

Estudios sobre lengua y sostenibilidad

Miguel Reyes Contreras (Ed.) | Ileen Urania Muciño Vega (Ed.)

Juan Carlos Romero Orozco | Marcia Sipavicius Seide | Estuardo Lara Ponce
Fabiola Concepción Segundo | Elizabeth Fierro Moreno



UNIVERSIDAD
DE IXTLAHUACA CUI

UNIVERSIDAD DE IXTLAHUACA CUI

Dr. en D.P.C. Margarito Ortega Ballesteros

Rector

Lic. en T. Nicodemus Flores Vilchis

Secretario de Docencia

Ing. María de las Mercedes Vieyra Elizarraraz

Secretaria Administrativa

Dra. en D. Agueda Díaz Reyes

Directora de la Universidad de Ixtlahuaca Campus Toluca y

Preparatoria Instituto Universitario Cuitláhuac

L.L.I. Ileen Urania Muciño Vega

Subdirectora Académica UICUI Toluca

Dr. en C.E.F. Cristián Conzuelo Bernal

Director de Comunicación, Extensión y Vinculación

Dr. en Edu. César Gabriel Figueroa Serrano

Jefe del Departamento Editorial

ESTUDIOS SOBRE LENGUA Y SOSTENIBILIDAD

Primera edición 2025

ISBN: 978-607-8506-57-6

D.R. de la presente edición Universidad de Ixtlahuaca CUI

Carretera Ixtlahuaca-Jiquipilco Km. 1 Ixtlahuaca de Rayón, México

C.P. 50740

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

CONTENIDOS

Colaboradores	7
Introducción	11
 I. SOBRE EL ESPACIO GEOGRÁFICO Y LA SUSTENTABILIDAD	
1. Los ODS, la enseñanza de lenguas y la Onomástica	15
<i>Marcia Sipavicius Seide</i>	
2. Agroecología y saberes locales en el norte de Sinaloa	29
<i>Estuardo Lara Ponce</i>	
 II. ENSEÑANZA DE LENGUAS Y SUSTENTABILIDAD	
3. Análisis comparativo intergeneracional de préstamos español-mazahua entre hablantes de Mavatí, San Felipe del Progreso	47
<i>Fabiola Concepción Segundo, Miguel Reyes Contreras</i>	
 III. EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	
4. Acercamiento a las percepciones sobre Centros de Autoacceso entre estudiantes de la licenciatura en lenguas	63
<i>Miguel Reyes Contreras, Elizabeth Fierro Moreno, Juan Carlos Romero Orozco</i>	
5. El arte perdido de la correspondencia a mano. Dos experiencias en la licenciatura en lenguas	77
<i>Miguel Reyes Contreras</i>	
6. Adiós, acento diacrítico	91
<i>Juan Carlos Romero Orozco</i>	

Colaboradores

Miguel Reyes Contreras (Ed.)

miguel.contreras@uicui.edu.mx

Licenciado en Lengua Inglesa y Maestro en Lingüística Aplicada por la UAEMex. Cursó un diplomado en Análisis del Discurso en la Universidad Intercultural. Profesor investigador de la Universidad de Ixtlahuaca CUI. Egresado del Doctorado en Humanidades con énfasis en Lingüística de la Universidad Autónoma Metropolitana. Fue Cronista Comunitario en Santa Ana Ixtlahuaca 2016-2018. Exbecario del programa Scholars in Residence Fulbright-García Robles y Profesor afiliado al *Institute of American Indian Arts*, Santa Fe, Nuevo México. Es miembro activo de “SIO: Seminario Interinstitucional de Onomástica” y ha participado como colaborador con el Seminario de Estudios sobre el Alto Lerma y el Seminario de Estudios sobre Heavy Metal. Es fundador del Seminario Permanente de Estudios Aplicados del Lenguaje. Ha sido docente de literatura, historia, lingüística, docencia, estudios culturales y didáctica de Lenguas. También ha participado en congresos diversos y ha publicado varios trabajos de investigación en varios libros colectivos y revistas internacionales en diversas áreas como la Lingüística Contrastiva, Didáctica de Lenguas, Redacción Académica, Traducción, Análisis del Discurso, Paremiología y Onomástica. Sus áreas de especialidad son la onomástica, la paremiología y el Análisis del Discurso.

Ileen Urania Muciño Vega (Ed.)

docencia.idiomas@uicui.edu.mx

Licenciada en Lengua Inglesa por la Universidad Autónoma del Estado de México con estudios en la Maestría en Lingüística Aplicada por la misma casa de estudios y Maestría en Tecnología Digital para la Educación por parte de la Universidad Digital del Estado de México. Docente de inglés en distintos niveles y modalidades tanto en el sector público como privado. Sus áreas de especialidad son la formación y capacitación docente, seguimiento de trabajos de investigación, uso de tecnología en el ámbito educativo y lingüística aplicada a la docencia. Ha dirigido la coordinación de idiomas en la Universidad de Ixtlahuaca CUI, coordinadora académica fundadora de la Licenciatura de Docencia de Idiomas desde hace quince años y subdirectora académica de la Universidad de Ixtlahuaca CUI Campus Toluca. Ha dirigido y dado seguimiento a gran cantidad de trabajos recepcionales a nivel licenciatura. Inició junto al M. en L. A. Miguel Reyes Contreras el 1er Coloquio Institucional entre los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de Idiomas incorporando con el tiempo a otras instituciones afines y logrando que este pasara a ser regional a internacional en los últimos años de una modalidad presencial a una híbrida en las últimas convocatorias anuales.

Juan Carlos Romero Orozco

carlos.romero@uicui.edu.mx

Licenciado en filosofía por la facultad de humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctor en humanidades con antecedentes en Licenciatura por el Instituto de Estudios de la Universidad (IESU) y la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México. Catedrático de asignatura en la licenciatura de filosofía de la facultad de humanidades, en la Facultad de Ciencias de la UAEMex y en la Universidad de Ixtlahuaca CUI. Miembro fundador del taller de creación literaria Ethel Krauze del Museo Virreinal de Zinacantepec. Autor de capítulos de ética en los libros: “Ética ante la violencia y paz cotidianas” editado en la UAE-Mex, “En torno al sentido de la vida”, de la colección Ethos, editorial Torres Asociados, Sobre filosofía mexicana en el libro La Filosofía mexicana del novecientos, para la Universidad Insu-bria, Italia, y en la revista *Dignitas* de la Comisión de Derechos Humanos de Estado de México.

Marcia Sipavicius Seide

marcia.Seide@unioeste.br

Márcia Sipavicius Seide possui Doutorado em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2006). É Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente do Curso de Letras da Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon. Docente de Mestrado e de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste, campus de Cascavel. Tem experiência nas áreas de Linguística, com ênfase em Ciências do Léxico, Lexicologia, Semântica e Onomástica. Em 2015, fez estágio pós-doutoral em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares da Localidade (GEPIL) e o Projeto de Pesquisa “PRÁTICAS DE ESCRITA ACADÊMICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL”.

Estuardo Lara Ponce

elara@uais.edu.mx

Ingeniero Agrícola con orientación en agroecosistemas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro y Doctor en Ciencias en Estrategias para el Desarrollo Agrícola Regional por el Colegio de Postgraduados. Profesionalmente ha participado en Programas de Extensionismo Rural y Capacitación, Asesor técnico en Organizaciones No Gubernamentales, colaborado en Consultorías y en varios proyectos de investigación regionales. Es Profesor de Tiempo Completo de la carrera de Ingeniería Forestal y pertenece a los núcleos básicos de profesores-investigadores en los Programas de: Estudios para la Sostenibilidad y Medio Ambiente y Estudios Sociales, ambos de la Universidad Autónoma Indígena de México. Es responsable de la Línea de investigación “Agroecosistemas, recursos naturales y saberes tradicionales en comunidades indígenas y equiparables” (con énfasis en el noroeste de México). Ha publicado artículos en revistas de arbitraje calificado, capítulos de libro y en otros medios de divulgación científica. Ha dirigido y asesorado diversas tesis a nivel licenciatura y posgrado. Responsable técnico del proyecto de investigación básica con fondos sectoriales del Conacyt: “Patrimonio biocultural de los Yoremes y Yoris del norte de Sinaloa: Recursos naturales, conocimientos tradicionales y prácticas productivas”; actualmente es Líder del Cuerpo Académico Biodiversidad y Estrategias Comunitarias de Desarrollo Sostenible. Entre sus distinciones se encuentra pertenecer al SNI Nivel I, el reconocimiento a perfil PRODEP, Evaluador del CONACyT, Divulgador Científico,

integrante de La Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico, y es miembro de la Red Temática Nacional Patrimonio Biocultural, en el Nodo Valles Agrícolas de Sinaloa.

Fabiola Concepción Segundo

fabiru1404@gmail.com

Licenciada en Lenguas, egresada de la Escuela Profesional de Lenguas de la UICUI. Originaria de San Jerónimo Mavatí, orgullosa comunidad mazahua del municipio de San Felipe del Progreso. Cuenta con maestría en Enseñanza del Inglés de la Universidad LEXPRO. Se desempeña como docente universitario y de nivel medio superior en instituciones como la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca, el Instituto Politécnico Nacional y CONALEP. Sus raíces mazahuas, heredadas de sus abuelos maternos, son su fuerza e inspiración.

Elizabeth Fierro Moreno

elizabeth.fierro@uicui.edu.mx

Licenciada en Enseñanza del Inglés (L. E. I.) por la Universidad Autónoma del Estado de México. Maestra en Docencia por la Universidad ETAC. Docente de inglés como lengua extranjera por más de treinta años. Fue docente de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad de Ixtlahuaca CUI. Docente de inglés en la CUUT de la Universidad Autónoma del Estado de México y responsable de auto acceso CERRILLO de la Facultad de Ciencias Agrícolas. Sus áreas de interés incluyen la docencia y el desarrollo de Materiales Didácticos.

Introducción

La *Universidad de Ixtlahuaca Campus Toluca*, a través de su Licenciatura en Docencia de Idiomas, se ha consolidado como un espacio de formación integral, comprometida con la generación, aplicación y divulgación del conocimiento en el campo de la enseñanza de lenguas. En este marco, la comunidad académica celebró con entusiasmo el **1er Congreso Internacional, 13er Coloquio Institucional y 10o Coloquio Regional de Investigación de Idiomas**, bajo el eje temático **“Cultura para el desarrollo sostenible”**, evento que reunió a docentes, investigadores y estudiantes en un diálogo interdisciplinario sobre los vínculos entre lengua, cultura y sostenibilidad.

Como resultado de este encuentro académico, se gestó la presente publicación: Estudios sobre lengua y sostenibilidad, primer texto colectivo derivado de las reflexiones y experiencias compartidas durante el Congreso. Este libro representa un esfuerzo colaborativo por articular la investigación lingüística con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), reconociendo que la enseñanza de lenguas no solo implica el dominio de estructuras gramaticales, sino también la formación de ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con su entorno.

La obra se estructura en tres secciones que permiten al lector transitar por diversas perspectivas:

- **Sobre el espacio geográfico y sustentabilidad**, donde se exploran temas como la onomástica en la enseñanza de lenguas y la agroecología como saber local.
- **Enseñanza de lenguas y sustentabilidad**, con estudios sobre préstamos lingüísticos, revitalización de lenguas indígenas y análisis sociolingüísticos.
- **Experiencias en la enseñanza universitaria**, que documentan prácticas pedagógicas innovadoras, percepciones estudiantiles sobre los centros de autoacceso y propuestas de escritura colaborativa en el aula.

Cada capítulo ofrece una mirada crítica y propositiva sobre cómo la lengua puede ser vehículo para el desarrollo sostenible, desde la recuperación de saberes ancestrales hasta la implementación de metodologías activas en la formación docente pasando por propuestas de escritura y diseño de materiales.

La *Universidad de Ixtlahuaca Campus Toluca* reafirma, con esta publicación, su compromiso institucional con la investigación educativa y la divulgación científica. El respaldo otorgado por nuestra casa de estudios ha sido fundamental para la concreción de este proyecto editorial, que busca incidir en la transformación de las prácticas docentes y en la construcción de una educación lingüística más consciente, inclusiva y sostenible.

Invitamos al lector a recorrer estas páginas con una mirada abierta y reflexiva, reconociendo que el estudio de la lengua, en sus múltiples dimensiones, es también una forma de cuidar el mundo que habitamos.

Ileen Urania Muciño Vega

*Coordinadora de la Licenciatura en Docencia de Idiomas
Universidad de Ixtlahuaca Campus Toluca*

I. SOBRE EL ESPACIO GEOGRÁFICO Y LA SUSTENTABILIDAD

1. Los ODS, la enseñanza de lenguas y la Onomástica

Marcia Sipavicius Seide

Introducción

En 2015 la ONU estableció 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como parte de la Agenda 2030. El cuarto ODS está relacionado con la oferta de Educación de calidad y su finalidad es hacer que todas las personas puedan recibir los conocimientos y las habilidades esenciales para la promoción del desarrollo sostenible, tanto por medio de la educación formal como por la educación informal. Para ello es necesario “potenciar el desarrollo de una conciencia ciudadana global, que haga a los educandos responsables, críticos y solidarios en un desarrollo humano sostenible, generándose una conciencia planetaria que busca erradicar las desigualdades” (Alcalá et al., 2020, p.310).

Otra característica importante para la enseñanza de los ODS es la interdisciplinariedad en su abordaje. Bekteshi & Xhaferi (2020) enfatizan que los ODS son universales y van más allá de los tópicos relacionados exclusivamente con el medio ambiente. No solamente porque el desarrollo (o su falta) de los ODS impacta la vida cotidiana de todas las personas, independientemente de su clase social o ubicación geográfica, sino también porque están relacionados con el ejercicio de la ciudadanía y el incremento de la capacidad intercultural de comunicarse con distintas personas cuya lengua, cultura y visión de mundo son diversas.

Bekteshi & Xhaferi (2020) aclaran que se puede interpretar los 17 ODS desde la perspectiva de los 3P: *People, Planet and Profit*, o sea, en el ámbito personal, en el ámbito planetario y en el de las ganancias. Por el ámbito de las personas afectadas por los problemas ambientales y sus implicaciones económicas y sociales, se comprende que el logro de los ODS depende de que las personas se vean involucradas en un proceso continuo que incluye el autoaprendizaje, la capacidad de tener compasión por los demás y la motivación para concretizar iniciativas para el enfrentamiento de los problemas ambientales que afectan a todos.

Para que esto ocurra es esencial que haya oferta de educación de calidad, tanto es así que la Unesco considera que el logro del ODS 4 permite que se alcancen todos los demás. Por ello propuso objetivos de educación para el desarrollo sostenible, los EDS:

El impulso de los EDS nunca ha sido más fuerte. Temas mundiales – como el cambio climático– requieren de forma urgente un cambio en nuestros estilos de vida y una transformación en nuestra forma de actuar y pensar. Para lograrlo, necesitamos nuevas competencias, actitudes y conductas que nos conduzcan a sociedades más sostenibles. Los sistemas educativos tienen que responder a esta necesidad a la hora de definir los objetivos y contenidos de aprendizaje pertinentes, introduciendo pedagogías que empoderen a los alumnos e instando a las instituciones a incluir los principios de sostenibilidad en sus estructuras de gestión. (Unesco, 2017, p. 1)

Aunque se esperaba que las iniciativas de UNESCO de elaboración, publicación y difusión de los EDS colaborasen para el incremento de la conciencia ambiental de los estudiantes, los resultados de un estudio internacional recientemente publicado señalan estancamiento del nivel de conciencia ambiental por parte de los jóvenes estudiantes con edad de 15 años. Este estudio transnacional comparó resultados de PISA de diversos países de 2006 con los resultados de 2015 y constató que hubo grados de conciencia ambiental muy semejantes (Liz et al., 2020).

Adoptando un abordaje ampliado e interdisciplinario de los EDS, en 2018, la Comisión Europea propuso un nuevo modelo educativo donde el desarrollo sostenible forma parte de un contexto más amplio que incluye habilidades de reconocimiento, adopción y defensa de los derechos humanos, de la responsabilidad social, del compromiso con la justicia social y con la equidad. Y también, las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, la comprensión, la comunicación y la colaboración, que son esenciales para la resolución de conflictos y la construcción de la paz (Sá y Mesquita, 2020).

Es importante enfatizar que este conjunto de habilidades es esencial para que el conocimiento específico de la educación ambiental pueda ser abordado desde un punto de vista interdisciplinario. Desde esta perspectiva, Marcone (2022), investigador de la enseñanza de los ODS en un curso de grado en ingenierías de Perú, hace hincapié en la necesidad de la inclusión de las humanidades en el abordaje de los problemas ambientales en educación, tanto de la ciencia, como de la tecnología, de las Ingenierías y de las Matemáticas, área conocida por la sigla en lengua inglesa STEM. Y defiende que las humanidades, las artes y las ciencias sociales – área designada, en lengua inglesa, por la sigla HASS - son elementos clave para la implementación de una educación STEM de calidad que proporcione a los estudiantes las competencias necesarias para una agenda de desarrollo sostenible en línea con el objetivo de desarrollo sostenible de la ONU.

De hecho, cuando se logra construir con los estudiantes relaciones interdisciplinarias significativas se crea un puente entre el STEM y el HASS lo que posibilita comprender que el conocimiento científico debe estar entretelado en las complejidades de la vida cotidiana de las personas y que es precisamente a causa de ello que se debe incluir los tópicos y las metodologías

de las humanidades en las asignaturas de STEM si se quiere lograr los EDS y formar profesionales comprometidos con el desarrollo sostenible.

Para ello, el papel de los profesores es fundamental, aunque sus tareas sean desafiantes: primero, hay que hacer un esfuerzo considerable para superar los enfoques disciplinares tradicionales y fragmentarios, para llegar a un enfoque holístico e interdisciplinar que reoriente sus planes de estudios en EDS; segundo, hay que hacer convergir los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y los contenidos de las asignaturas. Desde el punto de vista de los docentes, estos retos pedagógicos sólo pueden ser administrados si es proporcionado apoyo y capacitación adecuados. El primer paso en esta dirección es motivarlos para que tengan creencias y actitudes positivas hacia los ODS y los EDS, una vez que influyen directamente en los resultados docentes relacionados con los EDS (Kwee, 2021).

Sin embargo, en lo que respecta a la formación docente en cursos de Licenciatura, una investigación cuyos datos fueron recolectados en 2016 por medio de cuestionarios en siete distintas licenciaturas europeas involucrando a casi 600 estudiantes de licenciatura evidenció que los estudiantes de las Licenciaturas se sienten bien preparados para manejar muchos aspectos de la profesión docente, pero menos preparados para educar para la sostenibilidad (Dahl, 2019).

Desde el punto de vista adoptado en este capítulo, el logro de los EDS supone la movilización de todas las disciplinas y asignaturas y atención pedagógica por parte de todos los profesores, lo que incluye a los profesores de lengua, tanto materna como extranjera. En lo que respecta a la enseñanza de idiomas, se reconoce que la educación lingüística motiva el pensamiento crítico de los alumnos, desarrolla sus capacidades perceptivas y desafía sus visiones de mundo. Se percibe así que la enseñanza de las lenguas es también crucial para que haya un cambio de actitud, visión de mundo y valores necesarios para el enfrentamiento de los retos impuestos por los problemas ambientales del presente y del futuro.

Pese al importantísimo papel que tienen los profesores de lengua en la promoción de los EDS, no siempre lo reconocen los profesores. Como señala una reciente revisión de literatura sobre cómo los profesores de lengua extranjera conciben su papel con respecto a los EDS, la mayoría de los profesores de lenguas de primaria y secundaria creen que otras disciplinas serían más adecuadas que las suyas para el logro de los EDS. Esto es alarmante una vez que sus creencias y actitudes negativas pueden impedirlos de motivar a los estudiantes de lenguas a que se sientan como responsables por el desarrollo económico, la sociedad civil y de los recursos naturales del planeta. Además, considerando que hay escasos estudios volcados a la implementación de los ODS en las clases de idiomas o en cómo reorientar un plan de estudios en EDS, hay que implementar acciones que motiven a los profesores de lenguas – tanto los formados como los que se están formando - a incorporar el desarrollo sostenible en su enseñanza (Kwee, 2020).

Teniendo en cuenta la importancia de los profesores de lengua en la promoción de los EDS, este capítulo presenta, describe y evalúa la implementación de una estrategia interdisciplinaria de formación docente inicial en lengua materna que moviliza aportes de la Lingüística, de la Lengua Portuguesa como lengua materna, de la Lengua Española como lengua extranjera, de la Geografía y de la Onomástica, esta concebida como una disciplina interdisciplinaria.

La Onomástica es un campo de estudio volcado a la investigación de los nombres propios, cuya principal función es hacer posible la referencia a un ser singularizado en un acto discursivo, oral o escrito, con inclusión del mundo ficcional. Hay varios tipos de nombres propios, los más estudiados son los nombres de lugares (o topónimos estudiados por la Toponomástica), los nombres de persona (o antropónimos estudiados por la antroponomástica). Otros tipos de nombres propios también son investigados en una categoría amplia llamada crematonimia donde se estudian los crematónimos:

Se podría decir que se trata de una categoría para todo lo que no encaje en los nombres de personas o de lugares, lo cual vuelve muy complejo el término pues hay demasiados objetos e instituciones que tienen un nombre (...) se refiere a “una clase especialmente compleja de nombre propio (que hace referencia tanto a productos tangibles como intangibles de la actividad humana) y que se encuentra al margen de la disciplina de la onomástica (Reyes-Contreras, 2021, p. 67-68).

Hay un debate sobre si la Onomástica debe ser considerada como una rama de la Lingüística o como un campo de investigación interdisciplinario. Desde un primer punto de vista, los estudios onomásticos son, más que nada, lingüísticos porque el nombre propio forma parte del sistema de las lenguas; desde un segundo punto de vista los nombres propios, además de formar parte de la lengua, presentan connotaciones y son cargados de simbolismos, ideologías, historias y asociaciones que van mucho más allá de lo lingüístico.

Desde el punto de vista aquí adoptado, los nombres propios son concebidos interdisciplinariamente como:

un nombre singular, un objeto abstracto almacenado en una dirección conceptual en la mente del hablante compuesto por un componente lógico, un componente léxico y un componente enciclopédico. Mientras que el primero responde por el procesamiento necesario de la información para llegar a la comprensión de las expresiones en las que se utilizan nombres propios, los dos últimos integran los nombres propios lingüísticos y relacionados con el conocimiento mundial, corresponden al conocimiento onomástico del hablante ideal y pueden ir desde el conocimiento de cómo en una determinada lengua y cultura se usan los nombres y sus características gramaticales hasta el conocimiento académico sobre la etimología y el origen de los nombres (Seide, 2021, p. 215) (trad. nuestra).

Se parte también del supuesto de que todos los hablantes de una lengua conocen el sistema onomástico del idioma que hablan, aunque este conocimiento varíe de persona a persona en grado y amplitud. Es este conocimiento que se puede movilizar e incrementar en las clases de lenguas, sea materna o extranjera. Los 15 componentes de conocimiento onomásticos son descritos de la siguiente manera:

1. Significado denominativo procedimental en el lenguaje cotidiano (cómo se usan los nombres propios).
2. Relación entre nombre y referente conocido o mencionado en la vida cotidiana (qué nombres tienen las personas y los lugares, por ejemplo).
3. Repertorio (conjunto y tipos de nombres propios conocidos; puede incluir nombres en otros idiomas).
4. Pronunciación de nombres conocidos y supuestas reglas para pronunciar nombres desconocidos (cómo se pronuncian los nombres).
5. Ortografía según las reglas ortográficas del idioma (puede incluir el conocimiento de la ortografía de los nombres en otros idiomas).
6. Información gramatical (como género y número de nombres propios).
7. Constitución (el número de nombres puede estar en un nombre o en un topónimo, por ejemplo).
8. Significado asociativo (se forma de acuerdo con las experiencias del hablante, con los referentes de los nombres).
9. Significado emotivo (presente, por ejemplo, en hipocorísticos en los que hay una connotación afectiva en los nombres).
10. Factores sociolingüísticos (presunción sobre la clase social y el género de los nombres de las personas).
11. Imaginarios culturales (presunción sobre cualidades atribuidas a ciertos nombres, creencias sobre el prestigio o desprestigio de ciertos nombres).
12. Procesos de nominación: quién elige el nombre y cuándo (puede incluir aspectos legales de la nominación oficial).
13. Motivaciones para nombrar (conocimiento sobre la historia de la elección del nombre, por qué se eligió un nombre en particular).
14. Usos y valores de los nombres en el mundo ficticio (literatura, cine, miniseries, telenovelas, juegos, etc.).
15. Significado etimológico y/o histórico del nombre (Seide, 2021:14) (traducción nuestra).

Contextualización

El estado de Paraná, en cuya región oeste está la Unioeste, se encuentra en la región sur de Brasil y limita al norte y noreste con el estado de São Paulo, del que fue desmembrado en 1853, al sur, con el estado de Santa Catarina, al noroeste con el estado de Mato Grosso do Sul, al oeste con Paraguay y al suroeste con Argentina. La población original del estado de Paraná estaba formada principalmente por indios guaraníes. Según la información recopilada por Mendonça y Sella, basada en el censo del IBGE de 2010, la población guaraní en Brasil hoy es de aproximadamente 52.000 personas que viven en aldeas dispersas en más de 100 municipios brasileños (2020:110).

Una vez poblado por pueblos indígenas, el estado comenzó a ser habitado por pueblos no indígenas a través de varios procesos migratorios que ocurrieron en diferentes momentos. Como resultado de esta diversidad, el estado está organizado en mesorregiones muy heterogéneas a lo largo de su área de 199.880 kilómetros cuadrados, cuya población estimada, para 2020, por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) es de 11.516.840 residentes, o sea casi 11,6 millones de personas. Actualmente, el estado está dividido en diez mesorregiones, el oeste de Paraná es una de ellas y es la región con la colonización más reciente, iniciada a mediados del siglo pasado (IBGE, 2020). Foz do Iguaçu, una ciudad ubicada en la triple frontera (Brasil, Paraguay y Argentina) también forma parte de la mesorregión del oeste de Paraná. En esta ciudad, se encuentran las Cataratas del Iguazú, uno de los lugares de Paraná. Más conocidos internacionalmente

Aunque el inicio de la constitución de la región oeste de Paraná remonta a 1930, su colonización fue impulsada a partir de 1950 por el gobierno del presidente Getúlio Vargas en el movimiento titulado “Marcha al Oeste” que tenía como objetivo consolidar las fronteras brasileñas e impulsar la agricultura ocupando vacíos demográficos y nacionalizando la región en la que vastas extensiones de tierra habían sido vendidas a grupos extranjeros. Una de estas tierras fue la Granja Británica, que fue comprada a los propietarios ingleses por el gobierno brasileño y revendida a la empresa Maripá, que, a su vez, las ofreció a agricultores de los estados de Santa Catarina y Río Grande do Sul que eran descendientes, principalmente, de italianos, alemanes y polacos (Vescovi, 2015: 45 - 46).

Al comienzo de la colonización de la región, la empresa Maripá fue administrada por un descendiente de italiano que divulgó la venta de la tierra preferentemente a la comunidad católica de origen italiano de Santa Catarina y Río Grande do Sul. La siguiente administración, sin embargo, estaba en manos de un descendiente de alemanes. El segundo director de la empresa cambió la estrategia de colonización centrándose en los de origen germánico y buscando reunir,

en la misma localidad, a personas del mismo origen étnico y religión: italianos y católicos, por un lado, y alemanes y luteranos, por el otro (Grespan, 2014: 56-57).

Como resultado de esta etapa inicial de colonización de la región occidental de Paraná, en el período de la década de 1950 a 1970, hubo ciudades y localidades con predominio de descendientes italianos, lugares con predominio de descendientes alemanes y ciudades en las que ambos ancestrales estaban presentes.

Hubo, entonces, un proceso de modernización y mecanización de la agricultura como resultado del movimiento internacional llamado Revolución Verde (Horlings & Mardens, 2011; Pingali, 2012) que tenía como objetivo aumentar la producción agrícola en el mundo a través de la mecanización de la agricultura, la consolidación de las cooperativas agrícolas y la instalación de agroindustrias en el área rural. En la región oeste de Paraná, la Revolución Verde resultó en un aumento de la población y una mayor diversidad de la población, considerando que las personas de otras regiones migraron y continúan migrando al oeste de Paraná, en general, y a Marechal Cândido Rondon en particular (Frai, 2016).

La creación de cursos de educación superior en la década de 1980 también contribuyó al desarrollo de la región. La “Universidade Estadual do Oeste do Paraná” (UNIOESTE) es una universidad estatal y multicampi. Fue creada por la unión de universidades municipales y reconocida en 1994. Existe el campus de Cascavel, donde está la “Reitoria”, el de Foz de Iguaçu, de Francisco Beltrão, el de Toledo y el de Marechal Cândido Rondon, donde la estrategia de formación docente inicial fue implementada.

La estrategia de formación docente inicial interdisciplinaria en EDS presentada en el apartado siguiente fue planeada e implementada en un curso de grado de Licenciatura en Lenguas y Literatura de Unioeste del campus de Marechal Cândido Rondon a lo largo del penúltimo semestre del curso entre septiembre de 2022 y febrero de 2023. Esta licenciatura tiene 16 semestres de duración y la conforman asignaturas comunes a todos los alumnos (Fundamentos de Educación, Lengua Portuguesa, Literatura Brasileña, Literaturas de Lengua Portuguesa y Metodologías de Enseñanza de Lengua Portuguesa y Literaturas de Lengua Portuguesa) y asignaturas relacionadas con la lengua extranjera elegida por el licenciando (lengua alemana, lengua española o lengua inglesa y respectivas metodologías de enseñanza de lengua extranjera). Por causa de los problemas económicos, sociales y de salud ocasionados por el enfrentamiento de la Pandemia de Covid-19, en los años desde 2020 hasta 2023, muchos alumnos abandonaron el curso de Licenciatura: frente a 44 cupos ofertados, en la clase del 15º semestre había solamente 09 alumnas matriculadas.

Exposición del desarrollo de la aplicación

La estrategia de formación inicial docente abarcando la Onomástica, los EDS y la enseñanza de lenguas fue implementada en la asignatura de Semántica Lexical, cuyo objetivo es capacitar a los alumnos en la enseñanza del léxico, principalmente en lengua portuguesa como lengua materna. Teniendo en cuenta que los nombres propios forman parte del conjunto de las palabras de un idioma, unos de los tópicos abordados fue la Onomástica aplicada a la enseñanza de lenguas y unos de los trabajos evaluativos fue la presentación de una clase o de un proyecto de enseñanza acerca de la enseñanza de un fenómeno de onomástica en clase de lengua desde un punto de vista interdisciplinario.

La clase fue dividida en cuatro grupos, dos de los cuales fueron formados por alumnas que estudiaban la Lengua Española como Lengua Extranjera, a quienes se les pidió que la clase o proyecto incluyera los ODS y los EDS. Cada presentación podría durar desde 30 hasta 50 minutos y después de cada una, individualmente, las alumnas hicieron una prueba escrita que incluía una pregunta en que se pidió que la presentación fuese evaluada enseñándose puntos fuertes, puntos débiles y sugerencias. En el caso de la última presentación hubo una pregunta adicional no obligatoria así formulada:

¿Puedes escribir un párrafo comentando qué aprendiste con las presentaciones sobre ODS, Onomástica y Enseñanza de Lenguas? ¿Te sientes capaz de enseñar los ODS futuramente en tus clases de Lenguas? Escribe la respuesta como párrafo añadido a la prueba escrita (este no valdrá puntos en la nota de la prueba).

La primera presentación y la última fueron las que intentaron entrelazar la Onomástica, los ODS y la enseñanza de lenguas, a continuación, se las describen y se las evalúan desde el punto de vista del profesor y de las estudiantes. Es importante informar que en la clase posterior a la de presentación y prueba, la profesora presentaba a las estudiantes una síntesis de las evaluaciones hechas y se reflejaba sobre cuáles componentes del conocimiento onomástico del hablante ideal, la presentación movilizaba y/o incrementaba.

La primera presentación logró abarcar la enseñanza de Lengua Portuguesa como lengua materna, Lengua Española como lengua extranjera y Onomástica en una clase volcada a alumnos del último año de la educación primaria (estudiantes de cerca de 13 años de edad).

La clase comenzó con la presentación y lectura de un texto periodístico sobre la escasez de agua limpia y lo desigual que es el acceso al agua. Las consideraciones realizadas sobre este texto llevaron a la presentación del documento de los ODS, explicación de qué son, su contexto

de emergencia y cuáles son sus objetivos. Después se trabajó más específicamente el objetivo del número 6 “Agua potable y saneamiento”. En seguida se le presentó a los alumnos un reportaje televisivo de fecha reciente, septiembre de 2022, que mostraba las dificultades de una ciudad ribereña de la Amazonia, donde la falta de lluvia hacía que el nivel del río cayera casi imposibilitando el transporte de alimentos. Presentado el reportaje, se hicieron preguntas para plantear cuestionamientos y proponer una discusión con los estudiantes sobre este objetivo. Entre las preguntas se destacó la siguiente: Sabiendo que el río Javari también llamado Yvarí es un río fronterizo, ¿crees que la situación al otro lado de la frontera está en las mismas condiciones?

La respuesta a esta pregunta exigía el reconocimiento de que el río va más allá de las fronteras y que el problema es internacional. Las ponentes de la presentación reforzaron el hecho de que el mismo río había recibido dos nombres: uno en el lado brasileño (“río Javari”) y el otro en el lado extranjero (río Yvarí). Este último hallazgo dio lugar a la siguiente etapa de la clase, en la que se les mostraron a los estudiantes mapas que contenían los nombres de los ríos, con el fin de introducir a los estudios de la toponimia. Dando seguimiento a la presentación, se dieron algunas definiciones sobre qué es toponimia y qué son hidrónimos. Reanudando las clases de Geografía, se presentaron nombres de ríos que cruzan la frontera brasileña, con ejemplos de nombres de ríos de todas las regiones del país. Finalmente, se verificó si, al otro lado de la frontera, los ríos permanecen con el mismo nombre o cambian según el país en el que está localizado.

La evaluación de esta clase, según los estudiantes y el profesor de la disciplina, destacó como un punto positivo haber instigado a los estudiantes a conocer y valorar sus ríos, historias y, en consecuencia, la preservación de estos ríos, cumpliendo con el propósito del ODS no. 6.

La otra presentación (la cuarta y última de la asignatura) no implementó una clase, sino que presentó un proyecto interdisciplinario. Este proyecto comenzó con el estudio de la historia del río Paraná y su importancia, así como de las principales Centrales Hidroeléctricas que forman parte de esta cuenca. Para complementar los estudios, se propuso una actividad de investigación sobre la Planta Argentina (Represa Yacryta- Corriente) y los ODS. Después de la introducción e investigación de la Central Eléctrica Argentina, los estudiantes estudiaron la Central Itaipú (creación e historia) y la relación con el ODS número 6. Considerando que Itaipú se comprometió, en un documento, a cumplir y garantizar la disponibilidad y gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos, los estudiantes debían leer el material analizando críticamente las propuestas de Itaipú, y preparar y organizar un comité de supervisión con los estudiantes de la clase para monitorear las acciones de Itaipú. Esta era una dinámica política y crítica como ciudadanos y estudiantes. Para complementar y finalizar este proyecto, se invitaría a los estudiantes a visitar la Central Hidroeléctrica de Itaipú y a conversar con los gerentes exponiendo sus preguntas,

visiones e ideas, para luego preparar un informe o noticia con los resultados e investigaciones alcanzadas.

El proyecto presentado fue evaluado de la siguiente manera. Como punto positivo se señaló la riqueza de la información geográfica e histórica, además de un gran dominio de contenidos presentados y entusiasmo. La información fue muy enriquecedora e interesante, estando muy bien relacionada con el día a día de los alumnos. Como crítica constructiva se hizo la sugerencia de que podría haber más acercamiento al origen de los nombres, tanto del río Paraná, como de algunos de sus afluentes, además podría haber habido más claridad en la explicación de la propuesta de investigación. La evaluación realizada por el profesor de la asignatura, a su vez, mostró que el proyecto abordó bien los ODS y la enseñanza de la preparación y redacción de informes, pero se centró más en temas de geografía, poco consideró los temas onomásticos y no se trabajaron tópicos de Lengua Española como lengua extranjera.

La evaluación de las dos presentaciones en conjunto y la autoevaluación de las alumnas en lo que respecta a si se sienten preparadas para enseñar los ODS en sus futuras clases fue hecha mediante una pregunta adicional y optativa en una prueba escrita. Del total de 09 alumnas, 05 quisieron contestarla, de estas, dos fueron ponentes de la primera presentación, una de la última presentación y las demás son estudiantes que asistieron a las presentaciones. Sus respuestas fueron traducidas a la lengua española y son las siguientes:

ALUMNA1 (ponente de la presentación 1)

Trabajar los ODS, la Onomástica y la enseñanza de idiomas aporta a los estudiantes conocimientos que, de otra manera, nunca los habrían tenido. Proponer actividades que trabajen la interdisciplinariedad en el ambiente escolar hace que el estudiante piense “fuera de la caja” y no se quede atascado con disciplinas que, para él, nunca tendrían la posibilidad de que fueran trabajadas conjuntamente.

ALUMNA 2 (ponente de la presentación 1) Desde el APCC, vi que es posible relacionar el asunto de los ODS con la Onomástica y la enseñanza de idiomas, porque al estudiar el nombre de los ríos, por ejemplo, pudimos explorar aspectos lingüísticos, históricos y sociales, y también de salud pública, que está presente en el ODS, este es un tema muy interesante para ser explorado. Y puedo decir que ya me siento lista para explorar los objetivos de los ODS con temas lingüísticos haciendo una buena relación con la Onomástica.

ALUMMNA 3 (ponente de la presentación 4)

Al proponer un proyecto que desarrolla estudios sobre los ODS, la onomástica y la enseñanza de idiomas, el profesor permite a los estudiantes comprender plena y profundamente la cultura, la sociedad y el idioma de una región, los procesos políticos involucrados y la importancia de preservar los recursos hídricos y su relación con la identidad cultural y el desarrollo sostenible.

Hasta la fecha, no tenía conocimiento sobre los ODS lo que es preocupante, ya que los objetivos hay que lograrlos hasta 2030, existe una necesidad urgente de un intenso llamamiento social, para que todos trabajen juntos para cumplir con los objetivos propuestos.

ALUMNA 4

Los ODS son de extrema importancia en cualquier asunto y pueden ser relacionados con la lengua portuguesa, todavía, vimos poco sobre ellos en la universidad, los podríamos haber estudiado mucho más, pues al fin y al cabo son objetivos para el bien de todos.

ALUMNA 5

El trabajo con los ODS en lengua portuguesa es relevante, porque es un tema interdisciplinario y de cuidado de la salud y el medio ambiente, pero es difícil abordar algo en el idioma para más allá de los nombres.

Todas las respuestas de las estudiantes señalan que estudiar los ODS y mapear cómo enseñarlos en clases de lengua fue una gran novedad, pues esto no había sido abordado antes en ninguna asignatura. Las que elaboraron y presentaron clases o proyectos sobre los ODS tienen creencias y actitudes más positivas hacia los EDS y están más convencidas de la necesidad de abordarlos en futuras clases.

Sin embargo, las alumnas que no fueron ponentes, aunque no tengan creencias o actitudes muy distintas en comparación con las ponentes, no saben cómo podrán abordarlos en sus clases. Por fin, hay que señalar que de las ponentes que contestaron, solamente una se siente capaz y preparada para enseñar los ODS, esta respuesta corresponde a 21% de la muestra y las respuestas corresponden a 55% del total de alumnas matriculadas en la asignatura. Estos resultados evidencian que las presentaciones impactaron la formación inicial de las estudiantes de licenciatura, pero no fueron suficientes para capacitarlas a la enseñanza de los ODS, con excepción de una de ellas.

Conclusiones

Aunque muy distinta desde el punto de vista metodológico y de amplitud, los resultados de la investigación de Dahl (2019) se los puede comparar con los obtenidos por las alumnas del curso de grado de Unioeste: ambas investigaciones señalaron que los estudiantes se sienten menos preparados para enseñar los ODS a sus futuros alumnos y, en esta sistematización de experiencia, se notó que de todas las alumnas de la asignatura solamente una se siente preparada para los EDS. Frente a esto, se recomienda la intensificación de la estrategia de desafiar a los estudiantes a la creación de clase y planes de estudios que involucren a los ODS, lo que se puede

proponer a todos los matriculados y más veces a lo largo de la asignatura, para que todos al final se sientan preparados para enseñarlos en sus futuras clases.

Por fin, hay que subrayar que, en un aspecto, la experiencia sistematizada en este capítulo supera a la investigación de Dahl (2019): mientras su investigación evidenció que la formación específica para los EDS no estaban integradas a la formación docente, sino que más bien era algo que se añadía como complementario y secundario, en esta experiencia, los EDS fueron totalmente integradas a los objetivos formativos de la asignatura, integración lograda gracias a la Onomástica cuya interdisciplinaridad proporcionó un trabajo pedagógico conjunto de los ODS y de las lenguas.

REFERENCIAS

- Alcalá del Olmo Fernández, M. J., Santos Villalba, M. J., Leiva, J. J. & Matas, A. (2020). Sostenibilidad Curricular: Una Mirada desde las Aportaciones del Profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 30–326. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.015>
- Bekteshi, E. & Xhaferi, B. (2020). Learning about sustainable development goals through English language teaching. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(3), 78-94. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.03.4>
- Dahl, T. 2019. Prepared to Teach for Sustainable Development? Student Teachers' Beliefs in Their Ability to Teach for Sustainable Development. *Sustainability* 11(7) 1-10. <https://doi.org/10.3390/su11071993>
- Frai, P. H. (2016). *Motivação para a escolha de um segundo nome na antroponímia rondonense*. Cascavel, Paraná, Brasil: Unioeste. Dissertação de Mestrado.
- Grespan, T. (2014). *Antroponímia de Toledo-Paraná- 1954-2004: aspectos inovadores*. Cascavel, Paraná, Brazil: Unioeste. Dissertação de Mestrado.
- Horlings, L.G.& Mardens, T.K. (2011). Towards the real green revolution? Exploring the conceptual dimensions of a new ecological modernisation of agriculture that could 'feed the world'. *Global Environmental Change*, 21. (2),441-452..
- Kwee, CTT. (2021). I Want to Teach Sustainable Development in My English Classroom: A Case Study of Incorporating Sustainable Development Goals in English Teaching. *Sustainability* 13 (8):4195. <https://doi.org/10.3390/su13084195>
- List, M. K, Fabian T. C. Schmidt, D. M., and Föste-Eggers, D. (2020). "Still Green at Fifteen? Investigating Environmental Awareness of the PISA 2015 Population: Cross-National Differences and Correlates" *Sustainability* 12,(7). <https://doi.org/10.3390/su12072985>
- Marcone, G. (2022). Humanities and Social Sciences in Relation to Sustainable Development Goals and STEM. *Education. Sustainability* 14,(6),1-14.<https://doi.org/10.3390/su14063279>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Paraná: cidades e estados*.
- Mendonça, S. C. Po. & Sella, A. F. (2020). Atitudes Linguísticas de falantes bilíngues em aldeia

guarani no oeste paranaense: avaliação em relação ao ensino de línguas na escola indígena. In I. R. Berger & E. Redel (eds). *Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates*. [tradução do título em inglês] Campinas, São Paulo, Brasil. Pontes:109-132.

Pingali, P. (2012). *Green Revolution: impacts, limits and path ahead*. Harvard University, *PNAS* 109.(31) p.1-7. [pnas200912953.12302..12308](https://doi.org/10.1073/pnas.200912953.12302..12308).

Reyes Contreras, M. (2020). Acercamiento onomástico al nombre de las bandas de Heavy Metal. *Onomástica Desde América Latina*, 2(3), 59–81. <https://doi.org/10.48075/odal.v0i0.26062>

Seide, M. S. (2021). Proposal of interdisciplinary definition of proper name. *Onomástica Desde América Latina*, 2(4), 200–222. <https://doi.org/10.48075/odal.v2i4.28007>

Sá, C. M. y Mesquita, L. (2020). Aprendizagem transversal do ensino e aprendizagem de língua materna e promoção de uma educação para a cidadania global. *Revista Cocar. Edição Especial* (8), 315-332.

Unesco. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje*. Paris.

Vescovi, J. P. (2015). *Prenomes e sobrenomes em Palotina -PR: um estudo comparativo*. Unioeste. Dissertação de Mestrado.

2. Agroecología y saberes locales en el norte de Sinaloa

Estuardo Lara Ponce

Introducción

La crisis alimentaria que afecta a las poblaciones más vulnerables sean urbanas o rurales del mundo, creció durante los primeros meses de 2022, de 282 millones a 345 millones, situación que se debe a la combinación de varios aspectos problemáticos socioeconómicos y ambientales (Naciones Unidas [NU], 2022). Un primer eje que articula la problemática es el incremento del precio de los alimentos que se relaciona con las políticas que favorecen el agronegocio de cultivos agroindustriales; otro eje es el impacto al medio ambiente, como la sobreexplotación de los suelos, la disminución de agua dulce, la liberación y la posibilidad creciente de uso de organismos genéticamente modificados, los efectos del cambio climático, y los no menos importantes megaproyectos que inciden en el deterioro de los ecosistemas en muchas partes de América Latina. En un tercer nivel de articulación, se encuentran los aspectos de la macroeconomía, como es el Tratado de Libre Comercio, el precio de los combustibles fósiles (petróleo), y el acaparamiento de tierras o neolatifundismo (Castro, 2013).

La problemática descrita en el sector primario, ha sido consecuencia del desarrollo agrícola que cobró relevancia en el periodo neoliberal, principalmente en la década de los ochentas y noventas; en palabras de Corona:

Hubo un acelerado proceso de desagrarización, entendido como la disminución progresiva de la contribución de las actividades agrícolas a la generación de ingreso en el medio rural, no tanto por la desaparición de la actividad agropecuaria ...sino por el impresionante crecimiento de los ingresos no agrícolas en los hogares rurales (Corona, 2016, p. 7).

Esta situación generada por el modelo neoliberal, forjó contradicciones en la actividad primaria, pues mientras se impulsó una agricultura de riego tecnificada, orientada a disminuir riesgos en la producción e incrementar la rentabilidad, tuvo que coexistir en temporalidad con otra agricultura de tipo temporal que, en términos económicos, es menos productiva. De los 26.9 millones de hectáreas de frontera agrícola que tiene México en la actualidad, en promedio cada año agrícola se siembran 22.1 millones de hectáreas, destacando la producción de los cultivos básicos como maíz, trigo, sorgo, frijol y al menos ocho cultivos más de exportación (Servicio de Información Agropecuaria y Pesquera) [SIAP], 2022). Esta agricultura comercial se vincula al agro negocio, en la que una parte de la producción es de autoconsumo y otra destinada a la comercialización. Este tipo de agricultura convencional prevalece en nuestro país, y en la que se

utilizan insumos registrados; además de una agricultura en surgimiento como es la orgánica, en la que no solo se obtiene producción agrícola, sino que además cumple con normas creadas por organismos certificadores que rigen el mercado internacional.

De acuerdo con cifras estadísticas oficiales de nuestro país, actualmente el promedio anual de la superficie cosechada es de 18.7 millones de hectáreas a nivel nacional, donde la distribución de producción agrícola sembrada, es de 25% bajo riego y 75% de temporal, al igual que para la superficie cosechada. Con respecto al valor de la producción del total a nivel nacional, el 40% es aportado por la agricultura de temporal (Comisión Nacional del Agua [CONAGUA], 2021).

El modelo de desarrollo agrícola comercial y agroindustrial de los últimos 50 años en las zonas productivas del noroeste, se fue configurando con varios aspectos interrelacionados, los cuales comenzaron con el agro diversidad genética de especies mejoradas, escala productiva, superficie destinada para la siembra, tipo de energía utilizada y fuerza de trabajo empleada, la producción asociada y utilidad de los desechos de la cosecha. De tal suerte que, la denominada insostenibilidad ambiental de la agricultura intensiva que prosiguió, se atribuye precisamente a condiciones de manejo como el monocultivo, labranza intensiva, irrigación planificada, uso de fertilizantes inorgánicos, control de plagas con diversos agroquímicos, y recientemente con la creciente manipulación genética de los cultivos conocidos como transgénicos, esta última revolución biotecnológica, ha desatado en los últimos años una polémica entre los investigadores, científicos, políticos y activistas (Massieu, 2009), que paulatinamente ha ido permeando en la sociedad en general.

De la problemática propia de la agricultura intensiva y productivista, fue que tomó fuerza una corriente de opción alternativa orientada a la sustentabilidad ambiental agroecológica, que considera atributos de manejo técnico diferentes u opuestos al modelo convencional, como es la siembra de policultivos, labranza mínima, economía del agua, manejo ecológico del suelo, manejo integrado de plagas y enfermedades, rescate y revaloración de la agrobiodiversidad en diversas regiones de México.

La agroecología como ciencia aún en construcción, surge en la década de los años setenta, como síntesis del conocimiento acumulado y que durante el presente siglo profundiza en el funcionamiento de los agroecosistemas (Jardon, 2018), y de las consecuencias derivadas de la aplicación de la llamada agricultura intensiva, que tiene como base, en síntesis, el alto uso de insumos químicos y empleo de energía fósil. La agroecología como enfoque transdisciplinario científico define, clasifica y estudia los sistemas agrícolas desde diferentes perspectivas o pilares de estudio como es agronómica, ecológica, sociocultural y económica; por otra parte, la agroecología se considera el fundamento científico de la agricultura denominada conceptualmente en

los últimos años como sustentable, cuyo origen subyace en la denominada agricultura tradicional de nuestro país, ya que esta a su vez, recoge conceptos, características y principios de diversas disciplinas como es la geografía, sociología, antropología, ecología, biología y medio ambiente, pero cuyos principios agroecológicos en muchos sentidos, tienen como raíz los saberes ancestrales de la agricultura indígena mesoamericana (Rojas, 1985).

El papel de la agricultura tradicional

Este tipo de agricultura se caracteriza por el uso y aprovechamiento de los recursos naturales, se basa también en una prolongada experiencia empírica, la cual ha configurado los procesos de producción y las prácticas de manejo utilizadas. Sus características principales se pueden agrupar en tres ejes, a saber: a) El conocimiento físico y biótico del medioambiente, b) La transmisión de conocimientos y habilidades mediante educación no formal, y c) El acervo cultural de la población dedicada a actividades agrícolas (Xolocotzi, 1988); donde el plano sociocultural, como la cosmovisión y los conocimientos de los agricultores son sumamente relevantes.

La agricultura tradicional es cultura, lengua y cosmovisión, enraizada en la historia y la cultura indígena de cada región, es también un modo de vida, un modo de ser y pensar que se manifiesta en técnicas del aprovechamiento del suelo, de la flora y del entorno, donde se obtiene el sustento diario. La producción agrícola obtenida, cuando es excedentaria, se intercambia ante emergencias familiares o por costumbre, lo cual sienta las bases de lo que se denomina como economía campesina, y que en estudios recientes, se destaca su importancia en la producción de alimentos de buena calidad, en la conservación de la biodiversidad genética, el abastecimiento de alimentos en zonas apartadas, y la consolidación de mercados locales y redes de cooperación en zonas rurales (Santacoloma-Varón, 2015). Esta economía es precisamente la que permea en la agricultura tradicional, como parte del modo de vida y de subsistir de las comunidades indígenas y campesinas en nuestro país. Los cultivos que se siembran en condiciones de temporal van ligados a la agricultura de subsistencia, prácticamente sin vinculación al mercado y cuya producción es para el autoconsumo.

Desde tiempos de la Colonia, se ha documentado que los pobladores portadores de saberes y de apropiación de conocimientos de su entorno, han llevado a cabo diversas estrategias de aprovechamiento de los recursos naturales, como son la siembra de policultivos en condiciones de temporal, la ganadería extensiva, el aprovechamiento de recursos maderables y no maderables, así como la caza y la pesca, actividades que hoy en día siguen siendo practicadas por los pueblos originarios en diversos agroecosistemas, sea de origen natural y los transformados por el hombre, en ambos casos el propósito es el aprovechamiento y obtención de productos de la vegetación y fauna, así como del manejo de otros recursos biológicos como las semillas para hacer

agricultura y huertos, con lo que se logra generar beneficios económicos y para la subsistencia de los integrantes de la familia.

En diversas regiones rurales del mundo, los grupos humanos se han adaptado continuamente a las potencialidades y limitaciones de sus ambientes socio-ecológicos en los que habitan, de tal suerte que los conocimientos tradicionales han modelado paisajes culturales. En pleno siglo XXI, millones de campesinos y pequeños agricultores e indígenas de todo el mundo, siguen practicando tipologías de agricultura tradicional en unos 10 millones de hectáreas, que significan sistemas resilientes ante los continuos cambios ambientales y económicos que se presentan, a la vez que contribuyen a la conservación de la agrobiodiversidad y la seguridad alimentaria a nivel local, regional y nacional (Altieri, 2020, p. 194), como es el caso de nuestro país.

Contextualización

La memoria biocultural de los Yoreme-Mayo

En el noroeste del país, las únicas lenguas que perviven en el siglo XXI, son el yaqui y mayo, ambas son del subgrupo lingüístico cahita perteneciente a la familia yuto-nahua (Moctezuma y Aguilar, 2013). De tal suerte que, de todas las etnias que había en Sinaloa antes de la llegada de los españoles, la población indígena oriunda se reduce hoy a los yoreme, quienes mantienen la herencia cultural de los llamados cahitas (Moctezuma y López, 2007). De acuerdo con información del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI, 2017), se han registrado vestigios rupestres de la zona de Aridoamérica, se registra la existencia de la cultura de Huatabampo desde el año 180 a.C., estos primeros pobladores de la región se dedicaban a la cacería, la pesca y la recolección, sin embargo, con el tiempo desarrollaron la técnica agrícola que les permitió asentarse en diversas comunidades a lo largo de una gran extensión, incluyendo la ribera de los ríos o cuerpos de agua. Es el caso de las comunidades de ascendencia yoreme del lado de Sinaloa, que tienen su origen en los pueblos que se asentaron en los márgenes del río Fuerte y cuyos ancestros habitaron por centurias la región semidesértica del noroeste (Carpenter, 2007).

Aunque no se tienen registros de una agricultura como la mesoamericana, o vestigios de asentamientos donde realizaran sistemas agrícolas como en las culturas del centro del país de su tiempo, los pobladores llevaron a cabo para su subsistencia las actividades propias de los pueblos del norte como la caza, pesca y recolección, que a la postre junto con la práctica de la agricultura que asimilaron de otros pueblos, lograron asimilar los descendientes de los cahitas y de otras naciones que habitaron las serranías, valles y costas del noroeste (Moctezuma y Aguilar, 2013); transmitiendo a las generaciones contemporáneas un legado de saberes y prácticas ligadas a las condiciones ambientales a las que se adaptaron para vivir.

Los yoreme mayo culturalmente en los últimos años, se han convertido en un grupo en riesgo lingüístico, la población hablante de la lengua son principalmente los adultos mayores de 50 años, y muy poco los jóvenes, lo que coloca a esta variante lingüística en un alto riesgo de desaparición (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2010); debido a que el idioma español es el que predomina.

Un rasgo cultural de todo pueblo originario, es el idioma. Este componente lingüístico significa ser el principal instrumento de comunicación utilizado por los individuos, e indispensable para desarrollar, mantener y transmitir el conocimiento generado en la práctica cotidiana de los pobladores de las comunidades, que trasciende en el ámbito ecológico donde habitan. Por lo que, cuando se pierde un idioma, desaparece el conocimiento cultural de las relaciones humanas, los saberes ambientales, las formas de vida y las concepciones del mundo de sus hablantes (Boege, 2008). Esta situación es la que ocurre con la pérdida de la identidad yoreme, en particular su lengua (Moctezuma y Aguilar, 2013); como de su memoria biocultural; es decir, toda la experiencia aprendida y perfeccionada colectivamente de saberes transmitidos de generación en generación, se encuentran también en una situación en riesgo sociocultural y por ende ambiental.

Por si fuera poco, la paulatina pérdida del territorio ancestral yoreme, fue configurando una nueva construcción de identidad, que tiene como base la memoria biocultural que aún poseen y recrean los pobladores en sus comunidades. En esta memoria biocultural hay dos puntos que deben tomarse en consideración; la valoración y reconocimiento del cuerpo de conocimientos y tecnologías indígenas que sustentan estrategias agroecológicas; y el análisis socioecológico a una escala local, como podría ser la familiar. Esta memoria biocultural es muy importante, porque en su esencia incorpora el patrimonio biocultural histórico de los pueblos indígenas -en este caso referido a los yoreme-mayo-; dimensionado en un espacio denominado territorio, aunque buena parte de dicho territorio como se ha comentado, se encuentra en la actualidad en el imaginario colectivo de los yoreme.

Con el devenir histórico de las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI, la territorialidad de los yoreme mayo se reconfiguró, que algunos autores definen “etnorregión yoreme”, es decir, que su territorio ancestral ha dejado de ser de los yoremes, y en tiempos recientes, sus centros ceremoniales representan reminiscencias de su antigua organización social; por lo que quienes se consideran como gobernadores tradicionales, representan el reducto de los grandes líderes políticos mayos de otros tiempos (García et al, 2013).

No obstante, esta memoria colectiva continúa viva, y se revitaliza en el significado amplio de Región Biocultural Yoreme (Lara, 2020); cuyo espacio territorial geográfico incluye a los municipios de Álamos, Quiriego, Navojoa, Etchojoa y Huatabampo en el sur de Sonora, y los limítrofes del norte de Sinaloa, como Ahome, El Fuerte, Choix y Sinaloa de Leyva. Estos mu-

nicipios cuentan con población yoreme, con un total de 54,658 habitantes, de los cuales habitan en Sonora (43,623) y en Sinaloa (11,035), dispersos en 217 localidades en ambos estados; y que contabilizan 28 centros ceremoniales en Sinaloa y 11 centros ceremoniales en Sonora (Atlas de los Pueblos Indígenas de México, 2020). Estas comunidades, al igual que los centros ceremoniales, son lugares o sitios geográficos de paisajes culturales y simbólicos, que se ubican y nombran usualmente mediante topónimos, referentes indiscutibles de localización geográfica en la Región Biocultural Yoreme.

Los lugares que formaban parte de la gran región natural de serranías, valles y costas, poco perturbados por la actividad humana, paulatinamente se fueron transformando por el impacto de las actividades humanas, de ecosistemas naturales a agroecosistemas tradicionales. Fue a mediados del siglo XX, que esta conversión de usos del suelo se intensificó, y se promovió el desarrollo agrícola regional con base en las grandes obras hidráulicas e insumos agrícolas principalmente en las partes planas de los valles fértiles de Sinaloa y Sonora, y que impactó de manera irreversible a la Región Biocultural Yoreme, cuando se detonó el modelo de producción intensiva de cultivos y de modernización de la agricultura, conocido como Revolución Verde, este paradigma lo describe Cerutti como:

a) un “paquete tecnológico” que irrumpió en México durante los años 50, en especial en el noroeste; b) que combinaba de manera eficaz mecanización, semillas mejoradas, fertilizantes, insecticidas y otros insumos derivados de la segunda revolución tecnológico-científica; y c) que ello se tornó factible gracias a la construcción previa de monumentales distritos de riego, ya que, sin ese escalón, no hubiese sido posible su aplicación” (Cerutti, 2019, p.7).

A partir del desarrollo agroindustrial, impulsado por la reforma agraria y la instauración del ejido, así como la construcción de las grandes presas, los mayos en particular comenzaron a vivir un acelerado proceso de pérdida de parcelas por falta de medios de producción de ahí que se disparara el fenómeno del rentismo e incluso forzados a venderlas debido a emergencias familiares, perder su patrimonio, emplearse como jornaleros o a la movilidad regional de los ciclos agrícolas del norte de Sinaloa (Moctezuma y Aguilar, 2013, p.220); pese a lo anterior, existe una relación intrínseca entre los grupos asentados en el territorio y los recursos naturales del agro(ecosistema) que los rodea (Peña, 2020).

Desarrollo

Con base en lo descrito anteriormente, el presente trabajo describe los sistemas agrícolas que incorporan bases agroecológicas, y se practican en comunidades yoremes y equiparables de municipios del norte de Sinaloa. El proceso de sistematización de las experiencias recabadas por los estudiantes y académicos del Programa de Ingeniería Forestal, como de posgrado, abarca el periodo de 2015 al 2022; tiempo en el que se llevó a cabo la fase diagnóstica de investigación acción en campo, de la cual se obtuvieron evidencias relevantes de los saberes agroecológicos de tipo tradicional, que se practican en comunidades representativas de los municipios del área territorial de los yoreme-mayo, como es Ahome, El Fuerte, Choix y Sinaloa de Leyva en Sinaloa; Alamos, Sonora y San Ignacio, Chihuahua, mismos que se encuentran dentro del área de influencia de la Universidad Autónoma Indígena de México.

Los trabajos sustentan el empleo de la base conceptual del enfoque etnoecológico, cuya perspectiva en las últimas décadas tomó fuerza en Sudamérica, con el propósito de conocer la praxis y el cuerpo de saberes que las comunidades de ascendencia indígena poseen para apropiarse de la naturaleza (Morán, 1990). En general los estudios elaborados en diferentes momentos por egresados de la UAIM, se acompañan de una caracterización bibliográfica de los recursos naturales de los municipios de interés. Dos experiencias de forma preliminar, integraron y construyeron un Sistema de Información Geográfica, que da contexto y sirve como marco de referencia de la Región Biocultural del norte de Sinaloa (Lara-Ponce et al., 2016); área donde se localizan los sistemas agrícolas que se describe a continuación.

Agricultura de riego y tecnificada, bastión de oportunidad de cambio

En los valles fértiles y planos de Sinaloa se practica la agricultura de riego más tecnificada del país, lo que permite lograr una gran productividad en varios cultivos. Los principales productos agrícolas que se obtienen son el pepino, tomate, calabaza, berenjena, chile, mango, melón, sandía, maíz, frijol, soja, cártamo, arroz, trigo, papa, sorgo.

Estas zonas agrícolas en Sinaloa constituyen aproximadamente el 34 % de la superficie Estatal, alrededor de 1, 180, 600 hectáreas cultivadas, de las cuales 41 % cuentan con infraestructura de riego y el 59 % restante es agricultura de temporal. La agricultura de riego se localiza principalmente en el centro al norte del Estado en los Municipios de Ahome, El Fuerte, Guasave, Angostura, Navolato, Culiacán y Elota, mientras que la agricultura de temporal se localiza en la franja comprendida entre la Sierra Madre y La costa, así como en la región centro-norte en los municipios de Culiacán, Elota, Mocorito y Sinaloa (CONAGUA, 2021).

Los grandes agricultores y empresarios del ramo, son los que se dedican a los sistemas agrícolas intensivos, cuentan con los medios de producción y la cosecha se orienta al mercado de exportación y nacional en condiciones óptimas de productividad, en cambio, los agricultores de tipología campesina son quienes practican la agricultura opuesta generalmente de temporal, pero con atributos importantes de sostenibilidad.

La agricultura convencional de maíz

En la localidad de Jahuara II, El Fuerte, la agricultura de maíz que practican agricultores yoreme-mayo y mestizos o *yoris*; presenta limitantes para la producción de grano, principalmente por la escasa precipitación y las bajas temperaturas, variables ambientales relacionadas con el clima seco muy cálido y cálido que prevalece en el municipio (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2010). En lo sociocultural, ambos grupos conservan elementos de su identidad asociados al conocimiento agrícola, tecnológicamente practican una agricultura comercial y similar en sus componentes, sin embargo, los yoremes han perdido terrenos de cultivo por razones socioeconómicas, han dejado de sembrar superficies de maíz nativo y han abandonado prácticas tradicionales. Esta erosión del conocimiento de la agricultura yoreme se observa en la posible extinción de la diversidad de los maíces nativos que no se siembran en los valles fértiles de la región (Lara *et al*, 2017); a excepción de incipientes indicios de maíces de colores reintroducidos de una región del centro del país a escala familiar, por iniciativa de algunos agricultores yoremes de Huepaco, El Fuerte.

La agricultura tradicional de temporal

La agricultura tradicional de temporal es la opción de sistema de producción agrícola que sigue siendo relevante y practicada por comunidades mestizas o equiparables de las áreas de temporal y agrestes de la Sierra Occidental, así como por varios pueblos originarios como son los rarámuris de Chihuahua, los Guarijíos de Sonora y los Yoremes del sur de Sonora y del norte de Sinaloa.

Las evidencias recabadas en el trabajo de campo de Gaspar (2016), sostienen que el pueblo de los Guarijíos en Alamos, Sonora, practican la agricultura de temporal, la ganadería y el aprovechamiento forestal de especies para combustible (*Acacia* spp., *Haematoxylon brasiletto* y *Lysiloma divaricatum*); en la construcción o mantenimiento de viviendas (*Coulteria platyloba*, *Handroanthus impetiginosus*, *Wimmeria mexicana* y *Lysiloma divaricatum*); así como el mantenimiento de cercos en las parcelas. En este sentido, se formularon propuestas de ordenamiento

territorial del ejido para establecer un uso del suelo acorde a los intereses de los ejidatarios de la comunidad.

Hacia la parte más serrana, entre los límites de Chihuahua y el norte de Sinaloa, se encuentra San Ignacio y sus Anexos, ubicado entre altitudes de 1200 a 2200 msnm, perteneciente al municipio de Morelos. En esta área agreste se documentó que “los ejidatarios cultivan diferentes tipos de maíz de temporal (pinto de azul, pinto de amarillo, barrocito), maíces nativos importantes en la dieta alimenticia básica de sus pobladores, quienes empleaban tecnología tradicional, con rendimientos de cosecha que variaban por superficie, y de acuerdo a las condiciones climatológicas durante el ciclo agrícola” (Gastélum, L., comunicación personal, 1 de junio de 2014). Al ser una agricultura de subsistencia y netamente de autoconsumo, la participación de todos los miembros de la familia, incluidas las mujeres, es significativo para obtener una cosecha exitosa. La preservación que los campesinos tienen de la agricultura local, ha permitido la conservación de sus maíces nativos, en una práctica casi orgánica de manejo para satisfacer las necesidades alimentarias de la comunidad.

En la comunidad de Chinobampo, El Fuerte, se practica una variante de sistema tumba y quema de temporal, con uso de tecnología de tracción animal, que incluye la siembra de semillas de calabaza y de maíz; este grano posiblemente sea “blando de Sonora” según lo reportan para la zona, Palacios et al. (2013). Además del aprovechamiento que hacen de especies semi-domesticadas comestibles como el chiltepín, como de árboles de la selva seca, para leña y otros usos por las familias locales. En otra comunidad de condiciones ambientales de temporal similares, mayo (2018) documentó que los yoreme-mayo de la comunidad de San Javier, Choix, con base en sus conocimientos tradicionales en el uso y aprovechamiento de sus tierras ejidales, siembran cultivos de temporal plenamente adaptados y necesarios para su economía campesina, como son los monocultivos para la venta (ajonjolí y cacahuete), y los policultivos destinados para el consumo (maíz, frijol, calabaza), mientras que en el plano forestal, halló el uso cultural de diversas especies de la vegetación, como medicinal, alimentación, artesanía, leña, ornamental y forraje.

Por otra parte, en un estudio comparativo de dos microrregiones de El Fuerte y Choix; Rentería, Lara y Rodríguez (2021), registraron que la agrobiodiversidad presente en las comunidades, se sustenta en el empleo y conservación de semillas nativas adaptadas a las condiciones ambientales locales, es decir, existe un banco de semillas nativas *in situ* de cultivos básicos (maíz, frijol, calabaza), y otras semillas tradicionales de cultivos redituables para el mercado (cacahuete, ajonjolí), adaptados a las condiciones de temporal de la región, que en conjunto significan una estrategia de producción ante la limitante del recurso agua, que es el componente climático decisivo para la producción agrícola regional.

En cambio, en la microrregión San Blas a Ocoroni prevalece la agricultura de temporal, donde en Ocoroni, donde ya se cuenta con superficies con riego. La mayoría de los ejidatarios dedican su esfuerzo principalmente para el autoconsumo del cultivo de maíz nativo y frijol *yurimuni*; mientras que destino de venta es el ajonjolí, y sorgo forrajero para ganado de pastoreo extensivo (García, 2019).

Una variante de sistema agrícola con ganado vacuno se practica por pobladores de la comunidad de El Carricito, El Fuerte, mediante el manejo silvopastoril de mezquite (*Prosopis juliflora*) en áreas agrícolas. Las características del sistema silvopastoril mezquite-ganado practicado en pastoreo tradicional, forman parte del uso cultural que los pobladores le dan al mezquite, sea para leña, estacón, madera, medicina, postes, forraje y sombra (López y Olivas, 2021).

Los huertos familiares o sistemas agroforestales

Los huertos familiares son sistemas agroforestales, que incluyen diversidad de especies de la vegetación e incluso animales de traspatio, los cuales son frecuentes y se encuentran distribuidos regularmente en las localidades de Sinaloa. En el trabajo de Avendaño, Salomón y Márquez (2022), que realizaron en la parte serrana de Badiraguato, Sinaloa, registraron como sistemas agroforestales a la milpa, el huerto familiar, las cercas vivas y los sistemas silvopastoriles, éste último denominado *Pitayal*. A 100 km de distancia, en tres comunidades de Sinaloa municipio de ascendencia yoreme-mayo, se documentó el aprovechamiento de las especies de los huertos familiares y de cultivos agrícolas que se distribuyen en actividades que se calendarizan anualmente por los usuarios, además del aprovechamiento de especies existentes en las áreas forestales circundantes. En estos lugares los huertos tradicionales, continúan siendo una opción de sustento para las familias, quienes aprovechan los espacios de vivienda, para obtener alimentos de origen vegetal y animal, para el autoconsumo, y en ocasiones para venta o trueque, y con ello generar recursos económicos para satisfacer sus necesidades básicas (Cota *et al.*, 2018).

En comunidades de tipo semiurbano como El Poblado, La Primavera y El Teroque pertenecientes al municipio del Fuerte, Ortiz *et al.* (2017), evaluaron la diversidad y abundancia de árboles frutales de traspatio de las viviendas, logrando identificar 59 especies arbóreas; siendo la especie frutal más abundante el mango, seguida por ciruela, naranja y aguacate; mientras que la mayor diversidad de árboles frutales se halló en El Teroque, por ser una localidad más de condición rural.

De acuerdo con estas experiencias, los huertos de tipo familiar son sistemas agroforestales en las comunidades de la región, que permiten a los pobladores disponer de recursos destinados al consumo del hogar, garantía de la autosuficiencia alimentaria rural, se convierten en

espacios comunes para intercambio y conservación de germoplasma; así como el repositorio de conocimientos principalmente de las personas mayores en el manejo agroforestal de los huertos familiares.

Las estrategias productivas y bases agroecológicas

Con el avance de los conocimientos técnico-científicos que han robustecido las ciencias agrícolas y disciplinas relacionadas,

El complejo y amplio agroecosistema del norte de Sinaloa, delimitado como Región Biocultural Yoreme, lo agrupamos en cuatro dimensiones, lo ambiental o ecológico, sociocultural, económico y tecnológico-productivo, este último intrínsecamente incluye componentes agroecológicos, así como principios y estrategias que aún practican los yoreme mayo de Sinaloa, grupo cultural integrado por pobladores descendientes de los cahitas y de otras naciones que habitaron en su tiempo, los ecosistemas semiáridos de serranías, valles y costas de lo que hoy es el norte de Sinaloa.

Las comunidades y poblaciones actuales, son parte de un mosaico de diversidad cultural, que se ha establecido con el paso del tiempo en la Región Biocultural Yoreme. De acuerdo con las experiencias documentadas en este trabajo, existe una apropiación de la naturaleza en el territorio de memoria biocultural que practican los agricultores yoremes y mestizos en sus entornos ejidales, como se recabó sucede en diferentes localidades de la Región Biocultural Yoreme.

Conclusiones

La tipología de sistemas agrícolas descritos, conforman un complejo entramado de componentes que, desde una perspectiva holística, significa una amplia estrategia de adaptación al medio ambiente semiárido y al mosaico de condiciones de agua, suelo y relieve. Las actividades económicas tradicionales y emergentes para el sostenimiento de las familias, se ramifican en modalidades de agricultura, cría de ganado en pequeña escala, huertos familiares, el trabajo como jornalero y otras actividades asalariadas, además del aprovechamiento de recursos naturales como la leña, madera, animales silvestres, plantas medicinales, recursos del suelo para la construcción, así como práctica de la pesca y caza. Todos estos sistemas productivos, no solo proporcionan alimentos, sino que son fuente de agrobiodiversidad, emplean conocimientos de manejo tradicional, poseen estrategias de usos y opciones de subsistencia para los pobladores y sus familias.

La conjugación de elementos socioculturales, económicos técnicos, dinamizan el complejo y articulado agroecosistema Regional Biocultural, donde tres componentes abióticos como el hidrológico, el suelo y las condiciones del clima resultan ser significativos, determinan las actividades productivas, impactan la vida sociocultural, y al mismo tiempo son parte de los problemas socioambientales en los municipios donde se encuentran dispersas las comunidades yoremes. No menos importante es la presencia de la delincuencia organizada, la cual merece un estudio aparte sobre las repercusiones sociales que ha tenido.

La Región Biocultural Yoreme, es, por tanto, un gran agroecosistema que incorpora las bases agroecológicas que lo sustentan, y que aún prevalecen en aquellas comunidades que no forman parte del modelo agroindustrial intensivo; sus habitantes se resisten a perder conocimientos de su hábitat, y mantienen como raíz de origen los saberes de sistemas agrícolas ancestrales como el “roza, tumba y quema”, el manejo de la selva y domesticación de árboles frutales y maderables; los saberes provenientes de la agricultura indígena mesoamericana y la apropiación de muchos tipos de vegetación y fauna por los pobladores de Aridoamérica, misma que se enriqueció con la introducción de la domesticación de animales de traspatio y especies de plantas comerciales originarias de otros continentes durante la época colonial.

En la *praxis* de los sistemas agrícolas tradicionales aquí descritos, es claro que se recrea la memoria biocultural de los yoreme y comunidades equiparables, estos sitios que incluyen a los Centros Ceremoniales, significan relictos de sabiduría, agrobiodiversidad y biodiversidad en la Región Biocultural Yoreme. Por lo que coincidimos con García (2018), cuando sostiene que los sistemas agroalimentarios campesinos e indígenas, son ejemplo de producción sustentable a escala local, y mundial que no son ajenos a la crisis alimentaria; consecuencias del cambio climático y del modelo de desarrollo globalizador imperante.

La UAIM como actor y parte de la Región Yoreme, debe continuar a través de sus Programas educativos relacionados, vincularse de manera más participativa con las comunidades para continuar llevando a cabo estudios, seguir registrando los saberes tradicionales que se practican en la agricultura, actividad primaria estrechamente relacionada con la vegetación y fauna, e influenciada por los aspectos ambientales. Además de proponer acciones que incidan en beneficio de las comunidades, y al mismo tiempo se fortalezcan lazos integradores entre los participantes.

REFERENCIAS

- Altieri, M. A. (2021). La agricultura tradicional como legado agroecológico para la humanidad. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 29(104), 180-197.
- Atlas de los Pueblos Indígenas de México (2020). *Mayos (Sinaloa y Sonora)*. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. <http://atlas.inpi.gob.mx/mayos-sinaloa-y-sonora/>
- Avendaño Gómez, A., Salomón Montijo, B., y Márquez Salazar, G. (2022). Árboles nativos de Sinaloa del sistema agroforestal huerto familiar. *Polibotánica*, (54), 219-240.
- Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México: hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Carpenter, J. (2007). *Etnohistoria de la tierra caliente. Los grupos indígenas de Sinaloa al momento del contacto español*. La crónica de Sinaloa-COBAES-Difocur.
- Castro, H. G. (Coord.) (2013). *Pobreza, ambiente y cambio climático*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20130315113626/PobrezaAmbienteyCambioClimatico.pdf>
- Cerutti, M. (2019). Trigo y revolución verde en el noroeste de México (1930-1970). *Mundo agrario*, 20(43): 103-e1.
- Comisión Nacional del Agua (CONAGUA) (16 de noviembre de 2021). *Estadísticas Agrícolas de los Distritos de Temporal Tecnificado*. <https://www.gob.mx/conagua/documentos/estadisticas-agricolas-de-los-distritos-de-temporal-tecnificado#:~:text=En%20promedio%20anual%20de%20la,que%20para%20la%20superficie%20cosechada>.
- Cota, M. D., Lara, P.E., Medina, T. S. y Piña, R. H. (2018). La agricultura de los yoreme-mayo en tres localidades de Sinaloa, municipio, Sinaloa. En J.R. Rodríguez, H.H. Piña y E. Lara (Coords.), *Estudios de Desarrollo Sustentable* (pp. 307-331). Universidad Autónoma Indígena de México.
- Corona, R. I. (2016). *El desarrollo de la agricultura y el impacto que tendría en las finanzas públicas de México*. https://cefp.gob.mx/formulario/Trabajo_12a.pdf
- García, E. G., Hernández, J. G. V., y Martínez, F. R. (2013). Los yoremes de Sinaloa y su inclusión a la sociedad de la información. *Revista educación y tecnología*, (3), 94-110.

- García Cisneros, J.A. (2019) *Diversidad florística y estructura de tres tipos de vegetación, y su relevancia cultural en La Microrregión San Blas, El Fuerte a Ocoroni, Sinaloa de Leyva* [Tesis de Licenciatura en Ingeniería Forestal] Universidad Autónoma Indígena de México.
- García T., N. de Jesús (junio 2018). Los sistemas agroalimentarios indígenas y campesinos: prácticas productivas tradicionales desde un enfoque agroecológico. *Revista Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social*, (24). <https://www.eumed.net/rev/oidles/24/practicas-productivas-tradicionales.html>
- Gaspar Colmenares, J.G. (2016) *Ordenamiento Territorial Comunitario En El Ejido Guajaray, Álamos, Sonora* [Tesis de Licenciatura en Ingeniería Forestal] Universidad Autónoma Indígena de México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2010). *Compendio de información geográfica municipal 2010 El Fuerte, Sinaloa*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/25/25010.pdf
- Instituto Nacional de Leguas Indígenas [INALI] (2010). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf
- Jardón Barbolla, L. (2018). La agroecología como conocimiento necesario para transformar la mutua determinación sociedad-naturaleza. *Inter disciplina*, 6(14), 7-28. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.14.63395>
- Lara-Ponce, E., Sánchez-García, J.E., Pérez-Luna, M. y Ramírez-Pérez, K. (2016). *Sistema de Información Geográfica del territorio Yoreme-Mayo en el Norte de Sinaloa*. Universidad Autónoma Indígena de México. https://docs.google.com/a/uaim.edu.mx/forms/d/e/1FAIpQLSdOEc2iMuLHEyEurInC0X6OMFibVGd05_JeQuNjYypJO6kl7w/viewform
- Lara Ponce, E., Valdés-Vega, J. L., Medina-Torres, S. M., y Martínez-Ruiz, R. (2017). Situación de la agricultura de mayos y mestizos del Norte de Sinaloa, México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 14(4), 577-597.
- Lara Ponce, E. (2020). Región biocultural Yoreme del norte de Sinaloa en Agraz, D. L., Gay, C., y Espejel, B. O. (Coords.), *Complejos bioculturales de México: bienestar comunitario en escenarios de cambio climático* (pp. 145-163). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- López Vega, K. C. y Olivas Velarde, J. C. (2021) *Sistema silvopastoril tradicional de mezquite (Prosopis juliflora) en el ejido El Carricito, El Fuerte, Sinaloa* [Tesis de Licenciatura en Ingeniería Forestal] Universidad Autónoma Indígena de México.
- Massieu Trigo, Y. C. (2009). Cultivos y alimentos transgénicos en México: El debate, los actores y las fuerzas sociopolíticas. *Argumentos (México, D.F.)*, 22(59), 217-243. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187=57952009000100008-&lng=es&tlng-es.
- Mayo Mesa, Z. (2018) *Aspectos Forestales, Agrícolas y Socio-Culturales del Pueblo Yoreme Mayo de San Javier, Choix, Sinaloa* [Tesis de Licenciatura en Ingeniería Forestal Comunitaria] Universidad Autónoma Indígena de México.
- Morán, E. F. (1990). *La ecología humana de los pobladores de la Amazonia*. Fondo de Cultura Económica.
- Moctezuma, Z.J.L. y Aguilar, Z. A. (Coords.). (2013). *Los Pueblos Indígenas del Noroeste Atlas Etnográfico*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Instituto Sonorense de Cultura del Gobierno del Estado de Sonora.
- Moctezuma, Z.J.L. y López, A. H. (2007). *Mayos*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11675/mayos.pdf>
- Ortiz, D. L., Flores, I. O., de la Torre Martínez, M., y Ortiz, A. O. (2017). Diversidad de árboles frutales de traspatio en Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. *Revista Biodiversidad Neotropical*, 7(1), 6-13.
- Palacios V., Óscar, Ortega C., A., Guerrero H., M. de Jesús, Hernández C. J. M. y Peinado F., L.A. (2013). *Conocimiento de la diversidad y distribución actual del maíz nativo y sus parientes silvestres en México. Estado de Sinaloa* (Informe Final SNIB-CONABIO Proyecto No. FZ002). Instituto Nacional de Investigaciones Forestales Agrícolas y Pecuarias. http://www.conabio.gob.mx/institucion/proyectos/resultados/InfFZ002_Sinaloa.pdf
- Peña Valenzuela, A.P. (2020). *Documentación etnobotánica de la región yoreme*. Colección Pa'wi. Secretaría de Cultura de Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Rentería A. G., Lara P.E. y Rodríguez S. E.N. (2021). Sistemas agroforestales y agrobiodiversidad en dos microrregiones de los municipios de El Fuerte y Choix, Sinaloa. En J. A. Fernández V. y C. Ortiz M. (Coords.), *Los pueblos indígenas en Sinaloa Migración, interculturalidad y saberes tradicionales* (pp. 173-198). Editorial Astra, Universidad Autónoma Indígena de México.

- Rojas Rabiela, T. (1985). *La agricultura indígena en el siglo XVI*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Santacoloma-Varón, L. E. (2015). Importancia de la economía campesina en los contextos contemporáneos: una mirada al caso colombiano. *Entramado*, 11(2), 38-50. <https://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n2.22210>
- Servicio de Información Agropecuaria y Pesquera (SIAP) (10 de octubre de 2022). *México Líder Productor Agroalimentario*. http://infosiap.siap.gob.mx/opt/publicaciones/mexico_web.pdf
- Naciones Unidas (13 de octubre de 2022). *El mundo se enfrenta a una crisis alimentaria sin precedentes y sin final aparente*. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2022/10/1516122>
- Xolocotzi, E. H. (1988). La agricultura tradicional en México. *Comercio exterior*, 38(8), 673-678.

II. ENSEÑANZA DE LENGUAS Y SUSTENTABILIDAD

3. Análisis comparativo intergeneracional de préstamos español-mazahua entre hablantes de Mavatí, San Felipe del Progreso

Fabiola Concepción Segundo

Miguel Reyes Contreras

Introducción

El préstamo lingüístico es un fenómeno más común de lo que se cree. El mejor ejemplo es la influencia del inglés como principal donador de palabras para distintas lenguas a nivel mundial. Al instituirse como lengua franca, busca compartir un medio de comunicación entre países para establecer acuerdos económicos, políticos, culturales, religiosos, educativos y afectivos. Por esta razón, a nivel mundial, los gobiernos se interesan por el aprendizaje de las lenguas con mayor predominio e inconscientemente o conscientemente se reprime a las minoritarias.

Después de la colonia, en el periodo de México como nación independiente, el gobierno prohibió en 1911 el uso y enseñanza de las lenguas indígenas en todos los niveles educativos y obligó el aprendizaje del español como única lengua oficial de México (Loyo, 2019). De este modo, la actual globalización es un proceso adverso contra la cultura y lenguas indígenas y por ellos es imperativo mostrar conciencia sobre la preservación de la identidad frente al conocimiento de nuevas culturas y tradiciones a fin de evitar una desaparición lingüística.

Si bien hay una cantidad considerable de textos dedicados a documentar el desplazamiento de lenguas, algunos textos que tratan de contrarrestar esta problemática son la recolección de textos modernos de la lengua chol de Suarez (1995), quien identifica más de 100 préstamos del español y algunos del náhuatl. De la Cruz (2010) realizó un estudio y análisis de préstamos del español a la lengua otomí, el cual estudió 64 préstamos al otomí y descubre palabras en desuso (4.68%), en etapa media de desplazamiento (25%) y préstamos en etapa temprana (66.62%). Knapp (2010) recopila un tipo de préstamos (el calco) entre topónimos mazahuas, frente al náhuatl. Este último es especialmente importante dado que no solo se puede hablar de préstamos de una lengua extranjera a una indígena, sino entre lenguas indígenas.

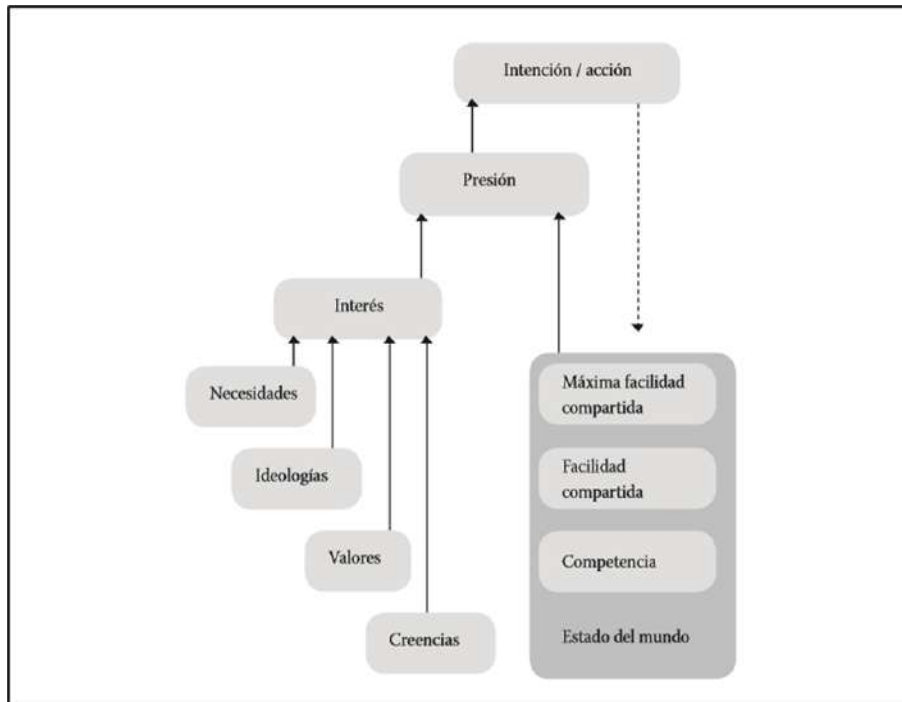
En el Estado de México, prevalece la lengua mazahua y se considera símbolo distintivo de su región noroccidental y centro-occidental, conformando su virtud patrimonial-cultural a través de sus partícipes. Esta lengua es hablada por 417 mil 603 personas de 3 años y más, según datos del INEGI (2020).

El presente trabajo aborda temas que permiten entender el fenómeno del préstamo lingüístico desde una perspectiva social como la teoría de la ecología de presiones (García Landa y Terborg, 2011), el fenómeno del préstamo, sus tipos, sus formas de adaptación y su influencia en el desplazamiento de una lengua.

Empezaremos entendiendo que el área que comprende este trabajo es la sociolingüística, una rama de la lingüística que se encarga de estudiar las relaciones entre lengua y sociedad, así como la conexión entre sus usos y estructuras sociales (Spolsky, 1998, p. 24) o “the study of language in relation to social groups, social class, ethnicity and other interpersonal factors in communication” (Baker, 2001, p. 44). La relación entre una lengua y un grupo social constituye el contacto lingüístico, es decir, una representación “resultado de una práctica social y discursiva concreta” (Knapp, 2013, p. 11). Si existen dos lenguas en contacto, los hablantes inconscientemente dan preferencia a la lengua más funcional; es decir, aquella que permita establecer relaciones comunicativas efectivas. Por ejemplo, la infravaloración de las lenguas indígenas surgió con la disminución en sus espacios públicos comunicativos, orillando a los hablantes indígenas a aprender español para poder comunicarse con personas de otras comunidades y se ha tratado de acostumbrar al monolingüismo a pesar de vivir en un país multilingüe y pluricultural. Afortunadamente, para los pueblos indígenas, la resistencia a esta imposición está cada vez más latente en la actualidad. Álvarez (2007) señala que esta relación entre lengua y sociedad son dos conceptos unidos, ya que es imposible la existencia del uno sin el otro. El hecho de que una tenga más prestigio que otra obedece a una serie de factores internos y externos que permiten el mantenimiento o desplazamiento de una lengua o, en el mejor de los casos, la convivencia.

La teoría de la Ecología de presiones

La categorización social que se genera al ser bilingüe de lenguas francas (alta) en comparación a los bilingües de lenguas indígenas o poco conocidas (baja) permitieron que García Landa y Terborg (2011) propusieran la *Teoría de ecología de presiones*, misma que pone en consideración distintos conceptos como actitudes, intereses, valores, poder, ideologías, intenciones, necesidades y el estado del mundo; los cuales, desencadenan reacciones uno tras otro para valorar el proceso de desplazamiento de una lengua. Para los autores, las creencias son la base de las presiones, pero no necesariamente se parte de ellas para el análisis, pues existe una línea muy delgada entre creencia y valor. Es decir, que para examinar las presiones a las que se ven expuestas los hablantes, se debe partir analizando sus creencias, para proseguir con sus valores, ideologías y necesidades. A partir de este análisis se puede observar una perspectiva más clara sobre sus intereses y acercarse a las presiones a las que son expuestas. Como podemos ver en la figura 1, el punto de partida de las presiones, son las creencias.

Figura 1. *Modelo de la ecología de presiones* (García Landa y Terborg, 2011).

Las creencias se describen como: “a strong feeling that sth/sb exists or is true; confidence that sth/sb is good or right” (Diccionario Oxford, 2015, p. 123). Es decir, son un conjunto de ideas o sentimientos sobre algo o alguien que se dice es lo correcto para guiar su estadia dentro de una sociedad. Los valores o beliefs se refieren a “what is right and wrong and what is important in life” (2015, p. 1668). García Landa y Terborg postulan que “los valores organizan un sistema de acción” (2011, p. 30), es decir, que son indicadores de acciones realizadas por cada individuo dentro de la sociedad, de ahí que, se desvalorice el uso de lenguas indígenas al no creer o valorar una cultura inferior. Ahora bien, dentro de ellos se desarrollan ideologías, descritas como “a set of beliefs, especially one held by a particular group that influences the way people behave” (Diccionario Oxford, 2015, p. 756). Para García Landa y Terborg, los valores también se encargan de construir ideologías y a su vez, de evaluar el comportamiento cultural y social. Los valores e ideologías pueden ser observables de manera latente a través de una realidad, en las actitudes de cada individuo, porque “las ideologías son las raíces de las actitudes (...) y el reflejo de su lengua” (2011, p. 33). Los hablantes son el punto principal o el eje de este modelo, ya que son sus creencias, valores, ideologías y necesidades quienes originan los intereses, los que a su vez originan las presiones (2011). Cuando un individuo o sociedad muestre interés sobre algún elemento en particular, este se verá en la necesidad de satisfacerlo o de presionar para obtenerlo.

Por lo tanto, los intereses se definen como “a connection with sth which affects your attitude to it, especially because you may benefit from it in some way” (Diccionario Oxford, 2015, p. 796), lo que, a su vez, se resume en alguna utilidad o conveniencia sobre algo o alguien al influir a la modificación del contexto (estado del mundo).

La presión en la que se ven envueltos los hablantes, va de la mano con el interés que tiene la sociedad en incorporar a un grupo de personas en un sector o en una clasificación establecida. Los hablantes indígenas dejan de lado su lengua materna por conveniencia, ya que el español les permite ser aceptados en el sector obrero o comerciante. Esta conveniencia involucra un cambio del contexto en el que se desenvuelve y afecta el contacto entre lenguas, pues cada individuo se identifica, cree y posee valores de manera distinta para cada uno de sus idiomas; debido a que cada lengua es representante de una cultura en particular. Las presiones, al igual que los valores e ideologías, dan como resultado una acción, mismas, que son capaces de modificar o conservar el estado actual del mundo de forma permanente o temporal. Sin embargo, estas acciones pueden resultar benéficas o erróneas, por lo que pueden ser o no intencionadas.

Cuando se habla de desplazamiento de lenguas se habla de un conflicto entre aquellas que se encuentren en contacto y se puede percibir en la interacción diaria de sus hablantes, asumiendo que el problema se relaciona con la falta de competencia comunicativa. El conflicto se centra en la elección del código (lengua) correcto o adecuado para que se lleve a cabo la comunicación. La identidad es parte del interés de cada individuo; lo que, a su vez, ejerce presión en sí mismo o en el interlocutor.

Aún más interesante, en esta ecología se hace una comparación entre máxima facilidad compartida, facilidad compartida y competencia comunicativa. En 1972, Hymes propuso el concepto de competencia comunicativa como “un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse” (citado en Ávila & Gutiérrez, 2014, p. 29), o que el individuo cuenta con diferentes expresiones lingüísticas que le permiten comunicarse efectivamente y de forma particular dentro de un contexto social determinado, conoce e interpreta el significado social de cada palabra o expresión con base en lo que la situación le demanda.

En contraste, García Landa y Terborg (2011) afirman que el fracaso de este concepto se debe a que cuando los individuos se expresan no transmiten conocimiento “el mensaje es comprensible para todos los participantes, pero no es aceptado por todos” (2011, p. 47), es decir, se presenta un conflicto ideológico entre partes, porque posiblemente existe un desacuerdo entre lo que es correcto y lo que es incorrecto, pues cuando se es parte de un acto comunicativo, se espera que el interlocutor aprenda parte de historia personal y social; factor que es omitido por

este concepto. Es así que, las características individuales y sociales son esenciales dentro de un análisis bilingüe, porque la competencia comunicativa se fundamenta en fenómenos lingüísticos y culturales fijos en un mundo cambiante.

La ecología de presiones propone el concepto de facilidad compartida, la cual “está basada en la historia común de dos o más individuos en determinada situación para un propósito específico y puede llegar a un máximo en un extremo y desaparecer en el otro” (García Landa & Terborg, 2011, p. 52). La interacción es el principal medio para alcanzar la máxima facilidad compartida, es decir, que tiene como principal objetivo el conocimiento interpersonal entre culturas, respetando y comprendiendo a través de experiencias propias lo que el locutor pretende y no solo cumple el rol de locutor y receptor. Cuando se da esta interacción entre dos culturas, por ende, dos lenguas, es inevitable que haya influencia mutua entre estas y el mejor ejemplo de esta interacción es el préstamo lingüístico.

Préstamo lingüístico

Para Myers-Scotton (2006, p. 209) el préstamo lingüístico es “un proceso en el cual una lengua toma palabras de otra”; el autor distingue entre *borrowing* (el proceso de adaptación de palabras extranjeras a la lengua del hablante) y *loanword* como al inventario de palabras adoptadas por el hablante a su lengua.

El concepto funciona como metáfora, pues las palabras prestadas por la lengua no son regresadas por la otra, sino que permanece en el léxico para enriquecerla. Sin embargo, el término de los dos conceptos refiere a un sinónimo de préstamo lingüístico. Por lo que se trata de una consecuencia del contacto cultural de dos comunidades lingüísticas.

Hoffman (1991) afirma que las circunstancias que originan el préstamo no siempre son de índole negativa; incluso algunos lexicólogos lo consideran un proceso natural en la formación del léxico (Yule, 2006; Parker & Riley, 2009; Akmajian et al, 2010). Factores como el retorno de emigrantes, las campañas publicitarias de productos extranjeros y las relaciones económico-políticas, podrían dotar de prestigio a una lengua a través de préstamos léxicos y, al usarlos, reflejar en el hablante un discurso formal y elegante. Myers-Scotton (2006) también afirma que las palabras aprendidas por la comunidad A de la comunidad B serán utilizadas para referirse a objetos, actividades o conceptos, por lo tanto, dichas palabras serán adaptadas a su lengua.

Álvarez (2007, citando a Corvalan, 1999, p. 103.) plantea que afectaciones en la estructura de un préstamo léxico se encuentran en el nivel fonológico, sintáctico, semántico y léxico, por ejemplo, *ketchup* es un préstamo del inglés americano al español mexicano. Desde la semántica: esta palabra representa una salsa tipo americana; sin embargo, para los mexicanos es una salsa

de tomate utilizada para darle sabor a la comida; por lo cual reemplaza el significado de la palabra original. Desde una perspectiva fonológica, los estadounidenses la pronuncian /kɛtʃəp/ y los mexicanos la adaptan a /kátsup/ y finalmente presenta un cambio ortográfico a “cátsup”.

Myers-Scotton (2006) afirma que los préstamos léxicos son integrados a la lengua donadora de manera natural por los hablantes e identifica el *cultural borrowing* el cual representa palabras o conceptos nuevos para el hablante dentro de su cultura (tecnología, tipos de comida, artículos de moda y ciencia) y el *core borrowing*, el cual consiste en el uso de una palabra extranjera, aunque el hablante conozca su equivalente dentro de su lexicón.

El préstamo y su papel en el desplazamiento de la lengua

En México las lenguas indígenas sufrieron, como en cualquier civilización sometida por otra, la influencia extrema de la lengua conquistadora: el castellano. Esta lengua proporcionó un gran número de préstamos léxicos y gramaticales a las lenguas indígenas. Para Lara (2016), el principal elemento causante del desplazamiento y la extinción de una lengua es la asimetría funcional entre una lengua amerindia y el español, es decir, la falta de reconocimiento a la lengua materna provoca que el hablante se sienta inferior por el conocimiento de la misma, por lo que el desplazamiento y pérdida de las lenguas amerindias no es un problema entre lenguas, sino entre factores sociales. De acuerdo con De la Cruz (2013), el grado de desplazamiento de los elementos léxicos puede representarse en tres niveles: bajo, medio y amplio, aunque, para los fines de este texto, no nos centraremos en esto, sino como se ha dado la inserción de préstamos en los niveles léxico y sintáctico (en palabras aisladas y en contexto).

Consideraciones metodológicas

El objetivo del presente capítulo es presentar el análisis de préstamos del español al mazahua. Esto se da en un contexto de la vida cotidiana del campo por lo que se conoce el desplazamiento lingüístico *in situ* de palabras mazahuas en hablantes de 65 a 79 años y de 80 a 90 años de la comunidad de San Jerónimo Mavatí, municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México, y así demostrar si pertenecen a la primera generación actual de hablantes de la misma comunidad favorece la omisión de préstamos del español al mazahua en hablantes de 80 a 90 años, con el objetivo de analizar los préstamos del español al mazahua entre las dos generaciones, para comparar y determinar palabras desplazadas.

Material y método

El trabajo se llevó a cabo en San Jerónimo Mavatí, de San Felipe del Progreso, Estado de México, comunidad mazahua con una población de casi 850 habitantes¹. Con base en un enfoque

1 Disponible en <https://www.nuestro-mexico.com/Mexico/San-Felipe-del-Progreso/San-Jeronimo-Mavati/>

cuantitativo, centrado en determinar primero el número de palabras desplazadas por el español al mazahua entre los hablantes. Sin embargo, la técnica de recolección de datos sigue una metodología cualitativa, ya que la información recolectada puntualiza aspectos de la vida cotidiana.

Los sujetos entrevistados (tres adultos de la tercera edad de cada generación)² pertenecen al grupo de personas mayores de 65 años que se reúnen cada bimestre para recibir el pago de la pensión alimenticia denominada “Bienestar” y de sus acompañantes cuyas edades oscilan entre los 35-50 años, quienes se ven excluidos de las conversaciones por no entender o hablar mazahua. En algunos casos, padres e hijos muestran una competencia lingüística dominante. Se observa que los adultos menores de entre 65-79 años incluyen palabras del español en su lengua materna, en comparación a los adultos mayores de 80-90 años, quienes ocupan en menor porcentaje las mismas palabras.

De este modo, la investigación recurrió a un diseño no experimental aplicado de manera transversal correlacional-causal al analizar préstamos del español al mazahua entre dos generaciones, una de 65 a 79 años y otra, de 80 a 90 años, de esta comunidad. Entre los criterios de un diseño no experimental transversal encontramos la recolección de datos en un tiempo único si se pretende analizar el nivel de una o varias variables en un momento específico, evaluar un contexto en un tiempo específico o determinar la relación entre dos o más variables en un momento determinado (Hernández et al, 2014).

Los datos para el análisis de préstamos se recolectaron mediante una entrevista en un contexto real y familiar para la población de estudio a través de conversaciones Mazahua-español para recuperar muestras de habla de dos generaciones diferentes. El punto de partida para selección de población inicia con la consecución de una lista del programa “Bienestar”, previa autorización, tras lo cual se realizó una observación de un año a los hablantes más longevos y a los más jóvenes para identificar a los participantes y determinar las bases de su participación. En el proyecto se utilizó un muestreo no probabilístico. Entre las características que deben cumplir con ser beneficiarios del programa bienestar para adultos mayores de 65 años y se reunieron en dos grupos: de 65 a 79 años y 80 a 90 años, que sean individuos bilingües, que hablen mazahua como lengua materna y español como segunda lengua. La observación realizada durante 1 año fue fundamental en la recolección de datos cualitativos, ya que se pretendió adentrarse en un contexto natural, donde se visualizan factores adicionales a los previstos. La investigación contempló que el papel del observador fuera completo, ya que se participó de manera activa interactuando con los participantes para poder reunir la mayor cantidad de préstamos del español al mazahua de la comunidad de Mavatí. La formulación de preguntas y posibles respuestas se

2 Se decide usar este número debido a que son pocos los adultos que aún se desplazan a estos lugares y, además, fueron quienes accedieron a participar en los estudios.

adoptó a los objetivos de cada uno de los apartados y durante la entrevista estructurada que, de acuerdo con Hernández et al. (2014, p. 103), las entrevistas estructuradas “se caracterizan por seguir una serie de preguntas que previamente el investigador ya diseñó y enfocó a los objetivos que persigue. Las preguntas siguen un orden y se centran en preguntar exclusivamente dichas interrogativas”. Los otros instrumentos responden a la pregunta de investigación ¿Qué préstamos del español propician un desplazamiento lingüístico entre los hablantes mazahuas de 65 a 79 años y de 80 a 90 años en Mavatí, San Felipe del Progreso? Por tal motivo, se optó por el diseño de un instrumento basado en una entrevista estructurada que consistió de 80 reactivos, con preguntas cerradas, de opción múltiple, abiertas y de escala Likert.

El primer instrumento tiene como objetivo conocer información relevante sobre el contexto en el que se desenvuelven o desarrollaron el uso de sus lenguas. La redacción de preguntas perseguía que los adultos mayores se sintieran familiarizados con su contexto habitual y con el léxico acorde a su nivel.

Los cuestionamientos indagan sobre su fecha de nacimiento, escolaridad, L1, L2, situaciones de migración y preferencia por sus lenguas. En la segunda parte, el entrevistador cuestionará el uso de su lengua en diversos contextos, con cuatro opciones de respuesta, posicionando al mazahua en un polo y al español en otro. La tercera parte se encarga de hacer una evaluación personal y reflexiva sobre el dominio que los participantes tienen sobre cada una de sus lenguas.

El segundo instrumento, tiene como objetivo identificar actitudes positivas y negativas sobre cada una de sus lenguas. Esta sección plantea 10 situaciones, seis de ellas son afirmaciones negativas y cuatro positivas. Se estipulan cinco posibles respuestas mediante el sistema de la escala Likert con las que el participante se pueda sentir más identificado.

En el tercer instrumento, consta de 50 imágenes a color con medidas de 10x15 cada una, que muestran vocabulario sobre la vida diaria en el campo. El entrevistador cubrió el rol de observador para involucrarse en el fenómeno a analizar, realizando los cuestionamientos para la recolección de datos.

El cuarto instrumento tiene como finalidad poner en contexto las 50 palabras del instrumento anterior y 23 adicionales en 28 enunciados. Es decir, que en total se analizan 73 palabras. Este instrumento no pretende evaluar o especificar un orden sintáctico correcto; el objetivo, es usar las palabras anteriormente cuestionadas en un contexto determinado; que permita, rectificar la veracidad del instrumento anterior e incorporar préstamos que pudieran surgir.

Resultados

El análisis se divide en 4 secciones: la primera contextualiza la situación bilingüe en la que se trabajó. La segunda, ofrece datos sobre las actitudes hacia su lengua materna. En la tercera, se comparan palabras usadas de manera aislada entre las dos generaciones y la cuarta mide el uso de palabras en contexto.

La primera sección es resultado de cinco preguntas y revela el perfil de cada participante: educación, ocupación, migración, etc. En la segunda parte, conocemos que los seis hablantes adquirieron su lengua materna en el hogar y cuentan anécdotas sobre su proceso de adquisición. En términos de uso de la lengua en contextos, los hablantes suelen comunicarse con mayor frecuencia en español con sus autoridades comunales o con sus hijos, reflejando un desinterés por continuar la herencia lingüística para sus sucesores. Sin embargo, son los abuelos el principal medio de comunicación directo con el mazahua, y en el caso de los padres, ellos se comunican en español con sus hijos. En cuanto a los usos del español, el 100% asegura que lo usan para con motivos religiosos, políticos, comerciales y en menor medida, familiares.

Medición de rango de vocabulario

Para la medición, a los informantes se les presentaron imágenes de objetos cotidianos 10 x 15 cm a través de la pregunta: *jñandajiyo*, ¿ya jasa? ‘¿Qué es esto?’, y el hablante proporcionaba el nombre. Las 23 palabras recopiladas, entre sustantivos, verbos y adjetivos, se analizaron en contexto mediante enunciados. El entrevistador pidió amablemente que les compartiera la forma de decir en la lengua mazahua, una serie de oraciones previamente seleccionadas. Estas oraciones se tradujeron en mazahua y se comprobó la ortografía con un hablante nativo que conoce su escritura. Se presentan 3 ejemplos en esta sección, se comentan brevemente, por razones de espacio. Los ejemplos a, b y c son los de primer grupo de informantes (65-79 años) y los ejemplos d, e y f, son del segundo grupo (80-90 años).

En (1) ‘El perro quiere morder al gato’ *Nu dyoo’o ne ra za’a nu mixi* observamos que no hay préstamo alguno, incluso se podría decir que es un tipo de traducción palabra por palabra, pues la estructura oracional está en el mismo orden.

(1)	a) N dyoo ya ra za’a mixi .
	b) Nu dyoo ne ra za’a nu mixi .
	c) Nu dyoo ne ra za’a nu mixi .
	d) Nu yio’o ne ra za’a mixi .
	e) Nu dyoo ne ra za’a nu mixi .
	f) Nu yio’o ne ra za’a mixi .

Sin embargo, se observa que todos los hablantes nombran los sustantivos prioritarios de este enunciado en mazahua. La palabra *mixi*, no presenta desplazamiento lingüístico. La palabra *dyoo* fue usada como préstamo de manera aislada en el instrumento anterior. Sin embargo, en el primer hablante se observa el uso del determinante este “*ya*”.

El enunciado en (2) es una oración imperativa ‘Trae una bolsa, vamos por unos panes’.
Mo bolsa ra tr’omechi.

(2)	a) Ma ra tr’omechi.
	b) Xe UNA bolsa ra tr’omechi.
	c) Ba sana na bolsa ma ga raña na pan.
	d) Xe UNA bolsa ra tr’omechi.
	e) Xe UNA bolsa ra tr’omechi.
	f) Xe UNA bolsa ra tr’omechi.

En (2a) el primer hablante omite la palabra *bolsa* y no es mencionada en ninguna de las dos lenguas. El segundo y el tercero usan dos préstamos (*una/bolsa* y *bolsa/pan*). Es notorio como el segundo grupo usa el préstamo con ‘una’ aun cuando existe el término para el numeral 1. Para ambos grupos es también evidente que la palabra “*bolsa*” es un préstamo.

Otro ejemplo de estos préstamos los vemos en (3), con otra oración imperativa ‘Trae una silla para sentarme’. *Trjunjü ra mimi.* La primera observación en este ejemplo es lo significativo de los préstamos.

(3)	a) PONTE UNA trjunjü ra mimi.
	b) Re silla pa que mimi.
	c) Si’ya na silla pareku na mimi.
	d) Xe UNA silla PARA QUE mimi.
	e) Trjunjü ra mimi.
	f) Xe UNA silla PARA QUE mimi.

En (3b, 3c, 3d y 3f) usan *silla* y la frase conectiva *para que*, aunque con variantes: apócope en (3b): *pa’ que* y la adaptación fonética *para que* > *pareku* en (3c). Solo dos hablantes uno del primer grupo y otro del segundo, usan *trjunjü* como equivalente de ‘silla’. En (3a) aparece el verbo *poner* y el préstamo del artículo indeterminado ‘una’.

Discusión de resultados

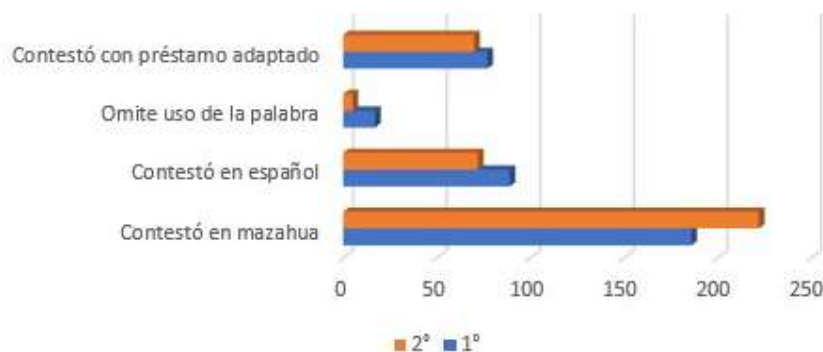
Con la aplicación de nuestros instrumentos pudimos conocer el contexto bilingüe en el que se trabajó. Con los datos sabemos que todos los participantes tuvieron acceso a la educación básica,

de que experimentaron emigración por cuestiones laborales. Conocimos también que los hablantes del segundo grupo aprendieron mazahua por sus padres y abuelos, porque eran monolingües y no hablaban español.

Descubrimos también que, en cuanto al posicionamiento de sus actitudes hacia su lengua materna, son los familiares los que rechazan la lengua de sus abuelos, lo que desfavorece la continuación de la tradición oral de las lenguas indígenas.

El análisis de usos de manera aislada y en contexto nos permitió ver que se tiende a usar un buen número de préstamos (369 palabras por grupo y un total de 738). En el presente trabajo solamente se han presentado algunos ejemplos de análisis en contexto de un total de 23 elementos léxicos).

Figura 3. Representación de la cantidad de préstamos por generación ($n=6$ hablantes)



En la figura 3, podemos ver que no hay mucha diferencia entre ambos grupos, aunque el primer grupo es más propenso a usar más palabras en mazahua (222 de 369 palabras y el segundo demuestra la proliferación de préstamos en la lengua (89 de 369). En ambos grupos los préstamos del español al mazahua ya han sido adaptados y algunos de ellos ya se han lexicalizado, es decir, ya son difíciles de distinguir como préstamos (como el caso de *paraku* en (3c)).

En cuanto a lo léxico y lo contextual, se puede notar que el uso de las pablaras en mazahua predomina en ambos grupos, aunque no en la misma proporción, pues hay préstamos puros y adaptados. Cabe recalcar que, 55 palabras presentan adaptación a los sonidos del mazahua y otros se pronuncian igual que la lengua donadora. De entre las palabras que más se han repetido son papaya, mandarina, colegio y sopa, pues se puede entender la falta de su equivalente y se emplean para llenar vacíos léxicos en su lengua. Por otra parte, carretera, baño, alcastraz, mango (memela), bolsa, chamarra y pantalón son préstamos que pueden tener un equivalente y son usados por los hablantes más longevos.

Palabras como *delanta*, *árro*, *naraxa*, *rroxaxi*, *peraxi* y *ngosina* estarían considerados como préstamos históricos, por no presentar un equivalente y se han lexicalizado usando las características fonológicas y morfológicas del mazahua. No es posible hallarlas en la referencia más antigua como la Doctrina de Nágera Yanguas (edición de Knapp, 2013). De acuerdo con Barriga y Butragueño (2010) podríamos concluir que los hablantes tienden a combinar su lengua con el español a pesar de contextualizarse en ambientes familiares.

Conclusiones

El poeta mazahua originario de Emilio Portes Gil, Fausto Guadarrama López (comunicación personal) dice que los mazahuas “[s]embramos palabras, cultivamos pensamiento [y] hablamos desde el corazón de la tierra que nos vio nacer y nos preguntamos: ¿Quién puede decretar la muerte de una lengua? ¿Qué pensamiento racional es capaz de borrar una cultura?”.

El estudio del préstamo lingüístico es adentrarse a conocer el pensamiento mazahua, entender cómo se han interrelacionado las dos lenguas y se han nutrido mutuamente. Al final no es un tema de saber cuantitativamente cuántos préstamos se han insertado en la lengua mazahua o si el español ya ha desplazado a esta lengua, se trata de entender la evolución conjunta de las dos lenguas y la coexistencia entre estas. A final de cuentas, todo debe adaptarse a las circunstancias, ya sean temporales o geográficas, para citando a Ixca Cienfuegos de la novela de Carlos Fuentes *La región más transparente* “aquí nos tocó vivir” y por ello, debemos adecuarnos a nuestra realidad, estudiarla y entenderla.

REFERENCIAS

- Akmajian, A., Demers, R. A., Farmer, A. K. & Harnish, R. M. (2010). *Linguistics. An introduction to language and Communication*. Sixth Ed. The MIT Press.
- Álvarez Muro, A. (2007). *Textos Sociolingüísticos*. Universidad de los Andes.
- Ávila, S. L. y Gutiérrez, A. (2014). *La enseñanza del inglés. Una perspectiva histórica*. Universidad Autónoma de Guerrero.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingualism 3rd ed.* Multilingual Matters LTD.
- Barriga Villanueva, R. y Butragueño, P. M. (2010). *Historia Sociolingüística de México*. El Colegio de México.
- De la Cruz Sánchez, G. (2010). *Préstamos del español a la lengua otomí de Solalpan primera sección, municipio de Temoya, Estado de México*. Tesis de pregrado. Universidad Autónoma del Estado de México.
- García Landa, L y Terborg, R. (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gobierno de México. (2019). Pensión universal para adultos mayores: <https://www.gob.mx/pensionpersonasadultasmayores>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación 6ta Edición*. McGraw Hill.
- Fuentes, C. (2010). *La Región más transparente*. Planeta DeAgostini.
- Guadarrama López, F. (2022). Comunicación personal.
- INEGI. (2020). *Atlas de los pueblos indígenas de México*. <http://atlas.cdi.gob.mx>
- INEGI. (2015). *Lenguas Indígenas de México*. Encuesta intercensal.
- Knapp, M. R. (2010). Calcos toponímicos en náhuatl, otomí y mazahua. en R. Barriga Villanueva y E. Herrera (Eds.), *Lenguas estructuras y hablantes. Estudios en homenaje en Thomas C. Smith Stark*. cap. 7. El Colegio de México.
- Knapp, M. R. (2013). *Doctrina y enseñanza en la lengua mazahua*. Secretaría de Educación Pública.

- Loyo, E. (2019). *Archivos jurídicos UNAM*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2289/24.pdf>
- Muro, A. Á. (2011). *Textos sociolingüísticos*. Vicerrectorado Académico Venezuela.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices. An introduction to bilingualism*. Blackwell.
- Oxford University Press. (2015). *Advanced Learner's Dictionary*. 9th edition. Oxford University Press.
- Parker, F. & Riley, K. (2009). *Linguistics For Non-Linguists. A primer with exercises*. Fifth edition. Allyn & Bacon.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford university press.
- Yule, G. (2006). *El lenguaje. 3a ed.* Akal.

III. EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

4. Acercamiento a las percepciones sobre Centros de Autoacceso entre estudiantes de la licenciatura en lenguas

Miguel Reyes Contreras

Elizabeth Fierro Moreno

Juan Carlos Romero Orozco

Introducción teórica

El presente capítulo se estructura en cuatro secciones, en la sección teórica se fundamenta, con base en el pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt, la crítica a algunos de los procesos institucionales; se define la estructura y funciones de un centro de autoacceso y su incidencia en el aprendizaje autónomo. A continuación, se describe la metodología, algunos datos tomados de la encuesta y algunas sugerencias tras la discusión de los resultados.

El pensamiento crítico como sistema inmune de las instituciones. La razón ha sido el instrumento con el que hemos creado nuestro mundo, dioses incluidos; sin embargo, no fue sino hasta el siglo XVII y XVIII que se le ubicó como objeto de estudio. La razón pensándose a sí misma. Immanuel Kant hizo de ella objeto de su análisis, la filosofía trascendental trata de ello: identificar claramente los límites de la ciencia con la ciencia de los límites: la metafísica. A partir de ello, la ciencia, las ciencias, tendrían un parámetro fidedigno para juzgarse. La razón había construido el mundo, era el momento de someter a juicio a la constructora, la razón misma. Es uno de los primeros momentos de la ciencia crítica.

Posteriormente, se hizo patente la necesidad de determinar las características del conocimiento objetivo. Ahora se hablaba de objetividad, puesto que se habían determinado sus condiciones. Una de las más importantes se dio a partir del llamado giro copernicano de Kant: el objeto de estudio más importantes era la razón. Después de determinar las condiciones de posibilidad de los juicios de la ciencia, tarea culminada por Kant, ahora se tenía un parámetro objetivo para medir los alcances de los juicios de la ciencia. Toda ciencia, o discurso con pretensiones científicas, debía demostrar que cumplía con las condiciones establecidas con la filosofía crítica.

Con base en la filosofía hegeliana, marxiana y el psicoanálisis freudiano, y como una reacción a la publicación de “La visión científica del mundo” del círculo de Viena, surge la escuela de Frankfurt, cuyo eje principal es la filosofía crítica³. Los miembros de la escuela de Frankfurt pretenden someter a evaluación la realidad social, principalmente con las herramientas del psicoanálisis y el marxismo. Dicho análisis arroja herramientas importantes de control y evaluación de los discursos científicos. Hacen una clasificación de las ciencias en tres bloques: empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas, y emancipatorias o emancipadoras. Estas últimas tienen como fin hacer análisis de los fenómenos sociales con el objetivo de identificar sus debilidades, problemas, paradojas, etc., y proponer los cambios necesarios para, en un proceso dialógico y con influencia hegeliana, procesar el cambio encaminado a la identificación de la idea con la realidad.

Un ejercicio inspirado en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, puede asimilarse a la actividad del sistema inmunitario. Así como este puede “adiestrarse” en la defensa del organismo (a través de las vacunas, por ejemplo), del mismo modo la crítica puede realizarse de modo sistemático. Siempre cuidando que la crítica esté encaminada a identificar y resolver las deficiencias de las instituciones sin ignorar que de la misma manera que el cuerpo sufre si su sistema inmunitario “enloquece” y reacciona excesivamente provocando enfermedades autoinmunes, una crítica sobredimensionada, daña más que lo que puede ayudar a una institución en sus procesos de perfeccionamiento.

Cuando el sistema inmune enferma se ataca a sí mismo. Lo mismo ocurre con una crítica excesiva, cuando se dirige no a la identificación de las llamadas “áreas de oportunidad”, sino que ataca la estructura misma de la institución: sus pilares. Ocurre como en el caso (en nuestra analogía) del sistema inmune: se atacan las bases de la institución, pero sin fundamentar la crítica. De aquí lo recomendable de estos ejercicios de autocrítica de vez en cuando.

Esta analogía tendrá que ver mucho con el tema que nos compete en la siguiente sección: la autocrítica sobre el uso y funcionalidad de los centros de autoacceso de la universidad de Ixtlahuaca. La intención de conocer las percepciones, nos lleva a desarrollar una crítica que no va, en ninguna forma, en detrimento de los principios fundacionales de los CAAs, sino con miras a hallar formas de mejorar sus objetivos. Para ello, es importante conocer algunos de los pilares de la crítica, los cuales ayudan a comprender la dimensión de este ejercicio:

1º la lógica. Se identifican las bases de un constructo, no con la intención de destruir el edificio, sino con el interés de identificar si los postulados que le dan sentido se cumplen a caba-

3 Si se desea profundizar en el tema de la Escuela de Frankfurt, se recomienda la lectura de Habermas, Jürgen (2000) Aclaraciones a la ética del discurso, Trotta.

lidad, si se desarrollan y si no adolecen de contradicciones, en cuyo caso, no necesariamente se cambian, sino que se hacen los ajustes necesarios cuando es posible.

2º los procesos, se identifica si se ajustan a los postulados, si en su ejercicio se manifiestan realidades de y en las instituciones que no se habían considerado. Brindan la oportunidad de corregir o modificar el rumbo de las mismas, replantearse metas, fundamentos, etc.

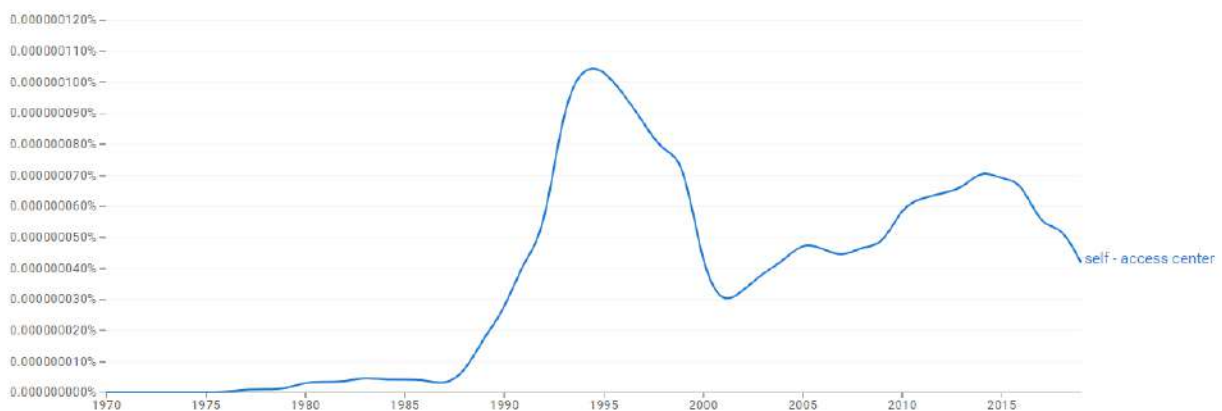
La crítica en las instituciones, a partir de conocer las percepciones de sus usuarios, es un ejercicio necesario de control y mejora constante. El presente es un primer paso en la dirección de detectar falencias y necesidades en torno a los centros de autoacceso. Es la aplicación de la crítica a la propia institución en aras de abonar a su perfeccionamiento.

Sobre los centros de auto acceso (CAAs)

Algunos antecedentes

El concepto Centro de Auto Acceso (CAA) es relativamente reciente. La búsqueda en la página de *Ngram viewer* de *Google* reporta la aparición del concepto en la década de los 70, con un auge en los 90 que no ha sido superado. En esta década se publica la serie *Oxford Handbooks for Teachers*, dirigida por Allan Malley, en la que aparece el volumen de Susan Sheering (reeditado en 2001) dedicado a actividades de autoacceso. Este volumen es de suma relevancia, puesto que el autor propone una serie de actividades para desarrollar en el CAA y sugiere la distribución espacial de las diferentes secciones de las que se compone. Desde entonces se ha trabajado en la definición de qué es un centro de autoacceso, su relación con el aprendizaje autónomo y la importancia del diseño de los materiales para el autoaprendizaje.

Figura 1. Ngrama del concepto de auto acceso (fuente: *Google Books Ngram Viewer*⁴)



⁴ https://books.google.com/ngrams/graph?content=Self-Access+center&year_start=1970&year_end=2019&corpus=en-2019&smoothing=3&case_insensitive=true

Los estudios que se han publicado en torno al CAA, en varias vertientes, van desde las experiencias en torno al uso del CAA, hasta experimentos dentro de este. En el primer aspecto, Mata (2011) propone la adopción de un enfoque ecléctico para la formación de asesores de CAA para luego sugerir la autoevaluación a partir de una serie de cuestionamientos que evalúan el modo de trabajo en estos centros Ruiz y Hernández (2014) realizan un recuento del desarrollo de los CAAs en la Universidad Veracruzana; Velázquez (2015), del de la Unidad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Las Tunas; y Trujillo y Ruiz, (2016), por su parte hacen lo propio sobre el de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Abad y Alcubilla (2017) apuestan por las intervenciones educativas y en su propuesta buscan la mejora de estrategias de aprendizaje autónomo en la interacción alumno-alumno mediante la investigación-acción; Huerta y Alcubilla, (2021) y autoevaluación de actividades, funciones y procesos en el CAA (Narváz et al, 2010; Herrera, 2011; Guevara et al., 2016; Jaimes et al, 2017).

Los estudiantes de lenguas, como futuros docentes, necesitan espacios para practicar lo aprendido en las aulas; específicamente lo relacionado con el aprendizaje de lenguas. Estos espacios son los centros de auto acceso, los cuales definiremos en el siguiente apartado. Se incluye además su relación con el aprendizaje autónomo.

Aprendizaje autónomo

El aprendizaje tiene su peso específico en la voluntad y la labor del estudiante. El fundamento filosófico del concepto “autonomía” parte de Immanuel Kant (1785), quien postula la idea de “autonomía de la voluntad” como una razón práctica para fundamentar la dignidad humana (Hill, 2019, 521). De manera muy general podríamos definirlo como aprendizaje por cuenta propia y que está íntimamente ligado al concepto de enseñanza. Sin embargo, las posturas teóricas profundizan en las ventajas de este tipo de aprendizaje. Por ejemplo, términos como “learner independence”, “self-direction” e “independent learning” son conceptos que se asemejan al aprendizaje autónomo (Masouleh y Jooneghan, 2012, p. 836). Asimismo, Brindley (citado en Masouleh y Jooneghan, 2012, p. 836) asocia el Aprendizaje autónomo con “el grado de responsabilidad que los estudiantes asumen de su propio aprendizaje”.

Palfreyman (2003, p. 3), especifica que el concepto de autonomía se puede observar desde distintas ópticas: a “**technical**” perspective (skills or strategies for unsupervised learning), a “**psychological**” perspective (attitudes and cognitive abilities), a “**political**” perspective (empowerment or emancipation of learners). Estos puntos de vista se asocian con las definiciones anteriores, y nos permiten afirmar que el objetivo del aprendizaje autónomo es desarrollar habilidades para aprender, evaluar y controlar su propio aprendizaje” (Ustunloughlu, citado en Masouleh y Joonegan, 2012, p. 836).

Kolb (1984, citado en Gardner y Miller, 1999) desarrolla un ciclo de aprendizaje para la comprensión real de la información. Este proceso es vital para los estudiantes que acuden a los CAAs, ya que ellos son los encargados de elegir los materiales a ser estudiados e, idealmente, ser comprendidos en profundidad.

A lo anterior, Kolb (en Gardner y Miller, 1999) añade que para que este ciclo se lleve a cabo es necesario resaltar la reflexión, ya que no solo permite la evaluación del pensamiento, sino que también se generan soluciones. La importancia de esta aseveración radica en que son los propios estudiantes quienes están trabajando de manera independiente y no hay nadie que los pueda orientar en ese momento, es decir, el estudiante está consciente de la importancia de la reflexión sobre su aprendizaje pues, como lo establece este autor, esta genera una actividad interna que se da pie a la serie de estrategias conocidas como metacognición, un concepto que implica reflexionar sobre el aprendizaje, dicho en otras palabras la conciencia de su propio aprendizaje (Kolb, en Gardner y Miller, 1999; Oxford, 1990). Estas estrategias les permiten entender, controlar y manipular su propio conocimiento, este proceso marca puntualmente el curso que deben seguir los estudiantes de lenguas de la Universidad de Ixtlahuaca, para convertirse en estudiantes, porque si bien es cierto que existen centros de auto acceso en la universidad, los estudiantes de lenguas tienen necesidades específicas como prepararse para certificaciones, trabajar contenidos para propósitos específicos, entre otros, ya que ellos estarán enseñando segundas lenguas en niveles y contextos diversos.

Por lo que se refiere al término de aprendizaje independiente, Mota y Scott (2014) concuerdan en que existen diferentes maneras de definir el aprendizaje independiente, así como también están de acuerdo que el término más usado y conocido es la regulación del aprendizaje, ahora bien, Foster (1972, en Gardner & Miller, 1999) define al aprendizaje independiente como un proceso, un método o una filosofía educativa en la cual el estudiante adquiere conocimiento por el mismo.

Por otro lado, Holtec (1981, en Gardner & Miller, 1999) había definido a la autonomía como la habilidad de hacerse responsable de su propio aprendizaje; sin embargo, para 1985 la define como una herramienta. Una herramienta ya es algo completamente tangible; de ahí la importancia de contar con estos espacios que brinden la oportunidad a los estudiantes de llevar a cabo el proceso de convertirse en estudiantes independientes y dotarlos con los diferentes recursos que ofrecen los centros de auto acceso.

En otro orden de ideas, hablaremos como tal de los centros de auto acceso, los cuales de acuerdo con Bravo Cervantes (2014) son espacios con instalaciones educativas destinados al aprendizaje de lenguas, cuyo propósito general es promover el autoaprendizaje de los alumnos; por otro lado, Grandner and Miller (1999) definen al CAA “as a language learning system which

involves diverse elements”, es decir, son espacios físicos que apoyan a los estudiantes a resaltar sus fortalezas y atender de manera gradual sus debilidades.

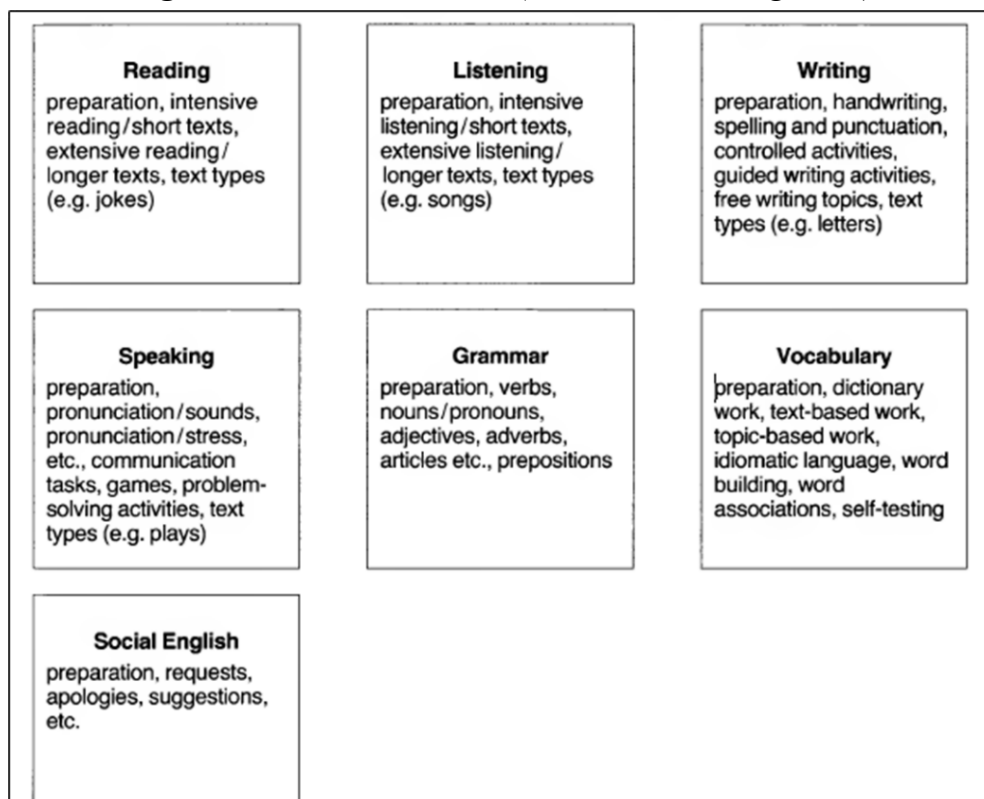
Existen diversos motivos para crear, armar, diseñar centros de auto acceso; por ejemplo, Gardner y Miller (1999) afirman que el motivo más importante es beneficiar a los estudiantes de lenguas; de ahí que sea imperativo brindar este espacio a los estudiantes de la licenciatura en lenguas, como se dijo anteriormente los centros de auto acceso existen en la Universidad de Ixtlahuaca, también se aseveró que atienden la demanda de los estudiantes de toda la universidad.

No obstante, los estudiantes de lenguas tienen necesidades muy específicas que cubrir, porque ellos no solo son estudiantes de lenguas, sino que en un futuro serán los responsables de enseñar también; por lo tanto, ellos necesitan repasar y procesar la información que consideren necesaria y no limitarse a realizar actividades por cumplir un requisito, y además de hacer actividades con habilidades impuestas y no lo que ellos realmente necesitan, como se verá en sus comentarios en la sección de resultados.

El centro de auto acceso puede ser muy flexible, Gardner y Miller (1999) es decir, estos se pueden establecer en cualquier espacio, es para todos los niveles, edades, estratos culturales, en grupo de manera individual, no perdamos de vista que el objetivo es beneficiar a todos los estudiantes de lenguas.

Es necesario que la percepción de los estudiantes con respecto a los centros de auto acceso cambie, pues, en palabras de Gardner y Miller (1999) son cuatro rubros los que determinan la actitud que los estudiantes pueden asumir con respecto al centro de auto acceso: el maestro, la institución educativa, los compañeros y la sociedad misma. Estos autores también consideran a los docentes como los primeros agentes de cambio, ellos son quienes motivan, entusiasman a los estudiantes, al resaltar los beneficios de asistir a dichos centros. Los encargados de dichos centros también juegan un rol importante en esta actitud positiva que los estudiantes podrían asumir.

El centro de auto acceso debe contar con diferentes espacios, estos tienen que ver con todo el proceso de organizar un centro, debe contener cinco secciones: “1. A library section; 2. A self-access section; 3. Equipment; 4. Layout; 5. More specialized self-access facilities” (Sheering, 2001). Este autor también resalta las funciones del CAA se exponen en la figura 2. Esto es relevante porque a partir de esto el alumno sabrá qué hay que aprender y cómo gestionar su aprendizaje.

Figura 2. *Funciones del CAA (tomado de Sheering, 2001)*

Metodología

El objetivo general de este capítulo es explorar las percepciones de los estudiantes de la licenciatura en lenguas de la UICUI sobre las funciones y beneficios de los centros de autoacceso de la universidad con la intención de ofrecer una visión crítica de los alcances de los CAAs de la UICUI y cómo repercuten en el aprendizaje de los estudiantes.

Para la recopilación de los datos se diseñó y validó un cuestionario de 20 preguntas agrupadas en 3 secciones: conocimiento y valoración del CAA, aprendizaje autónomo, y recomendaciones para mejora de los espacios. La aplicación se realiza a través de una encuesta digital a una muestra aleatoria al 30% de los alumnos (56) abarcando primero, tercero, quinto, séptimo y noveno semestre de la licenciatura . Los datos obtenidos se vaciaron en una hoja de Excel y se asignan etiquetas con palabras clave para su manipulación.

Resultados

El siguiente apartado se enfoca en algunos resultados arrojados por la encuesta. Presentamos información del conocimiento de los alumnos sobre el autoacceso sobre lo que conocen sobre los objetivos del CAA, los tipos de actividades y cerramos con algunos comentarios sobre la autopercepción como gestor de su propio aprendizaje.

Conocimiento de las funciones del autoacceso

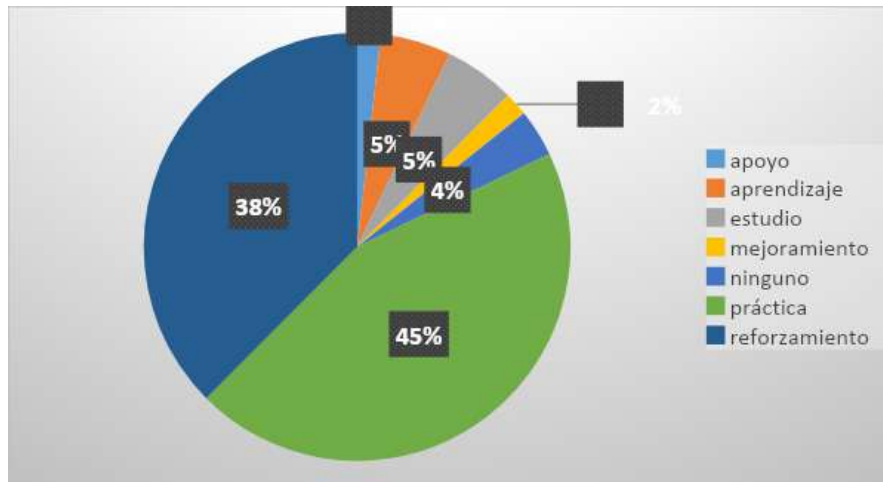
La mayoría (75%) de los estudiantes reconoce el rol que juega el CAA en su aprendizaje; sin embargo, también dice desconocer los beneficios de este. Podemos ver en la figura 3 que es un espacio para que reciban apoyo, pero también un porcentaje mínimo lo considera un espacio para estudiar y reforzar (5% y 4%, respectivamente).

A partir de los resultados del instrumento se observa una cierta confusión entre el conocimiento de la función de los CAA y el uso que los estudiantes hacen de ellos. El 45% de los estudiantes reporta que dichos centros tienen como una de sus funciones la de practicar; sin embargo, solo poco menos del 9% de los mismos estudiantes refiere acudir al CAA con este objetivo. Esto nos indica la necesidad de reforzar las actividades de práctica a fin de armonizarla con la percepción que se tiene. No por la correlación en sí misma, sino para lograr su máximo aprovechamiento. En otras palabras: si los estudiantes reconocen que los CAA tienen como una de sus funciones principales brindar oportunidades de practicar, deberían reportar que lo aprovechan en ese mismo sentido.

Otra posibilidad es que quizás la respuesta esté manifestando un sesgo del instrumento. Podría explorarse otras posibles respuestas con un instrumento de respuesta abierta. Los estudiantes definen una función de los CAA, como de práctica (45%), pero le dan un uso distinto (reforzamiento 46%).

La relación entre la percepción de reforzamiento es de 37%, y el uso que le dan es del 46%, lo que indica mayor equilibrio entre esta percepción y su uso. Esto indica una fortaleza de los CAA, pues en este caso lo perciben del modo en el que lo usan.

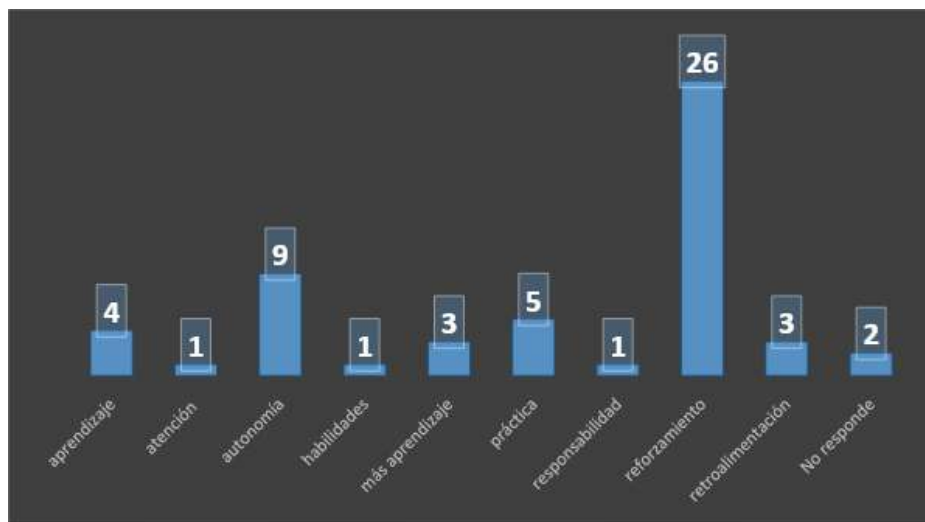
Figura 3. Conocimiento de las funciones del CAA (n=56)



Objetivos del CAA

A grandes rasgos, los alumnos consideran que los objetivos de un CAA son variados (mostrados en la figura 4), aunque lo más claro que tienen es que el reforzamiento. Sin embargo, la pregunta que debería hacerse más a fondo es qué entienden por reforzamiento. También comentan que es un espacio para desarrollar autonomía y promover más aprendizaje. Estos datos se contrastan con lo que en la figura 4 vemos que algunos consideran al autoacceso como el espacio para promover habilidades, obtener retroalimentación y la atención, quizá al mantenerse trabajando aislado e individualmente.

Figura 4. Objetivos del Centro de Auto Acceso (elaboración propia)

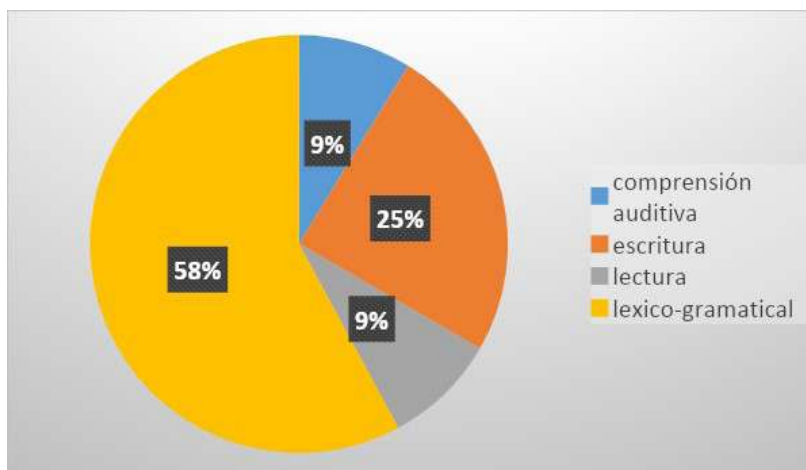


Tipo de actividades realizadas

¿Para qué usan los alumnos el CAA? La mayoría de los alumnos tiene claro que las actividades en el CAA están articuladas con las clases y las certificaciones, pues los datos de la figura 3 muestran el tipo de actividades a las que generalmente acuden los estudiantes para prepararse para la certificación. Sin embargo, el tipo de actividades realizadas se dirigen al reforzamiento léxico-gramatical con un importante 58%, mientras que el reforzamiento de la escritura tiene un 24%. Estos resultados nos dan un panorama que ponen en evidencia la falta de enfoque. El objetivo de aprender una lengua es usarla tanto en las habilidades receptivas (leer y escuchar) como las productivas (escribir y hablar). Vemos en la figura 5 una total desconexión de la producción oral y quizá no se deba a que no tengan la disposición, sino que los CAAs de la UICUI no ofrecen oportunidades de práctica oral, salvo algunas invitaciones del propio centro a actividades de conversación.

Llama mucho la atención el hecho de que casi un 60% de los encuestados se ocupe de trabajar cuestiones léxico-gramaticales. No tiene mucho sentido aprender una gran cantidad de vocabulario si no hay oportunidades de aplicarlo en actividades orales o escritas. Se rescata el 24% de los encuestados que apuestan por hacer ejercicios de escritura en el CAA. Esto, definitivamente, es una oportunidad innegable para una propuesta de talleres de conversación fijos, constantes y basados en los intereses de los alumnos.

Figura 5. Actividades realizadas en el CAA (elaboración propia)



Con respecto a la capacidad de autogestionar su aprendizaje, el 60% reporta sentirse o capaz o muy capaz de establecer objetivos, frente a tan solo un 4% que asegura no sentirse capaz de hacerlo. Esta disposición representa una oportunidad que se deberá aprovechar para trabajar en el sentido de armonizar ambas y sobre todo extender esta fortaleza a las demás áreas. Estos resultados no son todos los incluidos en el cuestionario, pero sí los que reflejan una percepción sobre el global del CAA, sus funciones y su uso, además de la autogestión de metas. Lo anterior es una área de oportunidad que no debe dejarse pasar por alto.

Reflexiones finales

Los resultados de este trabajo no son concluyentes de ningún modo. Hemos explorado solo una veta y es, en definitiva, necesario observar desde muchos ángulos. Por lo anteriormente presentado, falta mucho trabajo tanto en la concientización para profesores y alumnos sobre la importancia del aprendizaje autónomo, así como sobre las funciones de un CAA.

Si bien existe personal encargado de estos espacios, es también necesario que este personal se capacite constantemente no solo en sus funciones como asesor, sino como diseñador de materiales y tutor que acompaña la enseñanza de la lengua extranjera. Es necesario abrir foros de discusión sobre avances en la enseñanza con propósitos autónomos, sobre tecnologías aplicadas al diseño de materiales y sobre CAAs especializados para cada área de la Universidad. Y, sobre todo, inducir constantemente a los alumnos a responsabilizarse de su aprendizaje y a conocer las formas de hacerlo. Además, es importante involucrar a los alumnos en la selección, adaptación y diseño de materiales para CAA.

A partir de las percepciones de los alumnos, inferimos que los CAAs de la UICUI requieren de una mayor planeación y especialización para atender de forma más eficiente las diversas áreas del conocimiento que existen en la universidad. Finalmente, estas aportaciones llevarían a la creación de un CAA especializado para alumnos de la Licenciatura en Lenguas y permitiría evaluar la pertinencia de CAAs especializados.

REFERENCIAS:

- Abad Florescano, A. V. y Alcubilla Hernández, M. G. (2017). Creación de un sistema de apoyo continuo para apoyar el proceso de aprendizaje autónomo en un centro de auto-acceso. *Academia Journals*, 9(3).
- Bravo Cervantes, C. V. (2014). Self access language learning centers Approach, methodology, strategies and philosophy. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 1(1). <https://doi.org/10.29057/esa.v1i1.1581>
- Cortés, G. & Valero, V. (2011). Aprendizaje significativo: ¿Qué significa eso? *RE Lingüística Aplicada*, 9. <http://relinguistica.azc.uam.mx/no009/articulos.htm>
- Gardner, D. y Miller, L. (1999). *Establishing Self Access. From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Guevara Bazán, I. A., Rodríguez Luna, V. y Martínez Cortés, J. (2016). Factores que afectan el rendimiento en un centro de autoacceso. En J. A. Hernanz Moral y M. L. Watty Urquidi (coords.). *Tendencias y desafíos en la innovación educativa: un debate abierto*. Fundación para la Educación Superior Internacional, A.C. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2016/10/E-book-TDIE.pdf>
- Herrera Cerón, A. C., & García Gámez, A. L. (2017). A reflection on the relationship among self-access, classroom learning, and self-regulation at National Preparatory #2 in Mexico. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(1). http://sisaljournal.org/archives/mar17/herrera_garcia
- Herrera Díaz, L. H. (2011). El Centro de Autoacceso visto desde una perspectiva panóptica. *Lenguas en Contexto*, 2. <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/?idrevista=8#>
- Hill, T. E., Jr. (2019). Kantian Ethics and Utopian Thinking. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin* 8(11), 505-509. <https://studiahumanitatis.eu/ojs/index.php/disputatio/article/view/hill-kant/200>

- Huerta-Gutiérrez, G. y Alcubilla-Hernández, M. G. (2021). Planeando para la vida en el Centro de Autoacceso: Reflexiones de una buena práctica. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/view/7862>
- Jaimes Cortés, D., Cervantes Espinoza, G. y Álvarez Orozco, M. E. (2017). Evaluación de los servicios del Centro de Auto Acceso caso Facultad de Enfermería y Obstetricia, Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IV(2). <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Masouleh, N. S. and Jooneghani, R. B. (2012). Autonomous learning: A teacher-less learning! *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 55, 835-842. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.570>
- Mata Vicencio, T. A. (2011). El asesor y el modelo educativo actual en los Centros de Autoacceso. *Lenguas en Contexto*, 2. <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/?idrevisita=8#>
- McMurry, B. L., Tanner, M. W., & Anderson, N. J. (2010). Self-Access Centers: Maximizing Learners' Access to Center Resources. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1(2). http://sisaljournal.org/archives/sep10/mcmurry_tanner_anderson
- Monleón Cebollada, L. & Zarco Vite, M. E. (2011). Desarrollo del auto-aprendizaje mediante diversas actividades académicas en el centro de auto acceso. *RE Lingüística Aplicada*, 9. <http://relinguistica.azc.uam.mx/no009/articulos.htm>
- Mota, R. & Scott, D. (2014). *Educando Para Inovação e Aprendizagem Independente*. Elsevier. https://books.google.com.mx/books/about/Educando_para_inova%C3%A7%C3%A3o_e_aprendizagem.html?id=vc5pBAAQBAJ&redir_esc=y
- Narváez Trejo, O. M., Ponce Alonso, Z. Z. y Narez Tadeo, X. (2010). El impacto del centro de auto acceso en los estudiantes de licenciatura. En *Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL 2010)*. Universidad de Quintana Roo.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle
ELT
- Palfreyman, D. (2003). Introduction: Culture and Learner Autonomy. In D. Palfreyman & R. C. Smith (eds.), *Learner autonomy across cultures*. Palgrave Macmillan

- Pérez Barradas, G. A. (2011). Tipología de los espacios educativos para un centro de autoacceso. *RE Lingüística Aplicada*, 10. <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a09.htm>
- Ruiz Corzo, V. y Hernández Barros, J. M. (2014). El proceso de autoaprendizaje de lenguas extranjeras en el centro de autoacceso USBI-Xalapa. En *VII Foro Internacional de Especialistas en Enseñanza de Lenguas*. Universidad de Colima. <https://cenedic.ucol.mx/fieel/pdf/11.pdf>
- Sheering, S. (2001) *Self-Access*. Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (2011). Access-self materials. In B. Tomlinson (ed.), *Materials Development in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge University Press.
- Trujillo Cabrera, R. y Ruiz Zamora, U. (2013). El centro de autoacceso virtual de la UAEMéx. En *Memorias del Foro Internacional de Especialistas en Enseñanza de Lenguas*. Universidad de Colima. https://cenedic.ucol.mx/fieel/2013/ponencias_pdf/36.pdf
- Velázquez Reyes, Y. y Pérez Suárez, A. (2015). Los centros de autoacceso en el desarrollo de la autonomía de los profesionales de lenguas extranjeras en formación inicial. *Opuntia Brava*, 7(2). <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/302>

5. ¿Arte perdido? Experiencias de escritura a mano entre estudiantes universitarios

Miguel Reyes Contreras

Introducción

A manera de metáfora, cuando se habla del océano se dice que hay maravillas inconcebibles, seres fantásticos, algunos aún desconocidos e, incluso, se dice que conocemos más del espacio que del mundo abisal. Consideramos que ocurre lo mismo cuando hablamos de lectura y escritura, puesto que conocemos muchos de los autores que se han dedicado a la enseñanza de estas actividades, pero no sobre las motivaciones y alcances de ejercicios de escritura. Los expertos afirman que la manera de acercarse al mundo es a través de la lectura y que la escritura es la trascendencia del lector en ese mundo conocido a través de la lectura. Es tan común escucharlo de la voz de los autores en tantos lados que se ha convertido en adagio popular.

Se escucha en la radio, en la televisión, en los medios impresos, que la falta de lectura es un problema para el país. ¿Y la falta de escritura? Pareciera que no se está consciente de la inseparabilidad de estos dos conceptos. Generalmente, se lee en grupos, se discute una lectura en grupos, pero ¿qué pasa con la escritura? Se trabaja en solitario y, por lo tanto, se ha estigmatizado la figura del escritor como un ser antisocial y solitario, pero trataremos en este texto el carácter colaborativo de la escritura.

En torno a la escritura

La mitología de la creación del mundo es palabra, se ha verbalizado el mundo para que exista, pues “nombrar llena vacíos, la palabra genera y ordena el cosmos” (Wong, 2008). Esta necesidad de hablar, de verbalizar el mundo, trae consigo la imperiosa necesidad de registrar el pensamiento y el verbo. Así que todo debe ser escritura. Más allá de los textos académicos, de los trabajos finales, de la redacción al final de la unidad, existen textos que van “al margen; escrituras personales que pasan de mano en mano, en cuadernos, anotaciones en revistas o directamente como inscripciones clandestinas en los bancos y las paredes” (Frugoni, 2006).

No obstante, la gran cantidad de escritura que circula en el mundo, sabemos muy poco de esa escritura en el aula, en cuanto a sus tradiciones y de las diversas formas en las que alumnos y profesores se relacionan con el acto de escribir (Frugoni, 2006, p. 9). Entonces, solo es de suponerse que, en los estudios de posgrado, en el nivel superior, en el nivel medio superior, en la

educación básica, en las clases de lengua, etcétera, se escriba siempre, en contextos específicos, pero con propósitos muy diversos.

Cada acto de escribir representa una manera distinta de discurso, es decir, de uso de la lengua, de un género específico, pues “El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su *estilo* verbal, [...] la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración” (Bakhtin, p. 248). Retomando lo que se mencionaba anteriormente, la necesidad de registrar este uso de la lengua nos obliga a valernos de la escritura como medio de preservar el discurso de diferentes formas.

Carlino (2005) considera que la lectura, a menudo, se ve como el componente intrínseco de la escritura y viceversa. Pero si esta no se trata en el aula de clases a través de discusiones, de comentarios, no hay una lectura completa y resulta un fenómeno que ella llama “orfandad de la lectura” (67-68). En este tenor, se considera que el mismo fenómeno ocurre con la escritura, si no se realiza un seguimiento del proceso y no se proporciona las herramientas (modelos) en cualquier nivel de que se trate, podría presentarse un fenómeno que, siguiendo a Carlino, se llamaría “orfandad de la escritura.” Por ello, Paula Carlino (2005) o González Serrano (2023) proponen retomar la escritura a mano para trabajar la producción escrita desde lo académico, como en la enseñanza de escritura académica o de la producción escrita en segunda lengua y así combatir el analfabetismo funcional, concepto propuesto por Daniel Cassany (2001) y que se refiere a la incapacidad de leer y escribir en los entornos académicos con fines específicos.

Con frecuencia se escuchan, de parte de los maestros, comentarios acerca de que los alumnos presentan serias deficiencias en su modo de escribir, en el modo de puntuar, en la ortografía, en la poca responsabilidad que le dedican a esta. Si se trata de niveles avanzados de lengua, se considera un problema mayor, no solo porque se asume que en estos niveles ya deben tener dominio pleno de los modos de escritura y que, por lo tanto, no es necesario detenerse en la enseñanza implícita, sino en el hecho de reconocer que existe tal deficiencia y que es grave. Si esto se extiende a otras áreas o disciplinas, el problema parece ser mucho más complejo de lo que realmente es (Carlino et al., 2013, p. 112). Esto tiene mucho que ver con las licenciaturas cuya base no es la escritura, sino la práctica de campo. En el caso de Gastronomía, los géneros textuales son diversos y muy alejados de los que demandan tanto los libros de texto como los docentes de áreas como Lenguas o Humanidades.

Con frecuencia ocurre que los alumnos que no recibieron poco entrenamiento en la escritura o la poca práctica, los distancia del proceso de escritura (Carlino, 2005). Por esto, y tomando

en cuenta que la escritura es una “construcción social” (Ferreiro, 2001), algunos se han puesto a trabajar con esto desde la educación básica y evitar este problema en niveles superiores (Guzmán Tinajero y Rojas-Drummond, 2012).

Así que, a manera de ensayo para sacar la escritura en segunda lengua fuera del aula, se propone a grupos de nivel universitario el hecho de trabajar mediante aprendizaje colaborativo (Jacobs y Hall, 2002) enfocado, específicamente, en la escritura fuera del aula. Este aspecto es sobresaliente dada la importancia de que los profesores sean partícipes en el proceso, puesto que “centrarse en la escritura es centrarse en los métodos, en las prácticas y en los procesos socio-psicológicos de la indagación intelectual, de la innovación y del aprendizaje” (Russell, citado en Carlino, 2005, p. 13), lo que equivale a decir que el proceso no debe desarrollarse sin una guía netamente involucrada.

Widdowson (1990, p. 57) quien considera que “la relación entre las distintas actividades asociadas con el lenguaje escrito” son las que se muestran en la figura 1.

Figura 1. *Relación entre lo oral y lo escrito*

Producción	Recepción	
	(Interpretación)	
Escritura	Lectura	Uso
Composición	Comprensión	Utilización

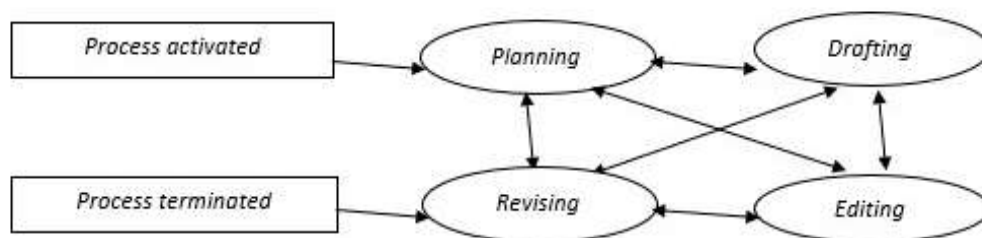
Nota: Adaptado de Widdowson, 1990, p. 57.

A partir de este diagrama, y para los propósitos de las actividades planeadas en este ejercicio que se va a describir, se observa la relación inmanente entre la lectura y la escritura. Así como en Widdowson, se considera que “el término ‘interpretación’ se escribe entre paréntesis porque representa un proceso psicológico que, a diferencia del habla, no se realiza totalmente como una actividad socializadora” (1990, p. 64).

Así que, a partir de lo anterior, la escritura debe buscar la socialización (Sterponi, 2012), por lo que la constitución de los grupos parte de la propuesta de Jacobs y Hall (2002), quienes mencionan que el número de miembros del grupo no debe tener un límite porque, aunque sean grandes, los grupos proporcionan más miembros para la realización de las tareas. La cooperación entre los compañeros puede fomentar una participación más activa. Los beneficios del aprendizaje colaborativo, por lo tanto, son extensos porque “puede dar muy buenos resultados y ha demostrado influir en aspectos tan variados como el desarrollo de las habilidades y otros como la autoestima, el sentido de pertenencia a la escuela y relaciones inter-étnicas (p. 53).”

El aprendizaje colaborativo (AC) con la escritura, requerirá de textos que tengan una finalidad práctica, de preferencia, así que en la enseñanza de las habilidades de escritura se considera que esta es, en gran medida, un medio de adquisición de conocimientos y un fin en el que se conjunta el conocimiento adquirido (parece ser que esta es la visión más común, pues se observa en los cursos que la escritura se desarrolla al final de cada unidad) (Ur, 1995). Douglas Brown (2001) afirma que debe considerarse la perspectiva de proceso contra producto, es decir, la forma de desarrollar la escritura y no la larga lista de formas discursivas memorizadas. Por eso se debe tener en claro que un texto no es nunca definitivo, por lo que las sugerencias del profesor respecto del escrito son solo etapas que podrían repetirse indefinidamente. Seow (2002, p. 315) usa un modelo que se enfoca en la planeación y la redacción, por una parte, y en el proceso terminado debe revisarse y editarse, pero las flechas en doble sentido indican que el proceso nunca está acabado por lo que no hay texto definitivo (figura 2).

Figura 2. *El proceso de escritura*



Nota: Tomado de Seow (2002, p. 315).

El proyecto de escritura que estamos presentando retoma en su metodología y en su proceso de ejecución un enfoque inductivo fundado en la atención al proceso, del cual desembocará en un ejercicio de reflexión individual y grupal sobre el acto mismo de la escritura a mano en pares. La focalización de las actividades se da más en el proceso que en el producto. Con tal propósito, se desarrollan las actividades con base en la estructura de un curso propuesto por Raimés (2002), en el modelo de Seow (2002) y en las estrategias de auto-edición de Ferris (2002).

Recopilación de datos

Este trabajo pudiera ubicarse en el dominio de la investigación cualitativa, especialmente en el plano de la investigación-acción, un enfoque que involucra “taking a self-reflective, critical, and systematic approach to exploring your own teaching contexts” (Burns, 2010, p. 2). Sin embargo, lo que se pretende es una puesta en práctica de técnicas y estrategias para la escritura mediante correspondencia en segunda lengua (inglés) entre alumnos de cuatro grupos de alumnos⁵. Lo anterior es de particular relevancia, pues la actividad no persigue un fin académico profundo, sino recreativo, aunque no deja de ser académicamente útil, pues el alumno pone en práctica lo aprendido y gana experiencia lingüística. Se aborda desde el enfoque de Brown (2001) respecto de la centralización en el proceso más que en el producto, el cual tampoco se desvirtúa.

Llegó el cartero: el docente y su doble función

La participación del profesor fue doble. En primer lugar, como instructor que estableció las situaciones de escritura, la cual consistió en escribir en 150 palabras mínimas una carta que los estudiantes de la UICUI dirigieron, primeramente “a quien corresponda”. La carta incluía una presentación personal y una serie de preguntas para entablar la correspondencia. Las cartas se entregaron al profesor (quien también sugería cambios y aportaba comentarios sobre el estilo, contenido y formato para que se corrigieran y así entregar un producto más cuidado) y a partir de la respuesta a esta carta, se estableció la correspondencia. En segundo lugar, el docente fungió como “el cartero” que durante las seis semanas que duró la correspondencia, recogía las cartas los miércoles en la UICUI para entregarlas cada jueves entre los estudiantes de gastronomía, los cuales entregaban la respuesta el viernes y estas las leían los de la UICUI a partir de cada lunes.

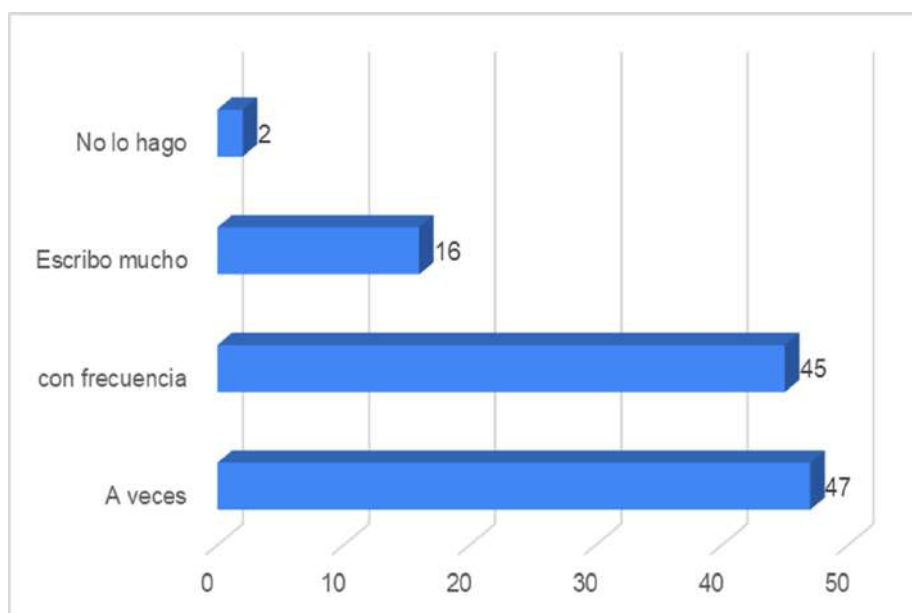
Tras finalizar la actividad, se aplicó un cuestionario vía *Google Forms* a los grupos tanto de la UICUI como de la UAEMéx, recuperando 110 respuestas. Las preguntas buscan averiguar su percepción tanto académica como personal acerca de escribir cartas a mano, si les resultó de utilidad para el desarrollo de habilidades lingüísticas

⁵ El primer ejercicio se realizó con cuatro grupos de alumnos, dos de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad de Ixtlahuaca, CUI: uno de quinto y el otro compuesto por alumnos de quinto, séptimo y noveno semestre (53 estudiantes) así como dos grupos de lengua inglesa nivel intermedio de la licenciatura en Gastronomía de la UAEMéx (con un total de 57 alumnos)

Algunos resultados

Tras seis semanas de intercambio, la correspondencia cerró en la semana 7 cuando pudieron, finalmente, compartir datos de contacto en redes sociales. Para conocer su opinión sobre su participación en la actividad, una de las preguntas busca saber en qué medida escriben de manera voluntaria y encontramos que hay una tendencia a la actividad de escritura. 82.8% de los encuestados escribe “con frecuencia” y “a veces” (40.1% y 42.7% respectivamente) (figura 3). El porcentaje tan alto indica que el alumno escribe, aunque no con fines de correspondencia, quizá escriba en blogs o de manera personal, lo cual no le resta seriedad al hecho de escribir en contextos no académicos. Es mínimo el número de los que no lo hacen y también es de rescatarse que el 14.5% escriben con frecuencia, aunque sería relevante en posteriores estudios conocer qué y dónde escriben.

Figura 3. *Frecuencia de la escritura*



Nota: elaboración propia.

En contraste con lo anterior, en la figura 4 vemos que son relativamente pocos los estudiantes que realizan un ejercicio de escritura para sí mismos, la mayoría lo hace solo con fines académicos y el docente es el único y final destinatario. Esto puede significar que consideran a la escritura como un tema intrascendente y, por lo tanto, innecesario. Pero los resultados sí nos permiten suponer la utilidad de estas actividades, puesto que, por lo menos durante las seis semanas en que se dio la correspondencia, el destinatario estuvo como punto central de la redacción y los alumnos pudieron hablar de sí mismos en otra lengua con gente ajena a su círculo cercano. Esto rompió con la rutina de escribir para que el docente señale errores ortográficos y de edición y se corrijan para obtener una calificación.

Figura 4. *Destinatarios de la escritura*

Nota: elaboración propia.

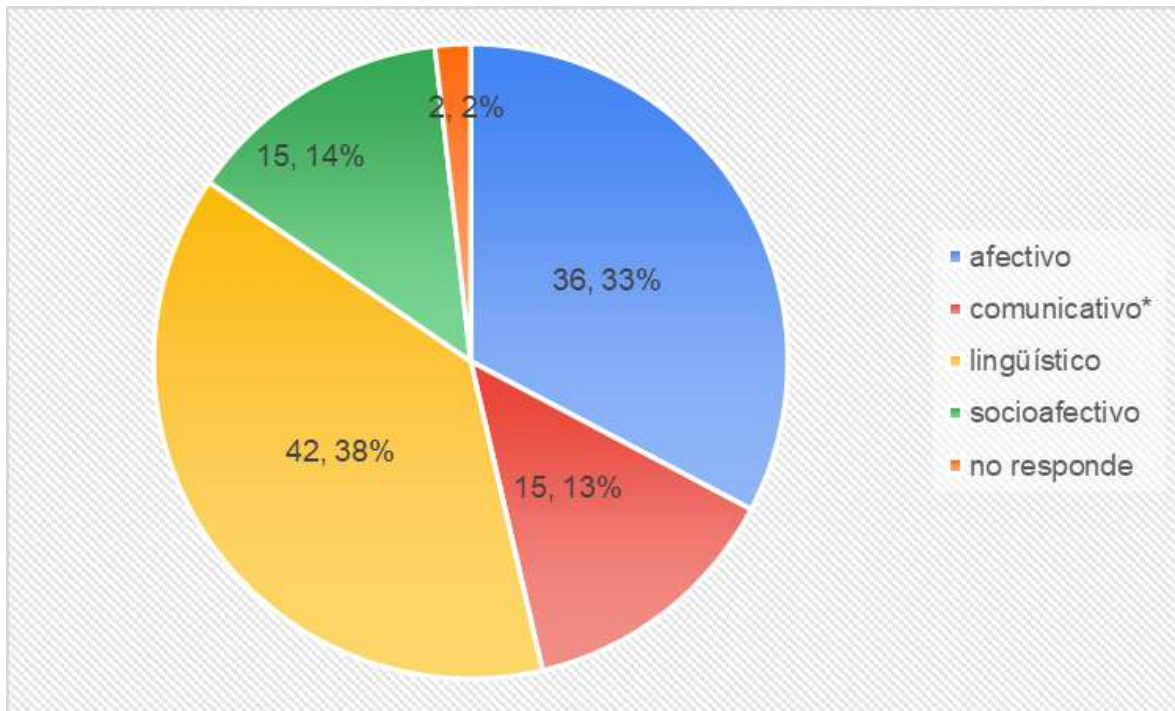
Aunado a la figura anterior, la figura 5 revela los datos sobre la importancia de este tipo de ejercicios. Se puede decir que, al destinar la escritura a alguien más allá del profesor, que les permitirá conocer más gente y de una forma creativa y productiva, la mayoría de los estudiantes considera que se trata de una actividad que va de interesante a muy interesante. Un problema que pudo notarse en estas respuestas es que la mayoría responden con el adjetivo “interesante”, que mueve a ambigüedad y no nos da mucha información, salvo el interés que generó. No obstante, este dato revela que no resultó ajeno a los intereses del alumno, pues tan solo un 4.4% de los encuestados no les pareció interesante.

Pero se puede discutir que a pesar de que no les pareció relevante, no dejaron de escribir durante las siete semanas, conducta que demostró la presencia de motivación en la realización de la actividad. A esto se puede agregar el grupo que responde que “faltó tiempo” dado que revela una actitud positiva. Todo esto puede contrastarse con una cantidad muy pequeña de respuestas negativas. Este resultado invita a seguir con estas actividades y también a dedicarles más tiempo. Si son útiles y productivas, no se puede desaprovechar la oportunidad de producir escritura en el aula y llevarla fuera de esta.

Figura 5. Actitudes y opiniones en torno a los ejercicios de escritura

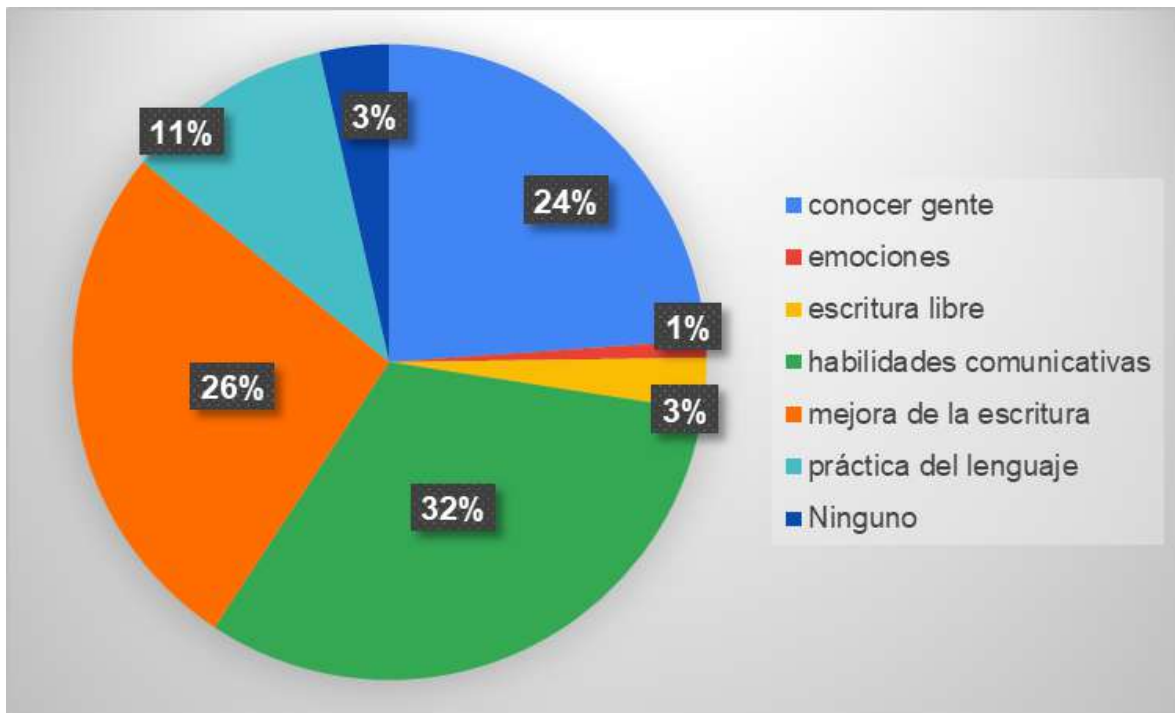
Nota: elaboración propia.

Con respecto a la categorización de respuestas sobre cuáles son los aspectos que, desde el punto de vista académico, se desarrollan con esta práctica, hallamos que el “lingüístico” (con 42.38%) y el “afectivo” (36.33%) son prácticamente los más beneficiados. Se consideran categorías diferentes el aspecto socioafectivo (15.14%), dado que incluyen en sus respuestas la interacción con gente de su misma edad y gustos, además de la posibilidad de crear relaciones (figura 6). El aspecto comunicativo no es sino una extensión, tanto a lo socioafectivo como a lo lingüístico, pues el desarrollo lingüístico permite mejor comunicación y esta se logra generando ambientes donde se conviva armoniosamente, por lo tanto, atendiendo el aspecto socioemocional de la enseñanza. Con estas respuestas, se observa que el abordaje de los aspectos socioemocionales, en los que los estudiantes se sientan parte del proceso de aprendizaje, es una parte fundamental en la enseñanza de lenguas.

Figura 6. Aspectos que beneficia la escritura mediante “amigos de correspondencia”

Nota: elaboración propia.

Finalmente, vemos los resultados personales, por una parte, un número considerable opina que con esta actividad desarrollaron las habilidades comunicativas (32%), enfatizan la mejora en la escritura (26%) y la práctica del lenguaje (11%). Al final de la correspondencia interinstitucional, los alumnos decidieron que el profesor no les revisara más la carta, por lo que la comunicación fue más fluida, dado que fue en este momento cuando la mayoría compartió datos para conocerse en redes sociales. En contraste, una parte de los encuestados afirma que les ayudó a conocer gente (24%) e, incluso, uno de ellos a encontrar alguien con quien compartir emociones. El mismo número de respuestas negativas de la figura 8 coincide en el hecho de que no le resultó relevante o no le proporcionó beneficio alguno. Una posible razón para estos casos es que se hayan sentido obligados a escribir, que no les resultó un encuentro agradable o que no era lo que esperaban al final de la actividad. Sin embargo, se reitera el hecho de que el mismo número de participantes no haya dejado de enviar las cartas durante el periodo que duró el proyecto, pues no se trató de una actividad que tuviera un valor en las calificaciones de la unidad de aprendizaje.

Figura 7. Beneficios de la escritura colaborativa

Nota: elaboración propia.

Notas adicionales sobre el impacto

Como toca a este capítulo, una de las preguntas se centraba en saber si esta actividad motivó la lectura y si esto tuvo efecto en la escritura. Varios comentarios se decantan por lo positivo: “porque la persona que me mandaba cartas utilizaba expresiones que para mi (*sic*) eran nuevas, entonces después yo las utilizaba también”, “porque en ocasiones había expresiones que no entendía y las tenía que buscar, pero después de esto ahora puedo utilizar para escribir mis propios *writings*” o porque “de vez en cuando usaban palabras que desconocía y tenía que investigar el significado, ampliando así (*sic*) mi diccionario mental”. Hay, en estas afirmaciones, una muestra de los beneficios académicos.

Puede incluso destacarse una opinión que se ubica en lo disciplinar, el encuestado destaca su formación académica como lingüista opinando que “la verdad como lingüista ves más a detalle las faltas de ortografía, entonces me ayudo a revisar una y otra vez mi carta para verificar que no tuviera faltas de ortografía”. Los alumnos de gastronomía, al tener el inglés como unidad de aprendizaje adicional y no fundamental en su formación, responden que sí tuvieron beneficios desde simular la pronunciación: “pues al leer intentaba escuchar como se oía mejor la oración para que tuviera sentido” o logrando comprender sin otros recursos adicionales: “esforzándome a saber qué me quería decir sin traducción”.

A estos comentarios, se suman las opiniones generales donde los alumnos sugieren “hacer esto tal vez con personas nativas, en un grupo de estudiantes controlado, para que sea seguro. Y tratar de enseñar algunos *idioms/modismos* unos a otros”. De igual manera, sugieren que la actividad sea constante, incluso sugieren la implementación de un buzón

Sería mejor si se pudiesen entregar cartas entre semana o ya como sueño imposible que cada salón tenga un buzón para que todos puedan recibir cartas de otras personas (en inglés, claro), así sería más fácil contactar a otras personas sin pasar vergüenzas y manteniendo dinamismo

Este comentario puede ser un punto de partida para continuar con la actividad y al mismo tiempo continuar investigando los beneficios de este proyecto.

Finalmente, los alumnos comentan su impresión sobre la actividad. De entre los comentarios, encontramos a los que les pareció una experiencia vivida por primera vez: “Fue una actividad muy creativa y para mí (*sic*) gusto muy padre porque no había tenido una experiencia así”, a quienes les gustaría continuar “Me pareció muy dinámico y muy divertido, realmente volvería a hacer la actividad” y quienes enfatizan su interés al mencionar lo significativo del proyecto, puesto que “Las actividades diferentes a las que se hacen rutinariamente, son más memorables”. Sirvan estos comentarios para mostrar la riqueza y los beneficios de escribir a mano que, una actividad que, aunque “en apariencia insignificante, congela nuestra hiperestimulada realidad y nos procura el tiempo preciso para poder entender cuanto nos rodea” (González, 2023).

A manera de conclusión

La práctica en el aula es solo el involucramiento, la aplicación de sus sugerencias es el detonante para que estas actividades los motiven a liarse en las prácticas de escritura. Los comentarios de los alumnos sugieren esa trascendencia más allá del aula, continuar con el proceso, puesto que encuentra los beneficios, aunque no se desliga de la guía de un instructor. Consideramos que se nota, a grandes rasgos, que la escritura llevada fuera del aula propicia nuevos acercamientos entre compañeros y se cumple la función socializadora que menciona Ferreiro (2001) y se vincula de manera insoslayable la lectura con la escritura: leer las cartas, el desarrollo del sentido de pertenencia a la escuela, la colaboración (docente-alumnos, alumno-alumno) y, sobre todo, la autoestima y el aspecto afectivo (Jacobs & Hall, 2002).

Es inevitable que debemos escribir, en todos lados y, definitivamente, no puede desligarse de la lectura. Se ha observado, a lo largo de este trabajo, la pertinencia y la utilidad de incluir estas actividades en un curso, si bien se trata de una experimentación, considero que pueden

lograrse grandes cambios al interior de las aulas si se trabaja de manera colectiva dentro de las instituciones.

Al final cada carta es una posibilidad de estudiar la riqueza de la lengua al funcionar como material para conformar un corpus de escritura de los estudiantes, permite potenciar la creatividad y el uso de la lengua en los textos y es, también, una alternativa a la escritura dura y de examen que suele ser rígida y ceñida a diferentes formatos con fraseología específica. Algo interesante en este ejercicio es que el relato era una confección de la palabra escrita, pero también era el símbolo y la imagen, porque justamente iban creando la imagen de la persona en la mente del otro. Es estimulante el hecho de que “la escritura a mano nos une al mundo, nos hace partícipes de él a través de objetos que podemos manipular, con los que nos manchamos o nos podemos equivocar” (González, 2023). Muy probablemente es esta la sensación que nos motiva escribir.

Se ha observado, por los comentarios de los alumnos, que los contenidos resultan significativos; las actividades, útiles; el proceso, arduo y sobre todo resulta ser motivador para una gran parte del grupo. Se concluye someramente que la socialización en el aula tiene una gran herramienta en el uso de este tipo de actividades y que puede lograrse, un gran cambio si se aplica de manera masiva. Con ello no solo se beneficia al alumno en lo académico, sino también, y quizá sea más importante, en lo personal.

REFERENCIAS

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to Language pedagogy*. 2nd edition. Longman-San Francisco State University
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. Routledge
- Carlino, P. (2005). *Escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria* 11(1), 105-135. https://scholar.google.com.ar/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=myUcB7gAAAAJ&citation_for_view=myUcB7gAAAAJ:pqnb-T2bcN3wC
- Cassany, D. (2001). *La cocina de la escritura*. Anagrama
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. FCE
- Ferris, D. (2002). Teaching students to self-edit. In J. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. (328-334), Cambridge University Press.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Libros del Zorzal.
- González Serrano, C. J. (19 de octubre de 2023). (Necesitamos) escribir a mano. *Alfa & Omega*. <https://alfayomega.es/necesitamos-escribir-a-mano/>
- Guzmán Tinajero, K. y Rojas-Drummond, S. M. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52) 217-245. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a10.pdf>
- Jacobs, G. M. y Hall, S. (2002). Implementing cooperative learning. In J. Richards y W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*, (52-58). Cambridge University Press.
- Núñez Ang, E. (2002). *Didáctica de la lectura eficiente*. UAEM

- Raimes, A. (2002). Ten steps in planning a writing course and training teachers of writing. In J. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*, (306-314). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Seow, A. (2002). The writing process and the process of writing. In J. Richards y W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*, (315-320). Cambridge University Press.
- Sterponi, L. (2012). Literacy Socialization. In A. Duranti, E. Ochs, and B. B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization*. Wiley-Blackwell, 227-246.
- Ur, P. (1991). *A course in Language teaching. Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Teaching language as communication*. Oxford: OUP
- Wong, O. (2008). Octavio Paz, Luminosidad y perfección. (1914-1998) A diez años de su fallecimiento. *La Colmena*, 59, 4-9. <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/5969>.

6. Adiós, acento diacrítico

Juan Carlos Romero Orozco

Jubilemos la ortografía, terror del ser
humano desde la cuna; enterremos
las haches rupestres, firmemos un
tratado de límites entre la ge y la jota; y
pongamos más uso de razón en los
acentos escritos, que al fin y al cabo
nadie ha de leer la grima donde
diga lágrima ni confundirá revólver
con revolver.

Gabriel García Márquez

Introducción

Clase uno: acento diacrítico

Iniciamos la clase, nos toca abordar el tema de la acentuación. Como suele ocurrir se impone la pregunta: ¿Alguien tiene problemas con el uso de los acentos? Unas manos tímidas se levantan, después se animan los demás; mal diagnóstico, casi todos los tienen. Nada nuevo, es predecible que la mayoría de estudiantes sufran al colocarlos, y aun algunos maestros. Solo algunos obsesivos disfrutan identificando los errores en la escritura de los demás, sobre todo si pueden exhibir su sabiduría corrigiendo a sus compañeros. Suele ser poco apreciado tal representante esta especie de gramáticos.

Las lenguas se transforman, eso lo sabemos, el problema es otro, identificar el sentido del cambio que sufren. Algunos estudiosos pretenden controlarlo a través del conocimiento, otros asumen que el cambio se da independientemente de la voluntad de los sabios. La oralidad antecede a la escritura; por lo tanto, parece una misión destinada al fracaso, pretender regular, controlar el cambio a través de la escritura y sus reglas. Al ser anterior a la lengua escrita, muy probablemente todo se reduzca a una labor de acompañamiento. Tal distinción es abordada por Ong (1987) del siguiente modo:

Por contraste con el habla natural, oral, la escritura es completamente artificial. No hay manera de escribir “naturalmente”. El habla oral es del todo natural para los seres humanos en el sentido de que, en toda cultura, el que no esté fisiológicamente o psicológicamente afectado, aprende a hablar. El habla crea la vida consciente, pero asciende hasta la consciencia desde profundidades inconscientes, aunque desde luego con la cooperación voluntaria e involuntaria de la sociedad. (p. 84)

El español, una lengua romance, ha sufrido muchas transformaciones. Como todo lo viviente, las lenguas evolucionan; aunque en el caso de las lenguas parece que dicha evolución tiende a su simplificación. Al respecto, Prieto (2018) afirma: “Todas nuestras lenguas tienen complejidades parecidas y, de hecho, las lenguas “primitivas” parecen ser aún más complicadas que las actuales” (p. 27). Con el tiempo, ha habido un acercamiento, en occidente, entre la palabra hablada y la escrita. Según estudios, la palabra escrita responde a ciertas lógicas que expresaran una armonía entre los trazos y la realidad que buscaban representar. Clayton (2015) lo ejemplifica con la escritura del griego del siguiente modo:

Aunque las letras no se ajustan precisamente a medidas fijas en cuanto a longitud y radio, da la impresión de que los creadores de esta inscripción se estaban planteando las formas de las letras en términos de proporciones, y la lógica que hay aquí es lineal. Estas letras parecen construidas a partir de unas longitudes de líneas modulares. Las aparentes incongruencias se aclaran ahora. Los brazos de la K son cortos porque miden una unidad y media. Si hubieran tenido dos unidades habrían parecido, enormes, y con una unidad, cortísimos. Quien hizo la inscripción no estaba pensando en tallar letras que encajaran entre dos líneas, arriba y abajo, como nosotros, sino en que las partes de cada letra guardasen alguna clase de proporción con todas la demás y que también la hubiese en todo el alfabeto. (27)

La escritura, entonces, busca representar una armonía que rebasa la idea y al texto mismo, la palabra escrita manifiesta la intersección de dos realidades, la materia y el espíritu. Las culturas se manifiestan en dos planos, a saber, materialmente a través de sus creaciones y espiritualmente a través de sus ideas. Del mismo modo en que las culturas cambian, lo hacen sus manifestaciones escritas. Mateos (2001) lo afirma del siguiente modo:

En efecto, el lenguaje refleja el modo de ser de cada quien, al hacerlo o escribirlo, expresa por lo mismo sus ideas, sentimientos y deseos. Las palabras que constituyen la lengua de un pueblo son el reflejo de ese mismo pueblo. Y, como este se encuentra en constante evolución, es natural que las palabras cambien parejamente. (p. 15)

Es evidente que las lenguas cambian, pero ¿por qué lo hacen? Según un estudioso como Agustín Mateos Muñoz (2001) este cambio ocurre por razones naturales. Él identifica dos tipos de leyes que explican los cambios; los “*Principios universales o leyes de carácter fundamental*. Brotan de la naturaleza humana y se observan por igual en todas las lenguas y dialectos. Tales son la ley del menor esfuerzo y la ley del énfasis” (p. 67). A ellas añade otras leyes conocidas como “*Leyes fonéticas especiales*. Son la aplicación de las leyes universales y varían según las peculiaridades del pueblo que habla cada lengua” (p. 67).

En este proceso se va dando una separación al interior de la misma cultura, hasta distinguirse en dos tipos opuestos, sin ignorar la existencia de regiones intermedias. Lo mismo ocurre con el lenguaje, así como hay pueblo “noble” y “llano”, hay lenguaje culto y vulgar. Alatorre (2002) lo dice así:

La escisión entre cultura “superior” y cultura popular, que en el siglo III equivalía grosso modo a la escisión entre patricios paganos y plebeyos cristianos (el cristianismo, “religión de esclavos”), se ha intensificado ahora, sólo que ahora los términos son otros. Los mantenedores de la integridad y la unidad del latín en sus formas escritas van a ser monjes, mientras las masas populares de los países románicos hablan una lengua cada vez más alejada de la gramática y el vocabulario “correctos”, (...) (p. 75)

Nuestra lengua, el castellano, proviene principalmente del latín, un 75% aproximadamente, y del griego, un 15 % más o menos, ambas de la rama Indoeuropea; de ellas, el griego es algo más antiguo, así que es el primer antepasado, por lo que es natural inferir su influencia en nuestra escritura.

En el caso de la raíz griega del español tenemos antecedentes gráficos en la enunciación de inflexiones de voz, acentos, que han cumplido un papel importante en la expresión de las ideas y que manifiestan en muchos sentidos la cosmovisión griega. En griego existe una serie de acentos que aluden a inflexiones de la voz y son considerados espíritus —espíritu áspero (´) y espíritu suave (˘)— que se utilizaban al inicio de las palabras si comenzaban con vocal o con rho (ρ). Podrían considerarse un tipo de acento; sin embargo, los acentos propiamente dichos eran tres: agudo (´), grave (˘) y circunflejo (ˆ). Todas las palabras del griego antiguo llevaban acentos, así que no había reglas para su uso. Era necesaria la memorización de la palabra: además de que el acento no afectaba a la vocal en la que se colocaba, sino a la que lo precedía. Es de agradecer que nuestra lengua haya evolucionado; ahora tenemos reglas para sus usos, todo está en aprenderlas.

Por otro lado, nuestro español proviene del latín vulgar, que es por definición menos cuidada que el culto sin llegar a ser completamente descuidado, inculto. Esto se refleja en el aparente descuido en sus formas. La distinción es:

Latín culto es la lengua literaria. En cambio, “lo que llamamos latín vulgar es el lenguaje hablado en las clases medias. Es diferente de la expresión estudiadamente pulida de la sociedad culta, del dialecto descuidado de los campesinos y de la jerga de los barrios bajos, aunque de todo ello participaba” (Grandgent, en- Mateos, 2001, p. 29).

En el caso del latín, la acentuación se ajusta a reglas; aunque son algo más complejas que en español; sin embargo, es más sencillo que el griego. El latín no contiene tildes, aunque sí acentos. Para empezar en el latín no hay palabras agudas, salvo las falsas agudas, palabras que originalmente eran llanas, pero perdieron la última sílaba. La acentuación depende de la extensión de la última sílaba y afecta a la penúltima; es decir, la última sílaba determina si la penúltima se acentúa o no, en este último caso la sílaba que se acentúa es la antepenúltima. Lo vemos en diversos manuales encaminados al aprendizaje de esta bella lengua, Mateos (2006) nos dice:

En latín no existe el acento *gráfico*, pero sí el prosódico. Sus normas son:

1ª En latín no hay palabras agudas ni sobreesdrújulas. Por tanto, en las palabras bisílabas el acento recae sobre la penúltima. Ej.: *cólor*, *lábor*.

2ª en palabras de más de dos sílabas, decide la penúltima; si ésta es larga, el acento va sobre ella. Así, por ejemplo, la palabra *conclûdo* lleva acento en la penúltima sílaba, porque esta es larga.

Si la penúltima es breve, el acento recae sobre la antepenúltima. Así la palabra *déficit* es esdrújula. (p. 14-15)

Es algo complicado, nuevamente debemos agradecer que las lenguas evolucionen y den paso a reglas algo más sencillas.

El latín, empero, si tiene ciertos signos que afectan la pronunciación, los llamados signos diacríticos, macrón y breve para indicar la cantidad vocálica; es decir, determina si la vocal sobre la que se coloca es breve o larga. El signo diacrítico macrón —proviene del griego *μακρον*: grande— es una línea que se coloca sobre la vocal que afecta, indica que dicha vocal es larga,

su sonido se extiende o se duplica; el micro μικρο—también del griego y significa corto, pequeño— indica que la vocal a la que afecta se pronuncia de forma breve. Como podemos ver, los acentos en latín no afectan la intensidad de la voz, como los acentos, o tildes, del español, sino a la entonación.

Como se ha visto, los acentos han tenido diferentes funciones, pero con el paso del tiempo han sido reemplazadas o bien por letras o por la interpretación contextual. Esto ha conducido a la generación de estrategias para entender el sentido de los textos a la vez que atestigua la pérdida del acento. En el caso que nos ocupa, el diacrítico, solemos recurrir a la academia que, con base en lo visto anteriormente, por supuesto no zanja la cuestión; sin embargo, sí nos ayuda saber cómo ha cambiado el uso de los acentos a lo largo del tiempo. Así que recurrimos a algunos ejemplos históricos de la pérdida de acentos.

Hasta hace no mucho tiempo se ponía acento en muchas palabras con pronunciación bisílaba, de acuerdo con la costumbre de los hablantes. La RAE al determinar “(...) qué combinaciones vocálicas se han de considerar siempre diptongos o triptongos, se pretende garantizar la unidad de la representación escrita de voces que contienen este tipo de secuencias.” (RAE, 1999) A finales del siglo pasado la cuestión parecía quedar zanjada; la RAE se adapta a los tiempos, no obliga ni pretende normar, sino facilitar. Con este antecedente es de suponer que el destino del acento diacrítico está cantado. Su uso o, mejor dicho, su falta de uso nos permite suponer su futuro: la desaparición.

Los estudiantes hablan

Como era de esperarse, para abordar la cuestión de los acentos en clase tenemos un plan, que es interrumpido por los estudiantes; me bombardean con preguntas:

—¿Para qué nos enseñan algo que no sirve?

—Claro que sirve, —contesto— te permite saber cómo suena la palabra, en dónde hacer énfasis al leerla... silencio incómodo.

—Yo sé cómo pronunciar las palabras, aunque no tengan acento —afirma otro.

—Claro, pues aprendiste a hablar antes de aprender a escribir, pero es necesario escribir correctamente.

—¿Por qué? —tercia uno más.

—Porque hay reglas, y es necesario respetarlas.

—Las reglas deberían facilitar la vida, no complicarla.

—Las reglas de acentuación la facilitan, te enseñan cómo colocar los acentos y hasta te permiten distinguir palabras que se escriben igual.

—Yo ni me fijo en los acentos cuando leo, así que eso no me sirve —Insiste alguien.

—Es mejor saber que ignorar, —remato.

Sin más argumentos, los estudiantes optan por el silencio; por lo que, vencidas las resistencias, comenzamos la clase.

Primero veremos conceptos, comenzamos con la definición de acento; para ello acudimos a la Real academia española (RAE) que lo define como: “Relieve que en la pronunciación se da a una sílaba de la palabra, distinguiéndola de las demás por una mayor intensidad o por un tono más alto.”

La pregunta de una estudiante recoge las dudas de una parte del grupo:

—Maestro, ¿Quién decide en dónde van los acentos?

—Nadie, o mejor dicho todos. No es como que se haga una votación ni nada por el estilo; sino que la costumbre, los modos de hablar de la gente los impone. Al respecto un clásico de la RAE, Manuel Seco (2001) nos dice:

(...) hay otra intensidad que está por encima de nuestra voluntad o de nuestras circunstancias personales, impuesta por la lengua con una fijeza que nosotros no podemos alterar. Es la *intensidad mayor* que tienen determinadas sílabas con relación a las restantes de la frase. Esta intensidad relativa de las sílabas se llama acento. (p. 103)

Una vez definido procedemos a su clasificación, hasta allí todo bien; se expone sin mayores contratiempos. Comenzamos con el acento prosódico, nuevamente nos apoyamos en la RAE: “relieve en la pronunciación”, añadido: es el que se pronuncia, pero no se escribe, afecta la pronunciación de las palabras o de las oraciones. Algo de confusión cuando se afirma que todas las palabras tienen acento:

—Profe, He visto que no todas las palabras se acentúan ¿entonces todas llevan o no acento? —pregunta alguien al fondo.

—Todas las palabras, excepto las monosilábicas, tienen acento; ya sea prosódico, ortográfico o incluso diacrítico —contesto—, pero solemos asociar el término de acento a lo que en realidad se llama tilde.

—¿Entonces es acento o tilde? —tercia alguien.

—El acento es el fenómeno prosódico que implica un énfasis en la pronunciación de las palabras.

—Ya me confundí —insiste— ¿Qué es eso de fenómeno prosódico?

—Nos referimos a la pronunciación, el modo de entonar las palabras, las sílabas, incluso los enunciados. Cuando hablamos no lo hacemos con un solo tono, enfatizamos alguna parte de la palabra o de la oración; esa intensidad que le imprimimos a una parte se llama acento. En ocasiones se indica con la tilde, esa rayita que colocamos sobre la vocal. A dicha tilde solemos llamarla simplemente acento, pero el acento es un fenómeno algo más complejo. El prosódico, como dijimos antes, se pronuncia, pero no está escrito; no se indica con la tilde.

—Entonces, —resume el animado interlocutor— Todas las palabras tienen acento, pero si no se escribe y sólo se pronuncia se llama acento prosódico ¿es así?

—¡Felicidades!, —exclamo— tu conclusión es magistral. —sus compañeros le brindan un animado aplauso. La clase pinta bien; terminamos con el acento prosódico, sin mayores novedades, como suele ser.

Seguimos ahora con el acento ortográfico. Nada más y nada menos que la mismísima tilde. Con el antecedente, el ambiente se presta. Le pido los estudiantes que memoricen algunas sencillas reglas para identificar, con base en la clasificación de las palabras, si llevan o no tilde, el famoso acento ortográfico; las quejas habituales:

—Es muy difícil memorizar esas reglas, ¿No hay una manera más sencilla?

—¡No!, —contesto—, no se puede simplificar más.

Algunos recuerdan vagamente una sencilla tabla, fácil de aprehender; así que procedo a dibujarla en el pizarrón, con ella se resuelve el enigma del uso del acento; como suele llamarse comúnmente al acento ortográfico o tilde.

Elaboramos dicha tabla: palabras agudas, cuya sílaba tónica es la última; graves, su sílaba tónica es la penúltima; esdrújulas, antepenúltima y por último, sobreesdrújulas, antes de la antepenúltima. Colocamos las reglas: Las agudas llevan tilde si terminan en *n*, *s* o vocal, las graves si terminan en consonante distinta a *n* o *s*; las esdrújulas y las sobreesdrújulas siempre se acentúan excepto si son adverbios compuestos con el sufijo *mente*, estos se ajustan a las reglas anteriores; es decir, conservan el acento en la palabra original.

Tabla 1. Reglas de acentuación. *Elaboración propia.*

Clasificación	Sílaba tónica	tilde
Agudas	Última	Terminación en <i>N, S</i> o <i>vocal</i>
Graves	Penúltima	Terminación en consonante excepto <i>N</i> o <i>S</i> .
Esdrújulas	Antepenúltima	Todas*
Sobreesdrújulas	Antes de la antepenúltima	Todas*
*Los adverbios contruidos a partir de un adjetivo al que se le añade el sufijo <i>mente</i> conservan el acento original.		

Complementamos con algún ejercicio para reafirmar y ¡listo! Problema resuelto. Ahora a esperar que la tabla y la regla hagan su trabajo.

Mientras escriben la información y resuelven los ejercicios que suelen proponerse para reforzar el conocimiento me pregunto si no estamos repitiendo un patrón que ha mostrado tener poco éxito: conceptos, reglas, memorización, aplicación de lo aprendido, evaluación y después... el olvido; a menos que se convierta en una necesidad, el conocimiento suele tener poca trascendencia.

Breve Digresión

Pensadores y estudiosos han debatido acerca de la pertinencia de conservar y aún reforzar la gramática o ir en el sentido de la lengua, como una entidad viva que acompaña y cambia con las sociedades. Hay quienes afirman que es un obstáculo para el verdadero conocimiento —El epígrafe de García Márquez, puesto al inicio de este escrito, va en ese sentido—. La lengua está viva, dicen, no se puede controlar su crecimiento y su evolución; pretender regularla es una tarea destinada al fracaso. Por otro lado, hay quienes defienden su pureza e indican las ventajas de su estudio, las academias de la lengua viven en los límites de ambas posturas. Su trabajo podría resumirse como el esfuerzo destinado a la comprensión a un nivel de profundidad que permite acompañar su vitalidad en un proceso aclaratorio. La teoría que explica y predice; pero eventualmente incurre en la tentación de pretender regir. Estudiosos como Ong (1987) apoyan la idea

de que la gramática se nutre de la práctica. Al respecto dice: “Las “reglas” gramaticales de los lenguajes humanos naturales se emplean primero y sólo pueden ser formuladas a partir de su uso y establecidas explícitamente en palabras con dificultad y nunca de manera íntegra.” (p. 17).

Nuevamente habla el grupo

El momento de la verdad llega: el de abordar el acento diacrítico. Aquí empiezan los verdaderos problemas. Al pretender iniciar con la definición tenemos nuestra primera dificultad, la RAE no tiene una para el acento diacrítico; así que vamos por partes. Acerca de una de las funciones del acento dice: “(...) para distinguir una palabra o forma de otra escrita con iguales letras, p. ej., *sólo*, adverbio, frente a *solo*, adjetivo” (RAE). Y sobre (signo) diacrítico añade: “Dicho de un signo ortográfico: Que sirve para dar a una letra o a una palabra algún valor distintivo” (RAE) A lo que añado:

—Como pueden ver, chicos, el acento diacrítico nos sirve para distinguir el uso y función de palabras de igual escritura, pero diferente categoría gramatical.

Sin embargo, no ayuda mucho; las preguntas abundan:

¿Qué son las categorías gramaticales?, ¿Por qué una palabra con acento significa una cosa y sin él, otra?, ¿El acento le imprime importancia a la palabra o se la quita?

Tiempo de recurrir a los ejemplos y a la historia. Lo primero que hacemos es rescatar del baúl de las antiguallas las clásicas reflexiones:

—Tenemos algunas palabras que se escriben igual, pero tienen significado diferente *mas* y *más*, por ejemplo, la primera palabra es una conjunción, la segunda es un adverbio; *te* y *té*, la primera es un pronombre, la segunda un sustantivo; *este* y *éste*, la primera es un adjetivo, la segunda cumple una función sustantiva.

Solo faltan los grillos para acentuar el silencio en el salón.

Cambiamos de estrategia, tenemos que recurrir a la teoría aderezada con un poco de historia; por suerte, los clásicos siempre están para ofrecernos una alternativa digna. Comenzamos.

El acento, ese peculiar signo que casi todo lo puede, desde transformar una palabra en otra, hasta mandar en nuestro ritmo al hablar, es resabio del griego; pero, como todo, ha sufrido desgaste, transformaciones, incluso desaparición. Todavía es posible, si hurgamos en los libreros de los abuelos, encontrar palabras como *fé*, *á*, *ó*, *fué*, *dió*, *guión*. Podríamos calcular la edad del libro por la cantidad de acentos que encontremos.

Cuando intentamos enseñar el uso del acento diacrítico solemos poner algunos ejemplos de este tipo que, como ya se ha podido ver, han caído en desuso, si es que verdaderamente lo estuvieron alguna vez.

La clase continúa, ya hemos visto las definiciones: en particular nos hemos tenido que detener en la del acento diacrítico: “una tilde de la que depende el significado de una palabra y, con gran frecuencia la de todo un enunciado; una clave que nos permite decodificar correctamente el sentido de lo que se expresa.” (Escalante, 2019, p. 75). No ayuda mucho, la cara de varios estudiantes expresa con más claridad su confusión (permítaseme el oxímoron) que la definición leída.

Es entonces que los abnegados profesores de literatura, lectura y redacción y anexas recurrimos a los clásicos ejemplos, escribo en el pizarrón:

Tabla 2. *Casos de acentuación de ó (Adaptada de González, 2006, p. 10)*

<p>La ó acentuada, su plural es óes. Menos: dominó-dominós. También se acentúa cuando va entre números para no confundirla con un cero. Ejemplo: 6 ó 7.</p>

Inmediatamente me percaté de lo desfasado del ejemplo, a pesar de haberlo tomado de un texto relativamente reciente, bueno, no tanto. Así que ofrezco otro:

<p>He ido solo al cine</p>

—Chicos, aquí decimos que nadie me acompañó; o sea, que tuve que aguantar la vergüenza de las miradas de lástima por mi soledad.

Risas forzadas, alguien comenta.

—Con lo divertido que es, profe, seguro todo mundo quiere acompañarlo.—Ahora sí, las risas a todo pulmón festejan el fino sarcasmo. Continúo:

<p>He ido solo al cine</p>

—Aquí, jóvenes, decimos que no tuve tiempo de ir a otro lugar: en la primera oración la palabra *solo* es un adjetivo; en la segunda, un adverbio.

Silencio, algunos parpadean, acusan el golpe, o terminan de digerir el chiste del compañero, pero casi nadie muestra comprensión por lo dicho, así que me apoyo nuevamente en la academia. Cito: “Cuando *solo* funciona como adjetivo, no se tilda; cuando funciona como adverbio, puede tildarse únicamente si hay riesgo de ambigüedad, pero se recomienda no tildarlo ni siquiera en esos casos y resolver la ambigüedad de otra manera” (RAE)

Alguien finalmente acierta con el problema

—Profe, si quiere decir que nadie lo acompañó al cine o que no fue a ningún otro lado ¿Por qué no lo dice y ya?

Es cierto —pienso—, en realidad nadie habla así, los ejemplos son forzados. Cuando hablamos, el acento diacrítico no es necesario, el contexto nos aclara el uso y significado, no la categoría gramatical, de la palabra.

Como un último intento les comparto un recuadro con ejemplos del uso de acento diacrítico, sin mucha convicción.

Tabla 3. *Listado de diacríticos (adaptada de Arias, 2016, p. 27-29)*

Los monosílabos no se acentúan, salvo que puedan confundirse con otra palabra de igual escritura. Cuando existe la posibilidad de confundir dos monosílabos, uno de ellos se acentúa para diferenciarlo del otro. Ejemplos:

TU sin tilde. Adjetivo posesivo (Préstame Tu lápiz).

TÚ con tilde. Pronombre personal (Tú cantas bien).

EL sin tilde. Artículo determinante (El niño llora).

ÉL con tilde. Pronombre personal (Él es mi hermano).

MAS sin tilde. Conjunción, se puede sustituir por “pero” (Quiso volver, Mas no pudo). Ejemplo: Quiso volver pero no pudo.

MÁS con tilde. Adverbio de cantidad, comparación, (Quiero Más dulce). (Juan es Más alto que Alfonso). Nota: De la única manera que mas no lleva tilde, es cuando significa “pero”.

DI sin tilde. Tiempo pasado del verbo dar (Di mis libros usados).

DÍ con tilde. Imperativo del verbo decir (Dí lo que sabes).

DE sin tilde. Preposición (Háblame De ti).

DÉ con tilde. Imperativo del verbo dar (Dé los libros usados).

SE sin tilde. Forma pronominal y otras variantes (Se fue hoy en la mañana. Se venden libros nuevos).

SÉ con tilde. Del verbo saber (Sé todo lo que pasó). Imperativo del verbo ser (Sé fuerte y tenaz).

MI sin tilde. Adjetivo posesivo (Ese es Mi lápiz)

MÍ con tilde. Forma pronominal (Lo quiero para Mí).

TE sin tilde. Pronombre personal (Te queda bien la camisa).

TÉ con tilde. Nombre de bebida (Me gusta el Té de canela).

SI sin tilde. Conjunción condicional (Si no vas, quedarás solo).

SÍ con tilde, adverbio de afirmación (Sí iré al cine)

AUN sin tilde. Cuando puede sustituirse por incluso, hasta, también: (Los perdonó a todos aun a sus enemigos)

AÚN con tilde. Cuando equivale a todavía: (Aún no he terminado).

Pero como era de esperarse, resulta contraproducente. Los estudiantes están con espíritu crítico y analizan:

—Profe, —levanta la mano una estudiante, al mismo tiempo que indica— ¿de verdad cree que alguien podría interpretar algo diferente a lo que dice cualquier enunciado de los que nos muestra?, ¿no sería incluso más difícil y forzado hacerlo así?

—¿A qué te refieres?, —pregunto.

—A que no me imagino a alguien leyendo algo como: “Di —de decir— mis libros usados”; bueno, sí podría, pero si está bromeando. Como cuando alguno de nosotros dice “está lloviendo” y usted pregunta ¿qué está usted viendo?, todos podemos distinguir su juego de palabras.

—Por cierto, ya cámbielo —murmura alguien, otros lo festejan con risas discretas.

—Y así, cada uno de los enunciados que nos presenta, se entienden perfectamente con o sin acento —dice alguien más.

—De hecho, leerlos con otro sentido resulta artificial y casi antinatural. —remata la primera estudiante.

La clase termina con un muy animado intercambio de ideas entre ellos. Mientras recojo mis útiles les comento que, como suele suceder, los profesores aprendemos más de los estudiantes que ellos de nosotros.

—Nunca dejen de ser críticos, chicos, —les digo— siempre expresen sus ideas, expongan sus dudas y preguntas; pero, sobre todo, no den por verdadero todo lo que los profesores les decimos. Siempre cuestionen, siempre.

— Y usted, profe, actualice sus chistes —escucho a mis espaldas mientras salgo del salón.

Conclusión

Mientras me dirijo a la sala de maestros pienso que, en última instancia sabemos lo que sucederá. Hemos pergeñado de aquí y de allá elementos de una teoría con el afán de explicar y predecir. Intentamos explicar por qué el acento ha cambiado, desaparición incluida, y exploramos, en un ejercicio premonitorio, el destino de uno de los acentos que más nos complican la vida en las aulas, y fuera de ellas, el diacrítico. Ésta es una especie de esquila anticipada. Podemos augurar la desaparición del acento diacrítico. ¿Dejaremos de usarlo en un futuro próximo? Es probable, en vista del pasado y la evolución del español, ahora potenciado por las redes sociales es posible predecir que el proceso de su desaparición se acelerará. Así que podemos decir anticipadamente: Adiós, acento diacrítico.

REFERENCIAS

- Alatorre, A. (2002). *Los 1001 años de la lengua española*. FCE.
- Arias, L. (2016). *Breve manual de ortografía*, Smashwords Edition.
- Clayton E. (2015). *La historia de la escritura*. Siruela.
- Escalante, B. (2019). *Curso de redacción para escritores y periodistas*. Porrúa.
- Real Academia Española ((2023). Acento. <https://www.rae.es/drae2001/acento#:~:text=1..por%20un%20tono%20m%C3%A1s%20alto>. (RAE)
- González, S. (2006). *Ortografía y redacción*: Instituto de la judicatura federal.
- Mateos M. A. (2006). *Gramática latina*. Esfinge.
- _____ (2001). *Compendio de etimologías latinas del español*. Esfinge.
- Ong W., J. (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. FCE.
- Prieto C. (2018). *Cinco mil años de palabras*. FCE.
- Seco, M. (2001). *Gramática esencial del español*. ESPASA.
- RAE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. ESPASA.

ESTUDIOS SOBRE LENGUAS Y SOSTENIBILIDAD

Se editó en el 2025 en el Departamento Editorial de la
Universidad de Ixtlahuaca CUI. Carretera Ixtlahuaca-Jiquipilco
Km. 1 Ixtlahuaca de Rayón, México.

Diseño Editorial: Luis Miguel Cruz Santana - Nash

Diseño de Portada: Ángel Issac López Mercado

Corrección de estilo: Teresa Barrios Lara, Araceli Camacho Ramos.

