Centro de Investigación en Ciencias y Humanidades

Número 01 Segunda época Agosto 2025



GAUDEAMUS

Literatura, Lingüística y Antropología

PRESENTACIÓN

La revista *Gaudeamus* está de vuelta después de 10 largos años de silencio. Su primera publicación vio la luz pública en 2001, en este Centro de Investigación donde nació y vuelve a él en su Segunda Época, renovada y con el brío de quien sabe que dará lo mejor de sí.

El comienzo en el año 2001 fue de la mano del doctor Edgar Samuel Morales Sales y la doctora Guadalupe Isabel Carrillo Torea. Era la primera revista dedicada a la literatura y la lingüística en temas de investigación académica. Después, el círculo se amplió para incluir a creadores jóvenes, con publicaciones de cuentos y poemas.

La reciente ausencia del doctor Edgar Samuel Morales en los espacios universitarios y en nuestras vidas es una pérdida a la que no nos acostumbraremos nunca, no solo por el tiempo en que nos acompañó, sino también por el trabajo que desempeñó en la academia, de alto nivel y de gran originalidad en sus propuestas y proyectos que emprendíamos. *Gaudeamus* viene de su empeño en dejar a la literatura y la lingüística en papel protagónico. El humanismo, que siempre predicó y que defendió toda su vida, está presente en esta revista que vuelve a estar entre nosotros. Esperamos que puedan colaborar en ella.

Gracias, Samuel, por tu vida fértil, que nos contagió a todos en este espacio. Estarás aquí y ahora, acompañándonos.

Las responsables de la revista.

Dra. en C.S. Martha Patricia Zarza Delgado

Rectora

Dr. en C.A.R.N. Francisco Herrera Tapia

Secretario Académico

Dra. en C.C. Arianna Becerril García

Secretaria de Ciencia

Dra. en E.L. Cynthia Ortega Salgado

Secretaria de Identidad y Cultura

GAUDEAMUS

Literatura, Lingüística y Antropología

Directora
Dra. en H. Rosa María Alemán Martínez

Co-directora
L.L.H. Patricia Francisco Rivera

Asistentes editoriales
Abril Palma Luviano y Ximena Mendoza Vargas

Consejo editorial y de redacción
Dra. Guadalupe Isabel Carrillo Torea (UAEMéx), Dra. Iraida Casique Rodríguez (Universidad Simón Bolivar), Mtra. Giannina Olivieri Pacheco (Universidad Católica Andrés Bello), Dra. Rosa María Alemán Martínez (UAEMéx), M.E.T. Elizabeth Martínez Pérez (UAEMéx), Dra. Yolanda Eugenia Ballesteros Sentíes (UAEMéx), Dra. Guadalupe Nancy Nava Gómez (UAEMéx), Mtro. Mauricio García Sandoval (UAEMéx), Dr. Juan Trejo Castro (UAEMéx), Dr. José Concepción Arzate Salvador (UAEMéx), Dra. Almudena (Universidad Complutense de Madrid).

Correctoras de estilo
P.L.L.H. Ana Karina Jiménez Román y Abril Palma Luviano

Diseño gráfico
Mtra. Larissa Dickie Alemán

***Gaudeamus: Literatura, Lingüística y Antropología*,** año 2025, número 1, periodo agosto-diciembre, es una publicación de periodicidad anual editada por la Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Literario 100 Ote., Colonia Centro, Toluca, Estado de México, CP. 50000, Tel. (722) 213 2728, https://cicsyh.uaemex.mx/publicaciones/revista-gaudeamus.html, correo: gaudeamus@uaemex.mx Editor responsable: Rosa María Alemán Martínez, Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2024-120915024000-102 ISSN: En trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Rosa María Alemán Martínez, Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Edificio Ex Planetario, Cerro de Coatepec, Ciudad Universitaria, C.P. 50110. Toluca, Estado de México. Última modificación: 12 de agosto de 2025.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido aquí publicado sin fines de lucro, siempre y cuando no se modifique, se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Hecho en México, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

Contenido

Págs.

Dos formas de concebir la ciudad literaria: la explícita de espacios públicos y la implícita de universos citadinos *06-23*
Guadalupe Carrillo Torea

La Toluca literaria en las revistas modernistas de Gilberto Owen *24-39*
Francisco Javier Beltrán Cabrera

The impact of rural contexts on high school students' attitudes towards ESL: a qualitative study *40-62*
Ariadna Isabel Cruz Ortiz

Una aproximación a la historia del español de México *63-105*
Ana Karen Flores Estrada

Exclusión de personas de la tercera edad en diseños arquitectónicos y urbanos *106-126*
Margarita Isabel Sena Sánchez

El fenómeno de la pluralización morfológica *127-146*
Berenice Zepeda Alonso

Translanguaging, paisaje y ecología lingüísticos: una secuencia didáctica *147-170*
Ayerim Valdés Jiménez

Gaudeamus:Literatura, Lingüística y Antropología, Segunda época, Núm. 1, agosto-diciembre 2025, E-ISSN:en trámite PP 06-23

Dos formas de concebir la ciudad literaria: la explícita de espacios públicos y la implícita de universos citadinos

Guadalupe Carrillo Torea

Resumen

En el presente trabajo se pretende analizar dos cuentos de escritores venezolanos incluidos en la antología *15 transtextuales tinta cero*, publicada en formato digital en diciembre de 2022. Ambos textos abordan el tópico "ciudad" desde perspectivas diferentes. Siguiendo las reflexiones del crítico y teórico argentino Noé Jitrik, el discurso de ciudad puede concebirse desde aproximaciones distintas; de las más conocidas, encontramos textos que hablan "sobre" ella y otros que nos la remiten, aludiéndola directamente. A este tipo se le conoce como discurso "de" ciudad. Son dos posturas que nos dan una perspectiva urbana completamente opuesta: una, marcadamente descriptiva; la otra, adquiere un sentido ontológico —si se me permite el término— en donde la expresión de lo que nos rodea y lo que nos ocurre remitirá, invariablemente, a la ciudad. Aquí expongo la propuesta de análisis.

Palabras clave: ciudad, urbanismo, análisis textual, sordidez, violencia.

Recibido: 3/septiembre/2024
Aceptado: 19/septiembre/2024

La ciudad es el espacio por antonomasia de los habitantes del siglo XXI. Allí transcurre nuestra vida, socializamos y nos aislamos, tenemos identidad o deambulamos en el anonimato. Su importancia, siempre evidente, ha permitido que sea representada en distintas manifestaciones artísticas: en la literatura, el cine, la fotografía, o la arquitectura... Todas ellas dan cuenta del asfalto, de lo público, del bullicio cotidiano, de las moradas privadas o del silencio.

La posibilidad de construir ciudades, de modelarlas o darles acentos personales la veremos plasmada a través de los variados discursos que lo urbano motiva y que se verifica ampliamente en la literatura moderna, de la que nos ocuparemos en estas líneas. En este tenor, abordamos el análisis de los relatos "El hijo de Magdalena", de Luiz Javier Hierro, y "Psico y t(r)ópico", de Javier Miranda-Luque, que forman parte de la antología *15 transtextuales tinta cero*, una obra que recoge quince narraciones de distintos escritores que pretenden, como se anota en la introducción del libro, ser "una iniciativa que busca deslastrar de solemnidad el acto de leer y escribir. Narrativa multiformato que celebra el juego, la diversidad y el placer de la escritura" (2022). La nota aclaratoria es una propuesta lúdica que involucra a la escritura como forma de placer. En el formato del libro digital, los escritores acuden a la fotografía como un elemento más de su creación. Las fotos ilustran muy libremente el contenido de los textos.

Encontramos, además, un párrafo que hace las veces de prólogo en el que se lee:

> Esto no es un prólogo, apenas un simulacro. Igual que toda antología ésta peca de caprichosa, excluyente y random. La diversidad es nuestra única y exclusiva virtud. Conviven aquí, virtualmente quince narradores linkeados por el idioma y el narcisismo de narrar, de exhibir y airear -full inkless- sus minúsculas obsesiones con el ánimo inconfesable de que sean compartidas, si existen, por algún lector (2022, p. 4).

Efectivamente, la característica fundamental de una

antología es la subjetividad de quien la elabora; no priva la calidad de los textos ni la fama de sus autores, sino la mirada del antologista. Por ello, los textos seleccionados distan radicalmente en estilo, forma de escritura y maneras del discurso; sin embargo, coinciden en un punto esencial: son urbanos, nos hablan de la ciudad, en ella o de los elementos citadinos que van conformando la forma de ser de los urbanitas.

Así pues, escritura e imagen se convierten en una propuesta narrativa donde la urbe es representada de forma explícita e implícita. En este sentido, me remito al texto del teórico argentino Noé Jitrik, *Voces de ciudad,* publicado en la revista *SYC* en el año 2000. El autor menciona dos maneras de expresar la ciudad a través de la escritura: un discurso "sobre" la ciudad "que concierne a referenciarla —discursos descriptivos— como a determinar ese 'más allá' que se oculta en la descripción —discursos hermenéuticos— eso que llamamos el discurso tercero" (p. 12). Esta primera concepción, en la que se describen los espacios públicos, es para Jitrik la más común, lo que conocemos como "discurso urbano".

Párrafos más adelante, el crítico nos explica la otra opción, nos dice: "Podríamos intentar pensar en el discurso urbano desde otra parte, desde un 'no lugar' al que llamaríamos ahora discurso *de* la ciudad" (2000, p. 12). El "no lugar" del que habla Jitrik es un concepto que generalizó el sociólogo francés Marc Augé, se refiere a esos espacios citadinos que han perdido su apropiación porque son lugares de paso. El argentino va más allá de la "no apropiación" para entenderlo como las voces de la ciudad que salen de sí misma, insiste el escritor:

> En el discurso "de" ciudad, sería como si el enunciador hubiera desaparecido y la ciudad por sí misma se dijera, como si tuviera boca para hablar y mano para escribir y eso que dijera y escribiera fuera su producto más auténtico (2000, p.13).

Entonces, en el análisis que nos ocupa, nos encontraremos con los dos discursos: sobre ciudad y de ciudad.

Primer relato sobre ciudad: "El hijo de Magdalena"

"El hijo de Magdalena" abre la antología; está escrito de manera lineal por una voz en primera persona que nos cuenta trazos fundamentales de su vida. Es hijo de una prostituta que lo concibió en el burdel donde trabajaba y que decidió tenerlo consigo. El tono en el que se expresa no está exento de una ligereza que forma parte de su cotidianidad. Nos dice el narrador:

> Soy un hijo de puta. No lo digo como juicio de valor, aclaro. Tampoco lo digo con rubor, pena, rabia o resentimiento. Es un hecho; como si dijera que soy hijo de una doctora, o de un ama de casa. Es lo que me tocó, ni más ni menos (2022, p.7).

Más adelante comenta: "No es por nada, pero mi mamá era la puta más bonita, y la más simpática, de

ese burdel" (2022, p. 7).

Una de las actividades más citadinas del mundo es la prostitución. Recordemos, como un pequeño ejemplo, la novela *Santa,* de Federico Gamboa, publicada en 1903, considerada hoy como una de las novelas pioneras de lo urbano en México. La actividad en el prostíbulo en la que participa la protagonista, Santa, va de la mano del trasiego de sus personajes en los espacios públicos de la Ciudad de México. Si bien el tono de la obra va impregnado de un sentido trágico a lo largo de toda la novela, sobresale en ella el vínculo entre prostituirse y vivir en la ciudad, pues el campo del que procedía Santa era el espacio sano y amable del mundo del que tuvo que salir por haberse embarazado.

Inicialmente, en el cuento, el protagonista había vivido una corta infancia entre los muros del burdel, hasta que las mujeres necesitaron la ayuda de quien pudiese hacer los mandados: ir por los alimentos, las medicinas y aquello que necesitara de fácil solución. Nos explica el narrador:

> Tenía seis años y hasta ese momento mi mundo terminaba en la puerta de entrada al edificio. En muy contadas ocasiones, hasta ese momento, la había traspasado, y me intrigaba mucho lo que podía haber afuera. Maruja fue la que me hizo el tour por ese minúsculo territorio en el que desarrollaría mi primera actividad laboral. Me llevó al abasto a la farmacia, a la carnicería, a la pescadería, al zapatero (2022, p. 8).

Hasta ese momento en el relato no se ha mencionado ningún lugar externo en específico; sin embargo, la salida inicial dio pie a la recurrente visita de los espacios públicos:

> Asumí esa repentina libertad como el mayor acontecimiento en mi incipiente vida, y en realidad lo era. Mis horizontes comenzaban a expandirse, y la Calle Real dejó de tener secretos. Me la podía recorrer de punta a punta, y ya me sabía de memoria la ubicación de todos los comercios, y saludaba con confianza de "habituee" a los dependientes. Me quedaba ensimismado frente a las vidrieras que tenían contenido capaz de llamarme la atención. Estaban las jugueterías que exhibían cajas de Mecano, Lego, pistas de carritos, en un conjunto desordenado que despertaba mis ingenuas fantasías (2022, p. 8).

La calle mencionada en la cita anterior es, aún hoy, la Calle Real de Sabana Grande, situada en la ciudad de Caracas en la llamada "República del Este". Se encuentra en una zona privilegiada para el comercio nacional, rodeada de terrazas al aire libre y tiendas a granel; su atractivo le valió la concurrencia de intelectuales y artistas que se congregaron en sus límites. En 1960, se consideró un espacio cosmopolita y en 1975 se convirtió en bulevar peatonal, frecuentado permanentemente por nacionales y extranjeros.

El sinnúmero de tiendas y comercios abría también la posibilidad de la existencia de prostíbulos que, discretamente, habitaban algunas de las doce cuadras que constituyen el área de Sabana Grande. Ese espacio fue, para nuestro protagonista, la encarnación de la

libertad, el lugar de la recreación, de la presencia de lo diverso y lo divertido. Formaba parte de una Caracas amable que acoge al caminante para que disfrute de sus linderos.

En este sentido, Roland Barthes, en su ensayo "Semiología y urbanismo" (1997), nos explica de qué manera los citadinos nos convertimos en "lectores de esa ciudad", pues al habitarla la leemos, la escribimos y la transformamos en discurso. Afirma Barthes:

> La ciudad es una escritura; quien se desplaza por la ciudad, es decir, el usuario de la ciudad (que somos todos los que vivimos en medios urbanos) es una especie de lector que, según sus obligaciones y sus desplazamientos, aísla fragmentos del enunciado para actualizarlos secretamente (1997, p. 264).

Hasta este punto del relato, esa ciudad que leemos y escribimos es esparcimiento y alegría. Esto contrasta con el mundo sórdido y oscuro del prostíbulo al que pertenece la madre del niño, es ahí donde el protagonista encuentra la raíz de su existencia.

Un cambio radical ocurre cuando es enviado a la ciudad de Los Teques, que se encuentra a las afueras de Caracas, para realizar sus estudios de primaria y bachillerato en un internado de curas. Previamente, la madre y la matrona del burdel habían llegado a la conclusión de que el niño no sería aceptado en ninguna institución escolar debido a las características laborales de la progenitora; por ello, ella acude a un cura conocido para que le consiguiera cupo en algún lugar del país. El internado de Los Teques fue considerado idóneo y, una semana después de escuchar la noticia, el niño se trasladó con el sacerdote a su nuevo "hogar".

El microuniverso que allí se desplegaba era aún más sórdido que el del prostíbulo recién abandonado. El confinamiento al que es sometido por once largos años (hasta llegar a la mayoría de edad), lejos de servir como disciplina que lo beneficiara y le otorgase una sólida educación, funciona al revés:

> Fue en esos días, cuando la vigilancia de los curas se relajaba, que adquirí los peores vicios, como remedio para la enorme soledad que me agobia: los juegos de azar, el tabaco, la bebida, el eventual porro. Drogas más duras, por fortuna, no llegaron a circular, o, por lo menos no llegué a verlas. Aprendí a defenderme, y también a atacar. Me metí en más de un lío que me causó severos castigos tanto físicos como psicológicos; pero había aprendido a refugiarme tras una coraza que no dejaba traslucir mis temores y frustraciones, lo que me permitió hacerme una fama de tipo rudo (2022, p. 9).

El encierro trae consigo la vigilancia continua de quienes detentan el poder y esto, a su vez, carga a quien es sometido con una muy pesada sensación de castigo permanente. Michel Foucault, en su libro *Vigilar y Castigar* (1975), explica de qué manera, al someter a los individuos a un régimen de control y castigo, se pretende:

> Domesticarlos, configurarlos y guiar su conducta como una especie de correlato estricto del nacimiento de un tipo de régimen liberal. Estilo carcelario que no se da sólo

> en lo penitenciario, sino en el razonamiento, mecanismo de regulación que se extiende a las escuelas, las fábricas, los cuarteles (1975, p. 320).

Aquí cabría incluir a los internados y a todos estos lugares de reclusión que se asemejan por el encierro, la vigilancia y la equivocada pretensión de que se logrará un cambio positivo en quienes están enclaustrados.

Cuando obtenían la mayoría de edad, los bachilleres internos eran "liberados" de su encierro sistemático. A partir de ese momento ya no vivirían en el internado-escuela y tendrían que buscarse el sustento personalmente. A la emoción inicial por la liberación de ese espacio que se había hecho asfixiante, nuestro protagonista y sus dos amigos más cercanos encaminaron sus pasos hacia la tantas veces añorada capital. Sabana Grande será el destino más atractivo; pero antes, los jóvenes irán a conocer el metro recién inaugurado. Este dato nos ubica en enero de 1983, cuando finaliza la construcción de esta magna obra, el primer metro del país, que había iniciado su construcción en 1975.

El año 83 estuvo lleno de contrastes: finalizó la edificación del metro y un mes después vendría la primera devaluación del bolívar, que se había mantenido por décadas en 4.30 frente al dólar. En el llamado Viernes Negro, el 18 de febrero, el cambio se dio a 6.60 bolívares el dólar. Desde entonces, la llamada "Venezuela Saudita" empezó su caída vertiginosa en la economía y, en consecuencia, en los demás ámbitos de la sociedad, para llegar, 16 años después, al advenimiento de un chavismo todavía presente en el país.

De nuevo, el recorrido citadino estaba lleno de deslumbramientos y maravillas: la modernidad se había asentado en Caracas y, especialmente, en su bulevar de Sabana Grande. La ciudad otra vez se presenta impetuosa y acogedora:

> Entramos al subterráneo en la estación de La Hoyada. A pesar de lo corto del trayecto, me causó una gran impresión. Nunca había visto tal derroche de modernidad. Todo era nuevo y reluciente y limpio. En un santiamén, desembarcamos en Plaza Venezuela. Ya comenzaba a anochecer, y mis amigos tenían ganas de divertirse, así que hicimos un recorrido por todos los bares y tascas que se nos cruzaron por el camino (2022, p. 12).

Sin embargo, esa misma urbe puede ser escenario de otras experiencias. Cuando los amigos quisieron acercarse al famoso burdel de Sabana Grande, él prefirió permanecer en la calle, pues sentía repulsión por estos locales que se vinculan tan directamente con su infancia. Cuando su amigo Tribilín salió del prostíbulo, nuestro protagonista, en un arranque de violencia, le cercenó la garganta al saber que había estado en el burdel con su madre, ya convertida en puta veterana. Pocos días después, es llevado a la cárcel para cumplir una condena de 20 años.

De nuevo, el encierro será el estigma que identifique a este protagonista. Esa condición de anonimato, que arranca desde la ausencia del nombre y pasa por los tres encierros definitorios de su vida (el prostíbulo, el internado y la cárcel); configura la personalidad de quien se convierte en víctima de un sistema demoledor, cuya respuesta es el castigo en las más variadas expresiones.

En el cuento podemos distinguir una estructura interna que va de la mano de los espacios a los que tendrá acceso el protagonista, estos son: el prostíbulo, desde su nacimiento hasta los seis años; la calle, en un lapso intermitente donde entraba y salía del prostíbulo; el internado, donde fue enviado por deseos de la madre y que se prolongó por once años; y la cárcel.

La ciudad en "El hijo de Magdalena" es sinónimo de libertad. Los espacios públicos a los que tiene acceso nuestro personaje confirman el placer que deriva del contacto con la calle, los comercios y la gente que va y viene. En contraste con todo esto, la biografía narrada da cuenta de prisiones permanentes: el prostíbulo, el internado y la cárcel; estas moldean la personalidad de quien las sufrió a lo largo de su vida, sin poder salir ileso de su experiencia. El relato es un ejemplo del discurso sobre ciudad; si bien la descripción de lo externo no es abundante, nos da una clara idea de la zona este de Caracas en los años 80, donde se entrecruzan la modernidad, la bonanza económica que comienza su declive y los contrastes que en ella podemos encontrar indefectiblemente. Es la urbe de las transformaciones, la que acoge y, quizás, expulsa de sí misma por su constante movimiento, la que escribimos cada día al caminarla, al rozarla con nuestra presencia.

"Psico y t(r)ópico"

El relato sobre ciudad más común, y no por ello menos interesante, puede contrastarse con el discurso de ciudad, donde la escucharemos sin intermediarios, como si esta tuviera voz propia y pudiera enunciarse a sí misma.

La ciudad no es solamente el espacio externo —la geografía de calles, aceras y avenidas—, sino que también puede considerarse citadinos a los lugares internos, como lo vimos en "El hijo de Magdalena". Tanto el prostíbulo como el internado y la cárcel se convierten en espacios cerrados que reproducen algunos ambientes urbanos donde se ejerce el control, la vigilancia y el castigo. Se trata de las instituciones que pretenden establecer conductas mediante las cuales deben regirse las masas, pero no siempre se logra.

La ciudad es una forma de ser, de concebir un comportamiento y una manera de responder a los estímulos externos a los que nos exponemos. Es una suerte de gestualidad que nos define no solo en lo

que hacemos, sino también en lo que decimos, en nuestros gustos y fobias. En este tenor, abordamos el relato "Psico y t(r)*ópico*", de Javier Miranda-Luque, escritor venezolano radicado en Alemania desde hace algunos años. El autor ha tenido presencia en las letras venezolanas hace ya varias décadas; le apuesta a lo novedoso del mundo digital, a lo urbano en sus muy variadas formas, a la transgresión y la irreverencia. Estas últimas son cualidades recurrentes que veremos al analizar el texto.

Contenido y estructura

Se trata de un relato no convencional donde no se cuentan acciones, sino que escuchamos una voz narrativa que podría localizarse, según la terminología de Genette, como focalización externa: la cámara ve lo que hay a su alrededor y así lo reproduce. En el texto que nos ocupa, la voz narrativa que reflexiona sobre episodios de series de *streaming*, evalúa, desde la desaprobación, utilizando una terminología técnica, propia de un guionista cinematográfico:

> Arrancando el primer episodio, sin que aún sobreimponga el título, le disparan par de balazos en el rostro a la protagonista en médium close up. El sangrero salpica el lente de la cámara. Todo esto va con un silencio que te molesta en los oídos porque te deja escuchar todo el sonido ambiente de tu casa y el ruido que hacen tus vecinos. Y entonces subes el volumen al televisor pensando que se jodió la vaina, pero no es así. Y una vez que tienes el volumen a toda mecha y sueltas bajito, entre tus dientes careados, un coñoelamadre pentasílabo, suena la estridencia de un claxon que marca el inicio de la banda sonora de la serie (2022, p. 76).

Ese primer episodio, descrito desde la mirada del guionista, donde se habla del lente de la cámara, del sonido del ambiente y del ruido de los vecinos, da cuenta de una escena de violencia marcada por la degradación y, al mismo tiempo, por la burla que viene dada no solo al describir lo que ocurre, sino también por el vocabulario empleado, del más puro idiolecto venezolano:

> Las buenas ficciones son así: la protagonista es un puto personaje de loca-de-mierda que hay que aniquilar en los primeros minutos y catapultarte, entonces un flash-back. Y tú sabes, como espectador, que esa caraja es un mierda en pasta que se la cargan y que, a continuación, te van a mostrar por qué la hicieron pagar por cada una de sus cagadas. Y sabes, segurísimo, que la tipa salpicó mierda a un gentío, incluidos personajes consanguíneos y amigos. Enarbolas tu cerveza y brindas, en el aire, a la salud de los guionistas (2022, p. 76).

Las expresiones coloquiales empleadas ¾"loca-de-mierda" y "esa caraja es una mierda"¾ remiten al venezolano común, de bajo nivel socioeconómico, que se divierte con cualquier producto cinematográfico que tenga un mínimo de acción y violencia. Utiliza, pues, expresiones degradantes sobre la protagonista y descalifica a los actores, que serían una nulidad sin la presencia de esos guionistas que realizan

permanentemente la magia del psicotrópico, es decir, del adormecimiento, del delirio y, en definitiva, de la adicción:

> Porque sin guionistas que se batuqueen y expriman el cerebro para entretener al rebaño no hay un coño que filmar ni qué narrar ni que pronunciar. No hay trama ni parlamentos. Y los actores tendrían que verse las caras los unos a los otros y vomitar su aburrimiento. No habría Netflix ni hachebeó ni amazonpráim ni un carajo. Nada de nada. La tribu analógica de mierda tragándose el humo frente a la hoguera. Una horda donde toditicos se juran caciques y el bolsillo no les da ni para rascarse con anís destilado junto al Guaire (2022, p. 75).

"Entretener al rebaño" es la expresión más adecuada para definir lo que se plantea en el texto que nos concierne y que se vincula con el título que precede al discurso: la ciudad se materializa en sus espacios públicos, así como en conceptos y hechos culturales que vamos asumiendo a lo largo de nuestra existencia.

Los *mass media* surgieron a principios del siglo XX y de todos es conocida la influencia que han ejercido sobre la población medianamente urbana. De suyo a la televisión siempre se le ha achacado el gravísimo mal del adormecimiento de quienes consumen permanentemente sus productos: telenovelas, programas de entretenimiento, noticias y, más escasamente, contenidos de orden cultural.

En las últimas décadas, las llamadas plataformas de *streaming* llevan la delantera en lo que respecta al entretenimiento, por su actualización permanente y por su capacidad de ser, efectivamente, psicotrópicas, una adicción necesaria para generar el consumo. Así lo vemos en uno de los párrafos donde uno de los guionistas señala:

> Para ser audaces y a-dic-ti-vos, ese deseado atributo cuatriboleado (sic), precisamos licencias poéticas que nos permitan burlar las restricciones de contenidos. Mientras más políticamente correctos estemos obligados a ser, más eunucos nos encontraremos para poder ficcionar series y películas que al usuario les resulte im-po-si-ble (¡ajá!, otro cuatrisílabo, sí!) dejar de ver (2022, p. 75).

La adicción va de la mano con la presentación de escenarios sórdidos, cargados de agresividad, que serán hiperbolizados en su abyección para lograr la permanencia del espectador en la serie que se les ofrece. El guionista insiste en entregar:

> Ficciones orgánicas como la saliva, la sangre, el semen, las lágrimas que inunden el recinto donde se encuentre el usuario y lo ahogue en ese caldo organoléptico de sabores, olores y emociones. La gente tiene que sentir que si se desconecta de esa vaina pela bola y se muere y no se entera de nada y es un apestado ignorante y deslinkeado y descastado. Estás offline, pues, y entonces no existes, no eres ni un cero. Ni el infinito ni la nada. Ni la náusea aquella hediondísima de Sartre (2022, pp. 77-78).

Estos escenarios de grotesca secreción desembocan en el último planteamiento del guionista mayor, el nombrado "Fuenteovejuna de guionistas", que expone brevemente el gran proyecto concebido recientemente,

en el que no hay protagonistas y los personajes son antihéroes caracterizados por sus elementos negativos:

> Hemos desarrollado un proyecto de megaserie que hemos denominado PSICO Y TRÓPICO. Consiste en multiplicidad de tramas que se van superponiendo unas a otras a un ritmo trepidante... Cada personaje es un antihéroe con quien podemos identificarnos en sus malos hábitos y mezquindades... El consumo de alimentos y bebidas alcohólicas, así como la ostentación de sexo explícito y el goce se dosifican de acuerdo a la geolocalización satelital y la idiosincrasia, ortodoxia y fanatismo ético o religioso imperante en tales predios circunvecinos (2022, p. 77).

El proyecto psicotrópico representa una de las facetas citadinas de la cultura tecnológica que hoy más se consume y está de forma omnipresente en casi todo lo que nos rodea. Por ello, somos delineados a gusto de quien genera la adicción, de quien logra, así, manipularnos.

Si bien el discurso de ciudad nos ubica en otra dimensión no solo espacial, sino también conceptual, respecto a la encarnación de lo urbano, no por ello desaparece la precisión geográfica que nos sitúa en una ciudad concreta: la atravesada por el río Guaire, testigo mudo de la historia de la capital venezolana y de sus habitantes. Se trata de un hilo de agua que corre sin vida por amplios surcos. Páginas atrás nos han dicho, refiriéndose a la "tribu" analógica que se traga el humo frente a la hoguera, que se trata de "una horda donde todíticos se juran caciques y el bolsillo no les da ni para rascarse con anís destilado junto al Guaire" (2022, p. 75). Esta precisión material nos ubica en un lugar y en un estatus generalizado de los que se acercan al río, los "caraqueños de a pie".

Con este texto estamos frente a una opción de lo citadino completamente alternativa, donde las huellas de ciudad brotan constantemente a lo largo del texto. "Urbanizarte", que deriva de urbanidad, no siempre implica los buenos modales ante una sociedad que evalúa nuestro comportamiento; hoy, lo urbanizado también se manifiesta en el lenguaje descalificador, en los vicios y las adicciones que la tecnología, la ciudad y sus escenarios nos ofrecen generosamente. Este es, pues, el discurso de ciudad.

Referencias

15 transtextuales tinta cero: Antología digital. (2022). Disponible en: https://transtextos.springrolls.site/

Barthes, R. (1997). La aventura semiológica. (2ª reimp.) Barcelona: Paidós Comunicación.

Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Jitrik, N. (2000). "Voces de ciudad". SYC, pp. 12-15.

Gaudeamus:Literatura, Lingüística y Antropología, Segunda época, Núm. 1, agosto-diciembre 2025, E-ISSN:en trámite PP 24-39

La Toluca literaria en las revistas modernistas de Gilberto Owen

Francisco Javier Beltrán Cabrera

> O volveré a leer teología en los pájaros
> a la luz del Nevado de Toluca.
> El frío irá delante, como un hermano más esbelto y grave
> y un deshielo de dudas bajará por mi frente,
> y no lo sé, pero es posible que me mire a mí mismo
> al recorrer en sueños algún nombre:
> "La Calle del Muerto que Canta".
>
> —*Día diecisiete*, "Nombres". Gilberto Owen.

Resumen

El artículo aborda las revistas toluqueñas en las que Gilberto Owen participó como jefe de redacción de *Manchas de Tinta* (1920), y director de *Raza Nueva* (1922) y *Esfuerzo* (1922); después, las ubicó y caracterizó bajo el canon de la corriente literaria del modernismo y su extensión como movimiento literario hacia la provincia mexicana (en particular, la capital del Estado de México). También destaca las características generales de estas publicaciones y cómo corresponden al ideal de ciudad, cuya actividad principal es el comercio; lo anterior en contraste con el deseo expreso de los jóvenes, que impulsaron estas publicaciones periódicas, de incorporarlas a la cultura de la época y hacer de ella un modelo paralelo de desarrollo bajo los preceptos estéticos de valores como la bondad, la belleza, la verdad y la paz. Además, registro los nombres de los toluqueños que impulsaron estas publicaciones con el fin de reconocerlos por ser parte de la misma ciudad a la que se entregaron; asimismo, agrego ejemplos de escritura y descripciones de lugares, anécdotas que recogen la atmósfera de su tiempo y lugar, así como algunas imágenes de las revistas para dar cuenta al lector de la tipografía y formas artísticas empleadas para su impresión.

Palabras clave: Gilberto Owen, revistas toluqueñas, *Manchas de Tinta*, *Raza Nueva*, *Esfuerzo*.

Recibido: 9/septiembre/2024
Aceptado: 26/septiembre/2024

I

Según Effie Boldridge (1970), Gilberto Owen (1904-1952) sale de su tierra natal, El Rosario, Sinaloa, y se instala en Toluca en 1914; sin embargo, está documentada su estancia en la ciudad entre 1919 y 1923. En agosto de ese último año, renunció a su cargo de subdirector de la Biblioteca Pública, después de quince días de ausencia injustificable a su trabajo, ya que Owen salió de la capital del Estado de México para acompañar a Álvaro Obregón en calidad de redactor de los resúmenes de las noticias del día para el presidente de la República. En Toluca comenzó su educación formal y escribió "Primeros versos", entre otros poemas que han aparecido; se inició también en el periodismo y colaboró como secretario de redacción en *Manchas de Tinta* (1920) y dirigió *Raza Nueva* y *Esfuerzo* (1922).

Manchas de Tinta empezó a circular el 30 de mayo de 1920, con Martínez Barragán como director-gerente, J. Ángel Valle como director-administrador y Gilberto Owen como secretario de redacción. Los dos números que se encontraron presentan en sus portadas sendos dibujos al carbón, muy artísticos, de Martínez Barragán y Jesús Chávez, que lo presentan mejor frente a las otras publicaciones locales. Esta revista y *Raza Nueva* (dirigida por Owen) son muy parecidas en cuanto a formato y contenido. Entre sus páginas, cuenta con "Efectos de noche", de Paul Verlaine, traducido por Machado ("español", anota sin precisar), así como

escritos en prosa y poemas de Amado Nervo en el aniversario de su muerte, en una sección cuyo título es significativo: “Al Divino Nervo”. Lo demás son notas con temas generales, de cine, deportes y sobre la vida estudiantil y social en Toluca.

Raza Nueva, en cambio, en los números 1 y 3 (se encuentran perdidos los números 2 y 4) presenta un formato tamaño carta con colaboraciones de Daniel Cosío Villegas, Isidro Fabela, François Coppée y Anatole France; también anuncia colaboraciones en su próximo número con Antonio Caso, Isidro Fabela, Abel C. Salazar, Enrique A. Enríquez, José D. Frías, Andrés Molina Enríquez, Enrique Garrido, Enrique Carniado, Heriberto Enríquez, Aurelio de Vivanco y Villegas, Leopoldo Zincúnegui Tercero y Horacio Zúñiga. En el tercer número publica un relato de Leopoldo Lugones: “El espíritu de justicia”, un soneto de Xavier Villaurrutia con el título de “Ni la leve zozobra”[1] y, desde luego, textos de Gilberto Owen con distintos seudónimos. Por último, la revista *Esfuerzo* apareció por primera vez el 17 de septiembre de 1922 y se imprimió un número más.

El esquema general de estas revistas combina la parte comercial con la cultural y la social. La parte cultural recae fuertemente en la creación literaria aun como nota social, es decir, se cuida que el texto sea más informativo que creativo.

1 Posteriormente publicado en Villaurrutia, X. (1974). Obras. México: Fondo de Cultura Económica, p. 20.

El retrato que de la ciudad de Toluca va apareciendo a través de sus páginas le da un valor agregado a estas publicaciones: nombres de personas, negocios, direcciones, costos de las revistas, nombres de los directores y colaboradores de las mismas, lugares, acontecimientos, noticias, dibujos, vestuarios, fotografías, nombres de instituciones, de articulistas y de familias; eventos de tipo social, poesías, relatos, cuentos, reseñas cinematográficas, ambientes, reconstrucción de personajes locales, etc. Todo quedó plasmado en estos pocos ejemplares del periodismo cultural difundido en los años de 1920 y 1922. Es decir, los sucesos reales, reflejados en la vida cotidiana, están aquí para ser revividos, estudiados o recreados por medio del lenguaje y las palabras de la época, con ellas se puede viajar e ir de la nostalgia al reconocimiento de esos años. Es útil para quienes pueden revivir esos momentos o bien para quienes no vivimos ese periodo; en ambos casos, es posible percibir la vida de la capital del Estado de México a través de la mirada y preocupaciones de un grupo de jóvenes escritores de comienzos de la segunda década del siglo pasado, hace más de cien años.

II

El modernismo ha sido estudiado primordialmente por el expansionismo, con el que se extendió en todos

los países de habla española; por su importancia renovadora de las letras en el ámbito mundial; y por particularizar su presencia en las capitales principales de América y España. Cada lugar reconoce a los autores más destacados en este movimiento. En las letras nacionales se da amplio tributo a autores como Salvador Díaz Mirón, Manuel José Othón, José Juan Tablada, Ramón López Velarde, Manuel Gutiérrez Nájera, Amado Nervo, Enrique González Martínez, entre otros. Es importante agregar que no sólo se extendió hacia las capitales más importantes del mundo, sino que tampoco se restringió al ámbito de la poesía, ni siquiera al de la literatura.

El movimiento no se limitó a Rubén Darío, su máximo exponente; también comprendió otros aspectos que impactaron la vida cultural de diversas naciones, incluso de algunas regiones. El ideal de la búsqueda de la belleza en la poesía fue acompañado de acciones y obras fundadas en un pensamiento orientado a un mayor impacto social, a una mejor vida política y económica. El modernismo provocó que se rebasara el ámbito de lo cultural; dicho de otro modo: desde la cultura, se impulsaron otros ideales que afectaron la vida social y motivaron a una generación de jóvenes deseosos de participar activamente e influir en sus lugares de desarrollo. A decir de Mercedes Serna Arnaiz y Bernat Castany Prado:

> La mayoría de los modernistas participaron de forma activa en la vida pública mediante la actividad periodística que consideraban un medio privilegiado para servir a la sociedad [...] fundaron diarios y revistas que marcaron el panorama cultural y social de la época (2008, p. 11).

Lo anterior me parece fundamental para explicar que el afán cosmopolita que perfiló al movimiento también se acomodó en nuestras entonces pequeñas ciudades capitales. Fue punto de partida para intervenir en la vida literaria o en la social. Como lo fue, en general, el modernismo en los países de habla y tradición española, que se amoldó a las aspiraciones y tradiciones de cada lugar; así Toluca tuvo su movimiento a su manera, forjado por quienes asimilaron y reprodujeron el pensamiento y la acción de los modelos a seguir. Fue el paraje de encuentro y continuidad entre los poetas de mayor edad y quienes se iniciaban en la literatura, esto apuntaló a la década de los años veinte como uno de los periodos más interesantes de la cultura local. Los poetas que participaron siguen considerándose los más destacados de esta literatura. La idea de que el modernismo impactó hacia el interior del país es poco conocida pues faltan estudios al respecto, pero con la suposición de este impacto hacia las regiones del país, se muestra a un Gilberto Owen participando del movimiento mientras estuvo en la ciudad de Toluca.

El activismo literario y cultural ejercido por el autor a partir de 1920 se percibe por la diversidad de actividades

escolares, de trabajo y culturales. Al puntualizar los estudios realizados en su educación de nivel secundaria, es comprensible su concepción sobre la literatura asimilada en las aulas de su claustro escolar. Este concepto clasicista que define la naturaleza de la obra literaria como dulce y útil se extiende en la edición de las revistas en que colabora, para las cuales dicho concepto horaciano es sustancia en su actuar; también justifica su proselitismo de influencia vasconcelista, concebido bajo el principio de que la educación es el mejor proceder en la reconstrucción del país; desde luego que la literatura y su ejercicio es parte de esa formación. Sus colaboraciones en el periodismo, así como la elaboración de las revistas que dirigió, revelan a un Owen proselitista, cronista de su localidad, consciente de un quehacer que lo rebasa: una razón de ser en un medio tan inconstante e inestable cultural, social y políticamente como fue el país y Toluca.[2]

Es importante anotar que los nombres de escritores que incluyó en sus varias colaboraciones en periódicos y revistas están ligados a los preceptos modernistas: Enrique Banchs, Luis Rosado Vega, Fernán Silva Valdés, Amado Nervo, Rubén Darío, los hermanos Antonio y Manuel Machado; y amigos suyos de aventuras intelectuales: Heriberto Enríquez, Agustín González, Carlos A. Vélez, José D. Frías, Horacio Zúñiga, Enrique Carniado, Daniel Cosío Villegas, Rafael Sánchez Fraustro y Demetrio Hinostroza. Habían pasado ya los poetas locales de la segunda mitad del siglo XIX, románticos y positivistas en espíritu y modernistas en su expresión: El Vate Garza y Felipe N. Villarello, principalmente. Es decir, quien leía literatura conocía a los modernistas que forjaron una sensibilidad que se extendió más allá de lo estudiado.

Se ha buscado explicar que la corriente literaria modernista es una reacción ante la imposición de la idea del conocimiento científico como fundamento del progreso social de fines del siglo XIX y principios del XX, a esta concepción se supeditan las disciplinas sociales y humanísticas como ciencias complementarias. La reacción modernista contraria se basa en la imaginación y en la búsqueda de ideales como la belleza, la justicia, la verdad y la paz; las revistas de Owen lo declaran en esos términos, planteamiento que en nada contraviene a la idea de desarrollo social, pero entendido desde un ángulo distinto. Ese tono rebelde del modernismo busca expresarse a través del arte, en especial el de la poesía y la prosa, llegando al extremo de cultivar saberes o experiencias contrarias a las del entendimiento científico:

> Y, en estas líneas, al saludar por vez primera, a la sociedad de Toluca, vayan especialmente nuestra admiración y nuestros saludos también a esas bellezas de la localidad, a esas damitas

2 República. Es notable que Obregón preparaba el ambiente político que le fuera favorable. Concretamente, después de los frecuentes cambios de gobernador del Estado de México (Agustín Millán Vivero, Darío López, Abundio Gómez quien cede el cargo a Manuel Campos Mena) para que Abundio, obregonista, se mantuviera en el cargo el tiempo establecido por la ley a partir de 1921.

hermosas, que hacen de esta joven ciudad, jardín de encantamiento y delicioso edén.

Yo, lector anónimo que has tenido la paciencia o la curiosidad de llegar hasta aquí, me concretaré a pintarte con mayor o menor exactitud, a recordarte cosas y casos de nuestra vida provinciana, para que tú, no yo, los juzgues y sobre ellos falles; hay algunos casos y muchas personas dignos de un estudio más profundo, más íntimo, de autopsia física y moral, que divirtiéndonos nos conduzca a la verdad.

III

En este marco descrito de manera general, los siguientes ejemplos dan muestra del retrato modernista de la Toluca de principios de los años veinte, tomados de las revistas owenianas:

> En Toluca, todo sobra, los poemas malos, los falsos dandis, vulgo "fifís", las casas destruidas, los proyectos de embellecimientos de la Ciudad, los hoyancos en nuestras avenidas, las pulquerías cantantes que simulan exposiciones pictóricas de Hotentocia, [si lo leyera un hotentote, ¡qué bofetada me regresaría!] todo sobra, todo, menos lo útil; los periódicos por su desgracia se encuentran en este último grupo; esta es la razón por la que todo hacen, menos sobrar; los de índole literaria, cultural, sólo existen en la tumba de nuestro recuerdo; murió "Juventud"[3], aquel lírico jardín en que anidaron las policromas y canoras aves de los ideales y entusiasmos juveniles; muertas también la cultural publicación "El Amigo del Hogar"[4], a pesar de contar con las energías del siempre joven maestro don Heriberto Enríquez, hace dejado sentir la necesidad de una Revista que satisfaga las exigencias de toda la sociedad.

"El muerto que se casó"

> "Cuando a Calimaya vayas, anda a tu negocio y vente, porque si malo es el pueblo peor es la gente". Y yo que como el otro creo que dos más dos son cuatro, aunque de ello no estoy seguro, presté oídos aquella vez a lo que reza el cantar. Y a Calimaya fui; la vi, y volvime una hora después, trayéndome muy adentro, en el romántico y esperanzado corazón, algo de esa impresión de desamparo y de frío, de paz, y de ventura, del que acaba de visitar un cementerio, lo que quiere decir que desmentía el último verso del cantar, ya que, aunque solo por literatura, lo confieso, Nervo y yo amamos 'la calva deslumbrante de los difuntos viejos'".
>
> Un pueblo-panteón, adorable y soso, al que se llega en un carricoche paupérrimo y funambulesco del año mil, por una calzada de no recuerdo si pensativos y fúnebres cipreses, o sauces desconsolados y llorones; un pueblo panteón, dormido y abandonado con pueril confianza al desvelo avizor de su "nana", la torre del reloj, que abre en lo alto su absorto ojo redondo,

3 La revista inició el 15 de abril de 1917 y se mantuvo durante dieciocho meses. En ella colaboraron Horacio Zúñiga, Enrique Carniado, José L. Gutiérrez, Luis G. Ortiz, entonces institutenses y otros ex institutenses como Felipe Villarello, Agustín González, Lázaro M. Muñoz y Heriberto Enríquez, nombres cercanos a Owen (Muñoz y Enríquez, 1943).

4 Apareció por primera vez el 22 de diciembre de 1918, de contenido literario y variedades: Lázaro M. Muñoz y Heriberto Enríquez fueron su director general y director artístico, respectivamente. Es de las revistas más longevas en su tipo, pues se publicó a lo largo de dos años.

contando isócronamente, con inútil empeño anacrónico, el tiempo que transcurre y que allí, como en todos los camposantos, no significa nada ni interesa a nadie, según una filosofía que en la propia Calimaya pensó —o, quizá, sintió tan sólo— el señor abogado don Enrique Carniado, cuya mano no beso, estrecho. Según mi hora de observaciones, hemos quedado en que Calimaya es un pueblo-panteón.

Gilberto Owen

"Sobre el blanco lienzo"

Miguelito, a quien no me atrevo a creer muy trascendental, a pesar de sus grandes y pomposos títulos: popular, administrador de los teatros Principal y Edén; Miguelito, insignificantemente simpático, graciosamente chiquitín, celebró su beneficio el día 5. Esto, a pesar de que todos ustedes crean lo contrario, es un hecho interesantísimo, desde luego nos demuestra con una claridad deslumbrante la omnipotencia magnífica y serena de S. M. don Jenaro, dictador perenne de Toluca-cinelandia. Un día, don Jenaro se encontraba de buen humor, Miguelito estaba chispeante de gracia y aconsonantaba perfectamente con el medio de alegría que don Jenaro encontraba a su derredor... Don Jenaro estaba alegre —lo repito— estaba seguro de que su popularidad había alcanzado el máximo, se acordaba de ciertos versos que con mucha gracia y con mucha verdad le acomodó don Celes:

Era un negocio sonriente
era un lago de metal
y un simpático Gerente
tan activo y diligente
que siempre lleno de gente
se encontraba el Principal.

y, como Miguelito se sabía muy bien los versos y los recitaba con unos ademanes muy monos, don Jenaro se conmovió y en un arranque de bondad —tan frecuente— en él le dijo:

-Miguelito, ¿cuándo quieres celebrar tu función de beneficio?, te convido altruistamente un poco de popularidad...

Miguelito no echó en saco roto tales palabras, se movió activamente, circularon programas, reclamos, invitaciones, carteles, mantas y hasta música de pueblo... y se celebró su beneficio. ¿Las películas...? ¿qué importa? Donde está Miguelito, a pesar de su corta estatura, ya no cabe nada.

Gilberto Owen

IV

En otros espacios, como ahora en este, he venido sosteniendo la preferencia de Gilberto Owen por la ciudad de Toluca sobre otros lugares en los que vivió, incluso sobre su natal Sinaloa. En esta publicación, la capital del Estado de México es su principal interlocutor. Destaco que las revistas enunciadas dividen su contenido en dos aspectos claves de la vida toluqueña:

lo comercial y lo cultural (hemos visto más comercial que cultural).

El retrato de Toluca subyace (en estas publicaciones) en presentarla como una ciudad dinámica por su comercio, reconocible por su propaganda que anuncia tal actividad y en la cual se escriben direcciones (como Portal Constitución), además de lugares o apelativos de personas conocidas en el medio (Ferrat, Gasca, Ortigoza, Heriberto Enríquez, etc.); una ciudad de ciento tres años que aún es identificable por estos detalles publicados en la revista.

También es una urbe en la que todo "sobra" y en ello sigue siendo contemporánea:

> En Toluca, todo sobra, los poemas malos, los falsos dandis, vulgo "fifís", las casas destruidas, los proyectos de embellecimientos de la ciudad, los hoyancos en nuestras avenidas, las pulquerías cantantes que simulan exposiciones pictóricas de Hotentocia, [si lo leyera un hotentote, ¡qué bofetada me regresaría!] todo sobra, todo, menos lo útil (*Manchas de tinta,* 1920, p. 10).

Solo el periodismo no sobra o es útil ante el escaso valor cultural de las actividades reducidas al cine, los toros y las páginas deportivas sin contenido temático.

Toluca es una ciudad culturalmente modernista porque así lo decidieron la época y la estética de aquellos años. Estas páginas muestran la expansión de esta corriente, observamos que el impacto cosmopolita que buscó el movimiento alcanzó a la provincia mexicana. El modernismo se expresó en las limitaciones culturales de la capital y el intento por superarlas en la preocupación de los redactores de las revistas. En este panorama, la presencia de Amado Nervo en las páginas de estas publicaciones no es accidental ni gratuita, sobresale el decadentismo del autor, practicado en la poesía de su última etapa *El estanque de los lotos* (1919):

> Pero un día, el simún pasional, rudo y bronco
> Sacudió más las ramas, agitó más el tronco.
> … O quizá ella estaba más bella que solía,
> o tal vez él la quiso más aún aquel día,
> y la hermética boca, que tan tenaz callara,
> se abrió como redoma, dejando que escapara
> irremediablemente, del corazón repleto,
> la esencia misteriosa de su santo secreto
> ("La conquista", p. 386).

Este decadentismo también lo encontramos en los autores de la sección "Toques a pluma" de la revista, cuando se describe a la persona que responde al nombre de Chabela Sánchez. Transcribo:

> Esta damita alta, esbelta, ondulante, con la palidez aristocrática de su rostro divino, aparece sola "trotín" ligera por una callejuela desierta. Desde luego se nota que ha nacido para seducir, para encantar.
>
> Ved sus manos esmaltadas como joyas, y decidme si pueden ser capaces de algo más que de una caricia, de un saludo, de un signo de cruz.
>
> *¡Y sus labios! Son nidos de besos, de cuchicheos,*

de risas, de galanterías. Desde su infancia la han enseñado a gustar.

¡Es deliciosa!

Con el vaivén sabiamente acompasado de su cuerpo, nos produce la impresión de la belleza multiforme. Cada actitud es un cuadro o una estatua.

Modificando las líneas de sus miembros jóvenes, es a veces Venus que llega, y a veces Diana que huye, es un breve universo de la hermosura. Es el mundo que habla, que suplica, que exige, que ríe, que vibra, que palpita. ¡Es un abismo que atrae! Sí, lo es todo, todo lo que apasiona y que alucina, que domina y que impresiona... en fin... (Ortigoza, 1920, p. 9).

Finalmente, se observa en la revista a la ciudad comercial que hace esfuerzos desesperados, aunque cariñosos, por superar este contraste. Los redactores de estos anhelos son verdaderos guerreros de la erudición que ya vivían el desarrollo desigual entre comercio y cultura; desde luego: bien para lo primero e insuficiente para lo segundo.

Referencias

Boldridge Effie, J. (1970). The poetry of Gilberto Owen. Tesis de doctorado. University of Missouri-Columbia.

Campillo y Correa, N. (1928). Retórica y poética o literatura preceptiva. (11ª ed.). Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando S.A. Campillo.

Nervo, A. (2006). El libro que la vida no me dejó escribir: Una antología general. México: Fondo de Cultura Económica y Universidad Nacional Autónoma de México.

Owen, G. (1922). "El muerto que se casó". Esfuerzo, I(1), p. 9.

---------- (1922). "Sobre el blanco lienzo". Esfuerzo, I(2), p. 15.

---------- (1922). Raza Nueva, I(1).

---------- (1922). Raza Nueva, I(3).

---------- (1957). Primeros versos. Toluca: Cuadernos del Estado de México.

Serna Arnaiz, M. y Castany Prado, B. (2008). Antología crítica de poesía modernista hispanoamericana. Madrid: Alianza Editorial.

Gaudeamus:Literatura, Lingüística y Antropología, Segunda época, Núm. 1, agosto-diciembre 2025, E-ISSN:en trámite PP 40-62

The impact of rural contexts on high school students' attitudes towards ESL: a qualitative study

Ariadna Isabel Cruz Ortiz

Abstract

This study examines the attitudes of high school students towards English as a second language (ESL) class in rural areas, focusing on understanding the influence of contextual factors. A qualitative method was used for this research and data was collected through a survey in a rural high school. The findings reveal a complex relationship of socio-cultural, educational, and community factors that shape students' attitudes towards ESL. Due to the challenges faced, such as limited resources and exposure to English outside the classroom, many students demonstrate negative attitudes towards ESL. The study highlights the importance of considering context in understanding ESL attitudes and provides insights for educators to enhance ESL learning experiences in rural high schools.

Keywords: English as a second language, student´s attitude towards English learning, high school education, rural schools.

Resumen

Esta investigación examina las actitudes de los alumnos de una escuela preparatoria ante clases de inglés como segunda lengua en zonas rurales, enfocándose en comprender cómo influyen los factores del contexto. Para la presente investigación se utilizó el método cualitativo y se recolectó información mediante una encuesta a los estudiantes de la escuela preparatoria de una zona rural. Los hallazgos del presente trabajo revelaron una relación compleja de los factores socioculturales, educativos y de la comunidad los cuales impactan en la formación de las actitudes que tienen los alumnos de preparatoria ante el inglés como segunda lengua. Debido a los desafíos que se enfrentan, como los recursos limitados y la poca exposición al inglés fuera del salón, muchos estudiantes demostraron actitudes negativas hacia el idioma. Este artículo realza la importancia de considerar el contexto en el entendimiento de las conductas hacia el inglés como segunda lengua y propone nuevas ideas a los educadores para mejorar las experiencias de aprendizaje del idioma en las escuelas preparatorias de zonas rurales.

Palabras clave: el inglés como segunda lengua, actitud del estudiante hacia el aprendizaje del inglés, educación media superior, escuelas rurales.

Recibido: 30/mayo/2024
Aceptado: 5/agosto/2024

Attitudes in ESL

The process of learning a second language is not as easy as it may seem, most students can get frustrated when they have some difficulties, however, this process can be easier when the language is both meaningful and functional to the student (Zulkefly & Bakar, 2019). Gilbert (2005, in Carrillo, 2009), mentions that our brain is designed to help us survive, therefore, each time there is new information, our brain makes an analysis of whether the new knowledge is useful to survive or not. If the result of this analysis is that the information is not important, it will probably not stay in our brain. This is what students analyze when teachers present a new topic, their learning greatly depends on the attitude and importance that students give to the new knowledge.

Noursi (2013), mentions that attitude referrers to the students´ perceptions, understandings, beliefs, or experiences of learning English as a foreign language. Dark (2005, in Altmann, 2008), on the other hand, define attitude as a learned predisposition to behave in a constant way towards an object or objects, or a persistent mental or neuronal state of readiness to respond to certain class of objects, not necessarily as they are but as they are perceived. Taking this previous explanation about attitude and referring to it to a classroom context, students have a certain attitude

towards classes according to their beliefs about the subject and it impacts on their behavior towards it.

To have a better perception of the term attitude, Getie (2020) mentions three components: cognitive, affective, and behavioral. The author explains that the cognitive component refers to the beliefs, ideas, or opinions about the object. Some students have a negative opinion about a foreign language since they might think that adopting a new language means they need to get rid of their native language, or that they need to adopt to new cultural practices leaving behind what they do now. This situations impact on the attitude and makes the learning process harder. The affective component has to do with the feelings and emotions that one has towards and object, it basically is about the students´ likes and dislikes. If the students like English or the English class, there will be a better opportunity to learn the language. Finally. The behavioral component which refers to one´s consistent actions or behavioral intentions towards the object. In other words, finding out what are the students´ actions towards English, if they dedicate extra time to the language other than in class, like watching a movie or listening to music in English, the learning process will be easier for the students.

Altmann (2008), also agrees that the term has a cognitive, affective, and behavioral component, and he adds that it is a response to a stimulus. Therefore, the personality and previous life experiences may have an important impact in the attitude people have towards certain situations or things. Zulkefly & Bakar (2019) also agree that the negative attitudes that students have are due to past experiences. Students may have felt humiliated by their peers, friends, family members or teachers when they tried to practice English. Therefore, attitude influences on the students´ behavior, their inner mood, and their learning (Getie, 2020).

Adding to the students´ experiences, Brown (2014) mentions the learner's language ego, which is understood as the identity that the student develops and is referred to the language that he or she speaks. If the students do not feel comfortable with the language proficiency that they have, their participation in class may be low because they will not want their peers to hear them. Moreover, if the students do not feel part of the learning process it will be harder for them to make the knowledge theirs and feel identified with the new language, so they might lose interest, impact in their attitude and with that, the motivation.

The author also states that attitude can be highly influenced by peer pressure, for example, if inside the classroom all the students have a certain domain of the second language and there is one that does not, he or she will feel the necessity to keep up with the rest of

the class. The opposite situations would be one where this student is the only one in the class that has an interest in learning and practicing a second language, in this case, the attitude towards the language may be affected in a negative way, since the student would be afraid to not fit in.

In fact, Brown (2014) suggests that a person´s self-identity is inseparable with one´s language and that a cognitive activity is difficult to achieve without some degree of self-esteem or self-confidence. Therefore, there must be a belief in the students that they have the capacity of performing the activity. If the student has a good attitude towards the tasks, they will be motivated and the students´ motivation is linked with the achievement of the language and it cannot happen without it (Nurhidayah, 2020). Motivation is an important aspect of second language learning, nonetheless, attitude should not be viewed as a component of it, rather, attitude should be identified as a separate factor that affects motivation (Widodo, Ariyani & Setiyadi, 2017).

To deeply understand the importance highlighted previously of students´ belief they can achieve a task efficiently, Brown (2014) suggests three levels of self-esteem, global self-esteem, situational self-esteem, and task self-esteem.

Global self-esteem refers to the general assessment that one makes during our lives, in other words, people evaluate what they can do or are not able to do in a general way according to past experiences. If a student has tried to learn a second language before and failed to do it, the second time they try it they will have a negative attitude because of the last experience. Situational self-esteem is an evaluation that the person makes about the task that can be achieved in a particular context. For example, in some cases, there are students that do well in class, but if they speak to a native speaker, they get nervous and some express that “they forget everything they know”. Finally, the task self-esteem refers to performing a certain task in a particular situation. Language learning, then, fits in the level of situational self-esteem.

It can be inferred that the learner that has a positive attitude has a strong intrinsic motivation, and they are more likely to accomplish certain goals. Dörnyei (2009) provides an L2 Motivational Self System (L2MSS) with three components (Nhat-Anh, 2022), ideal L2 self, ought to L2 self, and the real self.

The ideal self-aspect refers to the future self of the language that the learner would like to become. If the learner has an important goal to reach that implies to learn English as a second language, then it is more likely that motivation is present. This might indicate that the leaner is inclined to learning the language. If

the learners do not see themselves with a future where English is a part of it, students may will not have much interest in acquiring the second language.

The feature, ought to L2 self, has to do with the external pressure that the learner is receiving to learn a second language. In the context of young learners, this pressure come from family members, more specifically, their parents. Having this weight over them, makes them feel obligated or expected to learn. Sometimes, it can turn out to be a beneficial strategy because students learn a second language to avoid punishment of some type, but in other situations it might be counter-productive and drive students to have a negative attitude towards the language learning process.

Finally, the learning experience that the author states refer to the context in which the language is taught. It is not the same if there is a student learning English in a native English-speaking country than a non-native speaking country, for example. It also refers to the interaction the students have with the language.

In the research that Zulkefly & Baker (2019) performed, it was concluded that the students felt that they would be a lot more interested and enthusiastic about learning English as a second language if the teacher changed their teaching styles. Noursi (2013) also concluded that the attitude of the students he tested was not affected by the teacher's nativity, like many could think, rather it was affected by the teaching methods and the learning atmosphere that the teacher creates for the students. In addition, research done by Forero-Rocha & Gómez-Rodríguez (2016), highlighted the importance of understanding students´ voices and opinions regarding the class and to consider the social needs to promote a respectful and fair learning environment. All teachers should consider that students have different needs, preferences, beliefs, learning styles and educational backgrounds so if the student feels an imposition of change, it will cause a negative attitude towards the new knowledge (Noursi, 2013).

Egocentricity is also an affective factor that may have a great impact on a young learner´s motivation (Brown, 2014). As students grow, they become more aware of the context that surrounds them, what is acceptable or not, so they act carefully to protect their self-identity. This might be important to considerate in the classroom because if the learner is surrounded by others that have a negative attitude towards learning a second language or are apathetic, then he or she will probably feel the same way about it.

Gardener (1985) mentions five characteristics of attitude to be considered in learning a second language:

a) attitudes are cognitive and affective,

b) attitudes are dimensional rather than bipolar; they

vary in a degree of favorability and unfavourability.

c) Attitudes predispose a person to act in a certain way, but the relationship between attitudes is not a strong one.

d) Attitudes are learnt, not inherited, or generally endowed.

e) Attitudes tend to persist, but they can be modified by experience.

As it has been discussed, there are many factors that can affect a student´s attitude towards the class or the second language. It mostly is an individual feeling that students gain depending on experiences, future goals, family beliefs and their preferences. Even is the rural context can be more difficult since it is far from being a perfect second-language learning context because of the lack of tools to practice a teacher can have the opportunity to change some of these perspectives by considering that all students have different points of views within the planning of the classes.

Methodology

This study was applied in a rural school in the community of Villa Victoria located in the State of Mexico in Mexico. There are only three groups in the school, one for first grade (10th grade) with 35 students, one for second grade (11th grade) with 28 students, and one for third (12th grade) with 24 students. There is a principal, a vice principal, a pedagogue and two counselors. One of the counselors oversees two groups, first and third grade, and the other oversees second grade. There are 18 teachers working in this high school, most of the teachers had to do an aptitude exam to work in the school. This means that each teacher must have previous studies about the subject they are teaching. However, this has only been true for the teachers that have entered the school system in the last five years, previously, many teachers were hired without any evidence of their knowledge.

The school has very limited material, and sources regarding tools needed for education, there are only two projectors, no televisions, no speakers and although there is a computer lab, the computers do not function properly and there is no internet connection. In the classroom each students have the most essential tools like chairs and boards but not in very good conditions since some chairs are broken and the boards are somewhat old. The classrooms have curtains that help students see the board better since the sun shines right through the window. This year, with the help of teachers, students and parents, a wall was constructed around the school, this helped a lot so the animals like cows, sheep or turkeys do not get in the school or classrooms.

Most of the students enter first semester with a very low level of English. Most of the students just identify certain vocabulary but they do not develop any ability like reading, writing, or speaking. This situation makes achieving the goal that the English program presents difficult to achieve. The English program of Technological High School indicates that the goal for the third grade English class (fifth semester), is that students should able to read critically, communicate and sustain their ideas in an effective form with a clear written and speaking expression (Secretaría de Educación Pública, 2019).

There is no other space than English class for the students to practice English, each class is only three sessions of 50 minutes each a week. During class, Spanish and English is spoken since the students have a negative attitude when they do not understand what the teacher is explaining. Also, there is only one English teacher for all groups, and she attends all grades, from first to fifth semester.

The study was done with second and fourth semester students since there is no English as a subject in sixth semester, 49 students in total. Students were sent a questionnaire with four items that aimed to know about their attitude towards the English language and the English class. The questions were in their mother language so they could understand completely, three were presented to them in a Likert scale from one to five, being 1 the least they agree and 5 the most they agree with the statement given. One was presented to the students so they could rate with which statements they agreed with more in a scale from 1 to 10. The questionnaire was sent by Google Forms to each student, and some were printed for those students that did not have access to internet.

Results

First, the three questions that were asked using a Likert scale from 1 to 5 are analyzed.

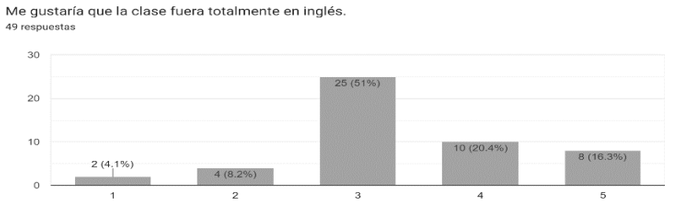


Figure 1. Statement 1: I would like for my class to be all in English.

The previous chart shows that there is a 51 % of the total of students who voted in a neutral position. They express that they do not have a problem if the class is all in English or not. Therefore, the students do not have a total negative attitude towards the language and are willing to try and understand the class if it was the case. Although half of the students reacted

towards a neutral position, there are more students that would like the class to be in English than those that definitely do not want to, which means that there are more students with a positive attitude than those with a negative attitude.

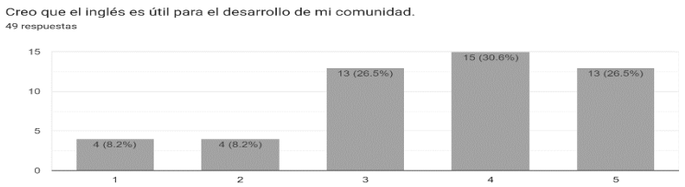


Figure 2. Statement 2: I think that English is useful for my community´s development.

The context of the students is rural, in this case there are comments from other community members that English is not so important, however, the aim of this question was to find out how much the students agree with these comments. According to the chart, there is a high 30 % of the students that agree that English is helpful for their community, and there is a balance between those who totally agree and those who are in a neutral position. Nevertheless, there is a greater percentage of those who agree than those who do not, having a balance between completely disagree and disagree with an 8.2 %.

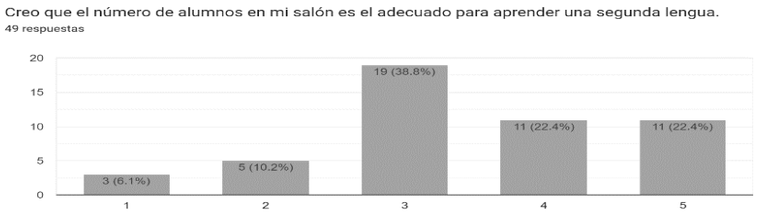


Figure 3. Statement 3: I think the number of students in my class is adequate to learn a second language.

Schools in rural areas are identified by having a big number of students, although this characteristic does not make it impossible to teach a second language, it surely makes it more difficult. As it can be seen in the last chart, 38.8 % of the students voted neutral and there is a balance between those who agree and totally agree with a 22.4 %. Most of the students have studied in the same community since elementary school, this means that they are used to having many students in a class, this is normal for them. None of the students have taken a class in private schools so, they do not have the experience of working with only 8 or 10 students in a classroom, if they had, then maybe they could analyze this question better.

Finally, students had to organize 10 statements being number 1 the one that they most agreed with and 10 the statement they least agreed with.

The statements were the next:

- English helps me get better opportunities for my

future.

- I enjoy learning English.
- I feel comfortable expressing myself in the class.
- I find learning English difficult.
- I am not interested in learning English.
- The English classes are interesting.
- I feel that my teacher supports me when I have doubts.
- The tools to learn and practice English are easy to find in my community.
- I practice English outside school, listening to music, watching movies, or playing video games.
- I have plans to travel to an English-speaking country.



Figure 4. Students answers to the statements: I´m not interested in learning English and English helps me get better opportunities for my future.

According to the graphs shown in Figure 4, the students most agreed with the statement since 23/49 students chose it as number 1 was, “I am not interested in learning English”.

The next statements with the highest vote of 20/49 students voting as the one they most agreed with were: “English helps me get better opportunities for my future”.

Therefore, the students are aware that English helps them with better opportunities for their future, however, they are simply not interested in learning English as a second language. In this case, regarding the three components of attitude that Getie (2020) states, students do not attend the affective component.

The statement “I feel that my teacher supports me when I have doubts” also had a high voting for what the students most agreed with, with 20/49 students voting number 1 like it is shown in Figure 5. However, 16 students voted as number 10, which means that there are many students that do not feel supported by the teacher in class, in fact this is where most of the students voted 10. As Forero-Rocha (2016) mentions, for the students to have a good attitude, the teacher should consider the students opinions. In this case, the graphs shows that the teacher does a good performance, however, she needs to work a more with those students that still do not feel attended.

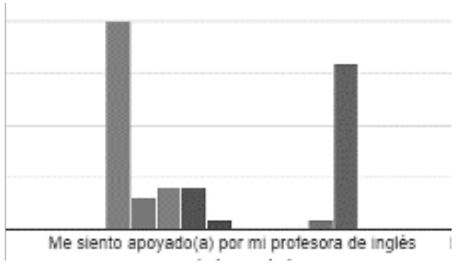


Figure 5. Students answers to the statement: I feel that my teacher supports me when I have doubts.

The statements: “I enjoy learning English”, “I feel comfortable expressing myself in the class”, and “the English classes are interesting” all have a very similar impact since 17 to 18 students voted as the statement they most agreed with. It can be deduced that the students have a positive attitude towards the English class since the teachers finds ways to keep them interested in the topics and creates a comfortable atmosphere for the students to express themselves, which adds to the statement that the teacher is promoting a respectful environment overall.

The statements where the context intervenes more are the statements: “The tools to learn and practice English are easy to find in my community” where 13 students voted 10, and “I practice English outside school, listening to music, watching movies, or playing video games” where 12 students voted 10, which can be seen in Figure 6. Since the community is small, not many tourists visit, therefore, the opportunity to practice with a native speaker is very low. In addition, there are no nearby places that provide them with this opportunity. Apart from this, students do not have access to internet in their homes, they sometimes have access to some social media like Facebook or Instagram, but they need to pay, when they do the telephone signal is not good enough.

This leads us to the second statement, since the students do not have it so easy with the tools they can use in their community, 12 of them totally do not search for any opportunity to practice outside the classroom. In this case, it can be seen that the learning experience that Dörnyei (2009) mentions seems to affect the students since the rural context in which they are learning makes it difficult to develop the learning process.

Nevertheless, for some, 13 students, this is no barrier, and they look for other ways to get some extra practice. Which refers to Getie´s (2020) behavioral component since some of the students do different actions outside classroom within their possibilities. If these students are consistent, they will have an advantage in acquiring the language.

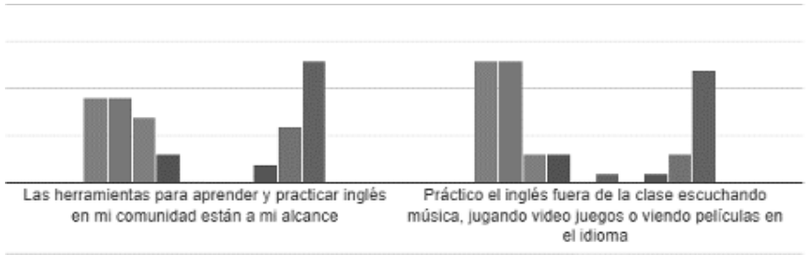


Figure 6. Students answers to the statement: The tools to learn and practice English are easy to find in my community and I practice English outside school, listening to music, watching movies, or playing video games.

As it can be seen in these graphs, the attitude of most of the students is not totally negative, however there is a lack of interest in learning the language. This cannot be attributed totally to the context they are immersed in; however, it is one of the factors that affects more.

Conclusions

At the beginning of this article, the term attitude and was discussed to understand the students´ attitude towards English as a second language. Of course, there are many factors that impact directly in the students´ attitude, however the teacher has one of the most important roles to help students.

Some of the students in their final comments support this idea, for example:

“Es una excelente materia me gusta mucho la miss es increíble”.

“Es muy divertido”.

“Es muy buena y entretenida la clase no hay ningún problema y 10 de 10”.

“Opinó que es una excelente materia y la miss es increíble nos apoya y nos resuelve las dudas”.

Therefore, context should not be a limitation for students to learn a second language. It is true that many times in rural contexts the tools are not in the best condition in the schools and many other times the tools available are not the best. However, the teacher should find a way to take the knowledge to the students using the resources they have.

In addition, a teacher should create a space where students feel free to participate and interact with the language. Most of the rural students are very shy and do not like speaking in their mother language, so it is even more difficult for them to do it in a second language. Therefore, teachers should try to understand the students background and try to help the students have a positive attitude towards the learning process instead of punishing them or obligating them to do a certain task. As it was discussed before, all students learn at their own pace and when they feel ready and comfortable, they will do it.

Adapting the class to the needs of students is a good

opportunity to have positive attitudes. This means adapting the tasks to their level, if the task is too difficult, then students feel confused and frustrated which will turn out to a negative attitude. Also, the tasks should be adapted to their needs, students should receive the knowledge thinking that it is useful for them. Finally, task should be adapted to the students' interests, like the music they like, artists, tv programmes, books, movies, or games to keep them interested in the classroom.

Finally, being immerse in a rural context does have an impact on some students, since they have a negative attitude towards learning a second language. This is because they do not see they can have an opportunity to learn it, and they are not interested. In this case, the teacher can apply the strategies above mentioned and the students may or may not do them, however, their attitude impacts on their learning process. In this case, students understand that English is important if they want better opportunities for their future, nonetheless, it was shown that some of them are not interested in learning. They see this opportunity to far from their possibilities and prefer not to worry about it.

Of course, teachers play an important role in the students learning process, but it must be understood that a teacher cannot face the issues of education alone. The student needs a context that helps them learn besides the teacher, which includes family, friends, neighbors, and the community where they live.

Referencias

Altmann, T. K. (2008). "Attitide: A concept analysis". Journal of Compilation, 43(3), pp. 144-150.

Brown, H. D. (2014). Principles of language learning and teaching. A coursein second language acquisition. (6th ed.) ed. s. l.: PEARSON.

Carrillo, M., Padillo, J., Rosero, T. &. Sol Villagómez, M. (2009). "La motivación y el aprendizaje". Alteridad: Revista de ciencias humanas, sociales y educación, 4(2), pp. 20-33.

Dörnyei, Z. (2009). The psychology of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Forero-Rocha, Y. & Gómez-Rodríguez, L. F. (2016). "The influence of power relations on teenagers' learning process in an EFL class". Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, 14(2), pp. 1493-1506. Available at: https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2621 [Accessed 2024].

Gardener, C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. s. l. :Edward Arnold.

Getie, A. (2020). "Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language". Cogent Education, 7. Available at: https://www .tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/2331186X.2020.1738184?needAccess=true [Accessed 2024].

Nhat-Anh, &. K. N. (2022). "A review of L2 learning motivations research using L2 motivational self system of English language teaching and applied linguistics". Journal of english language teaching and applied linguistics, 4(1), pp. 72-83. Available at: https://al-kindipublisher.com/index.php/jeltal/article/view/2738 [Accessed 2024].

Noursi, O. (2013). "Attitude towards learning English: The case of the UAE Technological High School". Educational Research, 4(1), pp. 21-30. Available at: https://www.researchgate.net/publication/312212920_Attitude_towards_Learning_English_The_case_of_the_UAE_Technological_High_School [Accessed 2024].

Nurhidayah, R. (2020). "The role of motivation in a second language acquisition". SPECTRAL, 6(2), pp. 96-104. Available at: https://journal.stbapontianak.ac.id/index. php/spectral/article/view/59 [Accessed 2024].

Secretaría de Educación Pública, (2019). Subsecretaría de educación media superior. Available at: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/73105 3/01_Ingles_V.pdf [Accessed 2024].

Wenden, A. (1991). Learner strategies for learner autonomy. s. l.: Prentice Hall.

Widodo, M., Ariyani, F., & Setiyadi, A. B. (2017). "Attitude and motivation in learning a local language". Theory of practice and language studies, 8(1), pp. 105-112. Available at: https://www.academypublication.com/issues2/tpls/vol08/ 01/14.pdf [Accessed 2024].

Zulkefly, F. & Bakar, A. (2019). "Malaysian rural secondary school students' attitudes towards learning". International journal of instruction, pp. 1141-1156. Available at: https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2019_1_73.pdf [Accessed 2024].

Gaudeamus:Literatura, Lingüística y Antropología, Segunda época, Núm. 1, agosto-diciembre 2025, E-ISSN:en trámite PP 63-105

Una aproximación a la historia del español de México

Ana Karen Flores Estrada

Resumen

El presente escrito es un acercamiento a la posible historia del desarrollo del español de México a partir de algunas posturas de filólogos, historiadores y sociolingüistas. Se analizan y resumen las etapas o periodos propuestos por los estudiosos en el tema para conocer el desarrollo del español de México en el territorio y su consolidación como lengua patrimonial desde la tercera década del siglo XVI hasta nuestros días.

Palabras clave: español mexicano, cronología, consolidación.

Abstract

This paper is an approach to the possible history of the development of Mexican Spanish based on the positions of philologists, historians and sociolinguists. The stages or periods proposed by scholars on the subject are analyzed and summarized in order to understand the development of Mexican Spanish in the territory and its consolidation as a heritage language, from the third decade of the 16th century to the present day.

Keywords: Mexican Spanish; chronology; consolidation.

Recibido: 17/enero/2024
Aceptado: 20/marzo/2024

Sobre la historia del español de México

La llegada de los habitantes de la península ibérica al antiguo territorio mexicano, en 1519, (León, 1961) trajo consigo fuertes cambios en distintos ámbitos. El plano lingüístico es de los más importantes, ya que gracias a la lengua nos relacionamos y nombramos la realidad para dar sentido a las cosas, y, en un contexto en donde coexistían otros idiomas, la llegada de otra lengua vino a cambiar aquello que ya se conocía y a nombrar nuevas

realidades que eran desconocidas para los hablantes de aquella época (Company Company, 2019).

En el arribo de los españoles al territorio mexicano durante el primer cuarto del siglo XVI: ¿cómo fue el contacto entre las lenguas originarias y la que traían los recién llegados?, ¿cómo se difundió la nueva lengua entre los habitantes?, ¿en qué momento el español fue desplazando a las lenguas originarias?, ¿cómo se transformó al incluir nuevos referentes?, ¿cómo el idioma fue adquiriendo características propias que lo definen como español de México? Para responder a las interrogantes se analizarán posturas de lingüistas, filólogos y sociolingüistas, a fin de contrastar sus ideas y plantear una aproximación a la historia del español mexicano.

Del siglo XVI al siglo XIX

Luis Fernando Lara (2008), lingüista y director del proyecto del *Diccionario del español de México*, en El Colegio de México, argumenta sobre la evolución de la lengua española a partir de la integración de las lenguas originarias en la época de la Colonia; asimismo, destaca el papel que tuvo la sociedad novohispana (españoles, indígenas y misioneros) en dicha transformación. Para dar una visión general del proceso, toma como referencia los periodos que propone el historiador James Lockhart, especialista en el estudio de la época colonial. A partir de ese enfoque, explica que la llegada de los colonizadores cambió la cultura, las costumbres y la lengua de los pobladores del México antiguo. Los cuatro periodos propuestos por James Lockhart permiten un acercamiento al desarrollo y evolución de lo que ahora es el español de México.

De acuerdo con sus planteamientos, el primer periodo va de 1519 a 1550, en donde los indios sobrentendieron la presencia española y las nuevas realidades sociales, técnicas, religiosas y jurídicas desde su experiencia de vida, acudiendo "a sus propios recursos semánticos para formar nombres de objetos nuevos [de esta forma] la pronunciación de los vocablos españoles se [adaptó] a las condiciones fonológicas de su lengua" (Lara, 2008, p. 350). De acuerdo con los argumentos de Lara (2008), para los indios, mestizos o mulatos que comenzaban a aprender el español, "el vocablo que oyeran por primera vez era el que constituía su acervo léxico inicial, viniera de donde viniera" (p. 346).[5]

El segundo, que va de 1540 (o 1550) a 1640 (o 1650), se refiere al uso de préstamos y a la formación de híbridos en el español; en este periodo, la lengua española dejó de ser de adstrato[6] y pasó a ser de superestrato.[7]

5 Luis Fernando Lara (2008) menciona que los vocablos podrían ser de los diferentes espacios geográficos de donde provnían los colonizadores; de esta manera, las voces pudieron provenir de andaluces, extremeños, castellanos, leoneses o vascos.

6 El término *adstrato* "designa la influencia por supuesto recíproca, de lenguas territorial o culturalmente relacionadas, sin superposición ni dominio de unas sobre otras" (Ardao, 2019).

7 Una lengua "se hace superestrato de otra(s) cuando es más rica lingüísticamente y más apropiada a las necesidades, progreso y desarrollo cultural y comercial de los usuarios (Ávila, 2017, p. 208).

Durante el tercer periodo, que abarca de 1640 (o 1650) a mediados del siglo XVIII, se plantea que los hablantes comenzaron a incluir en el náhuatl (la lengua materna de los habitantes del centro de México) sonidos del español para poder pronunciar los préstamos de este idioma.

En el cuarto "comienzan a registrarse grandes cantidades de textos escritos en español por hablantes nahuas; es decir, pasaron dos siglos y medio antes de que los nahuas comenzaran a escribir en español" (Lara, 2008, p. 351), lo que reflejó la velocidad con que se adaptó la lengua entre los pobladores.

Con base en los periodos mencionados, Lara (2008) realiza un acercamiento a la evolución de la lengua traída de España y a su instauración en la vida de los antiguos pobladores a partir del uso que le dieron las castas coloniales durante los siglos XVI y XVII. Por eso, Luis Fernando Lara (2008) supone que el mestizaje (español/indio) habría obligado a las madres indias a preferir la lengua española para sus hijos, a quienes trataron de "integrar a la sociedad novohispana, en vez de reabsorberlos en la comunidad indígena, que probablemente los rechazara", de ahí que el español se convirtiera en la lengua de la creciente población mestiza.

Para inicios del siglo XVII, en el centro de México, predominaba la población aborigen; sin embargo, el náhuatl, aunque continuaba siendo la principal lengua de comunicación, fue perdiendo terreno frente al español como lengua de superestrato (Lara, 2008). Con esta afirmación, Luis Fernando Lara argumenta que la lengua española (y las demás lenguas mesoamericanas) convivieron durante la época colonial y hasta principios del siglo XX; época en la que el idioma español "logró imponerse como lengua materna del 80 % de la población mexicana" (Lara, 2008, p. 325).[8]

Lara (2021) también propone revisar la lengua no solo desde el acontecimiento histórico, sino también desde el espacio comunicativo y variacional. Por tal motivo, señala que comprender la realidad de las lenguas como hechos históricos permite ver la tradición verbal[9] como una forma adecuada de hablar o escribir, según los intereses de la sociedad. En este sentido, distingue que las tradiciones verbales siempre se van ajustando a la comunidad, pues toda tradición verbal lleva implícita una normatividad y debe ajustarse a los usos jurídicos propios de la cultura.

Lara (2021) ejemplifica este punto con los escribanos hispanohablantes de la Colonia quienes, explica, redactaban la voluntad testamentaria de los indios; en tales escritos quizá no plasmaban las mismas nociones que tenían los indios, pero escribían a partir de las

8 La evolución histórica nos permite la apropiación de la lengua en Hispanoamérica gracias a las múltiples maneras de hablar el español, ya que en esta región existen usos variados de esta lengua. En este sentido, en México, el español nos constituye como nación, ya que nuestra cultura mexicana se manifiesta y se piensa en dicho idioma (Lara, 2021).

9 Con tradición verbal, Lara (2021) hace referencia a la tradición de hablar; es decir, a la ejecución de las costumbres verbales que se van aprendiendo a lo largo de la vida.

normas implícitas que poseían de la lengua española y ajustaban los textos a la variabilidad verbal de la propia vida de ese entonces.

De acuerdo con el lingüista, existen dos clases de tradición verbal: la culta y la popular. De la primera es parte el legado literario (español e hispanoamericano) que se aprende en las escuelas y se manifiesta, en mayor medida, en la ciencia, en la literatura y en otras áreas sociales; además, revela un español ejemplar al incluir usos del lenguaje de distintas épocas. La tradición verbal culta es la suma de la variedad del español contemporáneo (que incluye usos verbales regionales combinados con el acervo verbal culto). En cambio, la tradición verbal popular engloba los modos de hablar o las prácticas comunes que se tienen entre amigos, familiares o pueblos (Lara, 2021).

Los otros dos conceptos que explican la complejidad de la lengua y los contactos entre ellas son el espacio comunicativo y el espacio variacional. El primero se refiere a la región geográfica en que conviven lenguas diferentes que se relacionan verbalmente entre sí; en México, por ejemplo, las lenguas indígenas y el español forman un espacio comunicativo. El segundo, el espacio variacional, es "aquel en que, al interior de cada espacio comunicativo, hay una lengua que presenta variedades dialectales o sociolectales propias, desarrolladas a lo largo de la historia (cuestión de la koiné)"[10] (Lara, 2021). En el caso de México, el espacio variacional se puede reconocer gracias al *Atlas Lingüístico de México*, dirigido por Lope Blanch. Los diccionarios integrales, como el *Diccionario del español de México*, manifiestan el funcionamiento del espacio variacional, es decir, las formas de hablar de diferentes regiones (dialectos del español) (Lara, 2021).

Moreno de Alba (2018) también realiza un acercamiento a los orígenes del español mexicano a partir del estudio de los ejes diacrónico (a través de tiempo), diatópico (según el espacio) y diastrático (conforme al nivel sociocultural), pues infiere que dichos enfoques permiten encontrar fenómenos lingüísticos con variaciones en el tiempo, en el espacio o en relación con las clases sociales de los hablantes.

Respecto al estudio del eje diacrónico, el autor desarrolla algunas consideraciones sobre el idioma español, del cual deriva el español de México. Sobre el fundamento del español americano, de acuerdo con estudios realizados por Alonso Zamora Vicente y Amado Alonso, Moreno de Alba (2018) concluye que la base lingüística del español mexicano debe estudiarse a partir de la nivelación de las hablas españolas del siglo XVI; a diferencia de la opinión de algunos filólogos que argumentaban que la base del español americano

10 A partir de los ejemplos de Lara (2021) se puede decir que una koiné la forman diferentes dialectos que contribuyen a la creación de una lengua. En el caso del español no hay koiné, sino un dialecto de origen latino (castellano) que se amplió y marginó a otros dialectos de la península ibérica.

era el anteclásico del siglo XV (Moreno, 2018).[11]

Respecto a ello, Amado Alonso descarta la idea de estudiar la lengua hablada a partir de periodos históricos a los cuales corresponden las cuestiones literarias; asimismo, señala que el español de fines del siglo XV no puede ser la base del español americano, debido a que la verdadera colonización del territorio americano se llevó a cabo a lo largo del siglo XVI.

En el eje diatópico, a partir de un estudio de Boyd-Bowman, Moreno de Alba (2018) arguye que en el origen del español mexicano tuvo que ver el predominio de andaluces en toda América, y en particular en la Nueva España ya que, desde finales del siglo XVII, filólogos y estudiosos en el tema (como Max Leopold Wagner, Ramón Menéndez Pidal y Rafael Lapesa) señalaban la semejanza del español de América con el andaluz. En relación con dichas posturas, Moreno de Alba (2018) distingue dos clases de andalucismo en la historia de la lengua española en América: uno "que comprende una época temprana y se caracteriza por el hecho de ser general en todo el territorio, y otro, tardío, que posee rasgos que no están presentes en todas las hablas americanas".[12]

El seseo y el yeísmo son los principales fenómenos fonológicos del español americano. El primero se

11 En *Estudios sobre el español de México*, Lope Blanch (1983) planteó que era un error suponer que la base del español americano fue el español anteclásico.

12 Moreno de Alba (1996) considera rasgos de andalucismo tardío en algunos dialectos del español en América, pero no en la altiplanicie mexicana.

dio durante los primeros años de la Conquista y colonización; el segundo, en una etapa tardía en la cual, según Menéndez Pidal, intervino el habla madrileña (Moreno, 2018). Desde esta perspectiva, discurre que, en México, sobre todo durante la conquista y la colonización, hubo influencia del andaluz, cuyo rasgo principal es el seseo que se explica con el predominio de habitantes del sur de España. Para las regiones que se ubican en el Golfo de México, argumenta que presentan un tipo de andalucismo que consiste en la debilitación consonántica final, lo que se justifica con la llegada de las flotas provenientes de Sevilla.

El eje diastrático se explica por el promedio de idiolectos de los hablantes de distintos niveles socioculturales, por eso afirma que la base del español mexicano se constituye a partir de una lengua común que resulta de la unificación de diferentes idiolectos de hablas populares y cultas, rurales y urbanas; muy semejante a la que se daba en la península ibérica durante el siglo XVI (Moreno, 2018).

Respecto a las aproximaciones sobre la historia del español de México, Luis Fernando Lara (2008) considera algunos factores que pudieron influir en el crecimiento de los dialectos hispanoamericanos: a) las fechas de Conquista y la composición regional de los conquistadores; b) la densidad poblacional y el nivel cultural de los indígenas conquistados; c) los diversos

grados de bilingüismo y el intercambio lingüístico, resultados de la Conquista, como la conversión religiosa, el mestizaje y la esclavitud; y d) las contribuciones de oleadas posteriores de colonos, así como la suma de contacto cultural, a lo largo del periodo colonial, con la propia España (Lara, 2008).

En la primera sesión del ciclo de conferencias *¿Qué ocurrió después de 1521? Gramática, cultura oral y cultura escrita en México*, organizado por El Colegio Nacional y coordinado por Concepción Company Company; Rodrigo Martínez Baracs (especialista en el periodo novohispano y en historiografía lingüística, bibliográfica y literaria de México) (2021) analiza la historia del español a partir de los hechos ocurridos tras la llegada de los españoles a tierras mesoamericanas, el proceso de consolidación de la nueva sociedad y la importancia que tuvo el lenguaje como instrumento de difusión de ideas que determinaron la transformación de las poblaciones dominadas. Para explicarlo propone entender los cambios biológicos, tecnológicos, económicos, religiosos, lingüísticos, políticos, demográficos y alimenticios como principales efectos de la conquista en la historia de México, ya que desencadenaron modificaciones y revoluciones posteriores para que el país se insertara en el sistema capitalista mundial.

Para Rodrigo Martínez (2021), los cambios más importantes fueron los tecnológicos-epidemiológicos desarrollados en ese encuentro de mundos.[13] Martínez (2019a) declara que el encuentro de dos mundos no se refiere a México y España, sino al Viejo Mundo (Eurasia y África) y al Nuevo Mundo (América). De esta manera, se puede enfocar un problema fundamental: "No es que México haya sido conquistado y sucedieron tales cosas, sino que el conjunto del continente americano fue conquistado (Martínez, 2019a). Al comprender el encuentro desde esta perspectiva, el autor explica los hechos que hicieron posible las transformaciones de la nueva sociedad.

Martínez (2021) propone entender los cambios ocurridos considerando ciertos elementos a los que denomina *de continuidad*, los cuales se refieren a situaciones ya conocidas por los antiguos habitantes y que los españoles retomaron y organizaron desde su perspectiva. Uno de estos elementos durante la Conquista fue la conservación de los reinos de Mesoamérica, situación que se definió desde entonces y se estableció a partir de la nueva realidad. Los españoles conservaron las antiguas autoridades o señores y les dieron nuevos nombres, tal es el caso de los alcaldes, gobernadores y regidores, quienes comenzaron a formar parte de los cabildos de la ciudad; de esta manera, los españoles establecieron

13 Frase acuñada por Miguel León Portilla quien, en *Visión de los vencidos*, ofrece observar la invención indígena desde el punto de vista de los europeos, africanos y asiáticos; estudio dialógico y lingüístico que describe dicho encuentro desde la comunicación y cómo se veían los unos a los otros.

un dominio indirecto a través de sus propios mandos, con los cuales pudieron dominar políticamente la explotación económica y la cristianización (Martínez, 2021).

Otro elemento de continuidad fue conservar las lenguas de los indios, la náhuatl, que era su lengua franca. En la Nueva España hubo material lingüístico, escrito en lenguas indígenas, que se insertó en España a través de las historias de los frailes, quienes buscaron cristianizar a los indios a través de sus lenguas originarias. De acuerdo con Rodrigo Martínez (2021), la revolución tecnológica y científica de la Conquista se explica con la enseñanza del español, latín, griego, incluso del hebreo, pero solo a la élite indígena, como los hijos de la nobleza de los tlatoanis instruidos por los frailes con el alfabeto latino.[14]

El papel de los recién formados fue de suma importancia, ya que fueron los colaboradores nahuas de los frailes para la elaboración de los vocabularios y gramáticas de las doctrinas cristianas. Dichos colaboradores fungieron después como alcaldes, gobernadores, regidores y escribanos, pues podían expresarse en español y presentar documentos oficiales ante el sistema judicial

14 Martínez (2019a) considera que la Conquista es la revolución más importante de la historia de la humanidad, ya que "los cambios son más drásticos y radicales que otras transformaciones posteriores como la Independencia, la Reforma y la Revolución Mexicana", las cuales solo se pueden entender en función del conjunto de cambios que empezaron con la Conquista. Asimismo, explica que la creación de gramáticas en lenguas indígenas es una verdadera revolución científica europea del conocimiento de la humanidad y de sus lenguas. Martínez (2019b) explica que los conocimientos generados en ese campo (durante el periodo colonial en América) fueron aprovechados a partir del siglo XVIII por lingüistas europeos, quienes elaboraron teorías sobre la diversidad de las lenguas, sus orígenes y relaciones; sin embargo, a partir del siglo XIX, adoptaron una actitud más prudente, descriptiva y clasificatoria.

español de esa época,[15] esto explica el desarrollo de la lengua náhuatl en la época colonial.

Respecto a la revolución del lenguaje, Martínez (2021) argumenta que el náhuatl fue adoptando elementos de la lengua española, los cuales expone con tres fases basadas en las propuestas del historiador James Lockhart:

1. La primera abarca las incipientes décadas posteriores a la Conquista, cuando los indios trataron de expresar las nuevas realidades con palabras de su propio contexto, por ejemplo, al caballo le decían *mazatl*.[16]
2. La segunda fase inicia en la segunda mitad del siglo XVI y durante el XVII, cuando los indígenas comenzaron a tener más contacto con los españoles. En esta etapa, las palabras españolas se fueron incorporando al léxico de las lenguas indígenas, ejemplo de ello es la palabra *caballo*, que se incorporó al náhuatl como *cahualo*.
3. En la tercera, ocurrida a partir del siglo XVIII, gracias a la frecuencia del contacto entre indios y conquistadores, el náhuatl y las demás lenguas indígenas aceptaron más préstamos lingüísticos españoles; tal es el caso de verbos y formas gramaticales españolas que no alteraron sus estructuras básicas o nombres propios y

15 Hubo también escribanos indios que redactaban en diferentes lenguas indígenas.
16 'Ciervo/venado' (*Gran diccionario náhuatl*, 2021).

comunes.[17]

Para Rodrigo Martínez Baracs (2021), la documentación legal de las lenguas indígenas más abundante fueron los testamentos, sobre todo a partir del siglo XVI hasta comienzos del XIX. Después de la Independencia, los indios se volvieron ciudadanos y la presencia del monolingüismo siguió presente, sin embargo, argumenta, se dejó de escribir.

La participación de Concepción Company (2021a) en la segunda sesión del ciclo de conferencias permite comprender algunos aspectos que determinaron el proceso de transformación de las poblaciones americanas dominadas desde una mirada externa a la lengua española, en donde incluye situaciones que vivieron los habitantes del continente europeo durante el curso de su viaje a América hasta la pérdida de lenguas indígenas durante el siglo XIX.

De acuerdo con Company (2021a), el español americano tiene dos características únicas: a) la amplitud geográfica en que una persona se puede desplazar sin cambiar de lengua; y, según los documentos históricos, b) conocer la fecha en que llegó la lengua española al territorio americano. La primera se explica porque Hispanoamérica constituye la mayor parte geográfica (12 millones de km^2) del planeta; en este espacio territorial, un hablante del idioma español puede moverse caminando sin cambiar de lengua. La segunda se refiere a que, en condiciones históricas, en América sí es posible saber cuándo llegó la lengua española: 12 de octubre de 1491, de acuerdo con los datos del diario de Cristóbal Colón en su viaje a las islas del Caribe (Company, 2021a).

Para Company (2021a), el cambio en la configuración del español americano, y particularmente del español mexicano, se produjo cuando pasó de ser una lengua de conquista a una lengua patrimonial, resultado de un proceso gradual que consta de siete fases:

1. Catástrofe: etapa en la que hubo ruptura en las reglas experienciales, ya que los pobladores no comprendían lo que sucedía.
2. Imposición de la lengua colonial: se obliga la lengua colonial por un grupo de afuera. La fase no se refiere a la coerción forzada de los indios,[18] sino a que la lengua española se limitó a la administración civil, militar, religiosa y para la explotación de recursos. Company explica que la lengua colonial funcionó al menos de 1521 a 1555, época en que los originarios tuvieron que realizar trámites y usar el idioma español.
3. Español como lengua franca: fase en que era necesario comunicarse en español, porque esta lengua era el soporte transversal de la vida

17 Martínez (2021) no refiere ejemplo de esta fase.

18 Concepción Company (2021a) usa el término *indios* o *indios naturales* para referirse a los originarios de lo que ahora es México.

cotidiana de los habitantes de la Nueva España (finales del siglo XVI). Dicha etapa duró casi un siglo.

4. El español convive con otras lenguas francas, particularmente con el náhuatl[19] y el neolatín (usado principalmente en la liturgia y en la administración).
5. Diglosia: la quinta etapa es una prolongada situación donde el español se utilizó para ciertos aspectos sociales; mientras que la lengua indígena, para la vida cotidiana íntima. De acuerdo con Company, esta situación de diglosia se registra hasta a finales del siglo XVIII.[20]
6. Pérdida de lenguas indígenas: a partir de 1770, las leyes borbónicas[21] provocaron una acelerada pérdida de lenguas originarios y la hegemonía de la lengua española.
7. Español como lengua patrimonial se da a partir de Benito Juárez. En esta fase se vuelve lengua patrimonial cuando más de 122 millones de mexicanos poseen el español como lengua materna.

Para explicar la historia externa de la lengua española llegada al territorio mexicano, Concepción Company (2021a) plantea dos preguntas a partir del arribo de los españoles: ¿de dónde venían? y ¿cómo venían?[22] Company menciona que, aunque a los llegados se les denominó españoles,[23] durante las primeras oleadas también llegaron a América alemanes, flamencos y franceses, lo que significó un conglomerado dialectal. Del mismo modo, explica que los llegados de otras procedencias, diferentes a la española, debían partir de Sevilla; la espera era de uno o dos años para adquirir el permiso de embarque, por lo que debían permanecer en la ciudad para adquirir el permiso, gracias a eso, gran parte del español llegado a México (y a América) está permeado de andalucismo, ejemplo de ello son las siguientes palabras: *prieto*, *frijol*, *castillo*, *panteón*. En este sentido, explica que el español que llegó al territorio nacional fue un español nivelado,[24] debido a la convivencia de alemanes, flamencos, catalanes y demás pasajeros de los barcos, en donde hubo multilingüismo.

La espera en Sevilla, la convivencia en los barcos y en los puertos de Cuba y Veracruz (siglo XVII) permitieron las nivelaciones dialectales, por eso llegó a México un español multidialectal nivelado o koineización, es decir, la adquisición de rasgos comunes de diferentes dialectos y lenguas. De acuerdo con Claudia Parodi y Marta Luján (2014), el español americano es el resultado de una

19 Lengua que abarcaba poblaciones de la frontera de Colombia y Panamá (Company, 2021b).
20 Cabe decir que, actualmente, sigue habiendo diglosia, aunque en menor medida a diferencia del siglo XVIII.
21 Las leyes o reformas borbónicas eran cambios políticos, administrativos, económicos, militares y culturales que se imponían en las colonias americanas; con ellas se buscaban fortalecer el dominio en dichos territorios. Las reformas buscaron, asimismo, modernizar la monarquía con el fin de promover la participación política de los sectores populares, bajo el supuesto de igualdad ante las leyes (Guarisco, 2011).
22 Preguntas que también plantea el filólogo Aurelio González Pérez en su participación del *IV Encuentro Libertad por el Saber*, organizado por el Colegio Nacional en 2019, que explica a partir de una perspectiva de memoria colectiva literaria.
23 La mayoría de los españoles llegados a América eran andaluces y extremeños, en menor medida catalanes, leonenses, vascos y castellanos (Company, 2021a).
24 Para Company (2021a), el español nivelado era un español multidialectal que se forjó a partir de la convivencia de personas de diferentes regiones del continente europeo.

koiné centrada, mayormente, en los cambios fonéticos y fonológicos que surgieron en el Nuevo Mundo, en el que colonizadores españoles y sus descendientes criollos tuvieron una importante participación; en ese contexto, argumentan que el español americano fue el resultado del cambio y variación por el contacto e interacción que se estableció entre los distintos grupos de españoles que se fueron trasladando de Europa a América.

La estrecha interacción en los navíos moldeó el léxico del español, de México y de América; por ello se siguen usando palabras que son marinerismos, muchas de ellas de uso común en México: *arribar*, *llegar*, *abarrote*, *abarrotar*, *abordar*, *amarrar*, *bizcocho*, *chusma*, *cobija*, *cobijo*, *mareo*, *pasajero*, *zafarrancho*,[25] y expresiones como *mi ranchito*, *puertas de embarque*, *viento en popa* (Company, 2021a).

Company (2021a) destaca cuatro momentos históricos clave en la historia del español mexicano que complementan las siete fases propuestas, dichos estadios ayudan a entender cómo el español se permeó de las lenguas indígenas. El primer periodo clave surge gracias a los mandatos de los Reyes Católicos[26]

25 Los pasajeros de la embarcación realizaban pequeños ranchos, espacios que formaban alrededor de ellos con sus baúles o pertenencias. Ello les permitía tener un espacio personal en la embarcación, ya que también compartían el espacio con los animales. *Zafarrancho* era cuando deshacían ese espacio formado con sus baúles (Company, 2021a).

26 Los Reyes Católicos fueron los responsables de que llegara a México un modelo de gramática: "En Mesoamérica, la multiplicidad de lenguas obligó a desarrollar decenas de gramáticas y catecismos, con un énfasis particular en los idiomas más extendidos, que correspondían a pueblos con un mayor nivel de desarrollo cultural. Los franciscanos fueron pioneros en el desarrollo de gramáticas y catecismos en lengua náhuatl, otomí y purépecha" (Biblioteca Nacional Digital, 2018). El papel de los frailes franciscanos, dominicos y agustinos fue fundamental, pues fueron quienes realizaron gramáticas, vocabularios y obras de doctrina cristiana en las lenguas indígenas más importantes (Biblioteca Nacional Digital, 2018; Martínez, 2019b).

de finales del siglo XV, lo que significó que el español saliera de las fronteras europeas y se llevaran consigo la gramática española de ese entonces, la de Nebrija.

El modelo de gramática latina de Nebrija fue el que reprodujeron los frailes en el nuevo territorio para enseñar la lengua a los hablantes no nativos de español. Para enseñar esa gramática de una manera sencilla simplificaron su sintaxis. Martínez (2019b) explica que los frailes retomaron algunas palabras del *Vocabulario castellano-latino* de Nebrija, publicado hacia 1495, para sus gramáticas, entre los que destacan Alonso de Molina y Maturino Gilberti. Sin embargo, argumenta que la *Gramática castellana*:

> Definió un nuevo paradigma en el que era posible hacer gramáticas de lenguas vulgares, vivas, no solo del latín, griego y hebreo, sino también del español, francés, inglés, italiano y otras lenguas europeas, así como de las lenguas americanas y del resto del mundo (Martínez, 2019b).

El segundo momento ocurrió con la llegada de los Austrias a la corona española en 1516, con Carlos I, quien fue el primero en generar el reparto político que después se aplicó en las construcciones administrativas de América; gracias a eso, se emitieron las primeras Leyes de Indias, recopilaciones que explicaban cómo regular esa administración. Los Austrias mantuvieron separados pueblos de indios y de españoles, cada uno con sus propias regulaciones y lenguas, esto permitió la conservación de lenguas indígenas. Los religiosos

tuvieron que aprender la lengua indígena de las zonas que les tocaba evangelizar, pero se alfabetizó en lengua española, situación que originó variaciones lingüísticas en el territorio nacional mexicano, así, se habló español, pero con diferencias acusadas que se distinguieron durante el siglo XVII, época en que se crearon gramáticas en lenguas indígenas.

Durante ese periodo se mantuvieron relaciones geográficas, se incorporaron indigenismos con glosas amplias y aparecieron élites criollas de gran refinamiento intelectual que generaron el barroco americano (movimiento artístico que permitió la complejización sintáctica); ejemplo de ello son los escritos de Carlos de Sigüenza y Góngora, Sor Juana Inés de la Cruz y otros ilustrados posteriores (Company, 2021a).

El tercer momento clave son los Borbones y las Leyes de Reforma, de 1750, que buscaban mantener un centralismo en donde ocurrió ruptura del sistema de los Austrias. Las emigraciones de indígenas a las ciudades provocaron un mestizaje lingüístico profundo. Así, en el transcurso del siglo XVIII, hubo una toma de conciencia de identidad y de nuevas capacidades administrativas y políticas de los criollos. El desarrollo del Barroco y la prensa fueron el efecto de la Ilustración de los Borbones. En el primer periódico de México, titulado *La gaceta de México* de 1721, aparecen correlatos en la gramática e indigenismos sin glosa, allí comienzan a documentarse frases hechas que se han conservado hasta la actualidad, tales como *enrollar el petate* o *saber un titipuchal* (Company, 2021a).

La última fase histórica son las independencias y las décadas posteriores del siglo XIX que generaron ruptura de flujos migratorios. En ese periodo, los indios adquirieron estatus de ciudadanos, lo que provocó la pérdida de las lenguas indígenas ya que todos los ciudadanos debían hablar una misma lengua durante el siglo XIX, ese fue el inicio del ocaso de las lenguas indígenas. En este mismo siglo existió un incremento de mestizaje lingüístico, sobre todo de las frases hechas, muestra de ellas son las siguientes: *el mero mero petatero*; *a todo metate; medirle el agua a los camotes/tamales* (Company, 2021a).

A partir de lo expuesto, Company (2021a) afirma que a ningún territorio americano[27] llegó una lengua española, sino una lengua nivelada, y su variación fue inherente al funcionamiento de cualquier lengua.[28] En el caso de México, la variación del español es diversa, por eso se habla español costeño, norteño, yucateco, chilango, entre otros.

Los mexicanos hablan diferente a los españoles porque, a lo largo del siglo XVII, a México no llegó el

27 La palabra *americano* aparece después de 1650 de acuerdo con el Corpus Diacrónico del Español (CORDE) y el Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América (CORDIAM). Después de doscientos años, un americano comenzó a utilizar la palabra *americano* como gentilicio de identidad (Company, 2021a).
28 Dicha variación también enriqueció el hablar de muchos españoles (Company, 2021a).

fonema /θ/ (*z*); entonces, el seseo de los mexicanos no es la confusión de /θ/ y /s/, sino la confusión del fonema /ç/ con /s/. En cuanto a la morfología y a la sintaxis del español de la vida cotidiana de esa época, Company (2021a) argumenta que son parecidas a la estructura de subordinación actual;[29] no obstante, destaca que durante el siglo XVI no había distancia entre los interlocutores como ahora, ya que durante ese periodo se hablaban de *vuestra merced*,[30] sobre todo entre parejas (Company, 2021a).

Año	Ejemplo
1556	"Señora mia esta es para hazeros saber como yo estoy bueno de salud bendito nuestro señor, lo qual deseo saber de bos y de vuestros hijos señora mia dos cartas tengo reçibidas de vr. md" (CORDIAM).
1568	"Señora mia La última de v.m. de 14 de hebrero rresçibí y con ella el alegría e consuelo que devo rresçivir de aquella a quien en esta vida más amo y esto no peresçera hasta la muerte Y no me lo agradezca v. m. pues de lei devjna y umana estoi obligado a ello...Verdadero esclabo de v.m. Juan Lopez de Sande" (CORDIAM).

Tabla 1. Elaboración propia a partir de datos de Company (2021a).

En los ejemplos que proporciona se observa la poca subordinación del discurso. Hace falta una sintaxis bien elaborada, ya que explica que la gente no sabía escribir y tenía que pedir a un amanuense que redactara lo que le dictaba, por eso durante el siglo XVI la escritura era muy simplificada; no era tan elaborada como en el siglo XVII. Después del criollismo[31] se habló una lengua más enriquecida y elaborada (Company 2021a).

Con los datos de la conferencia se logra distinguir las primeras manifestaciones de la lengua española en México, así como el enrevesado curso que llevó a la lengua española a convertirse en una lengua patrimonial, tomando en cuenta las razones culturales, geográficas y de viaje. En el mismo orden de ideas, puede analizarse la reducción de las lenguas indígenas; Company (2021a) menciona que esta retracción va de 1770 al siglo XIX, cuando llegan las reformas que buscaron la sobrevivencia de las lenguas indígenas de Benito Juárez. La constitución del español mexicano fue un proceso complejo en la geografía y en la comunicación de los grupos sociales, debido a que no llegó una sola lengua española a la región, pues el lenguaje marítimo y el papel de Andalucía dejaron una huella profunda en nuestra lengua, que se fue adaptando poco a poco al territorio mexicano y continúa consolidándose en la apropiación identitaria.

Proceso y consolidación del español de México

Company (2021b) argumenta que la llegada de la lengua española al continente americano y los préstamos lingüísticos de las lenguas indígenas transformaron la cultura, la religión, las cosmovisiones y las actividades cotidianas de los antiguos habitantes; en este sentido,

29 "Las oraciones subordinadas dependen de alguna otra categoría a la que complementan o modifican" (Real Academia Española, 2010). La oración subordinada complementa a la principal.

30 Vuestra merced es el origen de usted, palabra que apareció en la segunda mitad del XVII (Company, 2021a).

31 El criollismo hace referencia a la literatura de los escritores americanos de habla hispana, sus escritos reflejaron sus tradiciones criollas, haciendo énfasis en aspectos éticos, geográficos, de fauna y de vegetación (Rozotto, 2019).

enfatiza que la nueva realidad trajo consigo una apropiación lingüística. Para explicarla, parte de dos principios cognitivo-filosóficos que enmarcan el funcionamiento social y cultural de una sociedad:

1. Nombrar para existir. La realidad existe porque se tiene la capacidad de nombrarla; en otras palabras, existen acuerdos para poder nombrar las cosas.

2. La lengua, el pensamiento y la visión del mundo van unidas, son inherentes al ser humano. La lengua es el soporte de nuestra visión del mundo, ya que hablar una lengua otorga identidad, usos y costumbres.

Dicho lo anterior, el contacto funciona como una acción necesaria y estado natural del ser humano para enriquecer su lengua. De esta manera, el contacto lingüístico que tuvieron los recién llegados (que traían consigo ya un español nivelado) con los antiguos pobladores hizo posible que la lengua española se enriqueciera, por ello ciertos aspectos fueron más permeables a los préstamos; como es caso del léxico y la fonética, muy poco la morfología y la sintaxis y, regularmente, el discurso y los modos de comunicación (Company, 2021b). Algunos ejemplos de esos préstamos que hoy forman parte del español de México son:

Idioma	Préstamos
Latín[32]	*Cerveza, dormir, hechizo, jabón, mesa, silla.*
Alemán	*¡Alto!, cobalto, guerra, vals.*
Árabe[33]	*Alacena, alberca, almohada, zanahoria.*
Francés[34]	*Ballet, chambrita, champiñón, jardín, sofá.*
Italiano	*Alarma, balcón, casino, mafia.*
Lenguas amerindias	*Chocolate, papa, quinoa, tapete, machote.*

Tabla 2. Elaboración propia a partir de datos de Company (2021b).

En México, el español pasó de una etapa de extrañeza a una etapa de integración. La primera sucedió a lo largo del siglo XVI y parte del XVII, cuando los habitantes trataron de entender la nueva realidad; la segunda se dio en el siglo XVIII, cuando se llevaron a cabo asociaciones léxicas y sintácticas, se desarrolló un gran mestizaje lingüístico que trajo consigo la incorporación del español como lengua patrimonial (Company, 2021b). Para la filóloga, tres estrategias lingüísticas hicieron posible la apropiación lingüística:

1. Las voces indígenas se adaptaron a la pauta del español. Existió una adaptación fonológica y compleja de tanteos de palabras hasta que, a mediados del siglo XVII, los indigenismos comenzaron a pronunciarse como se conocen actualmente.

32 Lengua patrimonial y lengua madre.
33 Para el siglo XIV y XV, en la península ibérica, un gran número de personas se comunicaba en árabe (Company, 2021b).
34 Muchas palabras derivadas del francés fueron incluidas durante los siglos XV y XIX (Company, 2021b).

Año de registro	Voz indígena	Adaptación
1550	*Atule*	*Atole*
1565	*Ahuacatl*	*Ahuacate, aguacate*
1572	*Chilli*	*Chillan, chía*

Tabla 3. Elaboración propia a partir de datos de Company (2021b).

2. Uso de amplias glosas para explicar una nueva realidad.

Año de registro	Glosa
1565	"Y andaban por todas partes cazadores a cazar de todas las animalias y aves para sacrificarlas al demonio, así leones y tigres como *coyotes*, que son unos animales entre lobo y raposa, que ni son bien lobos ni bien raposas" (CORDIAM).
1565	"Y ponían también *ulli*, que es una goma de árbol que se cría en tierra caliente, del cual punzándole salen unas gotas blancas y, ayuntándolo uno con otro, que es cosa que luego se cuaja y para negro, casi como pez blanda" (CORDIAM).

Tabla 4. Elaboración propia a partir de datos de Company (2021b).

3. Uso de voces del idioma español: se emplearon sintagmas del español para nombrar referentes nuevos en el mundo americano.

Año de registro	Ejemplo
1565	"De una sola comida come [un águila][35]; *un gallo de papada*[36]; que es tan grande y mayor que un buen pavo español" (CORDIAM).
1566	"Hay otras tunas que se dicen agrias, en las cuales se cría la *cochinilla*, que es *grana* preciosísima, la cual, desde estas partes, se reparte por todo el mundo" (CORDIAM).

Tabla 5. Elaboración propia a partir de datos de Company (2021b).

La apropiación lingüística en el proceso de consolidación de la nueva sociedad mesoamericana hizo posible un mestizaje de la lengua. Para Company (2021c), dicho procedimiento fue lento por la extrañeza del siglo XVI de aprender y entender el mundo americano; no obstante, argumenta que, a partir del siglo XVIII, el español comenzó a integrarse con las lenguas amerindias a través de una mezcla lingüística.

El periodo de integración comenzó de 1750 en adelante, con las reformas borbónicas que se consolidaron en 1770 e impusieron un centralismo español y rompieron el sistema de separación impuesto por los Austrias: pueblos de indios y pueblos de españoles. Durante esa separación de autonomía de pueblos, hubo migraciones y, por consiguiente, una estrecha convivencia entre

35 Company (2021b) utiliza los corchetes en la trascripción para aclarar el contexto, el cual hace referencia a la forma en la que se alimentaban las águilas que tenía Moctezuma en su palacio.
36 'Guajolote'.

indígenas y criollos. Como resultado nació una toma de conciencia de identidad de los criollos que provocó la unión con los indios, situación que anticipó las bases para la Independencia (Company, 2021c).

El desarrollo del Barroco americano también fue un momento clave en el proceso de simbiosis del español y las lenguas indígenas ya que, con la inclusión del primer periódico americano (*La Gazeta de México y noticias de Nueva España*, en 1722)[37] se podía advertir una prensa ilustrada que abogaba por las virtudes de los indígenas.

En sus inicios, la gaceta introdujo noticias de otros países y noticias de extrañeza,[38] así como efemérides; la gaceta no tuvo una identidad narrativa hasta después de 1750-1760, cuando los periódicos comenzaron a distribuirse cada semana con la creación de editoriales autónomas. Fue así que dejaron de priorizar noticias ajenas y empezaron a describir el mundo indígena, sobre todo asuntos que tenían que ver con las habilidades de los indios, como los remedios medicinales (Company, 2021c).[39]

Los periodos históricos permiten entender el contexto que se vivió a lo largo del mestizaje y apropiación lingüísticos. Así, Company (2021c) propone seis estrategias o procedimientos de integración lingüística, indígena y española, que explica con base en ejemplos del CORDIAM:

1. Ocurrió una simbiosis léxica en el español americano y mexicano, es decir, se emplearon indigenismos con usos metafóricos y asociaciones de significados.

País y año	Uso metafórico de indigenismos
Chile, 1827	"Están muy conocidos en la *cancha* los calumniadores y periodistas de cierta calaña (CORDIAM).
Uruguay, 1879	"Mucho hay que hacer todavía por nuestra localidad, muchos puntos de verdadero interés pueden traerse sobre el *tapete de una discusión pública*" (CORDIAM).

Tabla 6. Elaboración propia a partir de datos de Company (2021c).

2. Algunas voces españolas se explicaban con una voz indígena.

Año	Ejemplo
1728	"Las avarcó en el regazo de su manto, llamado en su idioma *tilma*, que era de *ayate*, esto es de *pita*" (CORDIAM).
1737	"Una choza o casilla fabricada de esteras o *petates*" (CORDIAM).
1738	"La prodigiosa imagen del Santo Crucifixo del Balazo, cuyo sagrado bulto diestramente labrado de ligero corcho o *zumpantle*" (CORDIAM).

Tabla 7. Elaboración propia a partir de datos de Company (2021c).

3. Se usaron locuciones que, a su vez, generaron expresiones mixtas, en donde la lengua española

37 Company (2021c) argumenta que el periódico inició en 1721, sin embargo, en la página de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos se especifica que dicho periódico se fundó el 1 de enero de 1722 (CNDH, 2018).
38 Company (2021c) refiere que eran noticias de índole insólita, como el nacimiento de personas con alguna deformidad.
39 Company (2021c) enfatiza que el criollismo fue un punto de inflexión que aceleró la discriminación social y cultural que sufrieron los indígenas, ya que a mayor integración del español con las lenguas indígenas, particularmente el náhuatl, mayor era la discriminación.

proporcionó el verbo o el adjetivo y la lengua indígena el significado específico, ejemplo: *dar más lata que un petate con chinches*, *a todo mecate*, entre otras.

4. En la cuarta estrategia, el español mexicano sufrió una relexificación del léxico patrimonial español latino con voces indígenas; es decir, los hablantes preferían usar el indigenismo en lugar de la voz española.[40]

Voz española	Voz indígena
Mimar	*Apapachar*
Saltamontes	*Chapulín*
Pavo	*Guajolote*
Cuerda	*Mecate*
Mortero	*Molcajete*
Pañuelo	*Paliacate*
Cometa	*Papalote*
Alfombra	*Tapete*
Estropajo	*Zacate*
Alboroto	*Mitote*

Tabla 8. Elaboración propia a partir de datos de Company (2021c).

5. Existió una morfología integradora entre las dos lenguas (indígena y española). Esto se refiere a que el mecanismo morfológico lo da la lengua española (la cual llega usar situaciones parasintéticas)[41] y la base léxica es proporcionada por la lengua indígena, en otras palabras, la morfología española utiliza bases indígenas para crear formaciones léxicas variadas.

Año	Ejemplo
1568	"Mandó que hiziesen una gran estancia de *cacahuatales* y *maizales*" (CORDIAM).
1694	"Informandose de los yndios que tenían *nopaleras* y estaban acomodados" (CORDIAM).

Tabla 9. Elaboración propia a partir de datos de Company (2021c).

6. Se llevaron a cabo extensiones metafóricas de voces indígenas.

Voz indígena	Extensión metafórica
Papalote	*Papalotear* [42]
Petate	*Petatearse*[43]
Chapulín	*Chapulinear/chapulineo*[44]

Tabla 10. Elaboración propia a partir de datos de Company (2021c).

Las estrategias mencionadas hicieron posible un sincretismo en el léxico, en la morfología y en la sintaxis de las lenguas indígenas y de la española. De esta manera, el español, que llegó a México en 1519 como lengua de extrañeza, pasó a ser patrimonial cuando los hablantes integraron esas estrategias para manifestar y expresar su mundo en español.

40 En esta estrategia también existe variación entre el uso de voces indígenas y españolas, ya que se puede usar una u otra dependiendo del contexto en el que se emplee; ejemplo: *escuincle*/*niño*/*chamaco* (Company, 2021c).
41 Inclusión de un prefijo y un sufijo a la vez, ejemplo: *en*camot*arse*.
42 'Estar distraído'
43 'Morirse'.
44 'Cambiar de bando'.

El español de México como lengua patrimonial

En el *IV Encuentro Libertad por el Saber*, organizado por el Colegio Nacional en 2019, se llevaron a cabo conferencias y mesas de discusión en homenaje al filósofo e historiador mexicano Miguel León Portilla, en las cuales se reflexionó sobre la conquista de México en su quingentésimo aniversario. En la mesa titulada "El español: de lengua de conquista a lengua patrimonial", en donde participaron Pedro Martín Butragueño, Aurelio González Pérez y Concepción Company, se discurrió sobre el proceso que atravesó el idioma español para convertirse en una lengua patrimonial.

La participación del filólogo Aurelio González Pérez (Company Company, 2019) ayuda a entender que el idioma español se fue incluyendo en la vida cotidiana de los antiguos habitantes a la llegada de los colonos[45] de la península ibérica, quienes traían, en su memoria, literatura, canciones y romances que se leían o se escuchaban en sus comunidades.[46] El filólogo argumenta que, en la comunicación entre los habitantes y los recién llegados, se presentó literatura que venía en la memoria colectiva de los españoles y se manifestó a través de diálogos y frases hechas provenientes de la literatura tradicional española. Lo ilustra diciendo que, en la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, Bernal Díaz del Castillo utilizó versos de romance en los diálogos que sostuvo Hernán Cortés con sus capitanes al llegar a la costa de, lo que ahora denominamos, Veracruz.

Con ello explica que los recién llegados traían fija en sus recuerdos una literatura, un saber al que denomina "saber no aprendido", porque se fijó en la memoria y se fue difundiendo entre los hablantes de esa época. En la misma tesitura, destaca la participación de los músicos, quienes, a través de su música y sus letras, ayudaron a la difusión de la lengua española en el nuevo mundo.

González Pérez menciona que en ese contacto entre lenguas tuvo que existir una readaptación de palabras que refiriera la vida cotidiana, por lo que se incluyeron términos de las lenguas originarias que ayudaron a nombrar la nueva realidad. De esta manera, se refuncionalizó la lengua en un nuevo contexto y se comenzó a crear una nueva literatura que incluía palabras de las lenguas originarias.

Para Aurelio González (Company Company, 2019), la llegada de la imprenta de Juan Pablo al Nuevo Mundo fue crucial para registrar los recientes usos de la lengua en la naciente literatura y en los cancioneros, pero ya en otro contexto de tradición que se distinguía por su particularidad y variación del español debido a la inclusión de palabras nahuas. Tener una literatura

45 De acuerdo con Luis Fernando Lara (2008), las ciudades españolas que aportaron más colonizadores fueron Sevilla, Badajoz, Toledo y Cáceres. Martínez Shaw (Lara, 2008) reafirma que las cuatro incluyeron la mitad aproximada de los metropolitanos instalados en México.

46 Antonio Alatorre (2002) considera que la difusión de las obras literarias en España fue la base para afianzar su lengua. En este sentido, el papel de la literatura en el Nuevo Mundo fue crucial en la consolidación de la lengua española.

propia que reflejara la nueva realidad funcionó como una tarjeta de identidad. De esta manera, la lengua de conquista se convirtió, a lo largo de cinco siglos, en una lengua patrimonial que nos identifica a partir de la reconstrucción, recreación y variación de los vocablos; así fue, dice el filólogo, que los mexicanos nos apropiamos de esos términos, a partir de un proceso que denomina *de refuncionalidad del pensamiento colectivo*.

La intervención del sociolingüista Pedro Martín Butragueño (Company Company, 2019), en dicha mesa, permite entender la trasformación del español en México desde la Conquista hasta la apropiación actual de la lengua. Para ello, propone estudiar la lengua desde tres situaciones sociolingüísticas que hicieron posible la variación. La primera se refiere a los procesos lingüísticos poscoloniales en los que hubo relaciones de contacto entre el español y las lenguas originarias del antiguo territorio mexicano, proceso al que denomina 'diglosia'. Pando (2005), basada en los estudios de Charles Ferguson y Joshua Fishman, explica que la diglosia es el proceso en el que dos lenguas tienen distintas funciones según los dominios sociolingüísticos en que se utilicen.[47] La segunda situación que expone ocurre cuando el español comienza a tener un valor y una expansión a lo largo del territorio, por lo que funciona como una lengua nacional. La tercera se refiere a la apropiación patrimonial de la lengua, es decir, al plazo en el que las manifestaciones verbales se reconocen como parte de la comunidad.

De acuerdo con el sociolingüista, la difusión acelerada del español sucedió a partir del choque que tuvo con las lenguas originarias; de ahí que, durante la etapa de la Colonia, el idioma obtuviera su primer triunfo al volverse lengua franca.[48] De esta manera, las relaciones lingüísticas poscoloniales permiten entender el proceso de transformación del español en México. Por eso considera que 1770 fue un año crítico para el español y las lenguas originarias de México debido a las políticas de castellanización y al desarrollo colonial, ya que la lengua se gestionó según los espacios sociales que se produjeron durante esa etapa.

Para Martín (Company Company, 2019), la trasformación del español mexicano sucedió gracias a los siguientes procesos: la adaptación de las lenguas indígenas, lo que dio como resultado una producción lingüística que incluía la participación de las lenguas indígenas y la española; la ruptura en las cadenas de transmisión de algunos idiomas originarios; y los cambios fonéticos entre una lengua y otra. Dentro de ese orden de ideas, aconseja estudiar los contactos lingüísticos en su

47 En un artículo de 1959, Charles Ferguson (1959) dio la definición clásica de diglosia, la cual explicó como la situación lingüística en donde, además del idioma primario, existe otra variedad superpuesta (con tradición literaria) que se aprende para otros propósitos, principalmente formales, pero que no es utilizada para conversaciones ordinarias.

48 A partir de la definición de Meierkord (1996, en Seidlhofer, 2005), una lengua es franca cuando se usa como un medio de comunicación intercultural.

estructura social y en las manifestaciones individuales, a fin de entender el proceso de la expansión del español en México.

Los argumentos de Concepción Company (Company Company, 2019), en la mesa de discusión, contribuyen a comprender el mecanismo de incorporación y apropiación de la lengua española en el territorio mexicano, tratamiento al que denomina *de continuidad y variabilidad de la lengua*, el cual explica a partir de los cambios acontecidos en el español con la incorporación de indigenismos durante tres siglos: del XVI al XIX.

Para explicar esa transformación, muestra datos que indican la conservación de las lenguas patrimoniales hasta el siglo XIX debido al uso de indigenismos, según los registros del Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América (CORDIAM) de la Academia Mexicana de la Lengua y de los *Documentos lingüísticos de la Nueva España: Altiplano central*, de su autoría. En su análisis toma como base 391 indigenismos usados durante los siglos antes mencionados, en donde demuestra el apogeo de estos, sobre todo en el siglo XVIII.

Siglo	Frecuencia de indigenismos
XVI	24 %
XVII	30 %
XVIII	46 %

Tabla 11. Elaboración propia, a partir de datos de Company (Company Company, 2019).

¿Cómo se incorporaron los indigenismos en el español general? La integración de voces indígenas a la lengua española pasó por un balance de continuidad y discontinuidad. Concepción Company (Company Company, 2019) explica que la primera se refiere a la inclusión fónica de las voces indígenas, mientras que la discontinuidad de estas se manifiesta con la frecuencia de empleo de los indigenismos y los mecanismos de su incorporación en los registros documentales (glosas o paráfrasis y el tipo de contexto en el que aparecen), aspectos que explica con los ejemplos que toma del CORDIAM y de los *Documentos lingüísticos de la Nueva España: Altiplano central*.

Así, la filóloga argumenta que, en el transcurso del siglo XVI, más de 90 % de indigenismos se acompañó de glosas o paráfrasis explicativas en el intento de nombrar la nueva realidad.[49] Para el siglo XVII, los vocablos que se glosaron fueron mínimos porque la mayor parte de ellos se podían entender. En el siglo XVIII, los indigenismos lograron adaptarse a la vida cotidiana

49 Respecto al uso de indigenismos, durante el siglo XVI el historiador Silvio Zabala (Lara, 2008) destaca el papel de los misioneros franciscanos en la conservación de las lenguas amerindias, ya que se esforzaron en conservarlas y extender el náhuatl como lengua de la población del centro de México.

y podían entenderse con facilidad.[50] En el siglo XIX, dichos términos estaban totalmente integrados a la literatura y a la prensa, sobre todo en el altiplano de México, ejemplo de ello es la novela *Los bandidos de Río Frío,* de Manuel Payno.[51]

Siglo	Incorporación de indigenismos	Ejemplo
XVI	Más del 90 % de indigenismos se acompañó de glosas o paráfrasis explicativas.	"Y beven vino de España con mejor voluntad que el pulcre, que ellos tienen por vino que pareçe un poco a çerveza, aunque no es tal" (1525).
XVII[52]	Solo 11 % de indigenismos contaba con glosas explicativas.	
XVIII	89 % de indigenismos carecía de glosa explicativa.	"Con los muchos edificios, que desde su fundación se han edificado de tezontle, de los cerros de Santa Martha" (1736).

Tabla 12. Elaboración propia, a partir de datos de Company (Company Company, 2019).

Con base en los planteamientos de la filóloga se puede concluir que, debido a la alta producción de indigenismos en los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX, el español se volvió una lengua patrimonial, en la que

50 Cabe decir que el incremento en el uso de indigenismos se debe a que, como lo plantea Luis Fernando Lara (2008), la población indígena era mayoritaria en la Nueva España y fue así hasta el inicio del México independiente y parte del siglo XIX. Asimismo, argumenta que, al modificarse las costumbres alimenticias de los colonizadores, en el español novohispano se integraron voces y vocablos nahuas para hablar de flora, fauna, alimentos, utensilios domésticos, etc., así como nombres de hierbas medicinales tradicionales.

51 Concepción Company (año) no refiere ejemplos del siglo XX porque argumenta que fue el siglo en el que hubo pérdida de patrimonio material, lo que provocó un retroceso en el uso de lenguas amerindias, sobre todo a partir de las independencias.

52 Concepción Company no registra ejemplo para el siglo XVII (Colegio Nacional, 2019).

muchas de las voces españolas fueron remplazadas por vocablos de origen indígena (*mimar* por *apapachar*; *quemar* por *tatemar*, *cuerda* por *mecate*, *alboroto* por *mitote*) y otras ni siquiera cuentan con un equivalente latino (*itacate*, *atole*, *comal*, *pulque*, *mole*); de ahí que sostenga que ese mecanismo de transformación del idioma le ha dado características gramaticales y léxicas que la hacen una lengua patrimonial (Aguilar, 2019).

La participación de los investigadores en el encuentro lleva a comprender que el español se convirtió en lengua patrimonial en México, primero, a partir del contacto entre lenguas originarias y española, en donde hubo adaptaciones (de fonética, principalmente) que se adecuaron a las situaciones comunicativas de los hablantes. De esta manera, las palabras y frases de los recién llegados se mezclaron con las indígenas y sucedió un intercambio lingüístico. El papel de la imprenta en ese proceso fue fundamental, ya que los habitantes de aquella época comenzaron a identificarse con una literatura propia. Así, la documentación de los registros escritos permite, actualmente, estudiar, analizar y contrastar el curso de incorporación de indigenismos en la lengua española y cómo, al paso de los siglos, se fue volviendo patrimonial gracias a su variabilidad y a su uso.

En función de las ideas estudiadas sobre la historia del español de México y su consolidación como lengua

patrimonial, se puede concluir que la permanencia de la lengua está en los hablantes mismos, en su consciencia lingüística, más que en una academia, ya que son quienes estabilizan la lengua: deciden qué eliminar, qué adoptar y qué forma dar a lo adoptado (Alatorre, 2002). Por eso, Gonzalo Celorio (Aguilar, 2019), actual director de la Academia Mexicana de la Lengua, menciona que el español en México tiene ciertas peculiaridades en el habla que le dan perfil propio.

Referencias

Aguilar Sosa, Y. (2019). "Cinco siglos del idioma español en México". El Universal, 7 de junio. Disponible en: https://bit.ly/3raIBpR

Alatorre, A. (2002). Los 1001 años de la lengua española. (3ª ed.) México: Fondo de Cultura Económica.

Ardao, A. (2019). Romania y América Latina. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe.

Ávila Bayona, M. Á. (2017). "Constitución de la lengua española o castellana". Cuadernos de Lingüística Hispánica, (29), pp. 203-221. Disponible en: https:/ /bit.ly/3f6p05l

Biblioteca Nacional Digital. (2018). "Estrategias lingüísticas en la evangelización de América Latina. Gramáticas, diccionarios y catecismos coloniales en lenguas indígenas". En Memoria chilena. Disponible en https://bit.ly/32PhbLH

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2018). La Gazeta de México: Inicia la publicación del primer periódico realizado en tierras novohispanas. Disponible en: https://tinyurl.com/3stzs59t

Company Company, C. (2019). "El español: de lengua de conquista a lengua patrimonial". En 1519, a quinientos años. Mesa redonda, IV Encuentro Libertad por el Saber. Concepción Company Company (coord.). Ciudad de México, Colegio Nacional. Disponible en: https://bit.ly/3kEb30X

Company Company, C. (2021a). "La lengua que trajeron los españoles". En ¿Qué ocurrió después de 1521? Gramática, cultura oral y cultura escrita en México. Concepción Company Company (coord.). Ciudad de México. Colegio Nacional. Disponible en: https://goo.su/N8OojlS

Company Company, C. (2021b). "La apropiación lingüística de una nueva realidad". En ¿Qué ocurrió después de 1521? Gramática, cultura oral y cultura escrita en México. Concepción Company Company (coord.). Ciudad de México. Colegio Nacional. Disponible en: https://goo.su/y2zhJzY

Company Company, C. (2021c). "El mestizaje lingüístico". En ¿Qué ocurrió después de 1521? Gramática, cultura oral y cultura escrita en México. Concepción Company Company (coord.). Ciudad de México. Colegio Nacional. Disponible en: https://goo.su/sieSxo

Ferguson, C. A. (1959). "Diglossia". Word, 15(2), pp. 325-340. Disponible en: https://bit.ly/30uLjuB

Guarisco, C. (2011). Las reformas borbónicas y la participación política popular en el México colonial. Disponible en: http://www.h-mexico.unam.mx/node/6547

Lara, L. F. (2008). "Para la historia de la expansión del español por México". Nueva Revista de Filología Hispánica, LVI(2), pp. 297-362. Disponible en: https://bit.ly/3h81NCf

Lara, L. F. (2021). "Introducción y planteamiento". En Historia del español en América. Imposición y apropiación [Curso]. Colegio Nacional. Disponible en: https://goo.su/5nNm2Da

León Portilla, M. (1961). Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares. México: Fondo de Cultura Económica.

Lope Blanch, J. M. (1983). Estudios sobre el español en México. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez Baracs, R. (2019a). "El pedimiento de la comunidad al cabildo de la Villa Rica de la Vera Cruz". En 1519 Encuentro de dos mundos: Homenaje a Miguel León-Portilla. Instituto de Investigaciones Históricas. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: https://ru.historicas.unam.mx/handle/20.500.*12525/1724*

Martínez Baracs, R. (2019b). Nebrija en México. Cómo el conocimiento de las lenguas fue compañero de la expansión del imperio español en América. Disponible en: https://bit.ly/2R3Gxmp

Martínez Baracs, R. (2021). "¿Qué ocurrió después de 1521?". En ¿Qué ocurrió después de 1521? Gramática, cultura oral y cultura escrita en México. Concepción Company Company (coord.). Ciudad de México. Colegio Nacional. Disponible en: https://lc.cx/DrulAW

Moreno de Alba, J. G. (2018). "El español mexicano". En Enciclopedia de la literatura en México. Disponible en: https://bit.ly/3vPVIOZ *(trabajo original publicado* en Historia de la literatura mexicana 1. Las literaturas amerindias de México y la literatura en español en el siglo XVI. Coord. Beatriz Garza Cuarón y Georges Baudot. Siglo XXI Editores, 1996, pp. 103-127).

Pando Solís, E. M. (2005). Contacto y cambio lingüístico: el modo subjuntivo en el español de Los Ángeles. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en: https://bit.ly/3brFkgh

Parodi, C. y Luján, M. (2014). "El español de América a la luz de sus contactos con el mundo indígena y el europeo". Lexis, 38(2), pp. 377-399. Disponible en: https://bit.ly/3aEHvMP

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). Nueva gramática de la lengua española. Manual. México: Espasa/Editorial Planeta Mexicana.

Rozotto, D. (2019). "El criollismo en la América de habla hispana: revisita y reflexiones sobre el patrimonio de una literatura centenaria". Literatura: Teoría, Historia, Crítica, 21(1), pp. 117-141. Universidad Nacional de Colombia., Disponible en: https://bit.ly/3yHC8WV

Seidlhofer, B. (2005). "English as a lingua franca" [Inglés como lengua franca]. En ELT Journal, 59(4), pp. 339-341. Disponible en: https://bit.ly/3xZ9QaO

Universidad Nacional Autónoma de México (2012). Gran Diccionario Náhuatl [en línea]. Disponible en: http://www.gdn.unam.mx

Gaudeamus:Literatura, Lingüística y Antropología, Segunda época, Núm. 1, agosto-diciembre 2025, E-ISSN:en trámite PP 106-126

Exclusión de personas de la tercera edad en diseños arquitectónicos y urbanos

Margarita Isabel Sena Sánchez

Resumen

México, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía ([INEGI] 2023), posee una población de la tercera edad de 17 958 707, los cuales, día a día, tienen que surfear barreras arquitectónicas y urbanas; ya que la ciudad se diseña bajo estándares de hombres jóvenes, sanos y de alturas norteamericanas, con características que resultan poco alcanzables para el grueso de esta población.

Este grupo presenta menores habilidades de adaptación para enfrentar las presiones del ambiente debido a la pérdida progresiva de las capacidades físicas y psicológicas, por lo que se va a incrementar la discapacidad y la dependencia.

Los propósitos de la presente investigación son dos: demostrar la exclusión que presentan estos diseños y proponer soluciones de inclusión en los mismos para facilitar la vida de estas personas. El método utilizado es el de análisis de habitabilidad urbana y arquitectónica bajo el enfoque de movilidad y accesibilidad a través de tres áreas: la físico-espacial, la ambiental y la psico-espacial. Se estudian las casas de interés social, edificios públicos, calles y transportes urbanos usados en la ciudad de Toluca.

Palabras clave: exclusión social, personas de la tercera edad, personas con discapacidad.

Summary

According to the National Institute of Statistics and Geography (2023), Mexico has an elderly population of 17.9 million. Who, day by day, struggle with architectural and urban barriers since it is designed under the standards of young, healthy men of North American heights, with unattainable characteristics for the bulk of this population.

In addition, this group has less capacity to adapt to face the pressures of the environment due to the progressive loss of physical and psychological capacities, which will increase disability and dependence.

This research aims to demonstrate the exclusion of these designs and propose inclusion solutions to make the lives of these people easier. The method used is the analysis of urban and architectural habitability with a focus on mobility and accessibility through three approaches: the physical-spatial, the environmental, and the psycho-spatial. Social interest houses, public buildings, streets, and urban transport used in Toluca will be analyzed.

Keywords: Exclusion of the elderly, social exclusion, people with disabilities.

Recibido: 1/abril/2024
Aceptado: 10/junio/2024

Introducción

Se le llama tercera edad a la etapa precedida por la madurez. En México, y en la mayor parte de Latinoamérica, forman parte de este grupo etario 60 años de acuerdo con Canitas (2024); en cambio, en países europeos, por ejemplo, España, es hasta los 65. Conforme la expectativa de vida se amplía, también lo hará la edad para pertenecer a este grupo. Cabe mencionar que en esta fase se presentan declives del estado físico y mental de las personas, ya que sufrirán un deterioro que concluirá con la muerte.

El mantenimiento de las ciudades, en cuanto a equipamiento, infraestructura y movilidad urbana especialmente en América Latina, no cuenta con los medios (recursos, educación urbana, sensibilidad) para proporcionar accesibilidad y movilidad al adulto mayor. Aunado a que, como se mencionó anteriormente, presentan una pérdida progresiva de las habilidades motrices y mentales, por lo que incrementa la discapacidad y dependencia.

Desarrollo

El adulto mayor se enfrenta a la "exclusión", que se define como las condiciones disímiles o desventajosas en el acceso a bienes, servicios, recursos o equipamientos que presenta uno o varios individuos en comparación con el resto de la población que se encuentra en situación favorecida. El Gobierno de México (2016) menciona que la exclusión es un tipo de violación de los derechos humanos, ya que no brinda condiciones que permitan la inclusión de grupos vulnerables, como las personas de la tercera edad, que sufren los deterioros propios de su etapa de vida, además de las posibles enfermedades crónicas, degenerativas o terminales.

Osorio (2006) indica que la exclusión social en la vejez representa una de las complejidades sociales contemporáneas al no proporcionar un lugar o un rol activo digno. Esta autora, citando a Comfort (1984), dice que a los adultos mayores "se les arrincona como ciudadanos acabados y desprotegidos de toda utilidad pública. Al mismo tiempo que se les adoctrina. Para que se aparten del mundo hasta que la muerte venga por ellos" (p. 50).

Dicha exclusión, como considera Arruebarrena y Sánchez (2020), puede llevar al aislamiento social porque las personas se ven privadas de interacciones y conexiones significativas con otros elementos de la sociedad. Esto coincide con la ideología de Roemer (2002, citado en García, 2013): la ausencia de oportunidades de participación en la vida social y económica provoca afectaciones psicológicas.

La National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2020) indica que más de una cuarta parte de los adultos mayores de 65 años (o más) están socialmente aislados ya que es probable que vivan solos, hayan tenido pérdidas de amigos, familiares, laborales o patrimoniales. Al mismo tiempo, pueden enfrentar enfermedades crónicas degenerativas y pérdida auditiva. Además, muchos se encuentran jubilados o pensionados y, al no estar laborando, ya no salen de sus casas con la misma frecuencia que antes; apartándose progresivamente de la sociedad.

La Organización Mundial de la Salud ([OMS], 2022) define el envejecimiento, desde el punto de vista biológico, como la acumulación de daños celulares y moleculares a lo largo del tiempo, lo que ocasiona una disminución gradual de las capacidades físicas y mentales y, consecuentemente, un mayor riesgo de enfermedad y muerte.

Las afectaciones más comunes son: cardiacas, presiones inestables, pérdida de audición, errores de refracción, dolores musculares y óseos, cataratas, neuropatías obstructivas, enfermedades crónicas,

diabetes, depresión y demencia, pueden presentarse solas o acompañadas. Las variaciones, en cuanto a la salud, pueden deberse a la genética. También influye el entorno físico, social, y de vivienda (vecindario, comunidad, etnia, nivel socioeconómico y género).

En los entornos físicos y sociales se debe enfatizar el tema de las barreras que transgreden las oportunidades, decisiones y hábitos relacionados con la salud. Se entiende como "barrera" a un obstáculo que limita o impide el desarrollo o cotidianidad del adulto mayor.

Echezarreta y otros (2020), consideran que el envejecimiento es uno de los logros de la humanidad; sin embargo, el pago por vivir es alto en cuanto a las difíciles condiciones de vida que se deben enfrentar. Por ejemplo: la pérdida de actividad social, el deterioro de salud y la disminución de capacidades físicas, mentales y la adaptabilidad a cambios sociales y tecnológicos. Todo ello da pauta a discriminación y exclusión.

La OMS (2020) establece que, para el 2030, una de cada seis personas en el mundo tendrá 60 años o más y sumarán 400 millones a los mil millones que actualmente son. Dicha organización prevé que, para el 2050, esta población crecerá a 2100 millones de los cuales 426 millones tendrán edades de 80 en adelante. Según la cifra del censo de población 2023 dada por el INEGI, en nuestro país habitan 126 millones de personas de las cuales casi el 14.2 % son adultos mayores (17.9 millones).

Arellano (2024) explica que en 2023 se incrementó un 20 % respecto a 2020, casi 18 millones. Se calcula que para el 2030 esta población se duplicará, y para el 2050 se proyecta a 33.3 millones; este incremento será resultado del aumento de la expectativa de vida.

Según las cifras de la Organización de Naciones Unidas (s.f.), la población mundial se vuelve cada vez mayor en edad. En el 2010, representaban un 7.7 % y este número aumentó un 15.6 % en el 2020. La explicación de la institución es que las tasas de nacimiento han disminuido mientras la población sigue envejeciendo.

El INAPAM, a través del Gobierno de México (2020), realizó un listado de los problemas más frecuentes que sufren los adultos mayores: las caídas, que generalmente provocan incapacidad para caminar; el riesgo de deterioro cognoscitivo, que puede derivar en maltrato y desidia, y la pérdida de autonomía económica, que genera abandono.

En la misma tesitura, las prevalencias de las principales discapacidades identificadas en los adultos mayores, según el INAPAM y otros, son:

- Visión: Debilidad visual/Amaurosis. El 40 % emplea un auxiliar visual.

- Audición: Hipoacusia/Sordera profunda. El 2.9 % emplea un auxiliar auditivo.
- Afecciones de los miembros: Incapacidad funcional parcial/Incapacidad funcional total. El 16 % de los casos afectados emplean alguna prótesis.
- Las cifras no demuestran las enfermedades de tipo respiratorio, cerebrovascular, de comportamiento extraño o de la actividad manual.

Con relación a la exclusión ocasionada por los deficientes diseños arquitectónicos y urbanos, se erra en el diseño, ya que se basan en un estándar humano: masculino, sano, joven, mental y antropométricamente perfecto con dimensiones de una altura de 1.88 en hombres y de 1.74 m en mujeres, según Neufert (1995), o 1.80 m en hombres, según Plazola (1994). Mientras la población mexicana es muy variable en altura y dista mucho de estas medidas, se complica aún más la condición de los adultos mayores al proyectar y diseñar una arquitectura y un urbanismo exclusivo de personas "sanas y perfectas", que resulta inalcanzable y que hace más pesado el día a día.

Según Lance Hosey (citado en Souza, 2020), los antropometristas, con sus estandarizaciones aplicadas a los diseños, tratan como "normales" a unos cuantos, cometiendo fallas. Para efecto del presente artículo, se considera que el groso de la población queda en la "anormalidad" y, sobre todo, en la incomodidad. Por ejemplo: muchas veces los peraltes de escalones altos se convierten en barreras físicas en el entorno, imposibilitando o dificultando el desempeño del adulto mayor y de las personas con discapacidades.

Los muebles, al ser estandarizados para hombres americanos o europeos con estaturas arriba de 1.80 m resultan incómodos. Los asientos grandes requieren que los pies cuelguen para llegar al respaldo, incrementando los problemas de tipo circulatorio y no brindando descanso o bien, que los pies estén apoyados en el suelo, sufriendo daños en la columna.

El estudio sobre movilidad de personas mayores, realizado en la Ciudad de México por Ideamos (2023), muestra que el 61.1 % de los encuestados salían de su casa entre semana y un 52.7 % el sábado. Los medios que usan para transporte y movilización son: 45.5 % caminar, 30.6 % en colectivos (autobuses o micros), 5.2 % en taxi, 15.2 % automóvil y 3.5 % otros medios (motos, bicis).

Con respecto al concepto de transitabilidad (que tiene que ver con la movilidad, la facilidad de orientarse, la seguridad y la tolerancia al error), las calles a veces no presentan nomenclatura. Lo que hace que la población, en general, sienta angustia; aún más los adultos mayores con problemas de concentración.

Vivir es caótico si las personas de la tercera edad

no cuentan con coche propio, ya que tienen que desplazarse por la ciudad en camiones. El suplicio empieza con los escasos paradores de autobuses. Si los hay, es un milagro que tengan bancas o techo para que los protejan de las condiciones climáticas y les brinden descanso. No se cuenta con ruteo cronometrado, por lo que el tiempo de espera puede ser inclemente. Las señales que indican la parada de autobús son poco respetadas, o ignoradas, haciendo correr al usuario para alcanzar al autobús.

Otro obstáculo son los carteles pegados en los parabrisas de los autobuses que indican la ruta a seguir. En su mayoría, las letras son chicas e ilegibles, más cuando se conduce con rapidez o en horas con poca luz. Para subir al autobús, los choferes no se pegan a la banqueta, el usuario tiene que bajar al arroyo y subir, esforzando las piernas ya que el escalón para acceder es alto. Algunos conductores no están capacitados y no poseen paciencia o empatía con el adulto mayor, presionándolo a subir o bajar de la unidad de forma apresurada.

Los asientos que deberían ser asignados a personas vulnerables se encuentran apartados con cadenas, usados por los acompañantes de los choferes, ocupados por cubetas y trapeadores o por sus cobijas. Sin olvidar que el pasillo se encuentra obstruido por los acompañantes que van sentados sobre bancos.

También resulta incoherente obligarlo a descender por la parte de atrás del vehículo cuando los asientos destinados para ellos están en la parte de adelante. Justifican su acto al existir medidores de pasajeros en el acceso al autobús que marcarían el doble; sin pensar que, al trasladarse por el pasillo, pueden sufrir un accidente.

A dicho tipo de chofer no le importa si el usuario se encuentra físicamente enfermo o disminuido, por lo que no le guardará respeto a la lentitud propia de la edad, ni les apoyará a subir o bajar de la unidad. Tampoco le atañe si ya se sentó, por lo que avanza de forma brusca para recuperar el tiempo perdido. Solo le interesa el afán de ganar más pasaje y competir con otros autobuses, por lo que conduce a altas velocidades, exponiendo y atemorizando al usuario mayor al buscar asiento cuando está en movimiento la unidad.

La indiferencia de los demás usuarios es otro problema que enfrenta el adulto mayor. Algunos se hacen los ausentes, distraídos, ven hacia otro lado o creen estar dormidos porque no les concierne si este viaja de pie.

Las personas de la tercera edad pueden decidir entonces no usar el camión y caminar, encontrándose el siguiente panorama: los automovilistas no dan preferencia al peatón y cuando atraviesan aceleran la velocidad, no interesándoles su disminuida capacidad motora.

Las banquetas se encuentran en condiciones lamentables: desniveladas, con fracturas, cuarteaduras, cambio de textura, hoyos producidos por falta de: registros, tapas de coladeras, guarda raíces incompletas, tornillos o pedazos de postes que fueron retirados. Aunada a la mala iluminación, carencia de bancas para descansar y estrechez de sus dimensiones.

El entorno urbano, por lo general, es intransitable, excluyente y agresivo para las personas que utilizan silla de ruedas o muletas. Por lo general, las banquetas no tienen rampas para subir a ellas o se encuentran obstruidas por carros que no las respetan. Muchas son colocadas de forma arbitraria (dando a muros en ocasiones), no cumplen con el ancho suficiente o son muy empinadas.

Adicionalmente, se encuentran fracturadas (o levantadas) por las raíces de los árboles e interrumpidas por los cambios de nivel en los accesos de las casas o escalones para entrar a los comercios y viviendas. Por lo tanto, las personas en silla de ruedas tienen que transitar por el arroyo de la calle, exponiéndose y sorteando los camiones y coches que en ella circulan.

Aunado a esto, la mayor parte de la población no posee educación urbana. Si ven a una persona de la tercera edad, muchas veces lo encajonan, apresuran o empujan para continuar su camino. No tienen consideración y muy pocos saben cederles la acera.

La mayoría de los puentes peatonales se encuentran mal diseñados: escalones sin descanso, peraltes más altos de lo permitido; rampas de más de 9 % de pendiente que, en lugar de aligerar el paso, solo producen cansancio. Si no tienen rampa, son inaccesibles para personas con discapacidad y tortuosos para quienes tienen artrosis en rodillas; lo que causa que el adulto mayor atraviese avenidas rápidas, exponiéndose a torear transporte público y privado.

Si el adulto mayor posee automóvil, se enfrenta a la falta de lugares para estacionarse o se le trata como a cualquier usuario, obligándolo a caminar grandes distancias; ya que no le reservan zonas especiales, con excepción de las marcadas para discapacidad, y algunos estacionamientos están en desniveles, o en sótanos, y no cuentan con elevadores.

Como menciona Heartfailurematters (2024), las personas con insuficiencia cardíaca tienen dificultad para realizar actividades como caminar o subir escaleras porque presentan intolerancia al esfuerzo y fatiga.

En el mismo enfoque, los nuevos parquímetros virtuales públicos de Toluca resultan agresivos para una población no nativa en medios digitales, por lo que no saben usarlos y son multados. En cuanto al transporte colectivo (metro) de la Ciudad de México, es tortuoso desde el número de escalones que se deben subir y bajar, los trayectos extenuantes que se tienen

que recorrer y la rapidez con que los otros usuarios se mueven.

En la mayoría de las ciudades mexicanas (con pocas excepciones como Puebla), no se tienen caminos especiales con guías podo táctiles, ni identificadores en braille para guiar a ciegos y débiles visuales, tampoco tienen semáforos con sonido. Lo anterior crea un proceso de desadaptabilidad que produce aislamiento, soledad, miedo a salir de casa, disminución en actividades físicas y al aire libre; así se incrementa la discapacidad y la falta de participación social.

Además, la mayoría del equipamiento urbano no está diseñado para ser accesible a todo tipo de público. Los arquitectos proyectan solo para el presente y no pensando en las necesidades futuras. Las dimensiones mínimas de las construcciones, quizá, son el resultado de una realidad a la que se enfrentan: la falta de terrenos y su precio elevado.

Por lo cual, se ven reducidos los espacios; sobre todo en las viviendas de interés social, las puertas son menores a 80 cm. La mayoría de las casas unifamiliares de este tipo son de dos niveles con medidas mínimas, en donde baños, pasillos, escaleras y cuartos difícilmente pueden ser renovados o adaptados. Lo que resulta contradictorio, porque son adquiridas a créditos superiores a 25 años. Cuando las acaben de pagar, los propietarios se encontrarán en la tercera edad, con afectaciones motoras o dependientes de una silla de ruedas. Por lo estrecho de los espacios, le será imposible circular en su propio hogar.

Se verán confinados a estar postrados en cama, en un cuarto o tener una dependencia completa; pues no se podrán desplazar ni ayudarse colocando barras, rampas u otro elemento que apoye o facilite su vida. Esto origina problemas de soledad, depresión, ansiedad, disminución en participación social, autonomía, discriminación y, si no tienen quien los atienda, desnutrición y deterioro funcional.

La mayoría de los edificios públicos y privados tampoco contemplan a las personas de la tercera edad, sean o no discapacitadas. Algunas oficinas gubernamentales, en donde se realizan trámites, se encuentran en pisos superiores; si carecen de elevadores, tienen que subir las escaleras muy pesadas y (en muchos casos) limitantes, por lo que el adulto mayor no puede por sí solo realizar sus diligencias, creando dependencia.

En el caso de tener que formarse, no se prevén lugares suficientes o preferenciales para ellos. La mayoría de los baños no están previstos para personas con discapacidad motriz o para aquellos que requieren ayuda de algún cuidador.

Los problemas de inaccesibilidad también incluyen el entorno social. En México, y la mayor parte del

mundo, se carece de una cultura del envejecimiento. Según los estudios de pobreza y personas mayores en México, 2020, llevado a cabo por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2022) se presenta lo siguiente:

- La población mayor presenta una incidencia de pobreza del 37.9 %;
- la carencia social más recurrente fue el rezago educativo con un 49.1 %;
- la carencia de acceso a la seguridad social fue del 28.8 %;
- el 46.1 % de la población de 65 años o más contaba con ingresos inferiores a la Línea de Pobreza por Ingresos;
- un tercio del total de personas mayores de 65 años tenía acceso a pensión contributiva con una percepción por persona al mes de $7362;
- en 2020, el 9.8 % de la población mayor trabajaba de forma subordinada y la remuneración promedio que recibía al mes por su empleo era de $6990.

Propuestas

La inclusión debe desechar las medidas de cuerpos altos, perfectos y masculinos. Es necesario concebir diseños urbanos y arquitectónicos cómodos para todos. Las casas deben construirse pensando en la adaptabilidad de los espacios, con pasillos que puedan, en un futuro, ser transitables en silla de ruedas y adaptables a pasamanos.

Los edificios públicos deberían tener ventanillas de trámites en pisos bajos, accesibles a los adultos mayores. Los baños públicos tienen que adaptarse y contar, por lo menos, con un servicio para personas con capacidades motrices disminuidas.

Crear programas de concientización para los conductores de transporte colectivo que contemplen el trato respetuoso, accesible y seguro, sobre todo, a personas de la tercera edad. Guardar asientos próximos a la puerta delantera, misma que podrán usar para su descenso. Las unidades deben adaptar sus escalones, y obligar a los choferes a acercarse a la guarnición e incrementar autobuses acondicionados para personas en silla de ruedas.

Los cruces peatonales tienen que ser seguros, las aceras deben poseer medidas acordes con la movilidad en silla de ruedas. Las rampas para subirse a la banqueta tendrán que ser adaptadas y no ser obstruidas por lo autos. No cambiar los niveles en las rampas de acceso a las cocheras, estas deben de estar adaptadas a las guarniciones o al interior de sus viviendas. Regular los escalones que interrumpan el paso, brindar mantenimiento continuo a las banquetas y alumbrado público.

En las escuelas se debe fomentar la empatía y concientizar sobre la importancia que tiene en nuestra sociedad el adulto mayor. Cuando envejece no pierde su valor, condición y dignidad como ser humano. Todos podemos llegar a vivir esta etapa.

Conclusiones

En resumen, en México, un adulto mayor es aquel que cuenta con más de 65 años cumplidos; edad que, en un futuro, por el envejecimiento de la población y por el aumento de la expectativa de vida, tendrá que cambiar.

Al llegar a esta edad, la población enfrenta cambios de tipo sociológico, físico y mental que van menguando sus capacidades. Esto, aunado al mal diseño de los equipamientos y mobiliarios (basados en estándares de hombres sanos y atléticos de 1.80 m), pone en desventaja a la mayor parte de la población general y, en particular, a los de la tercera edad, enfrentándolos a incomodidades y limitaciones que se traducen en barreras.

El diseño urbano y arquitectónico, desde la etapa funcionalista, ha hecho uso de referentes derivados de estudios antropométricos y ergonométricos de Neufert (1995), Le Corbusier (1953) y Plazola (1994), realizados para una medida estándar. No obstante, la mayoría de los equipamientos excluyen a las personas con discapacidad (sobre todo a quienes usan silla de ruedas o burritos), ya que no cuentan con rampas. Lo mismo pasa en las casas de interés social donde, al tener medidas mínimas, quien usa silla de ruedas queda confinado a un cuarto o a habitar en la sala.

El transporte público cuenta con unidades obsoletas para prestar servicio a quien usa silla de ruedas, los escalones resultan altos e incómodos. Las pocas unidades que había en algunas ciudades del Estado de México, por ejemplo, Toluca, han sido retiradas porque los choferes perdían minutos al brindarles el servicio.

Podemos concluir que es fundamental educar desde el respeto y la empatía en hogares y escuelas. Brindar, además, cursos de capacitación a quienes prestan algún servicio de medios de transporte.

Las urbes, referente a las banquetas, deben de ser rediseñadas, los gobiernos locales deben revisar su continuidad, cuidar su mantenimiento, colocar árboles que no las levanten o dañen y quitar interrupciones de las rampas que brindan servicio a quienes guardan coches en sus garajes. Es decir, que la guarnición sea la que concentre la rampa o dentro de sus viviendas. Cuando alguien rompa la banqueta por realizar una obra, exigirle repararla. Esto brindará confianza a los adultos mayores, quienes no deben vivir con miedo y aislarse. Es inhumano confiscarlos en cuartos o casas,

deben de vivir en plenitud. Esto coadyuvará a tener una población más feliz, sana física y mentalmente.

Referencias

Arellano, C. (2023). "Somos 'un país envejecido'. Día del abuelo: En 2023, 14 % de la población en México son adultos mayores; en 2030, cifra podría duplicarse". La Razón de México, 28 de agosto. Disponible en: https://www.razon.com.mx/mexico/dia-abuelo-2023-14-poblacion-mexico-son-adultos-mayores-2030-cifra-duplicarse-542453

Arruebarrena, A. V. y Sánchez Cabaco, A. (2020). "La soledad y el aislamiento social en las personas mayores". Studia Zamorensia, XIX, pp. 15-32.

Canitas (2024). ¿Qué es el adulto mayor? Disponible en: https://canitas.mx/guias/adultomayoroms/#%c2%bfcu%c3%a1l+es+la+definici%c3%b3n+de+adulto+mayor+seg%c3%ban+la+oms%3f

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022). Pobreza y personas mayores en México. Disponible en: https://www.coneval.o rg.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_Personas_Mayores.aspx

Denis, R., Espinosa N., Montenegro, Y., y Montes de Oca, L. (2020). "Exclusión social del adulto mayor. Problemática mundial". Invest, 12(1). Disponible en: https://www.medigraphic.com/pdfs/invmed/cmq-2020/cmq201s.pdf

García, G. B (2013). La exclusión social: una propuesta conceptual y metodológica aplicada al contexto socioeconómico de México. Tesis doctoral. Tecnológico de Monterrey. Disponible en: https://repositorio.tec.mx/bitstream/h andle/11285/619497/Tesis_Gabriel aGarcia.pdf?sequence=1

Gobierno de México (2016). Inclusión social - Derechos humanos. Disponible en: https://www.gob.mx/correosdemexico/acciones-y-programas/1-derechos-hu man os

Gobierno de México (2020). Discapacidad en adultos mayores. Disponible en: https://www.gob.mx/conadis/articulos/discapacidad-enadultosmayores?idiom=s

Heartfailurematters (2024). Aumento de la fatiga. Disponible en: https://www.h eartfa ilurematters.org/es/signos-de-alarma/aumento-de-la-fatiga/

Ideamos (2023). Estudio de movilidad de personas adultas mayores. Disponible en: https://ideamos.mx/wp-content/uploads/2023/06/Estudio-Movilidad-parapersonas-Adultas-Mayores.pdf

Le Corbusier (1953). *El modulor: ensayo sobre una medida armónica a la escala humana, aplicable universalmente a la arquitectura y a la mecánica. Editorial Poseidón.*

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2020). Social isolation and loneliness in older adults: Opportunities for the health care system. Washington, DC: The National Academies Press. Disponible en: https://doi.or g/10.17226/25663

Neufert, E. (1995). Arte de proyectar en arquitectura. (14ª ed.). México: Gustavo Gili. S.A. de C.V.

Organización de Naciones Unidas (s.f.). La población mundial sigue en aumento, aunque sea cada vez más vieja. Disponible en: https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/la-poblaci%C3%B3n-mundial-sigue-en-aumento-aunque-sea-cada-vez-m%C3%A1s-vieja

Organización Mundial de la Salud (2022). Envejecimiento y salud. Disponible en: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health

Osorio, P. (2006). "Exclusión generacional: La tercera edad". Mad (14), pp. 47-52. Disponible en: https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122172/exc lusiongeneracional-la-tercera-edad.pdf?sequence=1

Plazola, A. (1994). Enciclopedia de arquitectura, 1A. México: Plazola Editores.

Souza, E. (2020). La evolución de las escalas humanas en la arquitectura. Disponible en: https://www.archdaily.mx/mx/949493/la-evolucion-de-las-escalas -humanas-en-la-arquitectura

El fenómeno de la pluralización morfológica

Berenice Zepeda Alonso

Resumen

El presente trabajo analiza la formación de plurales regulares e irregulares de la lengua inglesa, destacando la complejidad de estos últimos. Se examinan las reglas morfológicas y fonológicas que rigen la formación de sustantivos plurales regulares, y se proponen estrategias didácticas para abordar los plurales irregulares en alumnos que cursan el cuarto grado de primaria en Metepec, Estado de México.

La morfología, definida por la Real Academia Española (s.f.), se centra en la estructura de las palabras y sus variantes. En la lengua inglesa, los plurales regulares siguen patrones fonológicos específicos; mientras que los irregulares presentan variaciones morfológicas sin reglas fijas, como "man-men" o "child-children". Por tanto, se propone una secuencia de actividades para enseñar estos plurales irregulares, resaltando la necesidad de una sólida comprensión fonológica y morfológica por parte del docente de lenguas. Se concluye que el conocimiento de estas áreas lingüísticas es crucial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: flexión, condicionamiento morfológico, morfología, pluralización, morfología flexiva.

Abstract

The present study analyzes the formation of regular and irregular plurals in the English language, highlighting the complexity of the latter. The morphological and phonological rules guiding the formation of regular plural nouns are examined, and didactic strategies are proposed to address irregular plurals in fourth-grade students in Metepec, State of Mexico.

Morphology, as defined by the Real Academia Española (n.d.), focuses on the structure of words and their variants. In the English language, regular plurals follow specific phonological patterns, while irregular plurals present morphological variations without fixed rules, such as "man-men" or "child-children". Therefore, a sequence of activities is proposed to teach these irregular plurals, emphasizing the need for a solid phonological and morphological understanding of the teacher. It is concluded that knowledge

Recibido: 7/junio/2024
Aceptado: 5/julio/2024

Gaudeamus:Literatura, Lingüística y Antropología, Segunda época, Núm. 1, agosto-diciembre 2025, E-ISSN:en trámite PP 127-146

of these linguistic areas is crucial for improving the teaching and learning of English as a foreign language.

Keywords: inflection, morphological conditioning**,** morphology, pluralization, inflectional morphology.

Introducción

En el presente trabajo se expondrá la flexión de los sustantivos plurales regulares e irregulares de la lengua inglesa. Se explicará el proceso y las reglas que los plurales regulares e irregulares siguen; aunque para estos últimos no hay una regla establecida, así que se dará una propuesta para lograr construir la flexión de estos y distinguirlos de los regulares.

Como bien se sabe, cuando se está en proceso de aprender una segunda lengua o lengua extranjera, el alumno ya tiene el sistema gramatical establecido de su lengua materna o L1. Por esto, el aprendizaje de la segunda lengua se apoya en la primera, tratando de adaptar su sistema al del idioma meta, lo que ocasiona mayor o menor dificultad según se parezca o no a su L1.

Por tanto, al momento de formar las estructuras plurales de las palabras en inglés, el alumno va a añadir una –s en los sustantivos o adjetivos; si se compara con el idioma español, este permite su pluralización y no cambia su forma, como en el caso de algunos sustantivos irregulares de la lengua inglesa.

Como resultado, se explicará la relación que tienen la fonología y morfología en el proceso de formación de los plurales sustantivos regulares e irregulares del inglés. Este mecanismo da lugar al condicionamiento morfológico. Asimismo, se hará una descripción de este fenómeno, así como una propuesta de secuencia didáctica orientada a los alumnos que cursan el cuarto grado de primaria en una escuela del sector privado en Metepec, Estado de México. Finalmente, se dará a conocer la conclusión de este fenómeno.

1. Morfología

Dentro del campo de la lingüística existe una rama que nos ayudará a entender cómo unidades mínimas del lenguaje se combinan para formar palabras a fin de darle forma y significado a lo que se quiere transmitir de manera oral o escrita, así como a comprender la estructura de la formación de palabras. Por ello, empezaremos a definir qué es morfología. La Real Academia Española (2019) la explica como:

> La parte de la gramática que estudia la estructura interna de las palabras, las variantes que estas presentan, los segmentos que las componen y la forma en que se combinan. Estudia también el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos de la palabra en la que se insertan.

Por otro lado, Audring, J. y Masini, F. (2019) conceptualizan a la morfología como: “The grammar of words. This includes the form and structure of words,

their meaning, the relations between words, and the ways new (complex) words are formed".

Si bien cada lengua tiene su propia gramática, sonido y formación de palabras, la morfología ayudará a entender la complejidad de esta. Como lingüistas, o profesores de lenguas, es importante entender un poco esta rama para poder explicar de la mejor forma al estudiante o, en su caso, resolver dudas sobre por qué la estructura es diferente de su lengua materna; ya que, en muchos casos, lo que hace un aprendiente de una segunda lengua es transferir sus conocimientos de la primera lengua y aplicarlos a la segunda.

Independientemente del estudio que hace la morfología en cuanto a la estructura, significado y formación de las palabras; se debe tomar en cuenta la capacidad que tienen los hablantes para conformar o crear nuevas palabras mediante procesos morfológicos, pese a que no todos sabrán de dónde vienen esas formaciones, algunas de ellas se dan por la derivación y composición. Sin embargo, estos últimos no serán un tema de estudio en el presente trabajo.

Por tanto, la morfología es una parte importante de la lingüística que ayudará a entender estos fenómenos, pues las lenguas van evolucionando y modificando su estructura de acuerdo con el contexto y necesidades de los hablantes. Como se ha mencionado anteriormente, dentro de la enseñanza de segundas lenguas, o lenguas extranjeras, el docente debe tener conocimiento de esta para ayudar al alumno a comprender los procesos, reconocer y desarrollar patrones que puedan facilitar el aprendizaje de la lengua que se está aprendiendo.

1.1. Morfología flexiva

En consecuencia, la morfología posee una rama que ayuda a entender las variaciones y cambios que sufren las palabras según el significado que se quiera transmitir. La Real Academia Española (2019) se refiere a esta rama como la morfología flexiva que estudia "las variaciones de las palabras que implican cambios de contenido de naturaleza gramatical que tienen consecuencias en las relaciones sintácticas, como en la concordancia (*Ellos trabajan*) o en la rección (*para ti*)".

Así, se desarrollan los morfemas flexivos que "dan lugar al conjunto de variantes de una palabra". Por tanto*:*

> El conjunto de estas variantes constituye la flexión de la palabra o el paradigma flexivo que le corresponde. Las alternancias basadas en la flexión pueden afectar el género (alto/alta; este/esta/esto; profesor/profesora), el número (mesa/mesas; canto/cantamos), la persona (mí-ti; canto/cantas), el tiempo (canto/cantaré), el aspecto (canté/cantaba), el modo (canto/cante) (Real Academia Española, 2019).

No obstante, para este trabajo nos vamos a enfocar en el número que corresponde al morfema del plural.

"La flexión produce las diversas formas de una misma

palabra [...]. Por tanto, los morfemas flexivos no cambian la categoría léxica de la palabra" (Tema 3: Morfología, s.f.); es decir, aun cuando se agregue el morfema de número -s o -es no cambia su significado, ejemplo: *car > cars*. Este cambia en cantidad, pero no en significado, dado que *car* es un carro y *cars* es más de un carro.

Tema 3: Morfología (s.f.) declara que:

> Si tenemos en cuenta la pronunciación, en inglés el sufijo de plural tiene tres alomorfos distintos: /s/, /-z/ y /-əz/. Ejemplo: *cats* [kæts] *dogs* [dɔgz] *judges* ['ʤʌʤəz]. Los hablantes de inglés no utilizan estos morfos caprichosamente, sino que los eligen en función del fonema final del nombre al que se añaden. Las palabras que acaban en consonante sorda exigen /-s/; las que acaban en vocal o en consonante sonora, deben ir con /-z/. Las palabras que terminan en consonantes sibilantes (/s, z, ʃ, ʤ, ʧ/) requieren /-əz/.

Dicho de otra manera, estas formas del plural en inglés son regulares ya que dependen de la función del fonema final de la palabra. En virtud de ello, los hablantes nativos de la lengua inglesa siguen reglas fonológicas específicas que van a servir para facilitar la fluidez del habla.

Tarigan y Sembiring (2023) argumentan que "un morfema tiene más de una forma (pronunciación) dependiendo del contexto en que se desenvuelva y puede estar influenciado por los sonidos, el tipo de raíz al que está ligado o a otros factores. Por otra parte, los alomorfos son las distintas formas de un morfema" (p. 229) [Traducción propia]. Asimismo, los autores distinguen que:

> Cuando un morfema cambia su forma en respuesta a los sonidos que lo rodean en un contexto particular, la variación se llama morfofonología, y los patrones que describen la apariencia de los alomorfos se llaman reglas morfofonémicas. La morfofonémica también puede considerarse como la interfaz entre la fonología y la morfología (Tarigan y Sembiring, 2023, p. 229) [Traducción del editor].

Con ello puede entenderse que, dentro de este fenómeno, la fonología y la morfología van ligadas respecto a la formación de los sustantivos plurales regulares y, para entender este proceso, ambas áreas de estudio no pueden desconectarse de la otra.

Derivado de esto, existe el condicionamiento morfológico, que es la variación entre alomorfos, y, de acuerdo con Tarigan y Sembiring (2023), se presenta:

> En pares como hombre-hombres, niño-niños y ciervo-ciervos, en los que se puede decir que el segundo elemento contiene el morfema "plural"; la variación, si la hay, no se puede establecer entre las dos formas en términos de entornos fonémicos. En cambio, hay que referirse a los morfemas "hombre", "niño" y "ciervo", o a sus formas fonémicas (/mæn/, /*čaıld*/, and /dir/), y especificar el alomorfo del morfema "plural" por separado para cada uno (p. 232) [Traducción del editor].

Por las razones antes mencionadas, se puede exponer que siempre existirán excepciones a la regla, como es el caso de los plurales irregulares. Ya que estos seguirán el mismo proceso de flexión como los plurales regulares en la lengua inglesa.

2. Descripción del fenómeno

A continuación, se describirá la formación de los plurales regulares e irregulares del inglés, tomando en cuenta que, en este trabajo, se hará únicamente una propuesta para la formación del plural de los sustantivos irregulares.

Bueso Fernández y Casamián Sorrosa (2001) explican que en la lengua inglesa "la marca del plural es –s o -es" (p. 16). Dichas autoras dan la siguiente serie de reglas para la formación de los plurales regulares en inglés:

Sustantivos terminados en:

- Vocal (excepto o) + s = *cakes*;
- consonante (excepto s, z, x, sh, ch) + s = *cars, pencils, tables*;
- consonante o vocal o, s, z, x, sh, ch + es = *potatoes, clases*;
- consonante y + ies = *countries, ladies*;
- vocal y + s = *days, boys*;
- consonante f, fe + ves = *lives, halves, knives* (excepto *rooffs*, *cliffs*).

No obstante, las autoras argumentan que hay algunas excepciones en la formación de los plurales en inglés que no siguen las mismas reglas descritas anteriormente:

Plurales irregulares:

- *man > men*
- *woman > women*
- *child > children*
- *foot > feet*
- *tooth > teeth*

Sustantivos con apariencia singular que no cambian para formar el plural:

- *one sheep > two sheep*
- *one fish > two fish*
- *one deer > two deer*
- *one aircraft > two aircraft*

Sustantivos que indican objetos dobles, son siempre plurales:

- *trousers*
- *jeans*
- *scissors*
- *tights*
- *glasses*

Además, Bueso Fernández y Casamián Sorrosa (2001) sostienen que hay otras diferencias importantes en los

sustantivos no contables, por ejemplo:

- El sustantivo *news* es no contable y tiene siempre la misma forma.
- El sustantivo no contable *clothes* va siempre en plural, entre otros.

De modo que en este trabajo los plurales irregulares serán el foco de estudio debido a la dificultad que representan para los alumnos que están aprendiendo la lengua inglesa como lengua extranjera, especialmente en los niveles elementales; puesto que a todos los sustantivos que se quieren flexionar en plural, les agregan –s o –es.

Algunos ejemplos de los plurales irregulares más comunes de la lengua inglesa y que son recurrentes por los alumnos a ser pluralizados con los morfemas -s o -es son los siguientes:

Child > Children

Man > Men Woman >Women Person > People Foot > Feet

Tooth > Teeth Mouse > Mice Goose > Geese

Ox > Oxen Apex > Apices

Datum > Data

3. **Propuesta**

En el siguiente apartado se hará una propuesta de secuencia didáctica orientada a alumnos de cuarto grado de primaria de una escuela particular en Metepec, Estado de México. Dichos estudiantes presentan dificultad, en su aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en la formación de los plurales irregulares dado que, cuando quieren formar el plural de una palabra, siempre añaden –s o –es.

Descripción del grupo: 20 alumnos de entre 9 y 10 años, son participativos, les gusta bailar y cantar, tienen conocimiento básico del inglés con un nivel A1 y algunos tienen A2.

Objetivo: identificar plurales irregulares y distinguirlos de los plurales regulares.

Actividades: ejercicios para practicar la formación de los plurales irregulares.

Tarea previa: lluvia de ideas.

Como actividad de sensibilización, se escribirán palabras conocidas que siguen la regla para la creación de plurales regulares añadiendo –s. Primero, se escribirán en su forma singular y después en su forma plural. Por ejemplo:

Dog > Dogs Cat > Cats Book > Books Chair > Chairs Pencil>Pencils Desk > Desks

Posteriormente, se introducirán algunos ejemplos de plurales irregulares como:

Foot > Feet Tooth > Teeth Child > Children Mouse > Mice

Dentro de esta actividad, se explicará que hay excepciones a la regla y no siempre se añadirá –s para formar los sustantivos plurales.

Tarea principal: formar 4 equipos de 4 personas y 1 de 5, dar a los alumnos tarjetas de memorama y jugar. Ejemplo:

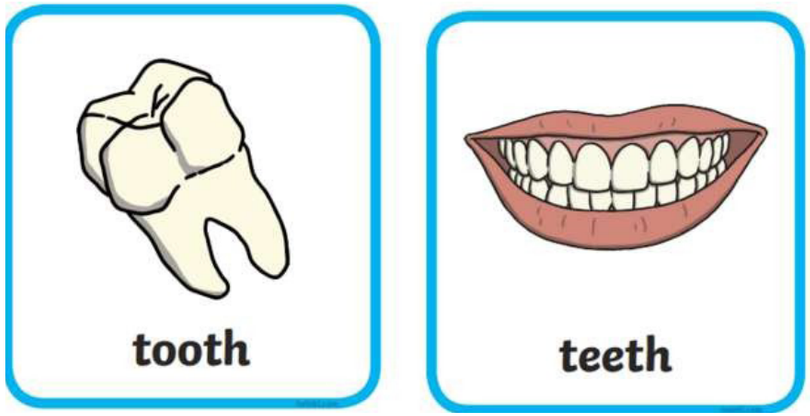


Figura 1. Tarjeta de memorama sobre plurales irregulares de "What are Irregular plurals?" (Twinkl, s.f.).

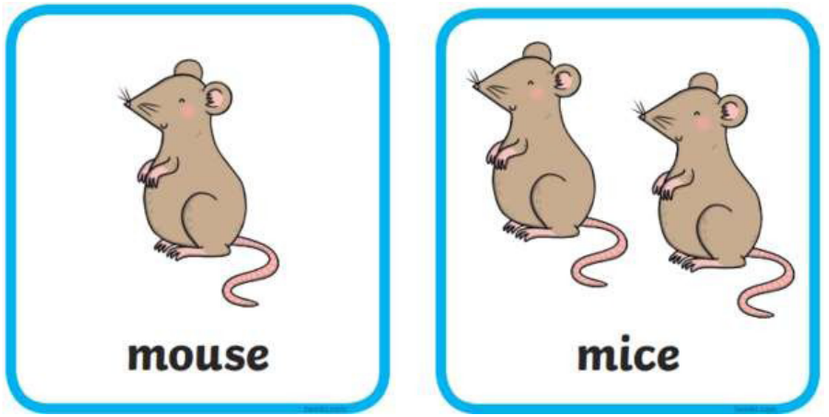


Figura 2. Tarjeta de memorama sobre plurales irregulares de "What are Irregular plurals?" (Twinkl, s.f.).

Después, repartir tarjetas para que puedan completar en el espacio en blanco, el plural de esos sustantivos vistos en el juego anterior.

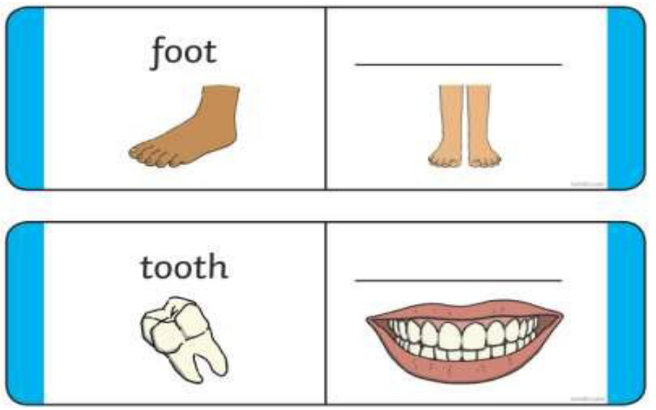


Figura 3. Tarjetas de plurales irregulares de "Fill in the Irregular Plural Cards" (Twinkl, s.f.).

Tarea posterior: Pegar alrededor del salón tarjetas con pequeños textos en los que se resalte una palabra en singular. De manera individual, los alumnos tendrán que leer el texto y escribir en una hoja aparte la palabra correcta en plural para esa tarjeta. Al finalizar todas las tarjetas, se revisarán las respuestas de manera general.

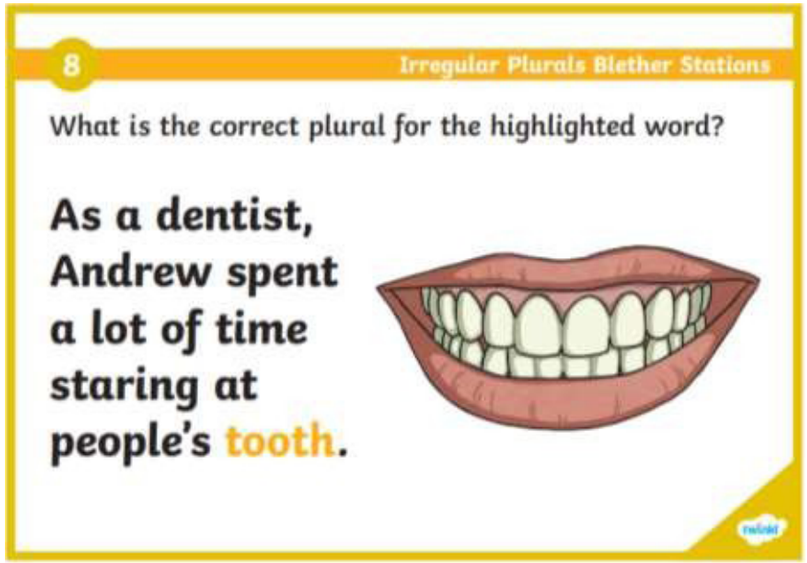


Figura 4. Tarjetas de usos de plurales irregulares de "Irregular Plurals Blether Stations" (Twinkl, s.f.).

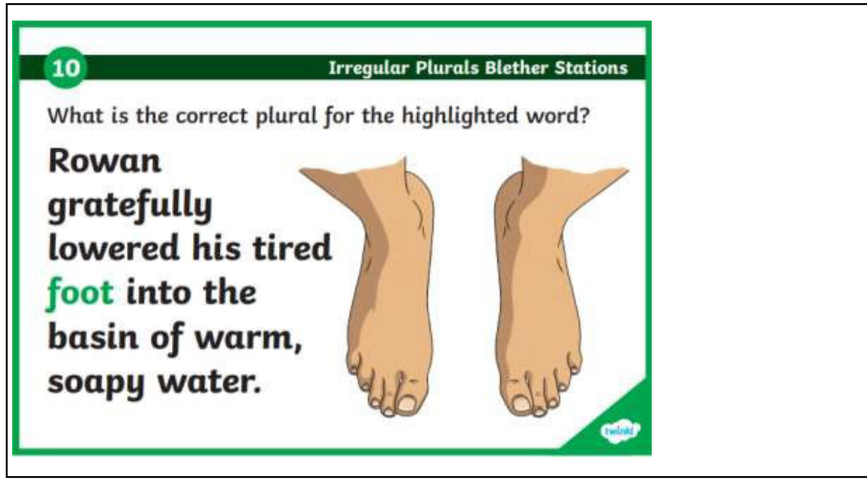


Figura 5. Tarjetas de usos de plurales irregulares de "Irregular Plurals Blether Stations" (Twinkl, s.f.).

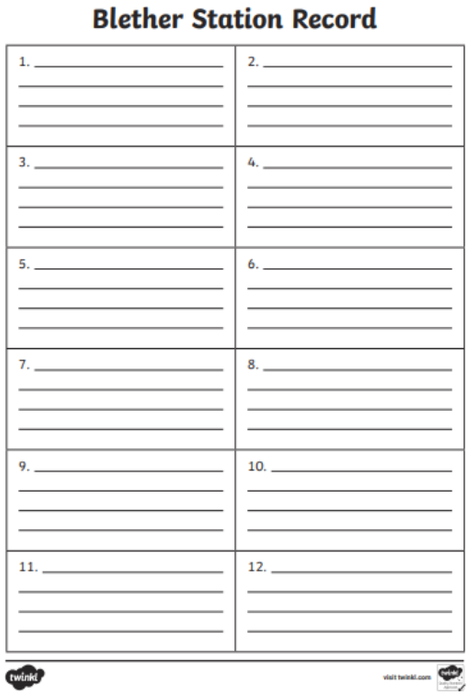


Figura 6. Ficha para anotar los plurales irregulares de "Irregular Plurals Blether Stations" (Twinkl, s.f.).

Finalmente, se pegará (dentro del salón de clases) un póster de los plurales irregulares con el fin de que los alumnos lo estén viendo constantemente y puedan memorizarlos y aprenderlos.

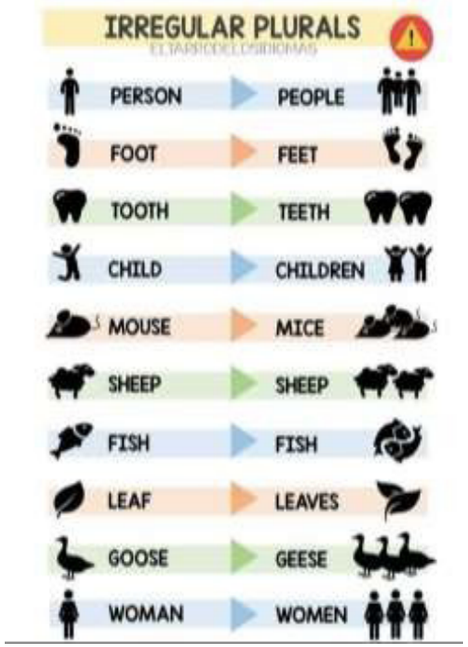


Figura 7. Ejemplo de póster acerca de plurales irregulares en *El tarro de los idiomas* (Caldas, s.f.).

Conclusiones

Al realizar este trabajo se ha encontrado la complejidad del condicionamiento morfológico en la lengua inglesa y la dificultad que implica para su enseñanza-aprendizaje, ya que este proceso no sigue una regla establecida. Al mismo tiempo, se ha descubierto que es importante tener consciencia fonológica para la comprensión de estos fenómenos que se dan, sobre todo, en la pluralización de los sustantivos regulares.

Igualmente, es importante destacar el papel que juega el docente de lenguas y el nivel de literacidad que debe tener de las ramas de la fonología y morfología. Ya que, por el conocimiento de estas, puede mejorar su labor profesional; además de facilitar la comprensión y aprendizaje de los mecanismos que se surgen cuando el alumno no es un nativo hablante de la lengua meta.

Es importante destacar que la flexión no solo está presente en la construcción de los plurales, también lo está en otros contextos. Por consiguiente, la morfología se verá afectada por su historia lingüística, por la fonología y por las funciones gramaticales específicas de las palabras, así como de las influencias externas como las tendencias socioculturales.

Finalmente, este trabajo ayudó a comprender la importancia que juega la fonología y morfología en la enseñanza de un idioma, pues estas ramas de la lingüística ayudan a comprender mejor la estructura de esta y guiar el aprendizaje de nuestros estudiantes. Dado que no solo enriqueció la comprensión teórica de la lengua en este tema, sino que también ayudó a reflexionar sobre las implicaciones prácticas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera.

Referencias

Acquaviva, P. (2008). Lexical Plurals: A Morphosemantic Approach [Plurales léxicos: un acercamiento morfosemántico]. Oxford University Press. Disponible en: https://books.google.de/books?hl=en&lr=&id=K7wUDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&ots=XgJLCK5CRW&sig=RblVwpvfzXplBRxu5TBkU2m-b4&rediresc=y#v=onepa ge&q&f=false

Audring, J. y Masini, F. (eds) (2018). The Oxford Handbook of Morphological Theory [Manual Oxford de teoría morfológica]. Oxford Handbooks. Disponible en: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199668984.001.0001

Bueso Fernández, I. y Casamián Sorrosa, P. (2001). Diferencias de usos gramaticales entre español e inglés. Madrid: Edinumen. Disponible en: https:// books.google.com.pe/books?id=kMAxT-N1uoC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false

Caldas, L. (s.f.). "Plurales irregulares inglés / Irregular plurals English". El tarro de los idiomas. Disponible en: https://eltarrodelosidiomas.com/2018/02/08/plura les-irregulares-ingles-irregular-plurals-english/

Lliteras, M. (2019). "Morfología flexiva del español". En E. Ridruejo (ed.), Manual de Lingüística Española, pp.241-271. De Gruyter. Disponible en: https://books.g oogle.de/books?hl=en&lr=&id=g3WcDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA241&dq=flexi%C3%B3n+morfol%C3%B3gica&ots=X5WQfttJXf&sig=Mb3wTksfCCcksvrs3Pk5kuVAk&rediresc=y#v=onepage&q=flexi%C3%B3n%20morfol%C3%B3gica&f=false

Real Academia Española. (2019). Unidades morfológicas: Morfología flexiva y morfología léxica. Madrid: Fundación PRO-RAE. Disponible en: https://www.rae. es/gram%C3%A1tica/cuestiones-generales/unidadesmorfol%C3%B3gicas-i-morfolog%C3%ADa-flexiva-y-morfolog%C3%ADa-l%C3%A9xica

Seaton, J. y Seaton, S. (2023). Recursos creados por educadores. [Twinkl]. Disponible en: https://www.twinkl.com.mx/

Tarigan, K. y Sembiring, M. (2023). "The Allomorphy in English Words: Morphology and Phonology Interrelated Approach" [La alomorfía en las palabras inglesas: un enfoque interrelacionado entre la morfología y la fonología]. Language Literacy: Journal of Lingüistics, Literature, and Language Teaching, 7(1), pp. 229-240. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/3720 00794_THE_ALLOMORPHY_IN_ENGLISH_WORDS_MORPHOLOGY_AND_PHONOLOGY_INTERRELATED_APPROACH

Tema 3: Morfología. (s.f.). Disponible en: file:///D:/Modulo%202%20Morfosintaxis /Morfolog%C3%ADa/Morfolog%C3%A*Da.pdf*

Twinkl (s.f.). Fill in the Irregular Plural Cards. [Twinkl]. Disponible en: https:// www.twinkl.com/resource/t-s-4394-fill-in-the-irregular-plural-cards

Twinkl (s.f.). Irregular Plurals Blether Stations. [Twinkl]. Disponible en: https://ww w.twinkl.com.mx/resource/irregular-plurals-blether-stations-cfe-e-1689105190

Twinkl (s.f.). What are Irregular plurals? [Twinkl]. Disponible en: https://www.twi nkl. es/teaching-wiki/irregular-plurals

GAUDEAMUS
Literatura, Lingüística y Antropología

Translanguaging, paisaje y ecología lingüísticos: una secuencia didáctica

Ayerim Valdés Jiménez

Resumen

Este artículo presenta una alternativa innovadora para la enseñanza del inglés como segunda lengua mediante la integración de *translanguaging*, paisaje y ecología lingüísticos en una secuencia didáctica. Estas perspectivas combinadas crean un entorno inclusivo que aprovecha el conocimiento previo de los estudiantes y valora su lengua materna. La secuencia didáctica incluye actividades como la identificación y el análisis de saludos y despedidas en diferentes lenguas, la creación de folletos informativos sobre el tema en distintos registros, así como discusiones sobre la interacción entre lenguas y sus entornos. Este enfoque busca transformar el papel del maestro en un guía y facilitador al promover una enseñanza centrada en el alumno. Estos se convierten en protagonistas activos de su aprendizaje, lo que enriquece su competencia comunicativa en contextos multilingües y culturales diversos, facilitando una experiencia educativa más efectiva y holística.

Palabras clave: *translanguaging***,** paisaje lingüístico, ecología lingüística, secuencia didáctica.

Abstract

This article presents an innovative alternative for teaching English as a second language by integrating translanguaging, linguistic landscape, and linguistic ecology into a didactic sequence. These combined perspectives create an inclusive environment that leverages students' prior knowledge and values their native languages. The didactic sequence includes activities such as identifying and analysing greetings and farewells in different languages, creating informative leaflets about greetings and farewells in various contexts, and engaging in discussions about the interaction between languages and their environments. This approach aims to transform the teacher's role into that of a guide and facilitator, promoting student-centered teaching. Students become active protagonists in their learning, enriching their communicative competence in multilingual and diverse cultural contexts, thereby facilitating a more effective and holistic educational experience.

Keywords: Translanguaging, Linguistic Landscape, Linguistic Ecology, Lesson Plan.

Recibido: 27/mayo/2024
Aceptado: 6/junio/2024

Gaudeamus:Literatura, Lingüística y Antropología, Segunda época, Núm. 1, agosto-diciembre 2025, E-ISSN:en trámite PP 147-170

Introducción

La enseñanza de idiomas ha explorado diversas aproximaciones y técnicas pedagógicas a lo largo del tiempo, muchas de ellas han demostrado ser efectivas. Según Baker (García et al., 2017), la educación bilingüe se define tradicionalmente como el uso de dos lenguas en el entorno educativo, con el objetivo de convertir a los estudiantes en bilingües y bilaterados. No obstante, al enseñar a personas cuyas lenguas son minoritarias, el propósito puede ser simplemente mejorar la comprensión y desarrollar la competencia lingüística en una lengua dominante.

A pesar de los éxitos logrados por métodos anteriores, se ha prestado poca atención a la integración de la lengua materna (L1) en el aprendizaje de segundas lenguas. Tampoco se ha explorado adecuadamente el perfil lingüístico del estudiante, ya que se prefiere una utilización artificial de la lengua meta. García (Li, 2021) argumenta que las ideologías y políticas lingüísticas que favorecen un solo idioma (en este caso, el inglés) y prohíben el uso de la lengua del hogar (español) en el aula, discriminan y desfavorecen el aprendizaje.

La presente secuencia se lleva a cabo en una universidad mexicana que ofrece licenciaturas en lenguas, cuyo objetivo es formar a docentes y traductores de inglés y francés. Según el programa de estudios de English A2 de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (Uaemex), los estudiantes deben demostrar dominio de segundas lenguas. El aprendizaje del inglés o francés es prioritario, y los alumnos deben ser capaces de usar el idioma anglosajón en un nivel elemental, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), para interactuar en situaciones sociales simples, ya sea como visitantes en un país extranjero o al participar en conversaciones, expresar emociones y crear enunciados breves. Aunque se espera que los estudiantes puedan comunicarse tanto dentro como fuera del aula, la comunicación oral en segundas lenguas no se manifiesta espontáneamente fuera del entorno académico.

Los espacios interculturales en que los estudiantes convergen son muy limitados. El programa establece que ellos deben ser competentes en la generación de mensajes hablados o escritos en inglés y francés, utilizando habilidades de comunicación contextualizadas en los aspectos socioculturales relevantes y entendiendo la estructura de ambos idiomas. Esto para lograr una comunicación efectiva en entornos diversos. Sin embargo, dentro de la facultad, la mayoría de estas áreas interculturales son creadas artificialmente por los docentes en las aulas. Hay una ausencia de interacción bilingüe fuera del salón de clase, y la comunicación entre docentes y alumnos se limita a mensajes o plataformas digitales. Así, la práctica se restringe al ambiente simulado que el docente crea a

través de actividades que a menudo tienen un impacto limitado en la competencia comunicativa del aprendiz.

Este artículo presenta una aproximación a tres conceptos sociolingüísticos que ofrecen perspectivas alternativas sobre la enseñanza del inglés: *translanguaging*, paisaje y ecología lingüísticos, integrados en una secuencia didáctica. Se destaca la importancia de aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes, entre estos su lengua materna y su comprensión del mundo, para mejorar la enseñanza de segundas lenguas. Se enfatiza en la creación de un entorno de aprendizaje que valore y utilice el *translanguaging* y el paisaje lingüístico tanto dentro como fuera del aula.

La hipótesis planteada sugiere que la integración de estas representaciones lingüísticas enriquecerá la enseñanza de segundas lenguas al considerar la competencia lingüística de los estudiantes y establecer conexiones significativas con sus experiencias previas. Se justifica la necesidad de innovar los procesos de enseñanza para adaptarse a las demandas del siglo XXI, mejorando la calidad y equidad en la educación mediante prácticas más inclusivas.

Translanguaging

El término *translanguaging*, acuñado inicialmente en galés como 'trawsieithu' /trawsjɛiθɨ/, fue utilizado por primera vez en este contexto galés por Williams en 1994 (Gnitiev, 2024). Originalmente, el *translanguaging* se refería a una práctica pedagógica en la educación bilingüe que deliberadamente cambiaba el idioma de entrada y el de salida (García, Li y Wright 2017). Este concepto engloba un conjunto de complejas prácticas discursivas utilizadas por hablantes bilingües, así como estrategias pedagógicas basadas en estas para liberar formas de expresión, identidad y conocimiento de comunidades bilingües subalternas (García, 2009).

El *translanguaging* puede ser visto como la superación de fronteras, no solo entre lenguas específicas, sino también entre el lenguaje y otros sistemas semióticos (Li, 2017). Se define como el proceso de crear significado, moldear experiencias y adquirir comprensión y conocimiento a través del uso de dos idiomas (Blackledge y Creese, 2015). Según García (2009), *translanguaging*, entendido como 'múltiples prácticas discursivas en las que los bilingües participan para dar sentido a sus mundos bilingües', empodera al aprendiz y maximiza su potencial de aprendizaje (Gnitiev, 2024). Estas prácticas pueden manifestarse en una variedad de formas, como conversaciones cotidianas, discursos políticos, textos escritos, interacciones en línea, entre otros.

El *translanguaging* puede conceptualizarse como una perspectiva lingüística basada en una fundamentación

racional que busca establecer conexiones significativas entre el conocimiento lingüístico previo del alumno y su proceso de adquisición de segundas o terceras lenguas. Cummins (2019) subraya que este proceso reconoce y valora la diversidad lingüística y el multilingüismo en la comunidad, lo que permite a los estudiantes practicar sus lenguas maternas y desarrollar sus habilidades de alfabetización. Al referirnos a este concepto no solo se contempla el dominio de la lengua materna del aprendiz, sino también su perfil lingüístico más amplio, que incluye su exposición a diversas lenguas en su entorno y el paisaje lingüístico al cual está sometido regularmente, así como todas las herramientas comunicativas y lingüísticas que posee en su lengua nativa.

Paisaje lingüístico

Sánchez (2017) explica que el término "paisaje lingüístico" fue acuñado en 1997 por Rodrigue Landry y Richard Bourhis cuando analizaron las actitudes de escolares canadienses hacia el uso del francés escrito en espacios públicos, como letreros, espectaculares y señalizaciones viales. Los autores mencionan que el lenguaje de señales públicas ubicadas en carreteras, vallas publicitarias, nombres de calles, nombres de lugares, letreros comerciales y señales públicas en edificios gubernamentales se combinan para formar el paisaje lingüístico de un territorio, región o aglomeración urbana determinada (Landry y Bourhis, 1997).

Torres (2020) define el paisaje lingüístico de un lugar, pueblo o ciudad como el conjunto de todas las representaciones del lenguaje que se encuentran en los espacios públicos, se incluyen las señales públicas (de tráfico) y privadas (en tiendas), publicidad, letreros, carteles de anuncios, etiquetado y expresión urbana. Lola Pons, en una entrevista realizada por Torres (2020), señala que dicho paisaje puede entenderse como un gran corpus lingüístico de un lugar, lo que ofrece al estudiante muestras para aprender los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de una lengua.

Como menciona Pons (2012), Landry y Bourhis (1997) se centran específicamente en el uso del lenguaje en los señalamientos públicos. Sin embargo, al igual que el estudio desarrollado por Pons, este trabajo se enfoca en la lengua de los signos públicos que incluyen contenido verbal. Esto se debe a que nos interesa más el valor que los usuarios de las lenguas le otorgan, así como lo que desean comunicar al emplearlas.

Shohamy y Waksman (2009, citados en Pons, 2012), mencionan que las creaciones en el paisaje lingüístico no solo embellecen el espacio público, sino que también legitiman nuevas expresiones que desafian las fronteras lingüísticas tradicionales. Este punto se

alinea con el asunto central de este artículo, donde, a través de la aplicación del *translanguaging*, se pretende desafiar los lindes clásicos.

Ecología lingüística

Einar Haugen, como lo señala Garner (2005), introdujo el término "ecología lingüística" en 1972 para referirse al estudio de la interacción entre un idioma específico y su entorno. Además, destaca la importancia que Haugen otorgó a este concepto, aunque las palabras exactas no sean atribuidas directamente a él:

> A language should not be treated simply as a structural system (phonology, morphology, syntax, etc.) which exists somehow independently of its speakers. It is, he says, impossible to understand the language without the speakers (Haugen, 1972, citado en Garner, 2005, p. 92).

Desde una perspectiva ecológica, el lenguaje emerge como una necesidad fundamental para la interacción humana, esencial para nuestras relaciones sociales (Garner, 2005). Ludwig, Mühlhäusler y Pagel (2019) mencionan que Haugen utilizó la metáfora de la ecología para considerar el "verdadero entorno de un idioma", principalmente como la sociedad que lo usa.

Estos autores resaltan la idea de que las lenguas son inherentes al individuo, apoyándose, por ejemplo, en la teoría Sapir-Whorf (1929), que comprende dos hipótesis independientes:

- Los idiomas codifican diferentes categorías culturales y cognitivas, y pueden variar de manera indefinida en distintas formas.
- Los idiomas moldean la visión del mundo y otros comportamientos no lingüísticos de sus hablantes.

Ambas hipótesis, al considerar la interconexión entre idiomas, ambientes sociales y percepciones del mundo, pueden ser etiquetadas como ecológicas. Esta perspectiva lingüística fue desarrollada por Franz Boas, Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf a principios del siglo XX, mientras estudiaban lenguas nativas americanas y las comparaban con lenguas europeas estándar, destacando cómo los idiomas influyen en la forma en que los individuos perciben y comprenden su entorno. Por ejemplo, Sapir (1929) argumenta que el lenguaje moldea en gran medida nuestra interpretación del mundo, ya que los hábitos lingüísticos de nuestra comunidad condicionan nuestras percepciones y experiencias (Ludwig, Mühlhäusler y Pagel, 2019).

Garner (2005) menciona que el pensamiento ecológico se preocupa por totalidades y sistemas complejos, puntualiza que solo a través de la comprensión de la complejidad, la diversidad y la interrelación, en lugar de las entidades en aislamiento, podemos entender adecuadamente nuestro mundo. Con base en una perspectiva lingüística informada por una visión

ecológica, donde el lenguaje surge de la interacción compleja entre comunidad, cultura y comunicación, se reconoce que el lenguaje existe porque las personas se comunican en situaciones reales. En concordancia con esta perspectiva, los autores Ludwig, Mühlhäusler y Pagel (2019) citan a Haugen (1972):

> Language exists only in the minds of its users, and it only functions in relating these users to one another and to nature, i.e. their social and natural environment. Part of its ecology is therefore psychological: its interaction with other languages in the minds of bi- and multilingual speakers. Another part of its ecology is sociological: its interaction with the society in which it functions as a medium of communication (p. 21).

La ecología lingüística ofrece una perspectiva integral del lenguaje al reconocer su origen en la interacción compleja entre la comunidad, la cultura y la comunicación. Desde esta óptica, el lenguaje no se limita a ser un conjunto de elementos aislados, sino que se concibe como un fenómeno inseparable de su uso en contextos concretos y significativos. Esta visión destaca la importancia de estudiar las interacciones humanas reales para comprender plenamente la naturaleza y el funcionamiento del lenguaje, considerando la diversidad, la variación y la complejidad inherentes a estos procesos comunicativos.

En resumen, la ecología lingüística nos invita a considerar el lenguaje como parte integral de la experiencia humana, en constante interacción con el entorno social y natural en el que se desarrolla. Esta visión respalda la idea central del *translanguaging*, que valora el perfil lingüístico de los aprendientes, lo que destaca sus antecedentes de L1 y sus conocimientos previos culturales y lingüísticos.

A diferencia del enfoque comunicativo, cuya competencia se basa en "cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma" (Hymes, 1971), donde el docente crea condiciones "idóneas" para la comunicación y el aprendiz debe tener la capacidad de comunicarse eficazmente en la lengua meta; la integración del *translanguaging*, el paisaje y la ecología lingüísticos en la enseñanza de lenguas ofrece un modelo pedagógico enriquecedor. Esta propuesta potencia el aprendizaje de segundas lenguas al aprovechar la competencia lingüística natural de los estudiantes y promover una comprensión más profunda y auténtica de los idiomas y culturas objetivo. Se plantea que esta combinación ofrece un marco flexible y adaptativo que permite a los educadores optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas al fomentar la participación de los educandos y facilitar el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos multilingües y multiculturales, utilizando el perfil lingüístico, que incluye la lengua materna y, probablemente, una segunda o tercera, del alumno, así como todo el bagaje cultural al que ha sido expuesto durante sus años como estudiante de lenguas.

Una secuencia, tres perspectivas

Woodward (2001) afirma que planificar una clase implica todas las actividades que un profesor realiza cuando dice que está planeando, desde escuchar a los estudiantes hasta recordar y visualizar, e incluso acciones cotidianas como tomar té mientras se planea. Sin embargo, también subraya que planificar las clases es efectivo por varias razones: organiza el tiempo, los recursos y materiales, y ayuda a reducir los niveles de ansiedad, creando un sentimiento de confianza y claridad. Lo más relevante para nuestros fines es que la planificación permite al docente desarrollar un estilo personal para idear su clase. Este proceso se compara con tamizar ingredientes —información, recursos y valores del docente— hasta alcanzar el punto de destilación, momento en el que ocurre la unión dentro del salón de clases, conocida como el estado del arte.

En este contexto, la siguiente secuencia didáctica está diseñada para estudiantes del nivel A1, de acuerdo con el MCER, que cursan la Licenciatura en Lenguas de la Facultad de Lenguas de la Uaemex. El objetivo es enseñar saludos y despedidas, creando una unión trascendental entre las perspectivas teóricas base.

La visión pedagógica de esta secuencia se asemeja a un intrincado engranaje, donde cada parte de este representa un sólido fundamento teórico de cada perspectiva. Estas piezas constituyen los pilares sobre los cuales se erige nuestra secuencia didáctica. Cada aspecto teórico se entrelaza con precisión y propósito, al igual que los engranajes en una maquinaria sofisticada.

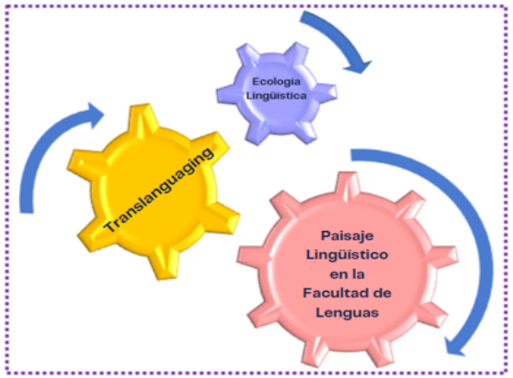


Figura 1. Engranaje de las tres perspectivas

Figura 1. Engranaje de las tres perspectivas.

Cada uno de estos fundamentos permitirá codificar la secuencia didáctica centrada en los “Saludos y Despedidas / Greetings and Farewells”, conforme al *English Profile* del MCER para el nivel A1 de inglés en la enseñanza del “Verb Be”. Esta propuesta didáctica se enfoca en la identificación de saludos y despedidas en diferentes lenguas, tomando en cuenta los conocimientos previos de los alumnos en su idioma materno, así como en otros que ya identifiquen, conozcan o hablen.

Cada fundamento teórico promueve actividades que reflejan su función en el intricado engranaje. Las

acciones sugeridas para integrar el paisaje lingüístico en la Facultad de Lenguas incluyen la elaboración de materiales auténticos utilizando señales y carteles del entorno estudiantil, lo que involucrará a los alumnos en la identificación y uso de estos elementos para promover una mayor conciencia lingüística y cultural. Para el t*ranslanguaging*, se impulsarán actividades en las que los estudiantes alternen entre idiomas en debates, presentaciones o proyectos grupales, aprovechando su conocimiento previo en su lengua materna y otras estudiadas para facilitar el aprendizaje del inglés. Por último, con relación a la ecología lingüística, se fomentarán actividades reflexivas que exploren cómo los idiomas operan en diferentes contextos, comprometiendo a los estudiantes en proyectos que investiguen la interrelación entre lenguas y contextos, así se fomentará un entendimiento más profundo de la diversidad lingüística y su adaptación al entorno.

Estos fundamentos provienen de diversos autores que, siendo expertos en su campo, han definido de manera clara y precisa cada perspectiva, como se muestra a continuación:

Translanguaging	**Paisaje lingüístico**	**Ecología lingüística**
1. Construcción de identidades lingüísticas y culturales, así como su potencial para fomentar la inclusión y el entendimiento intercultural en contextos educativos (Wei, 2021).	2. Corpus lingüístico de un lugar que ofrece al estudiante muestras para aprender los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de una lengua (Pons, 2012, citada en Torres, 2020).	3. La interacción entre un idioma específico y su entorno (Einar Haugen, 1972, citado en Garner, 2005).

Tabla 1. Los fundamentos teóricos de las secuencias didácticas (elaboración propia).

De acuerdo con el esquema del engranaje y las características de la Tabla 1, la teoría se aplica mediante el uso del paisaje lingüístico. Esto implica la elaboración de un folleto que, aunque es un único texto, puede ofrecer información valiosa sobre el uso del lenguaje en un contexto específico. Se destaca que este material no es suficiente para formar un corpus completo, pero puede ser un componente de uno lingüístico al ofrecer muestras para aprender conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de varias lenguas.

Aquí es donde el engranaje gira hacia el *translanguaging*, la identificación de saludos y despedidas en diversas lenguas y dialectos permitirá la inclusión y el entendimiento intercultural en los contextos educativos. Finalmente, el giro hacia la ecología lingüística ocurre mediante la exposición

de opiniones y explicaciones de los alumnos, lo que proporcionará ejemplos de la interacción entre los idiomas y sus entornos, como plantea la teoría de Haugen (1972).

Aplicación de las perspectivas teóricas

En el caso de los alumnos de la Facultad de Lenguas, que aprenden inglés y francés simultáneamente, a menudo deben cambiar de una lengua a otra durante sus clases consecutivas. Este cambio les obliga a dejar fuera del aula conocimientos que podrían ser útiles dentro de esta. En esta secuencia didáctica, se considera esencial que los alumnos utilicen su perfil lingüístico para aprender inglés como segunda lengua.

Scrivener (2005) describe una teoría en la que detalla cómo cada ítem dentro de una planificación es aprendido por los estudiantes. Los pasos de este proceso son:

1. *Ignorance*: el alumno desconoce el tema.
2. *Exposure*: el alumno entra en contacto con el tema sin reconocerlo realmente.
3. *Noticing*: el alumno comienza a darse cuenta de que hay un tema que desconoce.
4. *Understanding*: el alumno reconoce el tema, la información relacionada, la forma, el significado y el uso, con ayuda guiada y explicaciones.
5. *Practice*: el alumno comienza a utilizar el tema, posiblemente con errores.
6. *Active Use*: el alumno integra el tema en su conocimiento y lo usa con menos errores.

Nuestra secuencia didáctica comienza en la etapa de *Exposure*, ya que los aprendices no parten de cero, sino que se considera su bagaje cultural para completar las actividades. Scrivener (2005) menciona que los pasos son intercambiables según la experiencia del docente, y no deben seguirse estrictamente como un *lesson plan*.

La presente secuencia didáctica (Anexo 1) está dividida en dos sesiones que forman parte de la Unidad 1 y se pueden considerar para las primeras clases con el grupo, cada una dura 90 minutos. De manera global, las sesiones se desarrollan como se muestra en la Tabla 2 a continuación. El título de la secuencia didáctica es “Saludos y despedidas”.

Título	Punto gramatical	Translanguaging	Paisaje lingüístico	Ecología lingüística
"Saludos y despedidas"	Saludos y despedidas	Identificar saludos y despedidas en diversas lenguas y dialectos. Elegir algunos lugares en donde se habla inglés. Buscar saludos y despedidas de registro formal e informal Presentarse en diferentes lenguas considerando los conocimientos previos de los alumnos en otras lenguas o destacando sus conocimientos en su L1 (español).	Folletos que contengan ejemplos de saludos y despedidas. Incluir imágenes o ilustraciones representativas del lugar en cuestión. Pueden explicar en el folleto y con mayor profundidad algunos usos y costumbres destacados. Folletos que se repartan entre los miembros de la comunidad.	Círculo de las Lenguas: los alumnos exponen sus conocimientos acerca de saludos y despedidas en diferentes lenguas, incluyendo las minoritarias que puedan conocer. Deben brindar explicaciones sobre los contextos y normas sociales, así como registro de cada saludo. Al final los alumnos deciden si creen que hay un saludo que sea más conocido que el otro y por qué, para destacar si creen que exista una lengua mayoritaria.
		1	2	3

Tabla 2. Secuencia didáctica (elaboración propia).

La primera sesión comienza con una actividad de *Exposure*, en la que los alumnos identifican saludos en diferentes lenguas a través de vídeos y *shortcuts*. Luego, utilizan un sitio *web* para descubrir más saludos y despedidas en diversos idiomas, así encuentran diferentes registros, dialectos y contextos, lo que corresponde a la etapa de *Noticing*. Finalmente, los estudiantes comparten sus hallazgos y discuten los registros y contextos de los saludos y despedidas, alcanzando la etapa de *Understanding*. En esta secuencia, se aplica el *translanguaging* en las primeras actividades y se cierra con la ecología lingüística.

La segunda sesión continua con *Practicing*, donde los alumnos se presentarán en diferentes lenguas, incluido el inglés, empleando el *translanguaging*. La siguiente actividad es una aplicación del paisaje lingüístico y *Active Use*, donde los estudiantes elaborarán un folleto. En este material tomarán decisiones reflexivas sobre los idiomas que desean presentar a la comunidad, explicando algunos contextos y registros de saludos y despedidas. Finalmente, concluirán con *Noticing* para crear un enlace con la siguiente sesión, generando una atmósfera de apertura para el aprendizaje continuo. Aplicando la ecología lingüística, los alumnos decidirán si consideran que alguna lengua es mayoritaria, por qué y cómo esto influye en su visibilidad y reconocimiento.

De manera global, las sesiones se desarrollan con la idea principal de crear una atmósfera donde exista:

a) **Integración de lenguas:** los alumnos identificarán que las lenguas no son solo nombres, sino que forman parte de una comunidad.

b) **Reflexión y entendimiento**: los alumnos serán capaces de explicar sus puntos de vista a

partir de la reflexión y el entendimiento de lo que están aprendiendo.

c) **Valoración de perfiles lingüísticos:** crear un ambiente de aprendizaje donde los perfiles lingüísticos y el conocimiento previo de los alumnos sean valorados, reconocidos y utilizados para aprender inglés como segunda lengua.

d) **Integración de perspectivas**: lograr que la secuencia didáctica integre las tres perspectivas lingüísticas para enseñar inglés de manera inclusiva e innovadora, creando sobresalientes entornos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Este artículo presenta una forma alternativa y auténtica de enseñar inglés como segunda lengua, destacando métodos innovadores que pueden complementar y enriquecer las prácticas pedagógicas tradicionales. Es fundamental subrayar que no se intenta, de ninguna forma, desmerecer ni minimizar la eficacia de otros métodos, enfoques o perspectivas lingüísticas que no sean los aquí propuestos. Por el contrario, se muestra cómo la integración de diversas perspectivas puede culminar en la creación de una secuencia didáctica excepcionalmente eficaz e innovadora para la enseñanza del inglés como segunda lengua.

En este contexto, consideramos que conceptos como el *translanguaging*, el paisaje y la ecología lingüísticos son especialmente relevantes. Aunque estos enfoques pueden parecer diferentes a primera vista, comparten similitudes cruciales en su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y dinámico. Al integrar estas nociones, se puede fomentar un entorno educativo que no solo genera cuestionamientos y descubrimientos significativos para los alumnos, sino que también transforma la dinámica de la enseñanza.

Introducir estas perspectivas en el aula implica un cambio de paradigma donde los estudiantes se convierten en protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje. El papel del docente se redefine, pasando de ser una figura autoritaria y transmisora de conocimiento a un guía y facilitador del aprendizaje. Esta transformación es crucial para reducir el tiempo de clase dedicado exclusivamente a la exposición del profesor y aumentar el periodo destinado a actividades centradas en el alumno.

Al adoptar estas metodologías, el enfoque pedagógico coloca a los estudiantes en el centro del proceso educativo. Los alumnos son animados a explorar, cuestionar y descubrir por sí mismos, lo que enriquece su experiencia de aprendizaje y los motiva a asumir un papel más activo y responsable. Este enfoque no solo mejora la adquisición del idioma inglés, sino que también desarrolla habilidades críticas y creativas en

los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar desafíos tanto dentro como fuera del aula.

En resumen, este artículo aboga por una enseñanza del inglés como segunda lengua que integra diferentes perspectivas para crear una secuencia didáctica sobresaliente. Al adoptar enfoques como el *translanguaging*, el paisaje y la ecología lingüísticos, se puede fomentar un ambiente de aprendizaje centrado en el alumno, donde los estudiantes son los líderes de su propio aprendizaje y el maestro actúa como guía y facilitador. Esta metodología no solo es innovadora sino también efectiva para colocar a los alumnos en el centro del proceso educativo.

Referencias

Baker, C. (2017). "Education and bilingualism: From the margins to the mainstream"**.** En S. García y Flores (Eds**.**)**. Handbook of language and society** (2nd ed.). Routledge, pp. 562-579.

Blackledge y Creese (2015). "Heteroglossia as practice and pedagogy". En S. May (Ed.). **The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education**. Routledge, pp. 145-164.

Cummins, J. (2019). "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms"**. Canadian Journal of Applied Linguistics**, 22(1), pp. 9-25.

García, O. (2009). **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. John Wiley & Sons.

García, Li, y Wright (2017). **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. Palgrave Macmillan.

Garner, J. K. (2005). **An introduction to the anthropology of language** (3rd ed.). Blackwell Publishing.

Haugen, E. (1972). **The ecology of language**. Stanford University Press.

Hymes, D. (1971). "On communicative competence". En Pride y Holmes (Eds.). **Sociolinguistics: Selected readings.** Penguin Books, pp. 269-293.

Li, W. (2017). "What is translanguaging?" En García y Wei (Eds.). **Translanguaging: Language, bilingualism and education.** Palgrave Macmillan, pp. 15-34.

Ludwig, Mühlhäusler y Pagel (2019). “Language diversity and language evolution”. En **The handbook of language emergence**. John Wiley & Sons, pp. 15-49.

Sánchez, C. M. (2017). **Paisaje lingüístico y el sentido de identidad en dos zonas de Chimalhuacán.** Tesis de Maestría. Universidad Autónoma del Estado de México.

Scrivener, J. (2005). **Learning Teaching** (2nd ed.). Macmillan Education.

Shohamy y Waksman (2009). “Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education”. En Shohamy y Gorter (Eds.). **Linguistic landscape: Expanding the scenery.** Routledge, pp. 313-331.

Torres, L. (2020). **Linguistic landscape research: A journey from street to institutional signs.** John Benjamins Publishing Company.

Woodward, T. (2001). **Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom**. Cambridge University Press.

Anexos

DIDACTIC SEQUENCE

Course: **Teacher: Ayerim Valdés** **Date:**

Unit organization and timing	*Sessions & Stage aim*	*Learning purpose (Development of communicative skills)*	*What the student does / students do*	*Instructional design / What teacher does*	*Resources*

Unit 1 90 minutes	Session 1 Exposure	Discuss and learn about greetings and farewells in different language in different contexts and registers.	Identify greetings and farewells in some videos and shortcuts where people speaks in different languages. (TL)	Guide students through their discovering and learning.	Videos and shortcuts Board https://www.omniglot.com/language/phrases/hello.htm https://www.omniglot.com/language/phrases/goodbye.htm
	Noticing and Clarification	Discover new ways of saying hello and goodbye in English and in other languages.	Discover different greetings and farewells in a guided online search. (TL)	Create a learning atmosphere where students feel comfortable to express themselves and part of the community and the world.	
	Understanding	To explain some information about greetings and farewells and their register as well as their context.	Discuss about the things they have learnt until know, the languages they already knew and explaining the information about register of each greeting and farewell as well as their context in English. (EL)	Organize the class and create an atmosphere of trust and comfort.	

Unit 2 90 minutes	Session 2: Practicing	To explain some information about greetings and farewells and their register as well as their context.	According to the discovering and learning of the previous lesson, Ss introduce themselves in different languages and recall what they have learnt. (TL)	Guide the Ss through their self-reflection, solve doubts and correct if necessary.	Blank papers Markers Colored pencils
	Active Use	To elaborate a leaflet where students select the greetings and farewells they want to share to the school community, at the same time that they have to take decisions about what languages they consider that reflect their thoughts and feelings about some languages.	Elaborate some leaflets where Ss mentioned and list some of the greetings and farewells they learnt in class, they have to be able of explaining in English as is the language of the class. (PL)	Guide Ss while creating their leaflets, correcting when necessary, solving questions and doubts	
	Noticing	To reflect about their own learning.	Discuss and decide if there is a greeting that is better known that the others and why, also if they consider that there is a language that is more prominent than others and why. Finally, Ss explain if they think that this affects to the fact that a flag, language or nationality is better known than others. (EL)	Guide the discussion, add important information, help Ss to reflect about their knowledge and correct when necessary.	

Lesson Planning

Class /learner'(s) profile: level, age, size of group	Level A2, 18 years old, 25 students
Link to unit plan / course goals	Unit 1: Use the English language at a basic level or Foundations (MCER) to communicate in basic social life situations either as a visitor in a foreign country to participate in conversations or describe feelings and produce short utterances.
Main communicative learning aim	To use oral expression strategies and syntactic and lexical elements to greet and say goodbye in different languages.
Subsidiary learning aims **(Use of language, cognitive / metacognitive skills, …)**	To use the Ss' previous knowledge as well as their knowledge of different languages to identify different ways of greet and say goodbye. To elaborate leaflets to represent different ways of saying hello and goodbye in different languages to be delivered as a way of creating some kind of linguistic landscape inside of the school. To discuss and present their own ideas about greetings and farewells the Ss know and to explain why they consider they are formal or informal registers, also to decide if they believe some languages are predominant and why.
Assumptions on learners' previous communicative skills	Greetings and farewells in different languages.
Anticipated problem	They know very few languages.
Possible solution	To search for the information they are missing out.
Teacher's personal aim	To achieve the integration of the three perspectives in the full lesson.

Reflective practice

a. Main decisions made during / after lessons	
b. Main problems encountered & possible causes	
c. Search for theory / methodological support	
d. Looking for new personal goals	



Contáctanos:

gaudeamus@uaemex.mx