

Panorama general y sistematización de un conjunto de errores en el aprendizaje escolar del maya en México

General outlook and systematization of a set of errors in the school learning of Mayan language in Mexico

Hamlet Antonio García Zúñiga

Instituto Nacional de Antropología e Historia, México

hamlet_garcia@inah.gob.mx

Didier A. Chan Quijano

Universidad de Oriente, México

didier.chan@uno.edu.mx

RESUMEN

En este artículo se analiza un grupo de errores en el aprendizaje del maya (Península de Yucatán, México), obtenidos en un medio escolarizado. Se establece una clasificación basada en sus características lingüísticas, la modalidad de producción (oralidad, audición, escritura) y su aceptación social. Se propone, igualmente, una comparación entre el nivel de familiaridad que tiene el estudiantado con la lengua, ya que para algunos de los individuos es una lengua de herencia, en estadios diferenciados, tanto fuera como dentro del territorio en el que se habla. Se sugiere que se presenta una interacción jerárquica entre niveles, que si no es atendida, el error no será productivo. Se advierte que este tipo de estudios (centrados en una lengua indígena) son escasos e importantes para los contextos en los que se implementan medidas que contribuyen al mantenimiento y fortalecimiento de lenguas en una condición de minorización.

Palabras clave: Lingüística aplicada, L2, errores, lenguas indígenas.

ABSTRACT

This article analyzes a group of errors in the learning of Maya (Yucatan Peninsula, Mexico), obtained in a school environment. We propose a classification based on their linguistic characteristics, the mode of production (orality, hearing, and writing), and their social perception. A comparison is also proposed between the level of familiarity the student has with the language; some of the individuals has the language as heritage system, in differentiated stages, both outside and within the territory in which it is spoken. We found a hierarchical interaction between levels, that if it is not addressed, the error would not be productive. By another hand, these types of studies (focusing on an indigenous language) are scarce and important for the contexts in which the government implements measures that contribute to the maintenance and strengthening of languages in a condition of minority.

Keywords: Applied linguistics, L2, errors, Indigenous languages.

1. INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2019, el Congreso Estatal de Yucatán (sureste de México) aprobó, por unanimidad, una serie de reformas a la constitución de la entidad con el propósito de hacer obligatoria la enseñanza de la lengua maya (familia lingüística mayance) en todas las escuelas del territorio en el nivel básico. Sin embargo, la aplicación de esta determinación no es inmediata y esta se hará de forma paulatina, mientras se publica en el Diario Oficial del Estado, se "armonizan" los cambios con la Ley de Educación local, se definen partidas presupuestales, se diseña la coordinación del programa y se capacita a quienes fungirán como docentes, en el conocimiento gramatical de la lengua, así como en lo estrictamente pedagógico.

La medida, que es ejemplar en el país, posee varias aristas de interés (en algunos casos de crítica o escepticismo). En primer lugar, el objetivo que se persigue es doble; por un lado, promover esta lengua en las comunidades yucatecas en las que su presencia sea baja y, por el otro, fortalecer su uso en aquellas poblaciones en las que el número de hablantes sea alto y su tendencia sea la transmisión, así como la funcionalidad (ver en la sección Generalidades). En segundo lugar, sin duda alguna, la propuesta tiene como eje el orgullo identitario que se extiende entre un amplio sector de la sociedad, en el que la lengua, tanto en una representación de contacto (el español yucateco), como en una manifestación de legado (la antigua civilización maya), juega un papel fundamental. Por último, en contraste con lo anterior, es innegable que, como en buena parte de los lugares en donde conviven dos o más lenguas, es posible encontrar actitudes sociales e históricas que fomentan, entre muchas otras cuestiones, exclusión, presión, vergüenza y pérdida lingüística. En este sentido, quienes promovieron las reformas reconocen que ha sido el mismo Estado, ya sea en el plano federal, el regional o el municipal, el que no ha diseñado, implementado y ejecutado políticas públicas orientadas al rescate y el fortalecimiento lingüístico. Independientemente de este punto, se debe reconocer que estas reformas constituyen un avance hacia el reconocimiento y la justicia que merece gozar el pueblo maya.

Hay que llamar la atención sobre el hecho de que el esfuerzo y la demanda por, respectivamente, enseñar y aprender la *maayáat'aan* (como la nombran quienes hablan la lengua) siempre han existido. En este sentido, la experiencia ya existe y esta se ha dado, tomando en cuenta la iniciativa, desde múltiples perspectivas: la oficial, la institucional, la personal (con apoyo), la individual (sin apoyo). En cualquier caso, los resultados han sido siempre los mismos: falta de continuidad, programación de niveles elementales, deserción, así como carencia de sustento en los contenidos y su organización. Por lo anterior, revisar uno de los muchos aspectos que integran el aprendizaje de una lengua, como lo es la producción y asimilación de errores, sin tocar necesariamente la forma en la que se enseña, puede representar una oportunidad de mejora.

En efecto, el trabajo con errores ha arrojado en otras lenguas (inglés, español, ruso, chino, por citar los ejemplos más referidos en la bibliografía especializada) un perfeccionamiento en el sistema de enseñanza. Vale decir que el presente estudio no constituye, en ningún sentido, un modelo de instrucción, aunque sí contiene elementos que son indispensables para esta, en cuanto progresión en el conocimiento y su dominio.

Sin lugar a duda, en el caso que se presenta son muchas las cuestiones que se tienen que atender previamente; por ejemplo, la homologación de la escritura de la lengua, la formación del profesorado, la asignación de recursos suficientes para sostener los programas de enseñanza, sean públicos o privados, los fines específicos por los cuales se oferta el aprendizaje de la lengua y la discriminación tanto social como lingüística que

padece la sociedad maya actual (la cual ya se aludió líneas arriba). No obstante, se considera que es necesario contar con una exploración de un trabajo inexistente a la fecha, el cual, como todo, requiere de una revisión constante.

La investigación se realizó entre estudiantes de las cinco licenciaturas que se imparten en la Universidad de Oriente (Valladolid, Yucatán): administración pública, bibliotecología y gestión de la información, desarrollo turístico, gastronomía, lingüística y cultura maya, y mercadotecnia. Esta escuela de educación superior está enclavada en la región oriental de la entidad, que es, junto con la parte sur, donde hay mayor concentración de hablantes de la lengua (132 180, en 2005), los municipios que la conforman detentan porcentajes significativos en este rubro, el uso de la lengua es una norma social (en cuanto a intención comunicativa y empleo en todas las situaciones), es relativamente común el monolingüismo y su transmisión intergeneracional es alta. Estas características obligaron junto con los elevados índices de pobreza y la amplia brecha educativa que tiene la población maya, respecto a la sociedad yucateca y mexicana, a analizar la viabilidad de abrir un centro de educación superior en la zona, lo que se logró en 2005.¹

A pesar del panorama descrito, no es raro que soliciten su ingreso a esta universidad estudiantes mayas que no hablan la lengua o, incluso, personas de otras poblaciones de México, donde no se habla maya. Por esto se imparte la asignatura de "Seminario de lengua maya" en todos los programas de estudio, salvo el de lingüística y cultura maya (el perfil de ingreso obliga a ser hablante de la lengua), durante nueve cuatrimestres. La intención es enseñar y homologar el conocimiento del maya. Lo interesante, como se verá, es que, aun cuando se hable maya, por diferentes circunstancias, se cometen errores.

2. OBJETIVO

Este es un estudio que pertenece a un proyecto más amplio sobre los errores en el aprendizaje del maya; su corte es descriptivo y en él se plantea identificar, describir y catalogar una serie de errores detectados e identificados como frecuentes en el interior de una clase formal de lengua maya, tanto en un nivel de expresión (oral y escrita), como en uno de comprensión. Lo anterior permitirá esbozar un análisis que combina un contraste entre los rasgos de quienes producen los errores, la percepción que de ellos tiene el cuerpo docente de la escuela, así como el vínculo de los errores con los diferentes niveles de análisis lingüístico. Esto último corresponde a la distinción entre criterios de dominio; en sentido estricto, el lingüístico, el comunicativo y el estratégico superficial. Por tanto, quedan fuera del análisis los criterios de origen y los pedagógicos.

Con esto lo que se busca es sentar un precedente en los estudios de L2, cuando esta es indígena (o minorizada), que permita idear y planificar la mejor manera en la que se puede trabajar el error en cursos formales (más adelante se brindan más detalles sobre esto), al igual que contribuir en el desarrollo de programas de estudio, técnicas de enseñanza coherentes con las realidades de la propia comunidad lingüística maya, así como con los recursos del medio, además de la elaboración de material didáctico.

3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En este apartado se tratan aspectos que sirven para contextualizar la investigación que aquí se presenta. Primeramente, se anticipa lo que se entiende por un "error" producido durante el aprendizaje de una segunda lengua. Posteriormente, se explicitan y justifican las

variables que entran en juego en el estudio, así como la postura que se toma respecto al binomio lengua-escuela en la situación que se atiende. Por último, se detalla el procedimiento que se siguió para coleccionar y ordenar la información.

3.1. Fundamentos teóricos de los que se parte

En general, se puede afirmar que el error en el aprendizaje de lenguas adicionales a la materna cuenta con un doble papel en el salón de clases. Uno orientado a quien enseña y otro dirigido a quien aprende. Esto es, en principio, el error evidencia tanto la visualización del nivel que se ha alcanzado en la comprensión y asimilación de los principios que orientan la comunicación en sus distintas modalidades (gramatical, social, cultural, pragmática) teniendo en consideración un objetivo concreto, como la manifestación del control y la eficiencia que se tiene en el uso lingüístico. Al respecto, conviene especificar que el sustento teórico de la presente investigación dista de aquellos primeros análisis en el campo, como el de Corder (1967), en el que se distingue entre "equivocación", "falta" y "error" para resaltar que este se refiere a una desviación en la producción verbal como producto del desconocimiento de las reglas.

Este distanciamiento entre propuestas posibilita que exista un mayor entendimiento de lo que es y significa un error. La idea que aquí se defiende se orienta en este sentido, por lo que, necesariamente, implica una actitud activa en el salón de clases, así como un compromiso. Lo primero tendría el propósito de alcanzar la competencia de "aprender a aprender" (capacidad para proseguir, persistir y organizar el aprendizaje propio),² en tanto que lo segundo perseguiría la realización constante de análisis sistemáticos de las sesiones de trabajo. En consecuencia, un error tiene el potencial de ser una muestra del aprendizaje de una lengua (Cf. Richards, 1974; Larsen-Freeman & Long, 1995; Torrijano, 2004; Alba, 2009; Vázquez, 2009). Con esto en mente, la finalidad de esta investigación es proporcionar pistas sobre la manera en la que se atiende, reflexiona, descubre, aprende y emplea el maya.

En la bibliografía consultada se establece una distinción entre los errores de actuación y los errores de competencia. El material que se estudia en esta investigación es del segundo tipo, debido a su sistematicidad. Esta clase de error es la que permite reconstruir el conocimiento que posee y alcanza el alumnado de una lengua.

3.2. Postura

Históricamente las relaciones entre escuela y lengua en la región estudiada no han sido buenas. Efectivamente, este representa uno de los ámbitos sociales en los que se ha excluido el uso del maya. Por esta razón, al hablar de cursos escolarizados en Yucatán, aunque estos sean de una segunda lengua, se remite, por lo menos, a tres reflexiones que hay que tener en consideración.

Para quienes hablan la lengua: se debe de aceptar que la escuela constituye un contexto más en una comunidad de habla, no es el único ni el más importante, ya que la lengua se seguirá adquiriendo y reproduciendo en el hogar y la calle. Esto no quiere decir que se tenga que dejar de lado la aspiración de que la educación sea en y sobre la lengua.

Para quienes no hablan la lengua, pero están inmersos en el espacio y los dominios en los cuales se emplea cotidianamente: la escuela no representa una opción de transmisión lingüística cuando se está cerca de gente *mayera*³ y cuando, en este ámbito, se estima más provechoso ejercer un aprendizaje activo; es decir, un aprendizaje en el que se requiere

tomar la iniciativa y no culpar a nadie porque no se benefició con la práctica de la lengua desde la infancia.

Para quienes no hablan la lengua, pero se encuentran fuera del espacio y los dominios en los cuales se emplea día a día, inclusive, pueden ser personas totalmente extrañas al universo maya, los cursos escolarizados se convierten en una opción (tal vez la única) asequible. Este punto ofrece la oportunidad para vivir la otra cara de la interculturalidad que se ha impuesto en México (Cf. Dietz, 2017); a saber, la que no responde a intereses de castellanización ni integración de minorías, sino aquella que se acerca a quien se ha definido, desde múltiples plataformas, como "otro(a)", como "diferente", como "ajeno(a)" y que, como consecuencia, deconstruye su pensamiento, su percepción, su expresión y su actuar.

3.3. Variables consideradas

De lo expuesto en el apartado anterior se justifica la necesidad de establecer variables que respondan a las circunstancias que irremediamente se encuentran en Yucatán. Aunque en un sentido estricto se debe contemplar la inclusión de la naturaleza de los cursos (formal: escolar con contenidos, planificación y evaluación; informal: sin los rasgos mencionados), se tomó la determinación de que en este trabajo solo se abordaría la temática de los errores a partir del tipo de estudiante.

Los contextos que, en este sentido, se generaron están fundamentados en el origen del alumnado. Por tanto, se contemplan estudiantes, en un primer plano, yucatecos(as), no yucatecos(as) residentes, así como extranjeros(as) y, en un segundo plano, que están inmersos(as) en el contexto maya, o bien, que no tienen este contacto comunitario. La incorporación de las actitudes y los comportamientos que las personas (interés u orgullo por las manifestaciones culturales) muestran hacia la lengua se deja para otro estudio.⁴ En la Tabla 1 se proporciona un resumen y una combinación de estas características (la información no corresponde al universo del cual se extrajeron los datos, se trata, más bien, de una proyección de lo que se podría encontrar en el aula).

Origen del alumnado	Con inmersión en un contexto maya		Sin inmersión en un contexto maya	
	Habla maya	No habla maya	Habla maya	No habla maya
Yucatecos(as)	X	X	X	X
No yucatecos(as)	X	X	X	X
Extranjeros(as)	X	X	X	X

Tabla 1. Rasgos de los estudiantes del estudio

3.4. Metodología

La totalidad de la información que aquí se examina procede de observaciones en grupo; para estas se contó con la autorización por parte de las autoridades de la institución educativa y de quienes durante la fase de investigación fungieron como docentes. El trabajo de observación se realizó en 2018 y duró ocho meses (dos periodos escolares); tiempo en el cual se visitaron y se dio seguimiento a cinco aulas, correspondientes a cuatro licenciaturas (dos grupos de gastronomía, uno de administración pública, uno de mercadotecnia y uno de bibliotecología) de los cuatrimestres intermedios (6º) y últimos (8º).

Se puso atención en la dinámica de la clase, en especial en los ejercicios y las participaciones, así como en la revisión de portafolios de evidencias. También se consideraron las notas y las bitácoras del cuerpo docente con la finalidad de cotejar los objetivos de enseñanza y el tipo de error que se produjo. Lo anterior se complementó con entrevistas a docentes; a través de estas se pudieron conocer las opiniones o posturas que este núcleo de profesionales tiene respecto a la detección del error, su significado e importancia en el aprendizaje, así como su valoración. Por cuestiones de espacio, este material no se consideró para este artículo.

Las visitas a los grupos en los que se trabajó se realizaron una vez por semana (10 por grupo, excluyendo los días de asueto y los de examen, al igual que las actividades extracurriculares) y duraron toda la sesión; esto es, una hora. Al final se logró reunir evidencia procedente de cien visitas.

La atención se centró en tres formas de emergencia del error: la oralidad (saludos, preguntas, respuestas, exposiciones temáticas, comentarios a lo mencionado por otras personas, presentaciones de las actividades realizadas en el día), la expresión escrita y la comprensión auditiva. Para la primera modalidad, los errores se anotaron en el modelo de ficha que se presenta en la Tabla 2 tomando en cuenta únicamente la vía por la cual se externó el error, la posible corrección (en este caso también se colocó la forma correcta) y el sujeto que lo detectó, así como su naturaleza. Al concluir cada sesión se tuvieron reuniones con el cuerpo docente responsable de la asignatura (cuatro docentes hombres), en las que se les preguntó por los objetivos del tema, así como su consecución, los errores detectados, los rasgos que definían al estudiantado que los había cometido, las razones por las cuales se corrigieron (o no), los planes para su corrección, la valoración del aprendizaje y los motivos que justificaban la detección del error. De esta manera se recabaron opiniones o juicios referentes a la labor docente que se podían confrontar con lo que el observador de la clase había percibido; esto es válido y trascendente, sobre todo, para la detección del error y su incorporación pedagógica en el aprendizaje de la lengua. Como ya se ha establecido, este asunto no se trata en este estudio. Sin embargo, lo cierto es que se tomaron en consideración exclusivamente los errores validados por los profesores. En este sentido, algunos errores quedaron fuera de este análisis.

Por su parte, la detección de los errores de expresión escrita fue tratada en las reuniones con los docentes. Las pruebas fueron tareas, composiciones hechas en clase y exámenes. En estos casos, además de lo ya dicho arriba, se añadía el intento de corrección (fallido o no) hecho por los(as) estudiantes. En este caso, si se percibían tachones, borrones o marcas que tapaban el error, se consideraba solamente una oportunidad de enmendarlo.

Ahora bien, respecto a los errores no considerados (aquellos que solo fueron detectados o registrados por los observadores) se tiene que señalar, en primer lugar, el porqué se tomó la decisión de trabajar de esta manera y, en segundo lugar, las consecuencias de esto. Así pues, respectivamente, si se hubiera encomendado la tarea de registro al docente, en algún momento, este podía distraerse de la clase, la detección o el registro. Además, con esta forma de trabajo se presentaba la alternativa de investigar un tema de sumo interés y de gran valía: la percepción del docente sobre el error. Por otro lado, mediante este proceder se inhibió la posibilidad de combinar valoraciones distintas del error. Por último, toda la información obtenida se encuentra en el archivo del proyecto y será analizada en momentos diferentes.

Al ser este un análisis de acercamiento al tema, en el que se pretende brindar un panorama general y sugerir una sistematización de la información sin hacer ningún tipo de afirmación concluyente, no se ofrece una revisión estadística de la información recopilada.

En este sentido, cuando se haga referencia a algún tipo de error o a un ejemplo de este, se van a presentar lo que se denominan "casos" y no los llamados "tokens".

¿Se corrigió?	¿En otras ocasiones desapareció el error?
¿Se trabajó?	¿Se explicó en qué consistió el error?
¿Quién lo detectó?	Quien da la clase, quien comparte la clase, quien produjo el error
Corrección	Establecer la forma correcta
Tipo de error	Fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático
Tipo de estudiante	Escribir todos los números de la clasificación elaborada, que describan al estudiante
Forma de producción	¿Cómo se produjo el error? ¿Es un error escrito, hablado, escuchado? Mencionar si el error se produjo en la clase en la que se enseñó el tema del cual surgió o fue en una clase diferente
Error	Anotar el error en contexto

Tabla 2. Ficha de registro de datos

Por cuestiones de privacidad (resguardo de información personal), aun cuando se cuenta con la autorización de parte de quienes colaboraron en la investigación para estudiar y presentar en trabajos académicos los errores que produjeron en el aula durante el tiempo que duraron las observaciones, en ningún caso se proporcionan mayores detalles de los grupos.

4. GENERALIDADES

La lengua maya, también conocida como maya yucateco, maya peninsular, yucateco, maya, o, como ya se mencionó, *maayáat'aan*, pertenece, junto con el lacandón (sur y norte), el Itzaj y el Mopán, a la rama yucatecana de la familia lingüística mayance. En la actualidad se habla en algunos cuantos poblados de Belice, una buena parte de los estados mexicanos de Campeche y Quintana Roo, y en la totalidad de los municipios de Yucatán. Desde hace algunos años, debido a un proceso migratorio, también es hablado, mayormente, en la bahía de San Francisco, California.

Según los registros del más reciente de los Censos Generales de Población y Vivienda de 2010 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2013) se alcanzaron a contabilizar 786 422 hablantes mayores de 5 años en México; su distribución se presenta en la siguiente tabla. Como se podrá observar, Yucatán es el territorio peninsular en el que hay un mayor número de hablantes del maya.

Entidad federativa	Hablantes mayores de 5 años
Yucatán	547 098
Quintana Roo	163 477
Campeche	75 847
TOTAL	786 422

Tabla 3. Número de hablantes de maya por entidad mexicana (Elaboración propia con datos del INEGI, 2013)

Diferentes organismos han elaborado índices que miden la vitalidad de la lengua. En el caso del maya, *Ethnologue* lo sitúa como un sistema en desarrollo (o sea, se encuentra en las etapas iniciales de desarrollo de escritura, estandarización, modernización), en tanto que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas la ubica en un mediano riesgo de desaparición; esto sucede en dos situaciones generales: la primera, cuando la proporción de infantes hablantes de la lengua es menor a 25% y cuenta con más de una localidad con 30% y más de hablantes, o bien, tiene más de mil hablantes en localidades con 30% y más de estos y, la segunda, cuando la proporción de niños hablantes es mayor a 25% y solo hay una localidad con 30% y más hablantes, o bien, tiene menos de mil hablantes en localidades con 30% y más hablantes.

En cuanto al sistema fonológico (importante para las consideraciones que aquí se hacen), el maya cuenta con un sistema vocálico basado en cinco timbres contrastivos (los mismos que el español) con rasgos de duración (breves y largas), estado glótico y tonalidad, así como con un sistema consonántico con nasales, laterales, aproximantes, fricativas, oclusivas y africadas; entre estas dos últimas existe un contraste glotal en las sordas. En las Tablas 4 y 6 se muestra la totalidad del sistema.

Timbres vocálicos			
	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Media	e		o
Baja		a	

Tabla 4. Vocales del maya

Duración	Breves	i, e, a, u, o
	Largas	i: (ii), e: (ee), a: (aa), u: (uu), o: (oo)
Estado glótico	Glotales	iʔ (i'), eʔ (e'), aʔ (a'), uʔ (u'), oʔ (o')
	Rearticuladas	iʔi (i'i), eʔe (e'e), aʔa (a'a), uʔu (u'u), oʔo (o'o)
Con tono alto		i:1 (íi), e:1 (éé), a:1 (áa), u:1 (úu), o:1 (óo)

Tabla 5. Otros rasgos de las vocales del maya
(entre paréntesis aparece la grafía empleada en la escritura)

El tono del maya ha sido objeto de discusión recientemente. Uno de los problemas radica en determinar cuáles son los contrastes tonales en la lengua; dicho de otra manera, ¿a cada realización (breve o larga, y glotal simple o rearticulada) se le asigna un tono? Según Sobrino (2013: 160), hay un acuerdo "en que las vocales largas presentan tonos fonológicos". Al respecto, este autor afirma lo siguiente:

[...] la duración parece depender del rasgo suprasegmental de la vocal, es decir, si tiene tono alto, tono bajo o si es rearticulada. El tiempo de realización de las vocales largas con tono bajo es menor que el de las vocales largas con tono alto; por su parte, el tiempo de duración de las vocales rearticuladas es mayor que el de las vocales largas con tono bajo, pero menor al de las vocales largas con tono alto (Sobrino, 2012: 161).

En (1) se observan algunos ejemplos en los que se puede ver y justificar el contraste entre los rasgos de las vocales que se describieron arriba.

- (1) a. Entre vocales breves y largas
kan `cuatro'
kaan `serpiente'
ch'om `piñuela'
ch'oom `zopilote'
- b. Entre vocales largas y rearticuladas
baal `cuñado' (respecto al varón)
ba'al `cosa'
ooch `zarigüeya'
o'och `comida'
- c. Entre vocales largas y tonales
aak `hierba gramínea'
áak `tortuga'
ch'iich' `cascajo'
ch'íich' `ave pequeña'
- d. Entre vocales rearticuladas y tonales
cha'ak `sagú' (palmera con frutos ovoides)
cháak `lluvia'
si'is `entumecerse alguna parte del cuerpo'
síis `frío'

Puntos de articulación	Glotales	Son												
	Sor	?			h									
Velares	Son													
	Sor	k		k ²										
Palatales	Son													
	Sor	ʃ			tʃ		tʃ ²							
Dentales	Son													
	Sor	n	t	t ²	s	ts	ts ²		l					
Labiales	Son	b		w										
	Sor	m	p	p ²										
Modos de articulación	Nasales	Simples			Glotales		Fricativas		Simples		Glotales		Aproximantes	Laterales
		Oclusivas					Africadas							

Tabla 6. Inventario de consonantes del maya (Sor es abreviatura de sordo y Son lo es de sonoro)

5. ANTECEDENTES

En México existen pocas investigaciones sobre la enseñanza y adquisición de segundas lenguas que tienen como base una lengua indígena (Gómez, 2015; Hernández, 2020; por ejemplo). Esto, desafortunadamente, no difiere de lo que se puede encontrar en el medio indoamericano. Hay que evitar confundir esta situación con la existencia de cursos, presenciales o en línea, con buen material de soporte o sin él, para el aprendizaje de lenguas indígenas. En este sentido, son notorios los ejemplos del Lakota, el quechua y algunas lenguas mayas, como el Kaqchikel y el mismo maya yucateco en universidades estadounidenses y francesas. Este último caso justifica las breves líneas que se dedican a la ideología de aprendices y enseñantes sobre las lenguas de aprendizaje, enmarcada bajo el término lenguas con fines específicos e, inclusive, las lenguas de instrucción.

Es bien sabido que la concepción del error ha transitado desde la equivocación, pasando por la falta de dominio, hasta la [a]gramaticalidad. En un sentido teórico, el error ya no comporta ningún tipo de connotación estigmatizante; por el contrario, en la actualidad solo tiene connotaciones positivas. Como se ha sostenido previamente, el error es fundamental para el aprendizaje. En este sentido, se ha adoptado una orientación pedagógica en su tratamiento y, en consecuencia, los estudios en la materia sacan a la luz dificultades reales (las cuales también hay que saber distinguir) y son un método eficaz para evaluar el proceso de aprendizaje, las metodologías de enseñanza y los factores "controlables" que influyen en el éxito de estos, así como del dominio de la lengua.

6. DATOS GLOBALES

Recuérdese que en este artículo se revisa el conjunto de los errores que produjeron distintos grupos de estudiantes universitarios con características diferentes. La intención, como ya fue mencionado, es acercarse al tema mediante una descripción general y una propuesta de sistematización, teniendo en cuenta una lengua que tiene condiciones muy divergentes de aquellas en las que se ha formulado la teoría sobre el error.

6.1. Características globales de los cursos ofertados

Con el propósito de completar la imagen del contexto en el cual se realizó el estudio (ya se sabe que la lengua y sus hablantes experimentan condiciones de uso o desuso muy particulares en el día a día, y que la escuela no ha sido un aliado histórico de la población yucateca), a continuación, se proporciona información referente a los cursos que se suelen programar en Yucatán para aprender maya.

Es común encontrar cursos que justifican su organización de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Sin importar que las características de las lenguas europeas y con fines específicos establecidos difieran de aquellas que poseen las lenguas indoeuropeas, como la maya, lo que sobresale es la falta de estudios gramaticales en estas para sostener tal afirmación y, consecuentemente, poder plantear niveles, contenidos y un sistema de evaluación. Así, por lo general, los cursos existentes (1) no rebasan el segundo semestre, (2) tienen una deserción muy alta, (3) privilegian la gramática y la escritura, (4) no desarrollan suficientemente un enfoque comunicativo, (5) no cuentan con material didáctico idóneo, (6) los imparten personas con entusiasmo, pero sin preparación suficiente o en el área, y (7) se basan en una organización por clases gramaticales (una clase o un curso para revisar sustantivos, por ejemplo) aisladas y fuera de contexto. Para el caso que aquí se analiza, inclusive, los temas propuestos para cada grado (cuatrimestre) exceden las horas para trabajarlas en el aula (10 temas en 26 horas), con lo que no se alcanza a cubrir el programa.

6.2. Errores, tipos y descripción

Los errores recabados para la realización de esta investigación ascendieron a poco más de 150. Entre ellos, el más común fue el hablado (68=45.3%), aun cuando el enfoque comunicativo no se privilegió durante las clases; a este le siguió el escrito (60=40%), por lo que al final quedó el auditivo (22=14.7%). Este conjunto de errores se clasificó según su naturaleza lingüística; a saber:

- A. Fonológica: pares mínimos, pronunciación de fonemas, metátesis, generalizaciones, simplificaciones, sustituciones, elisiones, equivalencias para el verbo del español 'tener'.
- B. Léxica: negación, demostrativos.
- C. Morfológica: plurales, pronombres, tematizador, marcas derivativas.
- D. Sintáctica: orden de palabras.
- E. Semántica: clasificadores.

En el caso de los errores fonológicos se tiene que considerar que estos no solo fueron diversos, sino que también los más frecuentes y numerosos. En el siguiente apartado se ejemplifica y define cada uno de estos errores.

6.3. Ejemplos de los errores

Para cada uno de los ejemplos que se presentan se toma en cuenta (i) el contexto (en negritas se marca el elemento en el cual hay que poner la atención), (ii) la forma correcta (es la primera que aparece en cada numeral), (iii) una traducción y (iv) una definición gramatical.

6.3.1 Negación

La negación en maya tiene cuatro formas: la simple, expresada mediante una partícula (*ma'*); la compuesta, que se conforma por dos partes y empleada, básicamente, en oraciones predicativas, la partícula mencionada y un clítico de cierre (*i'*) que se adjunta al último elemento de la frase; la conjuntiva, equivalente al 'ni' del español (*mix*) y la que atañe a este apartado, la de existencia ('no hay', 'no'+tener), cuya forma es *mina'an*. El error (ver ejemplo 2) en este caso consiste en un procedimiento reflexivo interesante que no se le presentó al grupo: negación simple + verbo tener/haber.

(2) *mina'an in w-alak' peek' → ma' yaan in w-alak' peek'*
'no tengo/hay mi (doméstico) perro' → 'no tener/haber mi (doméstico) perro'

6.3.2 Clasificadores

Como prácticamente todas las lenguas mayances, el maya cuenta con un sistema de clasificadores que dependen de la naturaleza del referente (un tanto reducido si se le compara con otras lenguas mayas como el tsotsil, por ejemplo). Estos son de dos tipos: los nominales (marcan a algunos sustantivos), ejemplo 3, y los numerales (acompañan a los números en conteos), ejemplo 4. En los clasificadores nominales fue frecuente la omisión de este, en tanto que en los numerales se emplearon los dos más generales (aquellos que distinguen la animacidad) y, en ocasiones, inclusive, prefiriendo el de inanimados sobre el de animados.

(3) *yaan óox-túul in w-alak' miis → yaan óox-túul in mis*
'hay tres-animado(s) mi(s) doméstico(s) gato(s)' → 'hay tres-animado(s) mi(s) gato(s)'

(4) *jun-túul kaax → jum-p'éel kax*
'uno-animado gallo' → 'uno-inanimado gallo'

6.3.3 Plurales

Los plurales son marcas opcionales que en algunos contextos pueden producir lecturas diferentes a la de número nominal. Sin embargo, cuando se cuenta, el morfema de plural es agramatical, porque se estaría redundando en la idea.

(5) *óox-túul chí'ik* → *óox-túul chí'ik-o'ob*
'tres-animado(s) tejón' → 'tres-animado(s) tejones'

6.3.4 Pronombres

Las marcas pronominales en los verbos que comienzan por vocal se componen de dos elementos: uno que se pega a la marca de aspecto (*-in*, en el ejemplo) y otro que se integra al verbo (en este caso, *w-*). En este rubro, el error estuvo en que esta segunda marca no se usó.

(6) *t-in w-éemel* → *t-in éemel*
PROGRESIVO-yo subir → PROGRESIVO-yo subir
'estoy subiendo'

6.3.5 Tematizador

Cuando se le quiere atribuir cierta relevancia en el discurso a un elemento oracional se emplea una marca de foco o temática (*-e'*). Debido a que es difícil entender el significado de este morfema, se suele omitir.

(7) *Raúl-e' in suku'un* → *Raúl in suku'un*
'Raúl es mi hermano mayor' o 'Raúl, mi hermano mayor, ...[predicación]'

6.3.6 Equivalencias ('tener')

En maya, las construcciones posesivas del tipo 'tener' numeral + alguien o algo se forman sin verbo; algo similar ocurre en las oraciones existenciales, la diferencia entre estas y las del verbo 'tener' es que en las primeras no hay un verbo 'ser', en tanto que sí hay uno para 'tener'.

(8) *ka'atúul in kiik*
'dos-animada(s) mi(s) hermana(s)'

Lo que se dijo en el ejemplo fue 'tengo dos hermanas', pero lo que se entendió fue 'dos mis hermanas', 'dos de mis hermanas', 'dos son mis hermanas'.

6.3.7 Demostrativos

Las unidades que se usan para indicar distancia respecto de los participantes del acto de habla constan de dos partes (se trata de un morfema discontinuo, como una de las negaciones revisadas en 6.3.1): la primera es una marca que introduce o presenta el nominal y, la segunda, es la marca que establece la distancia en tres términos (cercana, relativamente lejana y no perceptible). Durante la observación, fue común la omisión de la segunda parte de los demostrativos.

(9) *le leek-o' in ti'al* → *le leek in ti'al*
DEMOSTRATIVO recipiente para colocar tortillas de maíz (es) mío
'ese recipiente (para colocar tortillas de maíz) es mío'

6.3.8 Pares mínimos fonológicos

La distinción entre sonidos que contrastan en la lengua en un plano fonológico conlleva muchas dificultades. Este es un error bastante frecuente.

(10) *míis* → *miis* (se confunde una vocal larga con tono alto y una larga)
escoba, barrer → gato

6.3.9 Orden sintáctico

El orden en las frases nominales simples definidas es Determinante, Adjetivo, Nominal. El error fue la inversión de este orden.

(11) *ch'ujuk waaj* → *waaj ch'ujuk*
dulce masa → masa dulce
'pan (masa dulce)'

6.3.10 Pronunciación

Como se refirió en 6.3.8, es difícil distinguir entre los sonidos contrastivos de la lengua. Pero el primer problema que se presenta es la pronunciación del inventario completo de estos. Un error llamativo fue el que se produjo con el fonema fricativo, glotal, sordo (h),⁵ ya que, por alguna razón, varios individuos lo articularon como una fricativa, palatal, sonora (como en 'yunta').

(12) *juntúul* [**h**un.túul → **j**un.túul]

6.3.11 Marcas derivativas

Las raíces verbales del maya requieren, con ciertos aspectos que refieren al estado en el que se encuentra un evento (si comienza, está en desarrollo o concluyó), unas marcas que permiten la flexión. Estos elementos son la transitivización (-t), la causación (-s) o un cero morfológico. Durante las sesiones de los cursos que se observaron fue común la confusión de estas unidades (intercambios entre ellas) y la elisión. Hay que referir que este puede llegar a ser uno de los temas más difíciles de comprender de la gramática de la lengua, por lo que se requiere un uso adecuado.

(13) *táan in jaan-t-ik bu'ul* → *táan in jaanik bu'ul*
PROGRESIVO yo comer-TRANSITIVIZADOR-modo frijol
'estoy comiendo frijol'

Jaan es la raíz del verbo *janal* 'comer' y es intransitiva. De esta manera, para flexionarse requiere transitivizarse cuando el aspecto lo obliga.

6.3.12 Metátesis

Este es un cambio que ocurre en la posición de ciertos sonidos en una cadena de habla. En los casos anotados se ve una tendencia a realizar este proceso fonológico cuando hay más de un mismo sonido en la palabra, como se ve en el ejemplo 14 con la [k].

(14) *kukupkij* → *kupukkij*

6.3.13 Generalizaciones

Este error es exclusivo de los sonidos que tienen contrastes glotales. En el ejemplo que se muestra (independientemente de la elisión de la aspiración representada con una "j" en medio de la palabra) ocurren dos generalizaciones: una con la africada dental sorda simple y su correspondiente glotal, y otra con la vocal rearticulada. El interés del error es que ocurre cuando ya se aprendió el contraste y todos los fonemas simples se articulan como glotales.

(15) *tsajbij* → *ts'a'abij*

6.3.14 Simplificaciones

Es una especie de generalización, pero a la inversa: del rasgo difícil al fácil.

(16) *ko'one'ex* → *konex*

6.3.15 Sustituciones

Aunque tiene forma de generalización, no lo es, ya que en este error no involucra un grado de dificultad entre fonemas. Además, sus posibilidades de producción se reducen a la africada palatal sorda (ch), la fricativa palatal sorda (x) y la fricativa dental sorda (s).

(17). *wich* → *wix*

6.3.16 Elisiones

Es la eliminación de un sonido dentro de una palabra.

(18) *bejla'e'* → *belae'* (esta elisión propicia el cambio de intensidad en las sílabas)

6.4 Características del error

Los errores que se presentaron en los apartados anteriores son una muestra heterogénea de lo que se percibió y se detectó como tal. Como podrá observarse, el ámbito de producción se reduce a la palabra, aun cuando estén insertos en una frase (nominal o verbal). Esto remite a la forma en la que se diseñó y se actualiza el curso; esto es, no hay evidencia de errores que pertenezcan a niveles mayores de análisis lingüístico o de una conversación básica, útil y cotidiana.

Llama la atención que los errores que se consignaron se produjeron a lo largo de la sesión en la que se enseñó el tema. Esto, por un lado, se interpreta como el primero de los pasos para dominar una característica o un elemento de la lengua. Por tanto, se asume que es comprensible la producción. Sin embargo y, por el otro lado, también puede entenderse como una falta de atención de los docentes en la detección y el seguimiento de los errores en las clases subsiguientes. Esto representa una gran dificultad para alcanzar la finalidad del aprendizaje y así satisfacer las necesidades de quien aprende.

Lo anterior habla, de igual manera, de la dinámica que se desarrolla en el aula, en donde la práctica no es lo principal y priva la idea de que el docente es el que enseña, es el único agente y, por tanto, el aprendizaje es una actividad, paradójicamente, pasiva. Asimismo, cuando el docente asume este papel debe de hacerlo en su totalidad. Por esta razón, la facultad y autoridad para detectar errores es exclusiva de él. Con esto, quien aprende se autoexcluye de una parte muy importante del aprendizaje de una lengua: la

colaboración. El manejo en el aula de la situación entre iguales es fundamental, como ha sido propuesto en varios textos que explican la interlengua y las emociones.

Dos escenarios prácticos que complementan la idea anterior son la corrección del error y si este fue trabajado o no en las clases. Respecto al primer punto, como se ha insistido, la responsabilidad de la detección recayó en su totalidad en los docentes. De esto derivó que los encargados de la corrección fueron, de igual manera, los docentes.

Ahora bien, en referencia al segundo punto se distinguen tres momentos: el posterior a la producción del error, durante las sesiones en las que se revisa el tema y a lo largo del curso. En el primer contexto, sí hubo una atención del error, mediante su señalización y corrección, además de una pequeña práctica o ejemplos que servían como idea de la estructura correcta. En el segundo y el tercer momento, no hubo mención alguna a los errores del curso, salvo cuando uno de estos volvía a surgir. Aunque se debe de referir que esta situación no fue la que prevaleció en la clase; es decir, no siempre se atendió el error que había surgido con anterioridad. En resumen, se puede afirmar que fue muy poca (en frecuencia, tiempo dedicado y complejidad) la atención que recibió el error como materia de trabajo en el aula.

7. SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Como se recordará, los errores detectados durante el trabajo de observación fueron catalogados según la modalidad de su producción y el nivel de análisis lingüístico en el que pueden ser analizados. En la Tabla 7 se puede observar la conexión que tienen estas dos variables con otras, como son su frecuencia y la percepción que de ellos tienen los docentes. Así, se verá que esta última variable de análisis cambia de estatus entre más profundo (representa un tipo de significado o contenido gramatical) es el nivel; es decir, cuando se trata de niveles básicos, como el fonológico y el léxico, el error se percibe de la misma manera y es "explicable" o "entendible", en los términos de los docentes, debido a que el maya no tiene los mismos sonidos del español y estos son más complicados que los de esta lengua.

Por lo anterior, el profesorado concuerda, en una catalogación de los datos según su "gravedad". Otros errores, como los que se dan en el manejo de los clasificadores, son tolerables, porque incluso algunos hablantes nativos los cometen.

Plano	Modalidad			Frecuencia	Percepción
	Escritura	Oralidad	Audición		
Fonológico	X	X	X	Alta	Entendible
Léxico	X	X	-	Alta	Entendible
Morfológico	X	X	-	Alta	Tolerable
Sintáctico	X	X	-	Alta	Grave
Semántico	-	X	-	-	Tolerable
Discursivo	-	-	-	-	-
Pragmático	-	-	-	-	-

Tabla 7. Interconexión de variables del estudio

Algo que también es observable es que la frecuencia de producción de cada uno de los errores del *corpus* es alta. En este sentido, lo que llama la atención es que no hubo, a lo largo de los dos periodos de observación, una forma acertada de reducir su producción. Por otra parte, aparentemente, la comprensión auditiva es la modalidad de error de la que se tiene mayor control. Sin hacer alusión a un procedimiento estadístico de análisis, parece

ser que la audición solo genera equivocación en la percepción de los sonidos; algo semejante a lo que se ejemplifica en el ejemplo 17. Este aspecto requiere de mayor estudio porque, como ya se ha explicado, ni los cursos ni las clases se conducen bajo un principio de comunicación, entre otras muchas cuestiones. Esta afirmación se refuerza si se considera la contraparte, la oralidad, que representa la modalidad en la que se encuentran todos los tipos de error consignados. Lo interesante es que en la escritura, donde se cuenta con mayor control y cuidado, tanto por el tiempo de reflexión como por la posibilidad de corrección, se dan con frecuencia buena parte de los errores.

7.1 Otras particularidades de los datos

Los errores con los que se tiene mayor certeza de registro son aquellos de los niveles o planos básicos. Hay estructuras más complejas (como las que son propias de la semántica y la pragmática) en las que no se registran errores, porque simplemente no se revisan en la clase ni son parte del temario.

Merece una consideración especial, no obstante que pueda interpretarse como algo contradictorio el trabajo con los errores que se producen en la oralidad. En efecto, a juicio de los docentes, este tipo de error no se corrige en el momento, como sí pasa con el resto, porque se teme que el grupo pierda confianza y espontaneidad, y porque con estos errores "se aprende".

7.2 Interrelaciones

En la Tabla 8 se presentan los errores de acuerdo con el tipo de estudiante que los produjo. Entre las personas que participaron en el estudio solo hubo hablantes de maya en la categoría de estudiantes de Yucatán con ascendencia maya. Entre quienes se consideraron como estudiantes de Yucatán sin ascendencia maya sin contexto hubo individuos que tenían un conocimiento elemental de la lengua.

De inmediato resalta el hecho de que el error no es exclusivo de un solo tipo de estudiante. Es cierto que los motivos variarán, pero el docente no debe de dar nada por sentado. Si bien en esta situación parte del estudiantado no va a aprender la lengua debido a que ya la habla, es menester que se tenga en cuenta que es posible conocer y aprender gramática. Lo que se notó es que los errores de este grupo de estudiantes son parte de la variación existente en la lengua, derivada o no de la clase de interferencias que se suelen citar en los estudios sobre contacto lingüístico.

En la Tabla se coloca una serie de números. Estos corresponden al orden que en esta investigación se les dio a los errores. Con el propósito de que se recuerden, se repiten en este apartado:

1. Negación
2. Clasificadores
3. Plurales
4. Pronombres
5. Tematizador
6. Equivalencias
7. Demostrativos
8. Pares mínimos fonológicos
9. Orden sintáctico
10. Pronunciación

11. Marcas derivativas
12. Metátesis
13. Generalizaciones
14. Simplificaciones
15. Sustituciones
16. Elisiones

Estudiantes de Yucatán				Estudiantes de fuera de Yucatán			
Con ascendencia maya		Sin ascendencia maya		Con ascendencia maya		Sin ascendencia maya	
CC	SC	CC	SC	CC	SC	CC	SC
2, 3, 6	2, 3, 6, 7, 8, 9, 10	-	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 13, 14, 15, 16	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Tabla 8. Tipo de estudiante y error producido (CC=Con contexto, SC=Sin contexto)

Entre los errores analizados, el 2 y el 3 se presentaron con todos(as) los(as) estudiantes. En cambio, el 6 solo apareció con los estudiantes originarios de Yucatán; el 8 solo fue producido por dos de los siete grupos contemplados; el 12 y el 15 únicamente se registraron con estudiantes de fuera de Yucatán; tanto el 11 como el 16 estuvieron presentes en cinco de los siete grupos. Lo cierto, de manera global, es que quienes tuvieron acceso a un contexto maya fueron propensos, con variaciones (la excepción es el grupo de estudiantes de fuera de Yucatán que no tienen ascendencia maya), a cometer menos errores. Como era de esperar, los(as) estudiantes de fuera de Yucatán fueron propensos(as) a hacer errores.

7.3 Sistematización de la información

En la siguiente Figura se interpreta la forma en la que transcurre el error en el aprendizaje de maya. En ella se aprecia que los niveles fonológico y léxico están conectados, por lo que el error en uno repercute en el otro. Los otros niveles, aunque cuentan con reglas particulares que las hacen muy lejanas a las que se tienen en español, no muestran una conexión ni entre ellos ni entre los niveles fonológico y léxico porque hay algo en el curso que lo impide. Una evaluación de las clases señalaría que estas solo examinan los sonidos y las palabras, y no se adentran a otros espacios de la lengua.

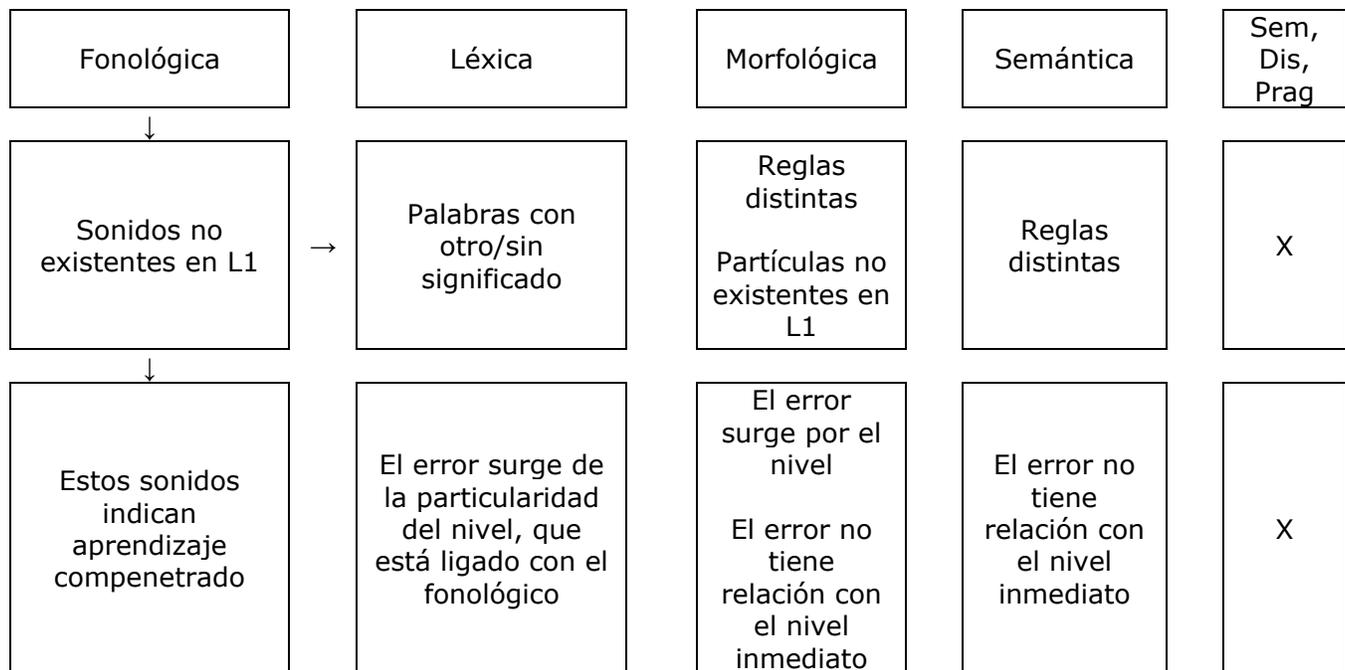


Figura 1. Vía en la que se vinculan los errores detectados (Sem=semántica, Dis=discurso, Prag=pragmática)

8. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

De este tipo de trabajos surgen tres tipos de conclusiones: unas vinculadas con los datos, otras pensadas como el paso siguiente o la aplicación del análisis y unas más que se formulan como pendientes de investigación.

Según la información que se manejó, se pudo observar que los errores (i) se encuentran en los niveles más elementales de la lengua e (ii) inhiben, dificultan o retrasan el aprendizaje de cuestiones más complejas (por esto no se avanza en la elaboración de oraciones con las que se pretenda comunicar una idea), y (iii) varían en complejidad dependiendo del nivel de análisis lingüístico. Estas conclusiones obligan a poner más atención en la fonología. Esto, junto con otras cuestiones, se tiene que atender antes de la división y asignación de niveles para los cursos.

También se vio que hace falta material didáctico especializado y que los docentes acostumbran a impartir aspectos generales de la lengua, en un sentido gramatical, además de que se revisan pocas cuestiones con un enfoque comunicativo y el estudiantado, comúnmente, deja los cursos debido a la falta de interés (motivación por acceder a un siguiente nivel que no se vislumbra) y visión para emplear la lengua, así como la tendencia a contar con cursos "desorganizados" o poco planificados. Sería deseable que no se dependiera de la escritura y que se ponderara más la práctica, así como la oralidad en el aula.

En otro sentido, es visible que surge la idea de para qué sirve estudiar la lengua cuando se ve su complejidad. De igual manera, se plantea que no es conveniente organizar los cursos con base en categorías gramaticales (además de que se debe de procurar entrelazar los niveles de análisis): esto hace que el estudio de la lengua sea independiente de su uso. Con el propósito de que los errores sean verdaderos instrumentos de aprendizaje, es vital que quienes participan se involucren en la detección y asimilación de los errores. Por esto,

se debe propiciar una mayor comunión en el grupo para hacer más activo el aprendizaje y que sean los iguales en papel y condiciones (el estudiantado) quienes corrijan el error y tomen conciencia de la reflexión sobre la aceptabilidad de los errores.

En un futuro el tema podría revisarse desde una perspectiva particular: examinar por separado cada uno de los aspectos que aquí se desarrollaron para alcanzar mayor detalle. Así, se nota que muchos son los temas que quedan pendientes en esta investigación. Independientemente de la planificación que se podría hacer para dar seguimiento a cada uno de los individuos del alumnado, la búsqueda de más ejemplos (al igual que la incorporación de estructuras más complejas), de su manejo estadístico, de su correlación con factores como su utilidad y manejo en el aula, así como la percepción que tanto docentes como estudiantes tienen de ellos, en algún momento se requerirá hablar sobre los fines específicos de la lengua, que son los que hacen que se muestre interés por aprenderla.

Como se sabe, la enseñanza de la lengua para fines específicos se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje que facilitan el dominio de una comunicación especializada. Para el caso del maya, se deberán considerar los contextos más comunes que viven quienes se interesan por aprender la lengua: el laboral o el académico, por ejemplo, además de privilegiar el enfoque comunicativo (las condiciones están presentes: poblaciones en las que el uso de la lengua es cotidiano, hablantes bilingües, cercanía entre las localidades, comunidades mayormente rurales o semiurbanas, así como familiares, amistades y vecinos(as) que dominan la lengua).

Otro elemento nuclear para la mejora de los cursos, que se relaciona con los fines específicos y vale, por tanto, la pena investigar es la serie de necesidades que tiene el estudiantado para estudiar la lengua. Con esto, en un primer momento, se podría garantizar una respuesta adecuada a las expectativas de cada sujeto. Dicho de otra manera, es muy raro que se revisen temas de interés concreto para el alumnado, de acuerdo con su campo de especialidad. Por último, no hay duda alguna de que las ideologías y las actitudes lingüísticas negativas impiden desarrollar fines específicos para lenguas nacionales habladas en México, entre las que se encuentra la maya. Pero si no se conocen, describen y lideran la investigación en el campo, la tendencia será repetir la situación que aquí se remarca. Por esta razón, se optó por presentar un panorama general sobre los errores en el aprendizaje en una de estas lenguas. Este es el principio indispensable para comenzar a plantear proyectos más amplios y específicos, a la vez.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece y reconoce la participación de Alejandra Moo Batún, Gregorio Hau Caamal y José Cipriano Dzib Uitzil en una primera etapa (2015) del proyecto de identificación, recolección y análisis de errores durante el aprendizaje del maya en diferentes medios. Igualmente, gracias a los cuatro docentes y al estudiantado de los grupos en los que se recolectó la información, por comprender la trascendencia y posible aplicación del estudio, así como por autorizar el empleo de los datos que generaron durante sus clases.

NOTAS

1 Los municipios que, según la administración pública del estado, pertenecen a la región oriente de Yucatán son: Cantamayec, Cuncunul, Chacsinkin, Chankom, Chemax, Chichimilá, Chikindzonot, Dzitás, Kaua, Peto, Tekom, Temozón, Tinum, Tixcacalcupul, Uayma,

Valladolid y Yaxcabá. En 2005 había 527 279 hablantes de maya en Yucatán, por lo que los 132 180 de la región oriente corresponden a poco más del 25% del total. Por otro lado, la tasa de monolingüismo de la población hablante de maya mayor de 5 años a nivel estatal en el año 2000 fue de 8.8, la decimotercera más alta del país.

2 Comisión para la Educación de la Unión Europea.

3 Individuos que se reconocen como hablantes de maya.

4 En otro tipo de cursos, no siempre de naturaleza informal (en los términos en los que se describe en este artículo), suelen asistir profesionistas que requieren aprender maya porque les ayuda considerablemente en el desenvolvimiento de su trabajo: profesionales en antropología, arqueología, epigrafía o turismo, por ejemplo.

5 En realidad este fonema se articula un poco más adelante del punto velar (es una aspiración y no una velar).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3) (pp. 1-16).
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. En *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (4) (pp. 161-170).
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. En *Perfiles Educativos*, 39 (156) (pp. 192-207).
- Embriz, A. & Zamora, Ó. (Coords.) (2012). *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Hernández, M. (2020). La enseñanza del tsotsil en las escuelas de enfermería del estado de Chiapas. En *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 4 (3) (pp. 59-70)
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1995). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the "wild" and in the classroom. En *Language and Linguistics Compass*, 1 (5) (pp. 368-395).
- Richards, J. (1974). *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*. Londres, Inglaterra: Longman.
- Shiló, F. (2011). *Análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua en la Universidad Intercultural de Chiapas, México*. Tesis de maestría. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.
- Sobrino, M (2013). Descripción fenética de los tonos del maya yucateco. En *Estudios de Cultura Maya*, 41 (pp. 157-173).
- Torijano, J. Agustín. (2004). *Errores de aprendizaje y aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.
- Vázquez, G. (2009). El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. En *Actas del Congreso de la Lengua Española* (pp. 497-504). Sevilla: Instituto Cervantes.

