfermedad. Algunas veces la afasia puede tener impacto sobre la destreza de una persona bilingüe de usar uno o ambos idiomas.
✓	Trastornos de la voz. Ya sea hablar muy alto o muy bajo, muy fuerte o no lo suficientemente fuerte; también se incluye la calidad de la voz (áspera, ronca, resollante o nasal).
✓	Trastornos de comunicación cognoscitiva. Dificultad para pensar con claridad, a menudo el resultado de una lesión en la cabeza o un ataque.
✓	Trastornos al tragar. Dificultad para tragar, a menudo el resultado de enfermedad, cirugía, ataque o lesión.

En la solución de estos problemas interactúan profesionales de diversos campos como la medicina, la terapia o patología del lenguaje, la neurolingüística, la psicolingüística, la psiquiatría, la docencia, el entrenamiento vocal, etc.

En la docencia, es importante contar con información sobre estos problemas especialmente porque afectan el avance académico de los educandos y el desenvolvimiento con sus compañeros. Los niños que los poseen tienen necesidades educativas especiales, por ejemplo, pueden tener mayor dificultad para la lectura, presentar indisciplina, falta de atención, retraimiento excesivo, etc.; esto no implica que requieran de una institución especial, pero sí del apoyo de un psicólogo educativo, un terapeuta especializado, etc. Si bien es cierto que en Guatemala, especialmente en el área rural, las posibilidades de detección temprana y tratamiento profesional para este tipo de problemas son escasas, también es cierto que la falta de información es una de las causas principales para dejar que estos problemas pasen desapercibidos; saber que existen es un primer paso para iniciar la búsqueda de ayuda apropiada.

CAUSAS

Algunos problemas del habla y la comunicación pueden ser heredados, es decir, transmitirse genéticamente al feto o el bebé durante el período de embarazo; otros pueden surgir como resultado de accidentes o enfermedades. Así, los factores causantes de este tipo de desórdenes pueden ser de origen diverso: genético, neurológico, psicológico, fisiológico, de desenvolvimiento social o a una compleja combinación de ellos. Unos problemas están relacionados con la producción de la voz mientras otros tienen que ver con la forma como la persona es capaz de expresarse e interactuar para comunicarse.

A) PRODUCCIÓN DE LA VOZ

El adecuado funcionamiento de las cuerdas vocales es crucial en la producción normal de la voz y la aplicación de los consejos ofrecidos anteriormente contribuyen a un cuidado preventivo. Sin embargo, el funcionamiento de las cuerdas puede verse alterado por condiciones genéticas o enfermedades y accidentes en la laringe que es preciso conocer y tratar tempranamente cuando es aplicable:

- **Malformaciones congénitas** como el desarrollo incompleto de las cuerdas. En un feto de 6mm de tamaño (aprox. 6 semanas), ya se puede distinguir la laringe y en uno de 30mm (aprox. 9 semanas) las cuerdas vocales empiezan a ser notorias (Sternberg, 1996: 144). «Dado que el desarrollo fetal de la laringe es bastante complejo, no es sorprendente que alrededor de 30 malformaciones congénitas hayan sido descritas» (Sternberg, 1996: 144).
- **Laringitis**, que es una causa común de pérdida total o parcial de la voz (afonía).
- **Abuso crónico del aparato fonador** que es el sobreuso o producción inapropiada de la voz, pudiendo resultar en engrosamiento o hinchazón de las cuerdas.
- **Tumores**, el *Diccionario de Medicina Mosby* (1995) apunta que el cáncer de la laringe «es 20 veces más frecuente en el hombre que en la mujer y la mayor incidencia se sitúa entre los 50 y los 70 años; el alcoholismo crónico y el uso abusivo del tabaco aumentan el riesgo de aparición de este cáncer».
- **Insuficiente movilidad en las uniones de los cartílagos cricoides-tiroides o cricoides-aritenoides** por condiciones como gota, artritis reumática (Stenberg, 1996) y otras enfermedades que afectan todo el organismo.
- **Fractura de la laringe**.
- **Afecciones**, después de haber pasado por un procedimiento de intubación con respirador artificial (por cirugía, emergencia y otros).

B) EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN

Estos problemas pueden estar relacionados con trastornos psicológicos o neurológicos como «ciertas neurosis, psicosis, retardo mental, daño cerebral congénito o adquirido», o condiciones fisiológicas como el labio leporino, la parálisis cerebral, ausencia o pérdida de la audición, etc. (Enc. Encarta, 1997: «Speech and Speech Disorders»).

En particular, los problemas de origen neurológico son de tipo estructural si están relacionados con la conformación cerebral y funcional si están vinculados al funcionamiento del cerebro. Daños particulares en cualquiera de los dos hemisferios cerebrales por una causa genética o por enfermedad o accidentes durante la niñez o la adultez pueden resultar en alteraciones de comunicación tal y como explican Shields y otros (1996):

- Los fallos en el hemisferio izquierdo del cerebro parecen estar más relacionados con problemas para el manejo adecuado de la estructura del idioma; así, por ejemplo, una persona puede expresar un mensaje lógico, relevante para la conversación, pero fallar en el uso de los sonidos y sus combinaciones o en el orden de las palabras dentro de la oración.
- Los daños en el hemisferio derecho parecen estar más vinculados a problemas de semántica, pragmática o producción y comprensión del discurso. Así, la persona puede estructurar un «lenguaje superficialmente complejo, con adecuada articulación» y fluidez gramatical, pero sufrir la imposibilidad de entender metáforas, chistes o lenguaje no literal; también, puede no ser capaz de respetar turnos al hablar, comprender la intención de quien le habla, o tener dificultades para la acentuación y la entonación.

Shields y otros también comentan que estos problemas eventualmente desembocan en afecciones emocionales y sociales como la timidez, la evasión del contacto visual, gestos anormales, etc.

Actividades para la clase

a) Condiciones anatómicas especiales en la producción de la voz

Seleccionar uno de los siguientes dos temas de investigación y responder los interrogantes planteados comentando los resultados obtenidos con los compañeros. De ser posible, invitar a la clase a un especialista en el tema o a una persona que sufra o haya sufrido la condición descrita planificando con anticipación una guía de preguntas. Finalmente, formular un plan de preparación de sus alumnos (reales o potenciales) relacionado con la comprensión y el respeto hacia personas que tienen dificultades de cualquier tipo para la producción de su voz.

• **Extirpación de la laringe**

La laringe cumple una función clave en el proceso de fonación. Pero, ¿es posible el habla cuando hay necesidad médica de extirparle la laringe a una persona? ¿Qué tan frecuentemente se da esto? ¿Qué opciones ofrecen las ciencias médicas para superar esta condición? Palabras claves: cáncer de la laringe, tumor laríngeo, laringectomía.

• **Labio leporino**

El puente alveolar y el paladar son puntos de articulación importantes para la producción de ciertos sonidos (linguo-alveolares, palatales y velares, retroflejos, etc.). El paladar es especialmente trascendental en la producción diferenciada de los sonidos nasales y orales. Sin embargo, el paladar de los bebés que nacen con labio leporino está desarrollado en forma incompleta, presentándose una hendidura que puede extenderse desde la parte de atrás de donde nacen los dientes hasta la cavidad nasal (Encic. Encarta, 1997: «palate»). ¿Qué incidencia tiene esta condición para el desarrollo del habla? ¿Qué tan frecuentemente se presenta esta situación? ¿Qué opciones ofrecen las ciencias médicas para superar esta condición? Palabras claves: labio leporino, paladar

b) Información sobre desarrollo normal y anormal del habla y comunicación en niños

A pesar del interés de los padres y docentes, la información sobre las etapas de adquisición de la lengua materna en los niños, el cuidado de la voz y los problemas

Continuación...

del habla y la comunicación es de escasa difusión en los países de Centro América, especialmente en el área rural. Ante ello, los padres sólo cuentan con su intuición o la observación de un obvio trastorno en el habla de sus hijos, para saber que algo anda mal; sin embargo, aún cuando haya un problema notorio en la infancia, los padres se sienten impotentes de solucionarlo por falta de información y recursos. Estos niños llegan a las escuelas y se ven enfrentados a la mofa o incomprensión de sus compañeros y, en ocasiones, de sus propios maestros. Otras veces, el problema no es detectado pero deja como consecuencia un bajo rendimiento académico o un niño o niña que se aleja de sus compañeros y su familia.

- Averiguar, en relación a su comunidad o vecindario la siguiente información:
 - Qué instituciones públicas o privadas -a nivel local, nacional o regional- realizan estudios o tienen información sobre el proceso de adquisición del español o los idiomas mayas como idiomas maternos y como segundos idiomas (si los idiomas involucrados incluyen el garífuna o el xinca, indagar sobre estos idiomas).
 - Cuáles son las instituciones públicas y privadas -a nivel local, departamental o nacional- que detectan o dan tratamiento a los problemas del habla y la comunicación.
- Diseñar un plan escolar de información sobre adquisición de la lengua materna, cuidado de la voz y trastornos del habla y la comunicación dirigido a:
 - niños (adaptado a su edad)
 - compañeros, maestros y autoridades escolares
 - miembros de su comunidad o vecindario

El plan debe incorporar una acción conjunta entre la escuela y entidades públicas o privadas que ofrezcan mayor orientación a los miembros de la comunidad, logren detección temprana de problemas y tengan un sistema de referencia a especialistas.

e) Propiedades físicas de los sonidos y el habla

Cada persona tiene una voz y una forma única de hablar porque ejerce una combinación singular de varias características como el lugar geográfico de origen, el sexo, la configuración especial de su aparato fonador, las preferencias personales, el contexto, las particularidades de su idioma materno, el estrato socioeconómico, etc. Características físicas como las siguientes contribuyen a definir las particularidades de la voz y el habla de cada persona y son claves en la descripción de la naturaleza de los idiomas:

-
- | | |
|-----------------|-----------------|
| • la duración | • la resonancia |
| • la intensidad | • el velocidad |
| • el tono | • el ritmo |
| • el timbre | |
-

Las características de la columna de la izquierda son explicadas en las secciones subsiguientes; las de la derecha, a continuación:

- ✓ Todo el cuerpo humano conforma una caja de resonancia. Una vez producida la voz, entra en resonancia en el pecho, la garganta (laringe) y las cavidades bucal y nasal, entre otras.
- ✓ La velocidad es crítica para lograr claridad de expresión y agrado entre los interlocutores. Una persona que habla demasiado rápido deja vacíos de comprensión en los demás y una que habla despacio aburre, aparte de suscitar problemas de entendimiento.
- ✓ El ritmo tiene que ver con el flujo de la voz en relación a varios aspectos: la fluidez verbal, la cual puede verse afectada por alteraciones psicológicas (mentales o emocionales), neurológicas como el mal de Parkinson (Enc. Encarta, 1997: «speech and speech disorders») o aún por situaciones ajenas al control de la gente como el hipo, la tos, etc. El ritmo también tiene que ver con la forma como se armonizan varias características acústicas a la vez (ej. duración, tono e intensidad) para que el habla resulte más agradable y la expresión transmita el efecto deseado; utilizar un mismo ritmo, sin realizar variaciones, resulta en una expresión monótona y tediosa.

El ritmo es importante en la realización de discursos hablados, la lectura en voz alta y es especialmente trascendental en el canto y la expresión poética (creación artística y declamación). En el caso de la poesía y la prosa poética, el ritmo se logra al crear un balance de frases y oraciones, una combinación artística de palabras, una sucesión balanceada de sílabas cortas y largas, un manejo original de la métrica, y un empleo creativo de la rima o la acentuación (Enc. Encarta, 1997: «rhythm»).

Los imitadores de voces estudian a profundidad y practican las características de la voz de otros realizando una simulación. Puesto que poseen un dominio amplio de sus órganos fonadores, los adaptan para lograr acercarse a la voz de quienes imitan. En música existe un procedimiento denominado «falsete» que consiste en cantar con una voz falsa como cuando el director de un coro realiza otra voz para poder enseñarla. La factibilidad de realizar falsetes es predominante entre los varones; muy pocas mujeres pueden realizarlo por las características de sus cuerdas vocales. A los hombres que pueden cantar con voz de mujer se les llama sopraninos o sopranistas.

Las personas pueden modificar algunas de las características físicas de su voz para expresar diferencias de emotividad, intención, significado, pertenencia a un grupo sociocultural específico, etc. o para crear un efecto artístico. La modulación de la voz en «¡Quieta!» difiere de la usada en «En este momento está quieta.» o en «¿Estará quieta?», en donde el cambio de la entonación e intensidad implican un cambio de intención: dar una orden, describir y preguntar respectivamente. Los aspectos pertinentes a la modulación de la voz se estudian en fonostilística o estilística fonológica. La fonética acústica se enfoca en las propiedades físicas de los sonidos y la voz tales como la duración, la intensidad, el tono y el timbre; en fonología prosódica algunas de estas características resultan interesantes porque marcan distinciones de significado e intención en varios niveles: de palabra, frase, oración o discurso.

Hoy en día son grandes los avances que se han realizado en la simulación de la voz humana por parte de robots y máquinas como computadoras, juguetes, despertadores, contestadores de teléfono automáticos y relojes así como traductores, diccionarios y agendas electrónicas; a este proceso se le denomina sintetización de la voz. Algunos sistemas de los aparatos en mención utilizan la voz humana natural como fuente de interacción mientras que otros la recrean; en este último caso, los esfuerzos tecnológicos se encaminan a hacer desaparecer el efecto de «robot» que se percibe al escucharla. Campos como la lingüística computacional y matemática o la física se especializan en lograr una combinación perfecta de características sonoras y estructurales que permitan a los aparatos hablar e interactuar con el ser humano con naturalidad. Sus esfuerzos también se enfocan en desarrollar programas de computación destinados a traducir un texto escrito a uno en voz hablada y viceversa, detectar automáticamente la voz (reconocer al usuario), llevar a cabo traducciones habladas de un idioma a otro, etc. Estas aplicaciones son especialmente importantes para quienes tienen impedimentos visuales que dificultan el trabajo en computador. En el futuro, el usuario interactuará con la computadora sólo a través de la voz y ésta le responderá en igual forma.

LA DURACIÓN

Es el tiempo utilizado para emitir un sonido o conjunto de sonidos (ver Cuadro 13). En algunos idiomas la duración marca diferencias de significado, por ejemplo, con el uso de vocales largas y cortas. Una vocal se alarga cuando se prolonga su sonido; por ello, las vocales largas también pueden denominarse prolongadas y las cortas no prolongadas o breves.

Ej. [i] correspondiente a la i corta vs [i:] que es una i larga (ii):

- Mam, *ch'im* (paja), *ch'iim* (páncreas), tomado de England (1996: 33).
- Inglés, *ship* (barco), *sheep* (oveja).
- Coreano, *kul* (ostra), *kuul* (túnel), tomado de Fromkin y Rodman (1988: 61).

Según reporta la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG, 1993), en varios de los idiomas mayas hablados en Guatemala se establece la diferenciación entre 5 vocales cortas y 5 largas.

Aunque no marque cambios de significado, la extensión de los sonidos (vocálicos o consonánticos) siempre obedece a ciertos patrones. Ej. «en español e italiano, una vocal acentuada es más larga que una no acentuada, una vocal acentuada en sílaba abierta es más larga que una acentuada en sílaba cerrada» (Raimondo, 1991: 90). Una consonante puede prolongar su sonido manteniendo su forma de producción (obstrucción, cerramiento, etc.) por un período de tiempo más largo como «sssssssupuestamente estaba en... en la casa» donde el sonido /s/ se alargó para dar tiempo a pensar la respuesta adecuada.

Características de percepción	Características físicas	Términos empleados para describirla	Medición
Duración		<ul style="list-style-type: none"> • largo / corto (breve) • prolongado / no prolongado 	
Intensidad	Amplitud de onda	<ul style="list-style-type: none"> • volumen de la voz: hablar duro / suave o quedo • hablar en voz alta / baja • susurro, voz normal, grito • ultrasónico, supersónico • acento silábico 	Decibeles (dB o db)
Tono	Frecuencia	<ul style="list-style-type: none"> • agudo (niños y mujeres) / grave (hombres) • entonación de palabras, frases y oraciones • música: <ul style="list-style-type: none"> - agudos, hombre (tenor), mujer (soprano) - intermedios, hombre (barítono), mujer (mezzosoprano) - graves, hombre (bajo), mujer (contralto) 	Hercios (Hz) = No. de ciclos por segundo
Timbre	Composición armónica o forma de la onda	<ul style="list-style-type: none"> • distinción de voz de personas familiares • diferencia de sonidos entre persona, animal, instrumento, etc. • reconocimiento del sonido particular del llavero o carro de alguien familiar. 	

Cuadro 13. Características de los sonidos y la voz.

LA INTENSIDAD

La intensidad es el volumen de voz, distinguible en la amplitud de la onda sonora (separación que alcanza la onda desde un punto cero de referencia) y que se mide en unidades denominadas decibeles (dB o db). Desde el punto de vista físico-fisiológico, el aire contenido en las cavidades que se ubican abajo de la laringe, puede ser expulsado con una mayor o menor energía hacia las cuerdas vocales. La presión del aire sobre ellas determina una mayor o menor fuerza de vibración que es la causante de la intensidad del sonido.

Esta característica permite que las personas puedan cambiar la fuerza con que producen su voz para hablar con mayor o menor volumen y ser escuchados a una mayor o menor distancia (ver Cuadro 13 anterior). Así, se puede susurrar, hablar bajo (suave, con un hilo de voz), hablar con un volumen normal e ir instensificando la voz hasta gritar. El susurro corresponde a una medida de 10db mientras que una conversación normal se da a 60db y una a gritos a 70db; la medición en decibeles corresponde a una escala logarítmica en la que un cambio de diez db implica un cambio de potencia de diez veces más (Enc. Encarta, 1997: «Amplitude and Volume»).

El manejo de la intensidad de la voz se rige, entre otras cosas, por normas sociales; así, los grupos humanos disponen de diferente manera cuándo es permitido o necesario utilizar cada volumen de voz, ej. se permite cuchichear en un teatro en medio de una película o en una biblioteca y gritar para llamar a alguien desde lejos, pero no es permitido secretarse al oído cuando hay personas alrededor o gritar a alguien por ira.

En el contexto del uso de los idiomas, la intensidad de la voz también se maneja para marcar diferencias de significado. En muchos idiomas como el español, el francés o el inglés, la acentuación o fuerza de un sonido, una sílaba o una palabra puede indicar distinciones de significado (ej. te, té), diferencias dialectales (ej. come, comé) o distinciones gramaticales (ej. aquél pronombre «aquél me dijo que sí», aquel adjetivo «aquel atajo es mejor»).

Ejemplos:

- Español

Te	¿Te llevo al supermercado?	A ti (pronombre)
Té	¿Quieres té?	Bebida

- Inglés (Fromkin y Rodman, 1988: 92)

« <i>sú</i> bject»	<i>Le's change the subject</i>	Cambiamos de tema (sustantivo)
« <i>sub</i> ject»	<i>He'll subject us to criticism</i>	Nos expone a la crítica (verbo)

En el español, como en otros idiomas, las palabras pueden llevar el acento en diversas posiciones dentro de la palabra y de acuerdo con ello se ha establecido una clasificación en la que el concepto de sílaba juega un papel fundamental para explicar la ubicación de la mayor fuerza de voz:

Clasificación de palabras	sílaba acentuada	ejemplos
Agudas (oxítonas)	última	audaz <u>ra</u> tón
Graves (paroxítonas o llanas)	penúltima	ca <u>n</u> ta t <u>ú</u> nel
Esdrújulas (proparoxítonas)	antepenúltima	m <u>í</u> rame
Sobresdrújulas	anterior a antepenúltima	co <u>mé</u> ntaselo

En este idioma, en algunos casos es posible acentuar una misma palabra en varias posiciones para puntualizar diferencias de significado o cambios gramaticales como indicar diferente persona, tiempo o categoría gramatical:

número numero numeró

A nivel oral, la marcación de los acentos en el español está regida por normas que pueden variar levemente de acuerdo con patrones dialectales particulares. A nivel escrito, las normas ortográficas son ampliamente aceptadas y utilizadas para destacar los acentos, ej. uso de la tilde o acento ortográfico, tildes en palabras compuestas y extranjeras, acento diacrítico usado para distinguir palabras que pueden suscitar ambigüedad de interpretación como «cuál» y «cual», palabras con dos formas de acentuación como «omóplato» y «omoplato», etc.

En los idiomas mayas el acento es predecible pues puede corresponder a uno de los siguientes cuatro patrones y por ello, generalmente, no se marca en la escritura a través de la tilde como en el español o el francés (patrones tomados de Kaufmann, 1990: 67):

- Tipo A: acentúa la sílaba más pesada de cada palabra, ej. *wasteko*, *mam* del norte
- Tipo B: acentúa la primera sílaba de la raíz de una palabra en medio de frase; acentúa la última vocal de una palabra en posición final de frase, ej. *tzeltal*, *q'anjob'al*.
- Tipo C: acentúa la penúltima sílaba, *mam* del sur, *ixil*.
- Tipo D: acentúa la última vocal de cada palabra, ej. *k'iche'*, *mam* occidental, *q'eqchi'*, *poqom*.

Algunos ejemplos correspondientes al patrón D con palabras acentuadas en la última sílaba en *kaqchikel* son: *achike* (qué, cómo), *qatinamit* (nuestro pueblo), *saqmolo'* (huevo), *awäch* (tu cara).

En el caso del *mam*, se establecen diferencias de acentuación de acuerdo con la variante dialectal regional. La ALMG (Pérez, 1999, comunicación verbal) explica que en las variantes de occidente y una variante del centro (San Martín Sacatepéquez) la acentuación recae en la última sílaba: *sub'aan* (tamalito), *txemb'een* (la cortada del árbol), *quniky'aan* (noche), *atza'an* (sal). En el *mam* del centro (con excepción de San Martín) acentúa la penúltima sílaba, ej. *a'tz'in* (sal) o *weeye'* (mío), mientras que en la variante del norte la sílaba que se acentúa, en su orden, corresponde a:

- una vocal prolongada seguida de un cierre glotal representado mediante el saltillo (') en la escritura, ej. *jatzee'* (matasano), *qtxaa'n* (nuestra nariz)
- una vocal corta seguida de un cierre glotal, ej. *a'tz'un* (sal), *txa'nb'aj* (nariz)
- una vocal prolongada, ej. *saqb'aqun* (granizo), *q'abjxeeky* (mecapal)

Los préstamos de palabras del español incorporados a los idiomas mayas tienden a mantener sus patrones de acentuación original a nivel del habla pero pueden o no tildarse en su escritura; ejemplos de Ayres (1991) para el *ixil* de Chajul y Nebaj: *myéerkulis* (miércoles), *láápis* (lápiz), *kuchiiilo* (cuchillo, acentuado en *ii*), *meexha* (mesa, acentuado en la *ee*), *kaay* (caballo, acentuado en la *aa*). Algunos ejemplos del *popti'* (*jakalteko*) en los que a los préstamos del español se les aplica la acentuación aguda son: *mexhá* (mesa) y *pultá* (puerta).

EL TONO

El tono es una característica de la voz que depende de la rapidez con la que vibran las cuerdas vocales, o sea la frecuencia (ver el Cuadro 13 anterior). La frecuencia se determina contando el número de vibraciones completas ciclos o que hacen las cuerdas vocales por unidad de tiempo; a mayor rapidez de vibración, más alto el tono. Las cuerdas vibran más rápido si están más tensionadas; al estar relajadas la frecuencia de vibración disminuye.

El tono es lo que marca diferencias de voz entre hombres y mujeres y niños y se mide en hercios (Hz) o ciclos por segundo. Existe un ley física que dice «un cuerpo con mayor masa oscila con menor frecuencia». Puesto que las cuerdas vocales del hombre son más gruesas, es decir, tienen más masa, vibran más lentamente -con menor frecuencia- y por lo tanto se produce un tono más bajo o grave. Por otra parte, el tono de la voz puede ser modificado voluntariamente al movilizar los músculos que hacen rotar los cartílagos aritenoides para que las cuerdas queden tensas o flojas generando así tonos más agudos o más graves respectivamente.

La tonalidad o entonación es una característica que distingue a las lenguas entre sí pues puede constituirse en un rasgo que marca diferencias de significado o función gramatical en determinado idioma denominándosele lengua tonal. En los idiomas tonales, dependiendo de cómo se entone una sílaba o palabra completa, se pueden generar palabras de significado diferente o se puede cambiar la función gramatical de una palabra o de un morfema.

Ejemplos del *jukun*, idioma hablado en Nigeria (Enc. Encarta, 1997: «African Languages»):

Palabra/expresión	Tono	Significado
Kwi	alto intermedio bajo	cuchillo piedra de moler gallina
Ku bi	alto en la primera sílaba intermedio en ambas sílabas	Él vino. ¡Hazlo que venga!

Es interesante notar que la mayoría de los idiomas del mundo son tonales, más de 1,000 sólo en África (Fromkin y Rodman, 1988: 88), continente en el que la mayoría de los idiomas de las familias *nilo-sahara*, *niger-congo* y *khoisan* son de este tipo (Enc. Encarta, 1997: «African languages»). A pesar de la importancia de la tonalidad en estos idiomas, sólo unos pocos han acuñado alguna forma de marcar las diferencias de tono empleando acentos u otras marcas, de manera que se facilite la comprensión.

Entre los idiomas nativos de América, existen algunos que son tonales: las lenguas atapascas de Norteamérica y otras de la misma área como el *mohawk* y el *cherokee (iroquoian)*, *crow (siouan)*, *cheyenne*, *arapaho*, *penobscot (algonquian-ritwan)*, y algunos dialectos *pomo* (Enc. Encarta, 1997: «Native American Languages»); en Sur América están el tucano y las lenguas pertenecientes a las familias *panoa*, *chibcha* y *huitoto*, mientras que en Centro América la tonalidad se presenta en algunos idiomas mayas y las lenguas otomangues (Enc. Encarta, 1997: «Native American Languages»). Según explica Kaufman (1990: 66) en relación a los idiomas mayas, en el *yukateko* las vocales largas contrastan según correspondan a un tono bajo o alto; el *uspanteko* y el *tzotzil* de San Bartolo también han desarrollado diferencias tonales.

Entre los idiomas asiáticos con complejos sistemas tonales están el vietnamita y los idiomas de la familia sino-tibetana como el tailandés, el burmanés o el chino (Enc. Encarta, 1997: «Austro-Asiatic languages / Sino-Tibetan languages»). En el tailandés se puede hablar de cinco tonos diferentes, a saber (Fromkin y Rodman, 1988: 89):

Palabra	Símbolo	Tono	Significado
Naa	[]	bajo	un sobrenombre
	[]	medio	planta de arroz
	[]	alto	tío o tía maternos y jóvenes
	[]	descendente (alto a bajo)	rostro
	[]	ascendente (bajo a alto)	grueso

En el chino, por su parte, se puede hablar de 8 tonos distintos que incluyen los anteriores y también tonos como el ascendente-descendente [L] o el descendente-ascendente [V] (Fromkin y Rodman, 1988: 90 y Enc. Encarta, 1997: «Sino-Tibetan Languages»).

La variación en los contornos de entonación en los idiomas no tonales como el español o el inglés, por otra parte, es un indicador de la intención del hablante (declarar, preguntar, dar una orden, etc.), así en español varía el patrón de entonación para las siguientes expresiones:

- ¿A dónde vas?
- ¡Te vas!
- A donde vas, no vas a entender lo que te dicen.

EL TIMBRE

El timbre es la voz distintiva y única de cada persona y puede ser comparado con las huellas digitales en el sentido de ser únicos (ver Cuadro 13 anterior). El ser capaz de reconocer a quién pertenece una voz, el sonido del llavero de una persona, el motor de un automóvil en particular, etc. obedece al timbre característico que cada uno tiene. El timbre resulta de la conjugación de varias características:

- ✎ La naturaleza del elemento que produce el sonido, es decir, qué vibra: las cuerdas vocales que son ligamentos, una cuerda metálica de un instrumento musical, el aire⁽⁴⁾, la pestaña plástica en una flauta, etc. Cada uno de estos elementos productores de sonido tienen diferentes posibilidades vibratorias de acuerdo con su tamaño, masa, dureza, etc.
- ✎ Los materiales, condición, forma y tamaño de lo que rodea a aquello que vibra, ej. estructuras anatómicas que juegan un papel importante en la producción e intensificación de la voz humana; en un instrumento musical si el material es plástico, metal u otros.
- ✎ La estructura de la onda sonora: un sonido es una composición de varios sonidos llamados armónicos⁽⁵⁾. Las cuerdas vocales realizan una acción compuesta al vibrar; la señal sonora producida se inicia con un primer armónico (tono base o frecuencia fundamental) al cual se le superponen varios armónicos o sobretonos; la onda sonora adquiere una forma particular. Sólo un oído entrenado, como el de los músicos, alcanza a percibir los armónicos que componen un sonido.

Actividades para la clase

a) Características físicas de los sonidos

El diseño de las siguientes actividades relacionadas con las características físicas de la voz o los sonidos producidos por los instrumentos musicales fue realizado por Elizabeth Delgado G., estudiante de la carrera de Música de la Universidad del Valle de Guatemala.

TIMBRE

- Una persona se ubica de espaldas al grupo. Por turnos, varios de sus compañeros dicen un mismo mensaje como «Esta es mi voz, ¿quién soy?» La persona de espaldas debe identificar a quién pertenece la voz de cada uno de los que hablan. También se pueden emplear grabaciones de la voz de personajes conocidos.
- Una persona hace sonar, por turnos, diferentes instrumentos musicales y una o varias personas que están volteadas identifican el instrumento utilizado.

INTENSIDAD

- Teléfono descompuesto, en el que participe un grupo de más de cinco personas. Una primera persona pasa a otra un mensaje al oído cuchicheando, ej. «esta tarde vamos al parque pero si llueve, mejor vamos al cine o al circo». El mensaje se va pasando de una persona a otra de la misma manera y el último en recibirlo lo dice en voz alta. El mensaje no debe ser ni muy largo ni muy corto (un promedio de 10-15 palabras) y sólo debe decirse una vez, a menos que no se haya comprendido nada. El grupo compara el mensaje inicial con el final y establece motivos por los que ha surgido distorsión.
- Una persona sale del aula y se ubica en un pasillo algo retirado; se le explica que debe seguir las instrucciones que escuche desde adentro. En el aula, una persona pronuncia un mensaje que se va expresando cada vez con un volumen más alto, primero en susurro, luego en bajo volumen, luego en volumen normal y finalmente lo grita, ej. «Entra al aula, párate junto al pizarrón y luego siéntate, por favor». El grupo establece qué volumen de voz fue más efectivo y por qué. Se puede grabar con anterioridad el mensaje y subirle paulatinamente el volumen de la grabadora al repetirlo.

DURACIÓN

A tres o más personas se les entrega un instrumento musical para que hagan un sonido con él. Los demás determinan cuál fue el instrumento que dejó de sonar de último.

TONO

Escuchar una misma nota o serie de notas en tres flautas diferentes.

Continuación...

b) Cineforo «My Fair Lady»

Ver la película «My Fair Lady» descrita en el Recuadro 18 y desarrollar las actividades propuestas.

RECUADRO 18 IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA PELÍCULA «MY FAIR LADY»

«MY FAIR LADY» (Película, 1964)

«My Fair Lady»
(película, 1964)

Identificación:

Musical & Performing Arts, producción 1964, distribución Warner Brothers, original en inglés, duración 2 horas 50 minutos, color

Temática:

El lingüista Henry Higgins le apuesta a un colega que puede transformar a Eliza Doolittle, una humilde vendedora de flores de Covent Garden, en una dama de la alta sociedad londinense. Eliza acepta iniciar el entrenamiento en dicción ilusionada con la posibilidad de lograr un mejor empleo en una tienda de flores de prestigio. La película, en forma de musical, se desarrolla en los años cincuenta y se basa en la obra «Pigmaleón» (Pygmalion, 1913) de George Bernard Shaw. En la película se descubre cómo el habla de las personas es trascendental en la definición de su identidad personal y social (pertenencia a un grupo sociocultural determinado). El estudio y manejo de aspectos relacionados con la pronunciación, los dialectos sociales (sociolectos) y la forma de desenvolverse ante un auditorio son asuntos importantes de la trama.

Actores principales:

Rex Harrison como Henry y Audrey Hepburn como Eliza

Director:

George Cukor

Continuación...

1) Ensayo

Después de ver la película *«My Fair lady»*, elaborar un ensayo en el que exprese su opinión sobre la película y sobre los dos comentarios presentados a continuación, incorporando acuerdos y desacuerdos. Sustentar el escrito con aspectos vistos en clase o investigados en mayor profundidad.

- Comentario N.1 (Original de Mónica Berger G., est. UVG, con modificaciones)

«El Profesor Higgins es un especialista en el campo de la fonética y la fonología, sin embargo, demuestra una gran deficiencia en aspectos de sociolingüística o cuando menos, en la parte humana de su estudio. A diferencia de los lingüistas modernos, el profesor parece olvidar que basa su estudio sobre sujetos, tratándolos únicamente como objetos. Le interesa la persona solamente en la medida en que le provea de material nuevo para su análisis; se concentra en sonidos nuevos e interesantes que remite a clasificación sin mayor consideración por el contexto sociocultural estudiado a profundidad. Se puede presuponer que Higgins realizó estudios sobre la dispersión o ubicación territorial de cada tipo de acento de la lengua inglesa especializándose en su distinción por tipo de pronunciación y entonación (inglesa, norteamericana, escocesa, árabe, etc.) y área de residencia a nivel de país, ciudad, vecindario, e incluso a nivel de calle. No obstante, esto no implica que haya hecho un estudio riguroso, o siquiera básico, acerca de los componentes socioculturales que afectan el uso del lenguaje. De acuerdo con la caracterización del personaje (frío, solitario, rudo, sin interés por los sentimientos, etc.), el espectador de la película es sometido a una ilusión, la de que es posible -y hasta normal- que un científico «social» pueda dedicarse a una rama de estudio (y de hecho ser muy bueno en ella) sin realmente dar importancia al ser humano y a los factores socioculturales que le rodean. En su época, y aún hoy, la película puede ir en detrimento de la imagen que el público tenga de las ciencias sociales, en especial de la lingüística».

- Comentario No.2 (extractado del original por Elsie Cruz de Johnston, est. UVG, con modificaciones)

«...Uno de los detalles de la película que más llama la atención es el laboratorio de fonética del profesor Higgins, equipado con aparatos de principio de siglo. Son interesantes la colección de diapasones, fonógrafos y el aparato para medir distintos

Continuación...

tonos. Es curioso ver cómo Higgins emplea un xilófono para enseñar entonación y cincos (canicas) en la boca de Eliza para corregir su pronunciación.

Como buen fonetista, Higgins se limita a pulir los sonidos en el habla de Eliza. Sin embargo, cuando la presenta por primera vez ante la «alta» sociedad, Eliza con «muy buena» pronunciación, emplea un vocabulario propio de los barrios «bajos» y una sintaxis considerada «inadecuada». Queda claro entonces que el uso del lenguaje incorpora convenciones que van más allá de la pronunciación y la entonación; son normas que tienen que ver con la selección del vocabulario, la construcción de frases y oraciones, la estructura del discurso y otros aspectos extralingüísticos como la postura, los ademanes, etc. Más aún, el profesor Higgins como científico, comete el error de menospreciar el dialecto hablado por Eliza. Esta actitud, rechazada en la actualidad, no es propia de un lingüista por cuanto su tarea sería la de estudiar la pronunciación de los individuos sin juzgarla como «buena» o «mala».

Otro aspecto interesante tiene que ver con la desubicación final de Eliza al terminar «el experimento» pues no sabe a qué grupo social realmente pertenece. Trata de regresar a Covent Garden y se encuentra con que ya no es aceptada en esa comunidad pues es demasiado «culto» y «elegante» para ellos. No obstante, tampoco puede pertenecer a la «gran» sociedad porque no tiene la suficiente educación ni los medios económicos».

2) Discusión

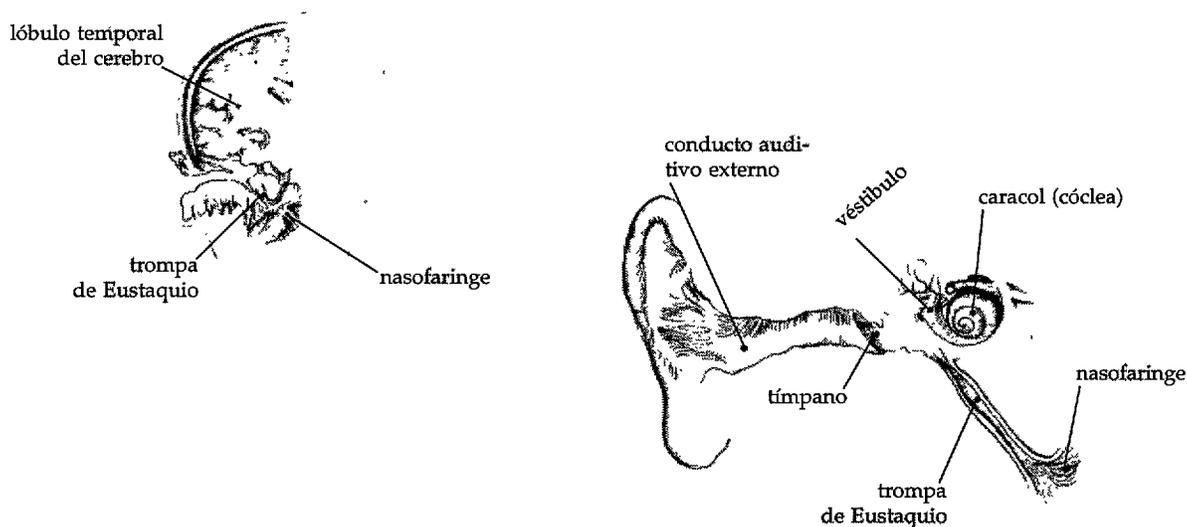
Después de ver la película, discutir con el resto de la clase su respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Considera usted que hubiese sido más fácil o difícil para un niño de Convent Garden pasar por el mismo proceso que pasó Elisa para aprender una nueva forma de pronunciación, manejo del discurso y aspectos pragmáticos? ¿Por qué?
- ¿Con base en cuáles criterios establecen las personas juicios de superioridad e inferioridad en relación a la forma de hablar de los que pertenecen a un grupo cultural, clase social o variante geográfica diferente? Desde el punto de vista lingüístico, ¿son adecuados estos juicios? ¿Por qué sí o no?

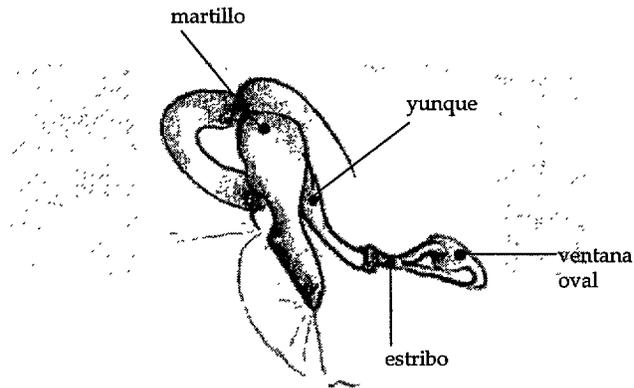
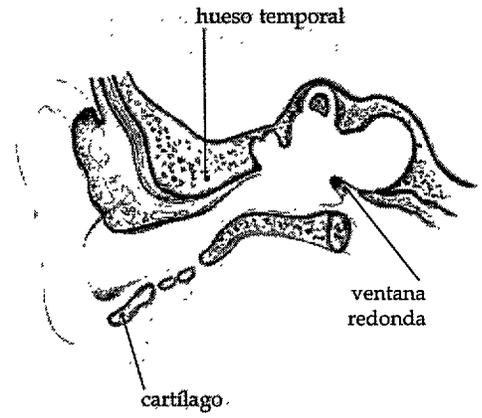
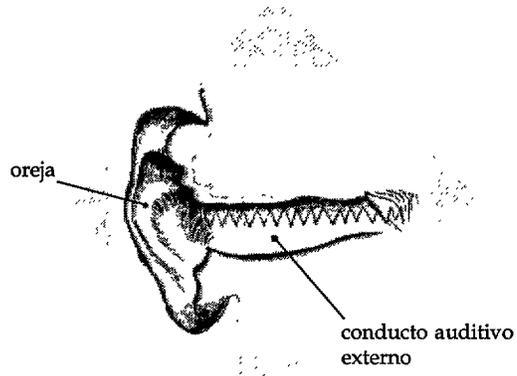
F. La percepción de la voz

En el manejo del idioma por parte de la gente, no sólo es interesante analizar los conocimientos intuitivos que aplican en relación a la estructura y normas de uso de su lengua o la forma como ocurre la expresión en situaciones concretas a través del habla, sino también la manera como se percibe y comprende lo que se expresa. Todo un complejo sistema de interconexiones sensoriales y neurológicas hacen posible la comprensión de lo que se escucha, lee o ve -en el caso del lenguaje de señas de las personas con impedimentos auditivos. La psicolingüística y la neurolingüística se ocupan de explicar este maravilloso sistema planteando teorías que describen los procesos mentales y las reacciones fisicoquímicas y sensomotrices que intervienen en el procesamiento de información. La fonética acústica, por su parte, se interesa en la percepción de la voz humana desde el punto de vista físico y anatómico; es decir, cómo los sonidos producidos al hablar son captados por el oído; a este aspecto particular se dedica la última sección del libro.

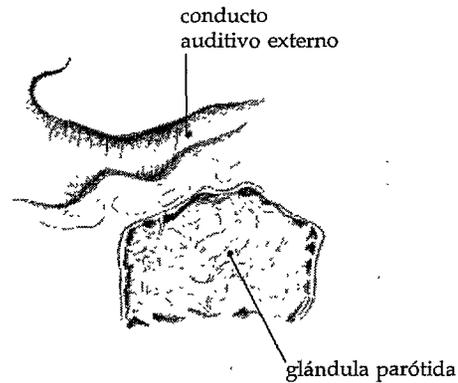
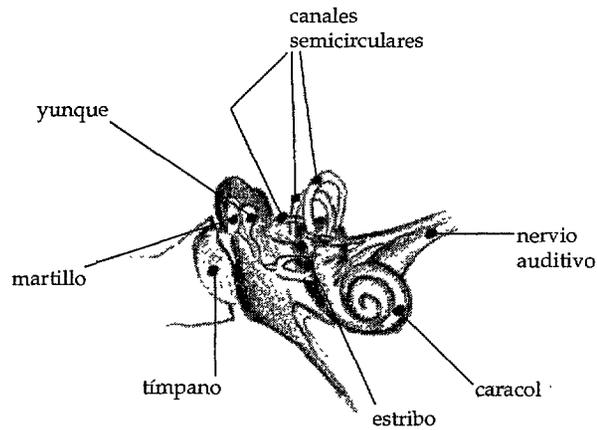
La voz humana se traslada a través del aire estimulando el sentido del oído tal como lo haría cualquier otro sonido. El proceso de percepción de la voz y otros sonidos es denominado audición y el órgano que directamente interviene en la recepción y transmisión de las ondas producidas al hablar es el oído. Para explicar su funcionamiento, el oído suele dividirse en tres secciones: oído externo, medio e interno (ver Dibujo 14), las cuales aparecen descritas junto con sus partes y función en el Cuadro 14.



Dibujo 14 (a). El oído y sus partes.



Dibujo 14 (b). El oído y sus partes.



Dibujo 14 (c). El oído y sus partes.

Un momento importante en la percepción del habla y otros tipos de sonidos es su recepción por el oído externo y su transporte hacia el oído medio; sin embargo, en los seres humanos la verdadera audición ocurre a nivel del caracol en el oído interno. Las vibraciones sonoras provenientes del oído medio son recogidas por el líquido que llena el oído interno para ser captadas por las células receptoras auditivas en el interior del espiral; las vibraciones viajan luego al cerebro en forma de impulsos eléctricos a través del nervio auditivo (Ingvar y otros, 1975). En el cerebro el centro de la audición se halla localizado en el lóbulo temporal; según explica McClintic (1983), allí están localizadas la corteza auditiva y las áreas de asociación auditiva; éstas últimas son importantes para el recuerdo, la integración y el análisis de los diferentes tipos de sonidos que ingresan (discriminación de tonos e intensidades y capacidad para determinar la fuente de un sonido).

Sección	Partes	Medida y otras características	Función
Externo	Oreja (pabellón auditivo o auricular)	cartilago elástico en forma de embudo cubierto de piel	<ul style="list-style-type: none"> • localizar los sonidos en el ambiente • recoger las ondas sonoras
	Canal (conducto) auditivo	2.5cms. de longitud	<ul style="list-style-type: none"> • pelillos y cerumen de sus paredes: filtrar partículas extrañas (agua y polvo) para evitar la irritación del conducto auditivo y las infecciones protegiendo al tímpano • transportar las ondas hacia el oído medio
	Tímpano (membrana timpánica) ⁽⁶⁾	<ul style="list-style-type: none"> • membrana muy fina, oblicua y semicircular; ligeramente incurvada en su parte media • 1.3cm de diámetro y 0.1mm de grosor 	<ul style="list-style-type: none"> • vibrar cuando la onda golpea su pared exterior; es muy sensible a cambios de tono e intensidad
Medio	Tres huesitos vibrantes: martillo, yunque y estribo Trompa (tubo) de Eustaquio o conducto faringo-timpánico	<ul style="list-style-type: none"> • cavidad timpánica: 1.9cm de alto x 0.5cm de ancho; está llena de aire • los 3 huesitos forman un sistema de palancas; el mango del martillo está unido al tímpano mientras el pie del estribo se adapta a la ventana oval del caracol • la trompa de Eustaquio conecta al oído medio con la garganta (naso-faringe) 	<ul style="list-style-type: none"> • amplificar el sonido • el transporte de las vibraciones al oído interno se da por: <ul style="list-style-type: none"> - la vibración de los 3 huesitos y la ventana oval del caracol - el aire de la cavidad timpánica y la ventana redonda - conducción ósea (huesos del cráneo)
Interno	Caracol (cóclea o laberinto óseo)	<ul style="list-style-type: none"> • más de 2.54cm (enderezado) • recibe su nombre por su forma espiral parecida a la concha de un molusco • sus paredes están formadas por hueso • está lleno de un líquido denominado endolinfa; contiene las células receptoras auditivas 	generar impulsos nerviosos auditivos; sensible a la frecuencia (tono) e intensidad de las ondas sonoras
	Nervio auditivo (VIII nervio craneal)	constituido por 30,000 fibras	transmitir los estímulos nerviosos auditivos al cerebro

Cuadro 14. Secciones del oído y función de sus estructuras en el proceso de audición (extractado de Compton's Enc., 1995, «ear»; Enc. Britannica, 1999, «ear»; Ingvar y otros, 1975; y McClintic, 1983).

El ser humano posee una capacidad auditiva limitada; en términos de tono, sólo es capaz de percibir vibraciones con frecuencias comprendidas entre los 15-20 hercios y los 20-25 mil Hz en el adulto y hasta los 40 mil en el niño; los sonidos con frecuencias superiores (ultrasónicos) e inferiores (infrasónicos) no son perceptibles al oído humano. En términos de intensidad, se perciben intensidades que van entre los 0 y los 120-140 decibeles; sin embargo, los sonidos a más de 100-120 decibeles se vuelven dolorosos.

La capacidad de audición e interpretación normales en una persona pueden verse afectadas por alteraciones en cualquiera de las tres secciones del oído o en el cerebro produciéndose la sordera. McClintic (1983) define la sordera como la «pérdida de la capacidad para oír» explicando que puede ser parcial o total. Los problemas de audición así como sus causas aparecen descritos en el Cuadro 15.

Tipo de sordera	Sección del oído	Causa
De transmisión o conducción	Oído externo	<p>Obstrucción del canal auditivo evitando que las ondas sonoras lleguen al tímpano. La obstrucción se da por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • acumulación de cerumen (la cera se endurece formando un tapón que impide el movimiento del tímpano) • objetos extraños • inflamación (otitis externa) • un tumor
	Oído medio	<ul style="list-style-type: none"> • infección / inflamación (otitis media) • presencia de fluido que puede convertirse en pus si hay infección • defectos de conducción a través de la cadena de huesillos (ej. fusión de los huesitos) evitando que las ondas sonoras lleguen al caracol • fusión del estribo en la ventana oval (otoesclerosis)
Nerviosa o neuro-sensorial	Oído interno	defecto o lesión en el caracol o el nervio auditivo al nacer o poco después del nacimiento (sordera congénita o adquirida)
	Cerebro	lesiones en el tallo cerebral (pérdida de audición en ambos oídos), en la corteza auditiva o en las áreas de asociación auditiva (pueden producir varios tipos de afasia)

Cuadro 15. Problemas de audición (extractados de McClintic, 1983 y Slonczewski y Ramírez, 2000).

Quienes sufren sordera de transmisión tienden a hablar bajito pues «internamente escuchan su voz muy alta»; en forma contraria, si la sordera es de tipo neuro-sensorial, las personas tienden a hablar duro «porque escuchan su voz débilmente» (Slonczewski y Ramírez, 2000). En el caso de la sordera nerviosa, varios agentes pueden causar problemas temporales o permanentes, en forma súbita o gradual por la destrucción de células receptoras auditivas (Compton's Enc. 1995, «ear»; Ingvar y otros, 1975; y McClintic, 1983):

-
- Exposición única o eventual a sonidos extremadamente intensos (ej. explosiones).
 - Exposición continuada a sonidos de más de 80 decibeles de intensidad (ej. música *rock* que generalmente sobrepasa los 110 db, ruido de aviones e instrumentos o maquinaria como taladros eléctricos, sierras o fundidores, etc).
 - La edad (es posible que las células auditivas vayan muriendo al mismo tiempo que el tímpano se pone más grueso y los tejidos del oído medio se hacen más rígidos).
 - Uso de sustancias líquidas tóxicas al oído.
-

Los niños menores de tres años de edad son especialmente susceptibles a las infecciones del oído con la consiguiente pérdida de audición cuando se presentan. Por una parte, la forma y tamaño de su trompa de Eustaquio los hace vulnerables a la entrada de bacterias al oído medio cuando gripes y alergias inflaman el tracto nasal y la trompa; por otra parte, su sistema inmunológico inmaduro los hace presa fácil de enfermedades en el aparato respiratorio superior, las cuales pueden desembocar en infección al oído. Cuando se presentan infecciones crónicas de por lo menos tres episodios en un lapso de seis meses o cuando la presencia de fluido en el oído persiste por más de tres meses, el impedimento auditivo puede llegar a obstaculizar el desarrollo del lenguaje verbal (Christiano, 2000 y Spence, 1997). Si bien es cierto que una vez vencida la enfermedad los niños se sobreponen rápidamente a sus deficiencias de desarrollo lingüístico, a veces se hace necesaria una terapia intensiva para salir adelante.

Conforme los niños van progresando en edad, los problemas de infección en el oído desaparecen o se hacen cada vez menos frecuentes porque cambia la anatomía de su trompa de Eustaquio y madura su sistema inmunológico. Sin embargo, otras afecciones como el bloqueo del oído por acumulación de cerumen o la exposición continuada al ruido pueden convertirse en causas importantes para la disminución de la capacidad auditiva.

Conocer este tipo de información en el desempeño docente es importante dado que algunos alumnos pueden presentar problemas de desempeño escolar o de desarrollo lingüístico causados por sordera parcial. La higiene del oído y el cuidado de la audición son temas a los que muchas veces no se les da suficiente importancia en el contexto escolar, no sólo entre los educandos sino también entre docentes y padres de familia. Así, es importante que el personal docente de la escuela apoye la difusión de información y averigüe si el centro de salud local posee servicio de inspección auditiva o referencia a hospitales o centros especializados en este campo. La escuela puede lograr coordinación de actividades con el centro de salud e instituciones relevantes para orientar a los niños y miembros de la comunidad sobre las prácticas más recomendables para el aseo del oído y la importancia de la adecuada audición en el desempeño diario, pero sobre todo, en el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Notas

- (1) La representación fonética de un sonido puede diferir de su representación ortográfica. Dado que los sistemas de escritura y ortografía de las lenguas del mundo son diferentes, se emplea un Alfabeto Fonético Internacional para representar inequívocamente los sonidos posibles en todos los idiomas; el alfabeto completo puede consultarse en el sitio de la Asociación Internacional de Fonética (IPA, en sus siglas en inglés): <http://www2.arts.gla.ac.uk/IPA/fullchart.html>.
- (2) Las fuentes empleadas para la descripción de este procedimiento (Einzig, 1994 y Mayo Clinic, 2000) son altamente confiables; sin embargo, la autora del libro o la URL no se reponsabilizan por la aplicación inadecuada del mismo. Cualquier duda debe ser consultada con anticipación a un profesional de la salud.
- (3) Estos estudios fueron realizados en Suecia y en U.S.A., en los estados de Iowa, Ohio, Utah y Wisconsin.
- (4) El aire puede jugar dos papeles importantes: ser un elemento transmisor de las ondas sonoras o un agente productor del sonido.
- (5) Armónico: cualquiera de los tonos puros que llegan a constituir un tono compuesto, que incluye el fundamental y sus sobretonos.
- (6) El tímpano puede catalogarse como estructura del oído externo o del oído medio indistintamente.

Referencias bibliográficas

Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG). (1993). **Informe del Taller de Lingüística Maya**. Guatemala: ALMG.

Ak'abal, H. (2000). «Cantos de pájaros». En **Guardián de la caída de agua**. (4a. edición). Guatemala: Artemis Edinter, S.A.

Akmajian, Adrian; Demers, Richard y Harnish, Robert. (1984). **Linguistics: an introduction to language and communication**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

American Speech/Language/Hearing Association (ASHA). (1999). **Tratamiento para los trastornos del habla y el lenguaje**. Folleto informativo. Maryland, USA.

Anderson, James. (1978). **Grant's Atlas of Anatomy**. (7a. edición). Baltimore, USA: Williams & Wilkins Co.

Arrivillaga Cortés, Alfonso. (1992). «Filiación lingüística del idioma garífuna» En: **Boletín de Lingüística**. Año VI, No 31. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Asturias de Barrios, Linda y Hernández Alarcón, Luz Helena. (1993). «La simbología en los tejidos mayas. Actividad 2». En **La indumentaria maya**. Guatemala: SIMAC, UNESCO UNICEF.

BabyCenter. (2000a). **Baby Hearing**. <http://www.babycenter.com/refcap/86.html>. USA: Baby Center, Inc.

_____ (2000b). **Developmental Milestones: Talking**. <http://www.babycenter.com/refcap/6573.html>. USA: BabyCenter, Inc.

_____ (1999). **Developmental Milestones: Understanding Words, Behavior, and Concepts**. <http://www.babycenter.com/>. USA: Baby Center, Inc.

Ball, Catherine N. (2000). **Bird. Sounds of the world's animals**. <http://www.georgetown.edu/cball/animals/animals.html>. Washington DC: Georgetown University, Department of Linguistics.

Christiano, Donna. (2000). «What you must know about ear infections». En **Parents Magazine**. http://www.parents.com/cgi-bin/WebObjects/PM.woa/nav/Parents/docs/Health_&_Safety/Essential_Health_and_Safety_Guide/An_Ounce_of_Prevention/what.you.must.1 http://www.parents.com/cgi-bin/WebObjects/PM.woa/nav/Parents/docs/Health_&_Safety/Essential_Health_and_Safety_Guide/An_Ounce_of_Prevention/what.you.must.1. Gruner+Jahr USA Publishing.

- Compton's Interactive Encyclopedia.** (software de computación). (1994-1995). Compton's NewMedia, Inc.
- Cortázar, Julio. (1963). «Rayuela» (Capítulo 68). En **Literatura argentina contemporánea** (Resnik, Ernesto; Achaval, Elena y Tabacman, Eduardo, 1998). http://arcadia.informatik.uni-uenchen.de/rec/argentina/literatura/Cortazar/rayuela_68.html. Nueva dirección: <http://www.literatura.org/>.
- Chandler, Daniel. (1999). **Semiotics for Beginners** (Introduction / Signs / Intertextuality / Taxonomies of Genres). <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/>. United Kingdom: University of Wales.
- Diccionario de Medicina Mosby.** (1995). Barcelona: Grupo Editorial Océano, S.A.
- Diccionario Pequeño Larousse en Color.** (1991). España: Ediciones Larousse.
- Einzig, Mitchell J. (1994). **Primeros auxilios para bebés y niños.** Traducción al español de Jáuregui Lorda, Graciela. Santafé de Bogota D.C.: Editorial Atlántida, S.A. / Círculo de Lectores.
- Enciclopedia Microsoft® Encarta® 97** (software de computación). (1997). Multimedia Encyclopedia. Microsoft Corporation.
- Encyclopædia Britannica Online.** (1999). <http://members.eb.com>. Encyclopædia Britannica, Inc.
- England, Nora C. (1992). **Autonomía de los idiomas mayas: Historia e identidad. / Rukutamil, Ramaq'íl, Rutzijob'al: Ri Mayab' Amaq'.** Guatemala: Editorial Cholsamaj.
- _____ (1996). **Introducción a la lingüística: Idiomas mayas.** (2a edición). Guatemala: Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín y Editorial Cholsamaj.
- Fromkim, Victoria y Rodman, Robert. (1988). **An introduction to language.** New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gallagher, James. (2000). «The Spanish Sign Language Alphabet». En **A-Z to Deafblindness.** <http://www.deafblind.com/spain.html>. Gran Bretaña.
- García, Waldo. (2000). «Homenaje a Julio Cortázar». En **Literatura.** Abraxas No 9. Revista de Psicología, Sociedad y Cultura. <http://home.abaconet.com.ar/abraxas/cortazar.htm>.
- Gard, Gilman, y Gorman. (1993). **Speech and Language Milestones: Speech Production, Pragmatics, Expressive Language, and Receptive language.** <http://edchapman.tripod.com/ParentLinks.html>. En página de WWW: Ed Chapman's Speech and Developmental Delays. 2000.
- Gili Gaya, Samuel. (1972). **Estudios del lenguaje infantil** (2ª edición). España: Bibliograf, S.A.

- Gleich, Utta von. (1989). **Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina**. Eschborn: Sociedad Alemana de Cooperación Técnica - GTZ -.
- Gray, Henry. (1986). **Gray's Anatomy**. US: Williams & Warwick Soundes/Lippincott Williams & Wilkins.
- Gustafson, Bret. (1996). **Ñee. Introducción al estudio lingüístico del idioma guaraní para guaraní-hablantes**. La Paz, Bolivia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF.
- Hernández, Luz Helena. (1992). **Enseñanza de la gramática**. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Instituto de Lingüística-PRODIPMA.
- Hoyos, Mario Edgar. (en prensa). **Rudimentos de lingüística, pedagogía y didáctica para el maestro indígena en el marco de la educación bilingüe y para la enseñanza de la lecto-escritura** (documento preliminar). Colombia: Universidad de los Andes.
- Ingvar, David H.; Nordfeldt, Stig; Petterson, Rune. (1975). **Descubrir el hombre. Viaje fotográfico al interior del cuerpo humano**. Versión española. Barcelona: Salvat Editores, S.A.
- International Phonetic Association (IPA). (2000). **The International Phonetic Alphabet**. <http://www2.arts.gla.ac.uk/IPA/>. British Columbia, Canada: Department of Linguistics, University of Victoria, Victoria.
- Jung, Ingrid y López, Luis Enrique. (1988). **Las lenguas en la educación bilingüe: El caso de Puno**. Perú: Sociedad Alemana de Cooperación Técnica - GTZ -.
- Kaufmann, Terrence. (1990). «Algunos rasgos estructurales de los idiomas mayances». En **Lecturas sobre la lingüística Maya**; England, Nora C. y Elliot, Stephen, R., compiladores. Guatemala: Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica -CIRMA-.
- Knapp, Peter. (1998). **Genre Theory**. <http://www.arch.apana.org.au/p.knapp/genre>. Sydney, Australia.
- Lapiak, Jolanta A. (1996). «Culture and language: Sign Languages / Information on Manual Alphabets/ Manual Numbers». En **Online ASL Dictionary**. <http://dww.deafworldweb.org/asl/cula>. Canadá: Deaf World Web -DWW- (Red Mundial de Sordos).
- Leiva Gudberto. (6/8/1999). Comunicación personal. Guatemala: Tercer Congreso de Estudios Mayas, Universidad Rafael Landívar.
- Linguasphere Register. (1999). **What languages are most spoken in the world?** <http://www.linguasphere.org>. United Kingdom: The Linguasphere Observatory.
- López, Candelaria; Sis, María J.; Rodríguez, José O.; Chacach, Martín. (1991). **Escribiendo k'iche'**. Guatemala: Instituto de Lingüística, Universidad Rafael Landívar.

- López, Luis Enrique. (1988). **Lengua**. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC.
- (1987). **Ukhamawa. Lenguaje 3er grado -Aymara. Guía del maestro**. Puno, Perú: Proyecto Experimental de Educación Bilingüe, Ministerio de Educación.
- Mallory Producciones. (2000). «Humberto Ak'abal». En **Poetas guatemaltecos. Letras del alma: Selección poética, musical y fotográfica**. <http://home.coqui.net/mallory/akabal.htm>.
- Mayo Clinic, Health Oasis. (2000). **First Aid: Choking**. <http://www.mayohealth.org/mayo/firstaid>.
- McClintic, Robert. (1983). **Fisiología del Cuerpo Humano**. (2a. edición). México: Editorial Limusa.
- MCS (The Media and Communication Studies Site). (2000). Directorio: **Analysis of Media Texts**. <http://www.aber.ac.uk/~dgc/textan.html>. Reino Unido: The University of Wales.
- Millán, Fernando. (1978). «Mitogramas». En **Poesía Española Contemporánea. Historia y antología (1939-1980)**. Selección, estudio y notas de Rubio, Fanny y Falcó, José Luis. Madrid, España: Alhambra Longman, S.A.
- Montejo Esteban, Ruperto (Saq Ch'en). (1994). **Yunal Stxolilal Kotz'ib'on Koti' / Manual de redacción q'anjob'al**. Guatemala: Editorial Cholsamaj / Centro Educativo y Cultural Maya.
- (20/3/2000). Comunicación personal telefónica. Guatemala.
- Nakamura, Karen. (1998). **About American Sign Language**. <http://www.deaflibrary.org/asl.html>. Yale University.
- National Center for Voice and Speech. (2000). **Tips to Keep You Talkin'**. Iowa: <http://www.ncvs.org/genpub>.
- Neufeldt, Victoria y Guralnik, David B. (Eds.) (1988). **Webster's New World Dictionary of American English**. Third College Edition. New York: Simon and Schuster, Inc.
- Oxlajuuj Keej Maya' Ajtz'iib' (1993). **Maya' Chii'. Los idiomas mayas de Guatemala**. Guatemala: Editorial Cholsamaj / Centro Educativo y Cultural Maya.
- Pérez, Aníbal Dagoberto. (1999). Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG). Entrevista personal realizada por estudiantes de la UVG. Guatemala.
- Pinker, Steven. (1995). **The Language Instinct. How the Mind Creates Language**. New York: Harper Perennial, una división de Harper Collins Publishers.

- Raimondo Cardona, Giorgio. (1991). **Diccionario de lingüística**. Traducción al español de Cabello, María Teresa. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- Rubio, Fanny y Falcó, José Luis (Recopiladores). (1991). Poemas de y notas sobre Fernando Millán. En **Poesía Española Contemporánea. Historia y antología (1939-1980)**. Madrid, España: Alhambra Longman, S.A.
- Sam Colop, Luis Enrique. (1990). «Bosquejos de algunos temas de la gramática k'iche'» En: **Lecturas sobre la lingüística maya**. La Antigua Guatemala: Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica -CIRMA.
- Seco Reymundo, Manuel. (1995). **Espasa de bolsillo: Gramática esencial del español**. (3a. edición). Madrid, España: Espasa Calpe, S.A.
- Shields, Jane; Varle, Rosemary; Broks, Paul; y Simpson, Adrian. (1996). **Hemispheric Function In Developmental Language Disorders and High-Level Autism**. <http://www.jaymuggs.demon.co.uk/shields2.htm>. Originalmente publicada en: *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1996, 38, 473-486, ©Mac Keith Press.
- Slonczewski, Joan y Ramírez, Ana. (2000). «El oído». En **Español e inglés médico: Una fuente de información para el estudiante y practicante de medicina**. <http://www.kenyon.edu/orgs/dyer/span-med/oido/oido.htm>. Ohio: Kenyon College.
- Spence, Annette. (1997). «How to Prevent Another Ear Infection». En **Child Magazine**. http://www.parents.com/cgi-bin/WebObjects/PM.woa/nav/Parents/docs/Health_&_Safety/Archive/how.to.prevent.2. 2000. Gruner+Jahr USA Publishing.
- Sternberg, S. (Editor). (1996). **Histology for Pathologists**. New York: Lippincott-Raven Publishers.
- Tannen, Deborah. (2000). «Discourse Analysis». En **Fields of Linguistics**. <http://www.lsadc.org/web2/fldfr.htm>. Washington, DC.: Linguistic Society of America.
- The Learning Kingdom. (1999). «How do lizards communicate?». En **Lizard Language**. <http://www.LearningKingdom.com>. USA: The Learning Kingdom, Inc.
- The Linguistic Society of America. (1989). **The Field of Linguistics**. Folleto informativo. Washington, DC, USA.
- Universitat de Lleida. (1996). **Airstream mechanisms**. <http://www.udl.es/usuaris/m0163949/airflow.htm>.
- University of California, Santa Barbara (UCSB). (2000). «Humberto Ak'abal». En **Autores guatemaltecos**. <http://mcl.mcl.ucsb.edu/~jce2/akabal.html>. USA: UCSB, Student Web Center.

- University of Colorado at Denver. (1999). **Semiótica: directorio de direcciones (links) en Internet**. http://www.cudenver.edu/~mryder/itc_data/semiotics.html. University of Colorado at Denver, School of Education.
- Victoria University of Wellington. **International Directory of Sign Language Research**. <http://www.vuw.ac.nz/~nzslidict/idslr.html>. Nueva Zelandia.
- Von Gleich, Uta. (1989). **Educación Primaria Bilingüe Intercultural**. Traducción al español de Hoffmann, N; Santos de Ihlau, R.H y Stefanovics, T. Eschborn, Alemania: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
- Wolfram, Walt. (1999). «Sociolinguistics». En **Fields of Linguistics**. <http://www.lsadc.org/web2/fldfr.htm>. Washington, DC.: Linguistic Society of America.